

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC - SP

Dulcimara Lugoboni Marinheiro

Região e regionalização nos livros didáticos de Geografia

MESTRADO EM GEOGRAFIA

São Paulo

2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

Dulcimara Lugoboni Marinheiro

Região e regionalização nos livros didáticos de Geografia

MESTRADO EM GEOGRAFIA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Geografia, sob a orientação Profa. Dra. Marísia Margarida Santiago Buitoni.

São Paulo

2009

ERRATA

Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se
Sumário	8	Os conceitos específicos da Geografia	Os conceitos específicos da Geografia no ensino, nas propostas curriculares e nos livros didáticos
11	2	região meio	região por meio
46	19	à	a
53	3	o conceito	os conceitos
53	4	de lugar e de	de lugar e sobre a
62	9	ampliando	reduzindo
84	19	o autor, é importa	o autor, o que importa
94	6	administravam	ministravam

Banca Examinadora

Aos meus filhos, Gabriel e Isabela e meu
companheiro Antonio Ivo, por terem, durante os
momentos mais difíceis dessa jornada,
compreendido os “nãos” para as coisas mais
simples e imprescindíveis da vida.

Agradecimentos

Esta página é reservada para externar a minha gratidão a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização desse trabalho...

... à minha orientadora Marísia Margarida Santiago Buitoni que além de me conduzir a um aprimoramento intelectual, me apoiou e me compreendeu nas horas difíceis;

... à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pelo período de Bolsa que me foi concedido;

... ao Prof^o. Douglas Santos e Prof^a Márcia Maria Cabreira de Souza, pelas ricas contribuições dadas no exame de qualificação, essenciais para esse trabalho.

... a todos professores do Departamento de Geografia e aos colegas que participaram direta ou indiretamente;

... à minha amiga Elenice pela força, amizade e carinho;

... à Corina, amiga querida e companheira de outras vidas, pelas orientações dadas durante a confecção dos gráficos e análise dos dados e tabulação das pesquisas;

... à Cida, que com toda disposição, peregrinou pelas escolas recolhendo os questionários para a pesquisa;

... à Sandra, companheira de reclamação, que tanto me incentivou e compartilhou minhas angústias durante essa jornada e pela revisão gramatical.

... à Claudete, Cássia, Marcos, companheiros de luta por um ensino de qualidade, que não me deixaram esmorecer;

... aos meus pais, e familiares que sofreram com minha ausência;

... e a todos os amigos que ajudam justamente por serem amigos, mas que não posso enumerar nesse momento, fica meu beijo no coração de todos, porque *amigo*

é coisa pra se guardar dentro do peito.

Resumo

O presente trabalho tem como preocupação fundamental refletir sobre região e regionalização nos livros didáticos. Para tanto, foi necessário viabilizar a compreensão do conceito de *região e regionalização* contextualizando-os histórica e espacialmente com base em obras de referência sobre a geografia regional, principalmente as de autores brasileiros como Gomes (2003, 2006); Lencioni (1999, 2002); Corrêa (1986, 2006) e Moreira (2008). Os conceitos de região natural, região geográfica, região homogênea e região funcional foram destacados nesse contexto. Na relação que se estabelece com a produção do conhecimento - teoria e prática – essas concepções embasaram a análise das coleções didáticas selecionadas nesta pesquisa. Todas elas foram inscritas no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD – 2008 e integravam a lista das coleções mais indicadas pelos professores da Diretoria de São Bernardo do Campo. A pesquisa apontou que a discussão da região e da regionalização tem início na sexta série do ensino fundamental e o sentido que é atribuído a ela é de unidade político-administrativo ou de regiões homogêneas. Os autores das obras didáticas analisadas procuraram apresentar, explícita ou implicitamente, uma definição de região nesses volumes. Embora o discurso presente no manual do professor, e mesmo no decorrer do texto explicativo para o aluno, tenha a intenção de abordar a região com os referenciais da Geografia Humanista, o que se pode observar é a reprodução da concepção de região cristalizada pela Geografia Regional fundada no positivismo e historicismo, passando, principalmente a idéia de singularidade. Os textos e atividades sobre regionalização aproximam-se do discurso da ciência regional voltado à organização do espaço e à gestão do território.

Palavras-chave: região, regionalização, livro didático, ensino de geografia

Abstract

This work intends to concern a reflection about the region and regionalization in the didact books. This, it's necessary to get the understand of the concept of region and contextualize it historically and geographically from national geographers. Support us Gomes (2003, 2006), Lencioni (1999, 2002), Corrêa (1986,2006) and Moreira (2008). In Classical Geography we point to two important concepts of geographic region for science geographic: the natural and geographic regions. We consider significant contributions of Classical Geography Lablacheana and we emphasize on the Critical Geography the materialism concepts. Two major concepts, born in New Geography we exposed: Homogeneous Region and Functional Region. In the relationship established with the productions of knowledge – theory and practice – we have as reference the analyzes of Didact Nation Textbook Plan – 2008. Then we did a list of the collection displayed by most of teachers in São Bernardo do Campo city. This study observes that discussions about this topic start in sixth grade the sense attributed to it is administrative – political unit or homogeneous regions. The works analyzed present, explicitly or implicitly, a definition of region. All authors sought is related to geographical science. However, although the intention was to do critical approach, it was in the form of approach of Classical Geography.

Key words: region, regionalization, didact books, teaching fundamental

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo I – Abordagens de região e regionalização no pensamento geográfico. Erro! Indicador não definido.	
1.1. Abordagens de região no pensamento geográfico Erro! Indicador não definido.	
1.2. Breves considerações sobre a organização do espaço e o processo de regionalização	Erro! Indicador não definido.
1.3. Conceito de <i>região</i> numa perspectiva contemporânea Erro! Indicador não definido.	
Capítulo II – Os conceitos específicos da Geografia no ensino, nas propostas curriculares e nos livros didáticos.....	Erro! Indicador não definido.
2.1 Os “conceitos-chaves” no ensino de geografia	Erro! Indicador não definido.
2.2. O uso dos livros didáticos na atualidade	Erro! Indicador não definido.
2.3. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	Erro! Indicador não definido.
2.4. Critérios norteadores para a escolha dos livros didáticos Erro! Indicador não definido.	
2.5. Região e Regionalização nas Propostas Curriculares Oficiais Erro! Indicador não definido.	
Capítulo III – A Região e regionalização presentes nos livros didáticos	Erro! Indicador não definido.
3. 1. A divisão regional do Brasil	Erro! Indicador não definido.
3. 2. Projeto Araribá	Erro! Indicador não definido.
3. 3. Geografia Crítica	Erro! Indicador não definido.

3. 4. Geografia–Homem & Espaço.....	Erro! Indicador não definido.
3. 5. Geografia do Século XXI.....	Erro! Indicador não definido.
Considerações Finais.....	Erro! Indicador não definido.
Referências	Erro! Indicador não definido.
Anexos	Erro! Indicador não definido.

ÍNDICE DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Escolha dos livros didáticos de Geografia na Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo em 2007	17
---	----

ÍNDICE DE TABELA

Tabela 1 - Coleções mais escolhidas pelas escolas públicas de São Bernardo do Campo (PNLD-2008).....	16
Tabela 2 - Coleções de livros didáticos selecionados pelas escolas públicas da Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo (PNLD-2008).....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
Tabela 3 – Assuntos retratados nas imagens dos livros	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Características estruturais das coleções.....	103
Figura 2 - Características estruturais das coleções.....	103
Figura 3 - Proporção dos recortes temáticos em todas as coleções	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
Figura 4 - Paisagens da Região Norte do Brasil	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
Figura 5 - Cidade de Ouricuri (PE)	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
Figura 6 - Regionalização do espaço	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
Figura 7 - Proposta de atividade.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
Figura 8 - Atividade: leitura da tela de Luiz Meléndez	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

Figura 9 - Morangos Silvestres..... **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**
Figura 10 - Três tipos comuns..... **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**
Figura 11 - Organização do espaço brasileiro.. **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**
Figura 12 - O homem na seca..... **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**
Figura 13 - Pesquisa a partir da leitura do texto..... **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**

Introdução

O presente trabalho tem como preocupação fundamental, a reflexão sobre a região e regionalização nos livros didáticos. Para tanto, achamos indispensável o resgate desse conceito tendo como fio condutor viabilizar a compreensão do conceito de *região* e contextualizá-lo histórica e espacialmente a partir de geógrafos nacionais.

O que permanece do regional, deixado pela Geografia Clássica Lablacheana, no ensino de geografia e nos materiais didáticos mais utilizados pelos professores? Que novas visões foram trazidas pela geografia crítica ao focalizar as concepções de espaço e território, em lugar dos estudos regionais que estruturavam coleções de livros e orientavam os currículos escolares? E, atualmente, que sentido se imprime à região, na ótica da geografia humanista ou sob a aceleração do mundo globalizado, que inspira novos estudos focalizando territorialidades flexíveis em uma sociedade articulada em rede? Essas questões chegam ao ensino e aos livros didáticos?

Para analisar essas questões levantadas, utilizamos como referencial teórico os seguintes autores: GOMES (2003, 2006); LENCIONI (2006); CORRÊA (2006) e MOREIRA (2008).

GOMES (2006) propõe uma reflexão sobre o conceito de região na sociedade globalizada, buscando na ciência geográfica diversas tentativas de responder o que é região e a melhor forma de abordar esse conceito no ensino. Este texto inicia a discussão propondo o reconhecimento da existência da noção de região em outros domínios, além do senso comum e propõe também o reconhecimento da variedade de seu emprego no âmbito da própria ciência e, em particular da geografia.

LENCIONI (1999), no livro “Região e Geografia” aborda os conceitos de região por meio da análise da evolução do pensamento geográfico ressaltando aspectos gerais, cosmográficos, regionais e históricos para explicar como se processa a consolidação do ramo de conhecimento geográfico. Aprofunda suas reflexões a partir do debate filosófico sobre a geografia geral – nomotética - e a regional – idiográfica - contribuindo para promover e ampliar o conhecimento acerca da natureza da geografia e do conceito de região, fortalecendo os fundamentos do pensamento geográfico.

CORRÊA (2006) chama a atenção para este conceito, que também é utilizado por outras ciências. No entanto, diante da discussão sobre o seu objetivo, é na geografia que o conceito de região adquire relevância, sendo considerado como um elemento básico para se compreender o caráter distinto da geografia nas relações entre história e natureza. Para o autor o entendimento sobre esse conceito só é possível com um estudo sobre a evolução do pensamento geográfico a partir do século XIX, quando a geografia assume caráter de disciplina acadêmica imbuída das principais correntes do pensamento geográfico, baseado no Determinismo Ambiental, no Possibilismo, no Método Regional, na Nova Geografia e na Geografia Crítica.

Este trabalho inserido na linha de pesquisa de “Ensino de Geografia”, adota a orientação de Corrêa, no capítulo um, para dar sentido às análises posteriores sobre os livros didáticos.

MOREIRA (2008) atenta para uma nova realidade no início deste século, que está apoiada nas formas que exprimem os novos conteúdos do mundo globalizado e não mais nas antigas relações do homem com o espaço e a natureza. Essa nova realidade, do mundo globalizado, traz consigo uma enorme renovação das formas de organização geográfica da sociedade. “Diante desta nova realidade, conceitos velhos aparecem sob forma nova e conceitos novos aparecem renovando conceitos velhos” (Moreira, 2008, p. 157). Nesse sentido, o autor aponta para a necessidade de o geógrafo ter um olhar mais contemporâneo, pois, a rede global é a forma nova do espaço e a sua fluidez a sua principal característica.

Anotamos este pensamento do autor para cotejarmos com as abordagens presentes nos livros didáticos.

Os geógrafos nacionais foram priorizados nesta dissertação, uma vez que muitas explicações desenvolvidas pelos autores de livros didáticos se fundamentam em suas obras e, em alguns dos livros analisados, são encontradas citações e referências ao posicionamento desses autores.

Além das concepções dos pesquisadores apresentados que fundamentam a interpretação dos livros didáticos selecionados nesta dissertação, haverá a necessidade de recorrermos a outros autores ligados às pesquisas na área do ensino de geografia utilizamos como referencial teórico CAVALCANTI (1998), RUA (1993), PEREIRA (1999), LENCIONI (2002). Os pontos apresentados por esses

autores sobre o ensino de geografia forneceram caminhos para um maior entendimento do conceito de região formulado em ambas as propostas curriculares do Estado de São Paulo analisadas no capítulo dois.

Para situar a proposta curricular nas escolas estaduais, destacamos partes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Área de Geografia - apresentados pelo Ministério da Educação (MEC) e atual proposta da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (2008) para a disciplina de Geografia do ensino fundamental.

Os livros destacados no capítulo três foram escolhidos com o objetivo de verificar como as concepções de “região e regionalização” são apresentadas para os estudantes e como podem ser utilizados pelos professores no ensino básico, em termos das linhas teóricas mais presentes entre os materiais didáticos. Interessam ainda saber como a noção de região e de regionalização ficam subtendidas para os alunos das sextas, sétimas e oitavas séries, pois esses conceitos geralmente fazem parte do quadro curricular dessas séries.

Cabe ressaltar que os livros didáticos são adotados pelas escolas estaduais por meio do PNLD (Programa Nacional de Livros Didáticos) do Governo Federal, sendo que a indicação dos livros escolhidos ocorre anualmente nas escolas. Os professores têm liberdade de escolha, porém, limitada a algumas coleções já recomendadas pelo Guia de Livros Didáticos do PNLD, elaborado e analisado pelas equipes do Ministério da Educação.

No PNLD os livros são considerados instrumentos facilitadores da prática pedagógica, já que abordam os conteúdos geográficos com uma linguagem

acessível aos estudantes na faixa etária de cada série considerado pelo MEC um recurso é de grande importância para o trabalho docente, uma vez que, cada coleção didática organiza-se em capítulos, onde estão descritos os conteúdos da disciplina de geografia e os conceitos geográficos que devem ser assimilados pelos educandos.

Para que os professores conheçam as diversas coleções de livros didáticos disponíveis para a escolha, o Ministério da Educação disponibiliza um Guia para as unidades escolares estaduais. Este Guia apresenta a argumentação da equipe que escolheu os livros didáticos para o MEC e tem por objetivo apresentar os princípios e critérios gerais da indicação da obra após a verificação das orientações divulgadas no Edital de inscrição das obras didáticas.

Instigada com o processo de escolha dos livros didáticos enviados pelo Ministério da Educação – MEC – no ensino fundamental, procuramos acompanhar os processos – para o ano de 2008, visando compreender como os professores de Geografia, no Município de São Bernardo do Campo, no Estado de São Paulo, escolheram os livros que adotaram em 2009 nas suas respectivas séries e anos escolares.

A escolha por este município justifica-se pelo fato de atuarmos como professora em uma de suas escolas e desejarmos contribuir localmente com o resultado de nossos estudos.

Procedimento de Pesquisa

Ao acompanharmos o processo de escolha do livro didático, disponível na página on-line da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, observamos por

parte destes relatórios, certa ênfase no processo administrativo e nos demais encaminhamentos técnicos para que as indicações feitas por estas escolas chegassem até o MEC. Contudo, não ficaram evidentes as discussões teóricas que possivelmente foram realizadas pelos professores de Geografia das escolas localizadas no Município de São Bernardo do Campo e que deveriam orientar a escolha dos livros didáticos.

Partindo desse argumento, sentimos a necessidade de investigar se de fato houve uma discussão de cunho teórico para a escolha do livro didático e se tal discussão era baseada nas categorias da Ciência Geográfica.

Optamos então, por realizar tal pesquisa junto a uma amostra do número de professores de Geografia das escolas estaduais do Município de São Bernardo do Campo, como explicitaremos a seguir. Para tanto, desenvolvemos um questionário com questões mistas, ou seja, com questões abertas e fechadas.

Tal escolha encontra respaldo nas idéias de Severino (2008) quando argumenta que existem técnicas para a realização das pesquisas, e uma delas é a entrevista estruturada a saber:

Entrevistas estruturadas são aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna. Aproxima-se mais do questionário, embora sem a impessoalidade deste. Com questões bem diretivas, obtém, do universo de sujeitos, respostas também mais facilmente categorizáveis, sendo assim muito útil para o desenvolvimento de levantamento sociais. (SEVERINO, 2008, p. 125)

Para a elaboração de cada uma das questões, foi necessário antes de tudo que fizéssemos uma lista das coleções escolhidas pelas escolas pertencentes à

Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo referente ao PNLD 2008 disponibilizada pelo MEC.

No PNLD 2008 o Ministério da Educação avaliou todas as coleções e livros didáticos inscritos conforme o edital publicado e aprovou dezenove coleções de 5ª a 8ª série que foram recomendadas aos professores do Ensino Fundamental. Contudo, das dezenove obras recomendadas no Guia de Livros Didáticos PNLD 2008 foi possível constatar que quatro coleções ganharam preferência nesta Diretoria de Ensino, conforme podemos observar na tabela 1.

Tabela 1 - Coleções mais escolhidas pelas Escolas Públicas de São Bernardo do Campo (PNLD-2008)

primeira escolha	segunda escolha	terceira escolha	quarta escolha
Projeto Araribá Editora Moderna	Geografia Crítica Editora Ática	Geografia – Homem & Espaço Editora Saraiva	Geografia do Século XXI Editora Positivo

Fonte: Guia de livros didáticos PNLD 2008 : Geografia / Ministério da Educação. - Brasília: MEC, 2007.

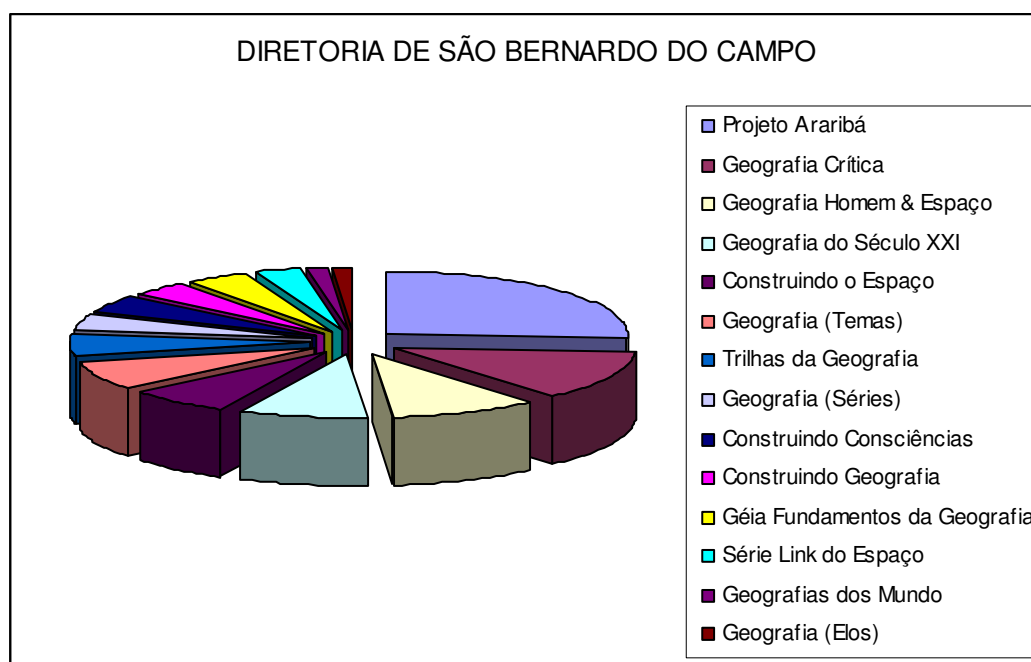
Dentre estas 19 obras encontramos 58% (cinquenta e oito por cento) das escolas estaduais de São Bernardo do Campo optando por uma das obras constantes na tabela 1. Os 58% foram divididos da seguinte forma:

- 26% optaram pela Coleção Projeto Araribá da Editora moderna, perfazendo um total de 18 escolas.
- 13% optaram pela Coleção Geografia Crítica de Vesentini e Vlach, Editora Ática, perfazendo um total de 9 escolas.
- 10% optaram pela Coleção Geografia Homem & Espaço de Branco e Lucci, Editora Saraiva, perfazendo um total de 7 escolas.

- 9% optaram pela Coleção Geografia do Século XXI de Sampaio, Editora Positivo, perfazendo um total de 6 escolas.

O gráfico abaixo, número um, ilustra as quantidades das escolhas da Diretoria de São Bernardo do Campo de acordo com as 19 coleções do PNLD de 2008.

Gráfico 1 – Escolha dos livros didáticos de Geografia na Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo em 2007



Fonte: Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica (Siscort) - FNDE
http://www.fnnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html#siscort

A Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo responde por 100 escolas da rede pública estadual. Cinquenta e oito por cento desse universo de escolas, escolheu uma das coleções listadas na tabela 1. Para que nossa pesquisa tivesse a representatividade que o estudo exige, aplicamos o questionário (Anexo A) sobre 30% (trinta por cento) do universo das escolas que escolheram um dos livros da tabela 1, com base na *Tabela de Dígitos Aleatórios* (NOVAES, 2008, p. 101).

A tabulação dos dados foi realizada com o auxílio do software C.H.I.C. (Classificação Hierárquica, Implicativa e Coesitiva), que é uma ferramenta informática que possibilita o uso do método estatístico de análise implicativa desenvolvida por Régis Grãs e da análise de similaridade desenvolvida por Israel César Learman.

Entre os resultados obtidos na pesquisa ficou evidenciado que o professor não escolhe o livro didático por seu conteúdo ou abordagem teórica-metodológica. A pesquisa mostrou que, em muitas escolas, o livro didático foi escolhido pela coordenação pedagógica e/ou pela direção escolar.

Para Cavalcanti (2002) os conceitos geográficos no ensino são como “ferramentas”, recursos intelectuais fundamentais para a compreensão dos diversos espaços, que “permitem aos alunos, no estudo da Geografia, localizar e dar significado aos lugares, pensar na sua significação e na relação que eles têm com a vida cotidiana de cada um” (p.15).

Uma análise comparativa sobre a abordagem que as diversas coleções didáticas fazem sobre as categorias e conceitos geográficos é, sem dúvida, um trabalho de suma importância para o ensino da Geografia e de grande amplitude. Nessa pesquisa buscamos analisar como o conceito de região e de regionalização são abordados nos livros didáticos do ensino fundamental, conforme enunciaremos, de início como, objetivo central desse trabalho.

Os resultados de nossos estudos, pesquisas e reflexões estão apresentados em três capítulos que obedecem, em linhas gerais, as etapas que fizeram parte do seu desenvolvimento.

No primeiro capítulo tratamos das considerações sobre pensamento de expressivos pesquisadores da área da geografia regional, com o intuito de fundamentar nossa discussão acerca do ensino e do livro didático de geografia. Apoiando-se nesses autores, procuraremos tecer considerações sobre as diferentes concepções de região enunciadas por geógrafos, na virada do século XIX para o Século XX, resultantes dos debates filosóficos entre as correntes do positivismo e historicismo e as regionalizações mais difundidas, decorrentes da influência do neopositivismo ou positivismo lógico, na geografia regional.

No segundo capítulo apresentamos as Propostas Curriculares Oficiais considerando o conceito de região. Entretanto, julgamos necessária uma apresentação sobre o livro didático na atualidade, pois, este, o livro, é o foco deste trabalho. Uma rápida apresentação sobre os critérios que nortearam as escolhas dos livros didáticos usados nessa dissertação e uma exposição sobre o arcabouço teórico e metodológico dos conceitos geográficos.

O terceiro capítulo delinea um percurso que objetiva uma investigação sobre as concepções de “região e regionalização” nos livros didáticos a partir das coleções: *Projeto Araribá* da Editora Moderna; *Geografia Crítica* dos autores José William Vesentini e Vânia Vlach; *Geografia–Homem & Espaço* dos autores Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci e *Geografia do Século XXI* do autor Francisco Coelho Sampaio.

Capítulo I – Abordagens de região e regionalização no pensamento geográfico

Neste capítulo apresentaremos recortes do pensamento de expressivos pesquisadores da área da geografia regional, com o intuito de fundamentar nossa discussão acerca do ensino e do livro didático de geografia. Apoiando-se nesses autores, procuraremos tecer considerações sobre as diferentes concepções de região enunciadas por geógrafos, na virada do século XIX para o Século XX, resultantes dos debates filosóficos entre as correntes do positivismo e historicismo¹ e as regionalizações mais difundidas, decorrentes da influência do neopositivismo ou positivismo lógico, na geografia regional.

1.1. Abordagens de região no pensamento geográfico

O conceito de região tem sido objeto de amplo debate. Seguindo a evolução do pensamento geográfico o conceito de *região* tem início na Geografia Clássica, passando pela Nova Geografia, Geografia Crítica e Humanista.

¹ O método positivista, fundado por August Comte (1798-1857), consiste na observação dos fenômenos, subordinando a imaginação à observação, o objetivo sobre o subjetivo. Enfatiza a ciência e o método científico como única fonte de conhecimento, estabelecendo forte distinção entre fatos e valores; preconizava o método geral do raciocínio proveniente de todos os métodos particulares (dedução, indução, observação, experiência, nomenclatura, comparação, analogia, filiação histórica, descrição físico-matemática). O monismo metodológico do positivismo é rebatido pelo historicismo. Para Wilhelm Dilthey (1833-1911) existem diferenças fundamentais entre os fatos naturais e os fatos históricos e, conseqüentemente, entre as ciências que os estudam, devendo ser separadas em ciências naturais e ciências humanas.

Os debates na Geografia Clássica privilegiaram os conceitos de paisagem e região e, a partir deles, estabeleceram a discussão sobre o objeto da geografia e a sua identidade no âmbito das demais ciências. Os debates que ocorreram “incluíram os conceitos de paisagem, região natural e região-paisagem, assim como os de paisagem cultural, gênero de vida e diferenciação de áreas”. (Corrêa, 2006, p. 17).

Nesta corrente do pensamento geográfico a região era vista como uma unidade espacial autônoma, como uma área auto-suficiente. A região constituía o centro de atenção nos estudos geográficos, pois a maior parte dos trabalhos pesquisados, publicados e ensinados tinha na região sua principal referência.

Na Geografia Clássica algumas concepções de região foram edificadas no determinismo ambiental e no possibilismo. No determinismo ambiental, um dos conceitos dominantes foi o da região natural. Esta, “entendida como uma parte da superfície da Terra, dimensionada segundo escalas territoriais diversificadas, e caracterizadas pela uniformidade resultante da combinação ou integração em área dos elementos da natureza: o clima, a vegetação, o relevo, a geologia e outros.” (Corrêa, 1986, p. 23).

Para o estudo da região a idéia de combinação ou integração em área de elementos diversos era de extrema importância, pressupondo-se que na região natural seus elementos acham-se integrados e são integrantes.

A região na Geografia Clássica, também é concebida como Região Geográfica, diferindo da região natural, pois essa concepção considera a evolução das relações entre o homem e a natureza, que ao longo da história passa de uma adaptação humana para uma ação modeladora, pela qual o homem, com sua

cultura, cria uma paisagem e um gênero de vida, ambos próprios e peculiares a cada porção da superfície da Terra. Cria uma “personalidade”, conforme Vidal de La Blache².

De acordo com Richard Hartshorne (1978), a diferenciação de áreas e a associação dos fenômenos heterogêneos, em um dado território, eram a chave para a compreensão geográfica, sendo a geografia o estudo da diferenciação entre áreas. A ciência geográfica deveria buscar o conhecimento das áreas à medida que elas se diferenciam umas das outras, entendendo-se que os estudos regionais constituíam, para ele, a essência da geografia considerada como uma disciplina essencialmente idiográfica, ou seja, que descreve o único, o singular.

No contexto do embate entre historicismo e positivismo, para Hartshorne o conceito de região era o único capaz de fornecer consistência teórica e prática à análise de uma área em partes menores, sendo a região “uma área de localização específica, de certo modo distinta de outras áreas, estendendo-se até onde alcance essa distinção” (Hartshorne, 1978, p. 138).

Para compreender o conceito estudado na obra de Hartshorne, torna-se relevante destacar que, para ele, qualquer sistema de regiões é baseado em descrições de fenômenos independentes. Por exemplo: a divisão do mundo em regiões homogêneas, singulares, baseadas em um único critério ou pressuposto, como as regiões climáticas e as regiões desérticas entre outras. As inter-relações

² Paul Vidal de la Blache (1845 - 1918) foi um geógrafo francês considerado o fundador da moderna Geografia Francesa e da Escola Francesa de Geopolítica. Produziu um grande número de publicações, incluindo 17 livros. Para La Blache, um Estado deve planejar a apropriação de espaço geográfico considerando e conhecendo todas as características naturais e humanas de seu território. Com um argumento defendendo que o homem pode interferir, modificar a natureza e vencer os supostos obstáculos impostos pelas condições naturais em determinadas regiões como por exemplo, um cordilheira de montanhas, um deserto, um solo pobre, rede hidrográfica de pequeno porte etc.

entre fenômenos, também foram consideradas por ele, a exemplo do clima exercendo influência na vegetação, a altitude na temperatura entre outras correlações.

Para Moraes (1983), a Geografia Regional passa a ser a mais costumeira forma de estudos empreendidos pelos geógrafos e propõe a realização de procedimentos a partir da descrição e observação dos fenômenos e elementos presentes no estudo empreendido por eles. Muitas vezes, na busca de um conhecimento cada vez mais aprofundado do tema proposto os estudos chegavam à exaustão. Tais procedimentos, muitas vezes obedeciam a um modelo de exposição chamado pelo autor de “receituário dos estudos de Geografia Regional³”.

Os estudos empreendidos pelos geógrafos culminaram no aparecimento de especializações no momento em que tentavam fazer síntese de certos pontos levantados. Essas tipologias levaram a uma setorização dos estudos, em contrapartida, a uma análise regional especializada como a Geografia Agrária, Geografia Humana, Geografia das Indústrias, etc. As sínteses obedeciam a uma tipologia⁴ determinada por Vidal de La Blache.

A Geografia Econômica também é uma especialização do estudo regional que privilegiou como objeto de análise a vida econômica de uma região, discutindo os fluxos, o trabalho e a produção, entre outros aspectos articulando variados elementos como a população, o comércio, a indústria, etc. Esta especialização desenvolveu-se a tal ponto “chegando a se constituir num domínio autônomo do pensamento geográfico diferenciado e igualado em importância à Geografia Humana” (Corrêa, 1986, p. 78).

³ MORAES, op. cit., p. 77.

⁴ (...) de indústrias, de cidades etc. (p. 78).

A Geografia Econômica ganha um lugar de destaque no surgimento do movimento de renovação do pensamento geográfico.

Na Nova Geografia ou Geografia Teórico-Quantitativa, de inspiração neopositivista, a *região* é concebida como classe “um conjunto de lugares onde as diferenças internas entre esses lugares são menores que as existentes entre eles e qualquer elemento de outro conjunto de lugares” (Corrêa, 1986, p. 32).

O método de análise dessas regiões era o descritivo, não se atribuía a elas nenhuma base empírica, como na Geografia Clássica. Os limites dessas regiões eram rigorosamente delimitados por fronteiras e as similaridades e diferenças entre lugares eram definidas através de técnicas estatísticas descritivas como o desvio-padrão, o coeficiente de variações e a análise de agrupamentos.

Nascem nesta fase da geografia, segundo Ribeiro (1993), dois importantes conceitos, o de “Região Homogênea” e o de “Região Funcional”. A Região Homogênea é bastante utilizada para recenseamento e planejamento de áreas a partir da divisão dos estados em micro-regiões homogêneas. Já a Região Funcional ou Região Polarizada constitui uma área definida a partir dos fluxos de pessoas, mercadorias, é uma região de influência, o poder que uma cidade exerce sobre o espaço ao redor.

Para esse autor, ambos os conceitos são estáticos, ou seja, sem alteração no tempo e no espaço, “uma vez que tenham sido levantados e analisados os dados estatísticos, consagram-se as regiões para sempre, de acordo com as características daquele momento” (Ribeiro, 1993, p.217).

No campo epistemológico, ressalta Gomes (2003), o que mais aparece no discurso dos autores ligados à geografia teórico-quantitativa é a evocação de uma geografia científica e moderna sustentada por um método lógico-matemático. De acordo com o autor:

De uma certa maneira, o que mudou foi que a natureza da geografia não pode mais ser caracterizada unicamente pela especificidade de seu objeto, pelo olhar do geógrafo ou por seu papel sintético em relação às outras disciplinas (Gomes, 2003, p. 272).

A Geografia Regional explicitada a partir do final do século XIX, não tem o propósito de reconhecer uma síntese, como justificava La Blache, nem de procurar pela singularidade de cada área, defendida por Hartshorne. Seus estudos são realizados dentro de um propósito pré-estabelecido a partir de uma referência teórica. Nesse sentido, a área é vista como laboratório de estudos sistemáticos. “Assim, na *Nova Geografia*, estudos sistemáticos e de área não se distinguem entre si: mais do que uma complementação, eles são, em última instância, a mesma coisa⁵”.

Após a Segunda Guerra Mundial advém uma nova fase de expansão capitalista. Trata-se de um período de maior concentração de capital e de progresso técnico resultando na ampliação de grandes corporações já existentes. Essa expansão afeta a organização social assim como as formas espaciais criadas pelo homem.

As regiões formadas anteriormente à guerra são desfeitas e, paralelamente, a ação humana, sob o escudo do grande capital, destrói e constrói novas formas espaciais. Uma nova divisão social e territorial do trabalho é posta em ação, envolvendo novas culturas, urbanização, industrialização, expansão de rodovias e ferrovias, crescimento das cidades e da população. Todas essas mudanças alteraram o arranjo espacial criado pelo homem, referido anteriormente:

A nova divisão territorial do trabalho desfaz e refaz a organização espacial e a cada etapa a desigualdade sócio-espacial é refeita; a

⁵ Idem, p. 40.

regionalização é refeita, desfazendo antigas regiões que tiveram existência sob outros processos e condições. Nesse aspecto, o Brasil um amplo laboratório de experiências.(Corrêa, 2006)

Na Geografia Crítica o conceito de região não era unânime entre os pesquisadores. O que ocorre nesta fase, segundo Ribeiro (1993), é a crítica aos conceitos, ao método de investigação que está arraigado nos estudos regionais da Geografia Clássica.

Na corrente crítica, Geógrafos utilizando-se dos fundamentos do materialismo histórico e da dialética marxista propõem para a região outra dimensão de análise, ou seja, “a região ser percebida como uma dimensão espacial das especificidades sociais em uma totalidade espaço social, ou ainda sob uma articulação dos modos de produção, determinados historicamente” (Gomes, 1993, p. 218).

Para a corrente da Geografia Crítica, não há um verdadeiro consenso em torno de um novo modelo, no entanto, “para a geografia, o espaço, é considerado como resultado concreto de um processo histórico, e neste sentido ele possui uma dimensão real e física, ou como uma construção simbólica que associa sentidos e idéias” (idem, p. 306).

Desta forma as redefinições do campo de análise introduziram numerosas mudanças e a região reencontrou sua importância graças ao conceito de desenvolvimento espacial desigual e combinado. O território foi o conceito mais utilizado por autores da corrente crítica, fiando às regionalizações relativas à divisão territorial do trabalho.

Com relação ao conceito de região construído sob os pressupostos da corrente da Geografia Humanista, Lencioni (1999) nos diz que as discussões em torno do conceito de *região* realizadas por essa corrente trouxe de volta a vertente historicista da geografia “à medida que a região passou a ser considerada como um espaço que é o produto da história e da cultura”. (idem, p. 154).

Nesse contexto, segundo a autora, a região passou a ser concebida como uma construção mental, individual, e também submetida à subjetividade coletiva de um grupo social, por assim dizer, inscrita na consciência coletiva.

Por meio de induções sucessivas procurou-se compreender como se processa o sentimento que os homens têm de pertencer a uma determinada região. Sentimento que emana do interior e do íntimo das pessoas. (Lencioni, 1999, p. 154).

A região nessa concepção é pensada como espaço vivido e não unicamente como espaço material com limites fixos à medida que leva em consideração valores psicológicos que as pessoas têm em relação à região

A Nova Geografia procurou aprofundar a investigação geográfica, buscando as relações existentes entre os fenômenos. A abordagem regional, determinada pelas inter-relações dos fenômenos naturais e sociais sobre a unidade territorial, enfatizava os estudos de área, fazendo avançarem as questões regionais fortemente ligadas ao planejamento do território. Assim, investiu-se nas questões relativas aos desequilíbrios regionais com o objetivo de superá-los.

Para a Geografia Humanista, segundo essa autora, a *região* “não se confunde com espaços sociais cotidianos, vista não como constituindo uma realidade objetiva;

ao contrário, ela foi com os lugares pontuais nem com os grandes espaços situando-se numa escala intermediária, definida segundo a rede de relações que os indivíduos tecem de acordo com os lugares mais freqüentes por um determinado grupo social”. (idem, p. 155-156).

1.2. Breves considerações sobre a organização do espaço e o processo de regionalização

Após Segunda Guerra Mundial a Geografia passou por novas transformações ligadas, em grande parte, à necessidade de afirmação da comunidade geográfica entre os técnicos de planejamento. Surge a fase da “Geografia Aplicada” ou “Geografia Ativa”, muito difundida entre os geógrafos franceses (aménagement du territoire), enquanto nos Estados Unidos surgem modelos de teorias econômicas, ligadas à planificação e a correção de desequilíbrios regionais. Essas fases vêm constituir momentos da “Nova Geografia”, em que a utilização de dados estatísticos passa a ser mais importantes do que a observação. As regiões passaram a ser criadas em gabinetes, longe da observação do campo, sendo resultantes de dados estatísticos.

Na Nova Geografia o novo objeto de estudo passa a ser a organização do espaço. Tal organização envolve o estudo das relações, das combinações, as conexões, das localizações que se processam de forma dinâmica no quadro de uma unidade espacial, entre os diversos elementos que a estabelecem, bem como as que se verificam entre as unidades espaciais.

O rápido processo de mudança envolve inúmeros recursos e acende a polémica da eficiência máxima de cada localização reorganizada. Deste modo, uma nova idéia de região passou a ser adotada a partir da aplicação de modelos matemáticos sobre a categoria espaço. Nesta perspectiva, a região passa a ter duas abordagens fundamentais: a região homogênea ou região funcional.

A região homogênea, região formal ou região uniforme é aquela cuja identidade sempre se relacionará com características físicas, econômicas, sociais, políticas, culturais entre outras em uma determinada área. Para sua delimitação é necessário que essa uniformidade seja contígua no espaço. A característica mais comum utilizada para sua delimitação é a econômica.

Parte-se do pressuposto de que, selecionando-se variáveis verdadeiramente estruturantes do espaço, os intervalos nas freqüências e na magnitude dessas variáveis, estatisticamente mensurados, definem espaços mais ou menos homogêneos – regiões isonômicas – ou seja, divisões do espaço que correspondem a verdadeiros níveis hierárquicos e significativos da diferenciação espacial. (Bezzi, 1995, p. 171).

Na região funcional, região polarizada ou região modal a estruturação do espaço não é vista sob o caráter da uniformidade espacial, mas sim pelas suas múltiplas relações que circulam e dão forma a um espaço que é internamente diferenciado, ou seja, é aquela que necessita essencialmente de um pólo que orienta a teia de relações que dá importância à região.

Nesta perspectiva valoriza-se o papel da cidade como centro de organização espacial. A cidade com uma função determinada passa a ser um pólo de atração, um centro irradiador de toda dinâmica da região. Esse dinamismo pode ser fornecido pelas funções que esse pólo oferece, ou seja, comércio e indústria.

Segundo Correa “dessa forma, as cidades organizam sua hinterlândia (sua área de influência) e organizam também outros centros urbanos de menor porte, em um verdadeiro sistema espacial” (2006, p. 64).

A que melhor explica os processos integrados de regionalização no Brasil é a região Sudeste, considerada um pólo de desenvolvimento. A criação do Sudeste, na década de 60, feita pelo IBGE, com a extinção do Leste, já demonstrava uma preocupação com algo novo: a crescente industrialização do país.

A importância das funções econômicas da cidade de São Paulo colocou a região Sudeste numa posição privilegiada na hierarquia nacional. Houve planejamento físico para possibilitar a formação de novos núcleos industriais e residenciais e assim servirem de ligação entre pólos de desenvolvimento e garantirem sua evolução econômica.

Já as áreas menos evoluídas foram criadas ou destinadas, através de políticas nacionais, recursos ou incentivos fiscais para promover o desenvolvimento. O mesmo aconteceu com investimentos particulares que foram orientados pelo governo para inserir-se em locais considerados favoráveis. Do mesmo modo o Governo Federal encaminhou recursos para as regiões onde atuavam a SEDAM (Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia), SEDENE (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste), SUDESUL (Superintendência de Desenvolvimento do Sul), SUDECO (Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste).

No mundo a área funcional não tinha razão para o capital enquanto porção independente, mas tornava-se fundamentalmente importante à medida que a sua

imbricação era percebida e inserida no contexto geral, levando a ocupar a devida posição hierárquica.

Todavia, não havia profundidade nas análises e sua função passou a ser individualizada. Os processos sociais e econômicos que passaram a vigorar no mundo também repercutiram no Brasil e influíram na sua organização espacial.

Neste entendimento, pode-se dizer que os processos de regionalização ocorreram em conseqüência dos aspectos econômico-produtivos do qual resultam as Regiões Homogêneas e as Polarizadas. Compreende-se, portanto que a Região Homogênea constituía uma grande região econômica, contínua ou não, fornecedora de produtos primários para o mercado nacional, podendo ser formada por pequenas unidades. Enquanto que no Brasil, a Região Funcional equivale às áreas urbanas industrializadas que polarizam para si áreas de seu interesse econômico.

No Brasil a divisão regional em regiões homogêneas foi definida nos níveis das microrregiões homogêneas para fins estatísticos, e das macrorregiões homogêneas para referencial territorial da administração pública. As regiões ficaram assim compostas: Norte: Amazonas, Pará e Território do Acre; Nordeste: Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas; Leste: Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Distrito Federal; Sul: São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio de Grande do Sul; Centro-oeste: Mato Grosso e Goiás.

A divisão regional de 1968 usou como critérios a combinação de aspectos naturais, sociais e econômicos; os limites político-administrativos estaduais foram considerados, o que resultou na imprecisão da delimitação das reais macrorregiões

homogêneas do Brasil. As macrorregiões homogêneas foram: Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste.

As macrorregiões homogêneas, divisão regional de 1945 foi estabelecida com base nas regiões naturais. A região Sudeste que não existia e foi criada com base no aspecto social de industrialização e urbanização. Contudo, a região Norte e a região Centro-Oeste foram definidas com base na homogeneidade de dados naturais.

A divisão do Brasil atual em mesorregiões e microrregiões geográficas, adotada pelo IBGE a partir de 1990 está centrada na produção e na distribuição, troca de consumo, considerando as atividades urbanas e rurais. Esta substitui a divisão do Brasil em Microrregiões Homogêneas de 1968.

1.3. Conceito de *região* numa perspectiva contemporânea

Nas ciências em geral a *região* está associada à sua etimologia - localização de certo domínio. Na geografia o uso é mais complexo pelo fato desta disciplina ter tentado fazer deste conceito um conceito científico misturando assim as indefinições com o uso da linguagem comum somando-se as discussões epistemológicas.

Na discussão atual, diferentes autores da ciência geográfica buscam diversas tentativas de adjetivar a noção de região para diferenciá-la de seu uso pelo senso comum e elevá-la ao nível de um conceito científico; assim, muitos conceitos de região surgiram ou foram redefinidos. Podemos citar alguns como Roberto Lobato Corrêa (1986, 2006), Pierre George (1973), Antonio Carlos Robert Moraes (1998), Sandra Lencioni (1999, 2002) e Paulo Cesar da Costa Gomes (2003, 2006).

Para Corrêa (1986), existem, entre as correntes do pensamento geográfico, diferentes conceituações com diferentes significados entre os geógrafos para o uso do termo região, entretanto, há uma denominação em comum, todas buscam um entendimento da diferenciação de lugares, região, países, continentes, todas resultantes da relação entre homem e natureza e devem ser vistas como um conceito intelectualmente produzido. Contudo o autor evidencia a necessidade dos geógrafos buscarem a interação no uso deste conceito:

Afinal todos eles são meios para se conhecer a realidade, quer num aspecto espacial específico, quer numa dimensão totalizante: no entanto, é necessário que explicitemos o que estamos querendo e tenhamos um quadro territorial adequado ao nosso propósito. (Corrêa, 1986, p. 23).

Todavia, ao conceber o reconhecimento da existência da noção de região em outros domínios o autor ressalta três implicações, a primeira é o fato do conhecimento científico perder o caráter de única representação da realidade; a segunda, o uso de diferentes significados do conceito de região que implicam em uma terceira, a busca sobre o conceito de região.

Gomes (2006), em suas reflexões, identificou três grandes domínios em que a noção de região vem sendo edificada: o domínio do conhecimento do senso comum, o domínio da administração e o domínio do conhecimento científico.

No que diz respeito ao domínio do conhecimento do senso comum, segundo autor, a noção de região está relacionada aos princípios de localização e o de extensão, podendo ser empregada como uma referência associada à localização e à limites mais ou menos habituais atribuídos à diversidade espacial, “como referência

a um conjunto de área onde há o domínio de determinadas características que distingue aquela área das demais. (Gomes, 2006, p. 53)

No domínio administrativo a noção de região tem sido utilizada no sentido de delimitação de limites e hierarquias administrativas, ou seja, vista como uma “unidade administrativa e, neste caso, a divisão regional é o meio pelo qual se exerce frequentemente a hierarquia e o controle na administração dos Estados”. (idem, p.53). Para Gomes (2006) esse domínio tem sido um recurso muito utilizado, pelos Estados modernos na gestão do território, como por muitas instituições e empresas de grande porte como estratégia de gestão dos seus respectivos negócios.

No domínio do conhecimento científico Gomes (2006) reconhece que várias ciências como Matemática, Biologia, etc., tem se utilizado da noção de região associado à localização de certo domínio de determinados fenômenos.

No domínio do conhecimento do senso comum não há precisão de limites e nem de escala espacial, os critérios são bastante variados, enquanto que no domínio do conhecimento científico a região é vista como “área sob certo domínio ou área definida por uma regularidade de propriedades que a definem”. (Ibidem, p.54).

Moreira (2008) e Gomes (2006) compactuam a idéia de que no mundo contemporâneo, diante da globalidade das interligações que aumentam, da mobilidade territorial que cada vez mais se agiliza, das distâncias que diminuem entre os lugares e as coisas, passa a existir um novo olhar do geógrafo para o mundo.

Contudo, Moreira (2008) em reflexões recentes considerou superada a teoria do espaço organizado em regiões singulares e de compartimentos fechados, discutindo preferencialmente, a realidade do espaço em rede.

Para Moreira no início deste século uma nova realidade está apoiada nas formas que exprimem os novos conteúdos do mundo globalizado e não mais nas antigas relações do homem com o espaço e a natureza. Essa nova realidade, do mundo globalizado, traz consigo uma enorme renovação das formas de organização geográfica da sociedade. “Diante desta nova realidade, conceitos velhos aparecem sob forma nova e conceitos novos aparecem renovando conceitos velhos” (Moreira, 2008, p. 157).

Segundo o autor, o espaço organizado em rede só aconteceu recentemente iniciando-se num movimento de desterritorialização de homens, de produtos e de objetos. Isto ocorreu juntamente com a evolução das cidades e das redes. Nesse momento, ficou evidente o processo da montagem e desmonte do recorte da superfície terrestre em regiões tendo como referência a reterritorialização dos *cultivares*⁶.

Nesse debate identificamos de um lado aqueles que vêem o fim da região, e de outro temos os pensadores que defendem a permanência e a existência dos estudos regionais uma vez que respectivamente ao processo de globalização existe um processo de fragmentação dos espaços.

⁶ Segundo Moreira (2008) o termo *Cultivares*, significa uma paisagem composta a partir da mistura de diferentes cultivos de diferentes lugares, de diferentes continentes. “Formando com o tempo uma paisagem de culturas entrecruzadas na qual as regiões não se distinguem mais uma das outras (...), formando-se regiões novas com essas culturas agora mundializadas.” (Moreira, 2008, p.161)

Capítulo II – Os conceitos específicos da Geografia no ensino, nos propostas curriculares e nos livros didáticos

Objetiva-se neste capítulo, fazer uma apresentação das Propostas Curriculares oficiais considerando o conceito de região. Entretanto, julgamos necessária uma apresentação sobre o livro didático na atualidade, pois, este, o livro, é o foco deste trabalho, uma rápida apresentação sobre os critérios que nortearam as escolhas dos livros didáticos usados nesta pesquisa e, uma exposição sobre o arcabouço teórico e metodológico denominado por Corrêa (2006) de “conceitos-chaves”.

2.1 Os “conceitos-chaves” no ensino de geografia

Como vimos no capítulo um, o conhecimento científico é legitimado pelas teorias e pelos métodos desenvolvidos pela ciência e de acordo com a natureza de seu objeto de estudo, dispõe de uma estrutura objetiva construída historicamente, com referências conceituais e metodológicas que representam alicerces para suas investigação e análise.

Igualmente como as demais ciências, a Geografia tem se construído historicamente como um campo do saber científico e, nesse sentido, toda investigação de cunho geográfico envolve procedimentos e operações intelectuais capazes de investigar as múltiplas relações existentes entre os fenômenos sociais e sua espacialização. Ao longo da sua trajetória histórica, a geografia desenvolveu um arcabouço teórico e metodológico, ou seja, as categorias geográficas que Corrêa (2006) denomina de “conceitos-chave” e Cavalcanti (1998) de “*corpo conceitual*”, quando se refere à metodologia do ensino da geografia escolar.

Para Corrêa (2006), são cinco conceitos-chave que se configuraram em uma linguagem geográfica possibilitando condição para a análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico: *paisagem, região, espaço, território e lugar*.

Cavalcanti (1998), Santos (1980) elucidam que o objetivo da geografia escolar é a de alfabetizar o aluno na leitura do espaço geográfico, em suas diversas escala e configurações, ajudando-os a formar raciocínio e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço. E, são os conceitos que vão ajudar a estruturar a alfabetização geográfica.

No ensino de geografia tais conceitos adquirem importância na medida em que podem ser tomados como referência para estruturação dos conteúdos a serem trabalhados. Compõem um sistema conceitual mais amplo na estruturação do raciocínio geográfico, devendo ser considerados em sua inter-relação.

Embora não ensine conceitos diretamente, o aprendizado escolar permite desenvolver as habilidades intelectuais que tornam consciente o próprio ato de pensar, indispensáveis à construção de conceitos como, por exemplo, a atenção voluntária, a memória lógica, a capacidade de diferenciação, a classificação, a análise, a síntese e a abstração. (Couto, 2007).

Diversos autores ao fazerem um estudo para apreender o processo de formação de conceitos sobre matérias estudadas e principalmente com relação a Geografia no processo de ensino, concluem que é necessário o domínio de conceitos específicos e de uma linguagem própria para cada área do conhecimento para que haja desenvolvimento de determinadas capacidades cognitivas e operativas no aluno, uma vez que já trazem para a sala de aula seus saberes e

experiências. Será, portanto, com base nos saberes trazidos para a sala de aula que os conhecimentos escolares se estruturam.

É importante ressaltar que os conceitos *paisagem, região, espaço, território e lugar* não são exclusivos da ciência geográfica, sendo utilizados também, por diversas ciências e também pelo senso comum. Nesse contexto, o ensino de geografia precisa considerar os diferentes significados, inclusive os do senso comum, para aprofundar os conceitos nas suas formulações científicas e constituírem referências básicas nos conteúdos ensinados.

No caso específico desta pesquisa nos envolvemos com conceito de *região* nos livros didáticos, que explicitaremos no capítulo três. Os manuais didáticos frequentemente apresentam a região como uma extensão territorial, onde as combinações entre os fenômenos humanos e naturais dão a homogeneidade e muitas vezes a individualidade do fenômeno.

Esse conceito tem sido utilizado por todos os campos do conhecimento, contudo, as discussões mais acirradas ficam por conta da Geografia, uma vez que a região constitui uma categoria analítica dessa ciência.

A idéia de região presente no ensino, geralmente está associada à noção de região do senso comum e como unidade administrativa. E “por esta razão, (...) apontam como região aquelas áreas que legalmente são definidas como tais, como se não fosse possível encontrar regiões não “reconhecidas” institucionalmente”. (Cavalcanti, 1998, p. 105).

Rua (1993) argumenta que é bastante comum no ensino trabalhar a região como “partes” de um “todo” – quanto ao quadro natural e a outros elementos menos

dinâmicos da organização do espaço os que, já com certo conhecimento das discussões atuais do conceito de região, buscam novas práticas docentes. Outros professores acreditam que a saída está em modificar o enfoque, priorizando mais o reconhecimento dos problemas ou questões regionais que propriamente o estudo das regiões em si, mas, reconhecem também, que nem sempre a análise regional se mostra como a mais adequada para dar conta de certos processos sociais que são objeto dos estudos geográficos.

Para Rua, os questionamentos dos conceitos mais tradicionais não parecem ter como ele diz, ainda, originado propostas concretas e viáveis para a utilização em sala de aula. “Sabe-se, em outras palavras muito mais o que não fazer do que o que fazer...” (Rua, 1993, p. 212).

Diante de tal impasse, reforçamos Rua (1993) quando enfatiza que há a necessidade de sugestões concretas e a produção de materiais didáticos adequados à viabilização de propostas mais renovadoras. Considera ser possível renovar o estudo regional, sem negá-lo, porém, apontando para suas limitações e assim como sugere o autor problematizar as noções mais tradicionais apontando para as dimensões dos estudos regionais que a justificam e também, analisar as tendências mais recentes de reorganização do espaço brasileiro.

Contudo, a geografia escolar vem trabalhando com o tema regional de diversas formas. Uma delas com o conceito desde a antiguidade, justificando que “(...) um conceito é uma maneira possível de organizar a realidade para que possamos melhor compreendê-la e, na condição de professores, apresentá-la a nossos alunos” (ibidem, p. 213).

Há uma vertente muito comum no livro didático de homogeneização do espaço como uma forma de chamar a atenção às relações entre a organização regional e processo de desenvolvimento capitalista.

“Tal enfoque possui a virtude de fugir da consideração das regiões como “seres” imutáveis e rigidamente delimitados. É importante (...) considerar (...) que a dita homogeneização confronta-se com uma diferenciação que nos faz lembrar da natureza contraditória dos processos sociais”. (Rua, 1993, p. 213).

Outra vertente que enriquece a análise para além da organização do espaço que não seja somente a econômica, apresenta a noção de identidade como elemento fundamental para a compreensão de como as diferenças regionais resultam de processos, e que têm sua origem nas próprias regiões. O mesmo entendimento da identidade regional propõe análise de movimentos regionalistas ou nacionalistas em outras partes do mundo.

Segundo Lencioni (2002), Cavalcanti (1998) e Rua (1993) é no desenvolvimento histórico de uma disciplina que se constrói uma teoria. Nesse sentido Lencioni (2002) enfatiza o quanto a noção de região é relevante para a compreensão do recorte espacial e se constitui numa categoria de análise própria da geografia e esta, assim como outras noções próprias da geografia contém a possibilidade de revitalizar e renovar o pensamento geográfico.

Cavalcanti (1998) também considera importante trabalhar no ensino com o conceito de região que propicie a compreensão do fenômeno regional como processo histórico e social responsável por diferenças entre áreas, além de trabalhar com elementos que ajudem os alunos a compreender que o fenômeno regional “de dentro para fora” muitas vezes é subjugado por um outro fenômeno espacial que é o

recorte político-administrativo em territórios “região de controle”. Contudo, a autora enfatiza que “o fenômeno regional deve ser visto como expressão de uma totalidade social”. (ibidem, p. 106)

2.2. O uso dos livros didáticos na atualidade

Sendo os livros didáticos o foco deste trabalho, estimamos ser necessária uma breve explanação sobre seu uso na atualidade. Pois, hoje eles representam uma das ferramentas importantes na busca dos caminhos para a prática pedagógica, auxiliando na procura de fontes e experiências para complementar o trabalho em sala de aula.

Diversos autores apontam que nas escolas de ensino fundamental e médio do país, tanto escolas públicas (federais, estaduais e municipais) quanto privadas utilizam-se do livro didático como o recurso mais presente em sala de aula, quando não se configura como sendo a própria aula transformando-se para muitos professores na principal fonte de consulta e atualização, isto, nas mais diferentes matérias.

Para Schäffer (1998, p.144) a análise do livro como recurso para o ensino deve ser muito mais criteriosa cabendo uma verificação da “distribuição das unidades; ao tratamento dos conceitos desenvolvidos; à adequação e correção dos exemplos e ilustrações (mapas, gráficos, desenhos, tabelas, fotos, etc.) e dos exercícios eventualmente propostos”.

No processo de democratização da escola nos anos 1970, o governo precisou de professores com urgência para assumir aulas e muitos não tinham formação completa. Para suprir deficiências em um mínimo de tempo e formar profissionais

para a educação foram produzidos livros didáticos e “manuais”, com respostas e guia do professor.

O livro didático, com manual do professor e respostas de exercícios, de início, pareceu ao governo uma solução rápida e eficaz para o problema de falta de profissionais. Entretanto, acabou-se cristalizando no mercado como método e meio de trabalho para os professores.

O fato é que o livro didático produzido em grande escala acabou por alterar as condições de trabalho do professor. A maioria, oprimida pelas condições resultantes de baixos salários, lançaram-se em longas jornadas de trabalho, acreditando que o livro-guia poderia facilitar sua tarefa diária e minimizar sua responsabilidade pela definição dos conteúdos a serem ensinados.

Este material foi ganhando cada vez mais espaço dentro das unidades de ensino e com o passar do tempo foram se convertendo numa das poucas formas de documentação e consulta utilizada por professores e alunos, apesar de protestos e discussões realizadas pelas entidades de classe e representação docente.

Mas, ainda hoje, os livros didáticos tornaram-se um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, formando abordagens metodológicas e conceituais, ignorando a proposta da comunidade escolar, quando o que deveria ser é o contrário.

A forte presença de um mercado de livros didáticos com produções cada vez mais sofisticadas, com grande diversificação e com concepções teóricas e conceitos diferentes reforça ainda mais o uso do livro didático.

Essa realidade se configura inclusive quando o livro didático passa ser o responsável pela mediação entre documentos oficiais e teorias de ensino e aprendizagem. Ou seja, os livros procuram se adequar as propostas oficiais.

Os documentos oficiais (...), passaram, então, a orientar a formulação dos projetos pedagógicos escolares, os planos de ensino, as práticas educacionais (...), sobretudo o livro didático. (Spósito, 2006, p. 298)

Na medida em que cresce o uso do livro didático e sua importância no processo de ensino/aprendizagem nasce também a necessidade de políticas governamentais regulando este mercado.

Dentro deste contexto buscamos como a primeira referência para a análise de algumas coleções de livros didáticos o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) – 2008, um programa nacional de distribuição de livros didáticos.

Para que os professores conheçam as diversas coleções de livros didáticos disponíveis para a escolha, o Ministério da Educação disponibiliza um Guia para as unidades escolares estaduais. Este Guia de Livros Didáticos apresenta os critérios usados para apreciação das obras, que deverão seguir o edital publicado e aceito pelas editoras.

Julgamos necessária uma apresentação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) – 2008, sendo este um dos critérios para a escolha dos livros analisados, entre outros critérios apresentados na introdução.

2.3. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O Governo Federal executa três programas voltados ao livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). O Decreto no. 91.542/85 e a Portaria 863/85 regulam a forma como o LD é distribuído pelas escolas do país⁷.

É feita a distribuição para os alunos de todas as séries da educação básica da rede pública e para os matriculados em classes do programa Brasil Alfabetizado. Cada aluno do ensino fundamental tem direito a um exemplar das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, que serão estudadas durante o ano letivo.

Quem executa a distribuição dos livros é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Depois da compra, eles são enviados aos estados, municípios, entidades comunitárias e filantrópicas e entidades parceiras do Brasil Alfabetizado.

As obras apresentadas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no

⁷ Fonte: Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica (Siscort) - FNDE
http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html#siscort

edital. Os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o Guia de Livros Didáticos.

Segundo PNLD, os livros são considerados instrumentos facilitadores da prática pedagógica que os professores realizam em sala de aula, já que abordam os conteúdos geográficos com uma linguagem acessível aos estudantes, de acordo com a faixa etária de cada série.

Na apresentação do Guia do Livro Didático - 2008 afirma-se que “as coleções precisam atender às necessidades do professor, do aluno e da escola, com diversidade de teorias educacionais e pedagógicas, além de levar em consideração as diretrizes dos órgãos nacionais, estaduais e municipais de educação” (PNLD, 2008, p.7).

Esse documento ressalta também que o educador deve estar atento ao fazer a escolha de uma obra, e esta deva auxiliar o aluno na obtenção de conhecimento geográfico propiciando o entendimento das relações sociedade e natureza, de suas dinâmicas e processos; e que possibilite o estabelecimento de relações entre o que acontece no seu cotidiano e os fenômenos estudados, considerando os conceitos básicos da Geografia e as linguagens que lhe são próprias, assim como contribua para o desenvolvimento de hábitos e atitudes que favoreçam a construção da cidadania, por meio do estímulo à compreensão e à aceitação da diversidade cultural e étnica. (PNLD, 2008, p.7).

Como critério de seleção dos livros didáticos o MEC definiu três critérios norteadores de análise, que foram classificados: como inovador; adequado e regular

(tabela 2). Todos os livros selecionados foram considerados adequados (tabela 3).

Os critérios norteadores para análise eliminatória foram:

- A caracterização geral das obras baseada na análise global da avaliação, com as informações básicas, comparando-as por recortes temáticos, recortes teóricos, teorias de ensino e aprendizagem e projeto gráfico das obras;

- Uma descrição sucinta de cada uma das coleções com o sumário e a estruturação da obra e

- Análise global da avaliação contendo as informações básicas: princípios gerais e critérios de avaliação (eliminatórios e classificatórios).

Para auxiliar o professor na escolha de uma coleção que atenda as necessidades da comunidade escolar o Guia 2008 classificou as coleções a partir de três características estruturais.

1ª) Avaliação em relação à organização dos conteúdos, à metodologia de ensino e aprendizagem, ao desenvolvimento das atividades, ao Manual do Professor e ao projeto gráfico as coleções. Estas foram classificadas em uma escala de análise como inovadora, adequada ou regular, (figura 1, em anexo).

2ª) Avaliação dos conteúdos, segundo os diferentes aspectos temáticos (sociais, econômicos, políticos culturais, naturais e ambientais), a articulação entre sociedade e natureza, a espacialidade e a temporalidade dos fenômenos, a representação cartográfica e ao estímulo a interdisciplinaridade dos fenômenos. A escala de análise destas características estruturais foi classificada como sendo: muita, suficiente, pouca e ausente, (figura 2, em anexo).

3ª) Análise da proporção dos recortes temáticos em todas as coleções como sendo muito, suficiente, pouco ou ausente, (figura 3, em anexo).

Contudo, após pontuar os critérios usados ou as etapas de avaliação e seleção dos livros didáticos de 2008/2009 é importante ressaltar que há diversas posições favoráveis e contrárias ao processo de avaliação. De modo geral, os autores se inscrevem mas grande parte manifesta desgosto com tal sistema de avaliação do MEC.

A defesa do Estado, como aponta Spósito (2006) é a de um comprador poder avaliar o que vai adquirir.

Todos precisam ser avaliados – editoras, autores, equipe de avaliadores, professores do ensino fundamental: A divulgação do processo e o debate das bases em que se pauta a avaliação constituem o melhor caminho para o seu aperfeiçoamento. Spósito (2006, p.306).

Após apresentação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) – 2008 elucidamos os critérios que nortearam as escolhas dos livros didáticos usados nesta pesquisa.

2.4. Critérios norteadores para a escolha dos livros didáticos

O PNLD analisou diversas coleções nacionais do Ensino Fundamental, 3º e 4º ciclo, e selecionaram 19, indicando-as no Guia de Livros Didáticos como adequadas.

Tabela 2 – Coleções de Livros Didáticos Seleccionados pelas Escolas Públicas da Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo (PNLD-2008)

Título	Editora	Autor	Escolas	%
Projeto Araribá	Editora Moderna	Editora Moderna	18	26%
Geografia Crítica	Editora Ática	José William Vesentini e Vânia Vlach	9	13%
Geografia – Homem & Espaço	Editora Saraiva	Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci	7	10%
Geografia do Século XXI	Editora Positivo	Francisco Coelho Sampaio	6	9%
Construindo o Espaço	Editora Ática	Elizabeth Auricchio e Igor Moreira	5	7%
Geografia (Temas)	Editora Moderna	Melhem Adas	5	7%
Trilhas da Geografia	Editora Scipione	João Carlos Moreira e José Eustáquio de Sene	4	6%
Geografia (Séries)	Editora Quinteto	Sonia Castellar e Valter Maestro	3	4%
Construindo Consciências	Editora Scipione	Beluce Belucci e Valquíria Pires Garcia	3	4%
Construindo a Geografia	Editora Moderna	Raul Borges Guimarães, Regina Araújo e Wagner Costa Ribeiro	3	4%
Géia – Fundamentos da Geografia	Editora Moderna	Demétrio Magnoli	3	4%
Série Link do Espaço	Editora Escala Educacional	Denise Rockenbach, Elza Marqueti, Glória Alves e Vanderli Custódio	2	3%
Geografias do Mundo	Editora FTD	Marcos B. Carvalho e Diamantino A. C. Pereira	1	1%
Geografia (Elos)	Editora IBEP	Elce Marília S. F. Gama e Sílvia Regina B. Castro	1	1%
Geovida – Olhar Geográfico	Editora IBEP	Fernanda Fonseca, Gilberto Pamplona, Jaime Oliva e Roberto Giansanti	0	0%
Geografia, Sociedade e Cotidiano	Editora Escala Educacional	José F. Bigotto, Márcio A. Vitiello e Maria Adaíza M. Albuquerque	0	0%
A Geografia da Gente	Editora Ática	Ieda Maria Silveira Fleury Nogueira	0	0%
Geografia (espaço geográfico)	Editora Scipione	Hélio Carlos Garcia	0	0%
Geografia <i>para todos</i>	Editora Scipione	Henrique Delboni e Paulo Jorge Storace Rota	0	0%
Total de Escolas			70	100%

Fonte: Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica (Siscort) no sítio eletrônico do FNDE, http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html#siscort

A partir dos dados disponíveis na página on-line da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo listamos as escolhas feitas pelas escolas pertencentes à Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo. Das 19 obras recomendadas no Guia de Livros Didáticos PNLD 2008 foi possível constatar que quatro coleções ganharam preferência nesta Diretoria de Ensino.

As quatro obras de preferência correspondem a 58% (cinquenta e oito por cento) do total das escolhas feitas pelas escolas estaduais de São Bernardo de Campo, sendo que, 26% (vinte e seis por cento) das escolas escolheram a coleção Projeto Araribá, autora e editora Moderna; e 13% (treze por cento), ou seja, 9 escolas, escolheram a coleção Geografia Crítica dos autores José William Vesentini e Vânia Vlach, da editora Ática; seguido por Geografia Homem & Espaço dos autores Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci da editora Saraiva, com 10% (dez por cento) das escolhas, 7 escolas; e, com 9% (nove por cento) das escolhas, 6 escolas, a coleção Geografia do Século XXI, do autor Francisco Coelho Sampaio da editora Positivo.

A Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo responde por 100 escolas da rede pública estadual e dentro deste universo, para a distribuição dos questionários e composição de uma amostra que tenha uma representatividade necessária ao estudo em questão, distribuímos, dos 58% (cinquenta e oito por cento) das escolas estaduais que fizeram a opção pelas coleções mencionadas, lançamos mão da amostra de 30% (trinta por cento), com base na *Tabela de Dígitos Aleatórios* (NOVAES, 2008, p. 101).

Cabe ressaltar que os livros didáticos são adotados pelas escolas estaduais por meio do PNLD (Programa Nacional de Livros Didáticos) do Governo Federal. A indicação dos livros escolhidos ocorre anualmente nas escolas estaduais desde 1980. Cabe aos professores a escolha da coleção, limitando-se, porém, às coleções que são recomendadas no Guia de Livros Didáticos do PNLD, elaborado pelas equipes responsáveis do Ministério da Educação.

2.5. Região e Regionalização nas Propostas Curriculares Oficiais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituem uma das mais expressivas iniciativas do Ministério da Educação, dentro do programa de reforma educacional no Brasil, em que se destaca a elaboração de um currículo básico nacional.

As propostas curriculares de Geografia aparecem nos PCNs em duas modalidades: para as séries iniciais e para as séries finais do ensino fundamental. Neste trabalho, considera-se apenas a versão elaborada para as séries finais (5^{a.} a 8^{a.}) do ensino fundamental. Esta proposta está organizada em duas partes.

A primeira parte apresenta uma caracterização da trajetória da ciência Geografia e de seu ensino, mostrando a contribuição das tendências atuais para a formação do cidadão. Explicita também os objetivos gerais da área, conceitos básicos, procedimentos, critérios de seleção dos conteúdos e as articulações dos conteúdos de Geografia com os Temas Transversais.

Na segunda parte, encontram-se as orientações específicas para o 3^o e 4^o ciclos do ensino fundamental, bem como objetivos, eixos temáticos, conteúdos e critérios de avaliação. No final do documento há indicações sobre a organização do trabalho escolar do ponto de vista didático. Nas orientações didáticas são apresentados procedimentos e recursos que, segundo o documento, auxiliam o professor a planejar suas aulas e a definir as atividades cotidianas.

Com relação ao conceito de região nos PCNs de Geografia, segundo os autores da Proposta, o conceito de região foi um dos elementos selecionados como sendo um dos principais conceitos chaves para a análise do espaço geográfico,

embora não tenha havido maiores reflexões a respeito do seu significado e de sua contextualização na história do pensamento geográfico.

Os autores se preocuparam em apontar a existência da região, mas não como ela se forma e nem o seu significado. Não houve uma contribuição por parte dos autores para o amadurecimento teórico do professor com relação ao significado deste conceito. A região parece indiretamente como sugestão sobre os temas e os itens a serem trabalhados ora como região polarizada ou sejam as regiões do IBGE. Contudo, o limite de região apresentada neste documento é sempre o limite de Estado.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo, implantada recentemente na rede estadual, início de 2008, visa propor um currículo para os níveis de ensino Fundamental – Ciclo II e Médio.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), a Proposta apresenta os princípios orientadores para promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Assim a Proposta aborda algumas das principais características da sociedade do conhecimento e as pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam se tornar aptas a preparar seus alunos para esse novo tempo. Priorizando a competência de leitura e escrita, esta proposta define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares.

Na tentativa de efetivar a aplicabilidade da proposta na rede, a Secretaria de Educação desenvolve um conjunto de documentos dirigidos aos professores, dentre eles os *Cadernos do Professor* que são organizados por bimestre e por disciplina. Neles, são apresentadas situações de aprendizagem que, segundo a secretaria, orientam o trabalho do professor no ensino dos conteúdos específicos. Esses *Cadernos* são organizados por série, com conteúdos dirigidos pertinentes aos da proposta curricular.

Segundo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo – 2008, cabem ao ensino de Geografia:

(...) desenvolver linguagens e princípios que permitam ao aluno ler e compreender o espaço geográfico contemporâneo como uma totalidade articulada e não apenas estudar por meio da memorização de fatos e conceitos desarticulados. (...) Priorizar a compreensão do espaço geográfico como manifestação territorial da atividade social, em todas as suas dimensões e contradições, sejam elas econômicas, políticas ou culturais. (2008, p.44).

Neste sentido, segundo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, o objeto central do ensino da Geografia é o estudo do espaço geográfico, abrangendo o conjunto de relações que se estabelece entre os objetos naturais e os construídos pela atividade humana que, segundo este, por meio deste, priorizar o estudo do território, da paisagem e do lugar em suas diferentes escalas, rompendo com uma visão estática, (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, 2008, pp. 44-45).

Assim, de acordo com o documento, os conceitos estruturantes desta proposta são: Território, Paisagem, Lugar e Educação cartográfica. Assim, o conceito de região não é mencionado no interior da Proposta.

Não houve nenhuma contribuição por parte dos autores para o amadurecimento teórico do professor com relação ao significado deste conceito. Os autores se preocuparam em argumentar teoricamente sobre os conceitos de território, de paisagem, de lugar e sobre a educação cartográfica.

Capítulo II – Os conceitos específicos da Geografia no ensino, nas Propostas Curriculares e nos livros didáticos

Objetiva-se neste capítulo, fazer uma apresentação das Propostas Curriculares oficiais considerando o conceito de região. Entretanto, julgamos necessária uma apresentação sobre o livro didático na atualidade, pois, este, o livro, é o foco deste trabalho, uma rápida apresentação sobre os critérios que nortearam as escolhas dos livros didáticos usados nesta pesquisa e, uma exposição sobre o arcabouço teórico e metodológico denominado por Corrêa (2006) de “conceitos-chaves”.

2.1 Os “conceitos-chaves” no ensino de geografia

Como vimos no capítulo um, o conhecimento científico é legitimado pelas teorias e pelos métodos desenvolvidos pela ciência e de acordo com a natureza de seu objeto de estudo, dispõe de uma estrutura objetiva construída historicamente, com referências conceituais e metodológicas que representam alicerces para suas investigação e análise.

Igualmente como as demais ciências, a Geografia tem se construído historicamente como um campo do saber científico e, nesse sentido, toda investigação de cunho geográfico envolve procedimentos e operações intelectuais capazes de investigar as múltiplas relações existentes entre os fenômenos sociais e sua espacialização. Ao longo da sua trajetória histórica, a geografia desenvolveu um arcabouço teórico e metodológico, ou seja, as categorias geográficas que Corrêa (2006) denomina de “conceitos-chave” e Cavalcanti (1998) de “*corpo conceitual*”, quando se refere à metodologia do ensino da geografia escolar.

Para Corrêa (2006), são cinco conceitos-chave que se configuraram em uma linguagem geográfica possibilitando condição para a análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico: *paisagem, região, espaço, território e lugar*.

Cavalcanti (1998), Santos (1980) elucidam que o objetivo da geografia escolar é a de alfabetizar o aluno na leitura do espaço geográfico, em suas diversas escala e configurações, ajudando-os a formar raciocínio e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço. E, são os conceitos que vão ajudar a estruturar a alfabetização geográfica.

No ensino de geografia tais conceitos adquirem importância na medida em que podem ser tomados como referência para estruturação dos conteúdos a serem trabalhados. Compõem um sistema conceitual mais amplo na estruturação do raciocínio geográfico, devendo ser considerados em sua inter-relação.

Embora não ensine conceitos diretamente, o aprendizado escolar permite desenvolver as habilidades intelectuais que tornam consciente o próprio ato de pensar, indispensáveis à construção de conceitos como, por exemplo, a atenção voluntária, a memória lógica, a capacidade de diferenciação, a classificação, a análise, a síntese e a abstração. (Couto, 2007).

Diversos autores ao fazerem um estudo para apreender o processo de formação de conceitos sobre matérias estudadas e principalmente com relação a Geografia no processo de ensino, concluem que é necessário o domínio de conceitos específicos e de uma linguagem própria para cada área do conhecimento para que haja desenvolvimento de determinadas capacidades cognitivas e operativas no aluno, uma vez que já trazem para a sala de aula seus saberes e

experiências. Será, portanto, com base nos saberes trazidos para a sala de aula que os conhecimentos escolares se estruturam.

É importante ressaltar que os conceitos *paisagem, região, espaço, território e lugar* não são exclusivos da ciência geográfica, sendo utilizados também, por diversas ciências e também pelo senso comum. Nesse contexto, o ensino de geografia precisa considerar os diferentes significados, inclusive os do senso comum, para aprofundar os conceitos nas suas formulações científicas e constituírem referências básicas nos conteúdos ensinados.

No caso específico desta pesquisa nos envolvemos com conceito de *região* nos livros didáticos, que explicitaremos no capítulo três. Os manuais didáticos frequentemente apresentam a região como uma extensão territorial, onde as combinações entre os fenômenos humanos e naturais dão a homogeneidade e muitas vezes a individualidade do fenômeno.

Esse conceito tem sido utilizado por todos os campos do conhecimento, contudo, as discussões mais acirradas ficam por conta da Geografia, uma vez que a região constitui uma categoria analítica dessa ciência.

A idéia de região presente no ensino, geralmente está associada à noção de região do senso comum e como unidade administrativa. E “por esta razão, (...) apontam como região aquelas áreas que legalmente são definidas como tais, como se não fosse possível encontrar regiões não “reconhecidas” institucionalmente”. (Cavalcanti, 1998, p. 105).

Rua (1993) argumenta que é bastante comum no ensino trabalhar a região como “partes” de um “todo” – quanto ao quadro natural e a outros elementos menos

dinâmicos da organização do espaço os que, já com certo conhecimento das discussões atuais do conceito de região, buscam novas práticas docentes. Outros professores acreditam que a saída está em modificar o enfoque, priorizando mais o reconhecimento dos problemas ou questões regionais que propriamente o estudo das regiões em si, mas, reconhecem também, que nem sempre a análise regional se mostra como a mais adequada para dar conta de certos processos sociais que são objeto dos estudos geográficos.

Para Rua, os questionamentos dos conceitos mais tradicionais não parecem ter como ele diz, ainda, originado propostas concretas e viáveis para a utilização em sala de aula. “Sabe-se, em outras palavras muito mais o que não fazer do que o que fazer...” (Rua, 1993, p. 212).

Diante de tal impasse, reforçamos Rua (1993) quando enfatiza que há a necessidade de sugestões concretas e a produção de materiais didáticos adequados à viabilização de propostas mais renovadoras. Considera ser possível renovar o estudo regional, sem negá-lo, porém, apontando para suas limitações e assim como sugere o autor problematizar as noções mais tradicionais apontando para as dimensões dos estudos regionais que a justificam e também, analisar as tendências mais recentes de reorganização do espaço brasileiro.

Contudo, a geografia escolar vem trabalhando com o tema regional de diversas formas. Uma delas com o conceito desde a antiguidade, justificando que “(...) um conceito é uma maneira possível de organizar a realidade para que possamos melhor compreendê-la e, na condição de professores, apresentá-la a nossos alunos” (ibidem, p. 213).

Há uma vertente muito comum no livro didático de homogeneização do espaço como uma forma de chamar a atenção às relações entre a organização regional e processo de desenvolvimento capitalista.

“Tal enfoque possui a virtude de fugir da consideração das regiões como “seres” imutáveis e rigidamente delimitados. É importante (...) considerar (...) que a dita homogeneização confronta-se com uma diferenciação que nos faz lembrar da natureza contraditória dos processos sociais”. (Rua, 1993, p. 213).

Outra vertente que enriquece a análise para além da organização do espaço que não seja somente a econômica, apresenta a noção de identidade como elemento fundamental para a compreensão de como as diferenças regionais resultam de processos, e que têm sua origem nas próprias regiões. O mesmo entendimento da identidade regional propõe análise de movimentos regionalistas ou nacionalistas em outras partes do mundo.

Segundo Lencioni (2002), Cavalcanti (1998) e Rua (1993) é no desenvolvimento histórico de uma disciplina que se constrói uma teoria. Nesse sentido Lencioni (2002) enfatiza o quanto a noção de região é relevante para a compreensão do recorte espacial e se constitui numa categoria de análise própria da geografia e esta, assim como outras noções próprias da geografia contém a possibilidade de revitalizar e renovar o pensamento geográfico.

Cavalcanti (1998) também considera importante trabalhar no ensino com o conceito de região que propicie a compreensão do fenômeno regional como processo histórico e social responsável por diferenças entre áreas, além de trabalhar com elementos que ajudem os alunos a compreender que o fenômeno regional “de dentro para fora” muitas vezes é subjugado por um outro fenômeno espacial que é o

recorte político-administrativo em territórios “região de controle”. Contudo, a autora enfatiza que “o fenômeno regional deve ser visto como expressão de uma totalidade social”. (ibidem, p. 106)

2.2. O uso dos livros didáticos na atualidade

Sendo os livros didáticos o foco deste trabalho, estimamos ser necessária uma breve explanação sobre seu uso na atualidade. Pois, hoje eles representam uma das ferramentas importantes na busca dos caminhos para a prática pedagógica, auxiliando na procura de fontes e experiências para complementar o trabalho em sala de aula.

Diversos autores apontam que nas escolas de ensino fundamental e médio do país, tanto escolas públicas (federais, estaduais e municipais) quanto privadas utilizam-se do livro didático como o recurso mais presente em sala de aula, quando não se configura como sendo a própria aula transformando-se para muitos professores na principal fonte de consulta e atualização, isto, nas mais diferentes matérias.

Para Schäffer (1998, p.144) a análise do livro como recurso para o ensino deve ser muito mais criteriosa cabendo uma verificação da “distribuição das unidades; ao tratamento dos conceitos desenvolvidos; à adequação e correção dos exemplos e ilustrações (mapas, gráficos, desenhos, tabelas, fotos, etc.) e dos exercícios eventualmente propostos”.

No processo de democratização da escola nos anos 1970, o governo precisou de professores com urgência para assumir aulas e muitos não tinham formação completa. Para suprir deficiências em um mínimo de tempo e formar profissionais

para a educação foram produzidos livros didáticos e “manuais”, com respostas e guia do professor.

O livro didático, com manual do professor e respostas de exercícios, de início, pareceu ao governo uma solução rápida e eficaz para o problema de falta de profissionais. Entretanto, acabou-se cristalizando no mercado como método e meio de trabalho para os professores.

O fato é que o livro didático produzido em grande escala acabou por alterar as condições de trabalho do professor. A maioria, oprimida pelas condições resultantes de baixos salários, lançaram-se em longas jornadas de trabalho, acreditando que o livro-guia poderia facilitar sua tarefa diária e minimizar sua responsabilidade pela definição dos conteúdos a serem ensinados.

Este material foi ganhando cada vez mais espaço dentro das unidades de ensino e com o passar do tempo foram se convertendo numa das poucas formas de documentação e consulta utilizada por professores e alunos, apesar de protestos e discussões realizadas pelas entidades de classe e representação docente.

Mas, ainda hoje, os livros didáticos tornaram-se um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, formando abordagens metodológicas e conceituais, ignorando a proposta da comunidade escolar, quando o que deveria ser é o contrário.

A forte presença de um mercado de livros didáticos com produções cada vez mais sofisticadas, com grande diversificação e com concepções teóricas e conceitos diferentes reforça ainda mais o uso do livro didático.

Essa realidade se configura inclusive quando o livro didático passa ser o responsável pela mediação entre documentos oficiais e teorias de ensino e aprendizagem. Ou seja, os livros procuram se adequar as propostas oficiais.

Os documentos oficiais (...), passaram, então, a orientar a formulação dos projetos pedagógicos escolares, os planos de ensino, as práticas educacionais (...), sobretudo o livro didático. (Spósito, 2006, p. 298)

Na medida em que cresce o uso do livro didático e sua importância no processo de ensino/aprendizagem nasce também a necessidade de políticas governamentais regulando este mercado.

Dentro deste contexto buscamos como a primeira referência para a análise de algumas coleções de livros didáticos o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) – 2008, um programa nacional de distribuição de livros didáticos.

Para que os professores conheçam as diversas coleções de livros didáticos disponíveis para a escolha, o Ministério da Educação disponibiliza um Guia para as unidades escolares estaduais. Este Guia de Livros Didáticos apresenta os critérios usados para apreciação das obras, que deverão seguir o edital publicado e aceito pelas editoras.

Julgamos necessária uma apresentação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) – 2008, sendo este um dos critérios para a escolha dos livros analisados, entre outros critérios apresentados na introdução.

2.3. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O Governo Federal executa três programas voltados ao livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). O Decreto no. 91.542/85 e a Portaria 863/85 regulam a forma como o LD é distribuído pelas escolas do país¹.

É feita a distribuição para os alunos de todas as séries da educação básica da rede pública e para os matriculados em classes do programa Brasil Alfabetizado. Cada aluno do ensino fundamental tem direito a um exemplar das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, que serão estudadas durante o ano letivo.

Quem executa a distribuição dos livros é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Depois da compra, eles são enviados aos estados, municípios, entidades comunitárias e filantrópicas e entidades parceiras do Brasil Alfabetizado.

As obras apresentadas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no

¹ Fonte: Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica (Siscort) - FNDE
http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html#siscort

edital. Os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o Guia de Livros Didáticos.

Segundo PNLD, os livros são considerados instrumentos facilitadores da prática pedagógica que os professores realizam em sala de aula, já que abordam os conteúdos geográficos com uma linguagem acessível aos estudantes, de acordo com a faixa etária de cada série.

Na apresentação do Guia do Livro Didático - 2008 afirma-se que “as coleções precisam atender às necessidades do professor, do aluno e da escola, com diversidade de teorias educacionais e pedagógicas, além de levar em consideração as diretrizes dos órgãos nacionais, estaduais e municipais de educação” (PNLD, 2008, p.7).

Esse documento ressalta também que o educador deve estar atento ao fazer a escolha de uma obra, e esta deva auxiliar o aluno na obtenção de conhecimento geográfico propiciando o entendimento das relações sociedade e natureza, de suas dinâmicas e processos; e que possibilite o estabelecimento de relações entre o que acontece no seu cotidiano e os fenômenos estudados, considerando os conceitos básicos da Geografia e as linguagens que lhe são próprias, assim como contribua para o desenvolvimento de hábitos e atitudes que favoreçam a construção da cidadania, por meio do estímulo à compreensão e à aceitação da diversidade cultural e étnica. (PNLD, 2008, p.7).

Como critério de seleção dos livros didáticos o MEC definiu três critérios norteadores de análise, que foram classificados: como inovador; adequado e regular

(tabela 2). Todos os livros selecionados foram considerados adequados (tabela 3).

Os critérios norteadores para análise eliminatória foram:

- A caracterização geral das obras baseada na análise global da avaliação, com as informações básicas, comparando-as por recortes temáticos, recortes teóricos, teorias de ensino e aprendizagem e projeto gráfico das obras;

- Uma descrição sucinta de cada uma das coleções com o sumário e a estruturação da obra e

- Análise global da avaliação contendo as informações básicas: princípios gerais e critérios de avaliação (eliminatórios e classificatórios).

Para auxiliar o professor na escolha de uma coleção que atenda as necessidades da comunidade escolar o Guia 2008 classificou as coleções a partir de três características estruturais.

1ª) Avaliação em relação à organização dos conteúdos, à metodologia de ensino e aprendizagem, ao desenvolvimento das atividades, ao Manual do Professor e ao projeto gráfico as coleções. Estas foram classificadas em uma escala de análise como inovadora, adequada ou regular, (figura 1, em anexo).

2ª) Avaliação dos conteúdos, segundo os diferentes aspectos temáticos (sociais, econômicos, políticos culturais, naturais e ambientais), a articulação entre sociedade e natureza, a espacialidade e a temporalidade dos fenômenos, a representação cartográfica e ao estímulo a interdisciplinaridade dos fenômenos. A escala de análise destas características estruturais foi classificada como sendo: muita, suficiente, pouca e ausente, (figura 2, em anexo).

3ª) Análise da proporção dos recortes temáticos em todas as coleções como sendo muito, suficiente, pouco ou ausente, (figura 3, em anexo).

Contudo, após pontuar os critérios usados ou as etapas de avaliação e seleção dos livros didáticos de 2008/2009 é importante ressaltar que há diversas posições favoráveis e contrárias ao processo de avaliação. De modo geral, os autores se inscrevem mas grande parte manifesta desagrado com tal sistema de avaliação do MEC.

A defesa do Estado, como aponta Spósito (2006) é a de um comprador poder avaliar o que vai adquirir.

Todos precisam ser avaliados – editoras, autores, equipe de avaliadores, professores do ensino fundamental: A divulgação do processo e o debate das bases em que se pauta a avaliação constituem o melhor caminho para o seu aperfeiçoamento. Spósito (2006, p.306).

Após apresentação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) – 2008 elucidamos os critérios que nortearam as escolhas dos livros didáticos usados nesta pesquisa.

2.4. Critérios norteadores para a escolha dos livros didáticos

O PNLD analisou diversas coleções nacionais do Ensino Fundamental, 3º e 4º ciclo, e selecionaram 19, indicando-as no Guia de Livros Didáticos como adequadas.

Tabela 2 – Coleções de Livros Didáticos Seleccionados pelas Escolas Públicas da Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo (PNLD-2008)

Título	Editora	Autor	Escolas	%
Projeto Araribá	Editora Moderna	Editora Moderna	18	26%
Geografia Crítica	Editora Ática	José William Vesentini e Vânia Vlach	9	13%
Geografia – Homem & Espaço	Editora Saraiva	Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci	7	10%
Geografia do Século XXI	Editora Positivo	Francisco Coelho Sampaio	6	9%
Construindo o Espaço	Editora Ática	Elizabeth Auricchio e Igor Moreira	5	7%
Geografia (Temas)	Editora Moderna	Melhem Adas	5	7%
Trilhas da Geografia	Editora Scipione	João Carlos Moreira e José Eustáquio de Sene	4	6%
Geografia (Séries)	Editora Quinteto	Sonia Castellar e Valter Maestro	3	4%
Construindo Consciências	Editora Scipione	Beluce Belucci e Valquíria Pires Garcia	3	4%
Construindo a Geografia	Editora Moderna	Raul Borges Guimarães, Regina Araújo e Wagner Costa Ribeiro	3	4%
Géia – Fundamentos da Geografia	Editora Moderna	Demétrio Magnoli	3	4%
Série Link do Espaço	Editora Escala Educacional	Denise Rockenbach, Elza Marqueti, Glória Alves e Vanderli Custódio	2	3%
Geografias do Mundo	Editora FTD	Marcos B. Carvalho e Diamantino A. C. Pereira	1	1%
Geografia (Elos)	Editora IBEP	Elce Marília S. F. Gama e Sílvia Regina B. Castro	1	1%
Geovida – Olhar Geográfico	Editora IBEP	Fernanda Fonseca, Gilberto Pamplona, Jaime Oliva e Roberto Giansanti	0	0%
Geografia, Sociedade e Cotidiano	Editora Escala Educacional	José F. Bigotto, Márcio A. Vitiello e Maria Adaíza M. Albuquerque	0	0%
A Geografia da Gente	Editora Ática	Ieda Maria Silveira Fleury Nogueira	0	0%
Geografia (espaço geográfico)	Editora Scipione	Hélio Carlos Garcia	0	0%
Geografia <i>para todos</i>	Editora Scipione	Henrique Delboni e Paulo Jorge Storace Rota	0	0%
Total de Escolas			70	100%

Fonte: Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica (Siscort) no sítio eletrônico do FNDE, http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html#siscort

A partir dos dados disponíveis na página on-line da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo listamos as escolhas feitas pelas escolas pertencentes à Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo. Das 19 obras recomendadas no Guia de Livros Didáticos PNLD 2008 foi possível constatar que quatro coleções ganharam preferência nesta Diretoria de Ensino.

As quatro obras de preferência correspondem a 58% (cinquenta e oito por cento) do total das escolhas feitas pelas escolas estaduais de São Bernardo de Campo, sendo que, 26% (vinte e seis por cento) das escolas escolheram a coleção Projeto Araribá, autora e editora Moderna; e 13% (treze por cento), ou seja, 9 escolas, escolheram a coleção Geografia Crítica dos autores José William Vesentini e Vânia Vlach, da editora Ática; seguido por Geografia Homem & Espaço dos autores Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci da editora Saraiva, com 10% (dez por cento) das escolhas, 7 escolas; e, com 9% (nove por cento) das escolhas, 6 escolas, a coleção Geografia do Século XXI, do autor Francisco Coelho Sampaio da editora Positivo.

A Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo responde por 100 escolas da rede pública estadual e dentro deste universo, para a distribuição dos questionários e composição de uma amostra que tenha uma representatividade necessária ao estudo em questão, distribuímos, dos 58% (cinquenta e oito por cento) das escolas estaduais que fizeram a opção pelas coleções mencionadas, lançamos mão da amostra de 30% (trinta por cento), com base na *Tabela de Dígitos Aleatórios* (NOVAES, 2008, p. 101).

Cabe ressaltar que os livros didáticos são adotados pelas escolas estaduais por meio do PNLD (Programa Nacional de Livros Didáticos) do Governo Federal. A indicação dos livros escolhidos ocorre anualmente nas escolas estaduais desde 1980. Cabe aos professores a escolha da coleção, limitando-se, porém, às coleções que são recomendadas no Guia de Livros Didáticos do PNLD, elaborado pelas equipes responsáveis do Ministério da Educação.

2.5. Região e Regionalização nas Propostas Curriculares Oficiais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituem uma das mais expressivas iniciativas do Ministério da Educação, dentro do programa de reforma educacional no Brasil, em que se destaca a elaboração de um currículo básico nacional.

As propostas curriculares de Geografia aparecem nos PCNs em duas modalidades: para as séries iniciais e para as séries finais do ensino fundamental. Neste trabalho, considera-se apenas a versão elaborada para as séries finais (5^{a.} a 8^{a.}) do ensino fundamental. Esta proposta está organizada em duas partes.

A primeira parte apresenta uma caracterização da trajetória da ciência Geografia e de seu ensino, mostrando a contribuição das tendências atuais para a formação do cidadão. Explicita também os objetivos gerais da área, conceitos básicos, procedimentos, critérios de seleção dos conteúdos e as articulações dos conteúdos de Geografia com os Temas Transversais.

Na segunda parte, encontram-se as orientações específicas para o 3^o e 4^o ciclos do ensino fundamental, bem como objetivos, eixos temáticos, conteúdos e critérios de avaliação. No final do documento há indicações sobre a organização do trabalho escolar do ponto de vista didático. Nas orientações didáticas são apresentados procedimentos e recursos que, segundo o documento, auxiliam o professor a planejar suas aulas e a definir as atividades cotidianas.

Com relação ao conceito de região nos PCNs de Geografia, segundo os autores da Proposta, o conceito de região foi um dos elementos selecionados como sendo um dos principais conceitos chaves para a análise do espaço geográfico,

embora não tenha havido maiores reflexões a respeito do seu significado e de sua contextualização na história do pensamento geográfico.

Os autores se preocuparam em apontar a existência da região, mas não como ela se forma e nem o seu significado. Não houve uma contribuição por parte dos autores para o amadurecimento teórico do professor com relação ao significado deste conceito. A região parece indiretamente como sugestão sobre os temas e os itens a serem trabalhados ora como região polarizada ou sejam as regiões do IBGE. Contudo, o limite de região apresentada neste documento é sempre o limite de Estado.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo, implantada recentemente na rede estadual, início de 2008, visa propor um currículo para os níveis de ensino Fundamental – Ciclo II e Médio.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), a Proposta apresenta os princípios orientadores para promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Assim a Proposta aborda algumas das principais características da sociedade do conhecimento e as pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam se tornar aptas a preparar seus alunos para esse novo tempo. Priorizando a competência de leitura e escrita, esta proposta define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares.

Na tentativa de efetivar a aplicabilidade da proposta na rede, a Secretaria de Educação desenvolve um conjunto de documentos dirigidos aos professores, dentre eles os *Cadernos do Professor* que são organizados por bimestre e por disciplina. Neles, são apresentadas situações de aprendizagem que, segundo a secretaria, orientam o trabalho do professor no ensino dos conteúdos específicos. Esses *Cadernos* são organizados por série, com conteúdos dirigidos pertinentes aos da proposta curricular.

Segundo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo – 2008, cabem ao ensino de Geografia:

(...) desenvolver linguagens e princípios que permitam ao aluno ler e compreender o espaço geográfico contemporâneo como uma totalidade articulada e não apenas estudar por meio da memorização de fatos e conceitos desarticulados. (...) Priorizar a compreensão do espaço geográfico como manifestação territorial da atividade social, em todas as suas dimensões e contradições, sejam elas econômicas, políticas ou culturais. (2008, p.44).

Neste sentido, segundo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, o objeto central do ensino da Geografia é o estudo do espaço geográfico, abrangendo o conjunto de relações que se estabelece entre os objetos naturais e os construídos pela atividade humana que, segundo este, por meio deste, priorizar o estudo do território, da paisagem e do lugar em suas diferentes escalas, rompendo com uma visão estática, (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, 2008, pp. 44-45).

Assim, de acordo com o documento, os conceitos estruturantes desta proposta são: Território, Paisagem, Lugar e Educação cartográfica. Assim, o conceito de região não é mencionado no interior da Proposta.

Não houve nenhuma contribuição por parte dos autores para o amadurecimento teórico do professor com relação ao significado deste conceito. Os autores se preocuparam em argumentar teoricamente sobre os conceitos de território, de paisagem, de lugar e sobre a educação cartográfica.

Capítulo III – A Região e regionalização presentes nos livros didáticos

Neste capítulo apresentaremos uma investigação sobre a região e regionalização nos livros didáticos no ensino básico. Assim utilizamos as coleções do *Projeto Araribá* da Editora Moderna; *Geografia Crítica* dos autores José William Vesentini e Vânia Vlach; *Geografia–Homem & Espaço* dos autores Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci e *Geografia do Século XXI* do autor Francisco Coelho Sampaio, conforme critério de escolha explicitado anteriormente.

3. 1. A divisão regional do Brasil

Foram analisadas quatro coleções, conforme explicitado anteriormente, as coleções do *Projeto Araribá* da Editora Moderna; *Geografia Crítica* dos autores José William Vesentini e Vânia Vlach; *Geografia–Homem & Espaço* dos autores Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci e *Geografia do Século XXI* do autor Francisco Coelho Sampaio.

Das leituras feitas nos livros didáticos alguns debates podem ser alavancados com relação à região e regionalização. Entre os livros verificamos ser dominante nos volumes de sexta série a regionalização do Brasil de Pedro Pichas Geiger adaptada como Complexos Regionais: Região Centro-Sul, Região Nordeste e Região da Amazônia ou na divisão regional oficial do IBGE.

Os Complexos Regionais, ao contrário da divisão regional oficial, não foram feitos pelo IBGE, surgiram com o geógrafo brasileiro Pedro Pinchas Geiger adotaram como no final da década de 60. Nela o autor levou em conta o processo histórico de formação do território brasileiro, destacando a industrialização e os aspectos naturais. Essa divisão em complexos regionais não respeita o limite entre os

estados. Resume as principais características naturais e humanas de cada uma dessas regiões. Sendo vista por vários autores como uma regionalização bastante útil para ajudar a contar a história da produção do espaço brasileiro. Mas, é preciso considerar também que, por serem vastas áreas, registram profundas desigualdades naturais, sociais e econômicas.

A divisão em Complexos Regionais leva em consideração o processo histórico de formação do território brasileiro em especial a industrialização, associada aos aspectos naturais, mesmo esta regionalização apresenta enormes diferenças entre si.

(...) nenhum dos critérios utilizados para fazer as divisões regionais do IBGE consegue de fato agregar territórios homogêneos quanto às suas características geográficas e, portanto, com identidade total de aspectos físico-naturais ou socioeconômicos. Esses aspectos não se subordinam aos limites das fronteiras dos estados. (Carvalho, 2006, p. 137).

A divisão regional do Brasil estabelecida pelo IBGE em 1988 é representada até os dias atuais. Foi feita com base na organização da produção, resultado do processo de transformação do espaço nacional em função do desenvolvimento industrial que se baseou não apenas nas semelhanças físicas das paisagens, mas também nas características econômicas e sociais.

Deste modo, as divisões regionais do IBGE, segundo o próprio Instituto, têm por objetivo: facilitar o levantamento, a organização e a divulgação das informações estatísticas de cada região.

3. 2. Projeto Araribá

Editora Moderna – 2006

6ª série

A concepção de Geografia, segundo o Guia de Recursos Didáticos¹, que sustenta esta coleção é fundamenta no entendimento da CALLAI (2001)² é:

Assim, (...), a concepção de Geografia nesta coleção é a de uma ciência (e de uma disciplina escolar) que, dialogando com outras áreas do conhecimento, busque a aproximação de lugar de vivência com o conhecimento geográfico sistematizado, para a compreensão das interações entre sociedade e natureza ocorridas no mundo com vistas a uma atuação cidadã. (Projeto Araribá: Geografia, v. para 5ª série, Guia e Recursos Didáticos, em: A concepção de Geografia nesta coleção. (In: Moderna, 2006, p. 5).

A coleção acredita que o papel da Geografia escolar, assim como a visão que os alunos têm dele, vem sofrendo mudanças no sentido de se construir uma geografia que dialogue com o espaço mais próximo do aluno, podendo variar do local ao global.

Neste sentido, segundo a coleção didática, compreender o mundo para obter informações a seu respeito, conhecer o espaço produzido pelo ser humano e a relação da sociedade com a natureza e desenvolver condições para formação cidadã são os principais motivos de se ensinar geografia.

Para atender a esses objetivos a coleção propõe trabalhar conceitos e categorias da ciência geográfica possibilitando ao aluno a compreensão do espaço

¹ Material disponível como recurso didático para uso do professor, presente no final de cada livro.

² CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: GASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. (org.). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 3. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGB Seção Porto Alegre, 2001.

geográfico e as relações entre a sociedade e a natureza, mesmo não se remetendo a uma corrente metodológica específica. Os conceitos de espaço geográfico, paisagem, lugar, território e região estão distribuídos ao longo dos quatro livros da coleção.

Ao verificarmos o entendimento de “região e regionalização”, apresentados nos livros desta coleção, constatou-se que o conceito de *região* do IBGE ganha destaque. Para estudar o espaço brasileiro este livro usou a divisão em macrorregiões do IBGE. Segundo os autores do Projeto Araribá, 2006, tal opção se justifica pelo fato de essa divisão ser familiar ao aluno, já que ela está mais presente no seu cotidiano, principalmente por meio da mídia, além de ser utilizada na divulgação de muitas informações oficiais e em projetos governamentais.

Na unidade 1, com o título “Brasil: regiões e políticas regionais³”, a editora propôs uma discussão sobre as diferentes formas de se dividir o território para se atender os diferentes objetivos, apresentando em seguida uma definição de regionalização do espaço.

(...) regionalizar é delimitar áreas, seja de um estado, um país, um continente ou mesmo do mundo. Elas devem reunir características semelhantes. Cada uma dessas áreas é denominada região.

A regionalização de um território pode decorrer com base em diferentes critérios, escolhidos de acordo com os objetivos ou interesses de quem divide. Os critérios adotados podem ser naturais, históricos, culturais, políticos, sociais, econômicos ou, ainda, uma composição de vários desses aspectos. Os estudos feitos por regiões ajudam a conhecer melhor os aspectos de cada porção de um todo. Mas não podemos nos esquecer de que cada região é parte de um território maior e com ele integra, se relaciona.

³ Unidade 1, capítulo 4, Projeto Araribá: Geografia, v. para 6ª série, Moderna, 2006, p. 30.

Isso quer dizer que as regiões se relacionam entre si, não devendo ser consideradas unidades isoladas. (Projeto Araribá: Geografia, v. para 6ª série, Moderna, 2006, pp.28,30).

A divisão regional atual, do IBGE, segundo o Projeto Araribá, é trabalhado nesta unidade como consequência da construção histórica e como reflexo das necessidades de cada época.

A atual divisão regional do nosso país resulta da construção histórica realizada ao longo do tempo, à medida que as pessoas organizam e reorganizam o espaço geográfico. Assim, a divisão territorial reflete as necessidades de cada época (Projeto Araribá: Geografia, v. para 6ª série, Moderna, 2006, pp.28,31).

Após a abordagem regional do IBGE outra forma de regionalização do espaço brasileiro é apresentada: as Macrorregiões Geoeconômicas – Amazônia, Nordeste e Centro-Sul. Contudo, o eixo que norteia este livro não são os complexos regionais, mas sim as macrorregiões do IBGE. Para essa compreensão é desenvolvido um estudo detalhado de cada região brasileira.

A editora adota um procedimento diferente do apresentado na maioria dos livros didáticos iniciando os estudos das regiões brasileiras com a Região Norte, o que não costuma ser muito comum. Inicia os estudos propondo a leitura de imagens para tratar as principais referências físicas a partir fotografias (figuras 4) e desfazer o mito do “vazio populacional” que ainda é muito presente nos livros didáticos, demonstrando que esta região tem um o número bastante elevado de pessoas morando em áreas urbanas.

Figura 4 - Paisagens da Região Norte do Brasil

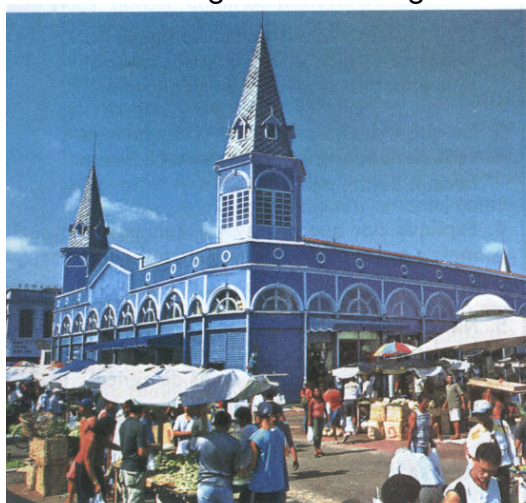


Figura A. Mercado Ver-O-Peso, Belém (PA), em foto de 2003.



Figura B. Vista aérea da Floresta Amazônica e do Rio Negro, arquipélago de Anavilhanas (AM), em foto de 2000.



Figura C. Vista aérea do Teatro Amazonas e arredores, Manaus (AM), 2002.



Figura D. Ribeirinhos em suas canoas, Manaus (AM), em foto de 2002.

Fonte: Projeto Araribá: Geografia, v. para 6ª série, Moderna, 2006, p. 122.

Os estudos da Região Nordeste, assim como os estudos da Região Norte iniciam com a leitura de imagens que tem como objetivo levar o aluno a discutir o contingente populacional nas Zonas da Mata. Contudo, a figura 5, onde representa uma família diante de sua casa pintada, com cisterna e com vegetação ao redor, refuta a visão estereotipada da região exclusivamente árida e que a pobreza resulta da má distribuição de renda e condições objetivas que impera no país.

Figura 5 - Cidade de Ouricuri (PE)



Fonte: Projeto Araribá: Geografia, v. para 6ª série, Moderna, 2006, p. 165.

Josué de Castro, um dos maiores estudiosos da questão da fome, faz uma leitura muito fiel da Região Nordeste quando diz:

Nem todo o Nordeste é seco, nem a seca é tudo, mesmo nas áreas do sertão. Há tempo que nos batemos para demonstrar, para incutir na consciência nacional, o fato de que a seca não é o principal fator da pobreza ou da fome nordestina. Que é apenas um fator de agravamento agudo desta situação cujas causas são outras. São causas mais ligadas ao arcabouço social do que aos acidentes naturais, às condições ou bases físicas da região. (Castro, 2002, p. 242-244).

As imagens que abrem a Região Sudeste chamam para sua imensa ocupação e as imagens da Região Sul, assim como o conteúdo trabalhado apresenta a preocupação em não reforçar o estereótipo criado em torno da influência da colonização européia.

A região surge novamente no título da sétima série, em diversas unidades, e a proposta de regionalização é abordada em nível mundial. Segundo a editora, o

desafio é o mesmo posto na 6ª série, ou seja, “encontrar critérios que reúnam paisagens tão distintas”. (Projeto Araribá: Geografia, v. para sétima série, Moderna, 2006 / Guia de Recurso Didático, p. 16).

A primeira unidade do livro da sétima série remete ao título que vai compor a temática desta série (figura 6): “Como podemos regionalizar o espaço mundial?”. Na seqüência, para explicar como se regionaliza o espaço mundial, os autores apresentam parte da definição estudada, exposta anteriormente na página 61, nesta versão.

Regionalizar significa organizar o espaço geográfico em regiões constituídas por lugares de características semelhantes, sejam naturais ou culturais. Por exemplo, o espaço mundial pode ser regionalizado utilizando-se diferentes critérios como os aspectos climáticos, a vegetação natural, as altitudes do relevo, o nível de desenvolvimento e econômico dos países, as religiões, as atividades econômicas etc. (Projeto Araribá: Geografia, v. para 7ª série, Moderna, 2006, p. 10).

Figura 6 - Regionalização do espaço



Fonte: Projeto Araribá: Geografia, v. para 7ª série, Moderna, 2006, p. 10.

Após apresentação do tema os autores propõem a leitura de seis figuras que remetem a lugares diferentes acompanhadas de duas atividades, sendo: uma oral, e outra, dissertativa.

A atividade oral, parte da leitura das imagens⁴ do próprio livro (figura 7). Esta propõe ao aluno uma classificação das paisagens a partir de critérios previamente estabelecidos como lugares turísticos, monumentos históricos, paisagens rurais, etc.

A atividade dissertativa, denominada “O que você sabe?”⁵, (figura 7), propõe que se criem critérios para regionalizar o espaço da própria escola, reduzindo a escala para o continente americano.

⁴ São seis figuras apresentadas na página 10 e 11, figura A, criação de gado Nelore em Ribeirão Preto (SP), 2002; figura B, Trabalhador em campo de cultivo de arroz em Qrazikund, Índia, 2005; figura C, Fábrica da Nissan em Yokohama, no Japão, 2005.

⁵ Projeto Araribá: Geografia, v. para 7ª série, Moderna, 2006, p. 11.

Figura 7 – Proposta de atividade

Atividade oral

Leitura de imagens

Agrupe os lugares retratados nas fotos de acordo com os seguintes critérios:

- a) lugares turísticos;
- b) monumentos históricos;
- c) paisagens rurais;
- d) países desenvolvidos;
- e) países em desenvolvimento.

Atividade oral

O que você sabe?

- a) Qual é a forma de regionalização mais conhecida do território brasileiro? E do planeta Terra?
- b) Crie um critério para regionalizar o espaço da sua escola.
- c) Quais critérios podem ser utilizados para regionalizar o continente americano?

Fonte: Projeto Araribá: Geografia, v. para 7ª série, Moderna, 2006, p. 11.

É importante observar que, ao propor a regionalização do espaço mundial, os autores partiram, primeiramente, da observação e classificação. Para tanto, usando como referências figuras com diferentes critérios. Ao regionalizar o espaço da escola, tendo como ponto de partida o conhecimento prévio que o aluno possui do bairro, está se consolidando, a partir do senso comum, uma noção de região e regionalização.

Nesta série e na oitava, a discussão sobre regionalização é remetida a conteúdos como: O mundo dividido: países capitalistas e socialistas; Regionalização pelo nível de desenvolvimento; A Nova Ordem Mundial; Ásia: um continente de contraste, etc.

Nesta questão, podemos retomar Gomes (2006) quando diz que na regionalidade há sempre uma proposição política e se ela coloca em jogo comunidades de interesse identificadas a uma certa área e, se ela é uma discussão entre os limites da autonomia face a um poder central. Parece que estes elementos devem fazer parte desta nova definição em lugar ao invés de assumirmos de imediato uma solidariedade total como senso comum, sem encobrir assim o “fundamento político, de controle e gestão de um território”. (Gomes, 2006, p. 73).

No que tange aos temas trabalhados no livro Projeto Araribá, nestas duas séries (sétima e oitava) a regionalização está muito presente, contudo diferente da sexta série, que a editora traz a preocupação com as falsas generalizações que são divulgadas a partir de estereótipos. O mesmo não acontece na sétima e oitava série. Não que seja acentuada a propagação do preconceito, porém, ele é rebatido

3. 3. Geografia Crítica

José William Vesentini e Vânia Vlach

Editora Ática – 2006

6ª série

Segundo Vesentini (2006) ⁶ a coleção foi pensada como uma tentativa de unir a orientação teórica, conhecida nos meios acadêmicos como geográfica crítica, com o socioconstrutivismo, ou, em outras palavras, uma coleção de conteúdo geográfico renovado e crítico, cuja preocupação pedagógica consiste em levar o aluno a construir os conceitos, e não meramente recebê-los prontos.

A regionalização, na obra tratada, aparece pela primeira vez no livro da sexta série, no capítulo 9 com o título “O Brasil e suas regiões” ⁷.

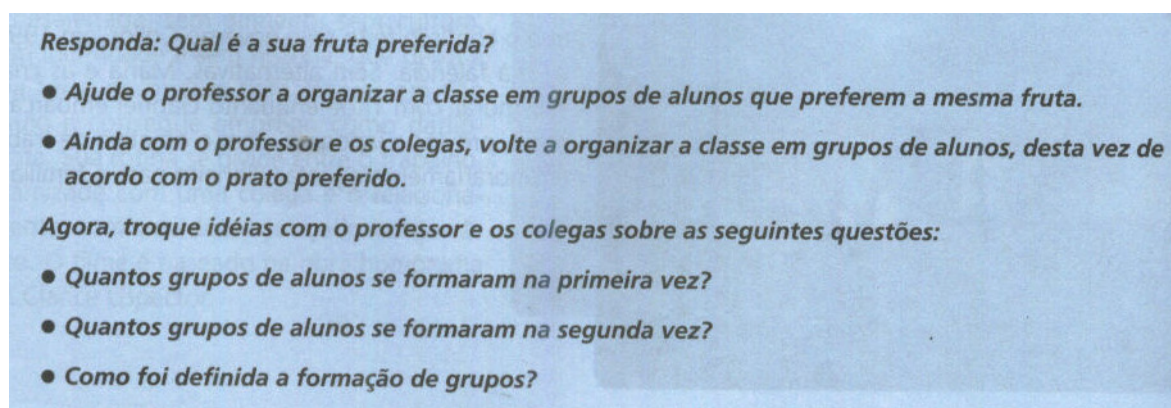
⁶ Vesentini, José William, 2006. Manual do professor, vol. 6ª série, p. 4, 2006.

⁷ Vesentini, José William, vol. 6ª série, 2006, p 148 – volume de 2008, capítulo 9, página 148, com o título “As regiões brasileiras”.

O eixo estruturador desta série é a divisão do Brasil em regiões geoeconômicas: Norte, Centro Sul e Amazônia. Segundo os autores a abordagem é focada nas estreitas ligações econômicas entre as três regiões.

A abordagem do tema, região e regionalização tem início neste capítulo com uma atividade lúdica de sensibilização a partir da leitura da Tela de *Luis Meléndez, Morangos silvestres* do séc. XVIII, (figura 9). A atividade proposta após a leitura da tela (figura 8) sugeri a divisão entre os alunos levando em consideração elementos comuns como frutas e pratos prediletos. Esta atividade é pressuposto para iniciar os estudos da divisão regional do IBGE e também outras formas de regionalizar o território brasileiro.

Figura 8 – Atividade: leitura da tela de Luiz Meléndez



Responda: Qual é a sua fruta preferida?

- Ajude o professor a organizar a classe em grupos de alunos que preferem a mesma fruta.
- Ainda com o professor e os colegas, volte a organizar a classe em grupos de alunos, desta vez de acordo com o prato preferido.

Agora, troque idéias com o professor e os colegas sobre as seguintes questões:

- Quantos grupos de alunos se formaram na primeira vez?
- Quantos grupos de alunos se formaram na segunda vez?
- Como foi definida a formação de grupos?

Fonte: Vesentini, José William, vol. 6ª série, 2006, p 148.

Figura 9 - Morangos Silvestres



Fonte: Tela de Luis Meléndez, Morangos silvestres, Vesentini, José William, vol. 6ª série, 2006, p 148.

Na sequencia o livro apresenta uma fotos destacando “os tipos brasileiros mais comuns”, o sertanejo nordestino (foto A), o gaúcho (foto B) e o caboclo da Amazônia (foto C), (Figura 10). Segundo os autores, “cada um desses tipos humanos retrata um ambiente com atividades econômicas e paisagens naturais diferenciadas, apesar de unidas sob a mesma sociedade nacional”. (Vesentini, 2006, p. 150).

Figura 10 - Três tipos comuns



Fonte: Vesentini, José William, vol. 6ª série, 2006, p 150. Três tipos brasileiros: o sertanejo nordestino (foto **A**), o gaúcho (foto **B**) e o caboclo da Amazônia (foto **C**)

Entretanto, ao agruparem as imagens da forma como foi feita os autores reforçam as falsas imagens e estereótipos dos diversos lugares como sendo consequência da eleição de única característica dentre outras possíveis a serem escolhidas para definir ou representar determinada região. Não obstante, não é proposto textos que levem os alunos a refletir sobre as escolhas feitas e os critérios utilizados para realizá-las, bem como as razões que as levaram a se transformarem em falsas imagens do conjunto regional a que se referem.

A regionalização do Brasil é abordada a partir da sua formação histórica. A região Nordeste foi tratada como a primeira área do país a ser colonizada; a região Centro-Sul foi tratada como a região mais rica e a região Amazônia, como a região menos povoada. Como se não houvesse importante área industrial do país no meio da Floresta Amazônica, na cidade de Manaus, e que a população do Sul e Sudeste está longe de compor o agrupamento rico.

Embora os autores enfatizem que os limites da divisão oficial do IBGE muitas vezes não refletem as características de cada região e que nem sempre as divisas entre estados são adequadas para servir de limites. Os autores reforçam a idéia expressa de região homogênea (figura 10) quando dizem que as regiões “devem reunir as características comuns, além de expressar as ligações econômicas, comerciais e culturais mais estreitas entre porções territoriais” (idem, p. 154).

Nos demais capítulos, capítulo 9 – Nordeste⁸; capítulo 11 - Centro-Sul⁹ e capítulo 12 – A Amazônia¹⁰ os autores buscaram dissolver um pouco as imagens que ilustram esses estereótipos regionais no Brasil como índios, florestas e selvas

⁸ Idem, p 162, capítulo 10, com o título “Nordeste”.

⁹ Idem, p 176, capítulo 11, com o título “Centro-Sul”.

¹⁰ Idem, p 191, capítulo 12, com o título “A Amazônia”.

para região da Amazônia; seca e miséria para a região Nordeste; povoamento europeu, indústria, trabalho, desenvolvimento e riqueza para a região Centro-Sul. No entanto, as imagens da figura 10, logo no início do tema proposto no livro, produzem e reproduzem um preconceito muito comum que exterioriza uma falsa identificação das regiões brasileiras. Aliás, as regiões brasileiras se caracterizam muito mais por serem aglomerados de diversidades do que por constituírem núcleos com identidades homogêneas.

No que tange a proposta dos autores, “uma proposta socioconstrutivista, com a preocupação em construir conceitos”, ao ponderar no capítulo 9, “O Brasil e suas regiões”, destacamos que o conteúdo não forneceu elementos suficientes para que o aluno definisse o conceito de região. A construção desse conceito, pode ocorrer, mediante a execução das atividades sugeridas no “Roteiro de estudos”¹¹ proposto no final do capítulo 9.

A regionalização apresentada no volume da sétima e oitava séries permeia todo livro, abordando a regionalização do espaço mundial. Contudo os autores classificam estes como sendo inovadores, pois abordam no livro da sétima série os países subdesenvolvidos ou do Sul e, no livro da oitava série as nações do Norte industrializado.

“(…) é inovadora e, a nosso ver, de extrema importância, uma vez que muitas obras didáticas de geografia estudam as diversas regiões do globo como se esses conjuntos regionais fossem indiscutíveis, e não uma opção que leva em conta vários critérios. Com essa atitude, deixa-se de discutir o conceito de regionalização, que é fundamental para a geografia, especialmente sob a ótica de uma abordagem crítica ou renovada”. (Vesentini, 2006, p. 20).

¹¹ Idem, capítulo 9, pp. 157 – 161.

Ao apresentar a metodologia do volume da sétima série no Manual do Professor, os autores justificam a abordagem crítica e renovada mencionada acima. Explicam que antes de apresentarem os grupos de países ou regiões do globo para os alunos, procuram polemizar sobre as diversas possibilidades de se regionalizar o mundo atual. Levando assim, o aluno, a perceber que não existe uma única forma de regionalizar o globo e que os diversos tipos de regionalização possuem aspectos positivos e negativos.

Nas demais unidades do livro, segundo os autores, a proposta permeia um estudo sobre os diversos países que compõem o chamado “Sul”, tratando de diversas regiões no sentido de mostrar sempre as unidades e as diversidades, sem um esquema predefinido, abordando sempre que necessário a natureza, mas tomando o cuidado de não reproduzir o tradicional modelo no qual se prioriza o quadro físico em detrimento do social.

Em cada capítulo deste módulo há um destaque para a forma de regionalizar o mundo, mas o conceito de regionalização é desenvolvido ainda no primeiro capítulo pontuando em seis formas de estudar o mundo.

Segundo os autores, regionalizar um espaço significa:

(...) dividi-lo em regiões, em áreas que tenham, cada uma, algumas características importantes em comum. Geralmente se regionaliza um espaço nacional: as regiões do Brasil ou dos Estados Unidos, por exemplo.

O que significa, então, regionalizar o mundo?

Significa agrupar as nações em grandes regiões ou conjunto regionais.

Apesar de os países em geral apresentarem diferenças – culturais, econômicas, políticas, sociais -, sempre existem alguns traços ou

critérios comuns que permitem classificá-los em grupos ou conjuntos regionais.

Segundo os autores, as forma mais utilizadas de regionalizar o mundo, presentes nos livros didáticos, são: em continentes, de acordo com as paisagens naturais, em níveis de desenvolvimento, por culturas ou civilizações, por “blocos” políticos e econômicos.

Apesar da insistente afirmação dos autores de que se trata de uma obra inovadora sócioconstrutivista, é possível observar que a abordagem reproduz um preconceito muito comum, ou uma identificação dos hemisférios norte e sul muito próxima ao senso comum.

A tabela 3, que apresenta os dados das imagens da obra em questão nos permite constatar o que afirmamos no parágrafo anterior, ou seja, a construção de um estereótipo sobre a regionalização do mundo. Tal constatação começa pelos títulos da sétima e oitava séries, *Geografia do mundo subdesenvolvido* e *Geografia do mundo industrializado* respectivamente.

Tabela 3 – Assuntos Retratos nas Imagens dos Livros

ASSUNTOS RETRATADOS NAS IMAGENS DOS LIVROS		
Crítérios	7ª Série	8ª Série
Escassez	0%	1%
Supremacia	1%	2%
Evolução	2%	2%
Tragédias	0%	1%
Conflitos	8%	10%
Cultura	19%	8%
Lazer	1%	2%
Autonomia da econômica	0%	2%
Manifestações	6%	2%
Consumo	7%	5%
Preocupação com o meio ambiente	2%	4%
Riquezas	19%	40%
Pobreza	8%	0%
Fartura	0%	1%
Tecnologia	12%	14%
Economia	2%	2%
Ausência de tecnologia	3%	0%
Paisagens	12%	4%
Total de figuras	100%	100%

Fonte: Vesentini, José William, vol. 7ª e 8ª séries, 2006
 Elaboração: Dulcimara Lugoboni Marinheiro

A tabela 3 demonstra que 19% das imagens presentes na obra da sétima série referem-se à cultura dos países subdesenvolvidos, 8% à conflitos, 8% à pobreza, 19% à riqueza e 12% à tecnologia. Tais imagens reforçam um estereótipo de países subdesenvolvidos. Todavia, a mesma tabela nos mostra que, no livro da oitava série, 14% das imagens referem-se à elevada tecnologia, 40% à riqueza e não encontramos nenhuma imagem que faça referência à algum tipo de pobreza nesses países.

3. 4. Geografia–Homem & Espaço

Elian Alabi Lucci e Anselmo Lázaro Branco

Editora Saraiva - 2005

6ª série

A proposta da coleção, segundo os autores, reflete suas concepções e posicionamentos sobre ensino de Geografia e está pautada nos PCNs de Geografia. Um “ensino de Geografia deve ser orientado a partir dos objetivos que se espera que os alunos atinjam ao longo de sua escolaridade”. Assim, “a seleção dos conteúdos e a organização do planejamento devem ocorrer de forma a permitir que os alunos realizem as aprendizagens previstas”¹².

Para os autores, a intenção desta coleção, é que o aluno, ao estudar Geografia, possa compreender criticamente o mundo em que vive, situar-se nele e atuar de modo a transformá-lo, priorizando o desenvolvimento de relações mais justas e solidárias entre os homens e valorizando práticas de conservação nas relações sociedade-natureza. Também este objetivo foi retirado da Proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) dos anos 80 e do PCN de 5ª a 8ª série.

Para atingir este objetivo, segundo Lucci (2005) a coleção aborda conteúdos geográficos através de uma linguagem acessível, trabalhado em cada volume da coleção a partir de capítulos organizados de forma equilibrada buscando desenvolver uma ordem crescente de dificuldades ao longo dos capítulos de um

¹² Lucci, Elian Alabi e Anselmo Lázaro Branco, Geografia: homem & espaço: a organização do espaço brasileiro, 2005, 6ª série, p. 04 do material disponível como recurso didático para uso do professor, presente no final de cada livro.

mesmo livro e livros de séries diferentes. Aqui, o autor reproduz parte do Edital do MEC para a inscrição dos livros didáticos (PNLD).

Assim como as demais obras analisadas, o tratamento regional do espaço geográfico ocorre no livro da 6ª série, com a análise do Brasil e suas regiões, capítulo 9 com o título “A regionalização no Brasil¹³”. Esses temas são estudados a partir dos aspectos culturais, econômicos, políticos, históricos, naturais considerando a divisão em três complexos regionais. Posteriormente, nas demais séries, sétima e oitava, os autores dão ênfase para a geopolítica e economia mundial.

A abordagem do tema inicia com a apreciação do mapa “Brasil – Organização do espaço” um mapa baseado no IBGE, do Atlas Nacional do Brasil, (figura 11). Uma representação bastante complexa que os autores inserem no início do capítulo, com o objetivo de caracterizar áreas do território nacional a partir dos aspectos de semelhança. Na sequência propõe a discussão a partir de três questões levando o aluno a identificar as características que regionaliza este mapa. Neste sentido, pretendem os autores, levar o aluno a agrupar as semelhanças em três complexos regionais.

Porém, nesse primeiro momento, não é importante chegar a uma regionalização do território brasileiro, semelhante à classificação em complexos regionais, mas formar uma noção de individualização de áreas, que apresentam aspectos semelhantes. Ao realizarem as atividades, os alunos provavelmente vão se orientar pelas cores mais abrangentes, que formam áreas amplas e contínuas, para identificar os elementos que formam os três grandes conjuntos. É importante perceberem que dentro de cada conjunto também há situações diferenciadas em relação às atividades praticadas (industrial, de

¹³ Lucci, Elian Alabi, e Anselmo Lázaro Branco, Geografia: homem & espaço: a organização do espaço brasileiro, 2005, 6ª série, p. 143.

serviços/comércio e agropecuária) e aos níveis de urbanização. É importante ressaltar que, apesar de o espaço amazônico apresentar amplas áreas de paisagem natural (...) são devastados. (LUCCI, 2005)¹⁴.

Figura 11 - Organização do espaço brasileiro



Fonte: Lucci, Elian Alabi e Anselmo Lázaro Branco, Geografia: homem & espaço: a organização do espaço brasileiro, 2005, 6ª série, p. 143.

Os autores apresentam uma definição de regionalização:

Determinadas áreas da superfície terrestre apresentam características naturais, históricas, culturais ou socioeconômicas que estão relacionadas entre si e por isso as **individualizam** (grifo do autor), distinguindo-as das demais. A essas áreas podemos aplicar o termo **região** (grifo do autor).

¹⁴ Idem, p.143.

A extensão de uma região pode ser bastante variável. São exemplos: a região Polar Ártica (norte da Europa, da Ásia e da América); a região da Ásia-Pacífico, que compreende todos os países do trecho do continente asiático banhado pelo oceano Pacífico; a região Renana, na Alemanha (Europa), situada às margens do rio Reno e com grande concentração industrial; a região da América Latina.

Ao delimitar e denominar uma região, podemos considerar um ou mais aspectos. A região Polar Ártica, por exemplo, foi estabelecida levando-se em conta o aspecto natural: áreas com temperaturas médias anuais extremamente baixas, situadas próximo do pólo Norte e banhadas pelo oceano Glacial Ártico.

No caso da região Renana, na Alemanha, estamos destacando uma área de economia dinâmica, fortemente industrializada, e situada às margens de um trecho do rio Reno.

Quando nos referimos à América Latina, estamos considerando países do continente americano que apresentam aspectos históricos, culturais e econômicos em comum: a maioria foi colonizada por portugueses e espanhóis (povos de línguas latinas) e, em geral, apresenta problemas sociais e econômicos.

Há diversas formas de regionalizar o espaço geográfico mundial. Pode-se, por exemplo, dividi-lo com base nos continentes: (...). Ou levando em conta os níveis de desenvolvimento econômico e social dos países: desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Assim, a **regionalização** (grifo do autor) é a divisão do espaço geográfico em regiões, em partes menores, cujos aspectos naturais, culturais e socioeconômicos se interagem.

É possível também fazer a regionalização dos territórios dos países. O estabelecimento de regiões, nesse caso, pode ter objetivos ou finalidades diferentes: administrativo, levantamento de dados estatísticos, planejamento ou ainda estudo (ensino de geografia).

No Brasil, conforme os objetivos, foram estabelecidas diferentes formas de divisão regional. (LUCCI, 2005) ¹⁵

¹⁵ Idem, pp.144 e 145.

Após a definição de regionalização é apresentado para os alunos a divisão oficial do IBGE, os Três Complexos Regionais. É importante observar que o eixo estruturador desta série são os Complexos Regionais e segundo os autores, com abordagem focada nas estreitas ligações econômicas entre as três regiões: Norte, Centro-Sul e Amazônia.

A abordagem inicial da Região Nordeste é feita a partir de dois textos¹⁶, um “O Homem na seca” de Carlos Garcia e outro, “Menino de engenho” de José Lins do Rego, (figura 12). Os autores esperam ao trabalhar esse texto promover uma discussão em relação a diversidade cultural da região e tentar desmistificar a visão estereotipada.

Entretanto, todas as questões propostas levam justamente ao contrário, ou seja, as questões relatam o olhar do aluno justamente para a visão que é comum ser ressaltada, a fome que o sertanejo enfrenta e a saída da região em busca de melhores condições, (figura 13).

¹⁶ Texto1: O homem na seca em O que é Nordeste brasileiro, Carlos Garcia. Texto 2: Menino de engenho, José Lins do Rego, 28, ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1980.p.75. In: Lucci, Elian Alabi e Anselmo Lázaro Branco, Geografia: homem & espaço: a organização do espaço brasileiro, 2005, 6ª série, p. 151.

Figura 12 - O homem na seca

Leia o texto a seguir:

O HOMEM NA SECA

Quando consome os derradeiros grãos de milho e feijão que havia armazenado da última safra e percebe que não haverá colheita, o sertanejo sem terra — e mesmo o pequeno arrendatário¹ ou proprietário de uns poucos hectares — sai de casa em busca de alimentação. Tem só duas opções: emigrar para outra região onde exista trabalho, ou alistar-se nas frentes de trabalho de emergência que o governo sempre instala quando ocorre uma seca.

A demora na abertura de uma frente ou o alistamento de um número de pessoas menor do que o de necessitados provoca as “invasões” e, mais raramente, os saques. Uma “invasão” acontece quando, desesperados pela fome, grupos de trabalhadores abandonam o campo e dirigem-se às cidades em busca de comida. Não têm mais crédito nas bodegas² e a única solução é pedir o que comer. Agrupam-se homens, mulheres e crianças, em frente à prefeitura ou à casa do prefeito, e aguardam pacientemente que alguma coisa aconteça.

A presença de centenas (às vezes milhares) de famintos gera um clima de tensão. Os habitantes das cidades recolhem-se, temerosos, o comércio cerra as portas. Que fazer, senão distribuir alimentos? Isso é feito pelo prefeito, depois de recolher doações entre os comerciantes e as pessoas mais abastadas do lugar. Se não for feito isto, a fome torna-se mais forte que a razão. E vem o saque. O assalto geralmente começa pelos depósitos de alimentos do governo, mas, quando esses não existem, estende-se às mercearias e às barracas da feira semanal.

As frentes de trabalho de emergência, chamadas simplesmente de emergência pelos sertanejos, vêm sendo adotadas desde o século passado [XIX], como uma forma de evitar que os flagelados morram de fome ou emigrem para as cidades grandes. A pretexto de construir-se uma obra pública qualquer de engenharia, homens, mulheres e, às vezes, até crianças, são empregados com um salário apenas suficiente para que sobrevivam, embora desnutridos.

Carlos Garcia. *O que é Nordeste brasileiro*. São Paulo, Brasiliense, 1984. p. 69-70.

1. Arrendatário: pessoa que passa a utilizar uma propriedade, no caso, rural, por um tempo determinado e é obrigada a pagar uma quantia ou repassar uma parte da produção (meeiro) ao proprietário.

2. Bodega: pequena casa de comércio que vende diversos produtos alimentícios e outros de uso doméstico e também compra produtos dos agricultores nordestinos.

O texto a seguir é um trecho e uma obra do escritor brasileiro José Lins do Rego (1901-1957). Em suas obras, o autor retrata com frequência o fim da era dos engenhos de açúcar e o início da formação das usinas de açúcar e álcool.

(...)

O Santa Fé ficava encravado no engenho do meu avô. As terras do Santa Rosa andavam léguas e léguas de norte a sul. O velho José Paulino tinha este gosto: o de perder a vista nos seus domínios. Gostava de descansar os olhos em horizontes que fossem seus. Tudo o que tinha era para comprar terras e mais terras. Herdara o Santa Rosa pequeno, e fizera dele um reino, rompendo os seus limites pela compra de propriedades anexas. Acompanhava o Paraíba com as várzeas extensas e entrava caatinga adentro. Ia encontrar as divisas de Pernambuco nos tabuleiros de Pedra de Fogo. Tinha mais de três léguas, de estrema a estrema. E não contente de seu engenho, possuía mais oito, comprados com os lucros da cana e do algodão.

(...)

José Lins do Rego. *Menino de engenho*. 28. ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1980. p. 75.

Fonte: Lucci, Elian Alabi e Anselmo Lázaro Branco, *Geografia: homem & espaço: a organização do espaço brasileiro*, 2005, 6ª série, p. 151, Texto de José Lins do Rego. *O Menino do engenho*, 28 ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1980, p. 75.

Figura 13 - Pesquisa a partir da leitura do texto

Propõe aos alunos uma pesquisa sobre José Lins do Rego, para que descubram em que época ele viveu, onde nasceu e morou, as obras que escreveu etc. Algumas informações obtidas podem dar subsídios para o aluno analisar a realidade em que ele viveu e como isso se refletiu em suas obras. Pode-se fazer integração com a disciplina de Língua Portuguesa.

- 1 Em relação ao texto "O homem na seca", responda:
 - a) Qual é o tema do texto? O texto mostra a situação de fome que o sertanejo enfrenta quando ocorre a seca.
 - b) O que o sertanejo faz para obter alimentos no período da seca? Dirige-se às cidades em busca de comida. Sem crédito nas pequenas casas de comércio, é obrigado a pedir o que comer ou, em caso extremo, acaba realizando saques enquanto aguarda as frentes de trabalho de emergência.
 - c) Em que espaço (urbano/rural) vive o sertanejo? Qual é a condição do sertanejo em relação à propriedade? No espaço rural. Há três condições evidenciadas no texto: não tem propriedade; não tem propriedade e arrenda a terra; possui uma propriedade muito pequena.
- 2 Em relação ao trecho do livro *Menino de engenho*:
 - a) Quais elementos possibilitam identificá-lo como uma descrição de aspectos do Nordeste? O texto faz referência à caatinga, ao rio Paraíba e ao estado de Pernambuco. Os alunos provavelmente não sabem que o rio Paraíba fica no Nordeste, mas podem fazer associação com o estado de Paraíba. É importante lembrar que existe também o rio Paraíba do Sul na região Centro-Sul.
 - b) Quais as dimensões das propriedades rurais descritas? O que se plantava nelas? Trata-se de grandes propriedades. Plantavam-se cana-de-açúcar e algodão.
- 3 Que relação podemos estabelecer entre as informações dos textos, considerando, particularmente, a questão da propriedade rural? O trecho do livro *Menino de engenho* mostra a concentração da propriedade rural, enquanto o texto "O homem na seca" mostra a situação que o sertanejo enfrenta no período da seca por falta de terras e recursos para cultivar. Trata-se da evidência de um contraste social e econômico.
- 4 Na sua opinião, qual a importância de uma reforma agrária no Nordeste? Discuta com os colegas e o professor. A concentração da propriedade rural nas mãos de poucos contribui para agravar a situação mostrada no primeiro texto. Em função disso, a distribuição de terras de forma mais igualitária, acompanhada de uma série de benefícios ao pequeno proprietário (amparo técnico e financeiro, formação de cooperativas e pequenas agroindústrias, por exemplo), é um elemento fundamental para a eliminação da pobreza rural e para a diminuição das desigualdades sociais.

Fonte: Lucci, Elian Alabi e Anselmo Lázaro Branco, *Geografia: homem & espaço: a organização do espaço brasileiro*, 2005, 6ª série, p. 152.

A Região Nordeste é trabalhada em dois capítulos, especificamente no dez e no onze. No capítulo dez os autores exploram o baixo nível socioeconômico da região e a concentração de renda e propriedade e os aspectos da natureza que influenciam a situação da seca. No capítulo onze os autores buscaram enfatizar as características socioeconômicas da região e de suas atividades econômicas de forma bastante sucinta.

Ao trabalhar as regiões os autores priorizaram uma dimensão a partir do processo histórico. Na busca de elementos integradores tornaram a análise destacando os aspectos físicos (relevo e clima) e a concentração econômica da região (população, economia, etc.). Na Região Amazônica é dada ênfase aos aspectos econômicos da atualidade (exploração sustentável dos recursos da floresta).

O volume da sétima série está dividido em quatorze capítulos e desde o início do volume os autores apresentam algumas características do conjunto dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos na abordagem do continente americano. No

volume da oitava série, o mesmo foi feito em relação ao continente Europeu, Asiático, Africano e Oceania. A análise das relações entre os países no espaço mundial, dos diferentes níveis de desenvolvimento socioeconômico e do papel de cada país na divisão Internacional do Trabalho pode ser realizada com base no estudo regional tendo como ponto de partida a diversidade regional dos continentes.

Contudo, na análise das relações entre os países no espaço mundial, os autores priorizaram a dimensão a partir do processo histórico e os aspectos físicos (relevo e clima), a concentração econômica da região (população, economia, etc.), como elemento de integração.

Ressaltam que existem outras propostas além da regionalização para o entendimento do mundo em que vivemos. Contudo fizeram a opção pela divisão regional em continentes no sentido de facilitar o estudo de aspectos naturais, políticos e socioeconômicos.

É importante lembrar que os continentes, por sua vez, apresentam suas próprias regionalizações, sendo possível analisar os contrastes e as relações numa dimensão espacial mais restrita, num primeiro momento, e depois partir para o âmbito mundial.

Na América, a regionalização agrupa (...) países desenvolvidos (...) subdesenvolvidos, que compreendem a América Latina. Esse último grupo, no entanto, não forma um conjunto homogêneo, pois, de acordo com a nova DIT, há nesse bloco tanto países industrializados como países cuja economia é baseada na atividade agropecuária e/ou extrativa mineral (...) (LUCCI, 2005) ¹⁷.

¹⁷ Lucci, Elian Alabi e Anselmo Lázaro Branco, Geografia: homem & espaço: a organização do espaço brasileiro, 2005, 7ª série, p. 82.

Os autores sugerem ao professor que, ao discutir a regionalização do espaço, retome o conceito de região desenvolvido no volume da sexta série.

3. 5. Geografia do Século XXI

Francisco Coelho Sampaio

Editora Positivo - 2005

O autor desta coleção propõe para o ensino de Geografia uma concepção que explique o espaço geográfico real, construído e organizado pela sociedade humana e que responda às necessidades básicas e àquelas criadas por essa sociedade. Neste sentido, com esse material, pretende fazer com que o aluno compreenda e construa gradativamente uma visão crítica sobre a realidade, para que se entenda como sujeito atuante e situado no mundo, (Sampaio, 2005).

O autor não explicita no Manual do Professor¹⁸ a proposta com relação ao conceito de região trabalhado nesta coleção.

Ao verificar as concepções de “região e regionalização” nos livros desta coleção constatou-se que o conceito de *região* é introduzido, assim como nas coleções anteriores, na sexta série. Para estudar o espaço brasileiro o autor usou como eixo estruturador as Regiões Geoeconômicas (Amazônia, Nordeste e Centro-Sul). O autor não justifica porque escolheu este critério para regionalizar seu livro.

No decorrer dos capítulos¹⁹ (do primeiro até o décimo segundo) o autor trabalha aspectos do Brasil a partir dos processos histórico, físico (relevo, bacias hidrográficas, clima) e da concentração econômica da região (população, economia,

¹⁸ **SAMPAIO**, Francisco Coelho. Brasil: o despontar de uma grande potência. Geografia do Século XXI. 6ª série, 2ª. ed., Curitiba: Positivo, 2005, Editora Positivo. **Manual do Professor**, p. 4.

¹⁹ **SAMPAIO**, Francisco Coelho. Brasil: o despontar de uma grande potência. Geografia do Século XXI. 6ª série, 2. ed. , Curitiba: Positivo, 2005, Editora Positivo, pp. 10-153.

etc.). A regionalização do espaço brasileiro é introduzida no décimo terceiro capítulo, quando o autor apresenta a definição de região e regionalização contextualizando com o que já havia sido apresentado nos capítulos anteriores e de forma implícita. O autor espera, desta forma, construir no aluno um entendimento do que é região assim como um conceito.

(...) A região pode ser identificada como uma porção do espaço que se diferencia de outras tanto pelos aspectos naturais como pelos sociais, econômicos ou culturais.

(...) Assim, podemos identificar a região onde moramos, a região mais quente, a região industrial, a região indígena. (SAMPAIO, 2005, p.153).

Na seqüência é exposto aos alunos o processo de formação do IBGE e das Macrorregiões Geoeconômicas como formas diferentes de regionalização do espaço brasileiro e como uma forma de exemplificar a definição de regionalização apresentada. A discussão sobre a região se encerra e nos capítulos seguintes o autor vai tratar especificamente de cada região.

A Região da Amazônia, do Centro-Sul e Nordeste são trabalhadas como conseqüência da construção histórica e como reflexo das necessidades de cada época. A temática de discussão para os três complexos regional é o mesmo.

A leitura da Região Amazônica é feita a partir de imagens de queimadas na floresta e de índios, mas também de construções, mostrando modernas capitais e desenvolvimento no decorrer da história da região. As imagens da Região Nordeste exploraram as lindas paisagens, o crescimento e o desenvolvimento da região, assim como também a cultura. Não houve uma figura que relacionasse a miséria e a seca na região e as imagens da Região Centro-Sul apresentam as grandes cidades

e com um desenvolvimento industrial, comercial e agropecuário bastante forte e próspero.

A região surge novamente no livro da sétima série, em diversas unidades, e a proposta de regionalização é abordada em nível mundial na oitava série. O Continente Americano é tomado como referência para estudo da sétima série. Ao longo dos primeiros capítulos trabalha-se, primeiramente, a divisão política e física e os aspectos econômicos e culturais na historicidade da formação do território americano. Na seqüência, aborda os aspectos da formação dos blocos econômicos, as vantagens e desvantagens dos fenômenos da globalização e os contrastes apresentados pela diversidade de paisagens, povos e culturas presentes no continente.

Quando o tema é regionalização, a ênfase recai sobre o processo de desenvolvimento social, político e econômico e sobre as características naturais e culturais dos países americanos, em particular dos platinos, andinos e a Guianas.

O autor espera que os alunos prossigam no processo de formação e aprofundamento dos conceitos de região, território, país, nação, espaço geográfico, lugar, entendendo como se processam as relações econômicas, políticas e culturais no seio das nações assim como em outro espaço mundial.

No entanto, o autor propõe a construção gradativamente de uma visão crítica sobre a realidade, contudo, o conceito de região ou regionalização não é mais retomado e nem proposto no decorrer dos livros.

Quanto ao conceito de região o MEC afirma que a definição que a coleção apresenta está correta, contudo são incompatíveis como os exemplos de

regionalização do Brasil que é trabalhado do capítulo quatorze em diante e argumenta que as fontes são de 1967.

Considerações Finais

O presente trabalho teve a preocupação fundamental realizar uma investigação sobre a região e regionalização nos livros didáticos. Para tanto, achamos indispensável buscar a compreensão do conceito de *região* e contextualizá-lo histórica e espacialmente.

Ao resgatar sua importância, no decorrer da história do pensamento geográfico, foi possível retomar seu valor como um dos conceitos integradores da geografia, contudo, percebemos que é um conceito que tem sido discutido, formulado e reformulado ao longo de sua história.

Apoiamo-nos em Corrêa (1986 e 2006) para pensar a *região* na Geografia Clássica. Nesta, a *região* era vista como uma unidade autônoma, como uma área auto-suficiente, cujos princípios eram a observação, descrição e explicação dos fenômenos da paisagem.

Destacamos no interior desta corrente de pensamento dois importantes conceitos de *região* para a ciência geográfica: região natural e a região geográfica, ambas com origem no positivismo.

Consideramos as contribuições significativas da Geografia Clássica Lablacheana para a conceituação de região. Segundo Corrêa (1986), a região geográfica tem seus limites determinados por diversos componentes como o clima, o solo ou a vegetação. Contudo, segundo o autor, o que importa é que haja uma combinação específica da diversidade, uma paisagem que acabe conferindo singularidade à região.

A Geografia Ativa, como um desdobramento da Geografia Clássica, trouxe contribuições para os estudos relativos à organização e planejamento espacial veiculados nos livros didáticos como exemplos de regionalizações. Por exemplo, as Zonas Fisiográficas foram substituídas pelas Regiões homogêneas e polarizadas, criando as regiões de ação e controle do Governo Federal.

Enfatizamos também a Geografia Crítica que utilizando os conceitos do materialismo histórico da dialética marxista, não aceitava as regiões como a Geografia Clássica pensava, ou seja, como unidades de existência única e não reproduzíveis. Demonstrava que a região tendia a desaparecer diante dos processos uniformizadores que presidem o modo de produção capitalista. Nesse sentido as regiões foram relegadas a segundo plano como conceito-chave explicativo e apenas ressaltados nos estudos sobre a regionalização mundial e nos exemplos da divisão territorial do trabalho, já que o conceito de território foi o mais representativo desta corrente nas propostas curriculares estaduais e nos livros didáticos nelas apoiados.

À medida que o modo de produção capitalista se fortalecia e se expandia emergem relações, processos e estruturas próprias desse mundo heterogêneo. É nesse movimento que a região se insere, pois, com desenvolvimento do capitalismo acentua o processo de divisão territorial do trabalho.

A Geografia Crítica trouxe novas visões ao focalizar as concepções do espaço e território em lugar dos estudos regionais. Assim, criou novas formas de regionalização, hoje, muito presente nos livros didáticos.

Fizemos um resgate também da Nova Geografia, uma corrente que não atribuía a análise do fenômeno nenhuma base empírica. Nesta ciência os limites das regiões eram definidos rigorosamente por fronteiras e as similaridades e diferenças entre lugares eram definidas através de técnicas estatísticas descritivas como o desvio-padrão, o coeficiente de variações e a análise de agrupamentos.

Dois importantes conceitos, que nascem na Nova Geografia foram expostos, conceitos bastante utilizados para recenseamento e planejamento de áreas a partir da divisão dos estados em micro-regiões homogêneas: Região Homogênea e Região Funcional.

Diante destes dois conceitos que nascem da necessidade política dominante da época, início do século XX, o Brasil propõe diversas formas de regionalização dentre elas duas mais usadas para fins de planejamento e no ensino de geografia: as Divisões Regionais do IBGE e a Divisão em Complexos Regionais. E, é este contexto de regionalização que se faz presente nos livros didáticos de geografia, do ensino fundamental.

Contudo, um imenso debate é travado com relação a essas regionalizações, pois as divisões regionais também podem tornar um campo fértil para a proliferação de preconceitos. O fato é que, na busca de homogeneização, as regiões brasileiras se caracterizaram muito mais por serem aglomerados de diversidades do que por constituírem como núcleos com identidades homogêneas.

Em muitos casos, as identidades que ilustram e divulgam as regiões, muitas vezes não fazem referência às características dominantes, muitas vezes não contemplam a caracterização das diversidades presentes, que é, às vezes, vista por

meio de estereótipos, valorizando muito uma das características a ponto de toda a região confundir-se com ela.

O exemplo mais conhecido é da região Nordeste que em meio à pobreza tradicional abriga imensos recursos econômicos e humanos, que apontam caminhos para a superação de uma crise. As transformações introduzidas nas zonas irrigadas do Vale do São Francisco e a criação de zonas industriais na área litorânea comprovam essa possibilidade. No entanto, a região é bastante evidenciada, segundo Corrêa (1993), “como uma região das perdas econômica e demográfica sobretudo, mas também, ainda que em menor escala, do poder político.” (1993, p. 225).

Para Corrêa (1993) o Centro-Sul pode ser definido como sendo a “área core” do país, o coração econômico e político da nação. Pois, a geração de riquezas no Centro-Sul tornou essa região a mais rica do país, estabelecendo um pólo de atração populacional que, no século XX, originou as maiores metrópoles nacionais. Todavia, o ritmo acelerado desse crescimento criou disparidades sociais gravíssimas, como desemprego, favelamento, e problemas ambientais de difícil solução.

Assim como a representação da Região da Amazônia como um espaço vazio e selvagem, valorizando-se apenas a aparência. Contudo, a região possui áreas significativas que já foram ocupadas, especialmente aquelas situadas na parte oriental da região ou nas margens dos rios. Hoje esse povoamento se acelerou muito, a tal ponto que os conflitos pela posse da terra se tornaram tristemente

comuns. Formaram-se também grandes cidades, caracterizadas pelo crescimento explosivo e por profundos desequilíbrios sociais e econômicos.

Lencioni (1999) observa que já nas monografias escritas por alguns seguidores de Vidal de La Blache já se podia ver uma forte preocupação a não formação de estereótipos.

Embora muitos geógrafos considerassem que o plano de estudo regional não devesse ser estereotipado, arriscava-se muito pouco na elaboração de novas concepções e encaminhamentos. (Lencioni, 1999, p. 109).

De acordo com a autora, as idéias de fragmentação isolada da noção de homogeneização da realidade podem acabar rompendo a realidade, que cada vez mais se apresenta como um “conjunto disjunto, desigual e não harmônico” (Lencioni, 1999, p. 199). Contudo, nos dias de hoje, para a autora é:

Evidentemente o que não se sustenta mais hoje em dia é a idéia de região nos moldes clássicos. O processo de homogeneização, longe de significar aniquilamento da região, significa fragmentação e também diferenciação regional. Tanto é que os movimentos regionalistas emergem como força política no momento em que o processo de globalização procura açambarcar e homogeneizar todo espaço. (ibidem, p.199).

Para RUA (1993) é importante considerar que a homogeneização confronta-se com uma diferenciação que remete a natureza contraditória dos processos sociais. “Tal enfoque possui a virtude de fugir da consideração das regiões como “seres” imutáveis e rigidamente delimitados.” (Rua, 1993, p. 213).

Ao consideramos a questão regional hoje, podemos entender a região como um espaço particular onde se combinam o geral (leis gerais do modo de produção

capitalista) e o particular (as especificidades locais, que servem de oposição à tendência homogeneizadora do capitalismo). (Rua, 1993).

Hoje as regiões e os lugares são lugares funcionais do todo. Ou seja, tanto a região como o lugar estão envolvidos dialeticamente, pois participam do todo e são influenciados por ele. Por conseguinte mesmo a região não dispendo de uma real autonomia, influencia no desenvolvimento do país como um todo.

A noção de identidade é apresentada como fundamental para a compreensão de como as diferenças regionais resultam também de processos diversos e que têm sua origem nas próprias regiões.

Esta nova visão permite compreender as macroregiões brasileiras como parte de uma totalidade com a qual se articulam ao se articularem entre si. Permite-nos entender as parcelas menores dessas macro-regiões como parte daquele todo mais amplo (numa escala menor) onde as mesmas articulações podem ser sentidas/vividas pelos seus habitantes, ou pelo menos, por uma classe que vive nessas áreas ou por quem, se fora, lhes reconhece especificidades.

Ao analisar as diversas coleções didáticas do ensino básico para investigar como os conceitos de região e regionalização vêm sendo apresentados aos alunos não foi possível perceber o interesse em abordar um novo conceito de regionalização. Em geral, a discussão desse tema tem início na sexta série do ensino fundamental e o sentido que é atribuída é de unidade político-administrativa ou regiões homogêneas.

As obras analisadas procuraram apresentar, explícita ou implicitamente, uma definição de região. Todas elas buscaram fundamentos em autores ligados à ciência

geográfica. Contudo, embora tenham a intenção de fazê-lo dentro de uma abordagem crítica, o fazem dentro de uma abordagem da Geografia Clássica.

Ao fazer uma leitura do que é tratado sobre as regiões brasileiras, nos livros didáticos de sexta série, por exemplo, percebe-se que somente o título é “regional”, pois a análise é toda segmentada nos “famosos” aspectos físicos, humanos e econômicos, e pouca coisa se percebe a respeito da identidade regional.

Na coleção Projeto Araribá, Editora Moderna (2006), no volume referente à sexta série, os autores referem-se à região como unidade administrativa e trabalham esse de forma independente. Neste mesmo volume é feito um estudo detalhado, mas de forma isolada dos aspectos físicos, humanos e econômicos de cada região geográfica, baseado na divisão regional do IBGE.

No momento de discutir as regiões as atividades indicadas partem do conhecimento prévio do aluno sobre do bairro onde mora, buscando consolidar, a partir do senso comum, uma noção de região e regionalização. É importante ressaltar que, ao propor a regionalização do espaço mundial no livro de sétima série do Projeto Araribá, os autores partiram, primeiramente, da observação e classificação. Usando para tanto, figuras com diferentes critérios.

No livro Geografia Crítica de José William Vesentini e Vânia Vlach, Editora Ática (2006) o conceito de região se explica a partir de atividades lúdicas que sugerem a organização da sala de aula a partir de diferentes critérios levando os alunos a discutirem a regionalização.

A proposta é polemizar sobre as diversas possibilidades de se regionalizar o mundo atual, levando o aluno a perceber que não existe uma única forma de

regionalizar o globo e que os diversos tipos de regionalização possuem aspectos positivos e negativos.

Ao optar pelo estudo do mundo atual regionalizado (Estados do Norte e do Sul, etc.), nos livros de sétima e oitava série, Vesentini procura demonstrar que os critérios de regionalização fundamentados em elementos naturais são mais estáveis e menos representativos que os critérios baseados em aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais.

No livro Geografia–Homem & Espaço de Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci, da Editora Saraiva, a abordagem da regionalização tem início com a análise do mapa “Brasil – Organização do espaço”, baseado nos critérios do IBGE. Seu objetivo é caracterizar áreas do território nacional a partir dos aspectos de semelhanças.

Ao analisar esta coleção não podemos afirmar que propiciaram ao aluno a construção do entendimento do conceito de região, pois as atividades propostas já subentendiam o entendimento desse conceito.

Sampaio (2005) em Geografia do Século XXI, editora Positivo, faz a discussão da regionalização do espaço desde o início do livro da sexta série de forma implícita. Regionaliza através das formas do relevo, das bacias hidrográficas, do clima, etc. Depois, apresenta a definição de região e regionalização contextualizando com o que já havia sido apresentado anteriormente nos capítulos. O autor espera, desta forma, construir no aluno um entendimento do que é região assim como um conceito.

Nas coleções Projeto Araribá, Geografia–Homem & Espaço, Geografia do Século XXI, os autores tiveram a preocupação de apresentar a definição de região, assim como, apresentar formas diferentes de regionalização. Na coleção Geografia Crítica, exemplar de 2006, a definição de região aparece somente de forma implícita.

Todas as coleções analisadas manifestaram preocupação em provocar no aluno uma discussão deste conceito partindo do nível do vivido, desenvolvendo um trabalho de construção para chegar a este conceito. Assim, segundo Cavalcanti (1998) o livro didático se torna um meio para que se efetive um encontro entre os níveis de conhecimento do cotidiano e com o científico.

Fica evidente a preocupação dos autores dos livros didáticos em promover no aluno a construção do conceito de região partindo do nível do vivido, mas a tendência de regionalizar o espaço apontando para as noção de identidade, que deveriam ser apresentadas para a compreensão de como as diferenças regionais resultam de processos diversos e que têm sua origem nas próprias regiões, ainda é bastante tímida.

É necessário ressaltar a forte relação entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica. Esses dois saberes estreitam vínculos no momento em que, no processo de construção do raciocínio geográfico o pensamento do professor e do aluno deverão ser norteados pelas estruturas objetivas que constituem a Geografia, ou seja, pelo arcabouço teórico e metodológico edificado por essa ciência ao longo da sua trajetória histórica.

Segundo Cavalcanti que contribui e conclui a partir de uma pesquisa aplicada para professores de geografia e estudantes de quinta e sexta série que:

Pelos depoimentos, conclui-se que as professoras e os alunos da pesquisa compartilham idéias, imagens, representações a respeito do conceito de região. Embora possam ter elementos das formulações científicas, são predominantemente originadas no senso comum, simplificadas, formais, tornando-se assim pouco instrumentalizadoras de um raciocínio geográfico eficiente. Se essas constatações podem ser aplicadas, ainda que não generalizadas, para outros grupos de alunos e professores, é pertinente que se reflita sobre modos de propiciar no ensino um “encontro” efetivo entre os dois níveis de conhecimento (cotidiano e científico), para que o processo de conhecimento tenha avanços. (1998, p. 105).

Nesse sentido, é indispensável que a Geografia escolar compartilhe com a ciência geográfica a sua estrutura, sua organização interna, a forma como se organiza, como se constitui e principalmente como pensa a si mesmo e juntamente com autores de livros didáticos, sejam aliados na construção do conhecimento geográfico. Que busque resultados científicos adequados à geração de aprendizagem para o ensino, a qual não se acaba com a aquisição de dados e informações.

Na relação que se estabelece com a produção do conhecimento – teoria e prática, ficou evidente que o primeiro momento da escolha dos livros didáticos acontece no processo administrativo e demais encaminhamentos técnicos se dá junto ao Ministério da Educação através do programa do PNL 2008. Contudo, não ficaram evidentes as discussões teóricas que orientaram a escolha dos livros didáticos, por parte dos professores de Geografia, no Município de São Bernardo do Campo. Para realizar essa investigação foi necessária uma pesquisa visando compreender quais critérios os professores de Geografia adotaram para a escolha dos livros.

O procedimento de pesquisa foi apresentado na introdução deste trabalho. Entretanto, a pesquisa revelou fatos importantes que não devem ser omitidos, contudo, não serão objetos de reflexão deste trabalho. Indicou que a maioria dos professores que ministravam as aulas de geografia no momento da pesquisa eram professores admitidos em caráter temporário (os identificados como OFAs) ou eventuais, que não possuíam graduação em geografia e também não participaram da escolha do livro. A pesquisa mostrou também que grande parte da escolha foi realizada, não por professores de geografia, e sim pela coordenação pedagógica e/ou pela direção escolar.

Expôs o fato que a vida funcional do professor de geografia está diretamente relacionada ao compromisso e ao desempenho que este apresenta em sala de aula. Sendo titular de cargo o professor está mais propício a criar vínculo com o processo de ensino-aprendizagem, sugerir adequações à proposta pedagógica da área e participar ativamente da escolha da coleção didática que a escola recebe do Ministério da Educação para o ano seguinte, que era o foco deste trabalho.

O exame na prática revelou que uma porcentagem elevada de docentes de Geografia não usa livro didático e, os demais o fazem sem um conhecimento mais aprofundado de sua concepção teórica. E que as categorias da Geografia (região, território, paisagem e lugar), não são, em nenhum momento, determinantes para a escolha dos livros didáticos.

A pesquisa revela a maneira negligente com que os livros de Geografia foram escolhidos nas escolas pesquisadas, demonstra a precariedade das condições funcionais e de trabalho do docente. Comprometendo seriamente o nível de ensino de geografia, não em virtude somente da escolha do livro, que como o trabalho

mostra, muitas vezes vem engendrado estereótipos, mas em virtude das condições gerais objetivas da educação, este seria outro tema de debate.

Referências

ADAS, Melhem. Geografia, **Construção do espaço geográfico**. Volume 6ª séries. 5ª edição. São Paulo: Moderna. 2006.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Caminhos e descaminhos da Geografia.**

Campinas: Papiros, 1993.

_____. **Trajatória e compromissos da geografia brasileira.** In: CARLOS. Ana Fani A. **Geografia em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1999, p. 09-13.

BEZZI, Meri Lourdes. **Região: Uma (re)visão historiográfica da gênese aos novos paradigmas. 375f. Tese (Doutorado Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1995.**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. 5a. a 8a. Séries. Geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Geografia / Ministério da Educação.** Brasília: MEC, 2007. (Anos finais do Ensino Fundamental).

CARLOS, Ana Fani A. **Novos Caminhos da Geografia.** São Paulo: Contexto, 1999.

_____. OLIVEIRA, Ariovaldo U. (orgs). **Reformas no Mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia.** São Paulo: Contexto, 1999.

_____. (org.) **A Geografia na Sala de Aula.** São Paulo: Editora Contexto, 2003.

CARVALHO, Marcos Bernardino: **PEREIRA**, Diamantino Alves Correia. **Geografias do Mundo**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2006. (Coleção geografia do mundo).

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos e Lúgia Beatriz Goulart. **A questão do livro didático em geografia: elementos para uma análise**. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 4ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003, p. 132-135.

CASTRO, Iná Elias de. **Problemas e alternativas metodológicas para a região e para o lugar**. In: SOUZA, Maria Adélia A. de. Natureza e Sociedade de hoje: uma leitura geográfica. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome: o dilema brasileiro – pão ou aço**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, pp. 242-244.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas. São Paulo: Papirus, 1998.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Espaço, um conceito-chave da Geografia**. In: CASTRO, Iná Elias de *et al.* Geografia: Conceitos e Temas. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, p. 15-47.

COUTO, Marcos Antônio Campos. **Pensar por conceitos geográficos**. In: CASTELAR, Sonia Educação. Geográfica: Teorias e práticas docentes. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 79-96.

EGLER, Cláudio A. G. **Questão regional e gestão do território no Brasil**. In: CASTRO, Iná Elias de *et al.* Geografia: Conceitos e Temas. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, p. 207-238.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez: (Coleção polêmicas do nosso tempo, 7), 1984.

GEORGE, Pierre. A região como objeto de estudo da Geografia. **A Geografia Ativa**. 3ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973, p. 279-354.

GERALDI, João Wanderley. O professor como leitor de texto do aluno. In: Mateus, Maria Helena (org) **Questões de linguagem**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIRARDI, Gisele. **Novo Atlas Geográfico do Estudante**. São Paulo: FTD, 2005.

GOMES, Paulo Cesar da Costa Gomes. **Geografia e Modernidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **O conceito de região e sua discussão**. In: CASTRO, Iná Elias de *et al.* Geografia: Conceitos e Temas. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, p. 49-73.

HARTSHORNE, Richard. Propósitos e Natureza da Geografia. Trad. Thomaz N. Neto, 2 ed. São Paulo: Edusp -Hucitec, 1978.

KAYSER, B. **A região como objeto de estudo da Geografia**. In: A Geografia Ativa. 5. ed., São Paulo: Difel, 1980, p. 279-354.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 2.ed., Campinas: Papirus, 1989.

LENCIONI, Sandra. **Região e Geografia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

_____. **Região e Geografia. A Noção de Região no pensamento geográfico**. Novos caminhos da geografia. In: Carlos, Ana Fani A. São Paulo: Contexto, 2002, p. 187-204.

LUCCI, Elian Alabi, Anselmo Lazaro Branco. **Geografia Homem & Espaço**. Volumes 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries, 20^a edição. São Paulo: Saraiva, 2005.

MODERNA, **Projeto Araribá**, volumes 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries 1^a edição. São Paulo: Moderna, 2006.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia Pequena História Crítica**, Hucitec, 3^a ed. São Paulo, 1998.

MOREIRA, Ruy. **Da Região à Rede e ao Lugar: A nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo**. Para onde vai o pensamento geográfico?: por uma epistemologia crítica. 1.ed., São Paulo: Contexto, 2008 p. 157-177.

_____. **Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico.** São Paulo Contexto, 2007.

OLIVEIRA, Francisco. de. **Elegia para uma Re(li)gião: SUDENE, Nordeste, Planejamento e conflitos de classes.** 3ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 2ª ed., São Paulo: Contexto, 1990.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna.** 3. ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1999.

PEREIRA, Diamantino et al. **“A Geografia no 1o. Grau: Algumas Reflexões”.** In:
TERRA LIVRE, N.8. Prática de Ensino em Geografia. São Paulo: AGB/ Marco Zero, p.121-135, 1991.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Para ensinar e aprender Geografia.** 1ª ed., São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Luiz Antonio de Moraes Ribeiro. **Questões Regionais do Brasil. Para ensinar Geografia. Contribuição para o trabalho com 1ª e 2ª grau.** In: João Rua, Fernando Antonio Waszkiavicus, Maria Regina Petrus Tannuri, Helion Póvoa Neto. 1ª ed. Rio de Janeiro: Access Editora, 1993. p. 214 - 220

ROCKENBACH, Denise. II. Marqueti, Elza. III. Alves, Glória. IV. Custódio, Vanderli. V. Stampacchio, Léo. **Série Link do espaço: geografia, 6ª e 7ª série.** 2. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

ROCKENBACH, Denise. **Série Link do espaço**: Geografia, 7ª série, 2. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

RUA, João. **Para ensinar Geografia. Contribuição para o trabalho com 1ª e 2ª grau**. In: João Rua, Fernando Antonio Waszkiavicus, Maria Regina Petrus Tannuri, Helion Póvoa Neto. 1ª ed. Rio de Janeiro: Access Editora, 1993.

SAMPAIO, Francisco Coelho. **Geografia do Século XXI**. volumes 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries , 2. ed. , Curitiba: Positivo, 2005.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço-Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Metamorfose do Espaço Habitado**. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **Por uma Geografia Nova – da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 2. ed., São Paulo: Hucitec, 1980.

SCHÄFFER, Neiva Otero. **O livro didático e o desempenho pedagógico: Anotação de apoio à escolha do livro texto**. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 4ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003. p. 137-150.

SOARES. Marcos De Oliveira. **O que influencia as modificações em livros didáticos de Geografia? Análise a partir do conceito *espaço geográfico* (1993 - 2003)**. Universidade Estadual de Campinas Instituto De Geociências. 2004, 187f. (Dissertação Mestrado).

SPÓSITO, Maria Encarnação. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 3. ed. São Paulo. Contexto, 2006. p. 297-311.

VESENTINI José William, Vânia Vlach. **Geografia Crítica**, volumes 5^a, 6^a, 7^a e 8^a série, 3^a edição. São Paulo: Ática, 2006.

VIEIRA, Noemia Ramos. **As questões das geografias do Ensino Superior e do Ensino Fundamental a partir da formação continuada do professor e das categorias lugar, paisagem, território e região: Um estudo da Diretoria Regional de Ensino de Marília**. 2007. 200f. Tese (Doutorado Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007.

HOMEPAGE

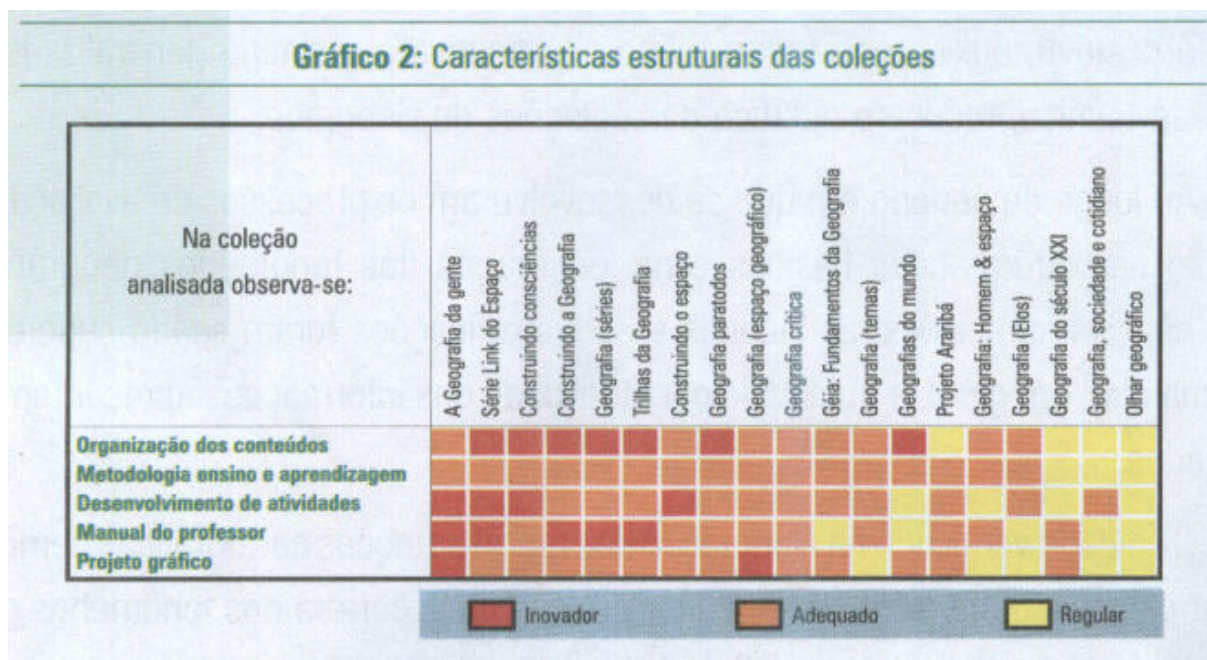
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação / **Programas de livros didáticos** – acesso em 01 de abril de 2008. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html#consultas>.

Prefeitura de São Bernardo do Campo – aceso 10 de abril de 2008. Disponível em:<http://www.saobernardo.sp.gov.br/comuns/pqt_container_r01.asp?srcpg=historia_historia_sintese&IIHTML=false>.

Anexos

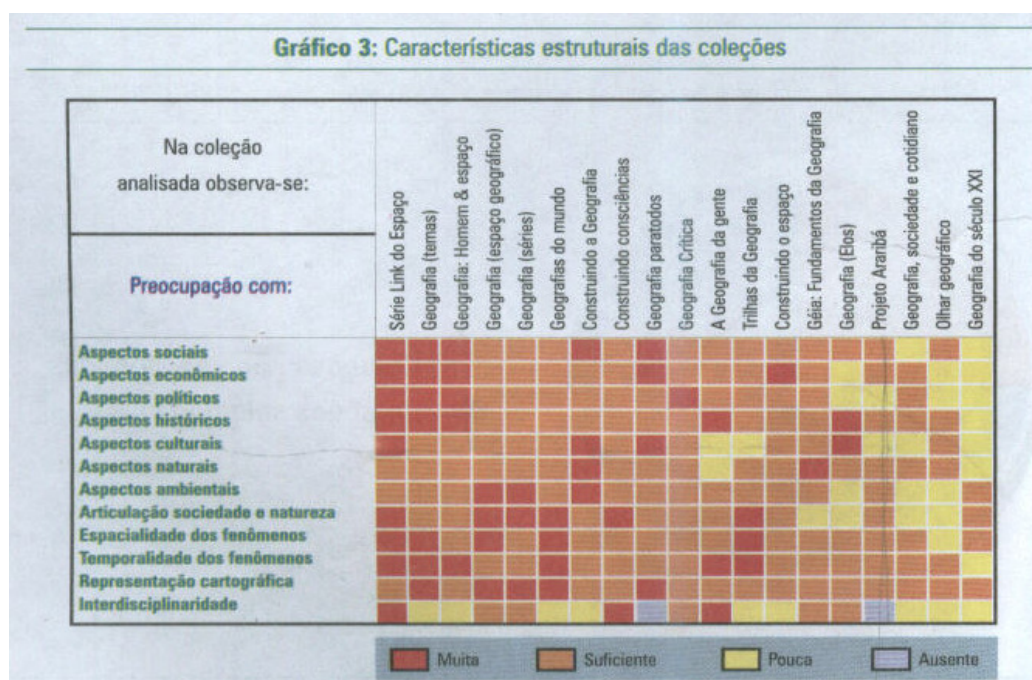
Anexo A

Figura 2. - Características estruturais das coleções



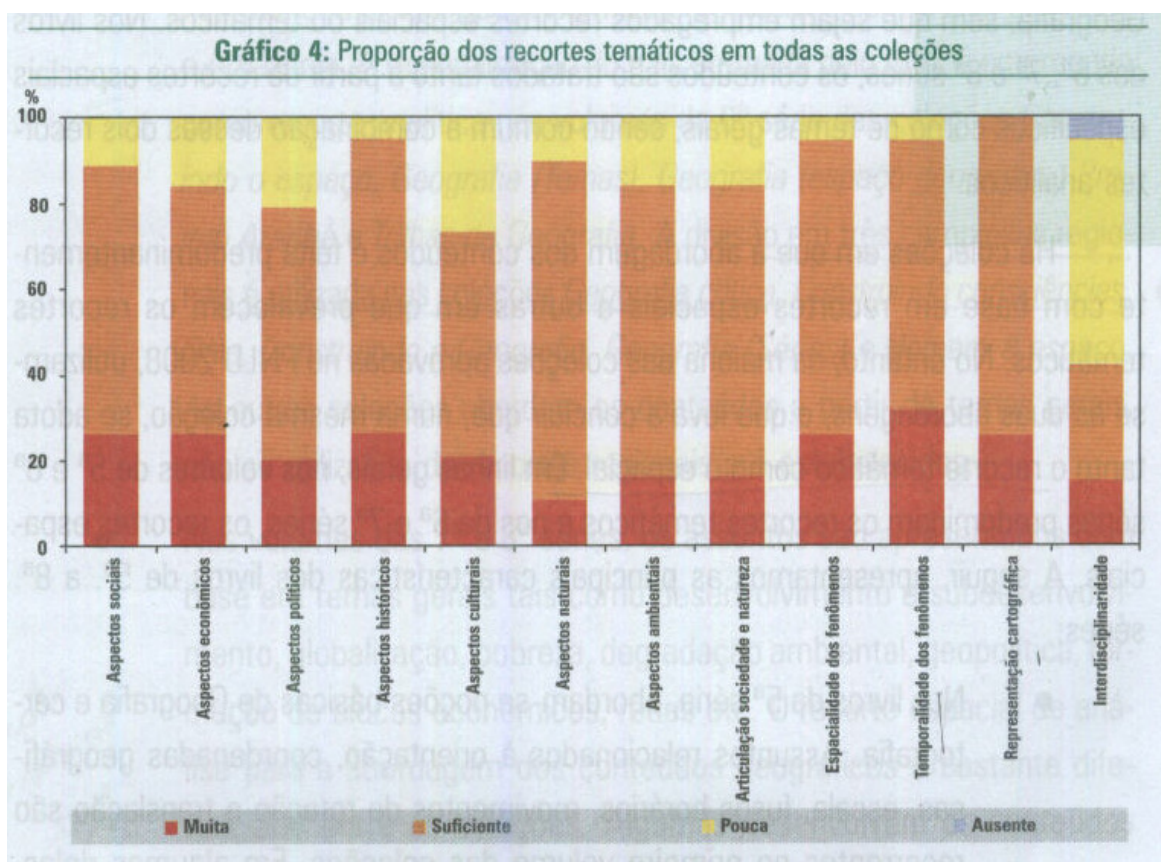
Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: Geografia, MEC, 2007, p. 10.

Figura 2 - Características estruturais das coleções



Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: Geografia, MEC, 2007; p. 10.

Figura 3 - Proporção dos recortes temáticos em todas as coleções



Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: Geografia, MEC, 2007, p. 11.

Anexo B

Questionário (Para ser respondido pelo professor de Geografia)

Objetivo: Levantar dados que possibilitem análise dos critérios adotados para a escolha do livro didático de **Geografia** no PNLD 2008.

1) Identificação.

Nome da Unidade Escolar:

Nome do Professor: _____

Disciplina:

Geografia

2) Gênero.

Feminino Masculino

3) Idade.

20 – 25 anos 26 – 30 anos 31 – 36 anos
 37 – 42 anos 43 – 46 anos 47 ou mais

4) Situação Funcional.

Efetivo ACT – titular de classe ACT - Eventual Estagiário

5) Nesta unidade escolar você é professor do:

Ensino Fundamental Ensino Médio Ensinos Fundamental e Médio

6) Formação Profissional:

Qual sua formação acadêmica? _____

Graduado há quanto tempo? _____

Leciona a disciplina de Geografia há quanto tempo? _____

Leciona nesta unidade escolar como professor de Geografia há quanto tempo? _____

Quantos professores de Geografia trabalham nesta unidade escolar? _____

Sobre o Livro Didático

7) Qual a coleção didática de Geografia que sua escola **escolheu** no PNLD 2008?

8) O livro didático que a escola recebeu do MEC para o ano letivo de 2008 correspondeu à:

1ª escolha 2ª escolha nenhuma das escolhas

9) Caso nenhuma das escolhas tenham sido atendidas, qual foi a coleção enviada pelo MEC?

10) Você usa o livro didático recebido do PNLD 2008? sim não

11) Se sim, em que situação:

- somente como suporte para planejar as aulas
 com os alunos para transposição didática dos conteúdos
 como um ótimo recurso para fazer cópia de textos
 para realizar exercícios do livro.

12) Se não, justifique.

13) Se a resposta da questão 10 for positiva, com qual freqüência você utiliza o livro didático:

- praticamente em todas aulas
 de vez em quando
 esporadicamente

Sobre a escolha do Livro Didático

14) A escolha do livro didático do PNLD 2008 de Geografia foi feita:

- só por você
- pelo conjunto de professores
- não sei quem fez a escolha
- pelo diretor/coordenador

15) Qual foi a participação do Diretor (a) na escolha do livro didático?

16) Qual foi a participação do Coordenador (a) na escolha do livro?

17) O livro em uso atende suas expectativas:

- totalmente
- parcialmente
- não atende

18) Justifique a resposta da questão anterior.

19) Assinale os fatores que motivaram a escolha da coleção do livro didático.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> a organização dos conteúdos | <input type="checkbox"/> o projeto gráfico |
| <input type="checkbox"/> a metodologia de ensino-aprendizagem | <input type="checkbox"/> manual do professor |
| <input type="checkbox"/> o desenvolvimento de atividades | <input type="checkbox"/> a precisão dos conceitos geográficos |
| <input type="checkbox"/> a localização dos fenômenos | <input type="checkbox"/> () Outra. Qual? |
-

20) Houve obstáculos para realizar a escolha do livro didático? sim não

21) Se sim, que tipo de obstáculo:

- falta de tempo
- acesso às coleções para análise
- acesso ao Guia do Livro Didático
- discussão com os colegas da área

22) Esta unidade escolar possui um Projeto Político Pedagógico? sim não

23) O livro **escolhido** pelo PNLD 2008 atende o Projeto Político Pedagógico da escola:

- totalmente
- parcialmente
- não atende

24) Se a resposta da questão anterior for sim, o livro **enviado** pelo MEC atende ao Projeto Político Pedagógico da escola?

- totalmente
- parcialmente
- não atende

Sobre o Guia do Livro Didático 2008

25) Você conhece o Guia do Livro Didático? sim não

26) O Guia do Livro Didático chegou em tempo hábil para consulta? sim não

27) O Guia do Livro Didático serviu como norteador para a análise e escolha do livro didático?
 sim não

28) Justifique a resposta da questão 27.

Anexo C

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADE DE PESQUISA

TÍTULO DA PESQUISA – CONCEITO DE *REGIÃO* NO ENSINO DE GEOGRAFIA

INSTITUIÇÃO – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

ORIENTADOR (A) – Dr(a) Marísia Margarida S. Buitoni

PESQUISADORA – Dulcimara Lugoboni Marinheiro

ATENÇÃO

Antes de aceitar participar desta atividade é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia e procedimentos da pesquisa em curso.

- 1 – OBJETIVO:** Levantar dados que possibilitem uma análise dos critérios adotados para a escolha do livro didático de Geografia no PNLD 2008.
- 2 – METODOLOGIA/PROCEDIMENTO:** A natureza desta pesquisa será de cunho qualitativo e quantitativo, por meio da aplicação de questionários cujas Unidades Escolares foram selecionadas de acordo com a Tabela de Dígitos Aleatórios (COUTINHO, 2008) que possibilitarão o estudo da realidade analisada.
- 3 – CONFIDENCIALIDADE DAS INFORMAÇÕES** – As Unidades Escolares, bem como os profissionais participantes da pesquisa, não terão seus nomes divulgados. Os resultados dos estudos estarão disponíveis na biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo.
- 4 – CONSENTIMENTO** – Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está assinado voluntariamente por mim indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa. Receberei uma cópia deste consentimento.

Pesquisadora: Dulcimara Lugoboni Marinheiro

Data: ___/___/___

Participante (Diretor (a) da Unidade Escolar)

Data: ___/___/___