

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

GUILHERME MACEDO PASCAL

**O ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental:  
uma perspectiva a partir da análise  
dos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2013**

São Paulo  
2016

GUILHERME MACEDO PASCAL

**O ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental:  
uma perspectiva a partir da análise  
dos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2013**

Dissertação de mestrado  
apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da  
Universidade Federal de São Paulo,  
para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr. Jorge Luiz Barcellos da Silva

São Paulo  
2016

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Guilherme Macedo Pascal

**O ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental:  
uma perspectiva a partir da análise dos livros didáticos  
aprovados pelo PNLD 2013**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de São Paulo, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

### Banca Examinadora

Prof. Dr.

---

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.

---

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.

---

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Para Maria Aparecida Macedo Pascal e  
Antônio Carlos Fagundes Pascal

## **Agradecimentos**

Tratando-se do espaço onde podemos fugir das formalidades da escrita de uma pesquisa, aproveito para agradecer aos que contribuíram direta e indiretamente para o desenvolvimento deste trabalho de investigação.

Agradeço aos conhecimentos adquiridos por múltiplos docentes em minha formação na PUC-SP e na USP nos bacharelados e licenciaturas correspondentes, assim como no mestrado inconcluso realizado na PUC-SP em decorrência do nascimento de meus gêmeos.

Agradeço aos docentes do Programa de Pós-Graduação da Unifesp por acreditarem em meu projeto e pela possibilidade de fazer parte da formação proporcionada por esta instituição, a qual prezo e admiro pelo seu caráter popular e por docentes envolvidos em um modelo diferenciado de educação.

Agradeço a Jorge Barcellos, meu professor na PUC-SP e, nesse reencontro, meu orientador na Unifesp, pela camaradagem, compreensão, ensino, diálogos, correções, orientações, dicas, parceria e conhecimento. Vale ressaltar que se trata de um pesquisador, professor e intelectual de profundo conhecimento do ensino de Geografia e que possui uma virtude difícil de ser encontrada nos meios acadêmicos, quase em extinção: a humildade. Virtude essa que é conhecida e admirada pelos discentes da Unifesp e que faço questão de ressaltar como forma de aprendizado para todos.

Agradeço às minhas irmãs, Juliana e Gabriela, por me incentivarem a buscar outros caminhos e formação, como nos foi ensinado em casa por nossos pais que sempre enfatizaram a herança que significa os nossos diplomas.

Agradeço à Giovanna, minha esposa, amiga e companheira, que me deu suporte e parceria nessa e em todas as empreitadas. Sem essa parceria entre a gente seria impossível dar conta de tudo, farei o necessário para devolver todo tempo a nós e aos nossos filhos Tainá, Antônio, Anna e Joaquim. Todas as conquistas são nossas, te amo.

Agradeço a minha mãe pela vida, pela educação que nos proporcionou, pelo exemplo de trabalho e valores fundados no carinho, na compreensão, no diálogo, na compaixão e amor. Por vezes pensei em desistir da profissão e das pesquisas e, ao imaginar o que você fez como professora e pesquisadora, mestrado, doutorado, pós-doutorado, múltiplas disciplinas e aulas, tendo força para ser competente, engajada e ética em uma instituição privada que explora o trabalhador, percebo que posso fazer muito mais do que fiz. E, para além desse seu percurso profissional, você ainda foi capaz de ser mãe, esposa, avó, irmã, tia para todos nós e para o restante da família. Ah, se todos fossem iguais a você.

Agradeço a meu pai e esse agradecimento se estenderia por muitas páginas se pudesse abranger a importância de seus valores que nos ajudaram e moldaram, pelo exemplo e experiência que influenciaram nossa personalidade. Sua idade não corresponde à sua cabeça, você sempre esteve à frente de sua geração e das atuais. Ensinou-nos a sermos dignos, honrados, honestos, sem preconceitos e éticos, muito éticos, pelo próprio exemplo no qual o caráter não faz curva. Ensinou-nos desde cedo que princípios dignificam o homem e que trabalho algum merece que nos sacrifiquemos a ponto de perdermos nossa existência. Seguir vivendo, apesar de qualquer adversidade com a força de nossa própria história. E quando você já passava dos 70 anos, nos ensinou a lição mais gloriosa de amor, companheirismo e fidelidade diante da doença de nossa mãe. Todo o sentido existencial de nossa família e de nossas vidas foi mudado com isso; que lição mais bonita do que essa poderíamos ter em nossa existência? Já valeu para tudo. Que outra forma existe de imortalidade que não essa? Seu exemplo está em nós e em seus netos, para sempre.

*La historia de las luchas por una sociedad mejor es rica en ejemplos en los que se puede constatar fácilmente que sólo articulando la lucha en unas redes auténticamente pedagógicas, de crecimiento personal y comunitario, se van abriendo caminos que pueden acercarnos hacia esa sociedad que podríamos considerar como ideal.*

Félix García – *La Educación contra la Escuela*

## Resumo

Esta pesquisa está inserida dentro da perspectiva da produção de políticas de currículo. Tomando como base os livros selecionados de Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental aprovados pelo PNLD 2013, sobretudo a partir de três obras (Coleção Buriti, Coleção Ápis e Coleção Mundo Amigo) que são avaliadas utilizando como critério a vendagem do primeiro lote para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é feita uma análise que busca compreender as permanências e mudanças do ensino de Geografia dentro de uma construção curricular. Foram analisadas as permanências das práticas dos círculos concêntricos presentes nos antigos materiais de Estudos Sociais e da estrutura das obras que possuem uma análise espacial escalar que parte do indivíduo projetando-se para a moradia, a rua, a escola e o bairro. Analisou-se também a presença de determinados conteúdos e atividades e suas percepções de ensino de Geografia. A pesquisa compreende a análise dos conceitos de alfabetização e letramento abordados nos materiais didáticos, bem como sua apreensão dentro de outras percepções analisadas por pesquisadores da área da educação e da Geografia, a fim de entender os significados teórico-metodológico dos conceitos.

A análise utiliza as pesquisas feitas anteriormente em dissertações de mestrado e doutorado como a de ALVES (2010), MARQUES (2009), PEREIRA (2004), FRANCO (2009) e MEDEIROS (2010). MUNAKATA (1997) e sua análise do papel das editoras no processo de construção curricular e BITTENCOURT (1988) também foram referenciais indispensáveis para uma análise abrangente.

Sobre a crítica em relação aos materiais didáticos, foram utilizados também os estudos dentro da perspectiva da nova sociologia curricular de APPLE (1995, 1999, 2000, 2006, 2008), CHOPPIN (2002, 2004 e 2009), GOODSON (1990, 2013 e 2013), CHOPPIN (2002, 2004 e 2009), ALBUQUERQUE (2004), YOUNG (1980) e GIROUX (1997). Esse panorama é feito na pesquisa com o intuito de levantar reflexões e compreensões a respeito das múltiplas funções e utilizações dadas aos materiais didáticos.

Pesquisas de GOMES (2010), ROCHA (2014), SILVA (1996), ALBUQUERQUE (2011), VLACH (1988), ZANATTA (2013), PEREIRA (2004), MORMUL e GIROTTO (2014) colaboram para um panorama geral sobre a Geografia escolar brasileira que corroboram para a contextualização da pesquisa e das análises sobre os livros didáticos escolhidos.

A pesquisa aborda os conceitos de alfabetização, alfabetização geográfica, alfabetização cartográfica, letramento e letramento geográfico utilizados nas coleções analisadas. Busca-se a apreensão desses conceitos e sua utilização a partir de pesquisadores da área da Geografia e da Educação. SANTANA FILHO (2003), PEREIRA (2003), AIGNER (2002), CALLAI (2005), SANTOS (2005), CAVALCANTI (2005), ALMEIDA (2001) são utilizados como referenciais para a compreensão de determinadas correntes que entendem o significado desses conceitos dentro de suas perspectivas. Dentro da área da linguística e da educação são utilizados os pesquisadores SOARES (2005), GNERRE (2003), HÉBRARD (1990), FRAGO (1993), COOK-GUMPERZ (1991), GRAFF (1994) e CHARTIEU (2004) para compreender os significados desses conceitos a partir de outras perspectivas, enfatizando que existe uma questão de ordem semântica, sobretudo nos estudos mais focados no ensino de Geografia. Verifica-se que as obras analisadas não praticam o que se propõe a fazer, evidenciando seu caráter tecnicista a serviço da aquisição da linguagem.

**Palavras-chave:** Didáticos – Geografia – Currículo – Anos Iniciais- Alfabetização.

## **Abstract**

This research is inserted into the perspective of curriculum policy-making. Based on selected Geography s books from the early years of elementary school approved by PNLD 2013 especially from three books (Buriti Collection, Apis Collection and Collection Mundo Amigo) that are evaluated using as criteria the sales from the first batch for National Fund for Education Development (ENDF), an analysis that seeks to understand the continuities and changes in the teaching of Geography within a curriculum development. An analysis was made around practices of concentric circles present in the old social studies materials and structure of past studies that have a spatial analysis that starts from the individual, projecting towards habitation, the street, the school and the neighborhood. It was analyzed also the presence of certain content and activities and their geography teaching perceptions. The research comprises the analysis of literacy and literacy concepts covered in the teaching materials as well as his comprehension within other perceptions analyzed by researchers in the field of education and geography in order to understand the theoretical and methodological meanings of concepts.

The analysis uses the research done previously in master's and doctoral dissertations as the ALVES (2010), MARQUES (2009), Pereira (2004), FRANCO (2009) and Medeiros (2010). Munakata (1997) and his analysis of the role of publishers in the curriculum development process and Bittencourt (1988) were also indispensable reference for a comprehensive analysis.

About the criticism of the teaching materials were also used studies from the perspective of the new curriculum sociology APPLE (1995, 1999, 2000, 2006, 2008), Choppin (2002, 2004 and 2009), Goodson (1990, 2013 and 2013), Choppin (2002, 2004 and 2009), Albuquerque (2004), YOUNG (1980) and GIROUX (1997). This picture is made in research in order to raise thoughts and

understandings about the multiple functions and uses given to teaching materials.

Research GOMES (2010), ROCK (2014), Silva (1996), Albuquerque (2011), VLACH (1988), ZANATTA (2013), Pereira (2004), Mormul and Giroto (2014) work for an overview of the Brazilian school geography corroborate the context of research and analysis of the textbooks chosen.

The research addresses the literacy concepts, geographic literacy, cartographic literacy, literacy and geographic literacy used in the analyzed collections. Seeks the arrest of these concepts and their use from researchers of Geography and Education area. SANTANA SON (2003), Pereira (2003), AIGNER (2002), Callai (2005), Santos (2005), Cavalcanti (2005), Almeida (2001) are used as reference for understanding certain currents that understand the meaning of these concepts within their prospects. Within the linguistic and education area the SOARES researchers are used (2005), Gnerre (2003), Hebrard (1990), Frago (1993), COOK-Gumperz (1991) GRAFF (1994) and CHARTIEU (2004) to understand the meanings of these concepts from other perspectives, emphasizing that there is a matter of semantic, particularly in more focused studies in teaching geography. It appears that the works analyzed do not practice what it claims to do, showing its technician character at the service of language acquisition.

Keywords: Didactic - Geography - Curriculum - Years Iniciais- Literacy.

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1 - Pesquisas Encontradas no site da Capes

Tabela 2 - Obras aprovadas pelo PNLD 2013

Tabela 3 - Temas semelhantes presentes nas coleções – O (x) indica a presença dos temas nas obras.

## Sumário

1. Introdução: Origem e Justificativa da Pesquisa.....	14
1.1. Delimitação da Pesquisa.....	20
1.2. Procedimentos de pesquisa, referências e pesquisas anteriores.....	23
1.3. Estruturação de Pesquisa.....	27
2. A importância do livro didático, suas definições e funções: um breve histórico. ....	28
2.1. O papel das disciplinas escolares.....	42
2.2. Um resgate sucinto da Geografia Escolar Brasileira.....	43
3. Os conteúdos e as temáticas abordadas nos livros dos anos iniciais.....	55
3.1 O PNLD em questão.....	56
3.2. As 23 obras aprovadas pelo PNLD 2013 (2º ano).....	57
3.3. Análise Qualitativa das Coleções Seleccionadas.....	61
3.4. Análise Estrutural das coleções na busca de referenciais de sua construção.....	63
3.5. Aproximações sobre alfabetização geográfica.....	91
3.6. Pensando a alfabetização e letramento de outra perspectiva.....	98
3.7. Análise da alfabetização geográfica nas coleções.....	102
4. Considerações Finais.....	120
5. Referências Bibliográficas .....	123
6. Anexos.....	131

## **1. Introdução: Origem e Justificativa da Pesquisa**

Nossa pesquisa tem uma relação profunda com a carreira docente e as formas como os professores se relacionam com o conhecimento.

Os livros didáticos, no início de minha carreira, era minha principal fonte de estudo e de como estruturar uma aula que seria dada naquela semana. Não havia qualquer possibilidade de questioná-lo naquele momento. Eles eram o que ancorava uma formação precária (por ser inicial) e a falta de metodologias e procedimentos didáticos para confrontar aquela “multidão” que me esperava em sala de aula.

Conforme os anos se passaram, os erros ao lecionar foram me polindo como professor e comecei a escolher livros que tinham mais o meu perfil como educador e que colaboravam, de acordo com a minha formação, para produzir aulas melhores. Os conhecimentos adquiridos na universidade e as discussões sobre educação foram se ampliando e possibilitaram, ao longo do tempo, o início do questionamento de determinados conteúdos e da forma como eram abordados. Era o momento em que o problema já não era o conhecimento dos conteúdos, que estavam bem apreendidos, mas quais procedimentos didáticos poderiam ser mais eficazes.

Foram muitos erros e acertos até conseguir refletir e produzir, na práxis, maneiras para ensinar melhor os alunos, em alguns momentos vulgarizando excessivamente o conhecimento e, em outros, conquistando a aprendizagem do conteúdo, mas tornando precária a reflexão crítica.

Quando estava prestes a me formar, a questão era metodológica, isto é, quais procedimentos e quais fundamentos teórico-metodológicos balizavam aquilo que ensinava e como ensinava. É claro que esse momento foi o que dependeu mais tempo e estudo porque significava poder afirmar determinados percursos e respaldá-los teoricamente. Por vezes, tornei-me tecnicista nesse processo e me afastei de outras reflexões importantes do ponto de vista curricular e da aprendizagem.

Os primeiros trabalhos editoriais apareceram, começando com atividades em livros didáticos, materiais digitais de baixa circulação e textos suplementares. As escolas já não eram aquelas “de bairro”, mas instituições que exigiam resultados estatísticos, com avaliações épicas e preocupações sobre o “output” (APPLE, 2006, p. 61), isto é, quais são os resultados finais e ingresso nas universidades relevantes, sem nenhum questionamento sobre o processo.

Surgiu então a possibilidade de escrever uma coleção de livros didáticos, porém com uma ressalva: seriam para os anos iniciais do ensino fundamental. Um grande problema para mim, que tinha minha experiência voltada para os anos finais do fundamental e médio.

O geógrafo Leandro Duarte foi autor, junto comigo, dessa produção. Estudamos profundamente sobre ela, muito mais do que havíamos feito na universidade, pois o desafio de escrever já seria grande; escrever então para professores que têm a especificidade da polivalência<sup>1</sup>, assim como uma faixa etária que tinha pouca experiência, era ainda maior. Primeiramente fizemos uma pesquisa em todos os materiais para essa idade os quais tivemos acesso, que não foram poucos. Tabulamos os conteúdos e os métodos utilizados, buscamos informações sobre a forma como haviam sido produzidos, quais orientações eram dadas pelo Programa Nacional do Livro Didático<sup>2</sup> (PNLD) em seus editais, em seus Guias Didáticos<sup>3</sup> e Parâmetros Curriculares<sup>4</sup> Nacionais (PCNs), o que havia de pesquisa na área de ensino de Geografia. Conversamos com professores desse ciclo e autores de didáticos, questionamos e fizemos reflexões conjuntas sobre o que funcionava e o que não funcionava. Aplicamos atividades de Geografia para crianças das escolas, com o auxílio das professoras polivalentes nas instituições que lecionávamos na época.

---

<sup>1</sup> O conceito de polivalência será citado mais adiante sendo referenciado pelos estudos de Lima (2007).

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3014-editais-anteriores>. Acesso em: 8 dez. 2015.

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/3773-guia-pnld-2013-%E2%80%93-ensino-fundamental>. Acesso em: 8 dez. 2015.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2015.

Após determinar um caminho que seria escolhido, os métodos e metodologias, a forma de avaliação, veio então a escolha dos conteúdos. Desejávamos modificar os conteúdos e propor novas possibilidades que, imaginávamos, seriam mais apropriadas para a idade e para o ensino de Geografia dos anos iniciais. O medo de sermos reprovados no PNLD e a inexperiência em escrever nos levaram a produzir uma obra semelhante às demais, mantendo conteúdos que estavam sacramentados nessa fase do ensino.

Fizemos mudanças na linguagem, com as características pessoais de escrita, pensando como os professores e alunos poderiam receber da melhor forma aquele material, mas, de resto, não houve grandes avanços e transgressões do que era tradicionalmente feito pelos demais autores. Ao recebermos as obras pré-concluídas e próximas do prazo de entrega ao PNLD, verificamos que os textos haviam sido editados. Não nos reconhecemos naquela escrita.

Soubemos, após a impressão dos exemplares, que nosso nome não estava na capa do livro, assim como aconteceu com os outros componentes curriculares da coleção *Mundo Amigo* que faziam parte dessa série. Causou-nos surpresa que isso tivesse ocorrido, pois não fazia parte do acordo verbal e do contrato que a obra tivesse a caracterização de uma obra coletiva.

Foi-nos entregue um aditivo de contrato no intuito de concordar com as mudanças editoriais. Como não foi algo dialogado e explicado, não o fizemos. Após diversas tentativas de diálogo para entender o ocorrido com a direção da Editora SM e com o setor jurídico, conseguimos uma reunião e, sem sucesso, ficou estabelecido que a obra possuiria essa formatação.

Entramos com um processo contra a editora em 2013, ano de divulgação da coleção. Após toda a morosidade da justiça e tentativas da editora em postergar o processo, conseguimos que o nome fosse incluído. Todavia, pela obra estar em litígio, não fomos inscritos no PNLD 2016. Não concordamos com o resultado do julgamento que, em nossa compreensão, favoreceu a editora com uma multa branda para o porte da empresa. O

processo ainda corre na Justiça de São Paulo para verificar se as determinações foram acatadas pela editora.

Por falta de organização da editora em lidar com processos e suas resoluções ou pela tentativa deles de marcar posição e enfatizar seu papel de grande corporação, o fato é que a obra, que já chega a quase um milhão de cópias vendidas e era a única de Geografia dos anos iniciais da editora, saiu do mercado público e, com isso, eles abdicaram de um faturamento de mais de 7 milhões de reais, conforme os dados de compra<sup>5</sup> – (R\$ 7.29 por exemplar).

Como a obra, inevitavelmente, cairia em 2019 em função das mudanças do edital do governo para 2016<sup>6</sup>, que prevê a inclusão de obras interdisciplinares e a substituição gradativa das obras disciplinares de Geografia, História e Ciências, ficou para nós algum prejuízo financeiro, mas o posicionamento diante daquelas circunstâncias. Além disso nos foi avisado, durante a reunião da editora, que esse mercado era muito pequeno e que o processo nos marcaria profissionalmente. Uma tentativa de nos intimidar diante do impasse.

Nesse sentido, e concluindo este relato sobre a produção dos livros, houve alguma frustração pela forma como tudo ocorreu. Apesar dessa relação conturbada com a editora, sobrou a experiência na escrita de materiais e muitas indagações e reflexões sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

O que nos marcou durante a produção e conclusão desse material didático foi o fato das obras possuírem grande similaridade entre si. Podemos lançar a hipótese de que os autores visitam as obras de colegas para verificar quais os caminhos realizados por cada um, mas algum desses materiais teve que se respaldar em algo para ser produzido.

Muitos autores, como verificaremos adiante, colocam em seus manuais de professores que a referência para aquela produção foram os Parâmetros

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 8 dez. 2015.

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/4889-edital-pnld-2016>. Acesso em: 8 dez. 2015.

Curriculares Nacionais de Geografia para os dois primeiros ciclos, englobando do 2º ao 5º ano.

Nós utilizamos tais referenciais para a produção de nossa coleção, além de outras tantas referências, e o motivo para que isso fosse feito era, justamente, nossa inexperiência em escrever para os anos iniciais. Era um documento oficial, um parâmetro para escrever para aquela idade e que era, diversas vezes, citado por outras obras.

Para o Estado, em suas políticas educacionais voltadas para a distribuição de didáticos, isso não era um problema, desde que o livro fosse coerente com a proposta inicial, com os conteúdos e o que é aceito pela comunidade científica, que não expressasse posicionamentos políticos, discriminatórios ou religiosos<sup>7</sup>. Primeiramente, pensei que o problema fosse o PNLD, que determinaria em seus editais quais caminhos deveriam ser feitos para as obras serem aceitas e terem o cumprimento dos PCNs em suas definições. Todavia, os editais para o PNLD 2013 não inseriam qualquer questão que obrigasse os autores a percorrer determinado caminho.

Imaginei então que a questão principal era a lógica de venda dos materiais pelo setor privado, isto é, as obras eram feitas de acordo com a busca por um mercado editorial que vende milhões de cópias para o governo. Um negócio certo, com comprador garantido e, por isso, não havia questionamentos em relação aos conteúdos que seriam contemplados nas obras por parte da editora desde que eles fossem aceitos pelo PNLD.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais podem ser uma orientação para a construção das coleções, no entanto, para que isso ocorresse, foi necessário que um documento oficial fosse feito em meio a conflitos historicamente produzidos, resultando em propostas de como e para que ensinar Geografia nos anos iniciais, realizado por alguém em determinadas circunstâncias.

Desse ponto de vista, não se tratava somente das editoras, nem dos autores, nem dos professores, nem dos alunos, das universidades e de suas

---

<sup>7</sup> BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático: PNLD 2013: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático — PNLD, 2013, p. 28.

comunidades epistêmicas ou tampouco do Estado em suas políticas educacionais: eram questões que envolviam a todos, de origem curricular. Afinal de contas, quem define a construção desses currículos? A minha escolha inicial se deu devido à escolha de outros, que escolheram a partir da premissa de que são ou foram escolhidos para fazer essa escolha, em consonância com o que era produzido nas escolas e, sobretudo, nas universidades. Currículos que tinham a influência de alguns pesquisadores que foram nomeados, escolhidos ou determinados como conhecedores e produtores do que se ensina no país, seja a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, seja pelos PCNs, ou pelos estudos diretos com professores e alunos.

Como não é possível, a partir dessa análise preliminar, determinar um sujeito para que os livros didáticos tenham a configuração que possuem, já que não se trata, apenas, dos autores, da academia, do Estado em suas políticas educacionais, dos professores, alunos e/ou “mercado”, considera-se então que existe uma questão de ordem curricular, uma construção coletiva que sacramentou tais conteúdos.

Quando me refiro a “uma questão de ordem curricular” sugiro, preliminarmente, que existe um currículo, material e concreto que pode ser diagnosticado em uma pesquisa. Sugiro que múltiplos agentes e/ou atores, encaminharam, em meio a conflitos, historicamente, essa disposição de conhecimentos que serão adaptados em forma de conteúdos em livros didáticos.

Dessa forma, uma análise que considero ser possível diagnosticar seria: quais são os conteúdos explorados nos livros didáticos de Geografia dos anos iniciais, enfatizando o livro de 2º ano? Como esses livros ensinam Geografia para os anos iniciais a partir de nossa perspectiva e reflexões apoiadas em autores que encaminham concepções sobre o ensino de Geografia? Essas obras, que afirmam possuir determinado caminho, de fato praticam o que propõem?

## 1.1 Delimitação de Pesquisa

Para fazer essa delimitação, definimos que se trata de uma pesquisa qualitativa de procedimento bibliográfico e documental.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p. 34). Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58). A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. (GERHARDT, 2009, p.31)

Em relação ao procedimento bibliográfico:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

A natureza documental pode ser considerada, segundo Fonseca:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Para que sejam analisados os conteúdos que são abordados nos livros didáticos aprovados pelo PNLD, primeiramente tabulamos as 23 obras escolhidas para contextualizar as escolhas que poderiam ser feitas pelos professores das redes públicas. Em seguida, foram escolhidas três obras dentre as 23 selecionadas, nas quais haverá a exposição dos conteúdos e das abordagens escolhidas para que sejam evidenciadas, ou não, as semelhanças entre as coleções, bem como o que se propõe para o ensino de Geografia.

A escolha por esse ano foi feita por se tratar do primeiro livro de ensino de Geografia que é distribuído obrigatoriamente em nível nacional na rede pública no ano de 2013. Trata-se de uma opção metodológica para que possamos comparar essas obras com o 1º ciclo proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, procedimento que será realizado, e verificar se existem semelhanças entre as publicações com as orientações dos parâmetros, bem

como as permanências com as práticas de ensino dos Estudos Sociais<sup>8</sup>, que antecedem essas obras.

Foram escolhidas três, entre as coleções mais vendidas segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) no ano de 2013. Essas coleções são, respectivamente: *Projeto Buriti*, *Ápis Geografia* e *Mundo Amigo*.

A coleção *Buriti* foi escolhida por ser a mais vendida no PNLD 2013, com 2.512.014 cópias na primeira vendagem ao governo. É uma obra da Editora Moderna, grupo vinculado à Editora Santillana. Trata-se de uma obra coletiva.

A coleção *Ápis Geografia* teve 1.200.610 exemplares vendidos na primeira vendagem ao governo. É a terceira colocada nesse quesito por uma diferença de 250 mil cópias para a segunda colocada. Todavia, foi escolhida por se tratar de uma coleção disponível para análise e por ter a autoria de um professor da Universidade de São Paulo, Dr. José Willian Vesentini. Consideramos relevante que exista, entre as obras que serão analisadas, alguma coleção produzida por um acadêmico para verificar se existem diferenças qualitativas em relação às demais coleções em função da proximidade com o universo acadêmico. Cabe ressaltar que essa obra também foi escrita pela Me. Dora Martins e pela historiadora Marlene Pécora, conforme citado na capa do livro.

A coleção *Mundo Amigo Geografia* é a sexta colocada em vendagens nacionais, com 532.533 cópias na primeira vendagem pelo PNLD 2013. No entanto, trata-se da coleção escrita por mim e pelo geógrafo Leandro Duarte. Creio que seja importante que essa coleção faça parte desta análise para efeito de experiência no processo de escrita, desenvolvimento e produção, além de ressaltar que não se trata de ser uma crítica entre autores a fim de evidenciar a nossa própria obra.

---

<sup>8</sup> Em 1971, “com a Reforma do Ensino feita pela ditadura militar, que efetivou os Estudos Sociais para o currículo nacional da escola de 1o grau (8 anos) e incentivou a criação do curso superior de Estudos Sociais, responsável pela formação de professores para atuarem nessa nova disciplina.” (MARTINS, 2002, p. 105).

Pretende-se fazer uma exposição sobre o ensino de Geografia e a produção de um currículo para os anos iniciais a partir do que é apresentado nas obras selecionadas. Nossa pesquisa abordará o que essas obras dizem produzir sobre o ensino de Geografia, a partir de seus manuais e de suas justificativas. Relacionaremos com os conteúdos expressos nas coleções e com as definições, estudos, conceitos e abordagens que são feitas pela produção acadêmica.

## **1.2 Procedimentos de pesquisa, referências e pesquisas anteriores**

Foi feita pesquisa no Banco de Teses da Capes<sup>9</sup> utilizando as palavras-chave “currículo”, “geografia” e “livro didático”, posteriormente inserido a palavra-chave “anos iniciais” e “ensino fundamental I”. Para essas palavras-chave foram encontradas seis pesquisas relacionadas no período indicado pela Capes, desde 1987. No entanto, das seis pesquisas relacionadas (ver tabela 1), a única que tem relações com a pesquisa pretendida neste estudo foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Trata-se de um mestrado acadêmico realizado pela pesquisadora Irene de Barcelos Alves, sob a orientação de Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, cujo título era: *Entre regulação e persuasão: a política curricular para o livro didático de geografia dos anos iniciais do ensino fundamental no PNLD 2010*. No resumo da dissertação, que está publicada no site da Capes, verifica-se algumas semelhanças com nossa pesquisa, entretanto, o foco do estudo fica mais evidente em relação ao PNLD e suas abordagens persuasivas.

Esta investigação encontra-se inserida nas discussões sobre a produção de políticas de currículo, com especial destaque para o Programa Nacional do Livro Didático, em sua versão 2010, voltada para os anos iniciais do ensino fundamental, no que se refere à disciplina de Geografia, tendo como corpus documental O Edital de Convocação às Editoras e o Guia de Livros Didáticos. O quadro teórico se apoia na abordagem do ciclo de políticas proposta por Stephen Ball e referendado por

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>. Acesso em: 2 mar. 2015.

Alice Lopes, enfocando a tensão entre conhecimento e o poder na produção de políticas curriculares, destacando o papel do Estado na regulação das políticas de currículo. Com base na vertente analítica das comunidades epistêmicas procuro realçar a atuação de sujeitos e grupos em posições de influência e liderança na produção de discursos sobre a política do livro didático de Geografia, no âmbito do PNLD. Ainda no campo da produção de conhecimento dos estudos do currículo, empreendendo um diálogo com Henry Giroux e Tomaz Tadeu da Silva, ao apresentarem o currículo como artefato cultural, sendo essa condição ancorada no fato de sua criação ser uma construção social, onde sentidos são fixados de acordo com o contexto em que foram gerados e por onde circulam. A incorporação das contribuições da análise retórica, na perspectiva desenvolvida, especialmente, por Chaïm Perelman e Olivier Reboul, foi fundamental na apreensão metodológica do Guia de Livros Didáticos 2010 – Geografia. A análise deste documento procura identificar posições de “orador” e “auditório”, assim como algumas intencionalidades expressas em seu discurso oficial. A investigação das mudanças discursivas no interior deste documento permite compreender como esses textos refletem processos de negociação que atuam no encurtamento das distâncias entre o conhecimento científico e o escolar (Ana Maria Monteiro). Identifica marcas de um discurso persuasivo que se preocupa em negociar distâncias e sensibilizar os professores para a importância do PNLD, em todos os seus desdobramentos envolvendo a atualização do saber de referência e as possibilidades teórico-metodológicas que lhe são pertinentes.<sup>10</sup>

A pesquisa de Alves foi relevante para a ampliação de nossa pesquisa, colaborando para o desenvolvimento de nosso discurso sobre a construção curricular na perspectiva de autores que foram estudados no âmbito acadêmico, na Unifesp, como Michael Apple (1995, 1999, 2000, 2006, 2008), Alain Choppin (2002, 2004 e 2009), Goodson (1990, 2013 e 2013), Albuquerque (2004), Young (1980) e Giroux (1997).

**Tabela 1: Pesquisas encontradas no site da Capes**

Título	Autor	Área	Instituição	Ano	Orientador(a)
<b>ENTRE REGULAÇÃO E PERSUASÃO: A Política Curricular para o Livro Didático de Geografia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do PNLD 2010</b>	ALVES, Irene de Barcelos	Educação	UFRJ	2011	MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa

<sup>10</sup> Resumo da Dissertação de Mestrado publicada no site da Capes.

<b>O Livro Didático de Geografia nos Anos Iniciais: Análise do Tema Meio Ambiente no Município de Jardinópolis</b>	JACOMINI, Rosely Aparecida Frojoli	Educação	Centro Universitário Moura Lacerda	2011	FERNANDES, Sílvia Aparecida de Sousa
<b>Ensino de Geografia: Análise Histórico-Curricular no Brasil Republicano</b>	ARAÚJO, Raimundo Lenildede	Educação	UFC	2012	RIBEIRO, Luis Tavora Furtado
<b>A Bibliografia Didática de Geografia: História e Pensamento no Ensino de Geografia (1814-1930)</b>	SILVA, Jeane Medeiros	Geografia	UFU	2012	VLACH, Vania Rubia Farias
<b>A África e suas Representações nos Livros Escolares de Geografia (1890-2003)</b>	FERRACINI, Rosemberg Aparecido Lopes	Geografia	USP	2012	CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella
<b>A Abordagem do Conceito de Natureza nas Propostas Curriculares de Geografia dos Estados de São Paulo e Paraná: Uma Correlação entre Teoria e Prática</b>	SANTOS, David Augusto	Geografia	PUC-SP	2012	BUITONI, Marisia Margarida Santiago

As pesquisas no banco de teses da Capes foram realizadas nos meses de janeiro a março de 2015. Ao refazer as pesquisas nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2015, não conseguimos encontrá-las disponíveis no site, provavelmente devido a problemas técnicos.

Essa impossibilidade resultou em novas buscas por pesquisas através de indicações do orientador e de leituras e estudos por nós realizados. A dissertação de mestrado da pesquisadora Valéria Marques, defendida em 2009 na PUC-SP, e intitulada *Alfabetização Geográfica: o ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental* contribuiu para a definição de alfabetização geográfica e para estabelecer a relação dos currículos atuais e das permanências de práticas dos círculos concêntricos. A pesquisa de Marques (2009) dialoga com as professoras polivalentes selecionadas e escuta essa perspectiva de práticas pedagógicas.

Nesse sentido, outra pesquisa de 2004, defendida no programa de pós-graduação da Unesp pela pesquisadora Carolina Rocha Busch Pereira, intitulada *Política Pública e Avaliação no Brasil: uma interpretação da avaliação*

do livro didático de Geografia para o ensino fundamental contribuiu para a estruturação de nossa pesquisa e das possibilidades de interpretar os livros didáticos a partir do diálogo com pesquisadores que propõe outras possibilidades de ensino de Geografia nos anos iniciais, que aparecerão mais adiante em nossas análises. A pesquisa da autora também demonstra o papel dos livros didáticos na formação docente nessa fase do ensino.

O doutorado de Aléxia Pádua Franco, defendido em 2009 no Programa de Educação da Unicamp, possui o título *Apropriação docente dos livros didáticos de História das séries iniciais do ensino fundamental* e contribuiu para nos dar suporte sobre as permanências dos Estudos Sociais na disciplina de referência.

O mestrado de Lucy Satiro Medeiros, defendido na UFPB em 2010, no Programa de Pós-Graduação em Geografia, denominado *O Currículo Escolar de Geografia e a Construção do Conhecimento: um olhar para a prática pedagógica do professor de geografia*, assim como a pesquisa de Daniel Mendes, defendida pelo Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-SP em 2010, sob orientação de Kazumi Munakata, intitulada *Geografia Ensinada: mudanças e continuidades do conhecimento geográfico escolar*, nos ajudaram para a construção de um panorama a fim de contextualizar o ensino de Geografia.

Kazumi Munakata (1997) realizou uma pesquisa obrigatória para dialogarmos sobre o livro didático em seu doutorado: *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, que foi defendida pela PUC-SP e aborda a produção dos didáticos no Brasil e as relações com as editoras. A pesquisa em si não foi citada muitas vezes e não nos respaldou em concepções, mas foi uma das primeiras leituras na construção de nossa temática e nos levou a outras tantas bibliografias que colaboraram para nossa dissertação.

A pesquisadora Circe Albuquerque também foi fundamental quando dialogamos com as concepções de “currículo”, “livro didático” e também “geografia”. Seu mestrado defendido pela USP em 1988, intitulado de “Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)”

é citado em muitas pesquisas com as quais nos deparamos, além de seu livro “O Ensino de História: fundamentos e métodos” (2011), contribuíram para a estruturação desta pesquisa.

Quando abordamos o ensino de Geografia e o processo de alfabetização e letramento, utilizamos, dentre outros, artigos acadêmicos de Diamantino Pereira (2003), Helenna Callai (2005), Lana Cavalcanti (2005) e Douglas Santos (2008), especialmente “O significado da escola”. O mesmo autor ainda contribui para nossa pesquisa na construção do Referencial Curricular da Fundação Bradesco (2005).

### **1.3 Estruturação da Pesquisa**

No segundo capítulo, “A importância do livro didático, suas definições e funções: um breve histórico”, exploraremos o livro didático, sua importância e críticas, seu uso e suas funções, levantando um histórico de autores relevantes que estudam essa temática e suas contribuições. Brevemente, ainda nos reportamos sobre as disciplinas escolares e seu papel. Em seguida, ainda com a intenção de contextualizar para que possamos adentrar em nossos objetivos, fizemos um breve resgate sobre a Geografia Escolar no Brasil.

No Capítulo 3, intitulado “Análise Qualitativa das Coleções Seleccionadas”, apresentamos os conteúdos que são abordados nas coleções de 2º ano das obras aprovadas pelo PNLD 2013. Contextualizamos o PNLD e partimos para a análise qualitativa das obras seleccionadas. Apresentamos as obras e o modo como a Geografia está representada a partir dos referenciais da própria obra, relacionando-os às fontes primárias, na busca pela coerência do que é apresentado e da materialização dos livros.

Discutimos o termo e o conceito de alfabetização geográfica apresentado nas coleções, bem como as múltiplas interpretações de alfabetização e letramento, para que possamos compreender qual é a Geografia proposta por essas obras.

Concluimos o capítulo com nossa percepção sobre essa alfabetização geográfica apresentada nas coleções.

Nas considerações finais, apresentamos inferências provisórias que podem se constituir em pontos importantes no aprofundamento de nossa pesquisa, promovendo uma possibilidade de agenda para discussões pertinentes e futuras sobre o ensino de Geografia.

## **2. A importância do livro didático, suas definições e funções: um breve histórico**

Nossa pesquisa tem o livro didático como objeto central da análise curricular. Existem muitas pesquisas que reforçam a importância dos livros didáticos como recurso didático para professores estruturarem suas aulas. No artigo de Marco Antônio Silva, o autor ressalta que:

Além de consagrado em nossa cultura escolar, o livro didático tem assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico. Impulsionados por inúmeras situações adversas, grande parte dos professores brasileiros o transformaram no principal ou, até mesmo, o único instrumento a auxiliar o trabalho nas salas de aula. Pesquisa realizada nos anos de 1999, 2000 e 2001 com professores de História de 204 escolas públicas e particulares de Belo Horizonte, por exemplo, demonstrou que livro didático é o instrumento mais utilizado durante as aulas de História [...] (SILVA, 2012)

Na pesquisa realizada para seu mestrado, a pesquisadora Carolina Machado Rocha Busch Pereira afirma que:

Parte importante do trabalho do professor, o material didático, especificamente o livro didático, tem representado um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem. Indispensável pelos professores, não é raro encontrar professores que têm no livro didático seu único material de trabalho ou, mesmo quando não o fazem, também não chegam a dispensá-lo. O livro didático ainda é o material básico, elemento central da metodologia de ensino praticada nas salas de aula, e minhas observações em pesquisa de campo

realizadas evidenciaram essa realidade. Mesmo que em seu discurso o professor reconheça a necessidade da produção de material por ele próprio, ou até mesmo a construção, a partir de pesquisa, conjuntamente com seus alunos, acaba por fundamentar o seu trabalho no uso do livro didático, ponto de partida e material essencial de trabalho dos alunos, dentro e fora da sala de aula, e considerado por esses, como “única fonte digna de confiança” (ABUD, 1984, p. 81). Sua concepção e organização, em geral, obedecem às linhas traçadas pelos programas curriculares oficiais. (PEREIRA, 2004, p. 23)

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o uso dos livros didáticos, especialmente de Geografia, é *sui generis*. Trata-se de um livro produzido por especialistas para serem utilizados por professores polivalentes. Em nossa pesquisa, comungamos com as definições e desafios dos professores polivalentes apresentados por Lima:

Os cursos de formação inicial apresentam intensa formação teórica, mas ainda não conseguiram encontrar o espaço que a formação prática deve ocupar nos currículos. Ou mesmo como articular a formação prática e teórica dos futuros professores. Isso se acentua no caso dos professores iniciantes na profissão uma vez que, até o momento, não se “prevê, no Brasil, nenhum tipo de transição até que adquira autonomia no seu trabalho” (CAMPOS, 1999, p. 136). A valorização do conhecimento dos conteúdos de ensino em relação ao conhecimento dos alunos e de como eles aprendem se constitui outra dificuldade. A importância do domínio do conteúdo é evidente, mas é fundamental que os cursos auxiliem os futuros professores polivalentes dos anos iniciais a conhecer “bem a fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram, suas características culturais, sociais, étnicas, de gênero, de qual realidade eles partem e como aprendem” (CAMPOS, 1999, p.137). É importante possuir conhecimentos da área específica de atuação, assim como da organização e gestão da escola, contudo também é essencial conhecimentos sobre as fases do desenvolvimento dos seus futuros alunos. Como alcançar esse conhecimento sobre o desenvolvimento dos alunos dos anos iniciais? Mesmo a LDB/96 estabelecendo, como mínimo, a formação em nível médio, temos no Brasil professores atuando que não possuem sequer o nível básico de escolaridade e menos ainda conhecimento de conteúdos e das fases de desenvolvimento do aluno. (LIMA, 2007, p. 115)

Nesse sentido, a importância do uso desses materiais aumenta exponencialmente. Isso pode ser verificado pelas pesquisas feitas por Irene Barcellos em sua dissertação de mestrado:

Este último aspecto é de singular importância na consolidação do saber geográfico veiculado nos anos iniciais de escolaridade, lembrando que a formação docente para esse segmento possui um caráter generalista, onde o tempo e o espaço destinado aos saberes disciplinares, como a Geografia, se apresentam reduzidos no currículo das instituições formadoras, deixando aos livros didáticos um papel fundamental na aquisição de conhecimentos geográficos. (ALVES, 2010, p. 35)

A historiadora e estudiosa de currículos e livros didáticos, Circe Bittencourt, considera que:

A escolha de material didático é assim uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno. O material didático, por ser instrumento de trabalho do professor, é igualmente instrumento de trabalho do aluno; nesse sentido, é importante refletir sobre os diferentes tipos de materiais disponíveis e sua relação com o método de ensino (BITTENCOURT, 2012, p. 298)

A afirmação da historiadora nos remete a uma reflexão sobre o papel dos materiais didáticos, pois, a princípio, pensa-se que os materiais didáticos seriam voltados para a formação dos discentes, todavia, sabe-se que eles também participam da formação docente. Nesse sentido, o artigo de Marco Antonio Silva (2012) aponta questões fundamentais para que possamos compreender isso, ao evidenciar que o próprio MEC compreende que os livros didáticos são essenciais para a formação docente visto que as salas de aula superlotadas, a quantidade de classes que um professor deve lecionar, salários, estrutura e formação não possibilitam que os docentes tenham tempo para preparar suas próprias aulas e avançar em sua formação. O autor considera, ainda, utilizando as pesquisas de Kazumi Munakata (1997), que as editoras, a partir das mudanças dos editais do PNLD e da necessidade dos materiais estarem voltados à formação docente, produzem materiais cada vez mais “mastigados” e técnicos, para que o professor seja um aplicador dos

conteúdos, conforme entrevista a seguir com a editora da Ática, Wilma de Moura, feita na pesquisa de Munakata.

Não podemos fazer para a escola pública um material que dê trabalho para o professor, que implique preparação de aula, pesquisa além do livro. Porque ele não tem onde, não tem recursos, não tem formação para isso. A gente tem que fazer livros mais mastigadinhos, com aula prontinha do começo ao fim, que tenha estratégia já indicada para o professor, que não implique preparação de aula, pesquisa além do livro (*apud* MUNAKATA, 1997, p. 151)

Silva (2012) faz remissão, ainda, aos estudos de Bezerra sobre a importância dos didáticos na formação docente:

As condições de trabalho e de formação dos professores tornavam-se cada vez mais precárias, justamente no momento em que a escola começava a atender uma clientela que antes estava alijada do saber formal. Os materiais didáticos rapidamente deixaram de ser obras de referência, como haviam sido até então, e passaram a orientar e conduzir a ação docente (BEZERRA, 2006, p. 31)

Sobre o tema, Sacristán (2006) reforça que as razões da dependência de currículos prescritivos por parte dos professores ocorrem em função de vários fatores. A necessidade de a instituição escolar ter que responder por uma série de necessidades de ordem social e cultural faz do trabalho pedagógico algo complexo. O autor ressalta que o domínio sobre o currículo envolve compreender peculiaridades psicológicas e culturais atendendo de forma coerente ao modelo educativo, além de conectar os conhecimentos na hora de atuar. Ele ainda considera que a formação dos professores não colabora para essa prática, visto que os de ensino primário não são especialistas e não dominam as disciplinas a ponto de poderem formar decisões sobre mudanças e aos de ensino secundário, falta saber a importância educativa sobre os conteúdos. Finaliza lembrando que as condições de trabalho dos professores não são adequadas para desenvolver sua iniciativa.

Desta maneira, pretendemos iniciar uma exposição sobre a importância dos didáticos em seus usos na formação docente que justificam essa pesquisa

e os caminhos que escolhemos tomar. Para expormos esse panorama sobre o livro didático, não podemos deixar de citar autores referenciais que pesquisaram sobre esse objeto. A historiadora Circe Bittencourt, citada anteriormente, é um desses referenciais que buscamos. Para ela:

A familiaridade com o uso do livro didático faz que seja fácil identificá-lo e estabelecer distinções entre ele e os demais livros. Entretanto, trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de “múltiplas facetas”, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências. (BITTENCOURT, 2012, p. 301)

Outra pesquisa de mestrado relevante sobre as políticas educacionais é a de Katia Paulilo Mantovani, que afirma:

Por muito tempo, o livro didático foi entendido como uma produção cultural menor, e, por conta disso, era desconsiderado por bibliógrafos, educadores e intelectuais de vários setores. Nas últimas décadas, porém, a análise dos livros didáticos foi ampliada, tendo sido destacados os aspectos educativos e o papel desse material na escola contemporânea.

Oliveira; Guimarães e Bomeny (*Op. Cit.*, p. 20) citam um comentário feito por Robert Escarpit na obra *A Revolução do Livro* (Rio de Janeiro; FGV; MEX, 1976) destacando a importância do livro didático: “Dentre os livros funcionais, é acerca do livro escolar que se possuem maiores informações. Ele representa também, no gênero, a categoria mais importante”. Nesse sentido, podemos afirmar que, em todos os países, os progressos do ensino fizeram do livro didático um produto de primeira necessidade. (MANTOVANNI, 2009, p.16-17)

Na pesquisa realizada por Irene Barcellos, há uma síntese utilizando Lopes como referência.

(...) os manuais didáticos apresentam especificidades inerentes à sua condição pedagógica, distinguindo-os de qualquer outra produção textual. Como objetos característicos do ambiente escolar localizam-se na encruzilhada entre o conhecimento científico e/ou erudito e o conhecimento socialmente produzido no âmbito da cultura escolar. Encontram-se subordinados à função de mediação didática, que caracteriza configurações

cognitivas próprias do ato de educar (Lopes, 1999). Historicamente identificados como importantes instrumentos na transmissão de valores em uma sociedade, o livro didático evidencia os projetos políticos e as concepções culturais das épocas históricas em que se inserem. (ALVES, 2011, p.20)

Antônio Augusto Gomes Batista faz uma definição sucinta sobre esse objeto:

No interior, entretanto, dessa diversidade dos suportes textuais e das formas de sua leitura e utilização, um fator parece criar uma homogeneidade para os textos escolares: trata-se sempre, ao que tudo indica, de material impresso, empregado para o desenvolvimento de processos de ensino e de formação. (BATISTA,1999, p. 536)

No entanto, a definição de Batista deixa determinada imprecisão ao descartar os materiais digitais e outras formas de tecnologias da informação para a educação. Além desse fato, o autor considera que tais materiais possuem fins exclusivamente pedagógicos quando produzidos. Independente disso, coloca uma questão importante que é o papel desses livros na formação dos professores.

[...] vem-se constatando que – ainda que lamentavelmente – os livros didáticos são a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros e que essa utilização intensiva ocorre quanto mais as populações escolares (docentes e discentes) têm menor acesso a bens econômicos e culturais. Os livros didáticos parecem ser, assim, para parte significativa da população brasileira, o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos. (*Ibidem*, p. 531)

Para cobrir tais imprecisões de Batista (1999), podemos citar Albuquerque que busca outra perspectiva de definição a partir do projeto “Educação e memória: organização dos acervos dos livros didáticos, 2002”.

Todas as obras cuja intenção original é explicitamente voltada para o uso pedagógico e esta intenção é manifestada pelo autor e editor [...] Considerando a intenção do autor ou editor na publicação da obra, inclui-se como livro didático, obras que, embora inicialmente não tenham sido concebidas tendo em

vista o público escolar, adquiram o status pedagógico, como uso constante em sala de aula. (ALBUQUERQUE, 2002, p. 7)

Os livros didáticos estiveram também marcados por críticas. Circe Bittencourt utiliza Michael Apple que alerta sobre o uso dos materiais didáticos.

Um aspecto fundamental a ser considerado em análises sobre materiais didáticos é seu papel de instrumento de controle do ensino por parte dos agentes do poder. Michael Apple, no artigo “Controlando a forma do currículo”, alerta para a relação entre produção e consumo de material didático e a desqualificação do professor. O despreparo do professor, resultante de cursos sem qualificação adequados, e as condições de trabalho das escolas, muitas vezes favorecem, segundo afirma o autor, uma cultura mercantilizada que transforma cada vez mais a escola em um mercado lucrativo para a indústria cultural, com oferta de materiais que são verdadeiros pacotes educacionais. (BITTENCOURT, 2011 p. 298)

Jimeno Sacristán, a respeito da relação entre o mercado, os livros e o currículo, adverte:

Os livros-texto no sistema escolar não são como outros produtos culturais, nem são livros comuns numa sociedade de livre mercado, são peculiares em sua concepção, em suas funções e nas leis de produção e consumo pelas quais funcionam. O currículo no ensino primário e secundário é regulado por níveis ou cursos de duração anual, dividindo-o em numerosas porções abordáveis com materiais diferenciados. Todos os alunos de um mesmo grupo, curso e até mesmo escola têm atribuído para cada ano um mesmo grupo de textos. Dessa forma, esses produtos têm a garantia e caducidade para seus consumidores, devido às próprias regulações curriculares que a administração realiza, o que redundando em lucro para o produtor e em alto custo para os consumidores que estarão, num prazo mínimo de oito anos, adquirindo-os. Têm no mercado assegurado para grandes tiragens de produtos homogêneos, devido à quantidade de consumidores, cuja vigência está garantida por um tempo prolongado para as sucessivas ondas de usuários. Trata-se, além disso, de um mercado sempre dividido por um número reduzido de firmas, o que, de fato, reduz a competitividade e conduz ao monopólio. Esta condição é a própria ordenação a que a administração o submete leva à existência de um número muito restrito de possíveis materiais diferenciados. Grande amplitude de mercado, caducidade e homogeneidade dos produtos é algo pouco adequado pedagogicamente, mas muito rentável do ponto de vista econômico. (SACRISTÁN, 2006, p. 152)

Cabe aqui fazer uma breve definição de currículo para que sejam compreendidos os termos utilizados. Nesse caso, o termo currículo pré-ativo ou prescritivo foi respaldado nos estudos de Circe Bittencourt e possui forte influência dos estudos de Sacristán (2006). Bittencourt faz uma síntese dessas definições de currículo em seus estudos que, segundo ela:

Atualmente, a ideia de currículo pode ser concebida em todas as dimensões, diferenciando-o de currículo formal (pré-ativo ou normativo), criado pelo poder estatal, o currículo real (ou interativo), aquele que efetivamente é realizado por professores e alunos, e o currículo oculto, constituído por ações que impõem normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas e sexuais, valorização do individualismo, ausência ou valorização do trabalho coletivo, etc. Estudos recentes ainda incluem o currículo avaliado, que se materializa pelas ações dos professores e das instituições ao “medirem” o domínio dos conteúdos explícitos pelos alunos e incorpora valores não apenas instrucionais, mas também educacionais como habilidades técnicas e práticas da cultura letrada. (BITTENCOURT, 2011, p. 104)

Não poderíamos deixar de citar as críticas feitas por Giroux (1988) que ressalta que os materiais instrumentais enfatizam uma abordagem tecnocrática e são uma das maiores ameaças à vida escolar, pois trazem suposições pedagógicas ocultas que incluem: o apelo pela separação de concepção e execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual dos professores e estudantes pela primazia de considerações práticas.

[...] os materiais didáticos sempre incorporam um conjunto de suposições a respeito do mundo, de um determinado assunto, e de um conjunto de interesses. Isto se torna evidente em muitos materiais didáticos à prova de professor. (Giroux, 1988, p. 35)

O autor alerta de que se trata mais do que um tecnicismo, é sim uma divisão do trabalho que separa os executores da concepção, eliminando as possibilidades democráticas de tomadas de decisão, sendo prejudicial e

aviltante para professores e alunos. Segundo Giroux (1997), as escolas deveriam ser o lugar onde as relações sociais democráticas fossem parte das experiências vividas.

Para ele, o grupo da nova sociologia curricular argumenta vigorosamente que as escolas são parte de um processo social mais amplo e que elas devem ser julgadas dentro de uma estrutura socioeconômica específica. Os materiais didáticos entram como protagonistas dentro de realidades plurais e heterogêneas, acabam por mutilar as particularidades e especificidades de cada ambiente, produzindo uma padronização que atua, inevitavelmente, com caráter ideológico dominante.

O historiador Alain Choppin<sup>11</sup>, em seu artigo “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte” (2004), destaca que os livros didáticos escolares assumem, conjuntamente ou não, múltiplas funções:

1. **Função referencial:** também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
2. **Função instrumental:** o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas etc.
3. **Função ideológica e cultural:** é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos

---

<sup>11</sup> Alain Choppin é professor pesquisador no Service d'Histoire de l'Éducation (INRP-ENS). Suas pesquisas se articulam em torno da constituição de banco de dados Emmanuelle (recenseamento da produção dos manuais escolares franceses desde 1789), relativas à história do livro e da educação escolar e universitária, sob seus múltiplos aspectos (regulamentação, concepção, produção, difusão, recepção, usos, etc). Lançado em 1979, este programa pioneiro e ambicioso tem inspirado e continua a inspirar a pesquisa em numerosos países estrangeiros.

vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores essenciais das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.

**4. Função documental:** acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textos ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam favorecer sua autonomia: supõe, também, um nível de formação elevado dos professores. (CHOPIN, 2004, p. 553)

A pesquisa de Alves (2010) sinaliza a importância de Alain Choppin para a análise dos didáticos, sobretudo em relação à questão ideológica.

Segundo Choppin as pesquisas históricas sobre o livro didático demonstram a sua importância na transmissão de um sistema de valores e uma ideologia, o papel influente que eles tiveram na formação das mentalidades coletivas. Definidos como ferramenta pedagógica têm por objetivo facilitar a aprendizagem, servindo de suporte aos conteúdos que a sociedade valoriza e deseja transmitir aos jovens, estando de acordo com os programas oficiais, quando este é o caso. Isso pode ser evidenciado, principalmente nos dois últimos séculos, a partir da consolidação dos Estados nacionais, quando o livro didático torna-se um símbolo de soberania nacional e essencial no processo de formação das novas gerações. Como bem ressalta o autor “os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, lingüística, cultural e ideológica” (*Op. Cit.*, p. 560). Choppin avalia ainda a complexidade da natureza da literatura escolar, situando-a no cruzamento de gêneros específicos que participam do processo educativo. Inicialmente, a “literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar”, cujos métodos se apresentam vinculados à estrutura dos catecismos; posteriormente, “a literatura didática, técnica ou profissional” que foi progressivamente assimilada à instituição escolar, segundo o autor no período de 1760 a 1830, na Europa. Por último, “a literatura de lazer, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização”, um gênero que inicialmente se manteve distante do ambiente escolar, mas segundo Choppin, vem sendo incorporado às produções didáticas em vários países. Como ele próprio afirma, as pesquisas no campo dos estudos históricos têm demonstrado que “essas categorias,

sem se excluírem, freqüentemente se interpenetram” (*Op. Cit.*, p. 552). (ALVES, 2010, p. 21)

Um relato histórico importante sobre o uso dos didáticos e dos discursos embutidos que não encontramos citados em nossas pesquisas bibliográficas é o do geógrafo anarquista Élisée Reclus (1830-1905) em carta para Francisco Ferrer i Guardia (1859-1909), fundador da Escola Moderna. Em uma das correspondências (do ano de 1903), o geógrafo responde os motivos pelo qual não deseja escrever um manual escolar de Geografia para os alunos da Escola Moderna. Para caráter de contribuição para esse assunto, em relação aos valores e ideologia embutidos nos livros didáticos e para fazer referência a um geógrafo pouco citado nos estudos de ensino de Geografia, consideramos relevante inserir.

Sr. Ferrer Guardia.

Querido Amigo:

Em meu conceito, não há texto para o ensino da geografia nas escolas primárias. Não conheço um só que não esteja infectado do veneno religioso, patriótico ou, o que é ainda pior, da mentalidade burocrática.

Por outro lado, quando as crianças têm a felicidade, que seguramente terão na Escola Moderna, de achar-se sob a direção de professores inteligentes e amantes de sua profissão, ganham em não ter livros. O ensino oral, sugestivo, dado pelos que sabem para os que compreendem, é o melhor. Depois de haver recolhido a semente dão a colheita pela redação de notas e a construção de mapas. Contudo, pode-se admitir que, até para os professores, a literatura geográfica se enriqueça com um manual que sirva de guia e de conselho no ensino dessa ciência.

Você quer que eu me dirija para isso a N\*\*\*\*, pessoa que provavelmente é capaz de escrever esta obra no critério indicado?

O saúda cordialmente seu amigo

Élisée Reclus

Bruxelas, 26 de Fevereiro de 1903

(RECLUS; KROPOTKIN, 2014, p. 27-28)

A pesquisa de Alves faz um recorte sobre a importância da pesquisa de Circe Bittencourt em relação aos materiais didáticos e à construção do conhecimento escolar.

Em sua pesquisa, a autora [Bittencourt] promove uma reflexão sobre o papel do livro didático na construção do conhecimento escolar e seu desdobramento na formação das identidades nacionais, no transcorrer do século XIX, articulando diferentes momentos de sua produção com os cenários políticos, sociais, culturais e econômicos em que se inserem. Seu estudo enfoca três grandes temáticas: o Estado como organizador de uma literatura escolar nacional, o surgimento da disciplina escolar-História e os usos, propriamente, dos manuais escolares. (ALVES, 2010, p. 23)

O texto de Choppin (2004) analisa corretamente que a maior parte dos estudos acadêmicos em relação aos manuais escolares se concentra nas análises dos conteúdos. Nesse sentido, Michael Apple, em sua análise do trabalho docente e da indústria livreira, é pertinente ao pontuar que existe uma forte corrente, da qual participa, que estuda os currículos do ponto de vista do que é ensinado, o que deve ser ensinado e de que maneira. Todavia, outra questão relevante que deve ser compreendida, pelo autor, é a questão do papel mercadológico dos livros e de como isso influencia sua produção.

Dentro do campo de publicações cada vez mais controlado por conglomerados, a censura e o controle ideológico, tal como geralmente são concebidos, constituem um problema bem menor do que se poderia imaginar. Não é a uniformidade ideológica ou algum programa político que em última análise se faz responsável por muitas das ideias que finalmente são colocadas ou não à disposição do grande público. Em vez disso, o que importa é a lucratividade. (APPLE, 1995, p. 94)

Nesse sentido, Antonio Batista analisou como as editoras se adaptaram ao mercado dos livros didáticos via PNLD a fim de evitar as crises que assolavam o mercado com o processo de modernização nesse meio.

Assim, boa parte das alterações ocorridas na produção didática brasileira parece resultar do movimento contraditório produzido por um processo de modernização da produção, que não é acompanhado de um processo correspondente no campo do mercado consumidor. Impedidas de voltar sua produção para um amplo mercado, as editoras jogam no setor de didáticos um jogo que tende a se pautar pelas regras adequadas para esse amplo mercado inexistente e tendem, assim, em geral, a

subordinar os princípios pedagógicos e suas necessidades de sobrevivência. (BATISTA, 2000, p. 558)

Batista afirma que o livro didático, como mercadoria, é subordinado ao mercado e à aceitação dessas obras pelos docentes, discentes e aos componentes curriculares, fato que não traz, necessariamente, um mecanismo democrático já que a produção dos materiais pouco dialoga com a comunidade escolar e com as pluralidades escolares do território.

Choppin esclarece, a partir de um processo histórico, como os manuais escolares e a indústria livreira desembocaram nessa convergência de mercado.

Se a aparição e o desenvolvimento da imprensa não constitui, como mostra Henry-Jean Martin, uma ruptura brutal com os usos sem precedentes, esta evolução tecnológica é, entretanto a origem da edição escolar moderna, caracterizada principalmente pela abundância de tiragens, a continuidade da produção e a obsolência muito rápida dos produtos: “por um lado, o mercado do livro escolar é na indústria editorial o rabo que, segundo o provérbio, agita o cachorro”. (CHOPPIN, 2003, p. 50)

O pesquisador Kazumi Munakata reafirma o papel mercadológico dos livros e sua relação com as preocupações da educação escolar.

O livro didático é produzido com a finalidade de gerar lucro, como qualquer outro produto. Assim, para que seja consumido em alta escala, deve atender a uma expectativa do mercado que inclui a questão educacional, já que todos os agentes envolvidos nessa produção acabam tendo preocupações com a educação escolar. (MUNAKATA, 2003, p. 5-6)

Michael Apple alerta que esse processo pode ocasionar uma homogeneização dos textos:

[...] O efeito, de acordo com Coser, Kadushin e Powell, será “uma homogeneização ainda maior dos textos universitários” – processo que podemos esperar que ocorra também nos níveis elementar e secundário, especialmente se tomarmos em consideração as crescentes pressões no sentido de padronizar tanto os currículos quanto o ensino. [...] (APPLE, 1995, p. 94)

O mesmo autor enfatiza como as relações de mercado e poder contribuem para um discurso ideológico:

A primeira pergunta, por exemplo, envolve algumas questões epistemológicas bastante difíceis – que devemos considerar como sendo conhecimento? –, mas trata-se também de um problema político. Para tomar de empréstimo a linguagem de Pierre Bourdieu e Basil Bernstein, o “capital cultural” das classes dominantes ou de seus segmentos tem sido considerado o conhecimento mais legítimo. Esses conhecimentos e a “habilidade” do indivíduo em lidar com ele constituem um dos mecanismos do complexo processo pelo qual se dá a reprodução cultural das relações de classe, gênero e raça. Deste modo, a escolha de conteúdos particulares e das formas como devem ser abordados na escola está relacionada tanto com as relações de dominação existentes quanto com as lutas para alterar essas relações. Não reconhecer isso significa ignorar uma imensa quantidade de dados disponíveis, nos Estados Unidos, Inglaterra, Austrália, França, Suécia, Alemanha, que ligam o conhecimento escolar – tanto como mercadoria quanto como cultura vivida – às dinâmicas de classe, gênero e raça, dentro e fora de nossas instituições educacionais. (*Ibidem*, p.84)

Apple (1995) conclui a reflexão dizendo que o caminho para que esse conhecimento legítimo se torne disponível nas escolas é através dos livros didáticos e que o currículo, no caso das escolas americanas, é definido por esse artefato cultural.

Não faltam pesquisas e estudos que apontem para os problemas dos livros didáticos seja pelo seu caráter mercadológico, sua função referencial, ideológica ou prescritiva na construção de currículos. E, novamente, Circe Bittencourt aponta uma perspectiva nesse sentido, que abarca as críticas em relação a esses materiais, porém propondo possibilidades:

As críticas em relação aos livros didáticos apontam para muitas de suas deficiências de conteúdo, suas lacunas e erros conceituais e informativos. No entanto, o problema de tais análises reside na concepção de que é possível existir um livro didático ideal, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor. O livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado. (BITTENCOURT, 2011, p. 300-301)

E a autora complementa:

é fundamental conhecer a história das disciplinas para identificar os pressupostos que possibilitam entender os liames e as diferenças entre uma disciplina escolar e as ciências de referência, uma vez que cada disciplina possui uma história. (BITTENCOURT, 2003, p. 40)

## **2.1 O papel das disciplinas escolares**

Nos estudos de Bittencourt, ao citar os pesquisadores Ivor Goodson e André Chervel, há um destaque para o fato de que a disciplina escolar não constitui uma simples transposição didática do saber erudito. A importância desse campo de estudo e das pesquisas produzidas por Chervel (1990) está na compreensão das disciplinas como processos de aculturação, lidando com elas não somente como vulgarização dos conhecimentos, reflexo ou adaptação das suas ciências de referência, sobretudo na constatação de que esse processo se daria através dos manuais escolares como fontes primárias.

Para o autor francês, a disciplina escolar deve ser estudada, considerando-se o papel histórico exercido pela escola. Não basta pesquisar a gênese, as finalidades e o funcionamento de uma disciplina por si só, mas é essencial investigar sua integração na cultura escolar. Chervel (1990) adverte sobre a importância de relacionar o ensino das disciplinas com as finalidades para as quais estão determinadas e com os resultados concretos que elas produzem e aponta a história dos conteúdos curriculares como o componente central da história das disciplinas. Em seu artigo “História das Disciplinas Escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa (1990)”, no final do século XIX, a expressão “disciplina escolar” referia-se à vigilância e à repressão às más condutas.

Ainda no século XIX, em 1870, o termo passou a ser sinônimo de ginástica intelectual a fim de disciplinar a inteligência das crianças. Para o estudioso, houve um crescimento do interesse pela história das disciplinas,

campo de estudo que possibilita não só a compreensão da história da educação, mas da história da cultura:

as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na História Cultural [...]. (CHERVEL, 1990, p. 177)

## **2.2 Um resgate sucinto da Geografia Escolar Brasileira**

Para contextualizar, de forma sucinta, pretendemos fazer um breve resgate sobre os caminhos da Geografia Escolar Brasileira, para que possamos compreender as permanências e mudanças que foram se estabelecendo historicamente no currículo de Geografia, bem como as pesquisas que fizeram parte dessa dissertação para a compreensão dessa narrativa e dos personagens relevantes dentro desse processo.

A origem da disciplina Geografia no currículo brasileiro deu-se pela introdução da matéria no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, em 1837. O Colégio Pedro II foi fundado com a intenção de copiar os Liceus franceses, e a Geografia vai ser incorporada na grade de matérias porque ela fazia parte das matérias escolares já consolidadas no Programa Escolar francês (cf. ROCHA, 1996).

A dissertação de mestrado do pesquisador Daniel Mendes Gomes (2010), abordou esse tema:

No Brasil a Geografia como disciplina escolar remonta ao século XIX no Colégio Imperial Pedro II no Rio de Janeiro. Antes, os saberes que podemos considerar geográficos como o estudo da terra, sua formação geológica, paisagens e a formação dos territórios estavam atrelados aos saberes ligados à disciplina de História. A Geografia era uma ramificação da História e recebia o nome de Corografia. (GOMES, 2010, p. 21)

Um artigo de Genylton Rocha (2014), já em outro estágio de pesquisa, reafirmou o surgimento da disciplina:

Uma das características marcantes da geografia escolar que aqui foi introduzida a partir do primeiro regulamento adotado para o Colégio Pedro II, diz respeito à tradição metodológica adotada por seus professores. Preconizava-se que se deveria começar os estudos a partir do mais distante até atingir o mais próximo (geralmente os conteúdos programáticos desta disciplina, organizados de forma enciclopédica, iam desde a descrição da esfera celeste, passando em seguida pela descrição das características naturais e humanas dos diferentes continentes, para somente no fim alcançar a descrição do Brasil) e não raramente, por conta do volume de informações a serem transmitidas nas poucas horas semanais destinadas a esta disciplina, os programas não conseguiam ser cumpridos integralmente. (ROCHA, 2014, p. 17)

Em sua dissertação, Gomes (2010) esclarece os estudos de Genylton Rocha:

Rocha (1996) propôs estudar a trajetória da Geografia escolar brasileira, procurando desvelar como essa disciplina foi parar no currículo escolar, o que legitimou o ensino de Geografia. Para o autor é importante pensar sobre a constituição do currículo formal, suas mudanças, a quem ele interessa tais saberes em detrimento de outros, ou seja, o que está por detrás do currículo normativo. Para isso, Rocha emprega o conceito de tradição seletiva, isto é, dentro do universo de saberes produzidos pela humanidade, quais são aqueles que são considerados dignos de serem transmitidos às gerações futuras de maneira oficial e sistematizados na forma de disciplinas escolares. (GOMES 2010, p. 21)

Gomes, em sua pesquisa, evidencia os motivos do surgimento da disciplina.

[...] Rocha (1996) diz, ainda, que a introdução da Geografia como matéria escolar surge no contexto da formação do Estado Nacional brasileiro. Isto significa que a Geografia como disciplina escolar serviu, portanto, como ideologia do pensamento patriótico, cuja finalidade era a construção de uma identidade nacional. (*Ibidem*, p. 22)

Em publicação de Albuquerque (2014), cita-se também o surgimento, em 1836, do primeiro material didático de Geografia produzido por José Saturnino denominado de “Compêndio de geographia elementar”. O estudo de Martins (1978) indica que uma obra havia sido produzida pelo Padre Manuel Aires de Casal.

O ano de 1817 é, em nossa história intelectual, um dos numerosos “anos significativos” cuja significação passa despercebida aos contemporâneos [...], e é, não raro, trespássada, se não totalmente ignorada, pelos pósteros. Marcam-no dois fatos aparentemente desconexos e heterogêneos, mas, na verdade, de idêntico “sentido” histórico e mental: o aparecimento, na Imprensa régia do Rio de Janeiro, da Corografia Brasileira, do Pe. Manuel Aires de Casal [...] e a revolução ‘republicana’ de Pernambuco. (MARTINS, 1978, p. 63 apud in SILVA, 1996.)

A obra de Casal descrevia minuciosamente as cidades brasileiras, suas regiões e províncias (a mudança de província para estados ocorre apenas na República) e dava um quadro geral do Brasil. Por esse motivo, o padre foi denominado “pai da geografia brasileira” por Saint Hilaire (PRADO JR., 1955, p. 63). Foi de tamanha importância que influenciou os livros didáticos publicados ao longo de todo o século XIX.<sup>12</sup>

O artigo de Maria Adailza Martins de Albuquerque (2011) aborda, dentre outras questões, os caminhos do ensino de Geografia na virada do século XIX para o XX e sua influência na Universidade.

Assim, o primeiro momento inicia-se na década de 1830 e vai até a década de 1910, se configura como o período em que o saber geográfico se constitui como tal e a disciplina Geografia se institui, com propósitos e finalidades específicas e de acordo com o papel da escola na época. Além disso, foram elaborados currículos ou legislações que direta ou indiretamente serviam de referenciais para as escolas do país. Com relação à escola secundária, efetivamente, isto passa a acontecer após a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e a obrigatoriedade de que as escolas (privadas e públicas) seguissem este Colégio como padrão, constituindo o seu currículo como modelo nacional para todas as disciplinas. O segundo momento abarca o período entre 1911 e a década de 1930. Neste período, assiste-se, pelo menos em parte da produção escolar, à incorporação de aportes teórico-metodológicos e de temas difundidos pela recém-criada Geografia moderna no Brasil e pela pedagogia científica, resultando, inclusive, na institucionalização de uma Geografia acadêmica no país, pois os cursos superiores são criados com a finalidade de formar professores para a escola básica. Esses dois momentos compõem apenas um período da delimitação mais comumente utilizado para se referir à Geografia escolar brasileira, ou seja, a denominada corriqueiramente de Geografia tradicional. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 21)

---

<sup>12</sup> Para maiores informações, verificar artigo de Caio Prado Jr. (1955) que consta na bibliografia.

A Geografia chegou à Universidade brasileira partindo do ensino básico. Primeiramente foi instituída no ensino fundamental (nomenclatura atual), para depois chegar ao ensino médio e, posteriormente, à Universidade.

Exatamente por constituir-se nessa “ferramenta” especial, é que o ensino de geografia emergiu inicialmente nas escolas primárias, e depois (ou paralelamente) apareceu nas escolas secundárias, para então, por último, chegar à universidade, onde, indubitavelmente, esse antigo ramo do conhecimento ganhou uma nova configuração: a ciência, com direito, por conseguinte a status... conferido apenas pela academia, pois tornara-se necessário para professores de geografia, tendo em vista, inclusive a preocupação com a qualidade do ensino (VLACH, 1988, p. 71)

Para Albuquerque (2014), existe uma relação explícita entre os currículos e os livros didáticos desde a metade do século XIX até meados do século XX, previamente selecionados nesses documentos pré-ativos. São conteúdos separados por disciplinas e aulas da forma como deveriam ser aplicados em sala de aula. Evidentemente, os conteúdos utilizados nesses materiais foram se transformando na medida que a sociedade se alterava, os conhecimentos legitimados na academia se transformavam e, ideologicamente, os interesses se modificavam. Se os debates em meados do século XIX eram a respeito do nacionalismo, posteriormente foram as noções de região e regionalismos que se iniciaram.

Apple (1990) compreendia que a seleção dos conteúdos acompanhava as transformações da sociedade. Além disso, em alguns momentos, os livros influenciam os currículos e, em outros, se dá o inverso.

Albuquerque faz uma síntese sobre um segundo momento da Geografia Escolar, fundamentado em sua pesquisa:

O segundo período, como aponta Rocha (1996), foi marcado pela introdução da Geografia moderna, trazida para a escola brasileira por Carlos Miguel Delgado de Carvalho, autor de livros didáticos, e um divulgador entusiasmado de propostas inovadoras para as práticas escolares. Porém, devemos ressaltar que outros autores e/ou professores também assumiram tal posição quando da elaboração de currículos, da

formação de professores, da elaboração de propostas de práticas metodológicas ou de livros didáticos, entre eles destacaram-se Raja Gabaglia, Honório Silvestre e Everardo Backheuser (ROCHA, 2001; VLACH, 2004). Além dessa vinculação à Geografia científica é importante ressaltar a aproximação de Delgado de Carvalho ao aporte teórico pedagógico escolanovista, perspectiva teórica já difundida em parte de livros didáticos na Europa e Estados Unidos [...]. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 23)

A pesquisa de Gomes (2010) também evidenciou o papel de Delgado de Carvalho nesse momento do ensino de Geografia:

Vlach (1989 e 2004) mostra como Delgado de Carvalho contribuiu para as mudanças no ensino de Geografia do começo do século XX, principalmente no que diz respeito à metodologia de ensino dessa disciplina. É este autor que fala de uma passagem do ensino de Geografia de orientação clássica para uma orientação moderna de Geografia. Para Delgado de Carvalho, a Geografia praticada no século XIX e início do século XX não era uma Geografia científica, mas sim somente uma lista de nomes, siglas e nomenclaturas de rios, Estados e localidades. Daí o nome de Geografia Administrativa, ou Orientação Clássica de Geografia. Delgado de Carvalho atacou a Geografia de Aires de Casal, acusando-a de mnemônica, não científica. (GOMES, 2010, p. 28)

Delgado de Carvalho ainda organizou o Curso Livre Superior de Geografia, destinado a professores primários. Ele também escreveu o livro *Methodologia do ensino geographico* (Introdução aos estudos de geografia moderna), que foi de suma importância para o desenvolvimento de outras coleções.<sup>13</sup>

Delgado de Carvalho preocupou-se prementemente com a lacuna entre a Geografia ensinada nas escolas e aquela discutida na França e na Alemanha, bem assim com a qualidade do ensino da disciplina. Com essa preocupação, organizou, como membro da Sociedade Brasileira de Geografia do Rio de Janeiro, o Curso Livre Superior em Geografia, destinado a professores do Ensino Primário. (ZANATTA, 2013, p. 55)

---

<sup>13</sup> Cf. ROCHA, G. aborda esse tema: <http://terrabrasilis.revues.org/293>.

Delgado de Carvalho foi bem claro em qual seria o papel da Geografia do primário, o que se relacionava com a postura ideológica do ensino na década de 1930, quando foi publicado seu trabalho sobre método de ensino de Geografia.

Para o autor, a principal tarefa dos professores do Ensino Primário era ensinar, especialmente por meio da Geografia e da História, os valores da nação brasileira, com a intenção de desenvolver o sentimento nacionalista, valores que a Escola Normal deveria transmitir ao futuro professor. Sustentava o autor que a função da Escola Primária era fornecer o alicerce dos valores morais, patrióticos e nacionalistas ao futuro ingressante na Escola Secundária. (ZANATTA, 2013, p. 58)

Delgado de Carvalho ainda acreditava que uma das formas de contribuir para que o ensino de Geografia não fosse apenas de memorização, era que a escolha dos conteúdos fosse feita pelos alunos com a mediação dos professores.

Para o autor, era imprescindível motivar o ensino de Geografia, relacionando as lições com os interesses e experiências dos alunos, procurando todos os meios que possibilitassem tornar mais prático e mais interessante os conteúdos da disciplina. Asseverava que a melhor maneira de assegurar o interesse pela Geografia era permitir que os alunos, sob direção do professor, escolhessem o assunto a ser estudado. (*Ibidem*, p. 56-57)

O surgimento da Universidade de São Paulo e da Associação dos Geógrafos Brasileiros, em 1934, reforçam o conhecimento escolar fundado em uma geografia moderna. Aroldo de Azevedo, discípulo de Pierre Monbeig, autor de didáticos, evidencia a crítica à geografia clássica ou tradicional. Nas pesquisas de Pereira (2004), é destacado o papel da Geografia escolar durante esse período:

Somente com a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – USP – em 1934 e a implantação do primeiro Curso de Geografia de nível superior e com o funcionamento da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), a situação começou a mudar, embora muito lentamente. Como não havia professores licenciados em Geografia, os docentes que ministravam as disciplinas eram os engenheiros, médicos, seminaristas, advogados e outros. A Geografia foi, portanto, institucionalizada muito tarde, sendo

ensinada na década de 1930 nas Universidades e praticada no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, então criado. (PEREIRA, 2004, p. 20)

Goodson (1990) evidenciava que as relações entre o conhecimento adquirido no seio do ensino básico eram tênues em relação à universidade, a troca de conhecimentos se firmava pela experiência compartilhada entre o ensino escolar e o acadêmico. Essa divisão entre o que se produzia na academia e no ensino se ampliou com a divisão entre os cursos de História e Geografia dentro da Universidade de São Paulo, no final dos anos 50.

O artigo de Mormul e Giroto também destaca a importância da missão francesa no surgimento da Universidade de São Paulo:

Estas e outras questões atravessarão o oceano atlântico e aportarão no Brasil, de forma mais intensa, a partir da década de 30, com a criação dos primeiros cursos universitários de geografia no país (em 1934 é fundada a Universidade de São Paulo e, em 1935, a Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro). Neste momento, destaca-se a chegada da missão Francesa, com nomes como Pierre Deffontaines, Pierre Monbeig, Francis Ruellan entre outros, que contribuíram para que a geografia no Brasil se desenvolvesse como campo de pesquisa e de ensino. (MORMUL; GIROTTO, 2014, p. 227)

O mesmo artigo ressalta, ainda, o quanto acrescentou a chegada de nomes da Geografia francesa na criação e desenvolvimento de setores da Geografia brasileira.

Fora isso, a contribuição dos geógrafos franceses no desenvolvimento da geografia brasileira é salutar. Além da organização dos primeiros cursos universitários de geografia, temos a participação dos mesmos na fundação de importantes órgãos que estabeleceram um diálogo mais profícuo entre a ciência da geografia e a sociedade brasileira, como a Associação dos Geógrafos Brasileiro (AGB) e o Conselho Nacional de Geografia. Ressalta-se também a publicação de periódicos como o Boletim Geográfico e o Boletim Paulista de Geografia, que são, hoje, arquivos fundamentais para a compreensão deste período da História do pensamento geográfico brasileiro. Trata-se de edição publicada pela Editora Contexto do livro original publicado em 1987. Todo este processo de efervescência que resultou da chegada da missão francesa no Brasil, trará importantes reflexos no ensino desta

ciência, tanto no nível superior quanto na educação básica. Trata-se, em diferentes dimensões, da ruptura com uma concepção de geografia enquanto saber enciclopédico, mnemônico, na qual predominava lista de lugares, formas de relevo, rios a serem enumerados, amplamente crítica nos pareceres de Rui Barbosa. Logo de início os debates trazidos pela missão francesa também versaram sobre a relação entre ensino e pesquisa na geografia. Tais debates foram impulsionados pelo próprio contexto de reestruturação da educação nacional, influenciado, de um lado, pelo Movimento da Escola Nova, capitaneado por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo e, de outro, pela ação do governo Vargas, sistematizada nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema. Neste contexto, houve importante contribuição do recém-criado departamento de geografia da USP no debate sobre a relação entre ensino e pesquisa da geografia. Parte importante desta contribuição pode ser encontrada nos Boletins Paulistas de Geografia publicados na época. Neles encontram-se reflexões que coadunam com as críticas feitas pelos mestres franceses à geografia mnemônica que predominava no ensino de geografia no Brasil naquele momento. (*Ibidem*, p. 228)

O artigo sobre a pesquisa de mestrado de Valéria Marques (2008) aponta sobre o período em que a geografia escolar aparece nos currículos oficiais com a Reforma Capanema.

O ensino de Geografia passou a fazer parte do currículo oficial do ensino primário no país a partir da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946, conhecida como Reforma Capanema. Até aquele ano, a Geografia fazia parte desse nível de escolaridade de forma indireta, pois os conteúdos geográficos eram estudados em textos dos livros didáticos que os professores selecionavam. Os dados geográficos eram apresentados de forma descritiva, com a predominância do enciclopedismo e da descontextualização. (MARQUES, 2008, p. 202)

Albuquerque retoma o segundo período do ensino de Geografia, denominada de Geografia escolar moderna, até a década de 1970:

Entretanto, outras abordagens foram introduzidas nas produções escolares desse período, como exemplo a adoção de uma Geografia lablacheana, por Aroldo de Azevedo nas suas publicações didáticas. Nesse período encontramos grande diversidade de livros, compêndios e manuais escolares

publicados no Brasil. Entre essas publicações se encontram tanto propostas de práticas didático-pedagógicas conservadoras, respaldadas pelas práticas mnemônicas e apoiadas nas proposições dos Institutos Históricos e Geográficos, como os livros em formato de catecismos, quanto outras, muito inovadoras para a época. Além disso, com a criação dos cursos superiores de História e Geografia, na década de 1930, os autores passaram a manter uma relação estreita com os debates que ocorreriam na academia, assim como também alguns deles passaram a influenciar diretamente a elaboração de currículos e a trabalhar com a formação de professores, o que definia um novo olhar sobre o ensino de Geografia, mesmo que isto não tivesse grande difusão pelo país como um todo, circunscrevendo-se a algumas áreas que tinham passado por reformas educacionais mais significativas nos estados onde estas haviam experiências pautadas nas proposições metodológicas implementadas pela escola nova. Esta Geografia escolar moderna vai perdurar até os anos de 1970, quando se institui no país os estudos sociais e se verifica o surgimento de uma Geografia escolar muito conservadora, atrelada à perspectiva pedagógica tecnicista. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 23)

O cerne da pesquisa de Gomes (2010) é a Geografia ensinada durante o período de 1960-1980, na qual ele demonstra o papel dos autores Aroldo de Azevedo e Celso Antunes na construção de materiais didáticos, bem como a Geografia que era ensinada.

Analisando os sumários e índices dos livros didáticos de Geografia da década de 1960, vimos que tais livros, pelo menos os livros de Aroldo de Azevedo e Celso Antunes, abordavam o conhecimento geográfico sob a perspectiva da Geografia Regional. De acordo com Pontuschka (2007) os estudos regionais em Geografia têm predominância desde a década de 1940, com objetivo de trazer a expressão fiel da paisagem geográfica. Essa Geografia Regional que tanto reinou nos livros didáticos da década de 1940, 1950 e 1960 seguia uma das tendências do pensamento geográfico desse momento, aquela praticada na Universidade de São Paulo. A Geografia Escolar, por meio dos autores de livros didáticos de Geografia, adotavam certas concepções. Afinal, quem eram os autores de livros didáticos senão professores e geógrafos vindos das universidades? A Geografia, e notadamente a Geografia da Universidade de São Paulo foi muito influenciada pela Geografia francesa, e não poderia ser diferente tendo em vista que o Departamento de Geografia da então denominada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL-USP) fora fundada por dois geógrafos franceses, Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines, (AB' SABER, 1994). Há uma definição do objeto da Geografia por parte desses geógrafos que a entendia como uma ciência de síntese. A Geografia usaria dos recursos da

Economia, Ciências Sociais, História, Física, Astronomia, Pedologia, Geologia e outros campos para fazer uma síntese dos fenômenos, ou melhor, uma síntese do espaço (LENCIONE, 2003, p. 109-111). Nos livros de Aroldo de Azevedo essa tendência é bastante evidente. Basta consultar os sumários para ver como os livros se propõem a abordar as regiões, países ou continentes nessa perspectiva. As apresentações dos livros consultados expõem um retrato do Brasil como síntese das regiões. Em um dos livros consultados, Geografia Regional: para o 2º ano do ensino colegial, encontram-se uma alusão do autor a Max Sorre, geógrafo continuador da escola francesa de Geografia Regional, também conhecida como neopositivismo. Nesse livro didático, o autor faz uma descrição das paisagens tanto física quanto humana. (GOMES, 2010, p. 59)

Durante a ditadura, o ensino de Geografia sofreu um duro golpe. A partir da Lei nº 5692/71, assinada por Emílio Médici, as mudanças visavam um Estado preocupado com seu “desenvolvimento com segurança”, eliminando do currículo as disciplinas de Geografia e História e substituindo-as pela Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais, além de estender a educação primária para oito anos e o segundo grau para três. A pesquisa de Marques (2009), abordou essa temática.

Durante 13 anos ocorreram amplos debates até a promulgação da LDB de 1961, que era bem menos pretensiosa que a lei de 1946. Além disso, a orientação curricular era bem mais flexível. De acordo com Zott (2004), as regulamentações promovidas na Lei 4.024/61, bem como a reforma que iria se concretizar com a Lei 5.692/71, tinham o objetivo de alinhar o sistema educacional aos planos do estado capitalista militar, a fim de adequar a educação à ideologia do “desenvolvimento com segurança”. Dessa forma, com a flexibilidade o currículo real de cada estado passou a ser organizado de acordo com as suas peculiaridades e necessidades. Como a Geografia não colaborava para a realização dos objetivos políticos e ideológicos daquele momento, o governo Jânio Quadros instituiu a Educação Moral e Cívica em todos os graus da rede de ensino. Assim, o ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental sofreu duplamente as consequências da LDB de 1961, posto que a flexibilidade curricular da nova lei permitia a cada estado fazer novos arranjos. Cada órgão estadual de Educação se organizava de acordo com seus recursos humanos e com a instituição da EMC os professores, ao se organizarem na sua prática docente, viam uma aproximação muito grande nas questões tratadas na Geografia e na EMC, haja vista que, de acordo com as determinações do Governo, tais disciplinas deveriam ser trabalhadas em círculos concêntricos, sob a égide de Deus e da pátria, englobando

num leque maior a família e a comunidade. (MARQUES, 2009, p. 204)

Nesse momento histórico, a Geografia não colaborava para a realização dos objetivos políticos e ideológicos, a introdução dos Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica ocorreu em todos os graus da rede de ensino. A citação a seguir apresenta os motivos e as transformações que ocorreram nesse período.

A instauração desse processo histórico provocou mudanças substanciais no sistema educacional, principalmente a partir de 1968. Os acordos MEC/USAID implicaram em reformas de base (a reforma universitária, pela Lei 5540/68 e a reforma do ensino de 1º e 2º graus, pela Lei 5692/71), necessárias a “ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964” (FRIGOTTO, *Op.Cit.*, p. 47). No que se refere ao ensino fundamental e médio uma visão tecnicista, economicista e sistematista de educação, expressa pela Lei 5692/71, permeava tais reformas. Concebia-se que o desenvolvimento do país estaria diretamente vinculado à formação de profissionais técnicos, competentes no manuseio de máquinas e equipamentos. Essa formação técnica implicaria em transformar a educação escolar em processo de treinamento de profissionais capazes de reconhecer e dominar as regras técnicas da organização do 83 Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v.1, n.1, p. 81 -88, jul./dez., 2003 Geografia no ensino fundamental – trajetória histórica ou proposições pedagógicas trabalho e da produção, bem como de manejar instrumentos operacionais de produção que os habilitassem a se incorporar no mercado de trabalho. [...] Propôs-se, inclusive, a dissolução das próprias disciplinas e, especificamente, História e Geografia foram fundidas nos chamados Estudos Sociais. Foram impostas, como disciplinas obrigatórias, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira (1º e 2º graus) e Estudos dos Problemas Brasileiros (3º grau), pressupondo-se que tais disciplinas dariam conta da formação política dos educandos [...] (GEBRAN, 2003, p. 83)

Em relação aos materiais didáticos, Munakata (2007, p. 2-3) afirma que houve um grande desprestígio dos materiais na época da ditadura por conta de suas propostas pedagógicas e do caráter ideológico de Estado que possuíam.

De acordo com Saviani, a educação, nesse período, era “concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte” (2008, p. 383). A função da educação era

formar indivíduos aptos a contribuírem para o aumento da produtividade da sociedade e é nesse sentido que se define a competência do indivíduo e do próprio sistema educacional.

A pesquisa de Marques evidencia como a Geografia, nos anos iniciais, se comportou em relação ao período:

Ao analisar o ensino de Geografia nas Séries Iniciais podemos destacar alguns problemas que foram herdados ou reforçados no período de regime militar por meio da implantação da EMC e dos Estudos Sociais. Um dos principais foi o ensino de Geografia a partir de Círculos Concêntricos, e também vinculada ao civismo e às datas comemorativas. Há que se ressaltar que em muitas escolas a Geografia e a História ainda são trabalhadas como Estudos Sociais nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental o que nos mostra que ainda não conseguimos romper com essa forma de organização curricular. Quanto aos Círculos Concêntricos, eles se baseavam no nível de desenvolvimento psicológico do aluno, que deveria ir do concreto ao abstrato vencendo etapas de acordo com seu nível de desenvolvimento. Assim, nas primeiras fases de escolaridade iniciava-se o estudo com uma referência mais próxima, a casa e a escola, a comunidade ou o bairro, para, posteriormente, avançar para o município, estado e nação. (MARQUES, 2009, p. 204)

Durante a década de 1980 houve o retorno da disciplina de Geografia para a grade curricular dos anos iniciais (primário), progressivamente, e sem uma lei nacional que balizasse tais mudanças curriculares. As mudanças ocorriam dentro das esferas municipais e estaduais, às vezes de forma democrática e, em outros momentos, de forma vertical e autoritária (MORAES, 1998).

Na década de 1990 a Geografia *assistiu*, termo utilizado por Albuquerque (2004, p.172) os Parâmetros Curriculares serem produzidos sem diálogo o que comporia as mudanças que viriam com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) 9394/1996. A renovação desse modelo, a partir das mudanças da LDBEN/1996, com as alterações das regras de financiamento (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental – FUNDEF – substituído pelo Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica FUNDEB, em 2006), na relação entre os diferentes poderes (municipalização do ensino fundamental), na instituição dos processos de avaliação, na avaliação dos professores e materiais didáticos (PNLD), assim como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Em *Ideologia e Currículo*, Apple (1982) demonstrava o papel sutil da formulação dos currículos como procedimento ideológico, também enfatizada por Alain Choppin (2002, p. 23), na manutenção do *status quo*, privilegiando as classes dominantes sobre as dominadas. Para Young “é de se levar em conta que também os procedimentos de selecionar, organizar o conhecimento, lecioná-lo e avaliá-lo são mecanismos sociais que deverão ser pesquisados” (1980, p. 25) sempre compreendendo que a construção dos currículos deve ser estudada para que não seja apenas como algo dado. O currículo passa a ser considerado uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças de grupos dominantes na sociedade (WHITTY, 1985). Para Goodson (1995), o currículo tornou-se um artifício que reproduz as relações de poder na sociedade. Nesse sentido, para Nestor Kaecher (1997) os autores dos PCNs produziram um material que responde por uma ausência de diálogo com profissionais, intelectuais, representantes da ANPUH e AGB, diretores, professores da educação básica, funcionários, alunos e pais.

O movimento de reformulações curriculares dos anos 90 decorre da nova configuração mundial, que impõe um modelo econômico para submeter todos os países à lógica do mercado. Uma lógica que cria novas formas de dominação e de exclusão, segundo afirma Bittencourt (2011).

Continuaremos a abordagem sobre o papel dos Parâmetros Curriculares mais adiante, em nossa análise dos materiais, quando, oportunamente, iremos expor as questões que se relacionam com nossa pesquisa.

### **3. Os conteúdos e as temáticas abordadas nos livros dos anos iniciais**

### 3.1. O PNLD em questão

O PNLD de Geografia (Programa Nacional de Livros Didáticos) para os anos iniciais (2º ao 5º ano) foi realizado em 2013. Foram aprovadas 23 obras (77%) e 7 (23%) foram reprovadas<sup>14</sup>.

Nos anos iniciais foram 11.964.411 alunos beneficiados<sup>15</sup>, 44.056 escolas participantes, 31.533.374 livros entregues sendo que 10.366.509 são obras de Geografia<sup>16</sup>. O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) é hoje o segundo maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo ficando apenas abaixo do programa chinês<sup>17</sup>.

A distribuição de didáticos ocorre desde o governo Vargas (1938), quando se iniciou a participação oficial do Estado na produção e controle, bem como o direcionamento das produções de impressos escolares<sup>18</sup>. Tal programa foi unificado apenas em 2010, com o decreto nº 7084/2010<sup>19</sup>, quando os programas do PNLD (ensino fundamental) e o PNLEM (que atendia aos alunos do ensino médio) se uniram num mesmo edital.

A dimensão econômica do programa não é menor do que sua capacidade de distribuição: no ano de 2013 foram gastos pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) mais de 1,1 bilhão de reais na compra, distribuição e armazenagem de livros didáticos, paradidáticos, dicionários e periódicos<sup>20</sup>.

---

<sup>14</sup> BRASIL. **Guia do Livro Didático: PNLD 2013**: geografia – Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2012, p. 11.

<sup>15</sup> Segundo dados do FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 15 out. 2014

<sup>16</sup> Segundo dados do FNDE PNLD - <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>  
Acesso em: 15 out. 2014.

<sup>17</sup> PEREIRA, Camila. 103 milhões de livros didáticos. In: **Educar para crescer/veja**, São Paulo mar. 2009. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/103-milhoes-livros-didaticos-431016.shtml>. Acesso em: 15/3/2015

<sup>18</sup> Apenas a título de contextualização, pois foge do escopo desta dissertação.

<sup>19</sup> Cf. BRASIL. Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010 dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm). Acesso em: 20/2/2015

<sup>20</sup> Segundo dados do FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 17/11/13

A abrangência do PNLD inclui as escolas de níveis federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, com uma periodicidade trienal para avaliações que seguem a divisão entre anos iniciais, finais e ensino médio.

Sampaio (2010) elucida que os editais são abertos anualmente, seguindo a lógica da avaliação trienal, e tem por objetivo determinar as regras que devem ser seguidas pelas editoras que participarão das seleções. Para isso, as obras passam por inscrição, um processo de triagem de qualidade material (fato que se estabeleceu no PNLD 2013), encabeçado pelo IPT-SP, e por avaliações pedagógicas que são organizadas pelas universidades públicas conveniadas. Cada universidade se responsabiliza por uma área do conhecimento e cria suas equipes de professores coordenadores e especialistas. Em geral, são dois especialistas que avaliam cada obra com a possibilidade de um terceiro para casos de discordância. Seguem determinados critérios comuns e específicos para a cada área do conhecimento.

Segundo os estudos de Sampaio (2010), após terminar esse processo de avaliação, as obras são divulgadas no *Guia do Livro Didático* e a escolha é feita diretamente pelos professores, que podem escolher três obras em ordem de interesse e, a partir disso, é consultada a disponibilidade. Em alguns casos o processo é realizado pelo próprio município, a partir da Secretaria de Educação, que escolhe determinadas obras que deseja, com o intuito de utilizar as mesmas coleções para todo seu território.

### **3.2. As 23 obras aprovadas pelo PNLD 2013 (2º ano)**

A seguir, é possível conferir a tabela detalhada com as obras aprovadas, bem como seus conteúdos, referentes ao 2º ano.

Título da Obra	2º ano
A Aventura do Saber - Leya	Unidade 1: Eu e as crianças do meu espaço; capítulo 1: Quem sou eu?; capítulo 2: Representando meu corpo e meu mundo. Unidade 2: Eu e a minha escola; capítulo 3: A minha escola. Unidade 3: O lugar onde eu moro; capítulo 4: Eu e a minha moradia; capítulo 5: Eu e a minha rua.
A Escola é Nossa – Scipione	A coleção destaca-se por proporcionar uma abordagem dos conteúdos que se inicia com o estudo do ambiente familiar, da escola
A Grande Aventura - FTD	No volume do 2º ano, ele é informado de que vai estudar os espaços e aprender a representá-lo em mapas, maquetes e desenhos.
Ápis Geografia - Ática	Você e sua turma; Fazendo Amigos; Nossa casa, nosso lar; Minha escola; E se a rua fosse sua?
Aprender e Criar - Escala Educacional	No volume do 2º ano, o conceito de lugar é tratado de forma escalar, da escola para o bairro;
Asas Para Voar Geografia - Ática	Unidade 1 - Eu, outras crianças e lugares de vivência – Capítulos: 1 Como eu sou; 2 Eu e outras crianças; 3 Morar e conviver; 4 Estudar e conviver.; Unidade 2 - Muitos lugares - Capítulos: 1 Ruas e caminhos; 2 Representar arredores; 3 Conhecer lugares; 4 Proteger nosso lugar.
Fazendo e Compreendendo Geografia - Saraiva	Brincadeiras pelo mundo; identificando o meu jeito de ser; identificando o corpo; brincadeira é coisa séria; a escola; nos referências nos lugares; ruas e arredores, lugares de referência; moradia; outras formas de morar; as moradias em diferentes lugares; minha casa tem meu jeito
Conhecer e Crescer - Edições Escala Educacional	Unidade 1 - “Você e as outras crianças”. Unidade 2 – “Onde moramos”. Unidade 3 – “Lugares de estudar”. Unidade 4 – “Lugares e paisagens”
De Olho no Futuro Geografia - FTD	“Estudar geografia é...” 1) “Você, as outras pessoas e os lugares”; 2) “Os lugares e o dia a dia das pessoas”; 3) “A moradia: um lugar especial”; 4) “Conhecendo melhor a escola”; 5) “Escola: Lugar de ensinar e aprender”; 6) “A convivência”.
Verso e Reverso - IBEP	Está dividido em quatro capítulos, com os seguintes títulos: Capítulo 1: Conhecendo quem sou eu, Capítulo 2: Conhecendo as pessoas e a família, Capítulo 3: Conhecendo a moradia, Capítulo 4: Conhecendo a escola Mapas.
Plural - Saraiva	O que é ser criança; família e moradia; quantas escolas diferentes; as ruas e as praças
Projeto Prosa - Saraiva	1 “A moradia”; 2 “A moradia em que vivemos”; 3 “A sala de aula”; 4 “A escola”; 5 “A conservação da escola”; 6 “As ruas”; 7 “Lugares e caminhos”; 8 “Bairro”, “trabalho e convivência”

Geografia Tantos Lugares Tantas Pessoas	Capítulo 1: O que você vê que não se mostra; Capítulo 2: Uma casa para viver ; Capítulo 3: Cada coisa no seu lugar; Capítulo 4: Outras casas...;Capítulo 5: Chão, parede, teto – todas as casas têm; Capítulo 6: A escola – outro tipo de organização; Capítulo 7: Onde você está?; Capítulo 8: A localização no papel; Capítulo 9: Como é que eu chego lá?; Capítulo 10: A rua e o bairro no mapa ; Capítulo 11: Um ponto de referência para todos; Capítulo 12: O mundo da rua; Capítulo 13: O chão em que pisamos; Capítulo 14: O que se mostra, o que se esconde; Capítulo 15: Água, ninguém vive sem ela; Capítulo 16: De tudo resta um pouco; Capítulo 17: Tantas pessoas, tantas necessidades; Capítulo 18: Então, está combinado? Capítulo 19: O mundo do trabalho; Capítulo 20: O trabalho de transformação da natureza; Capítulo 21: Tempo de mudança; Capítulo 22: Cada um no seu lugar. Também é composto de um Glossário e Bibliografia
Hoje é Dia de Geografia	não consta na internet
Mundo Amigo Geografia - Edições SM	Pessoas e Nomes. O Lugar onde Moro. A Escola. A caminho da Escola. Geografia da Rua. O que há além de minha rua. Serviços Públicos. Água é Vida.
Novo Interagindo - Editora do Brasil	Unidade 1 – “Cada um tem seu jeito”; Unidade 2 – “Um lugar para morar”; Unidade 3 – “Entre os lugares, o caminho”; Unidade 4 – “Pelas ruas da cidade”; Unidade 5 – “Usando referências.
Porta Aberta Geografia FTD	Você e o seu corpo; O lugar da sua moradia; O lugar da sua escola; A paisagem dos lugares.
Projeto Buriti - Editora Moderna	Unidade 1: Nossa identidade; Unidade 2: O jeito de cada um; Unidade 3: Representando o seu corpo; Unidade 4: De casa até a escola; Unidade 5: A paisagem do campo; Unidade 6: A paisagem da cidade; Unidade 7: A paisagem no litoral; Unidade 8: O tempo passa; Unidade 9: Cuidados com o meio ambiente.
Projeto Descobrir - FTD	O livro do 2º ano aborda, a partir do conceito lugar, o espaço vivido pelo aluno: a casa, a escola, a rua e o bairro
Projeto ECO - Positivo	Um lugar para morar, O espaço da escola, Entre a casa e a escola, O vai e vem das pessoas e veículos
Projeto Pitangua - Moderna	No volume do 2º ano, o livro trabalha com os temas moradia, escola e rua.
Viraver Geografia - Scipione	“Geografia, o que é?”; “Espaço e tempo da criança”; “Em família”; “Em casa”; “Na escola”; “Nas ruas e caminhos”; “Trabalho e natureza”.
Agora é Hora - Base Editorial	A criança (o corpo como forma de interação com o espaço);Representação do espaço;

Tabela 2 – Obras aprovadas pelo PNL 2013

A distribuição dos conteúdos que estão apresentados na *Tabela 2* foi publicada no *Guia Didático 2013*. Para a pesquisa foram selecionados os conteúdos referentes ao 2º ano que não ficaram explícitos pelas denominações dos temas nas publicações em quatro coleções. No caso da coleção *Ápis*, foi possível verificar tal conteúdo pelos livros impressos que farão parte da análise qualitativa. Nas coleções *Plural* e *Fazendo e Compreendendo Geografia*, ambas da editora Saraiva, foram identificados os conteúdos no site da editora. A coleção *Hoje é Dia de Geografia* não tem suas características discriminadas no site da Editora Positivo. Em face dessas divergências de dados, a análise geral das obras levará em conta tais imprecisões.

A quantidade de obras aprovadas pode levar a uma interpretação de pluralidade e diversidade para a escolha dos professores, isto é, o professor teria a autonomia para escolher, a partir do seu interesse, a obra que julga mais adequada para ser utilizada em sala de aula.

Pela tabulação, é possível identificar semelhanças entre os temas abordados em 20 obras de 2º ano. A princípio, verifica-se que elas iniciam seus conteúdos partindo de um tema que aborda o indivíduo, indagando quem são as pessoas, identificando seus nomes, sobrenomes, características físicas e culturais. Parte-se daí para a análise do entorno, do lugar de moradia, dos arredores, do bairro, da escola e das paisagens constituintes.

Essa divisão proposta segmenta os conceitos da análise geográfica por anos do ensino fundamental e é presente em todas as coleções. No momento de elaboração desse painel, inferimos que o 2º e 3º anos abordem o conceito de lugar e paisagem, enquanto o 4º e 5º anos trabalhem com os conceitos de território e região, conforme constatação do *Guia Didático*.

Nas coleções, geralmente é a noção de lugar que é primeiramente trabalhada. São apresentadas atividades que, no geral, demandam do aluno a observação do seu espaço vivido. Em paralelo ou na sequência, é a noção de paisagem que passa a ser desenvolvida. As coleções vêm buscando trabalhar tendo a realidade do aluno como ponto de partida e de chegada. Porém, em alguns casos, verifica-se que ainda há dificuldades em se promover a relação do espaço próximo com instâncias espacialmente mais distantes. As escalas de análise espacial privilegiadas para abordar os conceitos de lugar e

paisagem são a moradia, a escola, a rua e o município. (*Guia do Livro Didático*, 2012, p. 14)

Pela tabulação foi possível analisar que nove obras esgotam seus conteúdos vinculados ao conceito de lugar e paisagem e abordam temas centrados no 2º ciclo e referentes à noção de território. Tais temas são explicitados por intermédio dos conteúdos de cidade e campo, relacionados ao município e ao conceito de território. São elas: *A Aventura do Saber*, *A Escola é Nossa*, *Aprender a Criar*, *Geografia Tantos Lugares*, *Tantas Pessoas*, *Novo Interagindo*, *Porta Aberta Geografia*, *Projeto Buriti* e *Projeto Eco*.

Todavia, essa tabulação das 23 coleções aprovadas é fundada na análise dos Guias Didáticos e dos sumários respectivos, o que não nos possibilita uma avaliação mais concreta e profunda acerca da forma como se constituem as abordagens didáticas e metodológicas dessas obras.

### **3.3. Análise qualitativa das coleções selecionadas**

Foram escolhidas três coleções como forma de análise qualitativa devido a alguns fatores:

- No caso da coleção *Projeto Buriti*, em função do acesso às obras em forma material e não por *hotsites* que disponibilizam as obras online;
- Por sua distribuição nacional, autoria acadêmica e vendas, a coleção *Ápis* (José Willian Vesentini, Dora Martins e Marlene Pécora)
- Pelo acesso às informações do processo de produção, além de estar entre as mais vendidas, que foi o caso da coleção *Mundo Amigo*.

Essas três obras representam 42% (4.353.933 exemplares de 10.366.509) de todos os livros de Geografia distribuídos nos anos iniciais do ensino fundamental I. Esse dado é relevante para que tomemos conhecimento

da dimensão de utilização dessas coleções, material usado por um percentual grande de estudantes da rede pública.

A partir dos sumários das coleções e da análise desses conteúdos, selecionamos os temas que são semelhantes em todas as obras e constatamos que esses temas evidenciam uma estrutura comum entre elas. Os temas que são semelhantes foram colocados na *Tabela 3* a seguir para que fiquem claros e possam servir como estrutura para nossa análise qualitativa. As obras *Projeto Buriti* e *Mundo Amigo* expandiram seus conteúdos ao final do livro, abordando outros temas, relacionados à paisagem e meio ambiente.

<b>Nome da Coleção</b>	<b>Identidade, nome, sobrenome, semelhanças e diferenças</b>	<b>Moradia</b>	<b>Casa-Escola, arredores, elementos da paisagem no entorno</b>	<b>Demais temas</b>
<i>Projeto Buriti</i>	x	x	x	Paisagens da Superfície, da Cidade e do Campo, Litoral e Meio Ambiente
<i>Ápis</i>	x	x	x	
<i>Mundo Amigo</i>	x	x	x	Meio Ambiente (Água)

**Tabela 3: Temas semelhantes presentes nas coleções – O (x) indica a presença dos temas nas obras.**

Pretendemos explorar a abordagem dos livros de forma minuciosa, dando exemplos que constam nas coleções e relacionando-os às propostas que são apresentadas nos manuais dos professores, suas referências e os autores nos quais nos respaldaremos para avaliar qual a prática de ensino de Geografia está sendo abordada. As imagens presentes no corpo do texto são referentes às análises diretas que fizemos ao longo da pesquisa. Nos anexos (1) há outras imagens capturadas das coleções e de seus capítulos, caso haja interesse em ter acesso às fontes primárias de nossa análise, com o objetivo de ampliar a perspectiva sobre a pesquisa e constatar que a escolha das figuras foi de acordo com nossa proposta e não uma escolha seletiva no sentido de já determinar, antecipadamente, conclusões.

### **3.4 Análise estrutural das coleções: na busca de referências de sua construção**

Verificaremos que existem diferenças na forma de diagramação, ilustrações e aportes de poemas e textos complementares entre as três obras. As mudanças são evidentes, pois se tratam de projetos editoriais distintos.

Os objetivos de cada capítulo, apesar da similaridade, expõem aspectos distintos de abordagens e forma, contudo, todas as obras, em vernizes distintos, abordam algumas temáticas similares e buscam a assimilação de determinados conceitos que são centrais em suas abordagens. A leitura da tabela 3 nos permite inferir que nas três coleções se parte da análise do indivíduo para chegar até a análise do bairro ou dos arredores de sua casa.

A partir dessa inferência, nesse núcleo de análise espacial que é construído pelas três coleções, focaremos nossa análise. Primeiramente, faremos uma exposição breve sobre a descrição dos conteúdos dessas

coleções. Posteriormente, buscaremos explicações sobre os motivos delas se configurarem da forma como estão. Serão apresentadas as imagens das três obras selecionadas para evidenciar a constatação de nossa descrição e, junto de cada imagem, os objetivos das obras e uma breve descrição das imagens.

A questão que resolvemos pontuar nessa análise é a estrutura do discurso (o que se entende por alfabetização geográfica, cartográfica, letramento ou outros conceitos que são apresentados) de ensino de Geografia que se produz quando são abordados tais temas. Cabe ressaltar que não propomos nessa pesquisa a forma como esses conteúdos serão compreendidos em sala de aula e a maneira como o docente os articulará e os modificará conforme sua realidade, o que é denominado como currículo real. Desse modo, nossa análise estrutural, conforme citado anteriormente em nossa definição de currículo, estará centrada no currículo formal (pré-ativo ou normativo), aquele que é projetado a partir da produção de livros didáticos e distribuído para as escolas públicas pelo poder estatal.

Em uma busca dos motivos pelo qual os autores escolheram iniciar com tais conteúdos, fomos aos manuais de professores das referidas obras. Julgamos que, nesses textos, deveriam estar presentes as abordagens teórico-metodológicas propostas, bem como todas as explicações necessárias dos caminhos desejados pelo autor para a construção de sua abordagem. Consideramos que nesses espaços deveria haver todas as informações, pois o edital do PNLD 2013 deixa claro que esse é um critério eliminatório, consoante imagem capturada do próprio edital:

**2.1.3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados.**

Por mais diversificadas que sejam as concepções e as práticas de ensino envolvidas na educação escolar, propiciar ao aluno uma efetiva apropriação do conhecimento implica:

- a) escolher uma abordagem metodológica capaz de contribuir para a consecução dos objetivos educacionais em jogo;
- b) ser coerente com essa escolha, do ponto de vista dos objetos e recursos propostos.

Em consequência, serão excluídas as obras didáticas que não atenderem aos seguintes requisitos:

- (1) explicitar, no manual do professor, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam sua proposta didático-pedagógica;
- (2) apresentar coerência entre essa fundamentação e o conjunto de textos, atividades, exercícios, etc. que configuram o livro do aluno; no caso de recorrer a mais de um modelo teórico-metodológico de ensino, deverá indicar claramente a articulação entre eles;
- (3) organizar-se – tanto do ponto de vista dos volumes que compõem a coleção, quanto das unidades estruturadoras de cada um desses volumes ou do volume único (obras regionais)– de forma a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem;
- (4) favorecer o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico, no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem propostos;
- (5) contribuir para a apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino-aprendizagem propostos e suas funções socioculturais.

Figura 1 - Edital do PNLD 2013 p. 29

A Coleção *Ápis* afirma que toda a sua estrutura foi fundamentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A coleção ainda indica os mesmos objetivos dos parâmetros como sendo objetivos da coleção.

### **Construir e reconstruir conhecimentos**

As propostas didáticas da coleção levam em conta que a criança, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, está em plena alfabetização, entendida por nós como um processo que vai muito além da aquisição da base alfabética. Nessa fase, ainda se descobrindo como um ser único entre outros indivíduos, a criança deve ser estimulada a adquirir progressivamente sua autonomia. Por meio de algumas atividades e trabalhos em grupo, pretendemos dar condições para que isso ocorra, incentivando-a a interagir e se integrar ao espaço social que a circunda. A leitura de imagens (fotografias, desenhos, pinturas, etc.), mapas, gráficos, paisagens e lugares e as aulas de Geografia podem contribuir para o seu desenvolvimento, na medida em que a estimulam a observar, comparar, levantar hipóteses e explicações, examinar pistas, perceber mudanças e permanências nas paisagens e nas experiências humanas. Ou seja, a criança é estimulada a construir e reconstruir conhecimento.

Quanto à educação para a leitura de mapas – a alfabetização cartográfica –, a criança dos primeiros anos ainda não domina noções como escala, orientação e projeção, entre outras. Como a representação do espaço geográfico é essencial para a compreensão de fenômenos e processos históricos e sociais, os livros contêm atividades que instigam, ao mesmo tempo, a elaboração e a leitura de mapas com a correlata construção de noções pertinentes à linguagem cartográfica.

No entanto, não se espera que a criança domine formalmente esses conceitos, principalmente os mais abstratos. Por isso, inúmeras atividades foram incluídas em cada livro de forma contextualizada e gradativa, ao longo de vários capítulos. Mesmo sem conhecer todos os aspectos da linguagem cartográfica, o aluno é incentivado a representar os espaços, codificando a realidade à sua maneira. Desenhos livres de percursos e de lugares do cotidiano (a casa, a escola, a rua), construção de maquetes e de plantas simples, exercícios com medidas não padronizadas, exercícios de orientação espacial e construção de legendas são algumas das propostas da coleção para a alfabetização cartográfica. Também há orientações para o trabalho com plantas, guia de ruas, fotos aéreas.

Essas atividades auxiliam a criança a compreender o mapa e para que ele serve, e a tornar-se uma leitora de mapas e a reconhecê-los como meios de comunicação importantes para refletir sobre o mundo em que vivemos em suas diversas escalas. Das páginas de abertura de capítulo às sequências didáticas dos blocos e seções, os fundamentos acima explicitados norteiam as propostas da coleção. Tudo foi planejado para que os livros ajudem o professor a ensinar Geografia, de modo a contribuir para a construção da identidade e da cidadania dos alunos. Essa tarefa não é simples, principalmente levando-se em conta que hoje o estudante é bombardeado o tempo todo pela mídia, pelos jogos eletrônicos e pela internet.

Cabe ao professor, com o apoio de material didático adequado, orientá-lo na compreensão dos conteúdos, na construção do conhecimento e no desenvolvimento de uma visão crítica da realidade, dando-lhe as condições necessárias ao pleno exercício da cidadania.

Sugerimos que ao elaborar o projeto pedagógico da escola com os demais educadores e a comunidade escolar, você, professor, se possível, procure debater as ideias e propostas teórico-metodológicas que fundamentam esta coleção. Assim, poderá compreendê-las melhor e saberá como adequá-las às características de sua turma, o que vai contribuir para a qualidade de suas práticas em sala de aula.

### **Objetivos gerais de Geografia para o Ensino Fundamental**

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, espera-se que, ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, os alunos construam um conjunto de conhecimentos referentes a procedimentos, atitudes e conceitos relacionados à Geografia, que lhes permitam ser capazes de:

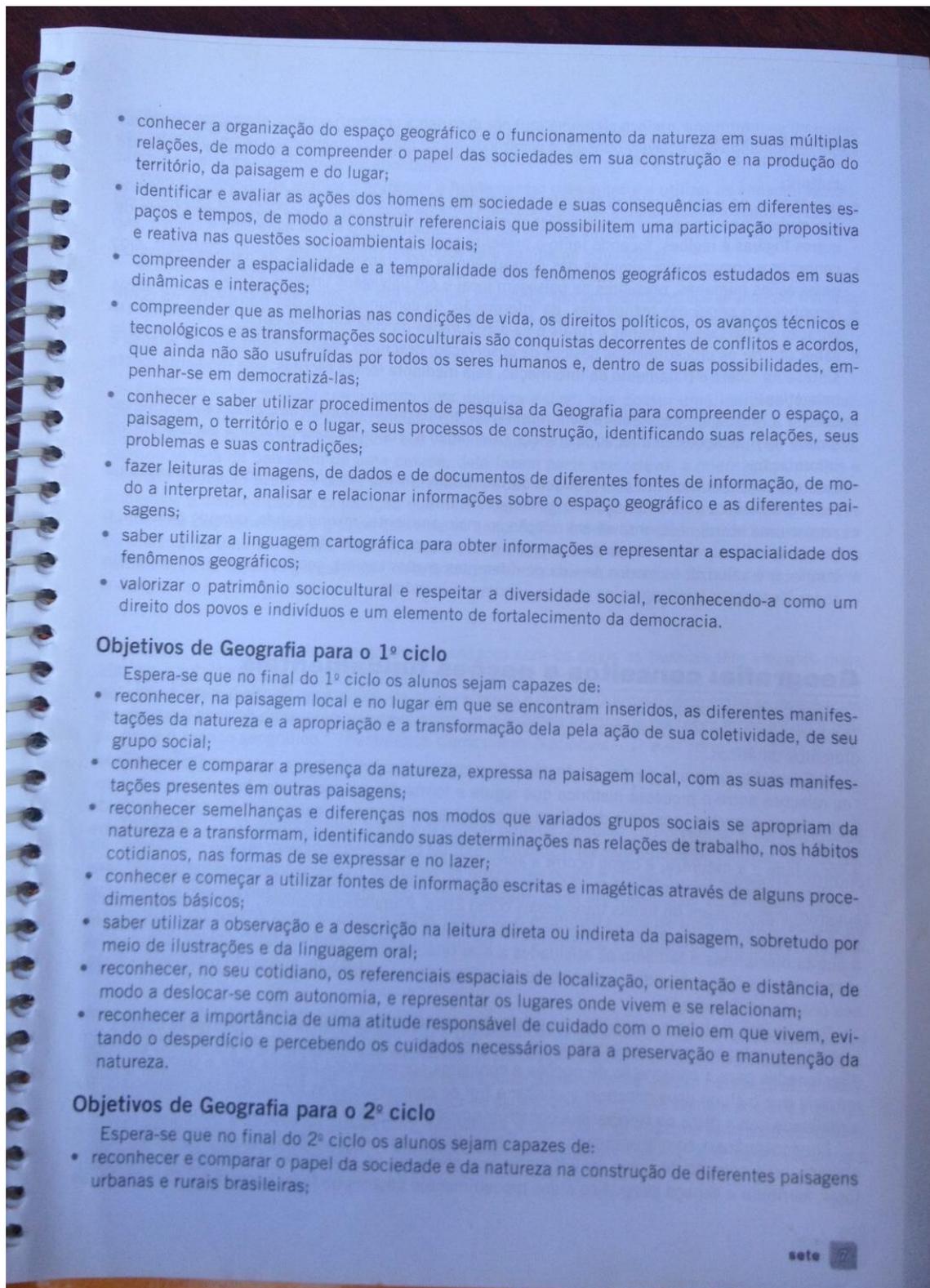


Figura 2 – Coleção Ápis – p. 6-7

Espera-se que ao final do primeiro ciclo os alunos sejam capazes de:

- reconhecer, na paisagem local e no lugar em que se encontram inseridos, as diferentes manifestações da natureza e a apropriação e transformação dela pela ação de sua coletividade, de seu grupo social;
- conhecer e comparar a presença da natureza, expressa na paisagem local, com as manifestações da natureza presentes em outras paisagens;
- reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam, identificando suas determinações nas relações de trabalho, nos hábitos cotidianos, nas formas de se expressar e no lazer;
- conhecer e começar a utilizar fontes de informação escritas e imagéticas utilizando, para tanto, alguns procedimentos básicos;
- saber utilizar a observação e a descrição na leitura direta ou indireta da paisagem, sobretudo por meio de ilustrações e da linguagem oral;
- reconhecer, no seu cotidiano, os referenciais espaciais de localização, orientação e distância de modo a deslocar-se com autonomia e representar os lugares onde vivem e se relacionam;
- reconhecer a importância de uma atitude responsável de cuidado com o meio em que vivem, evitando o desperdício e percebendo os cuidados que se deve ter na preservação e na manutenção da natureza.

Figura 3 – Parâmetros Curriculares p.89

A Coleção Ápis considera que os blocos temáticos dos parâmetros curriculares, conceitos, noções e procedimentos orientam e direcionam as atividades dos quatro livros da coleção (p. 5), conforme pode ser observado na Figura 4, no último parágrafo.

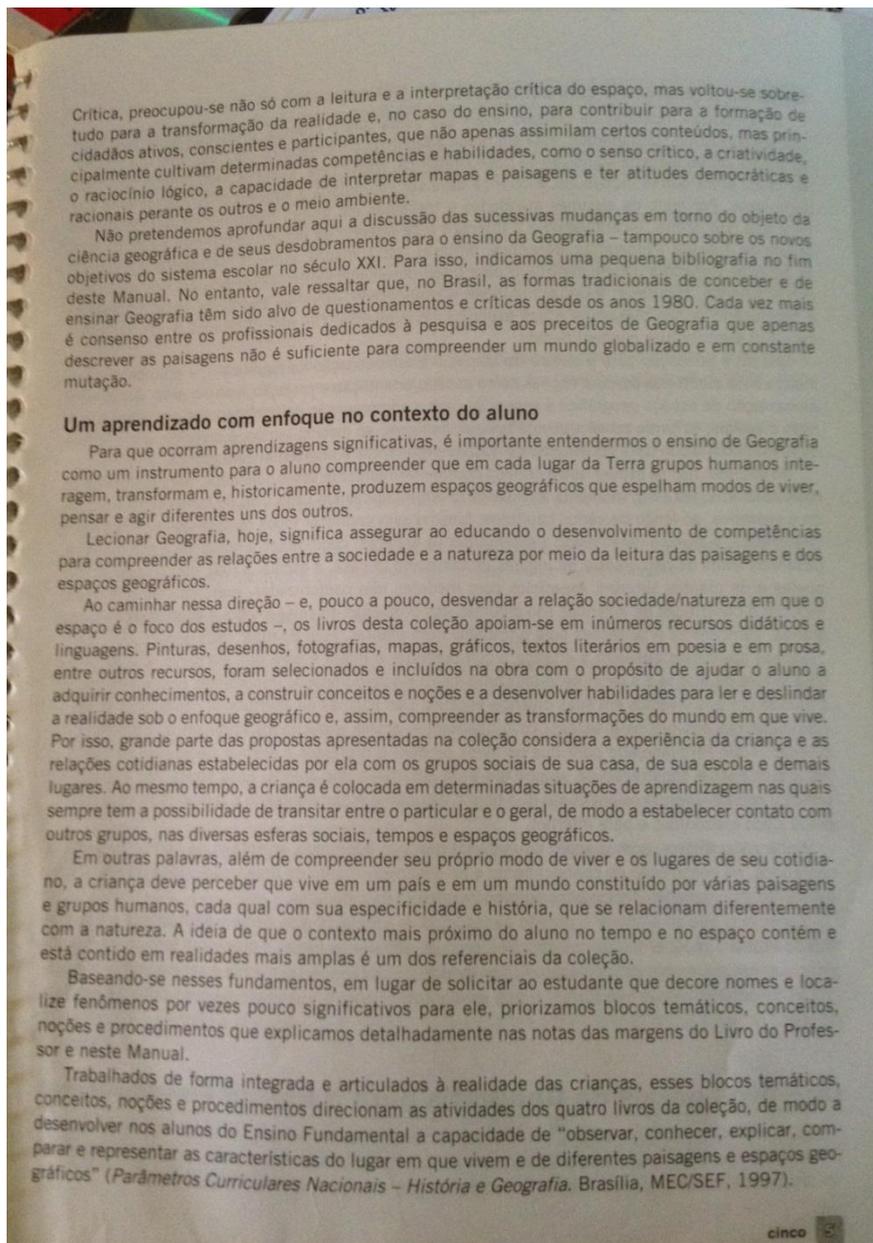


Figura 4 – Coleção Ápis – p.5

O manual do professor da Coleção *Buriti* utiliza uma série de objetivos, distintos dos PCNs, para justificar as opções teórico-metodológicas da coleção.

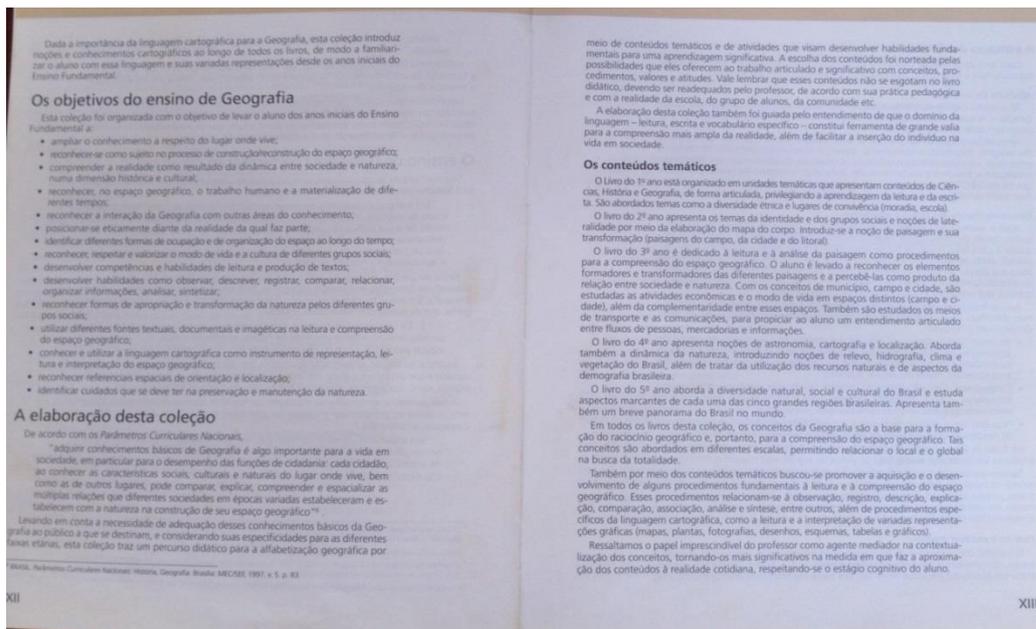


Figura 5 – Coleção Buriti – p. XII e XIII

Na coleção *Mundo Amigo* houve influência dos parâmetros curriculares para a construção da coleção. As pesquisas sobre o ensino de Geografia foram vastas naquele período, mas julgamos que deveríamos contemplar alguns pontos dos Parâmetros por se tratar de um documento oficial e que, em nossas pesquisas em outras obras, os PCNs eram citados como referência. No entanto, nos remetendo ao que os manuais dizem, vimos que existem múltiplas referências na construção desse manual, com citações diversas, mas sem reconhecer que é fundamentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O edital do PNDL 2013 não direciona quais conteúdos devam ser abordados, isto é, do ponto de vista da leitura do documento, não existe qualquer interferência em relação a como deva ser feita a abordagem dos conteúdos pelos livros de Geografia.

Ao consultarmos os critérios de eliminação comum a todas as disciplinas e os critérios específicos de Geografia, constatamos a presença de critérios relacionados às Diretrizes Curriculares Nacionais.

### **2.1.1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental**

Considerando-se a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o ensino fundamental, serão excluídas as obras didáticas que não obedecerem aos seguintes estatutos:

- (1) Constituição da República Federativa do Brasil.
- (2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº 11.645/2008.
- (3) Estatuto da Criança e do Adolescente e Estatuto do Idoso.
- (4) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.<sup>29</sup>
- (5) Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº 15, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003, de 10/03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004, Parecer CNE/CEB nº 7/2010, Resolução CNE/CEB nº 4/2010 e Parecer CNE/CEB nº 11/2010.

### **2.1.2. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social.**

Serão excluídas do PNLD 2013, as obras didáticas que:

- (1) veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos;
- (2) fizerem doutrinação religiosa e/ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;
- (3) utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.

Figura 6 – Edital do PNLD 2013

Os critérios de cumprimento estão relacionados à questão de observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social. Esses mesmos critérios são ressaltados no *Guia Didático de Geografia 2013* (2012, p. 8).

Dentro das coleções analisadas, esses critérios relacionados aos pareceres expostos no edital podem explicar o uso de conteúdos que abordam questões relativas à discriminação e inclusão. Foi possível observar isso nos capítulos iniciais dos livros de 2º ano quando apresentam imagens e textos que, a partir das diferenças físicas dos alunos, buscam, supostamente, abordar o respeito às diferenças. Não nos reportaremos, nesta pesquisa, a essa análise. Para isso, é necessário outra pesquisa que se aprofunde no caráter ideológico dessa abordagem em face à construção de um discurso hegemônico e construído de tal modo.

De qualquer forma, ressaltamos que tais abordagens ocorrem nesses capítulos conforme podemos observar nas figuras capturadas a seguir. Feito

esse registro, retomaremos nossa análise do ponto de vista do ensino de Geografia que está sendo abordada nessas coleções.

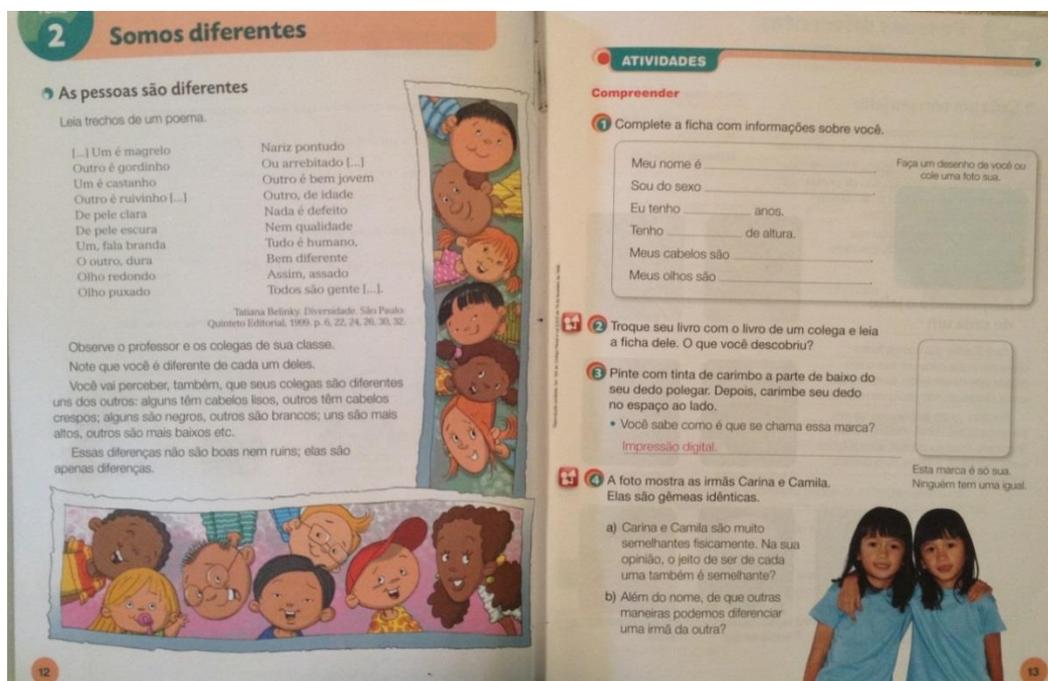


Figura 7 – Projeto Buriti <sup>21</sup>

<sup>21</sup> O capítulo 2 (p. 12 e 13) da coleção *Projeto Buriti* do livro de 2º ano tem por objetivo “compreender que as pessoas são diferentes e que isso as torna únicas”, “perceber que as diferenças não tornam as pessoas melhores ou piores” e “compreender que todas as pessoas devem ser respeitadas”. Com um trecho do poema de Tatiana Belinky, busca-se abordar que as pessoas são diferentes e que essas diferenças físicas e étnicas não conferem juízos de valor. As atividades que seguem sugerem que os alunos preencham uma ficha (assim como a atividade do *Projeto Ápis*) inserindo seu nome, sexo, idade, altura, cor do cabelo e olhos. Devem inserir (não no livro), uma foto e sua digital. Por fim, colocam uma foto de duas meninas semelhantes e questionam se elas possuem o mesmo jeito. A página seguinte, que aborda o tema 3, tem o título “pessoas diferentes, jeitos diferentes” e possui como objetivo (p. 14 e 15) “compreender que as diferenças entre as pessoas vão além das características físicas”, “perceber que além de nossas características físicas, nosso jeito, nossos gostos e nossas preferências também nos tornam pessoas únicas”, “reconhecer que todas as pessoas merecem respeito” e “compreender que, embora haja diferenças, todas as pessoas são iguais em sua essência, ou seja, são seres humanos”.

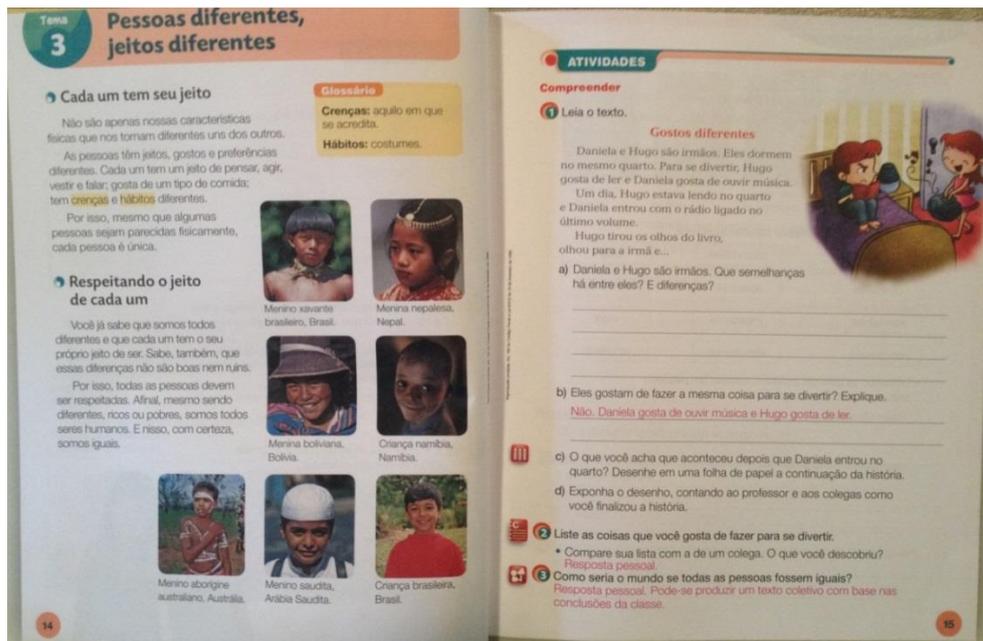


Figura 8 – Projeto Buriti<sup>22</sup>

<sup>22</sup> A temática busca, a partir de textos escritos, demonstrar que existem pessoas diferentes em relação aos aspectos físicos, crenças, hábitos, alimentação, pensamento, ação, vestimentas, etc. Insere diversas imagens de múltiplas crianças de diferentes países e regiões. É utilizada uma atividade para que os alunos respondam e deduzam sobre uma história que é parcialmente contada. O questionamento final é: “Como seria o mundo se todas as pessoas fossem iguais?”.

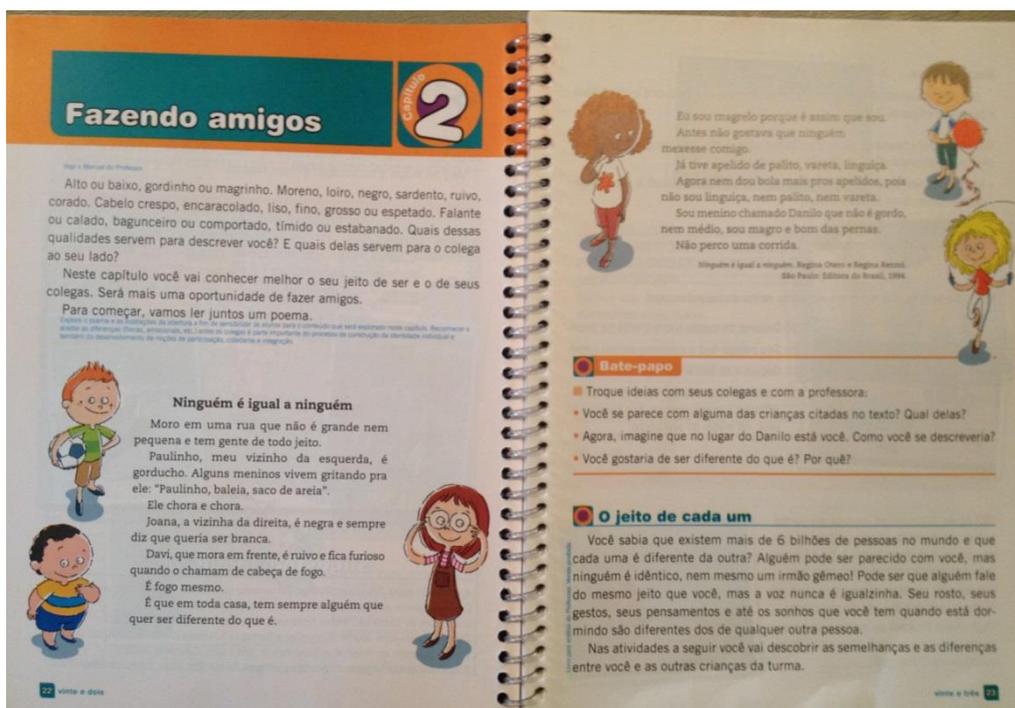


Figura 9 – Ápis <sup>23</sup>

<sup>23</sup> Com o objetivo (p. 28 do manual) de trabalhar a noção de identidade, a coleção confronta o aluno com estruturas físicas, gostos e sentimentos distintos dos seus, e pretende que, assim, ele passe a respeitar essas diferenças e a entender seus próprios limites e os dos colegas. No capítulo 2 (p. 22-23), é exposto em poema intitulado "Ninguém é igual a ninguém" e, a seguir, questionamentos e textos que expõe que cada pessoa tem um "jeito" são propostos. Após a atividade do mapa do corpo, são realizadas atividades que comparam semelhanças e diferenças entre nomes, altura, idade e formas do corpo das crianças.

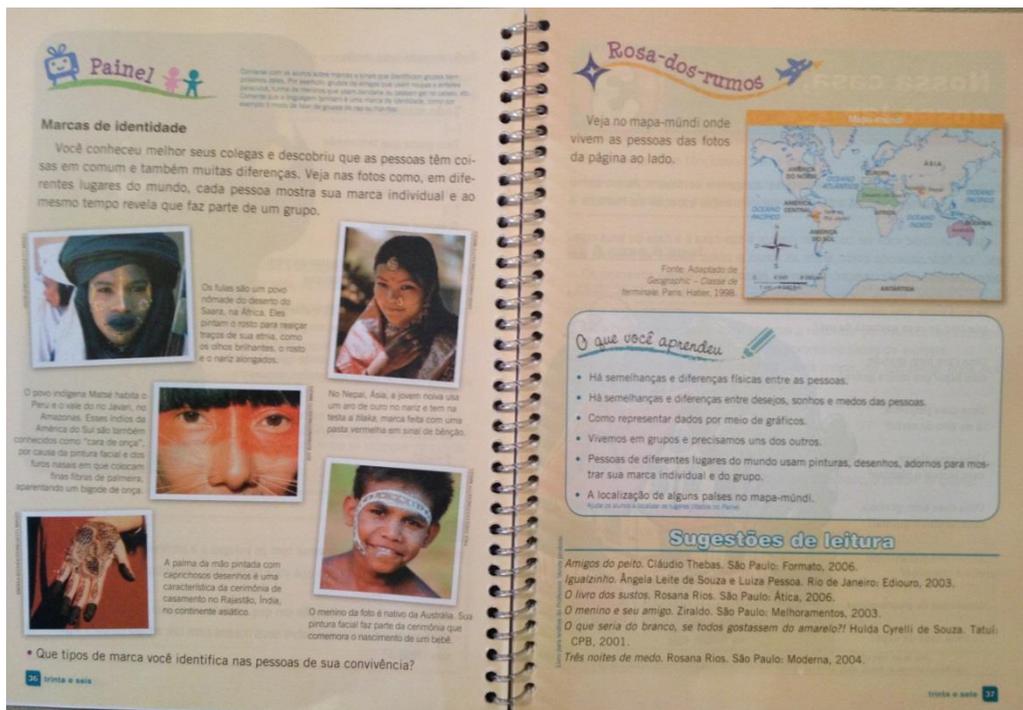


Figura 10 - Ápis<sup>24</sup>

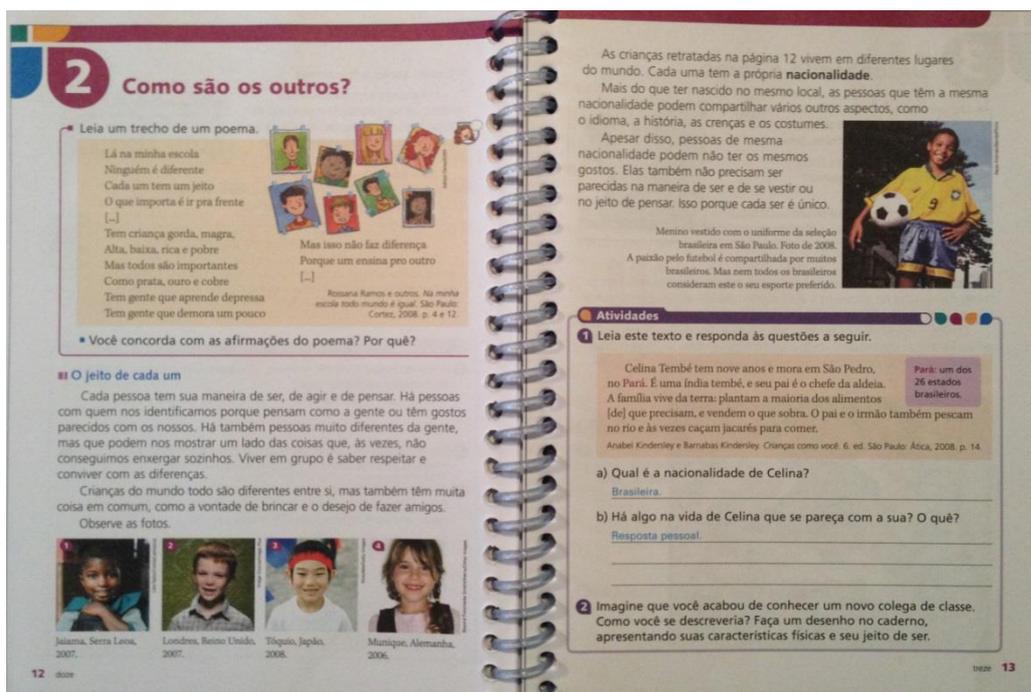


Figura 11 – Coleção Mundo Amigo<sup>25</sup>

<sup>24</sup> Atividade da Coleção Ápis

<sup>25</sup> De forma mais sucinta, a coleção “Mundo Amigo” aborda a mesma temática. Inicia com um texto e uma pergunta inicial e questiona se os alunos concordam com as afirmações do poema. Demonstram que existem pessoas diferentes e que devemos respeitar as diferenças. São inseridas imagens, assim como as demais obras analisadas, de crianças em diferentes lugares

Verifica-se que as figuras demonstram que existe um padrão editorial nesse tipo de abordagem, incluindo imagens de crianças de distintas origens étnicas.

Retomando a questão dos critérios, fomos analisar alguns documentos relacionados às Diretrizes Curriculares a fim de ampliar nossa procura pelas referências e critérios obrigatórios de avaliação da coleção, com o intuito de que nos fossem sugeridos os motivos das abordagens escolhidas pelas coleções. Encontramos o documento<sup>26</sup> do Ministério da Educação (2007), que busca orientar o acesso das crianças de 6 anos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nessa compilação de textos, que foi distribuída aos professores em uma tiragem inicial de 420 mil cópias, encontramos a seguinte afirmação em um trecho de Patrícia Corsino.

Trabalhar com os conhecimentos das Ciências Sociais nessa etapa de ensino reside, especialmente, no desenvolvimento da reflexão crítica sobre os grupos humanos, suas relações, suas histórias, suas formas de se organizar, de resolver problemas e de viver em diferentes épocas e locais. Assim, a família, a escola, a religião, o entorno social (bairro, comunidade, povoado), o campo, a cidade, o país e o mundo são esferas da vida humana que comportam inúmeras relações, configurações e organizações. Propor atividades em que as crianças possam ampliar a compreensão da sua própria história, da sua forma de viver e de se relacionar. Identificar diferenças e semelhanças entre as histórias vividas pelos colegas e por outras pessoas e grupos sociais próximos ou distantes, que conhecem pessoalmente ou que conheceram pelas histórias ouvidas, lidas, vistas na televisão, em filmes, em livros, etc. Histórias individuais e coletivas que participam da construção da história da sociedade. (CORSINO, 2007, p. 59)

Embora haja alguma indicação que nos leve a relacionar com as abordagens de Geografia nos anos iniciais, tais referências são relacionadas às Diretrizes, mas não são obrigatórias, assim como acontece com o relatório

---

do mundo e com características físicas distintas. Na atividade é apresentado um texto e as questões buscam aferir a capacidade de leitura e a relação do texto com o aluno.

<sup>26</sup> BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (orgs). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

dos *Direitos de Aprendizagem* (2012), que indica também muitas permanências de conteúdos e orienta a construção curricular, mas não é documento obrigatório para esse edital. Fato que ressaltaremos, mais adiante, nas conclusões finais, para compreendermos que as mudanças que virão para 2019 possam enfatizar uma abordagem de conteúdos para os livros didáticos.

Voltando às *Diretrizes Curriculares*, um ponto que nos chamou a atenção são as formas como são apresentados os conceitos e o que se deseja de uma criança que está em fase de alfabetização. Se considerarmos esse documento como referência para que possamos dar conta de toda a pluralidade das crianças da rede pública nas diferentes regiões do país, causa estranheza que se apresentem conceitos, como no caso da coleção *Mundo Amigo*, ao se referir à ideia de município (p. 11). Para efeito de comparação, seguem o trecho do documento e a imagem da página 11 da coleção:

Assim como há crianças que depois de alguns meses estão alfabetizadas, outras requerem de dois a três anos para consolidar suas aprendizagens básicas, o que tem a ver, muito frequentemente, com seu convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e escrita são intensos ou escassos, assim como com o próprio envolvimento da criança com esses usos sociais na família e em outros locais fora da escola. Entretanto, mesmo entre as crianças das famílias de classe média, em que a utilização da leitura e da escrita é mais corrente, verifica-se, também, grande variação no tempo de aprendizagem dessas habilidades pelos alunos. (*Diretrizes Curriculares Nacionais*, 2013, p. 121)

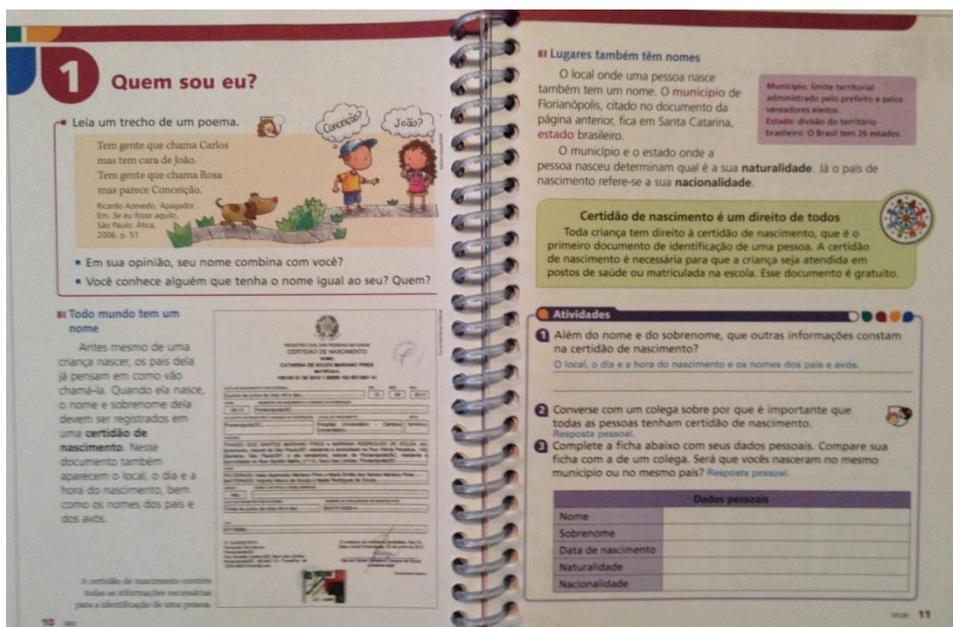


Figura 12 – Coleção Mundo Amigo - Município

O mesmo acontece com a *Coleção Buriti*, que exige respostas escritas para alunos que estão no segundo ano do ensino fundamental, dentro da perspectiva de ciclo de alfabetização, conforme as figura 13 ressalta.

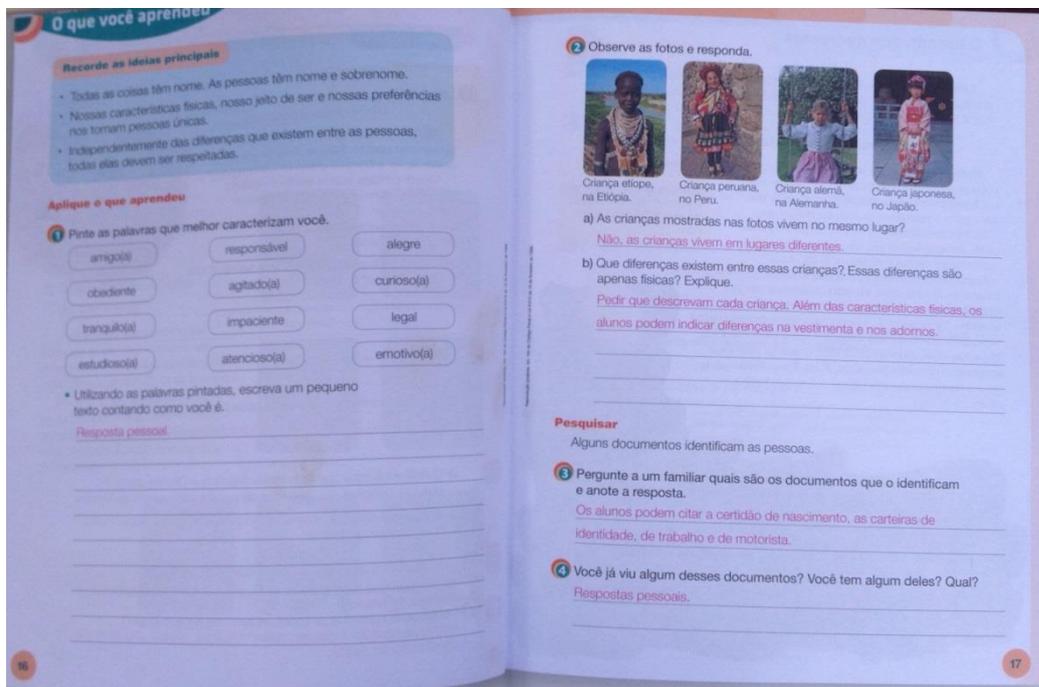


Figura 13 – Coleção Buriti - atividades

Para o PNL 2016, já é exigido que existam os livros do 1 ano. Apenas em caráter de levantamento de possibilidades para pesquisas futuras, pois não

se trata de nossa pesquisa e de nossos objetivos nesse momento, buscamos as obras aprovadas de 1º ano para verificar se existiam muitas diferenças em relação aos conteúdos trabalhados no 2º ano. Nossa pesquisa foi para averiguar quais conteúdos deveriam ser abordados em Geografia em um ano novo, fora das referências curriculares que, porventura, são colocadas nas obras atuais. O livro mais vendido, da *Coleção Buriti*, aparenta ser uma cópia simplificada do material de 2º ano, evidenciando que não existiam propostas concretas ou inovadoras para a abordagem dos conteúdos nesse ano.

SUMÁRIO	
<b>1</b>	<b>QUEM É VOCÊ</b> <span style="float: right;">8</span>
INVESTIGAR O ASSUNTO: COMO EU SOU	10
TEMA 1: SOMOS TODOS DIFERENTES, SOMOS TODOS IGUAIS	12
• VAMOS FAZER: A ESCOLA DA DO SEU NOME	19
TEMA 2: CONHECENDO O CORPO	26
• O MUNDO QUE QUEREMOS: O RESPEITO A TODAS AS CRIANÇAS	40
• PAINEL MULTICULTURAL: CRIANÇAS DO MUNDO	42
<b>2</b>	<b>A FAMÍLIA</b> <span style="float: right;">44</span>
INVESTIGAR O ASSUNTO: MINHA FAMÍLIA	48
TEMA 1: AS FAMÍLIAS SÃO DIFERENTES	48
• VAMOS FAZER: ALBUM DE FAMÍLIA	54
TEMA 2: AS PESSOAS MUDAM	56
• VAMOS FAZER: PALAVRAS DE ALPESITE	64
TEMA 3: VIDA EM FAMÍLIA	66
• O MUNDO QUE QUEREMOS: CUIDADOS NA PRAIA	78
• PAINEL MULTICULTURAL: ARTE E FAMÍLIA	80
<b>3</b>	<b>LUGAR DE MORAR</b> <span style="float: right;">82</span>
INVESTIGAR O ASSUNTO: COMO É A SUA CASA?	84
TEMA 1: CASA: LUGAR DE CONVIVÊNCIA	88
• VAMOS FAZER: REPRESENTANDO UM CÔMODO DA CASA	94
TEMA 2: A LIMPEZA E A ORGANIZAÇÃO DA CASA	96
• O MUNDO QUE QUEREMOS: EVITANDO O DESPERDÍCIO DE ÁGUA	104
TEMA 3: AS MORADIAS NÃO SÃO IGUAIS	106
• VAMOS FAZER: DIFERENTES MORADIAS	112
• PAINEL MULTICULTURAL: LUGARES DIFERENTES, MORADIAS DIFERENTES	118
<b>4</b>	<b>LUGAR DE ESTUDAR</b> <span style="float: right;">120</span>
INVESTIGAR O ASSUNTO: COMO É A SUA ESCOLA?	122
TEMA 1: LUGAR DE CONVIVER E APRENDER	124
TEMA 2: COMO É A ESCOLA	128
• VAMOS FAZER: HORTA NA ESCOLA	140
TEMA 3: DO QUE SÃO FEITOS OS OBJETOS ESCOLARES	142
• O MUNDO QUE QUEREMOS: RECICLAR É CUIDAR DO AMBIENTE	148
TEMA 4: QUEM TRABALHA NA ESCOLA?	150
• VAMOS FAZER: O TRABALHO NA ESCOLA	153
TEMA 5: O CAMINHO CASA-ESCOLA	154
• PAINEL MULTICULTURAL: MERENDAS NO MUNDO	164
SUGESTÕES DE LEITURA	166
GLOSSÁRIO	170
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	171
RECORTES	173
<b>5</b>	<b>7</b>

Figura 13 – Sumário da coleção *Projeto Buriti* de 1º ano inscrito para o PNLD 2016.

Avançamos nossa análise para investigar se as propostas expostas nos manuais são colocadas na materialização dessas coleções quando escolhem determinados conteúdos para ensinar Geografia. Para isso, resolvemos investigar os PCNs para verificar se existiam similaridades entre o documento e as produções. Ao consultarmos os blocos temáticos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que são as propostas dadas de como abordar os conceitos, verificamos na presença do bloco “o lugar e a paisagem”, questões relevantes.

## O LUGAR E A PAISAGEM

Este tema trata das relações mais individualizadas dos alunos com o lugar em que vivem. Quais foram as razões que os fizeram morar ali (vínculos familiares, proximidade do trabalho, condições econômicas, entre outras) e quais são as condições do lugar em que vivem (moradia, asfalto, saneamento básico, postos de saúde, escolas, lugares de lazer, tratamento do lixo). Pode-se aprofundar a compreensão desses aspectos a partir da forma como percebem a paisagem local em que vivem e procurar estabelecer relações entre o modo como cada um vê seu lugar e como cada lugar compõe a paisagem. Outro ponto a ser discutido são as normas dos lugares: como é que se deve agir na rua, na escola, na casa; como essas regras são expressas de forma implícita ou explícita nas relações sociais e na própria paisagem local; como as crianças percebem e lidam com as regras dos diferentes lugares. É importante discutir tentando encontrar as razões pelas quais elas são estabelecidas dessa forma e não de outra, sua utilidade, legitimidade e como alteram e determinam a configuração dos lugares. (PCNs, 1998, p. 91)

Nesse sentido, existem muitas similaridades. As figuras capturadas das coleções evidenciam isso ao abordarem conteúdos relacionados com a moradia, escolas e entorno. A questão das regras/normas dos lugares estão explícitas, como se pode verificar na *Figura 14* da coleção *Mundo Amigo* e das demais coleções que serão apresentadas.



Figura 14 – Coleção Mundo Amigo<sup>27</sup>

<sup>27</sup> A coleção *Mundo Amigo* organizou os temas em: “o lugar onde eu moro”, “a escola”, “a caminho da escola”, “geografia da rua”, “o que há além da minha rua”. Para evidenciar essa análise escalar que sai da moradia para a compreensão do entorno chegando até o bairro ou

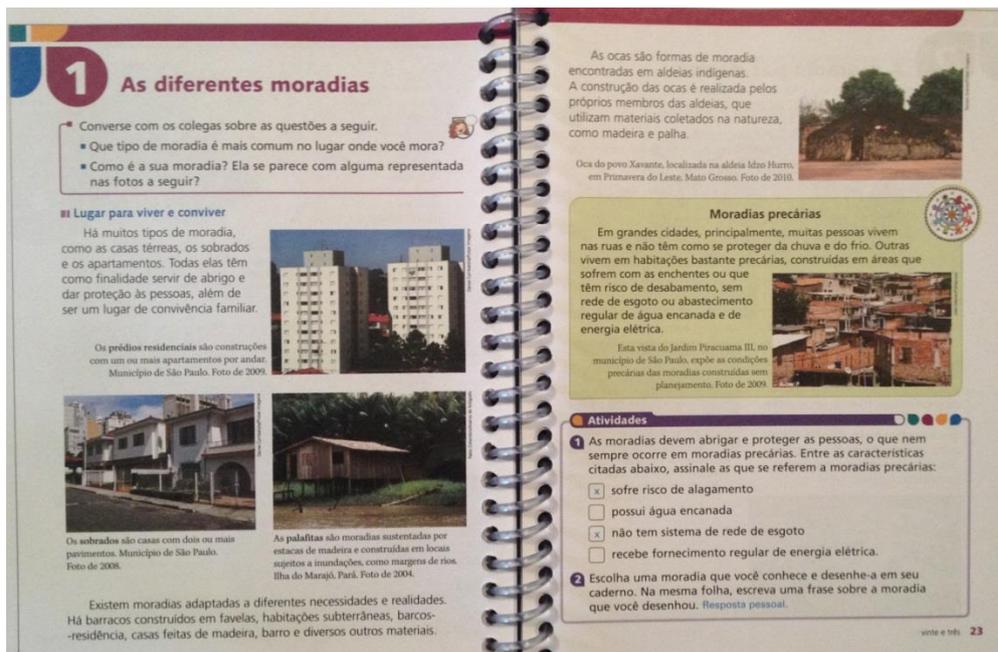


Figura 15 – Mundo Amigo - moradia

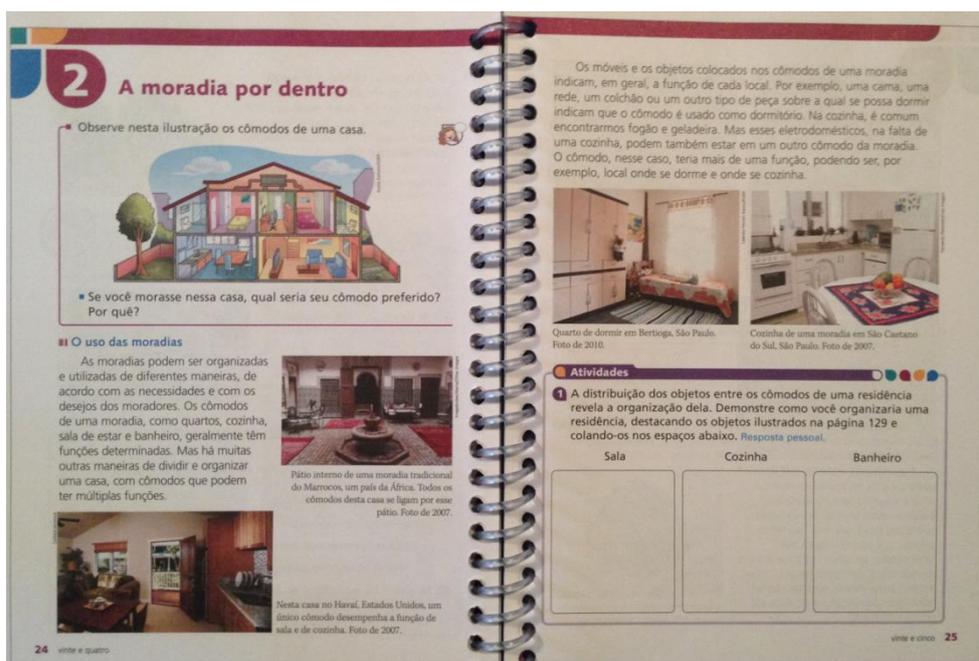


Figura 16 – Mundo Amigo - moradia

município. Os objetivos do primeiro capítulo são: “ajudar a perceber o lugar onde vivem, brincam, relacionam-se com outras pessoas ou se sentem protegidos”. Mais adiante, diz o seguinte: “Ao longo do estudo, eles conhecerão diferentes tipos de moradia, identificando a funcionalidade do espaço interior das residências e reconhecendo-as como lugar de convivência familiar.”

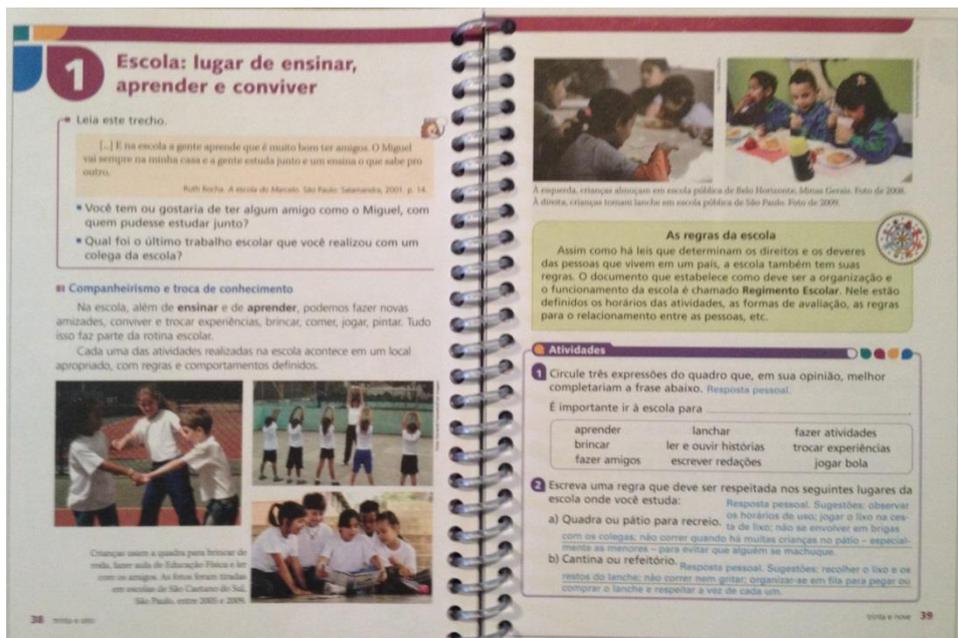


Figura 17 – Mundo Amigo – Escola <sup>28</sup>

<sup>28</sup> Nesse capítulo, é apresentado como objetivo (p. 36) “sensibilizar as crianças para a importância da escola na formação dos indivíduos [...] assim serão introduzidos conteúdos cartográficos importantes para o estudo de Geografia”, ao se remeter à organização das salas de aula.

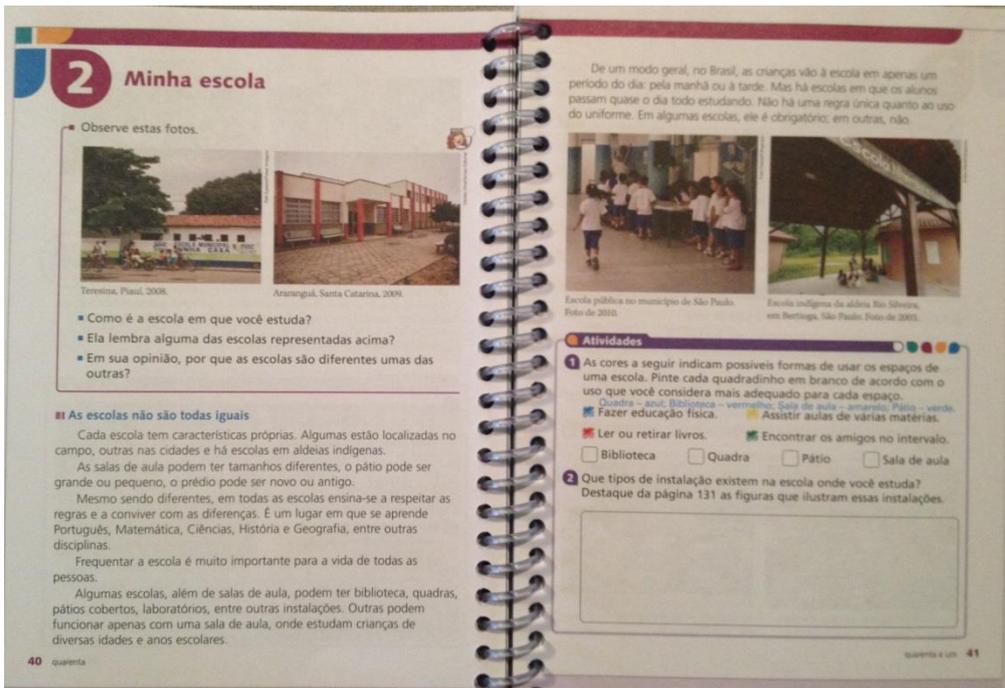


Figura 18 – Mundo Amigo – Escola

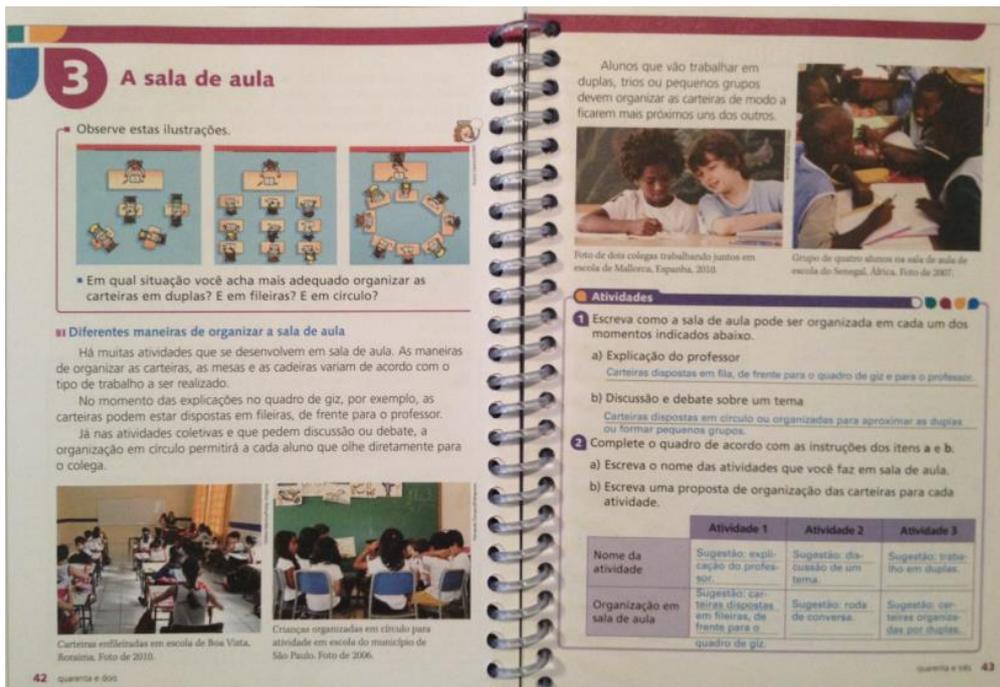


Figura 19 – Mundo Amigo - Escola

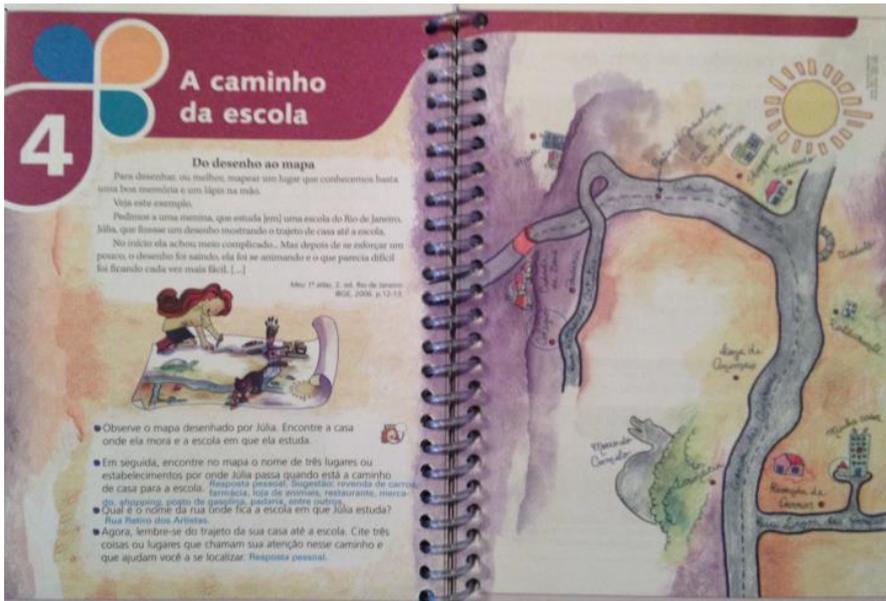


Figura 20 – Mundo Amigo – Caminho da Escola<sup>29</sup>



Figura 21 – Mundo Amigo - Rua

<sup>29</sup> Segundo o manual (p. 48), o objetivo principal é compreender a orientação espacial.

**Tema 1 Casa e escola: lugares de convivência**

**O lugar onde moramos**

Em nossa casa realizamos muitas atividades importantes do dia a dia, como fazer as refeições, cuidar da higiene, conversar e brincar com a nossa família.

Você sabia que algumas pessoas não têm casa? Elas moram na rua e muitas vezes não têm família.




Moradores de rua dormindo em rua da cidade de São Paulo, no estado de São Paulo, em 2010.

**Convivendo na escola**

Na escola aprendemos muitas coisas novas, brincamos e fazemos novos amigos. Além dos colegas de classe, convivemos com outras pessoas na escola: professores, inspetores de alunos, diretor ou diretora, secretários, faxineiros etc.



**ATIVIDADES**

**Compreender**

1) Quais atividades você realiza na sua casa? Com quem você faz essas atividades?  
*Respostas pessoais.*

2) Observe estes desenhos. Eles mostram alguns profissionais que trabalham na escola.



a) Identifique os profissionais mostrados e a função de cada um na escola.

- 1: Porteiro: cuida da entrada e da saída dos alunos.
- 2: Merendeira: cuida da merenda dos alunos.
- 3: Bibliotecário: cuida da biblioteca da escola.

b) Que outros profissionais trabalham em sua escola?  
*Resposta pessoal.*

**Pesquisar**

3) Você conhece palavras que tenham o mesmo significado da palavra **casa**?

- Escreva em seu caderno as palavras que você conhece e procure outras no dicionário. Depois, troque com seus colegas os significados que vocês encontraram.

Figura 22 – Coleção Buriti – Casa/Escola

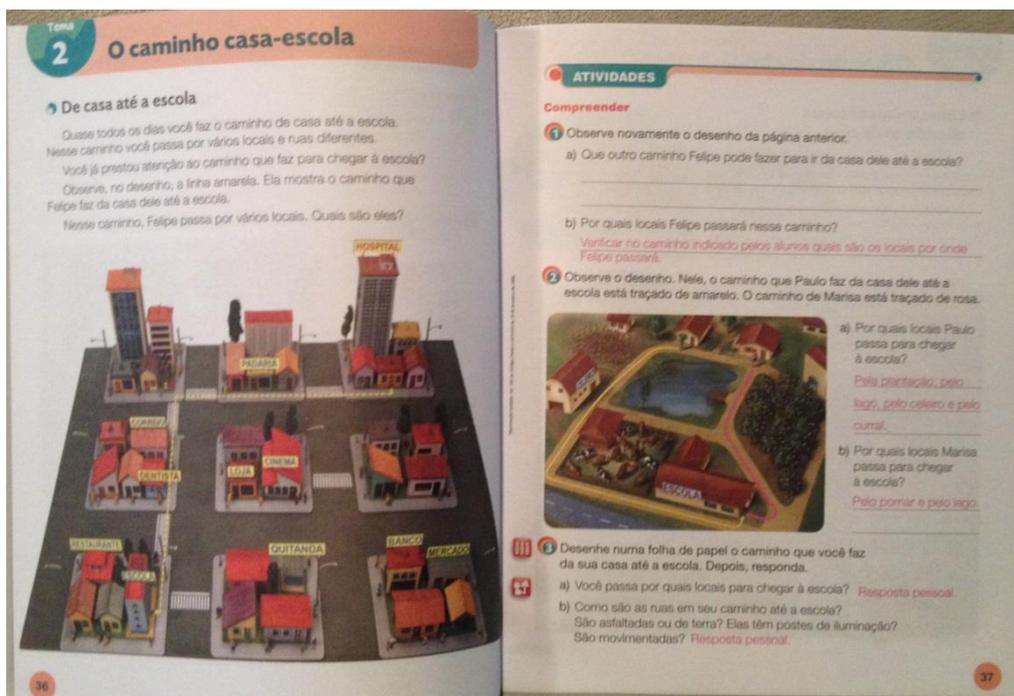


Figura 23 – Coleção Buriti – Casa/Escola<sup>30</sup>

<sup>30</sup> A unidade 3 da coleção aborda todos os temas que estão relacionados. Com apenas poucas linhas aborda o “lugar onde moramos” com apenas uma indagação: “Você sabia que algumas pessoas não tem casa? Elas moram na rua e muitas vezes não têm família”. Após o questionamento normativo, são apresentados temas sobre a convivência na escola e questionamentos acerca disso. É apresentada uma visão oblíqua de uma maquete para se referir ao trajeto casa-escola. Na sequência, é trabalhada a visão vertical da mesma maquete com questionamentos relacionados. A Unidade finaliza com um tema sobre o trânsito, as regras e sinais, o significado de placas e sinalizações afins.

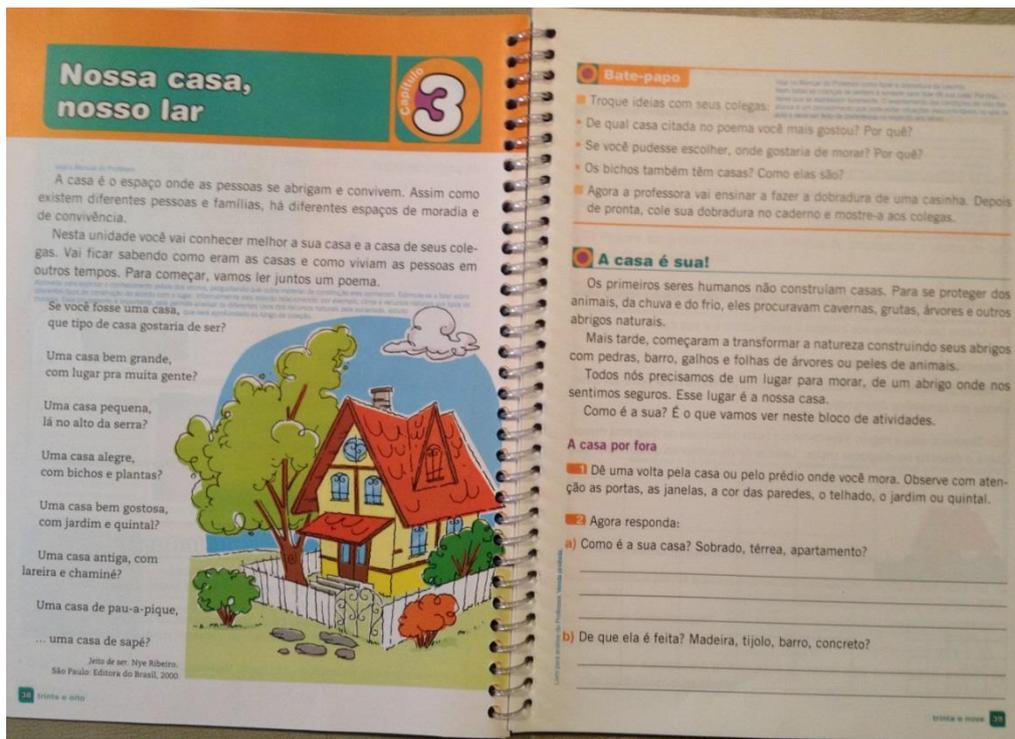


Figura 24 – Coleção Ápis - Casa<sup>31</sup>

<sup>31</sup> A coleção *Projeto Ápis* aborda os conteúdos intitulados “Nossa casa, nosso lar” (p. 39), “Minha Escola” (p. 60) e “E se a rua fosse sua” (p. 78). São objetivos desses capítulos, por meio do estudo da casa, permitir que as crianças identifiquem a própria realidade e percebam a existência de realidades divergentes da sua. Revelar a identidade dos grupos e as relações que eles estabelecem entre si e com a natureza. Desenvolver a consciência do que é coletivo e social. Ampliar a realidade para a rua e arredores.

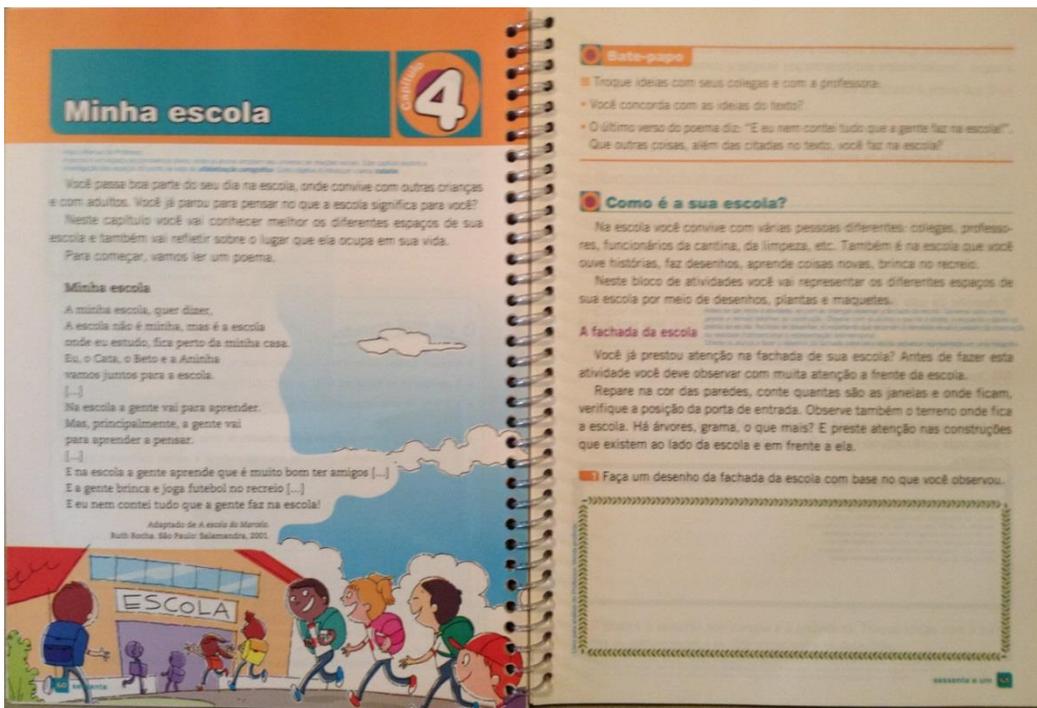


Figura 25 – Coleção Ápis – Minha Escola

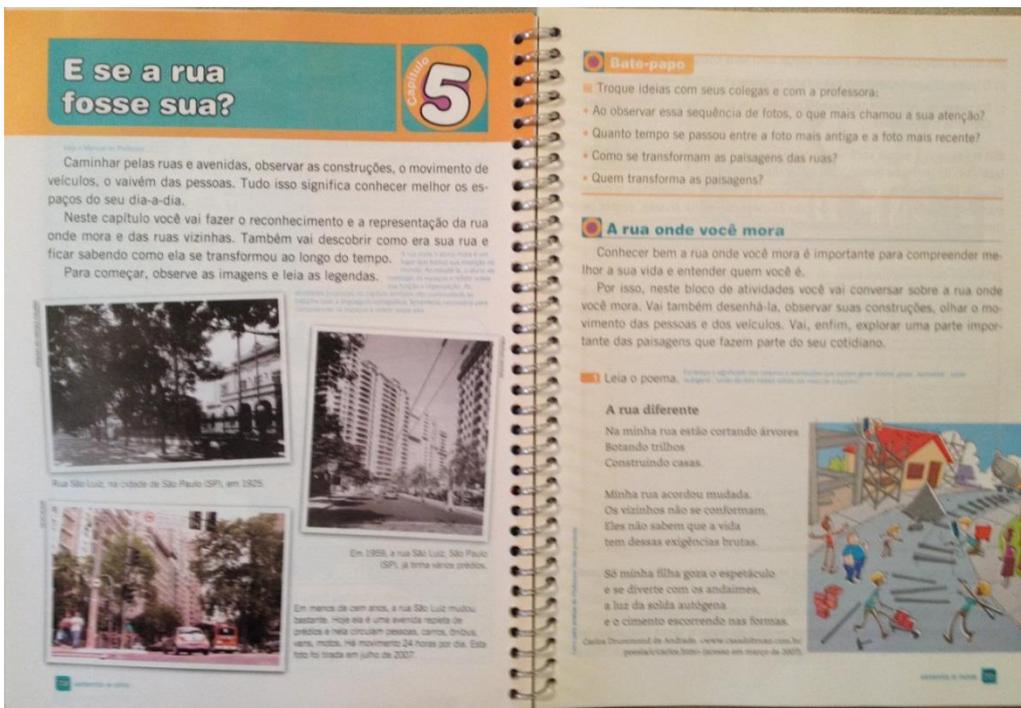


Figura 26 – Coleção Ápis - Rua

A escolha das imagens foi feita com o objetivo de exemplificar esses conteúdos os quais se relacionam com a temática presente nos PCNs. Outras figuras serão apresentadas quando nos reportarmos a novas questões.

Em outro trecho, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* indicam como os conceitos de lugar deveriam ser abordados nos anos iniciais, levando em consideração a faixa etária e as capacidades dos alunos.

No que se refere ao ensino fundamental, é importante considerar quais são as categorias da Geografia mais adequadas para os alunos em relação à sua faixa etária, ao momento da escolaridade em que se encontram e às capacidades que se espera que eles desenvolvam. Embora o espaço geográfico deva ser objeto central de estudo, as categorias paisagem, território e lugar devem também ser abordadas, principalmente nos ciclos iniciais, quando se mostram mais acessíveis aos alunos em vista de suas características cognitivas e afetivas. (PCNs, 1998, p. 75)

Para a avaliação do *Guia Didático do PNLD 2013*, a ideia de trabalhar os conceitos de análise geográfica de lugar, paisagem, território e região em cada ano ou ciclos (1º e 2º ciclos), de forma fragmentada pelos livros didáticos, ficou evidente.

Nas coleções, geralmente é a noção de lugar que é primeiramente trabalhada. São apresentadas atividades que, no geral, demandam do aluno a observação do seu espaço vivido. Em paralelo ou na sequência, é a noção de paisagem que passa a ser desenvolvida. As coleções vêm buscando trabalhar tendo a realidade do aluno como ponto de partida e de chegada. Porém, em alguns casos, verifica-se que ainda há dificuldades em se promover a relação do espaço próximo com instâncias espacialmente mais distantes. As escalas de análise espacial privilegiadas para abordar os conceitos de lugar e paisagem são a moradia, a escola, a rua e o município. (*Guia do Livro Didático*, 2012, p. 14)

Ao nos debruçarmos sobre os objetivos de cada capítulo das coleções, não encontramos evidências que justificassem a escolha dos conteúdos, ou qualquer explicação nessas coleções que nos mostrasse o posicionamento teórico-metodológico e geográfico para a abordagem daqueles conteúdos. Todos os objetivos apresentados demonstram mais caráter comportamental e de atitudes do que um posicionamento de um discurso geográfico para o ensino de Geografia.

Já nos manuais, as referências teórico-metodológicas estão expostas em um corpo geral. Na *Coleção Ápis*:

[...] Por isso, grande parte das propostas apresentadas na coleção considera a experiência da criança e as relações cotidianas estabelecidas por ela com grupos sociais de sua casa, de sua escola e demais lugares [...] (Manual do Professor da *Coleção Ápis*, p. 5)

Para as coleções *Mundo Amigo* (p. VIII) e *Buriti* (p. X), ressalta-se, com o uso de referências acadêmicas, uma proposta fundada na percepção do espaço vivido.

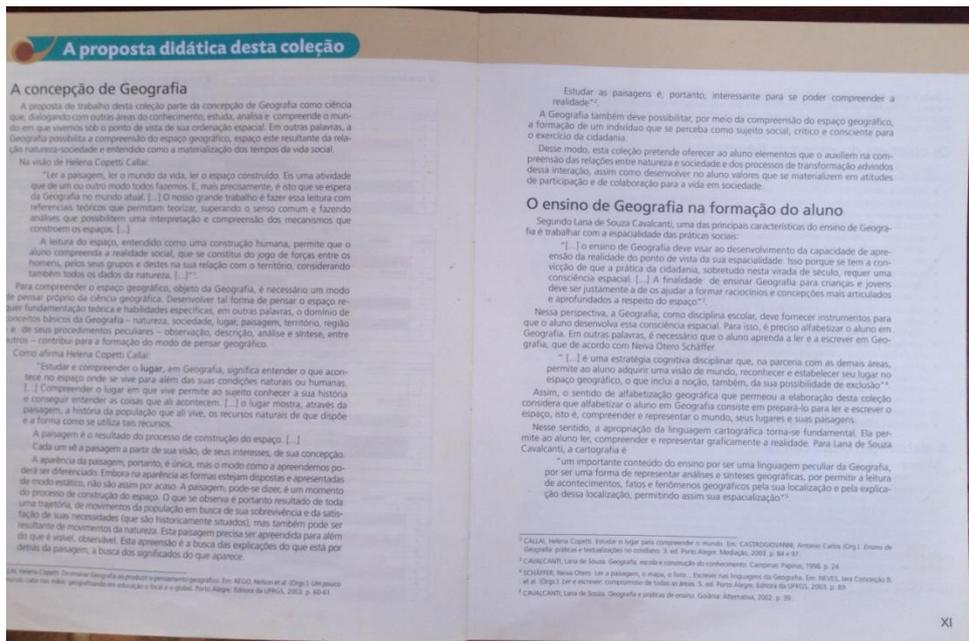


Figura 27 – Coleção Buriti.

Em nossa pesquisa, as coleções *Buriti* (p. XI) e *Mundo Amigo* (p. VII) utilizam o termo alfabetização geográfica. Já na coleção *Ápis* não há qualquer definição tocante ao conceito, contudo, o *Guia Didático* considera que as coleções, em geral, são praticantes de uma alfabetização cartográfica e geográfica.

Em geral, as coleções seguem uma tendência de promover o processo de alfabetização geográfica e cartográfica a partir do que é vivenciado e conhecido pelo aluno no seu cotidiano. O espaço vivido é o ponto de partida. Com isso, essas coleções buscam promover a construção da noção de espaço, considerando o processo psicossocial por meio do qual as crianças elaboram os conceitos espaciais, agindo e interagindo com o meio. Ao adotarem uma abordagem que parte do espaço próximo para o distante, há uma clara preocupação em levar os alunos a compreenderem a interação entre as escalas.

Verifica-se, portanto, um movimento de superação do trabalho analítico por círculos espaciais concêntricos, tão característicos de obras didáticas das décadas de setenta e oitenta do Século XX. (*Guia do Livro Didático*, 2012, p. 13)

Embora haja essa afirmação por parte dos avaliadores e dos autores, em relação ao que se pratica o ponto é saber se o que se diz se materializa nas coleções e no livro de 2º ano. Para isso, é necessário que compreendamos que aproximações, reflexões e inferências existem quando se afirma ser praticante de uma alfabetização geográfica.

### **3.5. Aproximações sobre alfabetização geográfica**

A pesquisa de Santana Filho (2003), trouxe uma informação relevante ao declarar que a questão da alfabetização geográfica já era citada desde 1967 pelo Professor Geraldo Sampaio.

O professor Geraldo Sampaio, em um texto de 1967 intitulado “A leitura no processo da aprendizagem da geografia”, nos oferece os primeiros elementos. Em que pese nossa discordância com algumas idéias e resguardadas as limitações de seu tempo, tiramos dali algumas lições: a necessidade do interesse do professor (p. 118), o bom uso do livro didático, a leitura de mapas, de gráficos e tabelas, de gravuras, de fotos e esquemas. Estas práticas e estes recursos, entre outras coisas, compõem o conjunto de atitudes e instrumentos que podem viabilizar a ação pedagógica efetiva e os passos dos educandos para o conhecimento e a descoberta. A idéia de que é possível uma “alfabetização geográfica” nos remete para uma outra dinâmica. Toma-se a necessidade – e a possibilidade – de ensinar-aprender a interpretação da paisagem, dos lugares, bem como as formas de representação. Katuta e Souza (2001, p. 130) vão além e propõem a leiturização, acrescentando questionamentos, visto que esse trabalho deveria resultar em uma atribuição de significado, pelo leitor, em relação à escrita, transcendendo a alfabetização. (SANTANA FILHO, 2003, p. 74)

O termo “alfabetização geográfica” não é utilizado apenas por uma corrente de pensamento. Trata-se de um termo que pode ter muitos significados dependendo de quem o utiliza. Verificaremos algumas acepções

desse termo iremos averiguar algumas de suas definições para que possamos dar referências, mais adiante, quando analisarmos como as obras trataram a temática.

Existe uma pesquisa sobre alfabetização geográfica de 2003 do 79º Boletim Paulista de Geografia. Essa foi uma referência que foi lida em nossas pesquisas quando nos debruçamos sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais. O geógrafo Diamantino Pereira aborda sobre a Geografia no ensino básico, enfatizando os anos iniciais. Vemos nesse artigo o termo **alfabetização geográfica**.

Alfabetizar geograficamente é, pois, dar sentido a essa espacialidade dos fenômenos. Mas, como estamos nos referindo a um processo de ensino-aprendizagem, é preciso que nos referenciemos pedagogicamente para podermos construir, passo a passo, essa noção e esse instrumento de análise de nosso aluno [...] O papel fundamental da Geografia no ensino básico é o de proporcionar aos alunos os códigos que os permitam decifrar a realidade por meio da espacialidade dos fenômenos, ou seja, alfabetizar geograficamente. (PEREIRA, 2003, p. 12; 14)

Para Diamantino Pereira, alfabetizar geograficamente é proporcionar códigos que permitam aos alunos ler a realidade a partir da espacialidade dos seus fenômenos. Ele se ancora em uma ideia de Geografia (MOREIRA, 1997, p.1-11) que compreende a sociedade como um componente da natureza que apresenta formas espaciais. Tais formas, na medida em que nos levam à noção de distribuição, para a localização e organização nos encaminham para a noção de espaço geográfico que estaria ancorada no vértice dessas três noções (PEREIRA, 2003).

A dissertação de mestrado de Aigner (2002) nos fornece dados a respeito do ensino de Geografia para os anos iniciais, e problematiza a questão de “alfabetizar em Geografia” como uma possibilidade de leitura do mundo a partir de um ponto de vista geográfico.

Pensando em práticas que proporcionem uma educação libertadora nas escolas voltadas à educação popular, os professores de geografia devem realizar o que nesta pesquisa é chamado de alfabetização em geografia. [...] Possibilitar a análise do espaço geográfico é, antes de tudo, permitir novas

leituras do mundo, um mundo cada vez mais complexo a ser descoberto e, para os educandos, experimentar o prazer da descoberta. [...] Orientar-se e localizar-se no espaço é fundamental não somente para o deslocamento racional e para a compreensão da organização espacial, mas para o exercício cotidiano da cidadania. Para tanto, é necessário a decodificação de representações que fornecem informações sobre os lugares. (AIGNER, 2002, p. 167)

O artigo de Callai (2005) fez uma proposta bem concreta em relação ao ensino de Geografia nos anos iniciais. A autora parte da própria análise do que se pratica nesses anos, que se relaciona com sua pesquisa, com outras propostas que visam uma alfabetização. Ela faz uma crítica ao que se pratica nos anos iniciais e esclarece o que considera como alfabetização, ao abordar o papel simbólico da geografia no processo de alfabetização de uma criança ao compará-lo com o aprendizado da escrita.

Ao chegar à escola, ela vai aprender a ler as palavras, mas qual o significado destas, se não forem para compreender mais e melhor o próprio mundo? A par do prazer de saber ler a palavra e saber escrevê-la, podemos acrescentar o desafio de ter prazer em compreender o significado social da palavra – o que significa ler para além da palavra em si, percebendo o conteúdo social que ela traz, e, mais ainda, aprender a produzir o próprio pensamento que será expresso por meio da escrita. E se, quando se lê a palavra, lendo o mundo, está-se lendo o espaço, é possível produzir o próprio pensamento, fazendo a representação do espaço em que se vive. (CALLAI, 2005, p.236)

Existe um ponto de convergência entre a dissertação de Aigner e a proposta de Callai, já que ambos acreditam que, além de ler o mundo na perspectiva da Geografia, a alfabetização serve como ferramenta para a cidadania.

O geógrafo Douglas Santos, no *Referencial Curricular da Fundação Bradesco*, também expõe uma perspectiva sobre a alfabetização:

Aprender a ler e escrever sobre a Geografia do mundo tendo como ferramenta as linguagens e, portanto, os modos de pensar desenvolvidos no interior da tradição desse campo do conhecimento: eis, em resumo, o objetivo mais específico que caberia tanto para as séries iniciais do ensino fundamental quanto para o ensino médio ou, mesmo, superior.

Tal proposição é, na verdade, um tipo de desdobramento das afirmações feitas por Vigotsky em seu livro “Pensamento e Linguagem”: [...]

Nesse sentido, podemos ampliar os objetivos do ensino da Geografia. Mais que a simples apropriação da capacidade de ler e sistematizar graficamente o mundo, desvendando sua geograficidade, ensinar Geografia faz parte, na medida em que possui uma linguagem específica, do esforço de disponibilizar ao educando ferramentas que o ajudem a desenvolver-se cognitivamente. Trata-se, portanto, num plano mais geral, de um grande exercício em busca de ferramentas cognitivas que nos permitam olhar e entender o mundo, ultrapassando os limites da simples sensação e atingindo o nível da cognição. (SANTOS, 2005, p. 16)

Em outro artigo, “O significado da escola”, Santos reforça seu posicionamento sobre a alfabetização:

Os posicionamentos anteriormente referenciados expressam, de fato, um longo percurso com o objetivo de desdobrar-se em um único ponto: o ensinar-aprender escolar se define pela prática contínua e singular da alfabetização. Não importa a disciplina e, nem mesmo, o nível ou modalidade de ensino, o que, como professores, procuramos desenvolver dia após dia é a alfabetização dos educandos. Vale lembrar nesse momento o autor que pode nos permitir a continuidade dessa discussão: trata-se de Paulo Freire (FREIRE, 1994) e seu texto “A importância do Ato de Ler”. Paulo Freire, genialmente, supera as dificuldades inerentes ao reducionismo contido na idéia de alfabetização restrita ao processo de letramento. Assim, por exemplo, ele chega a afirmar que é o domínio do significado do simbólico que permite a um agricultor “ler” o fato de um fruto estar ou não maduro, e assim por diante. Tal exemplo é rico o suficiente para redimensionar todo o significado de leitura e, com ele, nos dispôr, igualmente, a retrabalhar o significado de escrita. (SANTOS, 2008, p. 33)

Santos possui uma perspectiva similar aos demais estudiosos quando se refere ao papel da Geografia nos anos iniciais como uma disciplina que possui sua própria leitura da realidade, que inclui a assimilação e construção de uma linguagem geográfica. Por outro lado, ele avança para questões de ordem cognitiva embutidas nesse processo, respaldando-se em Lev Vygotsky, na obra *Pensamento e Linguagem*.

Em outro estudo, a geógrafa Lana Cavalcanti expõe o papel do ensino de Geografia em uma perspectiva construtivista:

[...] De acordo com essa concepção, os professores, ao ensinarem geografia, devem ter em mente que essa disciplina se constituiu na história da formação escolar congregando basicamente conhecimentos de uma área científica que pretende ser uma perspectiva de análise da realidade, que é a geográfica. Para tanto, essa área tem constituído um conjunto de conceitos, categorias e teorias, a partir dos quais constrói seu discurso. Pode-se chamar esse discurso de linguagem geográfica. Pois bem, para que o aluno aprenda geografia, não no sentido de assimilar as informações geográficas mas de formar um pensamento que lhe permita analisar a realidade na perspectiva geográfica, é preciso que ele trabalhe com essa linguagem. A aprendizagem geográfica requer, nessa perspectiva, a formação de conceitos geográficos, ainda que não se considere essa formação suficiente. E, sendo assim, o ensino deve se voltar para a apropriação de significados geográficos, processo que ocorre na negociação de significados resultante da relação dialógica. (CAVALCANTI, 2005, p. 199)

Todos os pesquisadores do ensino de Geografia abordados até o momento indicam caminhos possíveis para que possamos compreender essa abordagem conceitual do significado do ensino de Geografia nos anos iniciais. Eles encaminham a discussão do sentido de se ensinar Geografia no ensino básico partindo da premissa de que é possível ler geograficamente a realidade e que isso confere uma linguagem. Antes de nos aprofundarmos no conceito de alfabetizar e letrar, temos que evidenciar as possibilidades de práticas pedagógicas dentro das perspectivas propostas.

Durante seu ensaio, Callai (2005) expõe uma perspectiva de ensino de Geografia e ressalta a importância do conceito de “lugar” como forma de compreender o espaço vivido.

A observação e a análise dos espaços construídos encaminha para compreender como a materialização/concretização das relações sociais configuram um lugar, bem como este coloca limitações ou possibilidades à sociedade. Portanto a contribuição da geografia no nível inicial do ensino, no qual a criança passa pelo processo de alfabetização, não se dá como acessória, mas como um componente significativo (assim como as demais áreas) na busca do ler e do escrever. Ao ler o espaço, a criança estará lendo a sua própria história, representada concretamente pelo que resulta das forças sociais e, particularmente, pela vivência de seus antepassados e dos grupos com os quais convive atualmente. (CALLAI, 2005, p. 237)

Para Rosângela D. de Almeida, o espaço vivido seria:

O espaço vivido refere-se ao espaço físico, vivenciado através do movimento e do deslocamento. É aprendido pela criança através de brincadeiras ou de outras formas ao percorrê-lo, delimitá-lo, ou organizá-lo segundo seus interesses. [...] O espaço percebido não precisa mais ser experimentado fisicamente. Assim, a criança da escola primária é capaz de lembrar-se do percurso de sua casa à escola, o que não se dava antes, pois era necessário percorrê-lo para identificar os edifícios, logradouros e ruas [...] (ALMEIDA, 2001, p. 26)

Retomando a questão do ensino que parte do conceito de “lugar”, o geógrafo Douglas Santos expõe a relevância do ensino que parte do saber local.

A experiência de vida de cada comunidade acaba por definir suas identidades e é com tais experiências que cada um de nossos alunos entrará na escola e se relacionará com os conteúdos que, série após série, vão sendo estudados em sala de aula, sendo os de saberes prévios, construídos e reproduzidos no interior das comunidades de origem, que criarão diferentes níveis de dificuldade na manipulação de determinados conteúdos. O saber local é, portanto, o fundamento cultural que identifica a forma pela qual o educando (na sua individualidade) se relaciona com os conteúdos que lhes são ministrados. (SANTOS, 2008, p. 43)

Complementando a questão, Callai (2005) ressalta que é possível compreender o mundo do “lugar” em uma perspectiva geográfica e não restringir a abordagem apenas aos conteúdos relacionados ao tema lugar. Isto significa que podemos compreender o lugar para além das abordagens comuns de casa, escola e bairro. A autora ainda cita como os conteúdos não são a questão mais relevante, mas a forma como será lido geograficamente.

A partir dos interesses da criança, podem-se desencadear diversas atividades para buscar e realizar o exercício da palavra e o esforço de ler o mundo. Poderíamos apontar para o estudo de determinadas realidades, que, se consideradas como uma situação geográfica, seriam desenvolvidas a partir do reconhecimento do lugar, pode ser da rua, da casa da família, pode ser do bairro, ou da escola, ou mesmo da cidade. O fundamental é saber do que se pode partir, e se a curiosidade for exercitada na sala de aula, as crianças mesmas podem definir o que estudar. Na verdade, o conteúdo que será

considerado não é de modo algum o mais importante. O mais significativo é saber da parte do professor o que se quer. Aprender a ler, por meio do componente curricular da geografia, lendo o mundo. Ler o lugar, para compreender o mundo em que vivemos. Pode-se partir de temáticas, de problemas e, a partir daí, aguçar a curiosidade infantil, traçando os caminhos a seguir. Essas problemáticas devem ser formuladas a partir da realidade do que acontece e do que existe no mundo e, ao serem analisadas, devem considerar as dimensões de espaço e de tempo. Quer dizer, precisam ser situadas em um espaço que terá as suas características internas e uma contextualização, as quais lhe darão marcas específicas. E precisam ainda ser situadas em um tempo, porque todas as ações dos homens são históricas e, como tal, carregam as marcas de seu tempo. (CALLAI, 2005, p. 230)

Ressalte-se que, para a autora, a questão não é tanto a ordenação dos conteúdos, mas sim que tipo de ensino de Geografia está se praticando quando se fala do “eu, família, bairro, etc”.

[...] A superação dessa lógica de que a criança aprende por níveis hierarquizados – no caso do espaço, por níveis espaciais que vão se ampliando sucessivamente – requer o estabelecimento, pelo menos, de uma clareza de termos. Não estamos considerando que o estudo do meio é inócuo e desligado da realidade. Pelo contrário, ele pode constituir uma interessante possibilidade de ensino e aprendizagem. O que se está questionando é uma postura teórica que dá a referência, a forma de encaminhamento, postura que considera um espaço fragmentado e circular, o qual se amplia sucessivamente. Partindo do “eu”, da família, cria-se uma proposição antropocêntrica – ou melhor, egocêntrica – ao redor do “eu”. O problema não é partir do “eu”, mas sim fragmentar os espaços que se sucedem e que passam a ser considerados isoladamente, como se tudo se explicasse naquele e por aquele lugar mesmo. A dinâmica do mundo é dada por outros fatores. E o desafio é compreender o “eu” no mundo, considerando a sua complexidade atual. (*Ibidem*)

Santos também discute sobre a questão dos procedimentos e do modo como os conteúdos são abordados:

O que é preciso ter atenção é que um determinado conteúdo não será considerado como “geográfico” simplesmente porque trata de assuntos que, normalmente, são tratados por geógrafos. Não podemos esquecer que nenhum assunto é monopólio de qualquer um dos campos do conhecimento. O fato de discutirmos, por exemplo, a atual distribuição dos continentes e, nesse processo, desenvolvermos nossas aulas a partir do conceito de placa tectônica, não torna,

necessariamente, nossa aula uma grande discussão sobre Geografia. Observe que quando falamos da “deriva dos continentes” estamos nos preocupando com a estrutura e dinâmica geológica do planeta. Para que a discussão sobre as placas adquira um significado geográfico é necessário que a atual posição dos continentes seja discutida de tal maneira que possamos evidenciar a influência dessas localizações em fenômenos como o clima, a economia ou, simplesmente a distribuição da vegetação e dos povos pelo planeta.

O que identifica os conteúdos é a forma como eles são tratados e os objetivos de quem os produz. Esta é a importância de identificarmos se o que estamos ensinando tem como dúvida principal desvendar o “onde” aconteceu ou está acontecendo o assunto que estamos tratando e qual a importância que esta localização possui na definição do desenrolar dos fatos. (SANTOS, 2005, p. 21)

Para Pereira (2003), a prática pedagógica nos anos iniciais deve estar relacionada às noções de “lugar” e “paisagem”. Quando explicita quais conteúdos deveriam ser abordados nos anos iniciais, ele remete a muitos dos conteúdos que são abordados nos livros didáticos atuais: a sala de aula, o bairro, a escola, as casas. Todavia, foi um dos autores que evidenciou, de forma clara, quais conteúdos deveriam ser abordados. Fica também aqui a reflexão sobre a forma como esses conteúdos deveriam ser abordados, assim como muitos dos investigadores referem que eles até podem ser abordados, mas sem perder a perspectiva de que haja uma intenção vinculada à linguagem. Essa exposição, fundada em alguns autores, buscou uma percepção distinta de ensino de Geografia nos anos iniciais. Consideramos em nossa análise que a questão central do ensino de Geografia nos anos iniciais não está nos tipos de conteúdo que são abordados. A evidência que levantamos é a forma como são trabalhados.

### **3.6. Pensando a alfabetização e o letramento de outra perspectiva**

As referências da sessão anterior afirmam uma questão elementar que é a leitura geográfica da realidade. Em outros pontos haverá diferenças de propostas e assimilações sobre as bases fundamentais dos teóricos, mas todos se remetem à noção de alfabetização como um avanço ao tecnicismo do ato de

ler e escrever. Na exposição de Douglas Santos, fica mais evidente a contraposição entre alfabetização e letramento, ao utilizar os posicionamentos de Paulo Freire.

Nesse campo existe uma diferença semântica do significado de alfabetização e letramento. Nos casos expostos por estudiosos do ensino de Geografia existe um posicionamento sobre o significado de alfabetização que seria um aprofundamento e ressignificação para além dos procedimentos técnicos do ato de letrar. Entretanto, outras pesquisas dão significados completamente opostos a esse.

Segundo Soares (2005), a alfabetização estaria relacionada com a troca mecânica entre grafemas por fonemas no momento de leitura de um texto o letramento estaria preocupada com o processo de interpretação do que está se lendo. Estes dois mecanismos de leitura, compreensão e conhecimento são aplicados nos diversos instrumentos comunicativos. De uma forma geral, alfabetizar significaria levar as pessoas a construir o domínio da tecnologia da escrita, a entrada nos códigos que compõem o sistema de registro de cada sociedade, enquanto que letramento seria levar as pessoas a irem mais além, possibilitando-as ao pleno exercício das práticas sociais de leitura e escrita (ROBERTI, 2014).

Maurício Gnerre (2003) aponta, entre as principais línguas europeias, que somente o inglês dispõe de uma palavra como *literacy*, que faz referência de forma abstrata a todos os possíveis aspectos de envolvimento social e individual com a prática de escrever. Em outras línguas dispomos de palavras como *écriture*, *schrift*, *escrita*, *scrittura*, que fazem referência tanto à atividade concreta de escrever quanto ao produto concreto de tal atividade.

Os estudos de Jean Hébrard (1990), ao analisar o autodidatismo de Valentin Jamerey-Duval, declaram que para a escola a possibilidade de aprender a ler é uma evidência, no fim das contas, sob diferentes vernizes das modas pedagógicas, trata-se apenas de colocar na memória, à força de repetição, uma combinação elementar da qual nos serviremos para transformar os signos escritos em sons e vice-versa.

Antonio Vinão Frago faz uma provocação ao citar o título de J. Galting *Alfabetização, educação e escolarização: para quê?*, com o intuito de refletir

sobre esses três processos nas sociedades modernas propondo o seguinte questionamento: “Que ocorreria se todo mundo fosse alfabetizado?”. Ao qual responde:

Não muito, já que o mundo está de tal maneira estruturado, que é capaz de absorver o impacto. Mas se a totalidade do mundo estivesse integrada por pessoas alfabetizadas, autônomas, críticas, construtivas e capazes de transpor a ideia para a ação, individual e coletivamente, o mundo mudaria. (FRAGO, 1993, p. 37-38)

As crenças que permeiam o mito da alfabetização pelo valor da escrita e da leitura criam um conjunto assustador, como cita Harvey Graff (1994), atribuindo-lhes efeitos cognitivos, afetivos, comportamentais e atitudinais que passam pela empatia, espírito de inovação, atitude empreendedora, “cosmopolismo”, espírito crítico em relação à informação e à mídia, identificação nacional (essa poderia ser mais aprofundada pelos estudos de Robert Darton<sup>32</sup> nos quais, em determinado momento, surge a noção de nação pós Paz de Westphalia, em 1648, e o aumento da leitura entre alguns países), aceitação tecnológica, racionalidade e compromisso com a democracia, até oportunismo, linearidade de pensamento e comportamento ou residência urbana. Segundo ele, a alfabetização é, às vezes, concebida como uma habilidade, mas com frequência como algo simbólico ou representativo de atitudes e mentalidades.

A justificativa de que a alfabetização propiciaria conhecimento é um argumento marcante. Nesse sentido, Michael Apple (1995) questiona o significado de conhecimento e cita Pierre Bourdieu e Basil Bernstein, que discorrem sobre o conhecimento legítimo, das classes dominantes, e seus usos e processos que perpassam pela lógica da dominação de classe, gênero e raça, inclusive dentro das instituições educacionais.

Esse mesmo mito é compartilhado, apoiado, divulgado e induzido pelas metas de governos, pelo desenvolvimento de países industrializados ou em processo e pela própria Unesco (GNERRE, 2003). Fenômeno que dita as regras e direciona políticas públicas, relatórios e avaliações.

---

<sup>32</sup> DARTON, Robert. História da Leitura. In: *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo, Editora Unesp, p. 210.

Essa alfabetização escolarizada se distanciou daquela alfabetização dos usos cotidianos (COOK-GUMPERZ, 1991), a alfabetização que deveria possuir sentido em si, dentro de determinada cultura, de relações sociais, experiências dos indivíduos e coletivas, tratar-se-ia por fim, de dar sentido a alfabetização para além dos caminhos que foram dirigidos.

Nesse sentido, Graff (1994), ao citar Kathleen Gouch, nos coloca, apropriadamente, que a alfabetização é, em grande parte, um fator propiciador, antes de um fator causal, e que existem outros tantos fatores que formam um indivíduo como ecologia, relações interssociais e respostas ideológicas internas, estruturais e sociais a esses fatores. Inclusive que para certos usos da linguagem, a alfabetização é não apenas irrelevante, mas um obstáculo decisivo.

Graff discorre que isso não é surpreendente já que faz parte do nosso próprio mundo construído, de nosso desenvolvimento histórico, de nossas origens ideológicas, sociedade e do lugar que a alfabetização ocupa dentro dele. Nesse ponto, há de se destacar que entendemos o valor que é dado à imprensa, à alfabetização, à leitura e escrita para nos adequarmos a um contrato social. No mesmo estudo, são citados os metodólogos da leitura Nan Elsasser e Vera John-Steiner, que comentam que é uma crença que a educação por si só seja capaz de transformar as hierarquias sociais e econômicas sem mudança social.

Nesse sentido, a crítica que é feita em relação à alfabetização perpassa por não suprimi-la, mas por evidenciar que existem outros caminhos que sugerem sentidos distintos à educação, que iria além da escolarização formal, de compreendermos que existem limites no poder de transformação da escolarização. Compreender seu sentido e seu processo histórico é um passo, conforme os estudos de Chartieu (2004), que analisa a educação religiosa, a laica e a ideologia pós-fim do humanismo (salvar sua alma, construir a República e inserir-se no mundo do trabalho), para podermos caminhar para outro mecanismo fundado em outros sentidos, inclusive na experiência.

### 3.7. Análise da alfabetização geográfica das coleções

Essa discussão permeia o universo escolar com presença marcante das teorias do sentido de ler e escrever. O ensino de geografia não se distancia desse espectro, pois ainda se verifica uma forma tecnicista de ensino da geografia, pautada em técnicas para a leitura, escrita, modificação e compreensão da análise geográfica e da cartografia, como é evidenciado nas coleções que se intitulam praticantes da alfabetização cartográfica, mas também nas coleções que analisamos e se intitulam praticantes de uma alfabetização geográfica. A produção de didáticos, apesar do uso crescente de outros gêneros textuais, ainda permanece vinculada a uma perspectiva de alfabetizar. Para Castelar (2000), a Geografia está a serviço de aprender a pensar o espaço, ler o espaço e, para fazer essa leitura, é necessário uma alfabetização cartográfica. O autor compreende que a função dessa alfabetização cartográfica seria:

[o desenvolvimento] do raciocínio, a partir da representação simbólica, das relações espaciais, da reversibilidade, e, ao mesmo tempo, [que] se aproprie de noções cartográficas, como legenda, orientação, proporção, ponto de referência, entre outras. Assim a criança vivenciará o processo de letramento cartográfico, uma vez que, além de compreender as noções, fará leituras e elaborará mapas mentais, experimentando atividades simbólicas como, por exemplo, compreender o significado dos símbolos e signos que corresponderão aos fenômenos, que serão representados nos desenhos e que estarão relacionados e agrupados para que possa ser organizada uma legenda. (CASTELAR, 2005, p. 215)

Chamamos a atenção para o termo “letramento geográfico”, que aparece pela primeira vez neste trabalho de investigação. Pela ótica exposta anteriormente, o significado dentro de uma perspectiva do campo do conhecimento da educação não faz o menor sentido, distancia-se do ponto de vista etimológico e não visa um processo de letramento do ponto de vista do significado dado pela educação.

Nas obras apresentadas em nosso corpus de leitura, é possível analisar essa característica pela própria disposição e organização, bem como a partir de seus manuais e de suas propostas didático-pedagógicas. Foi possível

observar, nas três coleções nas quais a análise dessa pesquisa se fundamentou, um padrão nessa organização de conteúdos.

O tecnicismo que declaramos existir nas coleções dos anos iniciais é mais evidente quando observamos as propostas em relação ao uso da linguagem cartográfica. Apesar da coleção *Projeto Buriti* e *Projeto Ápis* não enfatizarem de forma veemente quais são as funções da linguagem cartográfica no ensino de Geografia nos anos iniciais, elas recorrem objetivamente aos Parâmetros Curriculares como forma de justificarem seu uso.

A coleção *Projeto Buriti* não define objetivamente o papel da cartografia, mas utiliza trechos de Calli (2003), Cavalcanti (1998) e Schaeffer (2003) como contribuição para o papel da Geografia na formação do aluno, enfatizando que é necessário que o aluno aprenda a ler e a escrever em Geografia para ser alfabetizado.

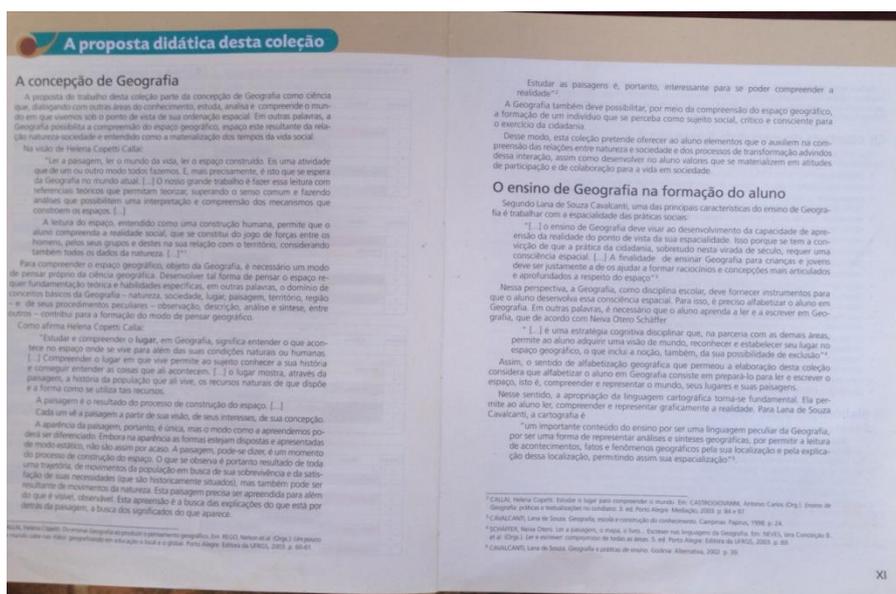


Figura 28 – Projeto Buriti – Manual.

A coleção *Mundo Amigo* têm, em seu manual, uma justificativa do papel da cartografia no ensino. A proposta é fundamentada na visão de Simielli (2009) que relaciona o desenvolvimento da capacidade de leitura e de comunicação oral e escrita por fotos, desenhos, plantas, maquetes e mapas com a possibilidade de o aluno perceber e ter domínio do espaço. Para isso, parte-se, a partir das idades e dos ciclos, para as possibilidades dessa

alfabetização cartográfica com procedimentos que aprimorem a noção de visão oblíqua e visão vertical; imagem tridimensional e imagem bidimensional; alfabeto cartográfico (ponto, linha e área) para, a partir da cognição empreendida nisso, partir para a construção de legendas, proporção e escala, lateralidade e referências, desmitificação da cartografia-desenho e ideia de cartografia como meio de comunicação a partir das representações gráficas. Uma proposta que relaciona os ciclos e idades com técnicas e procedimentos adotados para se “alfabetizar cartograficamente”.

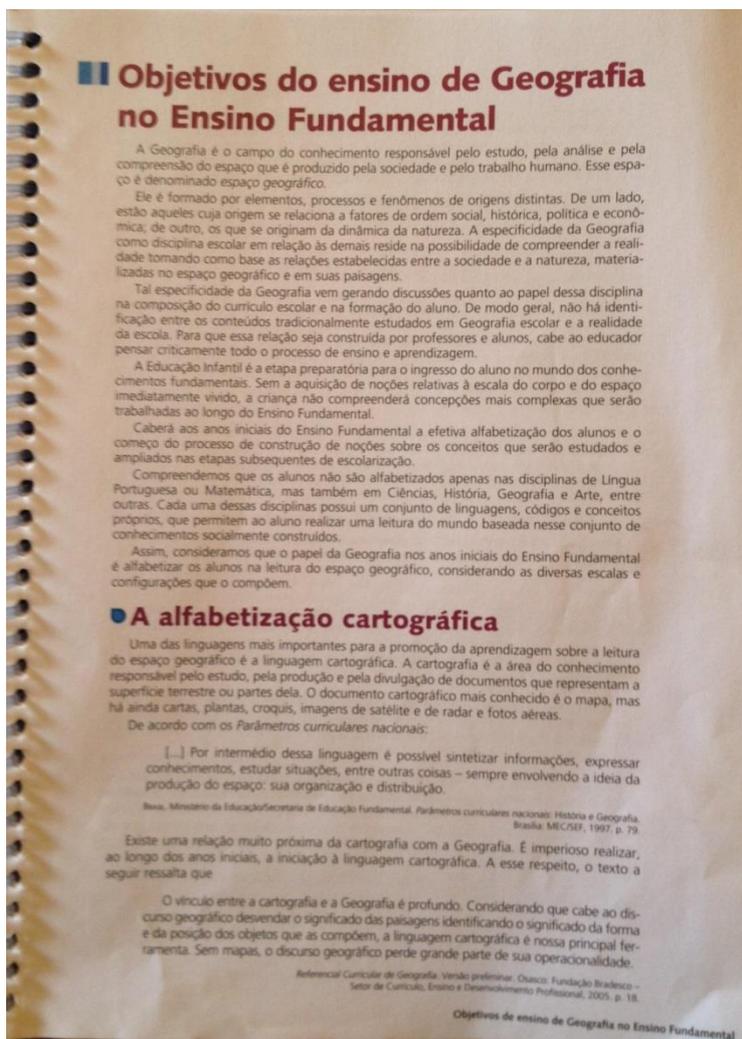


Figura 28 – Coleção Mundo Amigo

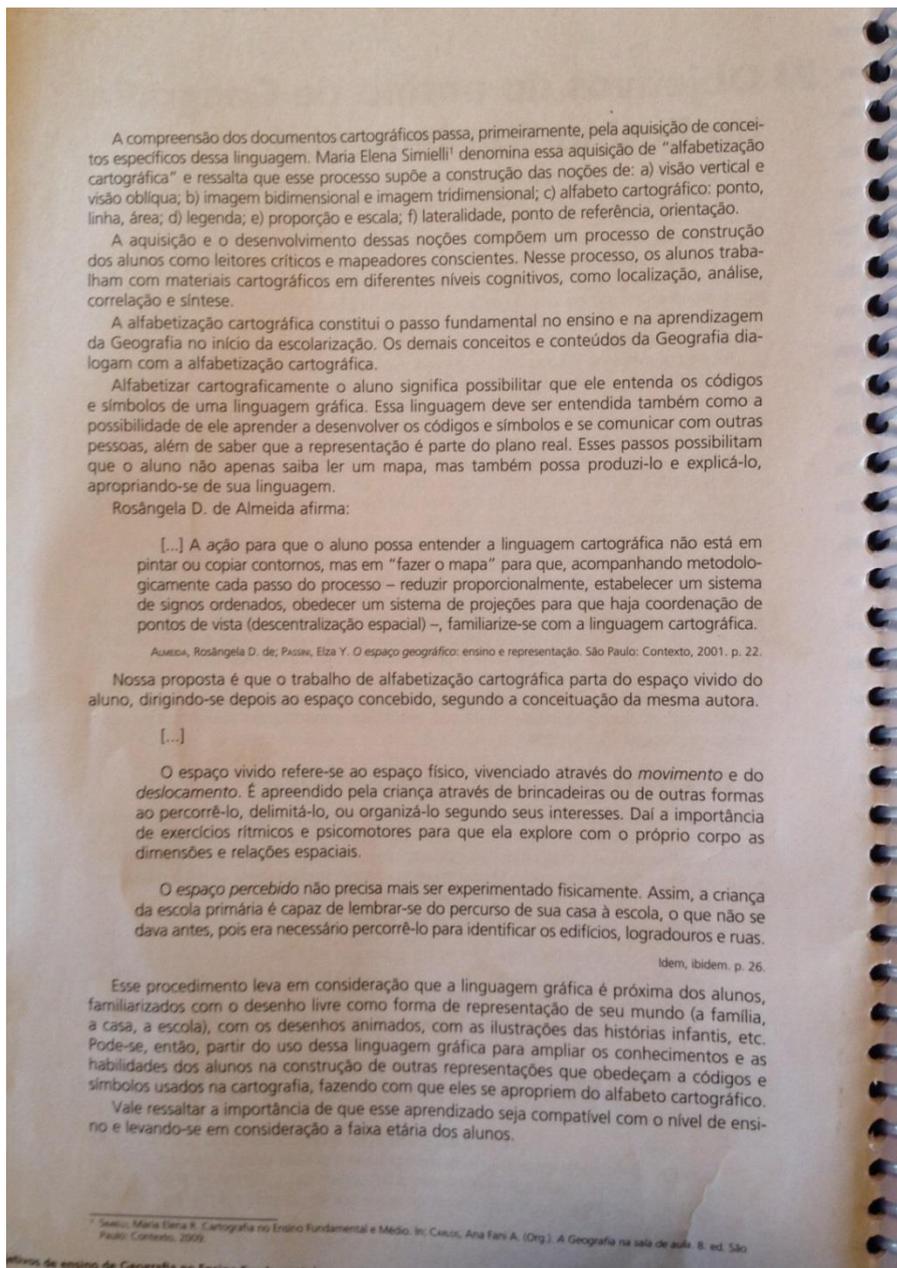


Figura 29 – Mundo amigo

A presença marcante nas obras da atividade intitulada “Mapa do Corpo” é uma dessas evidências. Trata-se de uma atividade na qual os alunos devem representar seu corpo, projetando-o em uma folha de papel. Existem muitas justificativas para que essa atividade seja aplicada, entre elas:

[...] a construção das noções espaciais está relacionada com o processo de descentração. A descentração vai ocorrendo com a diminuição da postura egocêntrica, ou seja, a liberação do espaço egocêntrico. As noções, relações e coordenações

espaciais são construídas inicialmente através da tomada de consciência do corpo (objeto referencial) pelo indivíduo (sujeito). É a construção do mapa corporal. A representação do mapa corporal pelo indivíduo permite transposições para outros espaços, portanto a operação em outros mapas (representações) (...) Para que uma criança se oriente no espaço, é necessário que se oriente no seu próprio corpo. A tranquilidade socioafetiva colabora positivamente para o sucesso deste processo. A lateralidade consiste na representação dos hemisférios corporais e a sua consequente projeção. É a construção das noções de direita, esquerda, frente, atrás, através do deslocamento mental direto e reversível. (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 30-31)

Em consonância com essa teoria, outra pesquisadora afirma:

[...] através de um trabalho com o esquema corporal, explorando as noções de lateralidade e proporcionalidade através do mapa do próprio corpo, a criança constrói a ligação concreto x representação e se prepara para a utilização destas noções em outras representações. Ao mapear o próprio corpo, o aluno toma a consciência de sua estatura, da posição de seus membros, dos lados de seu corpo. Ao representá-los terá a necessidade de se utilizar de procedimentos de mapeamento – generalizar, observar a proporcionalidade, selecionar elementos mais significativos –, para que a representação não perca a característica de sua imagem [...] (ALMEIDA, 1994, p. 47)

Do ponto de vista teórico, justifica-se que o uso dessa atividade, considerando a capacidade de escrita e leitura dos alunos nessa faixa etária, levaria à possibilidade de compreender as noções de escala e proporção além de lateralidade (inclusive reversa).

Nos PCNs orienta-se, de forma abrangente e pouco elucidativa, para o 1º ciclo (2º e 3º anos), formas de aprimorar a linguagem cartográfica.

Desenhar é uma maneira de se expressar característica desse segmento da escolaridade e um procedimento de registro utilizado pela própria Geografia. Além disso, é uma forma interessante de propor que os alunos comecem a utilizar mais objetivamente as noções de proporção, distância e direção, fundamentais para a compreensão e uso da linguagem cartográfica. (PCNs, 1998, p. 88)

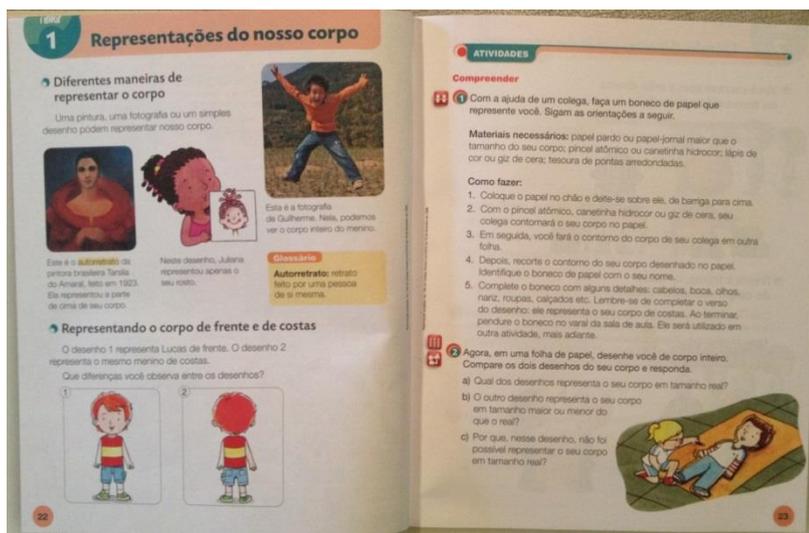


Figura 30 – Coleção Buriti<sup>33</sup>



Figura 31 – Coleção Mundo Amigo<sup>34</sup>

<sup>33</sup> A Unidade 2 traz uma atividade corriqueira que surge na maioria das obras, trata-se de mapear o próprio corpo, é a primeira atividade na qual a proposta foge das respostas escritas. Os objetivos da Unidade (p. 20) são: desenvolver noções de lateralidade, reconhecer a posição do corpo ou dos objetos no espaço, em relação à posição de outra pessoa ou objeto; desenvolver a consciência corporal e espacial; reconhecer direita, esquerda, em frente, atrás com relação a si mesmo e ao outro.

<sup>34</sup> Na coleção *Mundo Amigo* (p. 8), além de uma justificativa teórica para o uso dessa atividade (p. 16-17), é explicitado o objetivo como: “inicia-se o trabalho de alfabetização cartográfica por meio da representação do corpo em tamanho real, para posteriormente desenvolver atividades de representação gráfica e lateralidade [...]”.

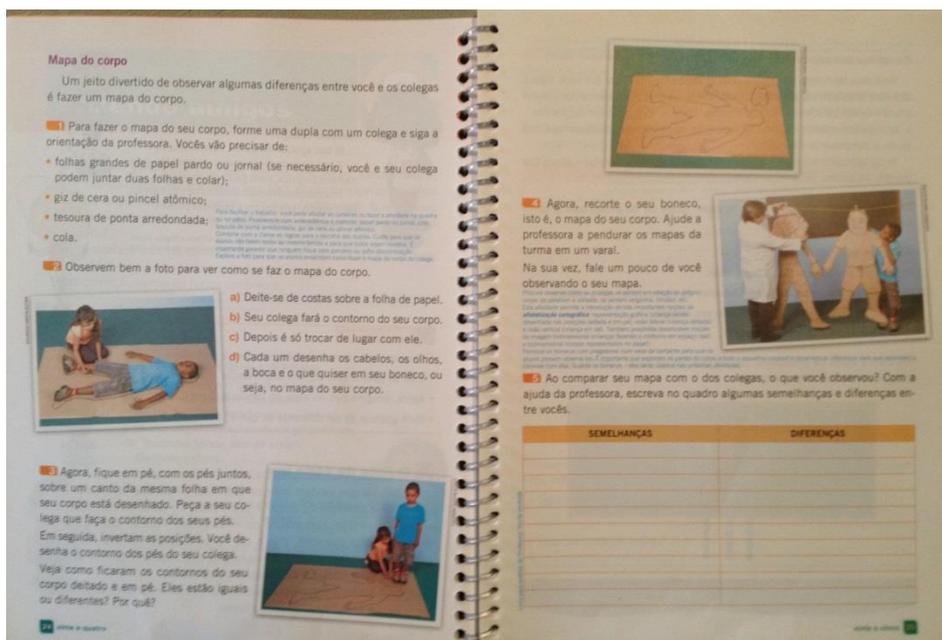


Figura 32 – Coleção Ápis<sup>35</sup>

Para Almeida (2011) a gênese da orientação espacial está no corpo, é a partir dele que surgem os referenciais de localização que serão determinados. O livro da autora, *Do Desenho ao Mapa*, é constantemente citado nas bibliografias das obras.

A conclusão a que chegamos, pela análise das obras, é que, apesar dos “vernizes” em justificativas dadas pelos manuais, todas as coleções propõem a mesma ideia de alfabetização, aquela compreendida como um conjunto de procedimentos técnicos para a aquisição da linguagem.

Os livros de Geografia que foram analisados possuem uma série de assuntos e tratam de múltiplas demandas que surgem nos editais do PNLD. Apresentam questões relacionadas ao que julgam ser um pensamento crítico e promoção da cidadania, combate à discriminação, inclusão e procedimentos que afirmam ser de uma alfabetização geográfica mas que, porém, não são.

Nesse sentido, cabe-nos uma reflexão: se as coleções são divididas por anos (2<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup>) e, pela análise do *Guia Didático*, os conceitos estão distribuídos

<sup>35</sup> A coleção Ápis (p. 24-25), indica aos professores que essa atividade permite a introdução de três importantes noções de alfabetização cartográfica: a visão lateral, vertical e a criança sendo desenhada na posição deitada. Segundo os autores, ainda possibilita a visão bidimensional e tridimensional.

pelos anos (lugar e paisagem nos 2º e 3º anos e território e região nos 4º e 5º anos), mas ao mesmo tempo ressalta-se que as coleções conseguem abordar o próximo do distante, podemos concluir que ao final do 5º ano os alunos terão dimensão de uma análise geográfica da realidade?

A reflexão deve caber aqui, pois pela forma que estão estruturadas as coleções e pela maneira que abordam seus conteúdos, para relacionar o próximo ao distante eles devem consumir todos os livros de 2º ao 5º ano.

Pela estruturação das obras e a forma como os conteúdos são abordados, inferimos que existe um discurso que se assemelha com a prática dos círculos concêntricos, usando como referência o conceito de Callai (2005). Os círculos concêntricos representam uma forma de análise que parte do próximo para o distante, mantendo uma estrutura hierarquizada de análise do espaço.

Uma prática tradicional na Escola Fundamental, adotada nas aulas de estudos sociais, mas desenvolvida não apenas sob sua égide, é o estudo do meio considerando que se deve partir do próprio sujeito, estudando a criança particularmente, a sua vida, a sua família, a escola, a rua, o bairro, a cidade, e, assim, ir sucessivamente ampliando, espacialmente, aquilo que é o conteúdo a ser trabalhado. São os Círculos Concêntricos, que se sucedem numa seqüência linear, do mais simples e próximo ao mais distante. Na realidade, esse procedimento constitui mais um problema do que uma solução, pois o mundo é extremamente complexo e, em sua dinamicidade, não acolhe os sujeitos em círculos que se ampliam sucessivamente do mais próximo para o mais distante. Num mundo em que a informação é veloz e atinge a todos, em todos os lugares, no mesmo instante, não se pode fechar as possibilidades em um estudo a partir de círculos hierarquizados. Ainda com relação à velocidade da informação, deve-se considerar que não é a distância o que vai impedir ou retardar o acesso à informação, mas condições econômicas e/ou culturais, inscritas num processo social que exclui algumas (ou muitas) pessoas. (CALLAI, 2005, p. 230)

Mais adiante, existe uma contradição na avaliação do *Guia Didático*, que elogiou em determinado momento, mas enfatizou que existe esse problema:

Nas coleções, geralmente é a noção de lugar que é primeiramente trabalhada. São apresentadas atividades que, no geral, demandam do aluno a observação do seu espaço vivido. Em paralelo ou na sequência, é a noção de paisagem

que passa a ser desenvolvida. As coleções vêm buscando trabalhar tendo a realidade do aluno como ponto de partida e de chegada. Porém, em alguns casos, verifica-se que ainda há dificuldades em se promover a relação do espaço próximo com instâncias espacialmente mais distantes. As escalas de análise espacial privilegiadas para abordar os conceitos de lugar e paisagem são a moradia, a escola, a rua e o município. (*Guia do Livro Didático*, 2012, p. 14)

A pesquisa feita por Marques também abordou essa temática das relações entre os conteúdos dos anos iniciais e sua origem nos círculos concêntricos.

Ao analisar o ensino de Geografia nas Séries Iniciais podemos destacar alguns problemas que foram herdados ou reforçados no período de regime militar por meio da implantação da EMC e dos Estudos Sociais. Um dos principais foi o ensino de Geografia a partir de Círculos Concêntricos, e também vinculada ao civismo e às datas comemorativas. Há que se ressaltar que em muitas escolas a Geografia e a História ainda são trabalhadas como Estudos Sociais nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental o que nos mostra que ainda não conseguimos romper com essa forma de organização curricular. Quanto aos Círculos Concêntricos, se baseava no nível de desenvolvimento psicológico do aluno, que deveria ir do concreto ao abstrato vencendo etapas de acordo com seu nível de desenvolvimento. Assim, nas primeiras fases de escolaridade iniciava-se o estudo com uma referência mais próxima, a casa e a escola, a comunidade ou o bairro, para, posteriormente, avançar para o município, estado e nação. [...] Desse modo, podemos perceber que o estabelecimento de uma ordem escalar para priorizar o desenvolvimento do ensino da EMC resultou na formação de um vínculo implícito com o ensino de Geografia. Em paralelo, um outro fator importante nesse sentido foi o de que no período já havia discussões relacionadas às Teorias Piagetianas, obviamente um reforço à idéia segundo a qual crianças nessa faixa etária deveriam aprender partindo do concreto, pois não tinham condição de abstrair-se, tese que sustentava a idéia de círculos concêntricos. (MARQUES, 2008, S/N)

A referência utilizada na pesquisa tomou como aporte o trabalho de Zotti, que afirma:

No ensino primário a EMC deve partir do que é próximo da criança – a família e a escola – para, ato contínuo, o estudo da comunidade, do País e do mundo (BRASIL, 1975). Ainda especifica os objetivos comportamentais e um rol de conteúdos a serem ministrados em duas unidades: Unidade I – Família: sua relação com a escola e a comunidade; Unidade II Escola: suas relações com a comunidade. (ZOTTI, 2004, p. 205)

A dissertação de mestrado de Marques (2009) é muito relevante, pois faz um resgate dessa passagem da Educação Moral e Cívica e da Geografia dos Círculos Concêntricos para que possamos compreender as permanências de abordagens conteudísticas que remontam à Ditadura Militar no Brasil e que se explicitam na construção curricular dos anos iniciais.

Essa ordem escalar proposta pela EMC – e que até hoje se faz presente, trouxe as primeiras aproximações construtivistas de Piaget, que já vinham sendo discutidas por alguns autores desde a década de 1950, como o fez Lourenço Filho, uns dos precursores da Psicologia Genética no Brasil, que na década de 1980, intensificou-se, como já vimos anteriormente (KLEIN, 1997). No que diz respeito às teorias da Psicologia Genética, parte-se da idéia de que as crianças estão no estágio de desenvolvimento operatório concreto e dessa forma a “construção” do seu conhecimento parte do próximo concreto e dessa forma da casa, da escola, do bairro e assim por diante. Segundo Braga (2006, p. 8), as abordagens das unidades territoriais de análise em círculos concêntricos carregam consigo pelo menos duas simplificações básicas: uma diz respeito à relação entre desenvolvimento e aprendizagem e a outra relaciona-se à análise da organização do espaço geográfico [...]. (MARQUES, 2009, p. 78)

Para Braga:

No que se refere ao concreto, ocorre um entendimento de que, por se tratar de um trabalho pedagógico com crianças e estas estarem, provavelmente, no estágio operatório concreto, segundo as formulações de Jean Piaget, seria necessário, na educação geográfica, partir-se do próximo físico. Neste enfoque a subjetividade, como fonte de significação e, portanto, de concretude para o sujeito não é levada em conta. A proximidade é considerada apenas como um dado objetivo, o concreto é a base material e dele não faz parte a construção de significados. Consideramos que próximo para uma criança é o espaço sobre o qual ela já construiu significados e, não necessariamente, o entorno. (BRAGA, 1999, p. 116)

Braga esclarece, ainda, a contradição desse procedimento:

A interpretação da organização do espaço geográfico existe no tratamento da seqüência: moradia, escola, bairro, município, estado, país, mundo, uma visão de que as relações espaciais se dão de forma linear e contínua, do próximo para o distante, considerado como um aspecto puramente físico. Esta mesma visão leva ao entendimento de que se pode compreender o

espaço geográfico, tomando os círculos concêntricos um a um e em seqüência. Ora, a complexidade atual das relações espaciais não permite que nenhum espaço seja compreendido fechado em um círculo e não está condicionada a nenhuma seqüência geométrica e física. (*Ibidem*)

Segundo a pesquisadora, respaldada em outros autores, essa permanência pode ser entendida pela forma como foram construídos os *Parâmetros Curriculares* na década de 1990.

O tal problema consiste no fato de que essa preocupação aparente observada nos documentos oficiais é meramente superficial, pois de fato não há esforços para que mudanças estruturais ocorram e isso fica claro quando analisamos a forma como os PCNs foram elaborados, uma vez que esse documento estabelecia uma base nacional comum. Como sinaliza para uma escola democrática, esse documento, no mínimo, também deveria ter sido feito de modo democrático, o que não ocorreu. Salienta Pontuschka (1999, p. 17): “Idéias boas são destruídas pela forma autoritária de sua implementação”. (*Ibidem*, p. 210)

O trabalho de Marques ressalta pontos relevantes de como essas permanências aconteceram, além de demonstrar que a prática das professoras polivalentes pesquisadas por ela seguia justamente esse procedimento em função da formação que não privilegiava o ensino de Geografia.

Fica evidente que não será possível mostrar o todo, uma vez que iniciaremos pela família e a casa, posteriormente a escola, o bairro, município, o estado e a nação. Segundo Callai (2002, p. 56), “As atividades nessas séries devem ser desenvolvidas num todo globalizado, que abra os caminhos para o aluno, que o instrumentalize de fato, sem ficar parcelando todas as atividades”. [...] Assim entendemos que o desafio para que se desenvolva as capacidades geográficas nas Séries Iniciais é que a criança, a partir das suas vivências, do lugar onde vive possa relacionar-se com outros lugares mais distantes e aos poucos possa compreendê-los. (MARQUES, 2009, p. 79-80)

A pesquisa ainda relaciona essas permanências de conteúdos herdadas da prática dos círculos concêntricos ao seu caráter ideológico, conforme Azambuja:

A perspectiva da adaptação recebe essa denominação na medida em que visa, fundamentalmente, à integração da criança ao meio social vivido. Essa adaptação impõe a

manutenção do *status quo* ao qual o indivíduo deve socializar-se, isto é, ajustar-se às normas, regras e instituições sociais estabelecidas. Para isso, o conteúdo escolar compõe-se, do entendimento das funções atribuídas às autoridades constituídas no município, da funcionalidade do comércio, indústria, agricultura e dos serviços urbanos, das leis de trânsito. Essa funcionalidade aparente é entendida como “concreto”. A realidade é trabalhada numa perspectiva do real, isto é, de como deveria ser e não como é. (AZAMBUJA, 2002, p. 72)

Nas imagens a seguir verificaremos que as coleções abordam essa temática das leis de trânsito e “serviços da rua”. Relacionam os impostos aos “serviços” de água, luz, esgoto e outras questões relacionadas a uma urbanização idealizada.

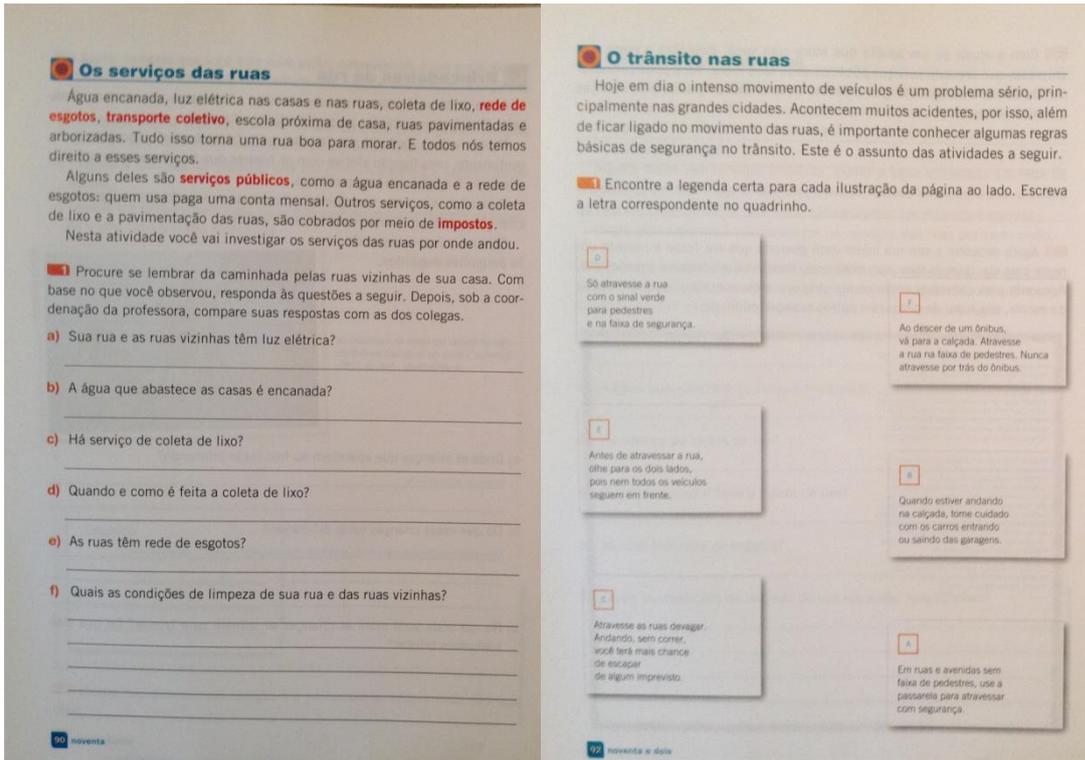


Figura 33 – Coleção Ápis

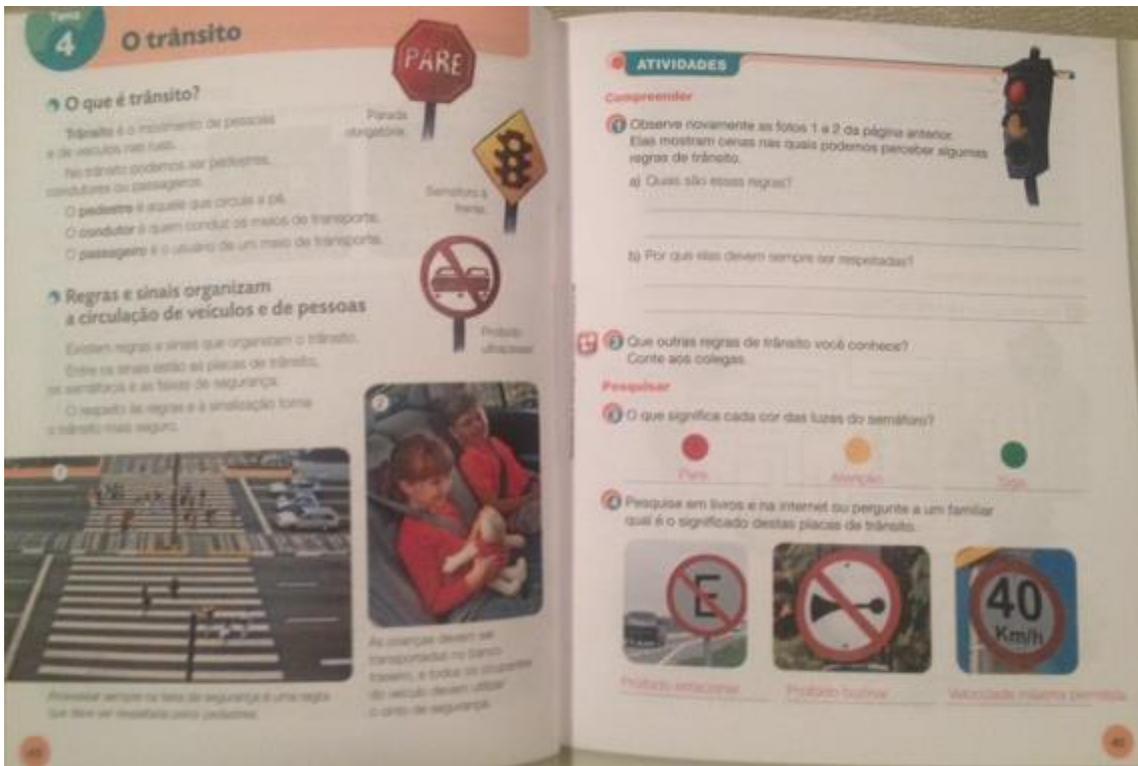


Figura 34 – Coleção Buriti

As imagens das coleções apresentam o conceito de “trânsito”, “regras de circulação”, “serviços da rua”. Na Coleção *Ápis* existe ainda uma ficha para pesquisa. A idealização de uma urbanização é bem evidente, como comprovado pela citação de Azambuja, de como deveria ser e não como é.

O trabalho de investigação de Franco (2009) foi realizado um paralelo entre as coleções de Estudos Sociais e, a partir do edital de 2004 do PNLD, as mudanças e permanências das coleções do autor Elian Lucci, um dos autores na época que era referência para a produção dos anos iniciais em função das perspectivas de venda:

Apesar de, em 1997, os PCNs terem oficializado a extinção dos Estudos Sociais nas séries iniciais do ensino fundamental e a volta do ensino de História e Geografia, foi só o edital do PNLD/2004 que impediu a publicação dos livros de Estudos Sociais ou daqueles que juntavam em um só fascículo História e Geografia. O autor do livro investigado neste trabalho, Elian Lucci, publicou pela Editora Saraiva, em coautoria, alguns desses manuais, como o *Descobrimo o mundo de Estudos Sociais e Ciências* que, em 1988, estava na 5ª edição (FRANCO, 2009, p. 69)

Franco ainda se reporta ao parecer técnico produzido pelo MEC, em 1993, que evidenciava que os didáticos ainda traziam muitos pontos de permanência curricular considerados negativos:

Especificamente sobre os livros de 1ª a 4ª séries, um parecer técnico elaborado por um Grupo de Trabalho nomeado pelo MEC, em 1993, apontou, na maioria dos livros de Estudos Sociais analisados, muitos pontos de permanência vistos como negativos (não desenvolvimento das noções de tempo e espaço e nem do espírito investigativo; visão idealizada da sociedade sem contradições e conflitos; transmissão de preconceitos e estereótipos; predominância de atividades baseadas na memorização e repetição mecânica; tratamento das datas cívicas de forma descontextualizada; mistificação de personagens e marcos da história política institucional) e sinais tímidos de mudanças em poucos livros (padrões gráficos mais bem cuidados e linguagem mais apropriada para a faixa etária dos alunos; abordagem das diferenças e desigualdades sociais, mas de forma descontextualizada e maniqueísta; inserção de algumas atividades mais dialógicas sem acabar com a predominância das atividades de repetição mecânica). (*Ibidem*, p. 70)

Na pesquisa, a autora ressalta que, no Guia de 2004, houve a percepção de que as mudanças propostas pelos PCNs não haviam sido contempladas:

Um outro aspecto que pode ter influenciado na menor porcentagem de livros aprovados, entre os das primeiras séries do ensino fundamental, tem relação com o fato da primeira avaliação deles ter ocorrido no mesmo ano em que os PCNs oficializaram a exclusão dos Estudos Sociais, 1997, sem haver um tempo de maturação dessa nova proposta curricular. O próprio Guia do PNL 2004, ao expor os resultados da avaliação, justifica a dificuldade de editores e autores em produzir livros de História para 1ª a 4ª séries mais condizentes com as expectativas do programa, com o fato da supressão dos Estudos Sociais nesse nível de ensino ser algo ainda recente. (BRASIL, 2003, p. 37)

É possível verificar que essas permanências continuaram para além da década de 1990, como constatam Bezerra e Luca:

[...] os livros de Estudos Sociais tiveram uma evolução apenas razoável no decorrer das quatro avaliações (PNL 97, 98, 2001, 2004). De um PNL para outro, grande parte dos livros não se modificava, sendo reimpressos sem qualquer alteração de monta. Enquanto não se estipulou a obrigatoriedade da mudança para os não recomendados e excluídos em avaliações anteriores, as obras retornavam sem qualquer melhoria, como se nada tivesse acontecido. Mesmo os livros novos não ofereciam grandes avanços ou alteração de conteúdos. A mudança também foi induzida pela volta da História e da Geografia e pela exigência da inscrição de coleções em vez de livros avulsos. No entanto, os temas não se modificaram substantivamente, enquanto a forma de apresentação dos livros de sua editoração não teve melhora muito significativa [...]. O fato de ainda existirem 36,1% de obras excluídas, e 50,8% de obras ressalvadas, depois de quatro avaliações, manifesta o empenho pouco convicto de autores e editores em aprimorar sua concepção de produzir, para esse segmento do Ensino Fundamental, livros inovadores e bem elaborados [...]. (BEZERRA; LUCCA, 2006, p. 47-50)

Para Franco, o manual de professores recorria constantemente aos PCNs como forma de legitimar as mudanças que estavam colocadas em comparação aos livros anteriores de Estudos Sociais:

Desde a edição do PNL 2000/2001, *Viver e aprender História e Geografia*, na apresentação do Manual do Professor (p. 3-4), os PCNs de História, Geografia e dos Temas Transversais

foram mencionados várias vezes para legitimar as mudanças feitas em relação à edição anterior: substituição de Estudos Sociais por História e Geografia, com uma abordagem mais específica de cada um desses conteúdos. [...]

Os temas transversais, considerados pelo autor uma das maiores contribuições dos PCNs (LUCCI, 1999, p. 4), são lembrados na listagem dos conteúdos dos quatro volumes da coleção *Viver e aprender História e Geografia*, que é apresentada em um quadro que marca, para cada subunidade, quais os assuntos abordados: História, Geografia, Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Educação para a Saúde. No Manual do Professor da edição do PNLD 2004 (p. 5), permanece o mesmo texto da edição anterior sobre os temas transversais, afirmando que entre aqueles sugeridos nos PCNs, os mais desenvolvidos no livro de História, através das atividades propostas e da abordagem feita nos textos, são ética, meio ambiente e pluralidade cultural. [...]. (FRANCO, 2009, p. 123-124)

No entanto, apesar das possíveis influências, as coleções ainda permaneciam com a estrutura anterior com poucas mudanças:

A seleção e organização dos conteúdos também apresentaram alterações de uma edição para outra. No *Viver e aprender Estudos Sociais*, o conteúdo de 1ª a 4ª séries foi organizado conforme a teoria dos círculos concêntricos, partindo do mais próximo e concreto para o aluno (indivíduo, escola, família, bairro na 1ª e 2ª séries), e ampliando para realidades mais distantes e complexas (município na 3ª série e Brasil na 4ª série).

[...] No entanto, houve uma mudança no enfoque, conforme as sugestões dos PCNs de organizar os conteúdos de tal maneira que as crianças estudem, ao mesmo tempo, o próximo e o distante, o seu grupo social e grupos sociais de outros lugares e tempos, observando suas diferenças e semelhanças, mudanças e permanências. Assim, na 1ª e 2ª séries, foram propostas atividades para os alunos conhecerem as diferenças e semelhanças entre a sua vida e a de seus pais quando crianças, entre a organização das escolas no passado e no presente, entre a sua organização familiar e outras existentes em seu tempo. (*Ibidem*, p. 128)

Franco foi taxativa ao explicitar sua análise das coleções de Elian:

Em síntese, por mais de 20 anos, até meados dos anos 90, o Prof. Elian escreveu livros de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, História e Geografia que trabalhavam com verdades inquestionáveis e fragmentadas voltadas para a formação de cidadãos dóceis e para a manutenção da ordem vigente, como se ela fosse harmônica e justa. (*Ibidem*, p. 121)

E conclui:

Enfim, os livros do Prof. Elian tiveram uma trajetória semelhante àquela da maioria dos livros didáticos de História editados no Brasil a partir dos anos 70 do século passado, a qual foi discutida no Capítulo I desta tese. No entanto, eles não estão na vanguarda das inovações teórico-metodológicas ocorridas nas produções didáticas, mas apenas as acompanham quando elas se transformam em prescrições oficiais, para não perder espaço no mercado. (*Ibidem*, p. 136)

Pela nossa análise, fundada nas fontes primárias, respaldados pelas concepções de ensino aqui expostas, levantadas por múltiplos teóricos e de relevância acadêmica, consideramos que as obras analisadas, apesar de se considerarem praticantes de uma alfabetização geográfica, demonstram ser praticantes de um processo de mesclagem que tem origem em uma construção curricular com forte permanência da prática dos círculos concêntricos da perspectiva piagetiana.

O caráter tecnicista de compreensão do processo de alfabetização, fundado em mecanismos de leitura e escrita além da assimilação de códigos, ligados a uma perspectiva piagetiana que parte do concreto para o abstrato, abordam de forma linear e hierárquica as dimensões espaciais, sem conseguir plenamente sua conexão com espaços mais distantes. A dificuldade de se aplicar a alfabetização geográfica na abordagem dos conteúdos é presente, como podemos perceber nas figuras a seguir, inclusive no uso de conceitos como forma de conteúdo.

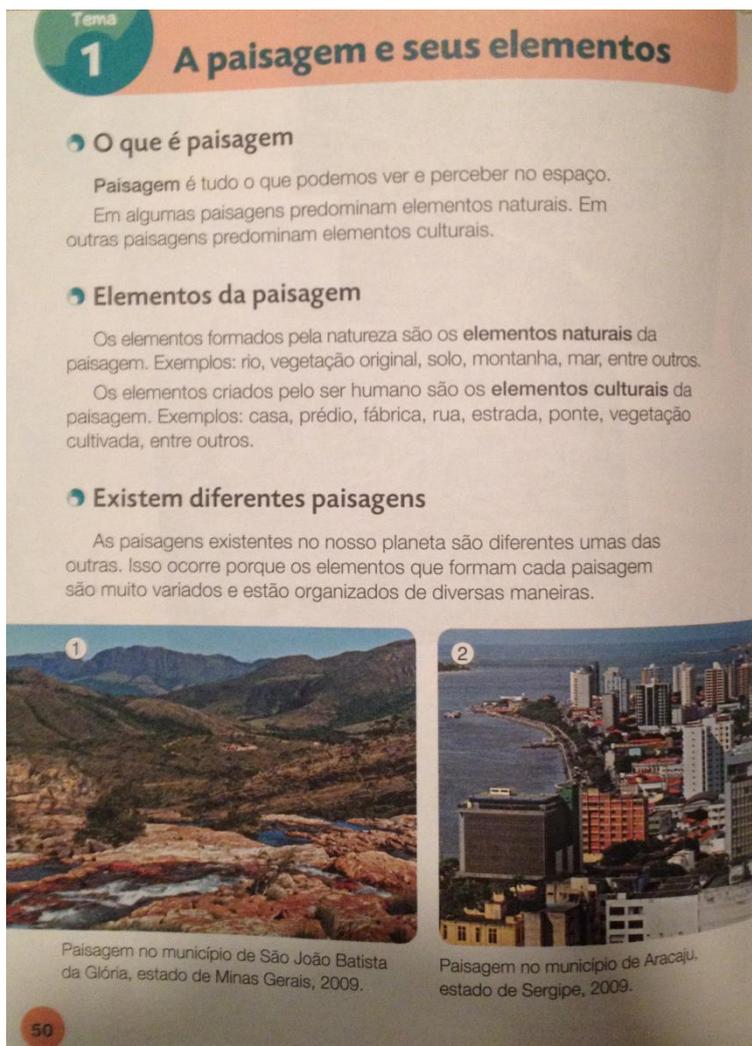


Figura 35 – Coleção Buriti

Ao que tudo indica em nossos levantamentos bibliográficos, referenciais das coleções e pela análise dos materiais e de seus manuais, as proposições que se referem à alfabetização geográfica, compreendida como uma prática relativa ao ensino de Geografia nos anos iniciais como uma possibilidade de aquisição de linguagem, isto é, leitura e escrita da realidade dentro das perspectivas de análise da Geografia, é difundida, citada pelos manuais com a inclusão de referências acadêmicas, todavia, estrutura-se fundamentalmente em propostas que historicamente foram se aproximando, em uma lógica curricular, evidenciando permanências da prática dos círculos concêntricos pela estrutura conceitual e metodológica. Tais evidências não são ressaltadas, de forma geral, pelas avaliações dos materiais didáticos realizadas pelo PNLD 2013. A abordagem dos conteúdos dentro das práticas propostas de

alfabetização geográfica ainda é o grande desafio para que as obras possam efetivamente praticar o que se propõe.

#### **4. Considerações Finais**

A análise dos livros didáticos de Geografia abre possibilidades múltiplas de compreensão e reflexão sobre as práticas de ensino e o que elas projetam, bem como reflexões curriculares de caráter histórico, ideológico e de mercado.

Avaliamos que existem ainda muitas questões relevantes que devem ser abordadas e possibilidades de continuação deste trabalho para seu aprofundamento.

O levantamento das obras selecionadas pelo PNLD 2013, sua tabulação considerando todas as obras e a análise dos livros escolhidos que representam uma parcela significativa da distribuição dos didáticos de Geografia dos anos iniciais foram nosso ponto de partida. Partir das fontes primárias e evidenciar que nosso diagnóstico fundou-se na leitura dessas obras e análise das práticas de ensino de Geografia que elas afirmam possuir e o que elas projetam, abriu-nos muitas possibilidades de estudo.

Trouxemos valiosas contribuições no sentido de relacionar os conceitos de alfabetização e letramento que são difundidos por correntes dentro da educação e buscamos relações com o que se afirma ser alfabetização e letramento na Geografia. Diagnosticamos que seus sentidos são similares, mas seus usos são opostos, realçando que a questão é de natureza semântica.

As pesquisas citadas ao longo deste trabalho e realizadas em outros programas de pós-graduação contribuíram para que relacionássemos as evidências das abordagens dos livros com as permanências de conteúdos herdados desde os estudos sociais, que projetam práticas fundadas nos círculos concêntricos.

Muitas análises ficaram em aberto para pesquisas futuras e que podem contribuir para uma compreensão mais ampla sobre a estrutura dos materiais didáticos de Geografia. As questões de ordem ideológica presentes nas coleções podem ser avaliadas futuramente, tal qual pudemos observar na pesquisa de Marques (2009), que abordou a forma como a prática dos círculos concêntricos se relacionava com uma postura ideológica dominante, fundada em um civismo e datas comemorativas, e que se projetava nas práticas dos estudos sociais e, posteriormente, na disciplina de Geografia.

Dentro dessa perspectiva, existem muitas questões que podem ser propostas dentro dos livros didáticos de Geografia que, ao buscar supostamente um discurso crítico e voltado para a cidadania, caminham no sentido contrário ao evidenciar discursos moralizantes e normativos.

Outra questão que se abre a partir de nossa pesquisa são as práticas utilizadas pelos autores dentro de um processo de alfabetização restrito. As práticas não dialogam com as demais disciplinas, sobretudo de letramento e alfabetização, assim como não dialogam com as próprias diretrizes curriculares. É possível observar isso com as atividades propostas nos livros de 2º ano, que são, por vezes, apenas de perguntas e respostas, pressupondo que os alunos já estão alfabetizados.

Outra questão que chegamos a citar em nossa abordagem é a escolha dos conteúdos para os livros de 1º ano, livros esses que só chegaram ao ensino público no PNL 2016 e que indicam uma simplificação dos conteúdos de 2º ano, sugerindo que não existem possibilidades de abordagens novas de conteúdo, propositivas ou inovadoras para algumas coleções.

Os avanços de pesquisa em relação ao PNL 2016 devem analisar as novas propostas curriculares propostas nos editais diante do surgimento de novos livros de Ciências Humanas e da Natureza que substituirão os livros de Geografia, História e Ciências totalmente, até 2019. Essa nova proposta anulará a capacidade das disciplinas de concepções fundadas na alfabetização geográfica? Analisamos algumas dessas obras e verificamos que indicam ser compilações dos antigos materiais de História, Geografia e Ciências. Constatamos que esse avanço na pesquisa pode ser relevante para que

saibamos sobre a qualidade do ensino disciplinar nos anos iniciais a partir dos livros didáticos.

Uma questão que chegamos a abordar e consideramos que fugia de nossa proposta é o papel do mercado editorial nas produções. Por nossa experiência e pela similaridade das obras, sugere-se que não existe um grande desejo em transformar as obras de Geografia que, ao possuírem um padrão de construção, ampliam as chances de aprovação dentro das orientações do PNLD.

Por fim, são pesquisas com o intuito de trazer possibilidades concretas de ensino de Geografia dentro de uma perspectiva de alfabetização/letramento geográfica(o) com participação das professoras polivalentes. A pesquisa de Marques (2009), ao dialogar com as professoras polivalentes, analisou a dificuldade de lecionar essa disciplina assim como a pesquisa de Frago (2009), a qual aponta o pouco uso dos manuais de professores em função da construção histórica do conhecimento, a qual não é tida como importante a participação docente no processo e a distância da construção das concepções e dos materiais. Evidencia-se a questão abordada por Giroux (1997) que vai para além do tecnicismo dos materiais, passa pela divisão do trabalho que separa os executores da concepção. Ao que pesquisamos, são incipientes as propostas dentro do ensino de Geografia que consigam, concretamente, desenvolver mecanismos onde haja participação efetiva dos múltiplos atores que compõe o ambiente escolar na construção de livros didáticos que sejam mais democráticos e correspondam, ou pelo menos se aproximem, das necessidades dos discentes e docentes das redes públicas.

## Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Lugar. Conceito geográfico nos currículos pré-ativos-relação entre saber acadêmico e saber escolar. São Paulo: Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2004. Tese de doutorado em Educação.

\_\_\_\_\_. Dois momentos na história da Geografia Escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. Rev. Bras. Educ. Geog., Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez. 2011.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2011.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Y. O espaço geográfico: ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1994.

ALVES, Irene de Barcelos. Entre regulação e persuasão: A política curricular para o livro didático de geografia dos anos iniciais do ensino fundamental no PNLD. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010. Dissertação de mestrado em Educação.

APPLE, Michael W. Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Currículo, Poder e Lutas Educacionais: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

\_\_\_\_\_. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 2006.

\_\_\_\_\_. Política Cultural e Educação. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Trabalho docente e texto: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AIGNER, C. H. O. Alfabetização em Geografia e Educação Ambiental. Porto Alegre: Faculdade de Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. Dissertação de mestrado em Geografia.

AZANBUJA, L. D. Perspectivas do “estudo do meio” nas séries iniciais do 1º grau. In: CALLAI, H. C. (org.) O ensino em Estudo Sociais. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2002, p. 71- 79.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: Márcia Abreu. (org.). Leituras, história e história da leitura. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

BEZERRA, Holien G.; LUCA, Tânia Regina. Em busca de qualidade – PNLD História (1996- 2004). In: SPOSITO, M. Encarnação B. (org.). *Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 1988. Dissertação de mestrado em Educação.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BRAGA, R. B. A tradição com os conteúdos geográficos na escola elementar e os PCNs para o ensino fundamental: possibilidades e limites. *Caderno de Geografia*, Belo Horizonte, v.9, n.13, p. 24-29, jul. 1999.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.) *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CASTELLAR, Sonia. Educação geográfica: A psicogenética e o conhecimento escolar. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. IN: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. *Geografia, escola e construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, 1990, n. 2, p.177-229.

CHIEN, Jyh-Jia. Lutando por reconhecimento: O Estado, os movimentos de oposição e as mudanças curriculares. In: APPLE, Michael et al (orgs.). Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CHOPPIN, Alain. História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30. set/dez. 2004, p. 549-566.

\_\_\_\_\_. O Historiador e o livro escolar. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 6 n.11, abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Manuais escolares: uma falsa evidência histórica. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27, jan/abr. 2009.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. O golpe na educação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DARTON, Robert. História da Leitura. In: A escrita da história: Novas Perspectivas. São Paulo, Editora Unesp, 1992.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FRAGO, Antonio Viñao. Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Aléxia Pádua. Apropriação docente dos livros didáticos de História das séries iniciais do ensino fundamental. Campinas: Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2009. Tese de doutorado em Educação.

GARCIA, Félix. La educación contra la escuela. In: Educación anarquista: aprendizajes para una sociedad libre. Santiago de Chile: Editorial Eleutério, 2012.

GEBRAN, Raimunda Abou. A Geografia no ensino fundamental – trajetória histórica e proposições pedagógicas. Revista Científica da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v.1, n.1, p. 81 -88, jul./dez., 2003.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. Método de Pesquisa. UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Daniel Mendes. A geografia ensinada, mudanças e continuidades do conhecimento escolar (1960-1989). São Paulo: Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica, 2010. Dissertação de mestrado em Educação.

GNERRE, M. Considerações sobre o campo de estudo da escrita. In: Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GRAFF, Harvey. Os labirintos da alfabetização. São Paulo: Artes Médicas, 1994.

GOODSON, Yvor F. Currículo: teoria e história. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. As políticas de currículo e de escolarização. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. The making of curriculum. 2ª ed., Londres/Nova York: Falmer, 1995.

\_\_\_\_\_. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. Revista Teoria e Educação, Porto Alegre, v.2, p.230-253, 1990.

HÉBRARD, J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. Revista Teoria e Educação, n.2, 1990, p 65-110.

KAERCHER, Nestor André. PCNs: futebolistas e padres se encontram num Brasil que não conhecemos. Terra Livre 13. Dossiê: Os PCNs em discussão, São Paulo, 1997.

LIMA, Vanda Moreira Machado. Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas. São Paulo: Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2007. Tese de doutorado em Educação.

MANTOVANI, Katia Paulilo. O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino. São Paulo: Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2009. Dissertação de mestrado em Educação.

MARQUES, Valeria. Alfabetização geográfica: o ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. 1º SIMPGEO/SP, Rio Claro, 2008 ISBN: 978-85-88454-15-6, pg 202.

MARQUES, Valéria. Alfabetização geográfica: o ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica, 2009. Dissertação de mestrado em Educação.

MARTINS, Maria do Carmo. A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima estes saberes? Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

\_\_\_\_\_. A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes? Tese de doutorado. Unicamp, Campinas, 2000.

\_\_\_\_\_. As humanidades em debate: a reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In: Oliveira M. A. T de.; RANZI, S. M. F. História

das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

MARTINS, W. História da Inteligência Brasileira. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1978. (Vol. 1 e 2)

MEDEIROS, Lucy Satyro de. O currículo escolar de geografia e a construção do conhecimento: um olhar para a prática pedagógica do professor de geografia. João Pessoa: Faculdade de Geografia. Universidade Federal da Paraíba, 2010. Dissertação de mestrado em Geografia.

MORAES, Antonio Carlos Robert. Geografia e ideologia nos currículos de primeiro grau. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Autores Associados, 1998.

MOREIRA, Ruy. Pensar e ser em geografia. São Paulo: Contexto, 2008.

MORMUL, Najla Mehanna; GIROTTO, Eduardo Donizeti. Ensino de geografia e projeto de sociedade no início do século 20 no Brasil. Reconstruindo leituras acerca da relação entre ensino e pesquisa. Contexto & Educação, Editora Unijuí, Ano 29, n. 93, mai/ago. 2014, p. 214-242.

MUNAKATA, Kazumi. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. São Paulo: Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica, 1997. Tese de doutorado em Educação.

MUNAKATA, Kazumi. Investigação acerca dos livros escolares no Brasil. In: CD-ROM: El Colegio de San Luis. História de las ideas, actores y instituciones educativas. Memória Del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. San Luis Potosi: 2003.

MUNAKATA, Kazumi. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura militar no Brasil. In: FREITAS, M. C. (org.). Historiografia brasileira em perspectiva. 6º ed. São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, Camila. 103 milhões de livros didáticos. In: Educar para crescer/Veja, São Paulo mar. 2009. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/103-milhoes-livros-didaticos-431016.shtml>. Acesso em: 15/01/2016

PEREIRA, Carolina Rocha Busch. Política pública e avaliação no Brasil: uma interpretação da avaliação do livro didático de geografia para o ensino fundamental. Presidente Prudente: Faculdade de Geografia. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, 2004. Dissertação de mestrado em Geografia.

PEREIRA, Diamantino. Paisagens, lugares e espaços: a geografia no ensino básico. Boletim Paulista de Geografia 79 / Seção São Paulo, AGB, São Paulo, 2003, n. 79, p. 9-21, jul. 2003.

PINTO, Umberto de Andrade. A docência em contexto e os impactos das políticas públicas em educação no campo da didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo de. (orgs). Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_; TOMOKO, Iyda Paganelli; CACETE, Núria Hanglei. Para ensinar e aprender Geografia, 1ª ed., Cortez: São Paulo, 2007.

PRADO JR, Caio. A evolução da Geografia e a posição de Ayres de Casal. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n. 19, AGB, 1955 .

RECLUS, Élisée. KROPOTKIN, Piotr. Escritos sobre educação e geografia. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A Geografia escolar brasileira nos fins do século XIX. Revisitando os pareceres de Ruy Barbosa, 1882. In: Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico. I. Anais. Rio Claro: UNESP, 1999 .

\_\_\_\_\_. O Colégio Pedro II e a institucionalização da Geografia escolar no Brasil Império. Giramundo, Rio de Janeiro, v.1, p.15-34, 2014.

Genylton Odilon Rêgo da Rocha, « Delgado de Carvalho e a Orientação Moderna no Ensino da Geografia Escolar Brasileira », *Terra Brasilis* [Online], 1 | 2000, posto online no dia 05 Novembro 2012, consultado o 15 Janeiro 2016. URL : <http://terrabrasilis.revues.org/293> ; DOI : 10.4000/terrabrasilis.293

SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAMPAIO, Francisco Azevedo de Arruda; CARVALHO, Aloma Fernandes de. Com a palavra, o autor. São Paulo: Editora Sarandi, 2010.

SANTANNA FILHO, Manuel Martins de. Leituras do mundo enquanto práticas de ensino de geografia, geógrafos. Vitória: Editora Sarandi, 2003.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Leituras do mundo enquanto práticas de ensino de geografia. Geógrafos, Vitória, nº4, p.73-79, 2003.

SANTOS, Douglas. Referencial Curricular da Fundação Bradesco-Versão Preliminar. 2005

SANTOS, Douglas. O significado da escola. Constr. Psicopedag, São Paulo, v.16, n.13 dez. 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542008000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542008000100003). Acesso em: 10/11/2015

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHAFFER, Neiva Otero. Ler a paisagem, o mapa, o livro... Escrever nas linguagens da Geografia. In: NEVES, Iara Conceição B. et al (orgs.) Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. 5ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. Notas Introdutórias de um itinerário do pensamento geográfico brasileiro. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_ O que está acontecendo com o ensino de Geografia? Primeiras impressões. In: PONTUSCHKA, N. N; OLIVEIRA, A. U. (Org.). Educação Geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo, Contexto, 2008, p.137-156.

SILVA, Marco Antonio. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade) pg. 805

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. Alfabetização de Letramento. São Paulo: Contexto, 2005.

VASQUEZ, A. S. Filosofia da Práxis. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VLACH, Vânia R. F. A propósito do ensino de Geografia em questão o nacionalismo patriótico. São Paulo: USP. 1988.206p. (Dissertação Mestrado)

VLACH, Vânia. Geografia em debate. Belo Horizonte: Lê, 1990.

YOUNG, M. An approach to study of curricula as socially organized knowledge. In: Young, M. Knowledge and control. Londres: CollierMacmillan .

YOUNG, M.F.D. & WHITTY, G. Society, State and Schooling. Lewes: Falmer Press, 1977.

WHITTY, G. Sociology and school knowledge. Londres: Methuen, 1985.

ZANATTA, Beatriz A. Contribuições da filosofia educacional de John Dewey para a geografia escolar brasileira. Revista Educativa, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 47-64, jan./jun. 2013.

ZOTTI, S. A. Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília-DF: Editora Plano, 2004.

*Sites:*

ROBERTI, Daniel Luiz POIO. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/geoemquestao/article/view/6735>. Acesso em: 12 jan. 2014.

*Documentos Oficiais:*

BRASIL. **Guia do Livro Didático: PNLD 2013: geografia** – Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático: PNLD 2013:** edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD, 2013.

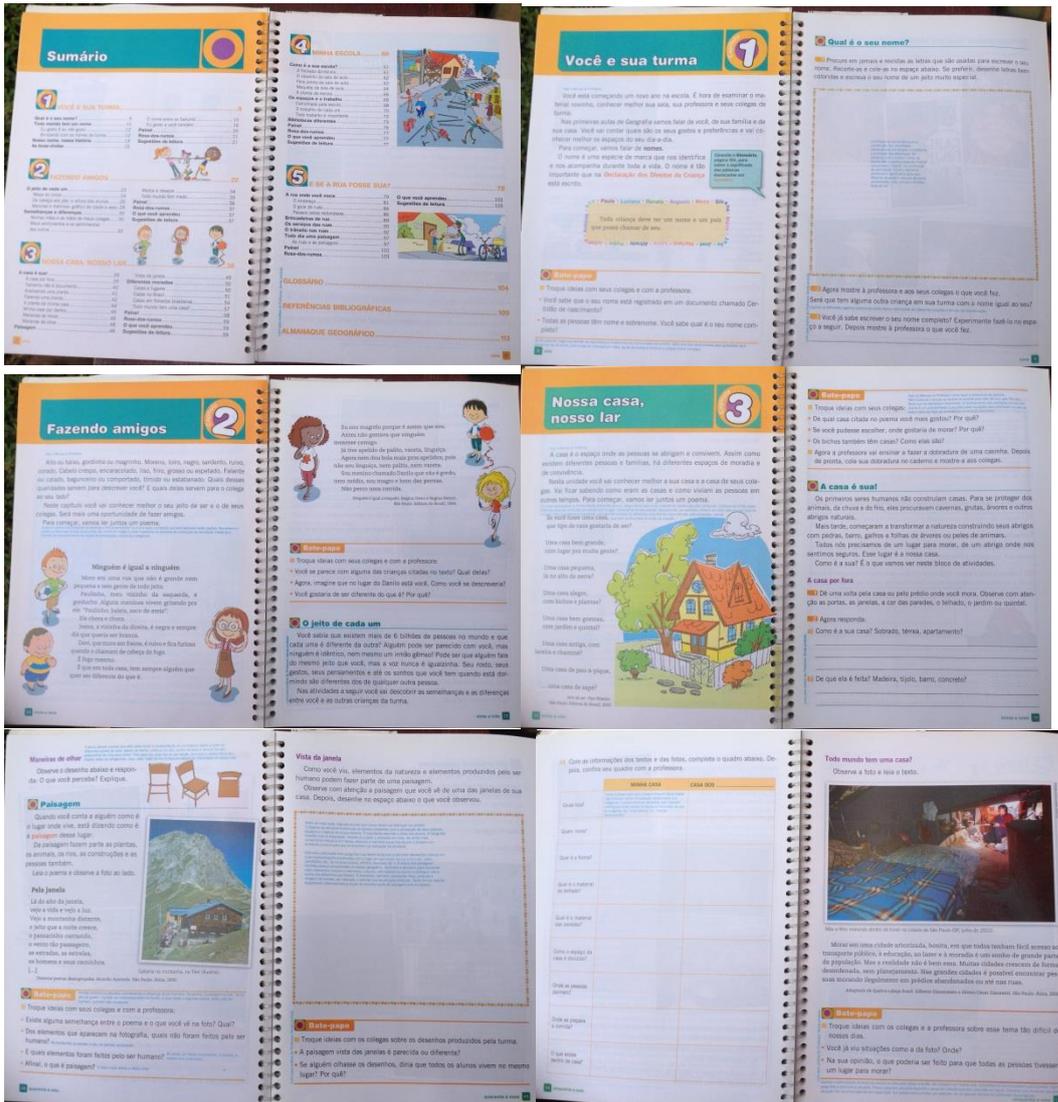
BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

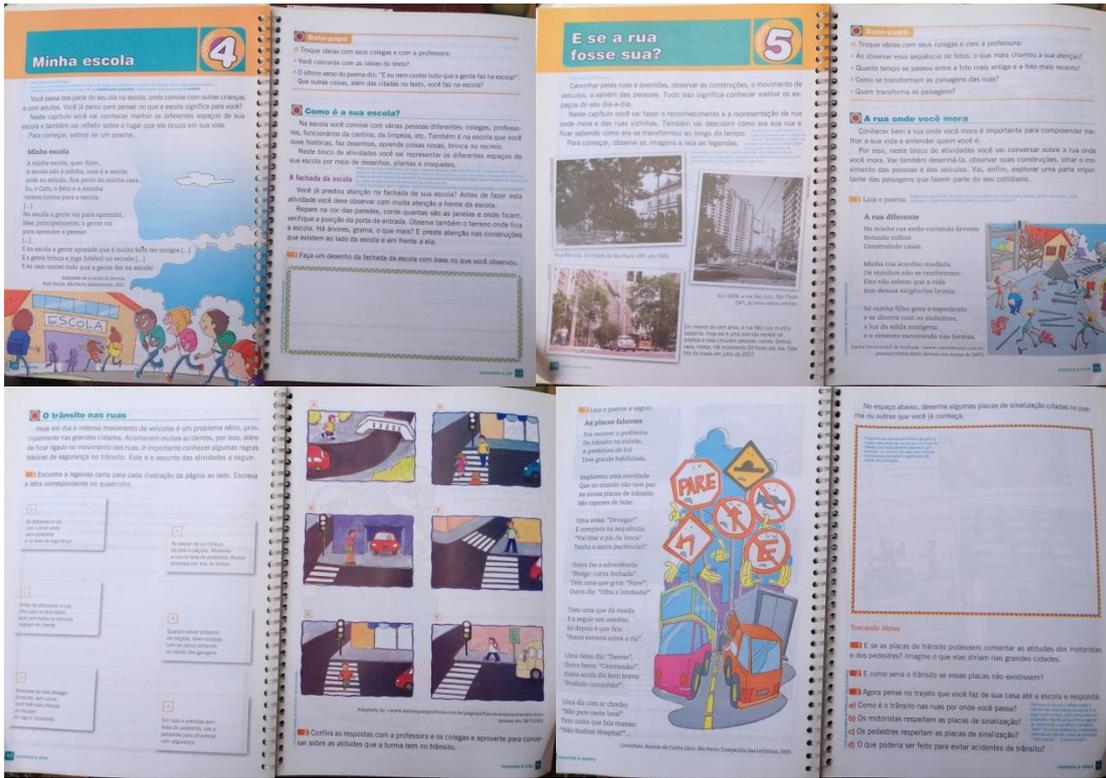
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

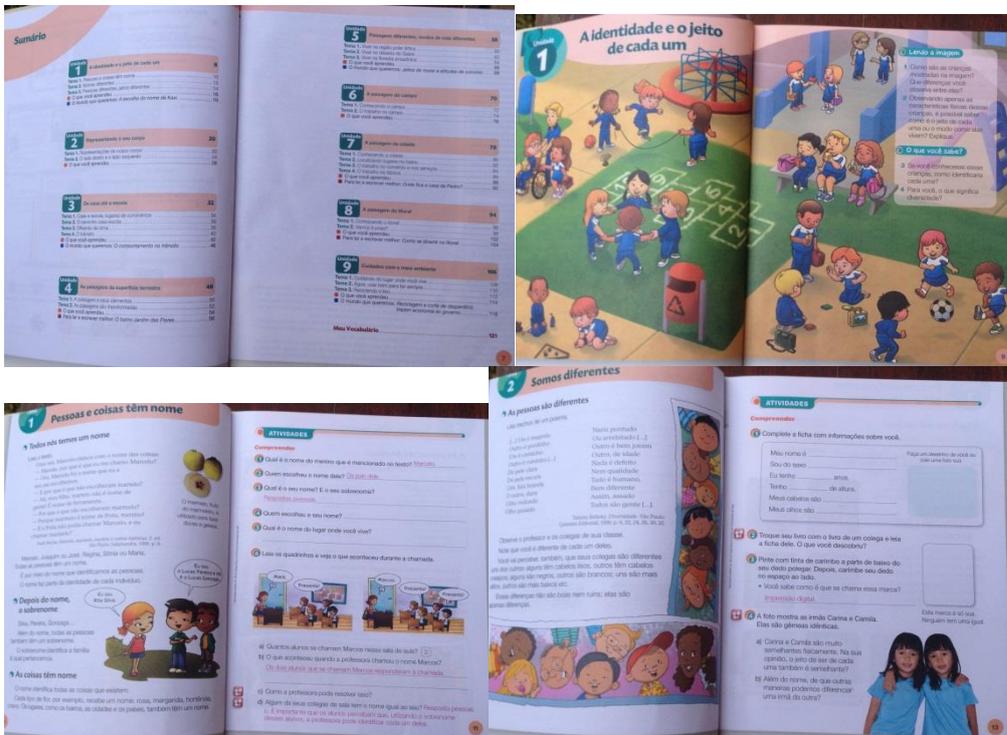
BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (orgs). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

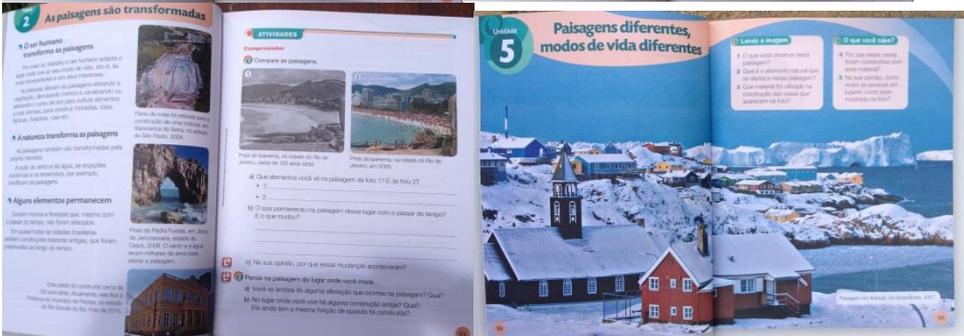
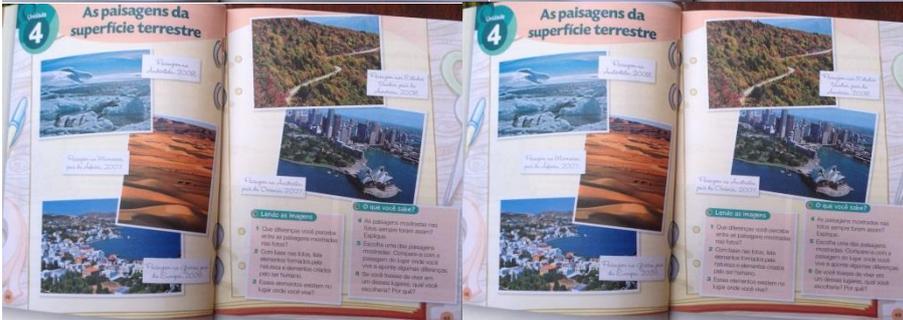
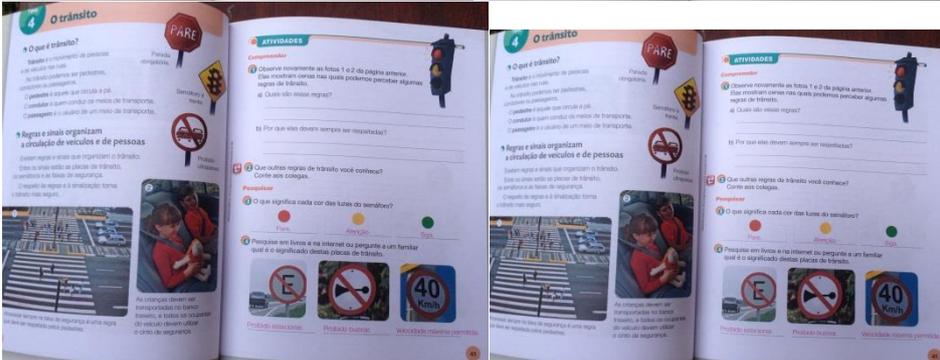
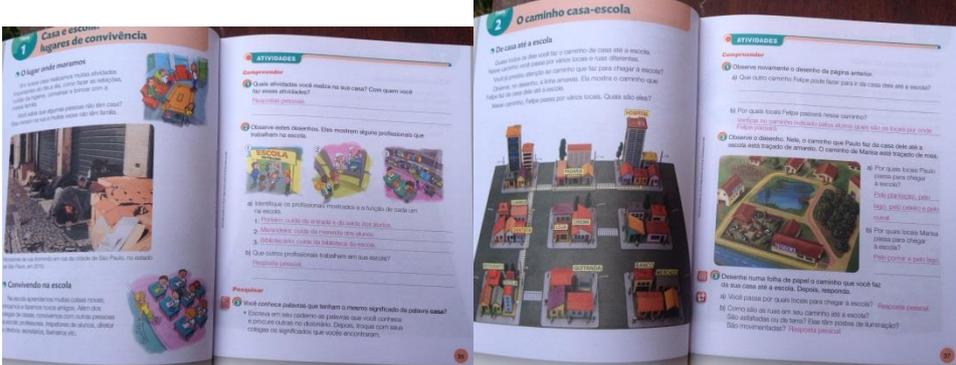
Anexos:  
 Coleção Ápis :

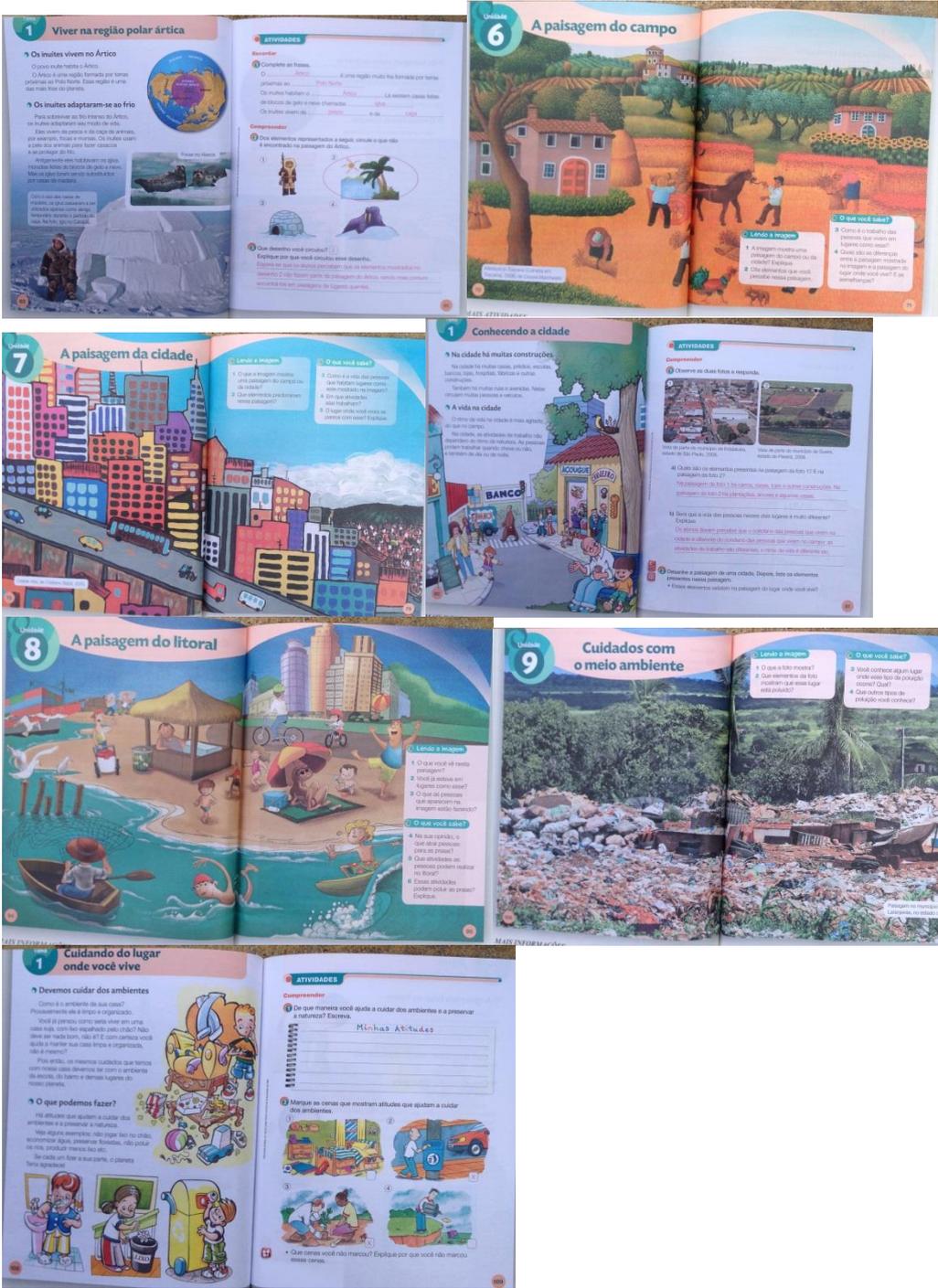




Coleção Burity







Coleção Mundo Amigo

### Conteúdos de Geografia

Unidade	Conteúdos
1. Pessoas e nomes	1.1. Quem sou eu? 1.2. Quem sou eu? 1.3. Quem sou eu?
2. O lugar onde moro	2.1. O lugar onde moro 2.2. O lugar onde moro 2.3. O lugar onde moro
3. A escola	3.1. A escola 3.2. A escola 3.3. A escola
4. A caminho da escola	4.1. A caminho da escola 4.2. A caminho da escola 4.3. A caminho da escola

### Sumário

Unidade	Conteúdos	Página
1. Pessoas e nomes	1.1. Quem sou eu? 1.2. Quem sou eu? 1.3. Quem sou eu?	10-18
2. O lugar onde moro	2.1. O lugar onde moro 2.2. O lugar onde moro 2.3. O lugar onde moro	19-28
3. A escola	3.1. A escola 3.2. A escola 3.3. A escola	29-38
4. A caminho da escola	4.1. A caminho da escola 4.2. A caminho da escola 4.3. A caminho da escola	39-48

## 1 Pessoas e nomes

### Nome próprio

O meu, o seu, o nosso... NOME

Quem sou eu? Quem sou eu? Quem sou eu?

Quem sou eu? Quem sou eu? Quem sou eu?

Quem sou eu? Quem sou eu? Quem sou eu?

## 1 Pessoas e nomes

### Nome próprio

O meu, o seu, o nosso... NOME

Quem sou eu? Quem sou eu? Quem sou eu?

Quem sou eu? Quem sou eu? Quem sou eu?

Quem sou eu? Quem sou eu? Quem sou eu?

## 1 Pessoas e nomes

### Nome próprio

O meu, o seu, o nosso... NOME

Quem sou eu? Quem sou eu? Quem sou eu?

Quem sou eu? Quem sou eu? Quem sou eu?

Quem sou eu? Quem sou eu? Quem sou eu?

## 1 Quem sou eu?

Quem sou eu? Quem sou eu? Quem sou eu?

Quem sou eu? Quem sou eu? Quem sou eu?

Quem sou eu? Quem sou eu? Quem sou eu?

## 2 O lugar onde moro

### O sítio de Dona Benta

## 3 A escola

A escola

A escola

A escola

## 1 Escola: lugar de ensinar, aprender e conviver

Escola: lugar de ensinar, aprender e conviver

Escola: lugar de ensinar, aprender e conviver

## 4 A caminho da escola

A caminho da escola

A caminho da escola

A caminho da escola

