



Número: 321/2004

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOCIÊNCIAS
ÁREA DE EDUCAÇÃO APLICADA ÀS GEOCIÊNCIAS**

MARCOS DE OLIVEIRA SOARES

**O QUE INFLUENCIA AS MODIFICAÇÕES EM LIVROS DIDÁTICOS DE
GEOGRAFIA?**

Análise a partir do conceito *espaço geográfico* (1993 - 2003).

Dissertação apresentada ao Instituto de Geociências como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geociências, na Área de Educação Aplicada às Geociências.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Lobão da Silveira Cunha

**CAMPINAS - SÃO PAULO
Agosto - 2004**

**Catálogo na Publicação elaborada pela Biblioteca
do Instituto de Geociências/UNICAMP**

Soares, Marcos de Oliveira
So11q O que influencia as modificações em livros didáticos de geografia?
análise a partir do conceito espaço geográfico (1993-2003) / Marcos de
Oliveira Soares. - Campinas, SP.: [s.n.], 2004.

Orientador: Carlos Alberto Lobão da Silveira Cunha
Dissertação de mestrado Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Geociências.

1. Geografia - Estudo e ensino. 2. Geografia Livros didáticos.
I. Cunha, Carlos Alberto Lobão da Silveira. Universidade Estadual de
Campinas, Instituto de Geociências. III. Título.



UNICAMP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOCIÊNCIAS
ÁREA DE EDUCAÇÃO APLICADA ÀS GEOCIÊNCIAS**

MARCOS DE OLIVEIRA SOARES

**O QUE INFLUENCIA AS MODIFICAÇÕES EM LIVROS DIDÁTICOS DE
GEOGRAFIA?**

Análise a partir do conceito *espaço geográfico* (1993 – 2003).

ORIENTADOR: Prof. Dr. Carlos Alberto Lobão da Silveira Cunha

Aprovada em: ____/____/____

EXAMINADORES:

Prof. Dr. Carlos Alberto Lobão da Silveira Cunha _____ - **Presidente**

Prof. Dr. Ivan Amorosino do Amaral _____

Prof. Dr. Pedro Wagner Gonçalves _____

Campinas, 31 de agosto de 2004.

*“Estão todas as verdades
à espera em todas as coisas:
não apressam o próprio nascimento
nem a ele se opõem,
não carecem de fórceps do obstetra,
e para mim a menos significante
é grande como todas.
(Que pode haver de maior ou menor
que um toque?)”*

Walt Whitman.

AGRADECIMENTOS.

Agradecer, para mim, sempre foi um ato de certa dificuldade, menos pelo que se enaltece e mais pelo que não aparece. Em outras palavras, ao proceder tais agradecimentos sei que posso me esquecer de alguém e, nesse caso, desde já me desculpo.

Mas alguns registros de agradecimento não podem passar em branco:

Antes de tudo agradeço aos alunos e professores das escolas públicas por que passei nesses anos de magistério. As contradições da “escola do trabalhador e do filho do trabalhador” foram, sem dúvida, a mola propulsora dessa pesquisa.

Agradeço à CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo apoio.

Aos funcionários do IG, Ângela Cunha, secretária do DGAE - Departamento de Geociências Aplicadas ao Ensino - (enquanto esteve na secretaria foi sempre muito atenciosa), Valdirene Pinotti e Edinalva Schltz, da secretaria de Pós-graduação, em particular pela atenção dada a todos.

Aos professores do DGAE, Maurício Compiani, Maria Margaret Lopes, Oscar Negrão, Celso Dal Ré Carneiro e Silvia Figueirôa. Em particular aos professores Pedro Wagner Gonçalves e Ivan Amorosino do Amaral (Faculdade de Educação) que fizeram parte da banca de qualificação e tantas contribuições deram à pesquisa.

Ao professor Lobão, orientador dessa “empreitada”, pela forma cordial, direta e solidária com que procedeu às orientações.

Com carinho aos “companheiros” da Apeoesp que direta ou indiretamente me ajudaram na pesquisa, mantendo sempre vivo o debate acerca do ensino público. Em

especial à Verônica, Plínio, Gigi e Gilmar por ter mantido com eles a maior parte dessas discussões.

Ao Edson por ser meu primeiro amigo/geógrafo ou geógrafo/amigo, enfim, por ter sido com ele meus primeiros debates acerca das crises da geografia! E ao Rhanan que desde muito cedo acompanhou tais debates.

A Nathalia, a adolescente mais tolerante do mundo e ao Antonio, o bebê mais tolerante do mundo. Aos dois eu só posso expressar meu carinho e tentar retribuir o tempo que estive à frente do computador enquanto ambos esperavam algo de mim.

Em especial à Silvana, companheira, amiga, mulher, presente em todos os momentos deste processo. Tenho certeza que não teria chegado até aqui sem sua contribuição. Um agradecimento mais que especial.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOCIÊNCIAS
ÁREA DE EDUCAÇÃO APLICADA ÀS GEOCIÊNCIAS

O QUE INFLUENCIA AS MODIFICAÇÕES EM LIVROS DIDÁTICOS DE
GEOGRAFIA?

Análise a partir do conceito *espaço geográfico* (1993 – 2003).

RESUMO

Esta pesquisa trata da verificação de possíveis mudanças conceituais produzidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de geografia em livros didáticos para o ensino fundamental. Para isso utiliza-se o conceito *espaço geográfico* e procede-se análise comparativa entre livros de 5ª e 6ª séries melhor classificados no Plano Nacional do Livro Didático de 2002 (PNLD/2002) com livros das mesmas séries e autores, produzidos dez anos antes (1993). Entre esses dois períodos houve a publicação dos PCNs, formulados em 1998, com força potencial de mudança, no que diz respeito à discussão curricular na educação. Muitos livros didáticos, que passaram a ser editados nesse período (final da década de 90), traziam, em suas capas a chancela “de acordo com os PCNs”. Apesar disso verificou-se que, no caso dos livros de geografia, em especial os textos examinados (*Geografia: Noções básicas de geografia*, de Melhem Adas e *Geografia Crítica*, de José William Vesentini e Vânia Rubia F. Vlach), os PCNs provocaram apenas atualizações de temas e não mudanças conceituais. As razões disso podem ser encontradas, em primeiro lugar, pela relação de influência recíproca dos conteúdos dos livros didáticos publicados antes dos PCNs com os conteúdos dos próprios PCNs. Nesse caso os livros influenciaram alguns temas dos parâmetros e, por outro lado, a publicação dos parâmetros, influenciou as atualizações de temas de alguns livros didáticos. Outro fator que pode explicar essa situação foi o acúmulo de debates travados pela comunidade geográfica juntamente com os professores do ensino fundamental e médio que, com a realização dos Encontros Nacionais de Ensino de Geografia (ENEGEs), promovidos pela AGB e que ocorreram entre 1987 e 2003, reafirmaram a defesa de uma geografia crítica e de uma posição contrária às reformas educacionais aprovadas na década de 1990, das quais os PCNs são um produto significativo.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOCIÊNCIAS
ÁREA DE EDUCAÇÃO APLICADA ÀS GEOCIÊNCIAS

**WHAT IS INFLUENCING THE CHANGES IN GEOGRAPHY TEXTBOOKS?
Analysis from the *geographic space* concept (1993 - 2003).**

ABSTRACT

This research deals with the examination of possible conceptual changes caused in textbooks by National Curricular Parameters (PCNs, initials in Portuguese) of Geography for the elementary education. To that end it is applied the *geographic space* concept and is made a comparative analysis of the 5th and 6th grade textbooks better classified in the Textbook National Plan of 2002 (PNLD/2002) and textbooks for the same grade and by the same authors published ten years before (1993). In the meantime, the PCNs conceived in 1998 were published, with potential change force concerning the educational curricular discussion. Many textbooks which were published at that time (end of the 90s) brought on their covers the assurance "according to PCNs". In spite of that, it was seen that in the case of Geography textbooks, specially the texts examined (*Geografia: Noções básicas de geografia*; *Geography: Basic Notions of Geography*, by Melhem Adas, and *Geografia Crítica; Critical Geography*, by José Willian Vesentini e Vânia Rúbia F. Vlach), PCNs caused only theme updating, not conceptual changes. The reason for that is found in the first place in the reciprocal influence relationship of textbooks published before PCNs, but with contents of the other hand the parameter publication influenced the theme updating in some textbooks. Another factor which might explain this situation was the accumulation of debates engaged by geographic community and the teachers of elementary and high school which, besides the holding of the National Meetings of Geography Teaching (ENEGEs) promoted by the Brazilian Geographers Association (AGB), which took place between 1987 and 2003, have reasserted the defense of a critical Geography and a position against the educational reform asctioned in the 1990s, of which the PCNs are a significative product.

O QUE INFLUENCIA AS MODIFICAÇÕES EM LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA?

Análise a partir do conceito *espaço geográfico* (1993 - 2003).

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
SUMÁRIO	ix
LISTA DE QUADROS E TABELAS.....	xiii
APRESENTAÇÃO	01
INTRODUÇÃO/OBJETIVOS	03
BREVE HISTÓRICO DOS TRABALHOS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS EM GEOGRAFIA	09
1.1 - Relações entre a produção sobre o livro didático e a geografia com nossa pesquisa...	12
PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	15
2.1 - Critério de escolha das obras.....	15
2.1.1 - Dimensões que o conhecimento geográfico precisa dar conta.....	15
2.1.2 - Princípios gerais das coleções de geografia do PNLD/2002.....	16
2.1.3 - Critérios eliminatórios e classificatórios das coleções de geografia no PNLD/200217	
2.1.4 - Apresentação das coleções de geografia no PNLD/2002.....	18
2.1.5 - Critérios de escolha das obras	19
2.2 - Critério de escolha do tema e dos capítulos	20
2.3 - Procedimentos de análise	20
2.4 - Critérios de descrição da estrutura dos livros	21
O PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) e OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs)	22
3.1 - Apresentação do PNLD.....	22
3.1.1 - Componentes curriculares	23

3.1.2 - Financiamento	23
3.1.3 - Forma de distribuição dos livros didáticos.....	23
3.1.4 - Quantidade de livros didáticos distribuídos	24
3.1.5 - Atribuições das entidades envolvidas no PNLD.....	24
3.2 - O PNLD de 2002 (PNLD/2002)	25
3.2.1 - Classificação das coleções	25
3.2.2 - Resenhas.....	26
3.2.3 - Princípios gerais	26
3.3 - Os parâmetros curriculares nacionais.....	27
3.3.1 - Os PCNs no cenário das reformas na educação	28
3.4 - Apresentação dos PCNs de geografia para o ensino fundamental	30
3.4.1 - Caracterização da área de geografia.....	31
3.5 - A geografia no contexto dos PCNs	34
3.6 - Algumas reflexões sobre os PCNs	39
O PROCESSO DE DEBATE DA GEOGRAFIA BRASILEIRA	42
4.1 - A contribuição da AGB ao desenvolvimento da geografia brasileira.....	42
4.2 - Os anos 80 e o ensino da geografia - a proposta da CENP/SEE/SP	44
4.2.1 - A proposta curricular para as 5ª e 6ª séries	50
4.2.2 - Conclusões	56
4.3 - Os Encontros Nacionais de Ensino de Geografia (ENEGs).....	57
4.3.1 - O 1º ENEGE.....	57
4.3.2 - O 2º ENEGE.....	64
4.3.3 - O 3º ENEGE.....	65
4.3.4 - O 4º ENEGE.....	68
4.3.5 - O 5º ENEGE.....	76
4.3.6 - Conclusões	80
4.4 - O conceito <i>espaço geográfico</i>	83
4.4.1 - A geografia crítica.....	84
O CONCEITO <i>ESPAÇO GEOGRÁFICO</i> NOS LIVROS DIDÁTICOS	89
5.1 - Introdução	89
5.2 - Visão geral das obras de Melhem Adas: 5ª série(1993-2002)	89

5.2.1 - Melhem Adas (1993).....	90
5.2.2 - Melhem Adas (2002).....	92
5.2.3 - Apresentação do conceito <i>espaço geográfico</i> nas obras de 5ª série (1993-2002)...	95
5.2.4 - Comparação do conceito <i>espaço geográfico</i> nas obras de 5ª série	96
5.3 - Visão geral das obras de Melhem Adas: 6ª série (1993-2002)	103
5.3.1 - Melhem Adas (1993).....	103
5.3.2 - Melhem Adas (2002).....	106
5.3.3 - Apresentação do conceito <i>espaço geográfico</i> nas obras de 6ª série (1993-2002)..	109
5.3.4 - Comparação do conceito <i>espaço geográfico</i> nas obras de 6ª série	110
5.4 - Visão geral das obras de Vesentini/Vlach: 5ª série (1993-2003).....	115
5.4.1 - Vesentini/Vlach (1993)	115
5.4.2 - Vesentini/Vlach (2003)	118
5.4.3 - Apresentação do conceito <i>espaço geográfico</i> nas obras de 5ª série (1993-2003)..	120
5.4.4 - Comparação do conceito <i>espaço geográfico</i> nas obras de 5ª série	122
5.5 - Visão geral das obras de Vesentini/Vlach: 6ª série (1993-2003).....	123
5.5.1 - Vesentini/Vlach (1993)	123
5.5.2 - Vesentini/Vlach (2003)	125
5.5.3 - Apresentação do conceito <i>espaço geográfico</i> nas obras de 6ª série (1993-2003)..	127
5.5.4 - Comparação do conceito <i>espaço geográfico</i> nas obras de 6ª série.....	128
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	130
CONCLUSÕES	136
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
ANEXOS	
ANEXO 1 - Cronograma de atendimento do PNLD	148
ANEXO 2 - Ficha de avaliação do PNLD/2002	149
ANEXO 3 - Sumário do livro <i>GEOGRAFIA 1: NOÇÕES BÁSICAS DE GEOGRAFIA</i> de 5ª série - 1993 - Melhem Adas	156
ANEXO 4 - Sumário do livro <i>GEOGRAFIA 1: NOÇÕES BÁSICAS DE GEOGRAFIA</i> de 5ª série - 2002 - Melhem Adas	157

ANEXO 5 - Sumário do livro <i>GEOGRAFIA 2: ASPECTOS HUMANOS E NATURAIS DA GEOGRAFIA DO BRASIL</i> de 6ª série - 1993 - Melhem Adas.....	158
ANEXO 6 - Sumário do livro <i>GEOGRAFIA 2: CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO BRASILEIRO</i> de 6ª série - 2002 - Melhem Adas	159
ANEXO 7 - Índice do livro <i>GEOGRAFIA CRÍTICA: O ESPAÇO NATURAL E A AÇÃO HUMANA</i> de 5ª série - 1993 - Vesentini/Vlach	160
ANEXO 8 - Sumário do livro <i>GEOGRAFIA CRÍTICA: O ESPAÇO NATURAL E A AÇÃO HUMANA</i> de 5ª série - 2003 - Vesentini/Vlach	161
ANEXO 9 - Índice do livro <i>GEOGRAFIA CRÍTICA: O ESPAÇO SOCIAL E O ESPAÇO BRASILEIRO</i> de 6ª série - 1993 - Vesentini/Vlach	162
ANEXO 10 - Sumário do livro <i>GEOGRAFIA CRÍTICA: O ESPAÇO SOCIAL E O ESPAÇO BRASILEIRO</i> de 6ª série - 2003 - Vesentini/Vlach	163

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Relação das coleções de livros didáticos de geografia selecionadas pelo PNLD de 2002	19
Tabela 1 - Lista dos temas tratados no livro didático <i>Geografia 1: noções básicas de geografia</i> de 5ª série/1993 /Melhem Adas - dentro das unidades, quantidade de capítulos e as porcentagens de páginas que ocupam em relação ao total.....	91
Tabela 2 - Lista dos temas tratados no livro didático <i>Geografia: noções básicas de geografia</i> de 5ª série/2002 /Melhem Adas - dentro das unidades, quantidade de capítulos e as porcentagens de páginas que ocupam em relação ao total.....	94
Tabela 3 - Lista dos temas tratados no livro didático <i>Geografia: aspectos humanos e naturais da geografia do Brasil</i> de 6ª série/1993 /Melhem Adas - dentro das unidades, quantidade de capítulos e as porcentagens de páginas que ocupam em relação ao total.....	105
Tabela 4 - Lista dos temas tratados no livro didático <i>Geografia: construção do espaço geográfico brasileiro</i> de 6ª série/2002 /Melhem Adas - dentro das unidades, quantidade de capítulos e as porcentagens de páginas que ocupam em relação ao total	108
Tabela 5 - Lista dos temas tratados no livro didático <i>Geografia crítica: o espaço natural e a ação humana</i> de 5ª série/1993 /Vesentini/Vlach - dentro dos temas, quantidade de capítulos e as porcentagens de páginas que ocupam em relação ao total.....	117
Tabela 6 - Lista dos temas tratados no livro didático <i>Geografia crítica: o espaço natural e a ação humana</i> de 5ª série/2003 /Vesentini/Vlach - dentro dos temas, quantidade de capítulos e as porcentagens de páginas que ocupam em relação ao total.....	120
Tabela 7 - Lista dos temas tratados no livro didático <i>Geografia crítica: o espaço social e o espaço brasileiro</i> de 6ª série/1993 /Vesentini/Vlach - dentro dos temas, quantidade de capítulos e as porcentagem de páginas que ocupam em relação ao total	124

Tabela 8 - Lista dos temas tratados no livro didático *Geografia crítica: o espaço social e o espaço brasileiro* de 6ª série/2003 /Vesentini/Vlach - dentro dos temas, quantidade de capítulos e as porcentagens de páginas que ocupam em relação ao total 126

APRESENTAÇÃO.

A presente pesquisa visa verificar a existência, ou não, de relações entre os livros didáticos de geografia e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental. Para isso utilizaremos como objeto de investigação o conceito *espaço geográfico* - apresentado tanto nos livros didáticos como nos próprios parâmetros.

Na INTRODUÇÃO/OBJETIVOS apresentamos considerações que julgamos necessárias para inserir o leitor, tanto nas questões relativas ao desenvolvimento da geografia como ciência e como disciplina escolar, como também nas formas de difusão do livro didático no Brasil por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Explicitamos também nossos objetivos, quais sejam: a análise comparativa entre livros didáticos de geografia (de 5ª e 6ª séries), para verificar a existência de possíveis modificações do conceito *espaço geográfico*. Utilizamos o intervalo de tempo de 10 anos (1993-2003) bem como o referencial teórico do conceito contido nos PCNs, publicados em 1998 - bem na metade do período investigado.

O CAPÍTULO 1 apresenta um breve histórico com a apreciação das dezoito dissertações de mestrado referentes ao tema *livro didático e geografia*. Nesse capítulo apresentamos as proximidades existentes entre tais dissertações e nossa pesquisa.

Os procedimentos de pesquisa que usamos estão explicitados no CAPÍTULO 2. Nele apresentamos os critérios de classificação das obras utilizadas pelo PNLD, assim como as coleções didáticas melhor classificadas no PNLD/2002, e o critério de escolha das obras aqui analisadas.

O CAPÍTULO 3 trata do PNLD e dos PCNs. Esse capítulo descreve, de modo mais amíúde, tanto as formas de distribuição e classificação dos livros didáticos, no caso do PNLD, como descreve e caracteriza, do ponto de vista teórico, os PCNs.

O CAPÍTULO 4 apresenta aspectos da formação da geografia brasileira ligada, sobretudo após a década de 1970, à participação de geógrafos na Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB). Esse processo ajudou, entre outras coisas, a produzir uma Proposta Curricular (no Estado de São Paulo) que difere substancialmente em forma e conteúdo da que produziu os PCNs. O capítulo apresenta também as discussões da comunidade acadêmica geográfica reunida em Encontros Nacionais de Ensino. Grosso modo, tais Encontros referendaram a opinião dessa

comunidade na defesa da *geografia crítica* e na negação das reformas educacionais da década de 1990 (onde um dos produtos são os PCNs).

O CAPÍTULO 5 contém a apresentação geral das obras analisadas, a apresentação do conceito *espaço geográfico* nelas contido e a comparação do conceito entre as obras. Para tal, tanto as apresentações como a comparação entre as obras, se deram entre livros de mesmas séries e mesmos autores.

O CAPÍTULO 6 trata da discussão dos resultados, onde confrontamos as formas de constituição das propostas curriculares aqui apresentadas no bojo das discussões recentes da geografia brasileira, seja institucional, acadêmica ou da sala de aula. Tais resultados expressam também a defesa de uma geografia crítica - efetuada por boa parte da comunidade acadêmica.

Por fim, no CAPÍTULO 7, apresentamos nossas conclusões onde registramos que há uma resistência, tanto da comunidade acadêmica como dos professores, em relação às reformas que a educação brasileira sofreu a partir da década de 1990. Apresentamos também outros caminhos que nossa pesquisa suscitou ao trabalhar nessa relação da geografia com o livro didático.

INTRODUÇÃO/OBJETIVOS.

A análise sobre livros didáticos tem trazido consigo um argumento bastante aceito por estudiosos da área: o livro didático tem uma grande importância na relação ensino/aprendizagem.

Essa afirmação, mais do que um dado teórico, é observada nas escolas de ensino fundamental e médio pelo país. Professores de escolas públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas utilizam o livro didático como um dos principais recursos para aulas das mais diferentes matérias.

No caso do ensino da geografia a situação não é diferente. Apesar de todo o debate acerca da geografia, no sentido de correntes teóricas que influenciaram esta ou aquela definição da ciência, dos debates que envolveram e envolvem os Congressos de geógrafos, de estudantes de geografia e da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), o livro didático esteve e está presente nas escolas como uma ferramenta de difusão das várias concepções de geografia.

Apresentamos aqui uma pesquisa que compara conceitos em livros didáticos de geografia de mesmos autores e em dois momentos diferenciados - 1993 e 2003.

Entre essas duas datas o MEC¹ produziu e publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs -1998) para todas as disciplinas do ensino fundamental e médio.

Esse documento constitui-se em um conjunto de propostas curriculares que o governo federal apresentou ao conjunto da sociedade.

A análise desse documento é importante pois que pode significar, por tratar-se de uma proposta oficial do Estado brasileiro, e ser nacional, um norteador da produção de materiais didáticos para o ensino básico, entre eles, os próprios livros didáticos.

Ainda sobre a produção de materiais didáticos, nos interessa também nessa pesquisa, o entendimento de como o MEC estabeleceu a distribuição de livros didáticos nas escolas públicas brasileiras.

Através de um projeto específico a confecção de tais livros pelas editoras, passou a ser “controlada” por um plano nacional conhecido como Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que, apesar de existir faz quase duas décadas, sofreu mudanças significativas nos últimos oito

¹ A designação desse ministério tem mudado muito ao longo da sua existência. Neste trabalho usaremos a sigla MEC, pois foi sempre usada independente da designação, mas também aparecerá o termo Ministério da Educação em virtude de alguns documentos de referência de nossa pesquisa assim o definiremos.

anos, fundamentalmente em função da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996.

Tais mudanças têm a ver com novos critérios de avaliação e escolha dos livros, bem como com sua distribuição pelas escolas.

Com as mudanças no processo de avaliação dos livros, criou-se, por exemplo, critérios eliminatórios.

Entendemos que a presença de tais critérios (apresentados com mais propriedade adiante) pode também influenciar a confecção de livros didáticos.

Assim como boa parte das pesquisas acadêmicas nossa pesquisa “surge” no universo de preocupação bem antes de seu equacionamento propriamente dito.

Os meses de elaboração, leitura, preparação de textos *etc.*, foram a materialização de uma preocupação/curiosidade que há pelo menos 15 anos nos acompanha. Dizer preocupação ou curiosidade pode não parecer critérios muito precisos (acadêmicos, por assim dizer), mas no caso do debate sobre o ensino, podem ser fundamentais para o avanço de seu estudo.

Em nossa experiência de 15 anos de sala de aula esses dois elementos (preocupação e uma determinada curiosidade) sempre estiveram presentes. É bem verdade que, do ponto de vista das chamadas políticas públicas em educação e, sobretudo mais recentemente, das reformas educacionais do estado brasileiro, nossa atuação na Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), não só nos ajudou a entendê-las como norteou a ação a ser seguida. Entendemos que tais reformas mudaram (e nem poderia ser diferente) as relações pedagógicas entre professores e alunos na medida em que também modificaram as relações entre a escola (instituição) e os professores (uma categoria profissional).

No entanto as mudanças operadas por tais reformas não modificaram nosso interesse com relação à preocupação constante e a curiosidade presente.

Dito isso podemos nos ater a qual preocupação e curiosidade nos referimos. Em primeiro lugar ambas as coisas dizem respeito à sala de aula e, especificamente, à aula de geografia.

Como professor dos ensinos fundamental e médio, tanto na rede pública estadual como em escolas particulares, e lecionando há uma década e meia, uma relação sempre nos chamou atenção: qual o papel do livro didático na aula de geografia (tal preocupação também deve estar presente no universo das demais disciplinas).

Esse “chamar atenção” foi logo substituído por uma curiosidade: qual seria o efeito do livro didático de geografia nas aulas de geografia, ou seja, havendo no mercado tantos livros diferentes, com concepções teóricas diferentes, conceitos tratados de formas diversas, livros mais ilustrados, menos ilustrados *etc.*, enfim no universo de livros de geografia qual deveria ser o impacto na sala de aula. Qual a apreensão de conhecimento geográfico que cada livro propiciaria?

Obviamente como todo educador e, ao mesmo tempo geógrafo, nossa predileção por este ou aquele livro (em função das concepções nele expressas) é que demarcava a escolha ou seu uso. Mas será que essa regra valeria para todos os educadores? Nossa curiosidade caminhava por tais indagações, sempre que possível indagávamos a um (a) colega da área na tentativa de entender porque havia adotado aquele livro didático (sobretudo se a escolha fosse de uma obra com a qual tínhamos restrições teóricas).

Enfim, tal curiosidade nos fazia inquirir cada novo colega de área que texto usaria na sala de aula, na tentativa de desvelarmos (ao menos nos limites da escola) porque tal livro havia sido adotado.

De uma curiosidade individual passou-se, após algum tempo, a uma preocupação constante. Creio que muitos educadores já vivenciaram ou ouviram falar de uma situação quando o professor, em sua extenuante jornada de trabalho, chega esbaforido na escola, atrasado e, antes de entrar na sala de aula, percebe que esqueceu seu material e, entre eles, seu livro didático.

Pudemos ouvir isso de colegas algumas vezes e, na medida que escutávamos tais argumentações como, “a aula hoje não poderá ser muito boa pois esqueci o livro da 7ª série” ou “hoje não posso dar aula, esqueci meu livro!”, ia aumentando nossa preocupação. Qual seria o efeito das concepções dos livros de geografia numa aula, haja vista que muitos professores, pela forma como reagem quando esqueciam seus materiais, o consideravam absolutamente imprescindíveis?

Tal preocupação foi ganhando força na medida que cada vez mais percebíamos que os livros funcionavam como âncoras seguras para as aulas.

A curiosidade e a preocupação já remontam 15 anos e hoje nos propomos a trazer uma contribuição a esse debate. Nossa pesquisa não tem a intenção de desqualificar o uso do livro didático na aula de geografia, aliás nem poderíamos fazê-lo. Tanto nossa curiosidade como

nossas preocupações têm a ver com a experiência profissional que acumulamos e assim procuramos algumas respostas a elas.

Temos certeza que o livro didático ainda será bastante usado, que o seu uso não configura um problema em si, que serão ensinadas, através de suas páginas, concepções geográficas diferenciadas.

O que nos interessa nessa pesquisa é a relação entre dois fatores, o primeiro onde sabemos empiricamente que os livros didáticos são usados em sala de aula. Portanto independente de *como* e *porque*, o fato é que eles são efetivamente lidos discutidos, exercícios são feitos *etc.*

Essa afirmação tem importância pois suscita a seguinte possibilidade: os professores de geografia adotam tais livros e, conseqüentemente, adotam também suas concepções teóricas, ou seja, independente de terem plena certeza de qual concepção os livros apresentam, o professor prepara sua aula e a ministra de acordo com as afirmações neles contidas.

Apesar de não podermos apresentar dados numéricos ou algo equivalente, podemos trabalhar com a seguinte idéia geral: as concepções de geografia, contidas nos livros didáticos (sejam elas quais forem), chegam aos alunos por intermédio do professor.

O segundo fator de importância em nossa pesquisa, diz respeito à política educacional do estado e, portanto, ao seu aspecto institucional. Mais precisamente com relação às mudanças que a educação brasileira vem vivenciando desde a segunda metade da década de 1990, no que diz respeito à concepção de educação, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 1996 e, particularmente em nossa pesquisa, no que diz respeito às concepções teóricas e curriculares, para as disciplinas ministradas no ensino fundamental e médio, contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Se a publicação de tais parâmetros influenciou as publicações de livros didáticos (e, portanto, suas concepções teóricas), então podem também estar influenciando a relação apresentada logo acima onde, tais concepções contidas nos livros didáticos, chegam aos alunos mediadas pela ação do professor.

Esse é aspecto central em nossa pesquisa, ou seja, verificar se ocorreram (onde, como, por quê?) nos livros didáticos alterações de concepções de geografia, em função de alteração na condução da política educacional brasileira por intermédio dos PCNs.

Queremos, ainda, deixar claro que nossa atuação no movimento sindical, na Apeoesp, sempre foi no sentido de promover discussões sobre a condução das reformas educacionais assumidas pelo estado brasileiro afim mesmo de barrá-las. Tais reformas, em nosso entendimento, foram construídas e implementadas de forma bem pouco democrática, onde os interesses pedagógicos, políticos e mesmo visões epistemológicas que deveriam estar presentes de forma privilegiada, sempre estiveram subordinados a interesses econômicos assumidamente internacionais.

E, por fim, nossa pesquisa dialogará (se assim podemos dizer) com concepções geográficas contidas em livros didáticos, programas oficiais de ensino, propostas curriculares, nos PCNs *etc.* Em nenhum momento as relações ensino/aprendizagem, professor/aluno *etc.* estarão no centro do debate, elas poderão aparecer, no máximo, pela proximidade com o tema pesquisado.

Os demais desdobramentos que essa pesquisa já nos apresenta, por exemplo, verificar qual o impacto nos alunos, das concepções geográficas deste ou daquele livro didático, ficam para posteriores pesquisas que, oportunamente, pudermos fazer.

O Brasil tem vivido, sobretudo na última década, mudanças na educação que têm se mostrado de forma bastante presente no dia a dia das escolas, principalmente das públicas. Essa afirmação tem lastro na constatação das legislações aprovadas nesse último período e, imediatamente após, na implementação delas nas escolas. Falamos principalmente da LDB/96 que possibilitou várias mudanças, da quantidade de dias letivos à flexibilização do currículo escolar.

Essa afirmação, que a princípio pode parecer pouco relevante, tem para nós, que vivemos esse dia a dia, um sentido muito amplo, profundo e significativo. Há 15 anos trabalhando com educação, em sala de aula, podemos perceber tais mudanças que, muitas vezes se apresentam de forma tímida ou disfarçada, mas que contém uma carga de conteúdo bastante grande. É o caso do livro didático e, como já dissemos anteriormente, não propriamente o livro em si, mas conteúdos por ele tratados.

Se há um consenso de que o livro didático é importante na relação ensino/aprendizagem (e nisso concordamos), importante também nos parece observar como alguns conceitos são tratados nesses livros, ao longo desse período de mudanças estruturais na educação. No bojo desse debate apresentamos os objetivos em nossa pesquisa:

Objetivos da Pesquisa.

Comparar a existência, ou não, de modificações no conceito *espaço geográfico* em livros de texto - no intervalo de tempo de dez anos (1993-2003) - tendo em vista que nesse intervalo foram elaboradas novas diretrizes (PCNs - 1998) para o ensino e aprendizagem das várias disciplinas do ensino básico. Para essa comparação serão usadas as obras melhor classificadas no PNLD/2002, e que já haviam sido produzidas em 1993.

Objetivos específicos

Podemos, dentro do objetivo geral de nossa pesquisa, salientar alguns objetivos específicos:

- *identificar*, nas obras, a presença explícita do conceito;
- *descrever*, a partir de citações explícitas, o modo como tal conceito aparece em cada obra;
- *comparar*, entre as obras, a existência, ou não, de modificações no conceito.

Deve ser destacado, entretanto, que o desenvolvimento deste trabalho foi mostrando, sucessivamente, a necessidade de acrescentarmos outros elementos, afora os PCNs, nas análises elaboradas, conforme acima caracterizado. Assim, foram considerados o processo de debate desenvolvido na comunidade geográfica (principalmente por meio de Encontros da AGB) e as Propostas Curriculares de Geografia elaboradas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação (CENP/SEE) de São Paulo conforme está apresentado adiante, respondendo às exigências dinâmicas do próprio processo de investigação.

CAPÍTULO 1

BREVE HISTÓRICO DOS TRABALHOS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS EM GEOGRAFIA.

Como dissemos na Introdução, o livro didático é um fato na relação ensino-aprendizagem nas escolas de nosso país. Dessa constatação podemos percorrer diversos caminhos de pesquisa. Particularmente nossa pesquisa tem, com relação a esse material didático (o livro), preocupação com o livro didático de geografia. Ou seja, nossa atenção estará focada na (s) concepção (ões) teórica (s) de geografia apresentadas por livros didáticos, particularmente no que se refere ao conceito *espaço geográfico*, e na verificação da existência, ou não, de modificações no referido conceito, especialmente em função da publicação dos Parâmetros Curriculares para o ensino de geografia em 1998.

Para tal se faz necessário um breve histórico do que já foi pesquisado sobre o LD de geografia, no sentido de, em primeiro, lugar situar nosso trabalho no universo de pesquisas já feitas e que tenham relação com ela, e verificando possíveis aproximações (ou não) com nossa pesquisa.

Utilizaremos como principal referência uma tese de doutorado defendida recentemente no próprio Departamento de Geociências Aplicadas ao Ensino do Instituto de Geociências (DGAE/IG) da Unicamp. Ela apresenta um “estudo analítico-interpretativo da trajetória de pesquisa sobre o ensino de Geografia no Brasil por meio de pesquisas acadêmicas realizadas sob forma de dissertações e teses”. (PINHEIRO, 2003, vii).

Nesse trabalho foram levantadas, sistematizadas e analisadas 197 pesquisas referentes ao ensino da geografia. O autor dividiu-as em gêneros de trabalho e focos temáticos. Desses últimos, um dos focos temáticos foi justamente o do Livro Didático. Nesse foco temático a pesquisa trata de 18 dissertações que analisaram, sob os mais diferentes aspectos, a relação da geografia com o livro didático.

Na classificação gênero de trabalho o autor dividiu as dissertações a partir do objetivo que apresentaram e foram assim classificadas: a) estudo de caso: 1; b) análise de conteúdo: 11; c) estudo comparativo/correlacional: 3; e d) pesquisa bibliográfica e documental: 3 dissertações.

As dissertações de mestrado estão, portanto, contidas em gêneros de trabalho, o que nos ajuda nessa breve compilação do que já foi estudado sobre o tema.

Observamos que a maior parte das dissertações trata do tema geografia/Livro Didático a partir da análise dos conteúdos das obras. Nesse caso nota-se que algumas são muito específicas, como por exemplo: ASSIS NETO (1995), que analisa a questão ambiental nos livros didáticos de 2º grau verificando se seus conteúdos possibilitam um entendimento interdisciplinar na relação sociedade/natureza, na perspectiva da conservação/preservação dos recursos naturais; CARDOSO (1999), que estuda o conceito de paisagem, objetivando contribuir às discussões sobre práticas educativas, a partir da linguagem (escrita e imagética) onde o conceito de paisagem foi analisado a partir dessas duas formas de linguagem; LOURENÇO (1996), que analisa o conceito de natureza e como ele ocorre em livros didáticos antes da década de 1970 e posterior à década de 80 e, a partir de um referencial ecológico e ambientalista, faz uma apresentação atual do conceito e de sua importância para o ensino da geografia; MATOS (1995), que analisa o conceito de urbanização expresso nos livros de geografia da década de 1960 e 70 cujo objetivo é verificar a influência, ou não, da geografia quantitativa; RIBEIRO (1987), que analisa o conceito de população nos livros didáticos de 5ª série, verificando quais as relações com o conceito de população produzido pelas pesquisas acadêmicas, e propõe, ainda, algumas formas de tratamento desse conceito para os livros de 5ª série; ROCKENBACH (1993), que analisa a geografia urbana contida nos livros e sua relação com a produção acadêmica relativa ao assunto.

Nessas obras o centro da pesquisa é investigar como tal ou qual o conceito é tratado em um LD de geografia. A especificidade se dá pois o (s) autor (es) elencaram um conceito da geografia e o analisaram em um ou mais livros de geografia, selecionados a partir de referenciais que as pesquisas justificaram. Uma situação onde o pesquisador tem o seu referencial teórico e procura investigar, no LD que selecionou, como seu autor tratou tal conceito.

Outros 3 trabalhos, ainda no gênero análise de conteúdo, tratam da relação LD/geografia a partir de outros referenciais, COLESSANTI (1984), analisa livros didáticos no período de 1890 a 1971, relacionando algumas reformas na educação, nesse período, e o ensino da geografia. Usa como referência o estudo do clima nos LD; PEREIRA (1989), analisa a aproximação do discurso científico da geografia feito na academia e no ensino médio, através dos livros didáticos, e conclui que os autores mantêm a mesma estrutura dos livros (independente de sua filiação teórica) e apenas atualizam-nos para as discussões mais recentes; RUA (1992), trata da

construção do conhecimento em geografia como algo que surge da reflexão crítica do aluno e, nesse sentido, professores e o próprio LD poderiam contribuir.

De maneira geral as dissertações, classificadas como as de análise de conteúdo, tratam de um ou mais conceitos da geografia, a partir do referencial do pesquisador, e de como esses conceitos são apresentados nos livros didáticos.

A pesquisa que trata de um estudo de caso é de MORAES (1998), cujo centro foi investigar a influência da pesquisa acadêmica em livros didáticos de geografia, particularmente em 34 livros, de 1ª à 4ª série do ensino fundamental, adotados em escolas da cidade de Salvador/BA, nos anos 1980 e 90. Esse autor investigou também essa influência nas duas propostas curriculares da Secretaria Estadual de Educação da Bahia nesse período. Ele conclui que houve influência da produção acadêmica nas propostas curriculares, mas o mesmo não ocorreu nos livros didáticos. Explica esse fato, entre outras coisas, pela ausência de intelectuais da área de geografia que os escrevam, ou seja, boa parte dos livros de geografia de 1ª à 4ª série não foi escrito por geógrafos (as).

No gênero estudo comparativo/correlacional, ALVES (1995) investiga a interação do professor com o livro didático. O enfoque privilegiado na pesquisa é a ação do professor, ou, o movimento que ele faz ao analisar e utilizar o livro didático. A pesquisa usou como referencial a prática pedagógica de professores da rede pública de Várzea Grande em Mato Grosso. RIBEIRO (1987), investiga o estudo da população nos livros didáticos relacionado com a prática em sala de aula por meio da relação existente entre os estudos do tema em pesquisas acadêmicas e os conteúdos dos livros, identificando, a partir de um referencial de análise crítica, a visão de geografia que esses livros apresentam. ROCKENBACH (1993), analisa o livro didático como um modelo a ser adotado e reproduzido uma vez que serve como mediador no processo de produção/transmissão do conhecimento geográfico, já que é apresentado, na sala de aula, como sistematizador e organizador desse conhecimento. Ao mesmo tempo questiona até que ponto esse material pode servir para a formação do aluno crítico, tomando como base de análise do tópico *urbano* (sua investigação), uma vez que nem sempre a vivência do aluno da/na metrópole está contida no livro o que provocaria um fosso entre o conteúdo do livro e a vivência do aluno.

No gênero pesquisa bibliográfica e documental, o trabalho de LOURENÇO (1996) trata do modo como o conceito natureza é apresentado nos livros de geografia de 1º e 2º graus. Para isso faz um resgate histórico de como o tema já foi tratado nas discussões da geografia brasileira,

analisando e comparando livros de antes da década de 1970 e das décadas de 80 e 90. MATOS (1995), analisa o conceito de urbanização contido nos livros didáticos tradicionais de geografia. A autora entende como *tradicionais* os livros mais trabalhados nas escolas públicas e particulares das décadas de 1960 e 70. Sua pesquisa tem como objetivo detectar uma linguagem tecnicista vinculada à abordagem quantitativa em geografia. A autora conclui que o discurso pedagógico no período estudado era extremamente conservador e autoritário.

Finalmente, PEREIRA (1989) parte da hipótese que o ensino de geografia no ensino médio é, do ponto de vista da produção teórica, o mesmo que é produzido na academia. Para isso analisa alguns livros (entre eles obras de Aroldo de Azevedo, Melhem Adas e José Willian Vesentini) verificando como os autores se apropriam de categorias científicas na construção de seu discurso geográfico e que essas categorias são expressas nos livros. Segundo o autor há, portanto, vinculação entre a produção na academia e o conteúdo nos livros didáticos do ensino médio. Do ponto de vista da organização dos livros, a pesquisa demonstra que todos mantêm a mesma estrutura organizacional e que seus autores apenas fazem atualizações.

1.1 - Relações da produção acadêmica sobre livros didáticos e a geografia com esta pesquisa.

Grosso modo podemos verificar que das pesquisas publicadas, cujos temas versam sobre a relação do livro didático com a geografia, a maioria (independente nesse caso a qual gênero de trabalho esteja vinculado) percorre o caminho metodológico de análise de um conceito apresentado no livro didático, e o acúmulo de discussões que se faz na academia sobre esse conceito. Em outras palavras, podemos afirmar que tratam-se de pesquisas que procuram verificar em que medida a discussão teórica feita na academia reflete (e como está refletida) no livro didático.

Outras pesquisas, em número bem menor, tratam de questões outras como a relação livro didático/aula de geografia, com ênfase na figura do professor ou na ação do próprio livro como mediador dessa relação.

Duas pesquisas (COLESANTI, 1984 e MORAES, 1998) tratam da relação entre o livro didático e a geografia a partir (ou diretamente relacionadas) da construção de políticas públicas em educação (aqui entendidas como as políticas que produzem propostas curriculares oficiais dos sistemas de ensino). Essas pesquisas se aproximam da nossa pesquisa uma vez que trazem ao

debate qual a interferência (ou se levam em consideração) que as propostas curriculares ou a reforma educacional (criação da LDB) tiveram na construção de programas de ensino e, conseqüentemente, nos livros didáticos.

Outras quatro pesquisas, que fazem parte de um outro gênero de trabalho denominado Currículos e Programas, tratam dessa aproximação entre os chamados documentos oficiais e sua relação com a ciência geográfica.

A pesquisa de MEDEIROS (1996) analisa as propostas curriculares em geografia dos anos 30 até 1992. Analisa as relações entre a escola e a sociedade verificando, de um lado os interesses políticos da formação de determinado currículo e, de outro, a geografia escolar sendo produzida para atender a esses interesses. Em seguida traça os paralelos da produção de propostas curriculares feitas pelo poder central no Brasil, com as produzidas no Estado de Pernambuco.

VIEIRA (2000), analisa as orientações teórico-metodológicas contidas nos PCNs e conclui que suas propostas não são suficientes para levar o aluno a compreender sua realidade enquanto totalidade. Segundo a autora tem ocorrido, nos últimos anos, um empobrecimento teórico no ensino da geografia na medida em que a análise da realidade espacial se restringe a elementos imediatamente vivenciados pelo aluno e os próprios PCNs reforçam essa visão.

POLONI (1998), propõe rever a elaboração de documentos curriculares e dos PCNs, na tentativa da construção curricular, em geografia, que seja democrática e atenda aos desejos dos educandos, para que estes possam interpretar a realidade e pensar o mundo de maneira a transformá-los.

NOVAES (1999), analisa o tratamento proposto por documentos oficiais (Proposta Curricular da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, CENP/SEE/SP e os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs) para a discussão da temática ambiental. O autor apreendeu, através da análise dos documentos, as concepções de meio-ambiente, natureza e sociedade que têm orientado o desenvolvimento da chamada educação ambiental na esfera escolar.

Nessas quatro pesquisas a referência aos documentos oficiais é direta. Duas delas tratam comparativamente os documentos produzidos pelo sistema de ensino estadual e sua relação com os PCNs e outras duas tratam de como um conceito específico é apresentado nesses documentos.

Ainda que em boa parte das citadas pesquisas (e em particular as quatro últimas) o centro da análise tenha sido os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nossa pesquisa apresenta-se com um objetivo diferente das citadas. Não temos o foco na formação do professor, na discussão epistemológica pura de um ou mais conceitos da geografia, no debate do que seria o objetivo a ser alcançado pelos alunos numa aula, ou mesmo na análise da produção de documentos oficiais sobre currículos em geografia.

Apesar de estarem relacionados de alguma forma com nossa pesquisa, esta se diferencia pois, como veremos a seguir, nosso objetivo está vinculado às modificações, ou não, do conceito *espaço geográfico* nos livros didáticos, considerando-se que esse mesmo conceito é enfocado e veiculado pelos PCNs.

Um outro elemento diferenciador diz respeito ao período de recorte de nossa pesquisa. As teses que tratam de documentos oficiais, sobretudo propostas curriculares, os fazem referentes a documentos produzidos até meados da década de 1990. As que tratam dos PCNs (documentos publicados no final da década de 90), os fazem na perspectiva da discussão curricular voltada à sala de aula, ou para o debate conceitual.

Nossa pesquisa é datada no intervalo de tempo de uma década, 1993 - 2003, tendo como referência o conceito *espaço geográfico* apresentado em livros didáticos (editados nessas datas) e qual a relação (de mudança conceitual, ou não) com o mesmo conceito apresentado nos PCNs.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.

Nossa pesquisa objetiva análise comparativa de obras didáticas com vistas à verificação de qual a influência conceitual os PCNs têm sobre os livros didáticos de geografia. Para isso optamos por alguns procedimentos de trabalho que julgamos necessário apresentar de forma mais pormenorizada.

No eixo principal da pesquisa, que é a análise comparativa das obras (de mesmos autores entre 1993 e 2003), pensamos ser necessário apresentar os critérios de escolhas das obras, critério de escolha do tema, e capítulos em que esse tema aparece, quais foram os procedimentos de análise e os critérios para a descrição da estrutura das coleções.

2.1 - Critérios de escolha das obras.

Antes de apresentarmos os critérios de escolha das obras para a análise comparativa, cabe uma explicação de como os livros didáticos de geografia foram selecionados pelo PNLD/2002, uma vez que foi dessa coleção de obras disponibilizadas que listamos as obras objeto desta pesquisa.

O PNLD/2002 apresenta-se sobre a forma de um Guia de Livros Didáticos. Nele estão relacionadas todas as coleções de livros que os professores podem escolher (em todas as disciplinas). No caso da geografia ele aponta as dimensões que o conhecimento geográfico precisa dar conta além de estabelecer os princípios gerais para as coleções e apresenta critérios classificatórios e eliminatórios para as coleções didáticas. Em seguida apresentaremos as coleções abrangidas no Guia 2002 de geografia e os critérios de escolha das obras para nossa pesquisa.

2.1.1 - Dimensões que o conhecimento geográfico precisa dar conta.

Na sua introdução, o Guia do Livro Didático afirma que o livro não deve se constituir como único material de ensino, mas deve servir de referência. E, no caso das coleções de

geografia, essas devem auxiliar o trabalho do professor na medida em que apontam o conhecimento geográfico em três dimensões (PNLD, 2002, p. 367):

- Privilegiando as relações natureza-sociedade, a gênese dessas relações e os processos que as presidem;
- Reconhecendo no ambiente social, econômico, cultural e político em que vivem o que aprenderam na escola;
- Estabelecendo relações entre o que acontece em suas vidas cotidianas com fenômenos físicos e humanos estudados, a partir dos conceitos básicos da Geografia e da linguagem que é própria de nossa área de estudo.

2.1.2 - Princípios Gerais para a escolha das coleções de Geografia no PNLD/2002.

Os princípios gerais que norteiam a escolha das coleções de geografia são apresentados já no primeiro parágrafo através de uma conceituação de objeto de conhecimento e objetivos da ciência geográfica. Segundo o documento:

“Geografia é uma ciência que tem como objeto de conhecimento o espaço geográfico, produto da articulação entre a natureza e a sociedade em sua distribuição pela superfície da Terra. O objetivo dessa ciência é compreender a dinâmica espacial, que se desenvolve sincrônica e diacronicamente, produzindo, reproduzindo, organizando e transformando o espaço geográfico nas escalas local, regional, nacional e mundial. Esse objetivo é construído a partir de um corpo conceitual e de conhecimentos assentados sobre os conceitos de tempo, espaço, cultura, sociedade, poder, relações econômicas e sociais, natureza, lugar, região, território e paisagem”. (p. 369).

Como princípios gerais adotados para a escolha das coleções, o documento salienta que os livros didáticos devem dar ênfase à cartografia (a espacialidade dos acontecimentos

geográficos); à interdisciplinaridade, entendida como a integração de fenômenos naturais e sociais; manter coerência teórico-metodológica com a corrente teórica de opção do (s) autor (es); fugir da mera descrição dos elementos constituintes do espaço, na perspectiva de promover o desenvolvimento de habilidades dos alunos; integrar o conhecimento que os alunos trazem para a sala de aula e devem conter o manual do professor contendo orientações aos mestres. (p. 369).

2.1.3 - Critérios eliminatórios e classificatórios das coleções de geografia no PNLD/2002.

Pautando-se pela *compatibilidade* entre a opção teórico-metodológica adotada pelo livro didático, seus conteúdos desenvolvidos, a maneira como são desenvolvidos e a *coerência* entre os objetivos, conteúdos, atividades e exercícios os critérios eliminatórios das coleções de geografia são apresentados em: a) *correção de conceitos* e b) *informações*.

Com relação ao primeiro critério, são considerados erros conceituais as relações espaço-temporais que não permitam compreender a construção histórica do espaço geográfico, idéias inadequadas, lacunares ou errôneas, indução ao erro, confusão conceitual e reducionismo. (PNLD, 2002, p. 372).

Com relação ao segundo critério, o livro didático não deve conter informações incorretas e/ou desatualizadas que possam demonstrar falta de embasamento teórico-metodológico. (PNLD, 2002, p. 373).

As coleções que não atendem os critérios eliminatórios são excluídas na categoria de livro recomendado. Mesmo as coleções selecionadas podem apresentar graus diferenciados de “excelência”. Por essa razão todas as coleções são selecionadas também por critérios classificatórios que, exatamente, vão distinguir as diversas coleções (PNLD, 2002, pp. 374-375). São os seguintes:

- Linguagem adequada ao estágio cognitivo dos alunos;
- Trabalho com diferentes pontos de vista;
- Problematização, nos textos e exercícios;
- Questões abertas e desafios, fruto de seleção e interpretação de dados de diferentes fontes;
- Conteúdos e conceitos aceitos pela comunidade científica;

- Coerência entre o referencial teórico explicitado no manual do professor e a abordagem no LD;
- Estrutura editorial que contenha o texto principal impresso em preto e títulos e subtítulos apresentados de forma hierarquizada;
- Aspectos gráficos corretos quanto à concepção e às informações veiculadas;
- Fontes e autorias dos dados e classificação utilizadas;
- Parte pós-textual, com glossários e referências bibliográficas;
- Leituras complementares de fontes científicas reconhecidas e atualizadas.

Podemos observar, portanto, que as coleções escolhidas para fazerem parte do PNLD/2002 passaram por essa série de avaliações para poderem ser listadas para posterior escolha por parte dos professores. Essa observação das regras que o PNLD apresentou para que as coleções fossem escolhidas, é fundamental pois, ao escolhermos obras de geografia que foram selecionadas pelo PNLD/2002, temos a certeza que se tratam de livros que fazem parte daqueles que foram escolhidos pelos professores.

2.1.4 - Apresentação das coleções de geografia no PNLD/2002.

Levando em consideração os critérios comuns do Guia do Livro Didático, os princípios gerais da área de geografia, e os critérios eliminatórios e classificatórios específicos da área, sete coleções de livros didáticos de geografia para o ensino fundamental foram selecionadas a partir da Ficha de Avaliação – Geografia (ver Anexo 1 - Ficha de Avaliação do PNLD 2002) contida também no Guia do Livro Didático.

São as seguintes as coleções selecionadas:

Quadro 1 - Relação das coleções de livros didáticos de geografia selecionadas pelo PNLD de 2002.

AUTOR (ES)	TÍTULO	EDITORA	RECOMENDAÇÃO
Melhem Adas	Geografia: Noções básicas de geografia	Moderna	Recomendada
José William Vesentini e Vânia Rubia F. Vlach	Geografia Crítica	Ática	Recomendada
José Eutáquio de Sene e João Carlos Moreira	Trilhas de Geografia	Scipione	Recomendada
Raul Borges Guimarães, Regina Araújo e Wagner C. Ribeiro	Construindo a Geografia	Moderna	Recomendada com ressalvas
Igor A G. Moreira	Construindo o espaço	Ática	Recomendada com ressalvas
Diamantino Pereira, Douglas Santos e Marcos Bernardino de Carvalho	Geografia: Ciência do espaço	Saraiva/Atual	Recomendada com ressalvas
Elían Alabi Lucci	Geografia – Homem e Espaço	Saraiva	Recomendada com ressalvas

Fonte: Guia de livros didáticos - 5ª a 8ª séries - PNLD 2002.

2.1.5 - Critérios de escolha das obras para esta pesquisa.

Observa-se que, das sete obras selecionadas, nenhuma recebeu três estrelas (recomendadas com distinção), sendo que três coleções receberam duas estrelas e as outras quatro coleções receberam uma estrela cada.

Com relação aos critérios atribuídos por nós para escolhermos as coleções a serem analisadas, usamos o critério das coleções melhores classificadas no PNLD/2002. Implícito a esse critério (e por motivos óbvios, ligado a ele), estava a necessidade dos autores dessas coleções terem escrito livros didáticos durante o período de nossa análise. Essas duas coleções são as campeãs de vendas de livros didáticos de geografia para o ensino fundamental.

Somados esses dois critérios chegamos a duas coleções, das três melhores classificadas e cujos autores produziram livros no período de 1993 e 2003. São as coleções de *Melhem Adas - Noções Básicas de Geografia* e *José William Vesentini e Vânia Vlach - Geografia Crítica*.

2.2 - Critérios de escolha do tema e dos capítulos.

A opção para a escolha do objeto de investigação de nossa pesquisa, o *espaço geográfico*, tem sua explicação no fato de o considerarmos como sendo o objeto de estudo da geografia. Nesse caso, a possibilidade do conceito *espaço geográfico* estar explicitado nos livros didáticos é bastante grande, o que dá maiores possibilidades de análises comparativas.

A opção pelo conceito *espaço geográfico* também determinou com quais livros das coleções do ensino fundamental trabalharíamos. Como esse conceito é tratado nos livros de 5ª e 6ª série, foram exatamente os livros dessas séries os motivos de nossa análise. Temos então um rol de oito livros didáticos a serem analisados de forma comparativa. São duas coleções didáticas, para cada autor (ou autores) temos duas obras de 5ª série (1993 e 2003) e duas obras de 6ª série (1993 e 2003).

Escolhemos inicialmente como critério os capítulos dos livros onde o objeto de investigação é explicitamente apresentado. Porém percebemos que, em alguns livros, ocorreu o aparecimento explícito do conceito *espaço geográfico* em parte de um capítulo. Portanto nosso objeto de investigação aparecerá tanto em um capítulo específico (cujo título remete a ele) como em parte de um capítulo (nesse caso o subitem do capítulo é que traz explícito o objeto de investigação).

2.3 - Procedimentos de análise.

Como se trata de uma análise comparativa do conceito *espaço geográfico* entre obras de mesmos autores, em dois períodos diferentes, optamos pela apresentação das obras por autor (res) dentro da seguinte ordem: apresentação das obras de 5ª série, seguida da análise comparativa do referido conceito entre elas, passando a seguir à apresentação das obras de 6ª série, procedendo em seguida também à análise comparativa do conceito *espaço geográfico* entre elas.

A Apresentação das obras, a que se refere o parágrafo anterior, será melhor explicitada no próximo subitem deste capítulo.

Com relação aos procedimentos da análise comparativa utilizamos o critério da apresentação do conceito *espaço geográfico*, tanto na obra de 1993 quanto na obra de 2003, para ambas as séries (5ª e 6ª séries), seguida da verificação da existência de algum tipo de alteração conceitual, nesse intervalo de tempo nas obras. Por alteração conceitual estamos entendendo a mudança teórica apresentada num texto explicitamente diferente na obra de 1993, com relação à obra de 2003.

Faremos a análise comparativa à luz do conceito de *espaço geográfico*, conforme os PCNs. A dinâmica deste trabalho, entretanto, exigiu outros elementos afora os PCNs. Assim, foram considerados os debates da comunidade geográfica e as Propostas Curriculares para Geografia da CENP/SEE de São Paulo conforme está apresentado adiante.

2.4 - Critérios para a descrição da estrutura das coleções.

Na Apresentação das coleções optamos por descrever a estrutura dos livros no que diz respeito ao modo como eles estão organizados: se em grandes unidades e, dentro dessas unidades, em capítulos, ou se são divididas diretamente em capítulos.

Outro aspecto importante na descrição das obras se reporta ao seu conjunto, ou seja, quantidade de páginas, ilustrações e mapas. Se apresentam textos complementares e como eles se articulam aos temas dos capítulos. Assumimos que a maior ou menor quantidade de páginas dedicada ao tema tratado fornece indício da importância conferida pelo autor ao próprio tema em questão.

Para cada livro didático apresentamos uma tabela contendo sua estrutura (se grandes unidades ou capítulos), os temas que o livro trata, quantos capítulos utiliza para desenvolver cada tema e a quantidade de páginas utilizada.

Importante deixarmos claro que a relação de temas por livro didático foi feita a partir das indicações que os títulos dos capítulos, explicitamente apresentados, nos deram. Portanto o eixo de nossa organização para a descrição das obras foi a partir da delimitação dos temas tratados em cada livro didático. A partir daí podemos observar quantos capítulos foram dedicados a cada tema e quantas páginas o (s) autor (res) utilizou (aram).

CAPÍTULO 3

O PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) e OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs).

3.1 - Apresentação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que consiste na distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas de ensino fundamental de todo país, existe desde 1985. O Decreto nº. 91.542/85 e a Portaria 863/85 regulam a forma como o LD é distribuído pelas escolas do país.

Segundo o MEC (2002):

“Caracteriza-se como o maior programa do gênero por sua dimensão social, o programa é de responsabilidade do Ministério da Educação, e baseia-se nos princípios de livre participação das editoras privadas e da livre escolha pelos professores”. (p. 10).

Atualmente o PNLD é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação², responsável pela captação de recursos financeiros para o desenvolvimento de uma série de programas.

A partir de 1995 o PNLD sofre uma alteração significativa na forma de escolha do Livro Didático por parte das escolas: criação do Guia do Livro Didático, que consiste em uma análise prévia, seguida de uma avaliação do conteúdo pedagógico, feita pela equipe do FNDE e da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) do Ministério da Educação.

Essa mudança passa a ser operada por intermédio de duas Resoluções do Conselho Deliberativo do FNDE, a Resolução nº. 07 de 22 de março de 1999 e a Resolução nº. 22 de 05 de setembro de 2000.

A primeira estabelece um cronograma de atendimento do programa por um período que compreende 10 anos. Esse cronograma tem seis etapas a serem cumpridas: a primeira indica a

² Como dissemos anteriormente, os documentos do PNLD apresentam o órgão como Ministério da Educação. Em nossa pesquisa está entendido que tanto esse termo como a sigla MEC, representam o mesmo órgão federal.

inscrição e avaliação dos LD; uma segunda determina quando os LD devem ser adquiridos; a terceira indica o limite de data para a distribuição do material; a quarta determina quais séries do ensino fundamental receberão os LD; a quinta prevê uma reposição (se necessário) e a sexta etapa prevê a complementação do material, também se necessário.

O cronograma de distribuição dos LD é apresentado no Anexo 1.

A outra Resolução estabelece, de forma mais especificada, como o PNLD deverá ser executado. Determina, ainda, quais os componentes curriculares são abrangidos; quem financiará o programa; a forma de distribuição (se centralizada ou descentralizada); a quantidade de LD distribuídos; as atribuições que têm as diversas entidades envolvidas no programa e a periodicidade de uso do LD e termina com o mesmo cronograma de atendimento apresentado na Resolução nº. 07.

3.1.1 - Componentes Curriculares.

A Resolução estabelece, em seu artigo primeiro, quais os componentes curriculares serão abrangidos pelo PNLD, são eles: Língua Portuguesa (incluindo uma cartilha de Língua Portuguesa), Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História, Geografia, e Dicionário de Língua Portuguesa.

3.1.2 - Financiamento.

No artigo segundo da Resolução está exposto que o PNLD será financiado com recursos consignados no orçamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

3.1.3 - Forma de Distribuição dos LD.

Há duas formas de distribuição dos LD através do PNLD, a centralizada e a descentralizada. Na forma centralizada o FNDE é que desenvolve as ações de aquisição e distribuição às escolas. Na forma descentralizada o FNDE repassa os recursos às Secretarias de Educação dos estados ou municípios, e estas são responsáveis pelas ações de aquisição e distribuição, seguindo o cronograma de atendimento estabelecido pelo FNDE.

No caso do Estado de São Paulo, a opção da Secretaria Estadual de Educação foi pela descentralização, ou seja, a secretaria recebe os recursos do Ministério da Educação para adquirir os livros.

3.1.4 - Quantidade de LD distribuídos.

A quantidade de livros a ser distribuída está vinculada à periodicidade de uso do material. No caso do LD o uso será por três anos quando, e então, as escolas poderão fazer novos pedidos.

No caso do primeiro ano do ensino fundamental, a reposição será anual. No PNLD de 2002 passa a ser de dois anos, e de três em 2004.

No cronograma de atendimento, a reposição e principalmente a complementação do LD tem por finalidade atender eventuais acréscimos de matrícula, e a reposição de livros danificados e/ou não devolvidos.

3.1.5 - Atribuições das Entidades envolvidas no PNLD.

Tanto na execução centralizada, quanto na descentralizada, as entidades envolvidas têm atribuições. No caso da primeira, estão envolvidas a Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC), as Secretarias Estaduais de Educação e as Secretarias Municipais de Educação.

No segundo caso, além das entidades citadas, o próprio FNDE entra como uma delas. Isso porque, no caso descentralizado, o fundo estaria responsabilizado em firmar convênios com as Secretarias de Educação, acompanhando, orientando, avaliando, controlando e fiscalizando a execução da distribuição do LD³.

Ainda sobre a forma descentralizada, caberia à SEF/MEC disponibilizar informações sobre avaliação pedagógica e às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação encaminhar ao FNDE um plano de trabalho, planejar a execução das tarefas garantindo a participação de professores e diretores na escolha dos LD.

³ Na forma centralizada o FNDE é o órgão que faz desde a inscrição e triagem do material didático até a distribuição propriamente dita.

3.2 - O Plano Nacional do Livro Didático de 2002 (PNLD-2002).

A principal mudança apresentada pelo MEC com relação ao PNLD é que, a partir de 1995, passa haver uma análise, seguida de avaliação prévia, do conteúdo programático dos LD.

Essa mudança é materializada pelo Guia de Livros Didáticos, que contém uma sinopse de cada publicação classificada de acordo com a “qualidade” de seu conteúdo.

Esse guia, em sua introdução geral, apresenta toda a argumentação teórica para a escolha dos LD. Apresenta, ainda, princípios e critérios gerais, e também os princípios específicos das áreas e fichas detalhadas que orientam o trabalho dos especialistas na análise dos livros.

A partir de 2002 o PNLD passou por reformulações que apresentaram três mudanças principais (PNLD, 2002, p. 12):

- 1) Passou a apresentar não mais a análise de LD isolados, mas de coleções, no caso, das quatro séries que compõem o segundo ciclo do ensino fundamental (de 5^a à 8^a série), tendo como argumentação o intuito de articulação pedagógica dos volumes visando um desenvolvimento curricular nas escolas.
- 2) Passou a exigir, dos livros excluídos em PNLD anteriores, uma revisão comprovada com relação aos problemas por eles apresentados, e que foram solucionados.
- 3) Descentralizou o processo de avaliação das coleções de LD, com a participação de universidades de diferentes estados do país.

3.2.1 - Classificação das coleções.

No caso do PNLD/2002 as coleções de LD selecionadas foram classificadas em três categorias (PNLD, 2002, p. 13):

- *Recomendadas com distinção*: são as que se destacam pelo esforço em se aproximar o mais possível do ideal apresentado pelo PNLD. Constituem propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes. São visualizadas graficamente com três estrelas;

- *Recomendadas*: são as que cumprem todos os requisitos mínimos básicos de qualidade exigidos, assegurando a possibilidade de um trabalho didático correto e eficaz por parte do professor. São visualizadas graficamente com duas estrelas;

- *Recomendadas com ressalvas*: nessa categoria estão reunidos os trabalhos isentos de erros conceituais ou preconceitos que obedecem aos critérios mínimos de qualidade, mas, por este ou aquele motivo, não estão a salvo das ressalvas. Desse modo, podem subsidiar um trabalho adequado se o professor estiver atento às observações, consultar bibliografias para revisão e completar a proposta. São visualizadas graficamente com uma estrela;

3.2.2 - Resenhas.

As resenhas apresentadas sobre cada um dos LD de cada coleção estão divididas em blocos, que justificam a menção recebida pela avaliação; fazem uma descrição da estruturação da coleção e o conteúdo de cada volume; apresentam uma análise mais detalhada das coleções no que diz respeito à seleção e organização de conteúdos bem como o tratamento gráfico dado; e apontam cuidados que os professores devem ter ao adotar tal coleção e recursos necessários para uma boa utilização.

3.2.3 - Princípios Gerais.

As mudanças feitas no PNLD, a partir de 2002, partem de princípios gerais que vinculam as situações diferenciadas do desenvolvimento do educando com as formas que estes podem recorrer aos saberes. O Guia do PNLD/2002, em seus princípios gerais, afirma o seguinte:

“Como instrumento e reflexo dessa situação particular, o livro didático precisa atender a essa dupla exigência: de um lado, os procedimentos, informações e conceitos propostos nos manuais escolares devem ser corretos do ponto de vista das áreas de conhecimento a que se vinculam. De outro lado, além de corretos, tais procedimentos, informações e conceitos devem ser apropriados à situação didático-pedagógica a que servem. Em decorrência, necessitam atender ao consenso dos diferentes especialistas e agentes educacionais quanto aos conteúdos mínimos a serem contemplados e às estratégias adequadas à

apropriação desses conteúdos. Na medida em que os currículos são a expressão mais acabada desse consenso, é imprescindível que os livros didáticos considerem as recomendações comuns às diferentes propostas curriculares estaduais e municipais em vigor”. (p. 24).

O Guia, em seguida, apresenta critérios eliminatórios e classificatórios para as coleções de LD.

No caso dos eliminatórios, há três critérios, sendo que a não observância deles justificaria a sua exclusão do PNLD, são eles:

- Correção dos conceitos e informações básicas;
- Correção e pertinência metodológica;
- Contribuição para a construção da cidadania.

No caso dos classificatórios, o Guia apresenta dois critérios:

- Estrutural editorial;
- Aspectos visuais.

Os critérios acima expostos, tanto eliminatórios quanto classificatórios, têm um caráter que o Guia chama de comum, ou seja, estão presentes em todas as coleções de LD selecionadas. Também na avaliação de cada componente curricular haverá a presença de critérios eliminatórios e classificatórios. O Anexo 2 apresenta a ficha de avaliação do PNLD/2002.

3.3 - Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Quando analisamos um livro didático muitas considerações podem ser feitas e observadas: as concepções teóricas ali contidas, os métodos de trabalho propostos pelo (s) autor (es), o material gráfico utilizado, a linguagem utilizada *etc.*, enfim uma série de elementos poderiam ser elencados em tal observação.

No caso do livro didático de geografia não seria diferente. Ele apresenta uma (ou mais) visão de mundo e da geografia que podem ser diagnosticadas, observadas, analisadas. Uma coisa

que chama atenção em todo material didático produzido no período final da década de 1990 (portanto não é diferente no material de geografia), é o fato desses livros terem sido confeccionados “de acordo com os PCNs” (Parâmetros Curriculares Nacionais). Ou seja, o fato desse material ser produzido, a princípio, com alguns argumentos norteados por um documento “oficial”.

Nesse sentido propomos uma apresentação desse documento “norteador” da produção didática em geografia e, para isso, a dividiremos em três partes: a) em primeiro lugar um breve histórico da proposta dos PCNs e de como esses documentos foram sendo constituídos como norteadores dos saberes escolares; b) uma apresentação dos Parâmetros de Geografia no âmbito do ensino fundamental especificamente no 3º Ciclo (5ª e 6ª séries) e no 4º Ciclo (7ª e 8ª séries)⁴ e c) algumas reflexões sobre aspectos que julgamos importantes nesse documento.

3.3.1 - Os PCNs no cenário das reformas da educação.

No cenário mundial do pós-guerra as disputas ideológicas, em muito alimentadas pela “guerra fria”, ganham feições muito particulares. Com o avanço das idéias socialistas em várias partes do mundo (Leste europeu, Ásia e América do Sul), o capitalismo procura reagir a tal avanço propondo um novo modelo de acumulação.

Esse novo modelo de acumulação que atualmente denomina-se Neoliberalismo começou, do ponto de vista teórico, a ser construído já nos anos 40. Mas somente a partir dos anos 1970 tal modelo passou a ser efetivamente colocado em prática, inicialmente na Inglaterra (governo Margareth Thatcher) e nos EUA (governo Ronald Reagan) e também com uma “experiência-piloto” no Chile (governo Pinochet).

O pressuposto central do modelo neoliberal diz respeito ao livre jogo de mercado, fundamentado na concepção de que a competição seria a forma natural de regulação econômica e social. Mais do que isso, defende a idéia de que o indivíduo sabe o que é melhor para si, seja o empresário, o consumidor, trabalhador, enfatiza que a intervenção do Estado é ilegítima e maléfica para a sociedade e para o próprio indivíduo que não seria estimulado a produzir, na medida em que se ancoraria em políticas de proteção social.

⁴ Importante lembrar que a LDB propõem a estrutura em ciclos no ensino fundamental e que, no caso do Estado de São Paulo, divide-se em 1º Ciclo (1ª à 4ª séries) e 2º Ciclo (5ª à 8ª séries). Os PCNs dividem as séries do ensino fundamental em 4 Ciclos (duas séries por Ciclo).

O neoliberalismo implementou uma nova forma de acumulação baseada na concentração no setor produtivo e financeiro (transformado em capital especulativo) e, dessa forma forjou, entre os governos de países credores e agências financiadoras internacionais, a construção teórica de pressão sobre os países devedores de uma conduta política e econômica vinculada às suas exigências (abertura de mercado interno, programa de privatização de empresas estatais, desestruturação do Estado Nacional *etc.*).

Se até então somente o Chile havia iniciado as reformas neoliberais, os países latino-americanos passaram a vivenciar a chegada dessas políticas no final da década de 1980 e início da de 90.

No caso da educação, tais políticas foram “sistematizadas” e “organizadas” em 1990 na cidade de Jomtien, na Tailândia, durante a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” organizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial, que reuniu os países considerados “em desenvolvimento” (sobretudo os mais populosos) e propôs a eles, entre outras, as seguintes orientações:

- 1) *Satisfazer as necessidades básicas da educação;*
- 2) *Universalizar o acesso à educação (básica);*
- 3) *Concentrar a atenção na aprendizagem;*
- 4) *Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;*
- 5) *Desenvolver uma política contextualizada de apoio;*
- 6) *Mobilizar os recursos.* (ASSIS, 1999, p. 11).

Mais do que isso, essas orientações seguiram um caminho cuja orientação está baseada nas premissas do Banco Mundial: priorização de verbas públicas no ensino básico (seguindo uma “lógica” de focalização de recursos para os setores mais pobres da sociedade que teriam a possibilidade de consumir esse tipo de ensino), ênfase na escrita, leitura e cálculos matemáticos como forma de superar as disparidades educacionais de grupos excluídos, diminuição do Estado no financiamento e fornecimento de políticas sociais (objetivando alianças com o setor privado), transferência de responsabilidades à sociedade civil (pais, empresas e/ou municípios) *etc.*

A partir dessa orientação no Brasil é apresentado o Plano Decenal da Educação para Todos (1993) que prevê as diretrizes educacionais para o país (pelo período de dez anos), focalizando as metas no ensino fundamental.

É no bojo dessas mudanças na educação brasileira que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é aprovada em 1996. Essa lei tem um caráter geral, estabelecendo eixos norteadores ou princípios amplos no que concerne à elaboração de políticas para a educação.

Dentre os novos elementos norteadores esboçados nessa lei temos:

TÍTULO IV

DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 9º – A União incumbir-se-á de:

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

Estão lançadas as bases para a construção de documentos que desempenharão o papel de nortear a discussão sobre o currículo: nascem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

3.4 - Apresentação dos PCNs de Geografia para o ensino fundamental (3º e 4º Ciclos).

Em 1998 são publicados pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC/SEF) os PCNs de Geografia. Já na apresentação do documento há uma caracterização sobre as mudanças no mundo do trabalho e a necessidade de uma revisão curricular que dê conta dessas mudanças.

Outro dado importante é o fato de explicitar o respeito às diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, ao mesmo tempo, construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

A apresentação termina com a afirmação que o documento é fruto da construção de especialistas e da análise e debate entre professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. (PCNs)

O documento apresenta estrutura geral organizada da seguinte forma:

Os Objetivos Gerais do Ensino Fundamental estão diretamente ligados às áreas do conhecimento (língua portuguesa, matemática, ciências naturais, geografia, história *etc.*). Essas áreas, por sua vez, estão ligadas aos temas transversais (ética, saúde, meio-ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e cultura).

Essa articulação leva à Caracterização da Área que é a base para a construção dos Objetivos Gerais da Área.

Com a caracterização de cada Área e os Objetivos estabelecidos, ocorre a divisão das séries por Ciclos (8 séries do ensino fundamental dividida em 4 Ciclos) e o estabelecimento dos Objetivos para o Ciclo.

A última fase seria o estabelecimento da Avaliação da Área para o Ciclo e as Orientações Didáticas.(PCNs).

3.4.1 - Caracterização da Área de Geografia.

Com relação à caracterização da área de geografia o documento apresenta duas questões que considera básicas: a afirmação que a geografia tem um método próprio e a definição do momento em que a geografia passou a integrar o corpo de disciplinas na academia, constituindo um ramo específico de pesquisa e do conhecimento científico. (PCNs, p. 19).

Nesse sentido passa a analisar, do ponto de vista histórico, o desenvolvimento da geografia. Demarca o surgimento do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934) como o elemento que determina o surgimento da geografia como ensino superior. Na USP, principalmente os cursos ligados às humanidades, foram organizados por teóricos franceses e na geografia não foi diferente. Vieram para o Brasil professores como Pierre Monbeig e Pierre Defontaines.

Construíram uma geografia marcada pelo positivismo, com forte tendência aos estudos regionais, buscavam explicações objetivas da realidade e, de certa forma, impuseram uma visão

“não politizada” de ciência. Para caracterizar melhor esse período o documento revive a frase de Vidal de La Blache para quem “a geografia não era a ciência dos homens, mas dos lugares”. (PCNs, p. 19).

Essa “visão Lablachiana” de geografia deu origem à chamada Geografia Tradicional, muito vinculada às idéias positivistas com uma leitura de adaptação do homem a natureza (lembrando a idéia de física social) e propondo uma análise das ações humanas com um viés naturalizante.

Materializou-se, no caso do ensino de geografia, como uma ciência descritiva e “neutra” (aliás muito comum nas produções didáticas em geografia da primeira metade do século XX).

Somente no pós-guerra, e com o advento da Guerra Fria, essa geografia passa a ser questionada, ou mesmo, rejeitada. O surgimento da fase monopolista do capitalismo mundial (pós-fase concorrencial), os avanços da produção industrial (as formas de produzir), a chamada Revolução Verde, foram fatores determinantes para o fato dos lugares ou regiões não se explicarem por si só. (PCNs, p. 21).

Esse período é marcado pelos confrontos políticos, ideológicos e militares entre o capitalismo e o socialismo. A visão de um mundo neutro, livre de quaisquer diferenças sociais e políticas, perde peso no seio da discussão da geografia. Os métodos e teorias da Geografia Tradicional não mais conseguem explicar e apreender as novas complexidades que o espaço ganha e, a simples descrição, não mais dá conta dessa complexidade.

Esse momento corresponde à aproximação da teoria marxista na geografia e, a partir dos anos 1960, surge a crítica à Geografia Tradicional que tem como pressupostos as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção e na apropriação dos lugares e territórios.

A partir de então muitos geógrafos passaram a fazer a crítica a uma Geografia que “naturalizava” as ações do Estado e de classes sociais (no caso a dominante) e propunham em seu lugar uma ciência preocupada com as lutas e as denúncias sociais.

Entendiam, portanto, uma ciência que estudasse a sociedade mediante as relações de trabalho e da apropriação humana da natureza para poder produzir e distribuir os bens necessários a essa sociedade. (PCNs, p. 22).

Essa maneira de entender a geografia trouxe uma nova forma de ver, entender e interpretar as categorias de espaço, território e paisagem.

A crítica a essa Geografia fixou-se no fato dela ser, para muitos, construída a partir de um discurso de retórica, uma vez que teria criado uma contradição, enquanto a prática do professor e o material didático produzido mantinham a lógica da Geografia Tradicional, o discurso do professor era de “tom contestador”. Essa vertente ficou conhecida como Geografia Crítica.

Nos PCNs há uma crítica clara a essas duas vertentes presentes na história da Geografia. Segundo o documento:

“Tanto a Geografia Tradicional como a Geografia Marxista militante negligenciaram a dimensão sensível de perceber o mundo: o cientificismo positivista da Geografia Tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; o marxismo ortodoxo e militante do professor, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza que não priorizasse a luta de classes”. (PCNs, p. 22).

Os PCNs apresentam uma outra forma de ser da geografia que, em certo sentido, foge dessas duas vertentes anteriores (ainda que afirme a importância delas na construção do “arcabouço” teórico da geografia).

Chega a se perguntar, por exemplo, se a categoria ‘modo de produção’ seria capaz de explicar todas as experiências vividas num espaço e afirma que “as pessoas têm a liberdade de dar significados diferentes para as coisas, e no seu cotidiano elas convivem com esses significados” (PCNs, p. 23).

Assim, trata da geografia, do ponto de vista do imaginário, a partir de uma visão subjetiva. Segundo o documento “falar do imaginário em Geografia é procurar compreender os espaços subjetivos, os mapas mentais que se constroem para orientar as pessoas no mundo”. (PCNs, p. 23).

Não entendido como o mundo do devaneio, o imaginário seria um interlocutor para o aluno no estudo do espaço e facilitador da compreensão das diferentes paisagens e lugares. Para isso é necessário valorizar aspectos culturais da vida cotidiana permitindo compreender, ao mesmo tempo, a singularidade e a pluralidade dos lugares no mundo. (PCNs, p. 24).

Essa primeira parte da caracterização da área, nos PCNs, termina com a “constatação” que muitos dos trabalhos produzidos em Geografia nos últimos tempos trazem a preocupação com abordagens que considerem as questões subjetivas, rompendo com o positivismo e com o marxismo ortodoxo.

Uma Geografia mais “plural” que trabalhe aspectos sócio-culturais da paisagem com elementos físicos e biológicos, buscando as interações dos lugares com territórios. (PCNs, p. 24).

3.5 - A Geografia no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A afirmação que se faz é caracterizar a Geografia como “uma área do conhecimento comprometida em tornar o mundo mais compreensível para o aluno, explicável e passível de transformações na perspectiva mais geral que é a de um ensino para a conquista da cidadania brasileira.” (PCNs, p. 26).

Nesse sentido o primeiro passo, segundo os PCNs, seria recuperar os conceitos fundamentais em Geografia, para torná-los conceitos-base para a posterior proposição de eixos temáticos.

Há, portanto, uma crítica ao “abandono”, por parte de propostas curriculares anteriores aos PCNs, de conteúdos fundamentais da geografia, tais como as categorias *nação, território, lugar, paisagem e região*, bem como o estudo de sua natureza.

Essa crítica é acompanhada de uma definição do objetivo da geografia muito vinculada com essa preocupação (recuperar seus conceitos fundamentais), tratando-os como base para proposição dos eixos temáticos.

Segundo o documento, o objetivo da Geografia seria:

“A Geografia tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir da sua paisagem.” (PCNs, p. 26).

Nesse sentido, o texto apresenta as definições dessas categorias que considera fundamentais:

ESPAÇO

“O espaço considerado como território e lugar é historicamente produzido pelo homem à medida que organiza econômica e socialmente sua sociedade. A percepção espacial de cada indivíduo ou sociedade é também marcada por laços afetivos e referências sócio-culturais. Nessa perspectiva, a historicidade enfoca o homem como sujeito produtor desse espaço, um homem social e cultural, situado além e mediante a perspectiva econômica e política, que imprime seus valores no processo de produção de seu espaço.” (PCNs, p. 27).

TERRITÓRIO

“Na concepção ratzeliana de Geografia, esse conceito define-se pela apropriação do espaço, ou seja, o território, para as sociedades humanas, representa uma parcela do espaço identificada pela posse. É dominado por uma comunidade ou por um Estado. Na geopolítica, o território é espaço nacional ou a área controlada por um Estado-nacional: é um conceito político que serve como ponto de partida para explicar muitos fenômenos geográficos relacionados à organização da sociedade e suas interações com as paisagens. O território é uma categoria fundamental quando se estuda a sua conceitualização ligada à formação econômica e social de uma nação. Nesse sentido, é o trabalho que qualifica o território como produto do trabalho social.” (PCNs, p. 27).

PAISAGEM

“É definida como sendo uma unidade visível do território, que possui identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos; o passado e o presente. A paisagem é o velho novo e o novo no velho!” (PCNs, p. 28).

LUGAR

“... a categoria lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos afetivos: uma praça onde se brinca desde criança, a janela de onde se vê a rua, o alto de uma colina de onde se avista a cidade. O lugar é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico. É por intermédio dos lugares que se dá a comunicação entre homem e mundo.” (PCNs, p. 29).

Com relação ao conceito de *natureza*, os parâmetros não apresentam uma definição explícita. Porém podemos observar, por meio das associações que o documento constrói, que há a idéia de uma natureza com a qual a sociedade se relaciona.

Quando o documento trata do ensino e aprendizagem do terceiro ciclo (nos PCNs 5^a e 6^a séries do ensino fundamental), afirma o seguinte:

“No terceiro ciclo, o estudo da Geografia poderá recuperar questões relativas à presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos, dos grupos sociais e, de forma geral, da sociedade na construção do espaço. Para tanto, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor

organizar seu trabalho e, a partir daí, introduzir os alunos nos espaços mundializados.” (PCNs, p. 51).

O documento estabelece, como objeto de estudo, a relação existente entre a *sociedade* (seu processo histórico) e a *natureza* (através de seu funcionamento), ou como é definido:

“... seu objeto de estudo [da geografia] e de ensino é o espaço geográfico: seu território, paisagens e lugares.” (PCNs, p. 40).

Em outras palavras como se dá a apropriação da natureza, por parte da sociedade humana.

O caminho a se percorrer nesse estudo dar-se-ia a partir da leitura de três categorias de análise da geografia.

A leitura do *lugar* (o local com os quais as pessoas teriam vínculos afetivos) e do *território* (pedaço do espaço cuja identificação pela sociedade se dá pela posse) a partir da *paisagem* (a unidade visível do território e do lugar).

Exposto isso, o documento apresenta os Objetivos Gerais da Área:

- a) conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão, de como as paisagens, os lugares e os territórios se constróem;*
- b) identificar e avaliar as ações dos homens em sociedades e suas conseqüências em diferentes espaços e tempos, de modo que construa referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões sócio-ambientais locais;*
- c) conhecer o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo que compreenda o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar;*
- d) compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações;*
- e) compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações*

sócio-culturais são conquistas ainda não usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las;

f) conhecer e saber utilizar os procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições;

g) orientá-los a compreender a importância das diferentes linguagens na leitura da paisagem, desde as imagens, música e literatura de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o espaço;

h) saber utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos;

i) valorizar o patrimônio sócio-cultural e respeitar a sócio-diversidade, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia. (PCNs, p. 35).

Podemos destacar, dos objetivos gerais da área, aqueles que se relacionam à nossa pesquisa.

Em primeiro lugar eles reafirmam os conceitos *paisagem, território e lugar*, como categorias de análise da geografia.

Reafirmam também que as sociedades agem sobre a natureza e que, essa relação, produz espaços geográficos, visíveis, exatamente pela leitura das categorias de análise da ciência; a paisagem, o território e o lugar.

Reafirmam que os alunos devem ser levados a perceber que essa leitura pode acontecer sob diferentes recursos e fontes (entre os quais o livro didático).

Finalmente, fazer com que os alunos percebam que as melhorias nas condições de vida ainda não são um bem comum, ou seja, ainda não são usufruídas por toda sociedade.

Essa abordagem teria como finalidade a sensibilização dos alunos para que, dentro de suas possibilidades, apresentem soluções aos possíveis problemas surgidos, da problematização construídas nas aulas.

3.6 - Algumas reflexões sobre os PCNs.

Julgamos ser necessário apresentar algumas reflexões a respeito dos PCNs sobretudo pelo que provocou, em termos de debates, na comunidade escolar em geral e, em especial, na comunidade geográfica.

Deixemos claro que o objetivo desta pesquisa não diz respeito aos conteúdos dos parâmetros, mas o modo como eles aparecem no documento e, explicitamente, interferem as concepções dos livros didáticos.

Pensamos ser importante essa breve apresentação, pois concordamos com algumas análises feitas pela comunidade acadêmica que caracterizam os PCNs de geografia como um documento com pelo menos uma característica principal, o seu caráter eclético. (OLIVEIRA, 1999, p. 50).

A opção feita pelos autores do documento foi, em primeiro lugar, a apresentação do desenvolvimento da geografia, sobretudo no Brasil, a partir das correntes teóricas que produziram e produzem conhecimento geográfico.

O documento apresenta críticas ao positivismo clássico e ao marxismo sem lhes retirar sua importância dentro do pensamento geográfico assimilando, ao mesmo tempo, explícita ou implicitamente, alguns de seus conceitos dentro de sua proposta.

Então quando apresentam os itens referentes a um dos eixos temáticos do terceiro ciclo, o fazem na forma de compartimentação da realidade, baseada no positivismo clássico (OLIVEIRA, 1999, p. 49):

- *planeta Terra: a nave em que viajamos;*
- *como o relevo se forma: os diferentes tipos de relevo;*
- *litosfera e movimentos tectônicos: existem terremotos no Brasil?*
- *as formas de relevo, os solos e sua ocupação: urbana e rural;*
- *erosão e desertificação: morte dos solos;*

- *as águas e o clima;*
- *águas e terras no Brasil;*
- *circulação atmosférica e estações do ano;*
- *clima do Brasil: como os diferentes tipos de clima afetam as diferentes regiões;*
- *o clima no cotidiano das pessoas;*
- *as cidades e as alterações com o clima;*
- *as florestas e sua interação com o clima;*
- *previsões do tempo e do clima;*
- *como conhecer a vegetação brasileira: a mega diversidade do mundo tropical;*
- *florestas tropicais: como funcionam essas centrais energéticas;*
- *cerrados e interações com o solo e o relevo;*
- *estudando e compreendendo as caatingas;* (PCNs, p. 63).

Da mesma forma há, ainda, quem apresente críticas explícitas ao marxismo no documento, os autores o incorporaram ao texto. (OLIVEIRA, 1999, p. 49).

“... categorias do marxismo como relações sociais de produção, modos de produção, meios de produção, forças produtivas, formação social, são fundamentais para revelar ao aluno condições concretas do seu cotidiano na sociedade.” (PCNs, p. 22).

Por fim os autores caminham para uma direção em relação à fenomenologia (OLIVEIRA, 1999, p. 50) ou, como ficou conhecida, a geografia da percepção ou humanística.

“Assim falar do imaginário em Geografia é procurar compreender os espaços subjetivos, os mapas mentais que se constroem para orientar as pessoas no mundo (...) uma das características fundamentais da produção acadêmica da Geografia dos últimos

tempos foi o surgimento de abordagens que consideram as dimensões subjetivas e, portanto, singulares dos homens em sociedade, rompendo, assim, tanto com o positivismo como com o marxismo ortodoxo (...) essa tendência conceitual é que se procurou assinalar ao definir o corpo de conteúdos que a Geografia deve abordar no ensino fundamental.” (PCNs, p. 24).

Mesmo sem nos atermos a discussões mais aprofundadas a respeito do caráter teórico/filosófico dos PCNs de geografia, achamos necessário ter uma visão geral do documento.

Reafirmamos que esse debate não é o centro de nossa pesquisa e, portanto, não requer um maior aprofundamento, mas entendemos que essa abordagem eclética pode se refletir nas definições dos conceitos de análise da geografia presentes no documento.

Apresentamos a seguir um breve histórico sobre a construção da geografia brasileira, que possibilite embasar o debate sobre como se manifestou a geografia brasileira, como ciência acadêmica e dos bancos escolares, sobretudo a partir da década de 30 do século passado.

CAPÍTULO 4

O PROCESSO DE DEBATE DA GEOGRAFIA BRASILEIRA.

4.1 - A contribuição da AGB ao desenvolvimento da geografia brasileira.

A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) foi fundada em 1934, em São Paulo, por um grupo de estudiosos sob comando do geógrafo francês Pierre Deffontaines. Apesar dessa denominação a entidade foi durante muitos anos, na prática, uma associação “paulista” uma vez que promovia as reuniões de seus sócios em São Paulo.

Esse período foi marcado pela grande influência européia (particularmente francesa), não só do ponto de vista da teoria, como também da própria presença física de geógrafos franceses que, “importados” vieram trabalhar no Brasil. Foi o caso de Pierre Monbeig, Francis Ruellan e do próprio Deffontaines. Essa influência se estenderia por mais de vinte anos.

Somente em 1944 é que a AGB tornou-se verdadeiramente nacional, depois que os geógrafos de São Paulo se reuniram com os do Rio de Janeiro e iniciaram um trabalho de cooperação, a partir da Assembléia Geral reunida em Lorena/SP.

Mesmo assim a associação tinha uma visão organizativa um pouco elitista, uma vez que estabeleceram duas categorias de sócios, os efetivos (com direitos plenos) e os cooperadores (formado por pessoas que tinham algum interesse pelo estudo da geografia, mas nenhuma obra específica na área).

Como todo processo dialético (sendo, muitas vezes, difícil estabelecer uma separação rígida entre o “ser” e o “não ser”), as estruturas foram sendo quebradas e alguns geógrafos com “outras” preocupações (filosóficas e sociais) conseguiram alcançar a posição de sócios efetivos.

Esta ruptura do sistema resultou da própria evolução dos geógrafos ligados ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), à Universidade de São Paulo (USP) e a outras universidades e instituições de pesquisa que enfrentaram, em suas pesquisas de campo e em suas reflexões filosóficas, os desafios do social e do político. (ANDRADE, 1991, p. 146).

Esse período corresponde também ao aumento de faculdades de filosofia, de letras e ciências em vários estados do Brasil, o que deu uma nova dinâmica aos estudos geográficos e, de certa forma, iriam consolidar os trabalhos que já eram realizados no eixo Rio-São Paulo. A geografia começava a conquistar espaços e incorporava pessoas das formações mais diversas.

Esses espaços conquistados foram materializados de várias formas, uma delas foi o aumento de pessoas pensando e fazendo geografia. Isso obrigou a se “repensar” a associação, uma vez que já não era mais possível limitar a presença e participação de apenas 100 geógrafos.

Outro aspecto importante a destacar nesse período (que corresponde às décadas de quarenta e cinquenta) foi o papel que a associação cumpriu de suprir, de certa forma, a formação de jovens geógrafos. Em um período onde somente a USP e o IBGE enviavam profissionais para titulação no exterior (sobretudo França), eram nas reuniões organizadas pela AGB que esses geógrafos aprofundavam e aperfeiçoavam seus conhecimentos.

O período imediatamente posterior é marcado pela chamada democratização da entidade. Esse processo começou na década de sessenta, quando os sócios efetivos não puderam conter a pressão dos estudantes, e de novos geógrafos, desejosos de participar dos eventos e da própria direção da sociedade brasileira.

Dessa forma foi feita uma reforma estatutária (1970) quando os sócios efetivos foram substituídos por titulares, sendo que essa categoria era extensiva a todos os profissionais de geografia, planejadores, pesquisadores e professores de ensino superior e médio. As assembleias gerais foram substituídas por encontros nacionais.

Do ponto de vista epistemológico e metodológico, esse período (anos 1970) foi marcado por uma grande fermentação (científica e política) na geografia. Temas ligados ao território e a práxis como metodologia juntaram-se aos estudos quantitativos.

Aliás foram essas posições conflitantes que marcaram o período, ou seja, da discussão entre a geografia quantitativa (também chamada teórica) e a geografia de influência dialética (marxista), materializando-se esse choque no Congresso Nacional de Fortaleza (1978), sendo marcado pelo lançamento do livro “Por uma geografia nova”, do professor Milton Santos e, em São Paulo, pela tomada de poder, da associação, por grupos estudantis.

O período posterior é marcado também pela grande pressão sobre a direção da AGB, advinda de grupos estudantis, para que atividades culturais fossem mais frequentes, bem como a participação nos encontros, que passaram a contar, agora, com milhares de associados. A participação ganha em quantidade, mas perde em qualidade.

Por fim, pensar a entidade significa também observar que, nesse último período, os debates dentro da AGB têm acontecido de forma mais serena, as posições teóricas divergentes

apresentam-se de maneira mais preocupada na possibilidade de convergência da produção científica, ou seja, sem deixar de manter posição mas com preocupação em possibilitar o diálogo.

Esse breve histórico da associação nos dá uma idéia (ainda que diminuta) do processo de construção da geografia no Brasil e hoje, mais do que nunca, de sua própria institucionalização. O fato de a AGB existir desde a década de 1930, e somente em meados dos anos 80 construir uma publicação verdadeiramente nacional (publicava-se muito nas AGBs regionais, cuja finalidade não era, necessariamente, fazer chegar a outros estados), mostra que esses fatores de investigação geográfica, vinculados a linhas de pensamentos e metodologia, fatores políticos (no sentido até de políticas públicas para cursos superiores) influenciaram, e muito, a produção geográfica no Brasil. Ainda que não seja objeto de análise deste trabalho, pensamos ser bastante importante observar que durante 52 anos (de 1934 a 1986) a AGB produziu muito material nas seções regionais e que, somente na década de oitenta, a diretoria consegue sistematizar um periódico de circulação nacional que visa a difusão das várias correntes de pensamento da geografia brasileira.

Além disso, é também da década de 80 o primeiro encontro nacional sobre o ensino de geografia. Em seu congresso nacional de 1986, a AGB deliberou como prioridade um encontro em nível nacional que discutisse o ensino de geografia no Brasil. Surge o *Fala Professor*, como ficou conhecido o Encontro Nacional de Ensino de Geografia que teve sua primeira edição no ano seguinte.

4.2 - Os anos 80 e o ensino da Geografia - A proposta curricular da CENP/SEE/SP.

Sem nos debruçarmos muito em detalhes sobre a forma de gestão dos governos militares no Brasil (1964-1985), uma coisa podemos afirmar: uma área que recebeu destaque na administração foi a educação em virtude da função de “enquadramento cívico” da população que, para os militares teria a educação. Para ilustrar tal afirmação, podemos citar a lei 5.692/71 que implicou em uma reforma da LDB de 1961 (Lei 4.024/61), no âmbito do ensino básico, que alterou sua nomenclatura para ensino de 1º e 2º grau e criou também (e tornou obrigatória) a disciplina Educação Moral e Cívica, bastante usada nas escolas como propagandista das idéias de Nação e de culto aos símbolos nacionais que os militares se utilizaram para ganhar a simpatia da comunidade escolar.

Podemos citar ainda o acordo feito pelo governo brasileiro com uma instituição norte-americana, a United States Agency for International Development (USAID), que ficou conhecido como o acordo MEC-USAID, que representou uma proposta de reforma também do ensino superior, dando a ele um caráter de formação técnica. Esse tipo de formação foi defendida pelo governo (sob a ingerência direta de planejadores norte-americanos) como o caminho para fazer o Brasil crescer industrialmente, numa visão absolutamente utilitarista de formação educacional.

Esses dois exemplos mostram qual era a visão de educação que o regime de exceção tinha, uma educação utilitarista (aos anseios da burguesia nacional e até internacional), de cunho nacionalista e que não contivesse nenhum elemento de crítica social.

A geografia, como componente curricular, também sofreu a ação das reformas educacionais dos governos militares, isso fica claro quando observamos sua vinculação à formação em estudos sociais, juntamente com a história. Na verdade as duas disciplinas (geografia e história) desapareceram do currículo escolar e foram substituídas por estudos sociais. Essa mudança deu-se no patamar do 1º grau (atual ensino fundamental) e também no superior com o surgimento de novos cursos de licenciatura curta para professores.

Um outro exemplo foi a regulamentação em lei da profissão de geógrafo, feita em 1979, creditando ao sistema CONFEA/CREA (Conselhos, federal e regionais, de engenharia, arquitetura e agronomia e outros) a fiscalização de suas atividades. Do ponto de vista prático essa atitude representou a institucionalização de uma concepção de geografia, onde a formação profissional deveria estar ligada à qualificação para o trabalho e ser socialmente “útil” à sociedade

O fim da ditadura militar, para além das chamadas liberdades democráticas, fez vislumbrar, em muitos, um outro modelo de educação para o Brasil.

Uma reação à visão de ciência e ensino da ditadura militar iniciou-se no começo da década de 80 no governo de Franco Montoro no Estado de São Paulo. Foi a construção de propostas curriculares para o ensino de 1º grau (atual ensino fundamental), o que incluiu a geografia.

Sistematizada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria Estadual de Educação (SEE) tais propostas contaram, em sua discussão, com ampla participação de professores universitários (sobretudo da USP).

Em especial, no caso da proposta de geografia, representantes das várias Delegacias de Ensino da capital e do interior, professores de geografia da rede pública estadual, representantes do sindicato dos professores da rede pública estadual (APEOESP) e representantes da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB).

Além disso, vários momentos de discussão foram construídos para que a proposta tivesse um caráter de ampla participação. Assim, aconteceram encontros de geógrafos e de ensino de geografia promovidos pela AGB; congressos sindicais, a exemplo do congresso da Apeoesp de 1987, em Cruzeiro; o encontro da Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior (ANDES), na USP; na Assembléia Legislativa de São Paulo onde a Comissão de Ensino juntamente com entidades de ensino promoveram debates; encontros organizados pela própria CENP (entre professores de geografia da rede estadual e membros da administração da educação do estado); e encontros em várias faculdades e universidades (entre as quais, USP, UNICAMP, UNESP - Rio Claro e Presidente Prudente -, PUC/SP *etc.*).

Como podemos notar, o termo construção é, no caso dessa proposta curricular, o mais adequado uma vez que, do ponto de vista da forma, tal proposta foi amplamente debatida e, mais que isso, pelas várias visões que deveriam concretizá-lo. Assim, desde a administração da educação no estado, passando pela visão acadêmica universitária, pelas entidades de classe e pelos professores de geografia da rede pública, tal proposta reuniu a demanda reprimida no ensino de geografia que a conjuntura anterior não permitiu que ocorresse.

Podemos dizer, portanto, que a proposta curricular da CENP reuniu em si o anseio que a comunidade geográfica tinha em educação e representou um novo momento da vida brasileira e da educação no país. A seguir mostraremos o que foi tal proposta curricular.

Antes de explicitar a proposta curricular propriamente dita, para as oito séries do ensino fundamental, trataremos das páginas introdutórias onde o documento apresenta a justificativa para sua própria opção teórica. A primeira constatação do documento, assim, é a de que o ensino da geografia não satisfaz nem aos alunos nem aos professores e apresenta, como principal motivo para a situação do ensino, o quadro político extremamente autoritário do período ditatorial que estava sendo encerrado. Jornadas de trabalhos incompatíveis com a docência, baixos salários, instabilidade no emprego *etc.*

Esse quadro teria, segundo o documento, aberto o caminho para a chamada “indústria do livro didático”, pois os professores, emaranhados nessa situação funcional, não teriam as

condições concretas para que pudessem ter se tornados juizes críticos dos livros didáticos. (SEE/CENP, 1990, p. 15).

O documento afirma, então, a existência de uma geografia sendo produzida na Universidade e outra sendo ensinada nas escolas por professores, que foram perdendo a oportunidade de se tornarem produtores de conhecimento, transformando-se em reprodutores de conteúdos dos livros didáticos. Novamente o documento afirma que a política educacional nas últimas décadas teria sido a responsável por essa situação que caminhava, à época, para a (des) importância com que as classes dominantes tratavam a educação na clara intenção de manutenção da situação vigente, ou seja, um ensino deteriorado e banalizado. (SEE/CENP, 1990, p. 15).

Sobre a geografia ensinada nas escolas, por conta dessa situação descrita, ela, segundo o documento, estaria perdendo o que sempre teve de especial; discutir a realidade presente dos povos, particularmente no que se refere a seu contexto espacial. Foi se compartimentando cada vez mais, a ponto de não estabelecer mínimas relações sequer com elementos da natureza.

Essa geografia ensinada nas escolas é caracterizada no documento como a que tem o empirismo como produto de conhecimento, que se pretende “neutra”, a que tem ocultado questões sociais básicas (contradições e conflitos de classes) e comprometida com os interesses das classes dominantes, servindo de instrumento ideológico de dominação e poder. (SEE/CENP, 1990, p. 16).

Uma outra constatação no documento diz respeito à grande quantidade de produções que aquele momento vive referente às questões teórico-metodológicas da geografia, o que demonstraria uma preocupação com essa questão e a necessidade de repensar a geografia que se produz.

Dessa produção teórica (e do debate suscitado por ela) o texto apresenta três correntes de pensamento na geografia: a tradicional, a quantitativa e a crítica. O destaque é dado à terceira corrente, com a justificativa que ela seria responsável por grande parte dos trabalhos produzidos. O destaque seria dado, ainda, pelo fato da incorporação da dialética como método de investigação (tese, antítese, síntese). Esse caminho dialético pressupõe que o professor deve se envolver não só com os alunos, mas com os conteúdos a serem ensinados. Nesse caso o professor deixa de transmitir conceitos prontos e juntos, professores e alunos, constroem conceitos e saberes. (SEE/CENP, 1990, pp 16-17).

A Introdução encerra com duas afirmações sobre a forma e o conteúdo dessa proposta curricular. Com relação à forma, o documento defende que a participação dos professores no debate teórico-metodológico possa romper com a divisão do trabalho acadêmico entre os produtores e os transmissores do saber geográfico. Com relação ao conteúdo, o documento defende uma proposta que construa/reconstrua o conceito de totalidade (destruindo a compartimentação do saber) para que o aluno possa, simultaneamente, pensar o presente/passado e discutir o futuro. (SEE/CENP, 1990, p. 17).

Após eleger a *geografia crítica* como aquela que mais teria contribuído ao debate teórico/metodológico da geografia, o documento apresenta algumas definições conceituais defendidas por essa corrente de pensamento.

Em primeiro lugar definindo o *objeto de estudo* da geografia:

“Cabe à geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade na qual vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que esta sociedade faz da natureza”. (SEE/CENP, 1990, p. 19).

Logo, segundo essa definição, para entendermos a produção do espaço é necessário entender as relações entre os homens. O produto dessas relações sociais se materializa no espaço.

Com relação à natureza, ou melhor, a apropriação que a sociedade faz dela, uma vez que o conceito de natureza está, para a geografia crítica, vinculado ao processo histórico do seu uso, o documento define da seguinte forma:

“Ao se apropriarem da natureza, as sociedades produzem um espaço que contraditoriamente nega sucessivamente a natureza, à medida que esta é transformada. Essa produção do espaço é realizada através do processo de trabalho - um ato eminentemente social - que, por isso mesmo, traz na sua essência contradições, engendrando assim, a superação dessa realidade.” (SEE/CENP, 1990, p. 19).

Tais espaços devem ser analisados à luz da organização social vigente. Logo, se a sociedade é desigual, os espaços também o serão, porém mantendo entre si uma relação de complementaridade contraditória e desigual. Esse fenômeno, espaço produzido, é historicamente constituído e constituidor de base territorial. Portanto a territorialidade é um elemento presente no seu entendimento:

“A territorialidade implica a localização, a orientação e a representação dos dados socioeconômicos e naturais, que contribuem para a compreensão da totalidade do espaço.”
(SEE/CENP, 1990, p.19).

Essa base territorial constituída tem, segundo o documento, relação direta com o processo de trabalho desenvolvido ao longo da história, uma vez que é através dele (trabalho) que a natureza é apropriada. E resume, conforme segue:

“São as relações sociais que indicam a forma como a natureza é apropriada/produzida, ou seja, é através do processo de trabalho que se estabelece a relação sociedade-natureza. É fundamental portanto, o entendimento dessas relações sociais para o entendimento da natureza, já que esta é apropriada historicamente.” (SEE/CENP, 1990, p. 19).

Por fim o documento salienta qual a forma como a geografia deveria se colocar, ou seja, que o seu ensino busque, juntos aos alunos, uma postura crítica diante da realidade. Um ensino comprometido com o homem (concreto, não abstrato) e com a sociedade, tal qual ela se apresenta, dividida em classes, com conflitos e contradições e que busque, também, contribuir para a sua transformação. Será a partir dessa sociedade concreta produzindo espaços contraditórios, que se poderá ter a compreensão da realidade. (SEE/CENP, 1990, p. 20).

No que diz respeito aos temas que a geografia deveria abordar, o documento apresenta uma proposta que primeiro contempla a questão da construção de conceitos geográficos e, depois, na proposta propriamente dita, dividida pelas séries do ensino fundamental.

Com relação à construção de conceitos ele afirma ser importante que o professor leve o aluno a fazê-lo e que os princípios norteadores dessa construção seriam a realidade como ponto de partida e de chegada; o confronto dessa realidade de forma constante; a relação entre o real aparente e o concreto pensado; a generalização da realidade sobretudo quando é identificada (a mesma realidade) em lugares e situações diferentes; a criação de um nexos entre um lugar e outro (a partir das generalizações), resultando na compreensão crítica; a compreensão crítica é a forma como se apresentam os elementos da realidade. (SEE/CENP, 1990, pp. 21-22).

Essa construção de conceitos percorre, portanto, um caminho que visa criar as condições para que os alunos o façam e, no processo, possam apreender de forma crítica a realidade. No documento isso é defendido da seguinte forma:

“O conhecimento, portanto, se constrói num processo contínuo entre o real aparente e o concreto pensado-síntese de múltiplas determinações. De posse desse conhecimento, pode-se ter outra prática resultando e resultado de outra maneira de pensar e entender o mundo.” (SEE/CENP, 1990, p. 22).

4.2.1 - A proposta curricular para as 5ª e 6ª séries.

A proposta curricular para as oito séries do ensino fundamental é dividida em sete temas assim distribuídos:

1ª e 2ª séries: O lugar de vivência do aluno;

3ª série: A inserção do lugar do aluno no espaço brasileiro;

4ª série: Cidade e campo: o elo através do trabalho;

5ª série: O processo de industrialização e a produção do espaço brasileiro;

6ª série: O Brasil atual nas suas desigualdades e sua inserção no mundo;

7ª série: O mundo atual, suas transformações e sua estruturação geral;

8ª série: O mundo contemporâneo, suas transformações e suas particularidades.

Pelos temas propostos percebemos a preocupação em caracterizar o lugar de vivência do aluno no espaço brasileiro, dividindo-o entre o campo e a cidade numa relação contraditória e mediada pelo trabalho. Outra preocupação é caracterizar a produção industrial como uma atividade partícipe da produção do espaço brasileiro, espaço de contradições e desigualdades e que se insere em outros espaços construídos no mundo.

Para a 5ª série, o documento propõe o tema: O processo de industrialização e a produção do espaço brasileiro. Constitui um tema bastante amplo que segue um roteiro onde caracteriza o processo de produção como vinculado ao tipo de sociedade existente, essa produção segue uma lógica de distribuição e circulação onde pessoas e produtos circulam e, finalmente, caracteriza a realidade brasileira no contexto mundial.

Para caracterizar como se dá a produção, o documento apresenta, em vinte páginas, os seguintes fatores que devem ser tratados de forma interligada:

- *os produtos, com toda sua variedade, contém e resultam do trabalho humano;*
- *os produtos se originam de alguma fonte: a matéria-prima vem da natureza;*
- *desenvolvendo, assim, orientação e localização espacial e localizando as matérias primas, os alunos poderão ter a compreensão das áreas fornecedoras destas;*
- *Tendo localizado as matérias-primas, o aluno passará a verificar a origem e a transformação delas;*
- *Também faz parte desse processo de produção a existência de meios e/ou instrumentos para produzir;*
- *Tais produtos, na nossa realidade, são feitos em algum lugar: em estabelecimentos industriais, rurais e agroindustriais;*
- *na indústria dos nossos tempos, o trabalho é dividido e coletivo ao mesmo tempo. O trabalhador repete inúmeras vezes uma mesma operação, dificilmente conseguindo ter a noção do processo todo.*

- a localização dos elementos necessários para produzir está ligada à produtividade e ao lucro;
- as condições naturais, bem como os equipamentos, ferramentas, os instrumentos em geral, devem ser vistas como fatores também relacionados à produtividade, que é sempre explicada pela necessidade do lucro;
- a circulação, a distribuição e o consumo das mercadorias estão intimamente ligados à produção e à totalidade da sociedade, portanto é importante tratá-los integralmente;
- não só as mercadorias circulam pelo espaço, mas também as pessoas;
- os 'fenômenos demográficos', referem-se a fatos acontecidos com as pessoas e relacionam-se com as transformações ocorridas nas atividades econômicas;
- O Brasil não está isolado. As relações vistas em nível do País se reproduzem em várias partes do mundo e podem também se referir às relações existentes entre o Brasil e essas partes do mundo;
- existem poderes dentro do País, e estes têm ligações com o político e o econômico; (SEE/CENP, 1990, pp. 51-70).

É notória a escolha de conceitos marxistas para a explicação da realidade e, no caso da geografia, no entendimento da produção do espaço (nesse caso especificamente o espaço brasileiro). Assim, esse fenômeno chamado produção do espaço geográfico (portanto próprio do estudo da geografia) é analisado a luz de conceitos como trabalho, ou o elo entre a natureza e a sociedade, uma vez que através dele os produtos são produzidos. Produtos estes que necessitam de matéria-prima (natureza) que, ao ser explorada, modifica-se transformando-se em produto industrial, com valor, modificando também o espaço geográfico em que estava inserida.

Com relação ao trabalho, o texto apresenta também uma concepção marxista ao defini-lo como o meio pelo qual ocorre a transformação da natureza, historiciza-o na medida em que apresenta o lugar da produção, a *fábrica* e a forma de produção, a *divisão do trabalho*, como

indissociáveis no processo de produção, caracterizando essa última (a divisão do trabalho) como a responsável pela não condição do trabalhador ter a noção de totalidade.

Por fim apresenta o produto dessa relação sociedade/natureza, a mercadoria, como um elemento de circulação na sociedade que, nesse movimento, também modifica o espaço geográfico. Todo esse processo tem a justificativa na idéia do lucro e da produtividade, finalidade única dessa forma de produzir.

Para a 6ª série o documento propõe o tema: O Brasil atual nas suas desigualdades e sua inserção no mundo. A opção do documento foi por trazer à baila a discussão regional integrada do Brasil, na perspectiva de levar os alunos a compreenderem que as regiões se articulam numa só economia nacional. (SEE/CENP, 1990, p. 92).

Metodologicamente o texto propõe um estudo regional onde sejam analisadas as especificidades das regiões e, simultaneamente, explicadas como parte de um todo maior que é a realidade brasileira e que, por sua vez, compõe a realidade mundial. (SEE/CENP, 1990, p. 70).

O texto questiona o que chama de visão tradicional de região, que separa a chamada região natural (que integra elementos como o clima, vegetação, relevo *etc.*) e a região geográfica (que integra elementos como o econômico, o político, o administrativo *etc.*) sendo, a última, produto da harmonia com a natureza. Segundo o texto essa visão de região não constrói a idéia de totalidade pois não consegue explicar como elas (as regiões) se articulam. (SEE/CENP, 1990, p. 70).

Essa concepção de totalidade e de articulação entre as regiões é defendida no documento e será enfatizada durante toda a proposta para a 6ª série para que o aluno possa entender:

- como determinadas áreas brasileiras, em determinados momentos, passam a exercer hegemonia no processo de produção do espaço tendo em vista uma divisão territorial do trabalho em nível regional e nacional;

- como os espaços se organizam em função da acumulação e reprodução ampliada de capital, onde cada parte se articula com as demais num processo desigual e combinado, desmistificando a divisão tradicional e fechada das regiões; (SEE/CENP, 1990, pp. 70-71).

Assim, o texto apresenta também uma série de elementos fundamentais para se construir a idéia de que há no Brasil regiões desiguais, que essas regiões, apesar de desiguais mantêm relações entre si, que a definição de região (no caso a classificação feita pelo IBGE) segue critérios políticos e econômicos o que, por si só, pode não explicar as relações inter-regionais, dificultando a idéia de totalidade da realidade. Entre os elementos podemos elencar os seguintes:

- *para que os alunos entendam concretamente o que são desigualdades socioeconômicas, é preciso recorrer a exemplos. Partindo da realidade próxima é possível mostrar que as pessoas são socialmente diferentes: operários, bancários, proprietários etc;*
- *os operários participam diretamente na produção de determinado produto, são a força de trabalho nesse processo. Os empresários são os proprietários dos meios de produção, detém o capital, a matéria-prima, as máquinas e o produto. Trata-se de uma participação desigual nesse processo;*
- *o confronto de classes aparece em várias instâncias: o que são classes sociais, elas são desiguais etc. Uma sociedade desigual produz espaços desiguais;*
- *a organização/produção do espaço brasileiro dependeu da combinação entre os interesses da fase atual do capitalismo monopolista e dos processos que se explicam nas várias economias que fizeram organizar as regiões;*
- *o entendimento do processo histórico da formação econômica brasileira é fundamental para a compreensão das desigualdades espaciais que se combinam e integram hoje numa só economia nacional; (SEE/CENP, 1990, pp. 71-75).*

O documento prossegue e, em dezessete páginas, apresenta alguns elementos da formação de regiões do Brasil, partindo dos próprios processos históricos de formação. Cita a formação

espacial do país a partir das atividades coloniais, o cultivo do café, a mineração e o plantio de cana-de-açúcar e faz, o tempo todo, as devidas correlações entre esses momentos diferentes de formação do espaço geográfico brasileiro. O documento afirma ainda que, ao desenvolver o estudo das várias economias coloniais, os alunos terão a possibilidade de compreender que as regiões são espaços que se organizam em função de interesses externos ao território brasileiro e caracteriza uma região econômica e política como:

- *espaços desiguais, produto de atividades econômicas que se desenvolveram em condições determinadas;*
 - *especificidade determinada por interesses do setor do mercado externo;*
 - *especificidade mantida pela dominação de uma forma específica de reprodução de capital;*
 - *a penetração de outras atividades econômicas é cerceada pela classe dominante local;*
 - *espaços que mantém fraca ou nenhuma relação com outras regiões, comprometimento com os mercados internacionais;*
- (SEE/CENP, 1990, p. 84).

Como não poderia ser, também para a proposta de 6ª série, as concepções marxistas estão presentes e se materializam na idéia de formação histórica das regiões (processo histórico), na caracterização de uma sociedade onde ocorre a presença de classes sociais que se confrontam (os proprietários dos meios de produção de um lado e de outro os que vendem força de trabalho), na idéia que as regiões mantêm relação direta com interesses econômicos internacionais e, dentro do país, as regiões mantêm relações entre si. Um exemplo dessa última afirmação está no fato da produção da Zona Franca de Manaus (região norte) ser consumida, principalmente, no sudeste do Brasil.

Por fim, ainda para efeito de ilustração da concepção marxista na proposta de 6ª série, há afirmação de que uma sociedade desigual (com classes sociais que apresentam interesses desiguais e contrastantes) produziria espaços também desiguais.

4.2.2 - Conclusões.

Não há como negar que a construção da Proposta Curricular do Estado de São Paulo coordenada pela CENP tem, pelo menos, dois aspectos que saltam à vista: a forma como foi confeccionada e o conteúdo final da proposta.

Do ponto de vista de forma, como já dissemos, a ampla discussão e debate de segmentos universitários (estudantes e professores de geografia), de professores (do ensino fundamental e médio) da rede pública estadual representando todas as regiões do estado, da participação de entidades de classe (sindicato de professores), de entidades representativas da sociedade acadêmica (AGB, ANDES *etc.*), de representantes das delegacias de ensino (hoje diretorias regionais de ensino) *etc.*, dão legitimidade ao documento.

O momento em que ele foi escrito, ou melhor, o momento político do qual saía o país, foi, em nosso entender, uma mola propulsora para que o governo do estado desse ampla visibilidade à forma como o documento seria debatido e confeccionado.

Em nosso entender, a legitimidade da nova sociedade que se queria formar naquele momento, final da ditadura militar, passava por construções desse tipo na perspectiva de, para além do discurso, uma prática democrática de ampla participação.

Aliado à forma como se desenvolveu essa proposta curricular, o conteúdo final do documento também se alinhou a um anseio de boa parte da comunidade geográfica; romper com concepções atribuídas a uma geografia tradicional, individualista e fragmentada. Foi a saída encontrada por essa corrente para apresentar à opinião pública de que forma a geografia poderia contribuir na perspectiva de construção de uma nova sociedade.

A escolha do marxismo como método de explicação do real, da produção do espaço geográfico e das desigualdades regionais foi, em nosso entender, fruto daquele momento político que vivia o país e a geografia. Nesse caso o documento como um todo é uma defesa explícita do método marxista de investigação, na perspectiva de constituição de uma ciência geográfica que se posicione (que negue a neutralidade científica) e crie a possibilidade de um ensino da geografia crítico e que possa contribuir no desvelamento da realidade da sociedade mundial e brasileira.

Temos, portanto, duas características marcantes no documento: a ampla participação nos fóruns de construção, e a presença explícita do marxismo com pressuposto teórico do documento (uma novidade em se tratando de documentos oficiais).

No caso da utilização de pressupostos marxistas na concepção do documento, observamos um movimento de re-interpretação do conceito *trabalho* por exemplo. A Lei 5692/71 introduziu a idéia de preparação para o trabalho, a proposta curricular da CENP interpretou esse conceito, fazendo avançar à idéia de simples preparação técnica dos alunos.

No bojo desse debate sobre a proposta curricular de geografia, a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), no seu VI Encontro Nacional de Geógrafos ocorrido em 1986, em Campo Grande/MS, deliberou pela realização dos Encontros Nacionais de Ensino de Geografia (ENEGEs, os congressos que ficaram conhecidos pelo nome de *Fala Professor!*).

4.3 - Os Encontros Nacionais de Ensino de Geografia (ENEGE).

O primeiro encontro ocorreu no ano seguinte ao VI Encontro Nacional de Geógrafos (1987) em Brasília e, como tais encontros discutiram e deliberaram muitos aspectos do ensino de geografia, apresentaremos um histórico para termos uma idéia mais ampla de como se constituiu e para onde foi o debate sobre o ensino da geografia no Brasil, desde esse período até os dias de hoje. Passaremos agora à apresentação de aspectos significativos de tais encontros.

4.3.1 - O 1º Encontro Nacional de Ensino de Geografia - 1º ENEGE.

O 1º Encontro Nacional de Ensino de Geografia realizou-se em 1987, em Brasília (campus da Universidade de Brasília). Reuniu cerca de 2 mil pessoas, entre brasileiros e estrangeiros e, segundo os organizadores, foi um marco na história da AGB sobretudo pelo fato do país, naquele momento, estar saindo de um período marcado pela censura, por perseguições políticas e torturas. Um período em que expressar o que se pensava era muito difícil e que, por isso, marcou toda uma geração. Daí a idéia de chamá-lo também pelo nome de *Fala Professor!*

O encontro foi organizado de forma que houvesse um amplo debate entre professores e alunos de geografia, com o objetivo de reestruturar a ciência, na perspectiva de superação da visão compartimentada de espaço que prevalecia naquele momento. Assim, o grande objetivo do

encontro foi debater a transformação do ensino da geografia (ensino fundamental e médio) com base em uma proposta que buscasse, dialeticamente, a integração do arranjo espacial com as relações sociais existentes em cada momento histórico. (1º ENEGE, 1987, p. 1).

O evento foi dividido em três eixos de debate, 1) Educação em geral; 2) Ensino de Geografia; 3) Encaminhamentos políticos da entidade. Os debates ocorreram em painéis e grupos de trabalho (GTs), sendo esses últimos organizados em eixos temáticos. Sobretudo pelos grupos de trabalho, foram produzidos textos finais, de cada grupo, subsidiando o debate das grandes plenárias que decidiram as resoluções do encontro.

Os temas dos grupos de trabalho já apresentavam, de certa forma, quais as principais preocupações da comunidade geográfica naquele momento. Foram os seguintes os temas tratados:

- GT 01 - Geografia e constituinte;
- GT 02 - O lugar da teoria geográfica no ensino de 1º e 2º graus;
- GT 03 - A geografia na integração social;
- GT 04 - Os trabalhadores em ensino e a organização sindical;
- GT 05 - Livro didático;
- GT 06 - Geografia e terceiro mundo;
- GT 07 - As bases filosóficas da geografia;
- GT 08 - Conceitos, categorias e princípios lógicos para a reformulação da geografia;
- GT 09 - Estudos sociais;
- GT 10 - O ensino da geografia na escola noturna;
- GT 11 - Propostas de grades curriculares;
- GT 12 - O ensino da cartografia no 1º e 2º graus;
- GT 13 - A questão do método no ensino de geografia de 1º e 2º graus;
- GT 14 - Formas alternativas de educação em geografia;
- GT 15 - Pós-graduações.

Os debates, de maneira geral, confluíram para a defesa de uma ciência crítica, que formasse professores que, em sua ação cotidiana nas escolas, reflita essa criticidade da geografia.

Assim, muitos grupos de trabalho apresentaram propostas de resoluções. O GT 03 propôs o seguinte:

a) que a integração social não pode continuar sendo trabalhada como um somatório de informações desconexas e sim como um momento de ampliar e aprofundar os conceitos de tempo e de espaço;

b) que o livro-didático tem exercido um papel importante no trabalho do professor, visto que norteia todo o seu trabalho no que diz respeito a programa, metodologia e atividades desenvolvidas, portanto, que haja uma prévia e criteriosa análise dos manuais didáticos, antevendo se a utilização dos mesmos não seria desastrosa no processo ensino-aprendizagem. (1º ENEGE, 1987, p. 34).

O GT 07, no debate a respeito das bases filosóficas da geografia propôs, como resoluções do grupo:

1. Deveriam ser incluídos nos currículos de Geografia, disciplinas que abordassem a evolução do pensamento geográfico e as correntes filosóficas que embasam as diferentes fases por que passou a Geografia;

2. A Geografia Crítica se apresenta com uma diversidade de correntes teórico-metodológicas e possivelmente com bases filosóficas distintas. A unidade dessas correntes estaria no compromisso político com as transformações da sociedade, com a participação consciente nas lutas de classe;

3. O compromisso político da Geografia Crítica deve abranger ou repensar criticamente os conceitos tradicionais da geografia e apontar seus efeitos bloqueadores de uma práxis voltada para os interesses da sociedade. (1º ENEGE, 1987, pp. 67-68).

O GT 09 apresentou o debate referente aos cursos de estudos sociais, ou os de *licenciatura curta* como ficaram conhecidos. De forma geral o grupo de trabalho traçou críticas à forma como foram estabelecidos tais cursos e propôs como resolução:

1. Extinção dos Estudos Sociais, tendo em vista os efeitos negativos de sua existência, seja enquanto Licenciatura Curta ou Plena, seja enquanto disciplina;

3. Que sejam dados aos professores de Estudos Sociais, oportunidades e condições para que dentro do prazo mínimo, realizem complementações dentro do campo de conhecimento da Geografia e da História. (1º ENEGE, 1987, p.89).

O GT 05, ainda que não tenha apresentado propostas de resoluções específicas, tratou sobre o livro didático. Como essa discussão nos interessa na pesquisa apresentaremos o resumo do debate, conforme consta nos Anais do encontro.

O grupo foi coordenado pelo geógrafo Diamantino Pereira e, no processo de problematização sobre o livro didático, destacou três pontos de reflexão: 1) a questão da estruturação dos conteúdos; 2) o enfrentamento de abordagem da natureza (geografia física); 3) o problema da veiculação ideológica.

Com relação ao primeiro ponto o GT considera equivocada a construção da geografia nos livros didáticos que trazem os pressupostos positivistas, ou seja, que tratam a realidade de forma a abordar primeiro os elementos naturais, depois os humanos e, por fim, os econômicos. Equivocado porque, esse tratamento desarticulado e estanque não permite que os alunos possam ter uma visão total do real, não possibilitando que eles tenham uma compreensão do real visível (a paisagem) e do que o determina (o modo e a forma como a sociedade vive e produz).

O GT propõe que essa apreensão do real, nos livros didáticos, parta daquilo que determina o conteúdo da relação sociedade e espaço, ou seja, a produção, e parta também do que lhe dá forma geométrica, a circulação.

Com relação ao segundo ponto, o GT considera que, nos livros didáticos, se a abordagem sobre a natureza viesse após a abordagem do humano o problema da fragmentação do saber (a

idéia de totalidade) não estaria solucionado. Assim, o GT considera que o tópico *natureza* não deveria constar, na estrutura do livro, em forma de capítulos autônomos, e sim aparecer na medida que se faça necessária alguma explicação de algum fato da natureza.

Com relação ao terceiro ponto, o GT considera que o mais comum é que se diga que, os livros didáticos veiculam alguma ideologia. E que a polêmica estaria entre os que privilegiam mais essa abordagem ideológica e os que privilegiam os aspectos metodológicos. O GT considerou que, em primeiro lugar, todas as obras didáticas veiculam algum tipo de ideologia, mas a questão não seria a determinação de quais obras seriam ideológicas e quais seriam metodológicas, para o grupo a questão central nos livros didáticos seria a clareza de posição (ideológica e metodológica) do autor com relação à realidade que analisa. (1º ENEGE, 1987, pp. 43-45).

Apresentadas todas as resoluções que alguns dos GTs produziram, faremos agora a apresentação das resoluções do encontro, ou seja, as resoluções que foram aprovadas nas plenárias gerais e que portanto, foram os fios condutores que a AGB seguiu no período posterior ao encontro. Foram as seguintes resoluções, a partir dos eixos gerais de debates:

Eixo - I - Educação em Geral

- . Integração entre os professores de 1ª a 8ª série;*
- . Grades curriculares - 3 horas/aula semanais de geografia no 1º e 2º graus; (1º ENEGE, 1987, p. 6).*

Eixo - II - Ensino da Geografia

- . Melhoria do ensino da cartografia no 1º e 2º graus;*
- . Que as AGB's e professores elaborem propostas curriculares e grades, para que sejam enviadas aos órgãos oficiais;*
- . Inclusão no currículo de geografia do estudo das correntes filosóficas e evolução do pensamento geográfico; (ENEGE, 1987, p. 7).*

Eixo - III - Encaminhamentos políticos da AGB

- . Que a AGB promova encontros regionais e locais que discutam as propostas curriculares existentes, enfatizando os eixos “produção do conhecimento e construção dos conceitos” e “as relações sociedade/natureza mediadas pelo trabalho”.*
- . Promova a publicação de análises críticas de livros didáticos;*
- . Inicie a campanha de discussão dos cursos de licenciatura em geografia do tipo “fim de semana” e/ou “semestrais”;*
- . Organize um centro de serviços permanentes de recepção, sistematização e divulgação de atividades de professores, grupos, associações de apoio às solicitações de professores (particularmente, para a obtenção de material didático); (1º ENEGE, 1987, pp. 8-9).*

A partir desse breve esboço sobre o primeiro encontro sobre o ensino de geografia, promovido pela AGB, podemos constatar algumas coisas. É notório que tal encontro foi significativo para o percurso do debate sobre o ensino da geografia não só do ponto de vista da forma como aconteceu, mas também do conteúdo discutido e aprovado.

Do ponto de vista da forma, em primeiro lugar ressalta-se a quantidade de participantes, mais de duas mil pessoas, bem como o fato de estarem presentes representantes do exterior, nos painéis (por exemplo foram apresentados trabalhos de Cuba, México, Alemanha, França, Chile e Uruguai); e também, por ter ocorrido em Brasília, a capital federal, centro do poder político e, mais do que nunca naquele momento após o fim da ditadura, o local que maior expressão daria a tal encontro.

Podemos verificar ainda que os temas de debate apresentados no encontro, além dos especificamente ligados à geografia, apresentaram quais eram as demandas não só da comunidade acadêmica geográfica e escolar, mas também da sociedade como um todo. Assim, o fato de ter havido um grupo de trabalho que tenha discutido a contribuição da AGB no debate sobre a constituinte, demonstrou o que a entidade entendia ser participação popular, coisa que o período anterior não permitia. Também no grupo de trabalho que discutiu o movimento sindical

(bem como a resolução de que os membros da AGB participassem de associações sindicais), essa demanda social se mostrou clara, uma vez que tal participação se justificaria como elemento para a construção de uma sociedade mais democrática.

Também as resoluções referentes ao debate sobre a importância dos partidos políticos se alinhava a essa premissa de uma sociedade democrática. Sociedade que tinha vivido, no período anterior, exatamente o inverso disso, com partidos políticos cassados e, aqueles que podiam atuar, eram, de certa forma, artificiais uma vez que haviam sido construídos pela ditadura.

Essa postura de construção de uma sociedade democrática se consubstancia no último item das resoluções, quando o documento afirma que os profissionais da geografia devem se engajar (e a AGB deve proporcionar isso) na luta do povo brasileiro. De qual luta se refere? Podemos dizer que se trata da luta de redemocratização do país, da possibilidade do debate político sobre a educação, sobre políticas educacionais, da ampla participação dos agentes envolvidos (no caso da geografia, teóricos da academia, professores, estudantes, sindicatos, associações *etc.*) e da possibilidade de momentos em que tal debate ocorra com encontros nacionais e regionais, congressos, simpósios *etc.* Enfim, que a geografia e os geógrafos pudessem dar sua contribuição em um momento tão específico e importante da vida política do Brasil.

Também, do ponto de vista do conteúdo o encontro apresentou e aprovou resoluções que demonstraram qual era, naquele momento, a disposição de construção da geografia. Grosso modo podemos dizer que o encontro desaprovou a idéia de uma ciência geográfica calcada nos pressupostos positivistas, onde a compartimentação do conhecimento impede o entendimento do todo, do real tal qual ele se apresenta.

Ao contrário, as resoluções tanto em alguns grupos, como, principalmente, nas resoluções finais, afirmam uma concepção marxista de geografia, e que deveria nortear seu ensino. Uma geografia calcada na relação homem/natureza que tenha o trabalho como mediador, que utilize o processo histórico de construção da sociedade e que veja a natureza como um elemento da construção social ou, em outras palavras, dê à natureza a relevância que ela tem na interação com a sociedade e não como um fato em si.

Essa geografia marxista ganhou a denominação de geografia crítica exatamente porque se pressupunha uma geografia engajada com as questões sociais, que tivesse a dialética e a história da humanidade como pressupostos de sua construção.

Podemos dizer que os mais de dois mil delegados do Brasil e do exterior aprovaram, no 1º ENEGE, a geografia crítica como a mais adequada a ser tratada nos bancos escolares e nos livros didáticos, fundamentalmente pelas necessidades que aquele momento histórico apresentava.

4.3.2 - O 2º Encontro Nacional de Ensino de Geografia - 2º ENEGE.

O 2º Encontro Nacional de Ensino de Geografia aconteceu, em 1991, no campus da Universidade de São Paulo. O congresso contou com aproximadamente 500 participantes e, segundo seus organizadores, a diminuição na participação (se comparado ao primeiro encontro) deveu-se à crise econômica daquele momento. Diferentemente do primeiro encontro, esse adotou um tema que foi a “educação para a cidadania”, o que demonstrou qual o foco de preocupação dos debates.

Ainda, com relação ao primeiro encontro, ocorreu uma mudança no formato do evento. Ao invés de grupos de trabalho (GTs) e painéis, essa segunda edição contou com mesas redondas, cursos de aprofundamento, conferências e oficinas.

Tais mudanças expressaram a idéia de formatação de um encontro que tivesse como principal objetivo a formação profissional na perspectiva de aprofundar os geógrafos nas questões da geografia ou, em outras palavras, sem abrir mão das preocupações que incidiam sobre a geografia e seu ensino (reformas educacionais, questões sociais *etc.*) aprofundar o debate sobre e para a geografia. Assim, os organizadores afirmam:

“Refletir sobre as teorias que permitam o entendimento da materialidade concentrada dos desejos, através da produção do espaço, é um desafio instigante. Pensar em como ensinar aos nossos alunos a olhar para essa materialidade, de modo crítico, sistemático e objetivo, não é menos instigante.” (2º ENEGE, 1991, p. V).

A preocupação com a formação teórica, e em discutir teoria geográfica, é latente no encontro, apesar de não deixar de haver a preocupação em caracterizar o momento político que se vive. Assim, questões como o discurso modernizante, a onda ambiental, o avanço do

neoliberalismo, desmantelando serviços públicos, sobretudo na educação e as, sempre presentes, questões como a fome, o desemprego e a violência, estão no rol de preocupações. O formato do encontro, porém, leva a que os principais momentos de debate privilegiem os momentos de formação.

As oficinas, por exemplo, levam os participantes à prática, à produção material de apoio didático, ao material de apoio ao professor e têm por objetivo tirar os professores de geografia da passividade. (2º ENEGE, 1991, p. V).

As chamadas ‘salas de aula’, ou conferências e mesas redondas tiveram, todas, temas ligados diretamente à formação de professor, à relação entre escola e aspectos da sociedade (como museus, meio ambiente, as cidades *etc.*) e a conceitos da ciência como natureza, espaço geográfico, paisagem *etc.*

De maneira geral o 2º encontro manteve as resoluções do encontro anterior, no que diz respeito ao entorno da geografia, ou seja, a afirmação da defesa de um ensino público, contra as reformas privatizantes, procurando defender uma geografia engajada com a problemática social e que se caracterize pelo viés crítico. Do ponto de vista da forma, porém, promoveu espaços de debate onde o aspecto privilegiado foi a formação profissional, o aprofundamento de conceitos em geografia, o aprofundamento do debate entre a relação de ensino de geografia (nos mais diferentes temas) e a escola.

Apesar da mudança formal e da menor participação, o 2º ENEGE manteve forte a concepção, entre a comunidade geográfica, de rompimento com a geografia tradicional e a necessidade do avanço da perspectiva crítica na geografia.

4.3.3 - 3º Encontro Nacional de Ensino de Geografia - 3º ENEGE.

O 3º Encontro Nacional de Ensino de Geografia aconteceu, em 1995, no campus da Universidade Estadual Paulista (Unesp), em Presidente Prudente, com aproximadamente 600 inscritos. O tema desse 3º encontro foi “a formação do professor e o ensino de geografia”, deixando claro que o centro do debate referia-se ao professor, uma vez que é ele, em sua atividade profissional, quem promove a condução do ensino da geografia.

Em termos de formato o encontro foi muito parecido com o anterior, contando com mesas redondas e debates, cursos e oficinas e comunicações livres, e organizado sobre três eixos

principais, 1) a formação inicial do professor de geografia; 2) a formação permanente/continuada do professor de geografia; 3) a relação teoria/prática.

Mais da metade do encontro foi realmente reservado ao debate sobre a formação inicial do professor de geografia e sua formação posterior. O restante do encontro foi de debate sobre metodologia de ensino, procedimentos didáticos *etc.* Sobre essa questão, na apresentação dos anais do encontro, a então presidente da AGB, prof^a Odette Seabra, deixa claro a intenção da entidade no encontro:

“... um encontro de professores se constitui numa extraordinária oportunidade para ser um momento de aprendizagem. Uma oportunidade no sentido de dar continuidade à própria formação, portanto de ser motor de muitas potências. Em matéria de aprendizagem o individual e o coletivo não se opõem, quem aprende se torna interlocutor pertinente para o outro. O enriquecimento de um é também o do outro, por isso este relacionamento traz em si o prazer da troca”. (3º ENEGE, 1995, Apresentação).

Mas o ambiente educacional que vivia o país naquele momento também foi alvo de debates no encontro. Com a mesma preocupação apresentada nos encontros anteriores, as mudanças que a educação, como um todo, passavam a sofrer naquele momento foram motivo de preocupação. Com relação a isso, a Apresentação dos Anais assim se refere:

“No entanto, a conjuntura que nós vivemos na condição de professores é de todo preocupante. Vemos a banalização e empobrecimento de nossa profissão. Isto é sabido e experimentado por todos nós. Mas temos que ser resistentes. A uma política educacional que esvazia de sentido e significado a condição do professor respondemos com nossa vitalidade, criatividade, organizando este fórum para nos revermos como professores. Nos nutrimos da certeza de que sejam quais forem as condições que

este neo-liberalismo siga empreendendo à educação, nós estaremos agora realizando o nosso direito de aprender ensinando”. (3º ENEGE, 1995, Apresentação).

As mesas redondas foram organizadas sobre os temas dos três eixos de debates do encontro. Cada eixo contou com algumas sessões e, em cada sessão, mais de um trabalho foi apresentado.

O tema do Encontro não deixa dúvidas na preocupação da AGB naquele momento, a formação do professor. No terceiro eixo de debates, o Encontro expressa sua preocupação em consolidar a geografia crítica como central na questão teórica da ciência geográfica. Os trabalhos apresentados nesse eixo temático tratam de temas diferenciados, mas, todos têm em comum, a concepção crítica como concepção da geografia. Essa concepção deve estar, e os trabalhos apontam para isso, nos livros didáticos, nas propostas curriculares, na sala de aula, na relação com o pedagógico *etc.* É a afirmação da geografia crítica, que tem no espaço geográfico concebido a partir das relações sociais e da apropriação da natureza por intermédio do trabalho, seu objeto de estudo, e que deve servir aos interesses da maioria da população.

Destacaremos, como exemplo, um dos trabalhos apresentados no Encontro no eixo relação teórica/prática.

O trabalho trata da implementação de geografia (s) crítica (s) a partir de um estudo em duas escolas baianas. O principal objetivo do trabalho foi verificar se as mudanças na geografia não tomaram um único caminho, o da mudança de conteúdo curricular. Trata-se, portanto, de um trabalho que estuda de forma qualitativa os rumos que tomou a geografia brasileira.

“Tais observações serão embasadas em minha prática e em um quadro teórico que inclui o histórico do surgimento dos currículos tradicionais e a sua posterior superação. Tal análise passa pela discussão da crise do limiar da modernidade com ênfase na ciência geográfica e na categoria espaço no interior da teoria social crítica.” (3º ENEGE, 1995, p. 51).

4.3.4 - 4º Encontro Nacional de Ensino de Geografia - 4º ENEGE.

O 4º Encontro ocorreu, em 1999, na cidade de Curitiba, Paraná, e contou com mais de 1000 inscritos. Esse encontro aconteceu em uma conjuntura da vida política, social, econômica e educacional do Brasil onde prevaleceram as chamadas reformas do estado brasileiro. Nessa conjuntura a educação, por exemplo, passou a ser organizada por uma nova legislação com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação a LDB, aprovada em 1996 (Lei 9.394/96). Diante disso, os organizadores resolveram promover um grande evento (nesse sentido a participação nesse quarto encontro foi maior que nas duas edições anteriores) onde o principal ponto de debate fosse as transformações no mundo do trabalho que aquela conjuntura apresentava.

Voltou-se ao formato do primeiro encontro com grupos de trabalho (GTs), trabalhos orientados (TOs) e espaços de diálogos (EDs). Outra mudança significativa na perspectiva da maior participação dos delegados foi a circulação diária de um jornal contendo a síntese do debate do dia anterior, elas nos servem de base para compreender o que foi discutido no encontro. Apresentaremos as resoluções do V ENEGE a partir do que nelas foi publicado.

Grosso modo, os jornais do encontro mantêm a mesma organização, trazendo inicialmente um editorial e, em seguida, os temas tratados nos grupos de trabalho: a) Formação de professor; b) Ensino e aprendizagem de geografia; c) Educação popular e d) Tecnologia no ensino.

A preocupação dos organizadores em promover um encontro que tivesse como eixo norteador o debate sobre as mudanças que a educação brasileira atravessava e, dentro delas, as mudanças que atingiriam o ensino de geografia, fica clara ao observarmos os editoriais do encontro. São cinco editoriais que, de certa forma, se completam na medida em que os textos dialogam entre si. Podemos falar mesmo em um texto único. Assim, o discurso crítico a respeito das reformas que o Estado brasileiro passava, na educação naquele momento, foi a tônica dos textos. O primeiro editorial mostra isso claramente:

“Vivemos um momento de significativas mudanças no mundo e, como era de se esperar, no mundo específico da educação... Além disso, observamos que os debates, não só entre nós da geografia,

mas em todas as áreas, vêm sendo feitos ignorando o conjunto de propostas oficiais no que diz respeito às reformas no mundo da educação... Numa época de desemprego generalizado e desregulamentação profissional - o MEC acaba de suspender a exigência de carteira profissional para professor - as conseqüências dessas medidas, com certeza, não serão pequenas. Sem a menor dúvida, é necessário debatermos as reformas curriculares em geografia atentando para todo esse conjunto de medidas que afeta a todos.” (4º ENEGE, 1999, nº I, p. 1).

Já no primeiro número o jornal apresenta o resumo do diálogo de abertura proferido pelos professores Ariovaldo Umbelino (geógrafo da USP/SP) e Tomaz Tadeu da Silva (pedagogo da UFRGS/RS).

Segundo o jornal, esse diálogo inicial já demonstrava a preocupação do encontro em não dissociar a formação científica (bacharel), da formação pedagógica (licenciatura).

Da exposição do professor Tomaz Tadeu, o jornal destaca sua fala crítica sobre a própria idéia de crítica onde, todos na educação se dizem críticos, a favor de uma pedagogia crítica e que, segundo ele, a idéia de crítica pressupõe uma concepção clara (iluminada) do que seja a realidade. (4º ENEGE, 1999, nº I, p. 2).

Da exposição do professor Ariovaldo, o jornal destaca a crítica às reformas educacionais que, segundo ele, são reformas (do ensino fundamental e universitária) submetidas à lógica do mercado, sem espaço para os pensadores e contra uma escola cidadã. (4º ENEGE, 1999, nº I, p. 2). Ressalta a crítica que fez aos PCNs, e seus autores, pela confusão teórica que fizeram (sobretudo com relação aos conceitos chaves da geografia, como espaço, território, paisagem, lugar e região) e pela crítica explícita à teoria marxista. (4º ENEGE, 1999, nº I, p. 2).

Os demais editoriais seguem o mesmo caminho da crítica às reformas na educação e formam um texto único que podemos resumir nas seguintes idéias principais, em primeiro lugar caracteriza as reformas na educação brasileira como vinculadas a interesses internacionais e, por esse motivo, têm sua implementação aligeirada e de forma autoritária (sem diálogo com a comunidade educacional em geral). Uma outra idéia presente nesses textos se refere à forma como essas reformas atingiram particularmente o ensino de geografia. Nesse caso os exemplos

são a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais que apresentam problemas de forma e conteúdo pois, além de não terem sido discutidas com a comunidade geográfica (forma), trazem uma visão de geografia fragmentada ou mesmo uma visão da ciência que tem o eixo na relação sociedade e natureza, e não na visão sociedade e espaço (conteúdo).

Podemos dizer, à luz desses editoriais, que nesse IV Encontro a AGB reafirmou sua posição que dominou o I ENEGE, ou seja, uma geografia crítica onde as condições e construções históricas sejam levadas em consideração na análise geográfica. E também que a relação da sociedade com a natureza dê lugar à relação sociedade-espaço, uma vez que a análise em si da natureza não tem sentido, já que esta é cotidianamente modificada pela ação organizada da sociedade.

Podemos dizer que, a cada dia de trabalho, os GTs apresentaram propostas que foram incorporadas ao encontro, ou seja, a cada final de dia, as propostas eram encaminhadas à comissão de imprensa para que publicasse o jornal do dia seguinte. Consideramos que as deliberações dos GTs, em cada um dos dias de discussão constituem, no seu conjunto, as resoluções do Encontro.

Apresentaremos as resoluções dos GTs, conforme os eixos estabelecidos no Encontro.

a) Formação de Professor:

- *Solicitar à comissão de ensino da AGB um levantamento de como é formado o professor de geografia;*
- *Organizar uma mobilização pela garantia e ampliação do mercado de trabalho;*
- *Discutir as diversas formas de flexibilização que estão sendo implementadas (cursos parcelados, quebra de pré-requisitos para disciplinas etc.);*
- *Discutir as causas da evasão dos cursos de geografia; (4º ENEGE, 1999, nº II, p. 2).*

- A partir do debate sobre a dificuldade de rompimento da dicotomia da formação (licenciatura/bacharelado) do geógrafo, sugeriu-se melhorar a interlocução com o sistema CONFEA/CREA, face às exigências impostas por órgãos que regulamentam o exercício da profissão;

- É necessário um posicionamento político na formação de professores, bem como a ‘presença incômoda’ dos professores militantes no seio das instituições educacionais como condição fundamental para reverter o processo de aligeiramento da formação dos professores em serviço, PCNs e demais políticas e reformas institucionais;

- Diminuir a distância do que se aprende na Universidade e o que se ensina nas escolas públicas possibilitando criar alternativas de ‘re’construir o discurso geográfico; (4º ENEGE, 1999, nº III, p. 1).

- Alfabetizar o aluno tendo a cartografia como suporte para o atendimento do discurso geográfico;

- O professor deve estar em contato com outros colegas através de eventos que sejam constantes;

- Coletivizar o conhecimento é uma prática de cidadania;

- É preciso reforçar nossa posição a favor da unidade da formação do geógrafo porque: (i) não se pode dissociar ensino e pesquisa; (ii) deve-se reforçar discussões nos diferentes departamentos de geografia acerca da dimensão pedagógica ou educativa do ato de conviver numa sociedade e a todo momento estar ensinando e/ou aprendendo algo;

- Face ao entendimento da questão da unidade da formação é preciso viabilizar discussões na entidade (AGB-Nacional e locais) acerca da possibilidade da constituição de um órgão que represente esse profissional, pois entendemos que o CREA vem

perdendo condições para regulamentar, legislar e fiscalizar o exercício da profissão. Entendemos que a AGB, via comissão de assuntos profissionais e de ensino, poderia viabilizar listas de assinaturas que poderiam ser enviadas a instituições de ensino superior que possuem cursos de geografia com o intuito desse posicionamento ser reforçado politicamente pela comunidade geográfica. (4º ENEGE, 1999, nº IV, p. 2).

- É preciso refletir sobre a ruptura entre discurso e prática de geógrafos que se posicionam contra as políticas educacionais no Brasil do atual governo. Alguns desses profissionais têm trabalhado na implementação de diferentes projetos governamentais dando-lhes, portanto, respaldo político e científico (cursos sequenciais, PCNs etc.);

- Retomar a lista de discussão do plano de carreira e programa de capacitação docente em todos os níveis;

- Abertura de mais vagas nas Universidades públicas e privadas no horário da noite;

- Que o IV Fala Professor forme comissões para que se constituem a realizar esses tipos de encontros;

- Que se mantenham os EDs nas diversas instâncias dos estados; (4º ENEGE, 1999, nº V, p. 2).

b) Ensino e aprendizagem de geografia

- Que a AGB nacional elabore um catálogo nacional de teses de mestrado e doutorado sobre o ensino e a geografia no Brasil;

- Explorar a mídia e desvendar seus interesses na formação do cidadão;

- Rediscutir a autoridade na sociedade contemporânea;

- *Elaboração de uma proposta pedagógica através da realidade local e manifestar as idéias pertinentes ao quadro ambiental, partindo da sala de aula e que se estenda por um todo;*
- *Buscar um método que possa provocar um encantamento aos alunos quando se trabalha o tema;*
- *A importância dos encontros Fala Professor! É significativo para a construção do papel do geógrafo;*
- *É preciso criar espaços para troca de experiências e abordagens mais profundas sobre as práticas de cada escola e regiões do Brasil;*
- *Propõe-se a criação de Laboratórios de Geografia nas universidades e escolas como forma de viabilizar a produção de materiais de representações cartográficas, recursos didáticos e de atualização de professores; (4º ENEGE, 1999, nº III, pp. 1-2).*

- *Sistematizar metodologicamente o uso das imagens para o estudo mais aprofundado do espaço geográfico;*
- *Criação de clubes de geografia nas escolas públicas com uma participação efetiva de alunos e professores para ampliação da discussão e aprofundamento de temas tratados pela geografia;*
- *Elaboração de projetos integrados entre departamentos de geografia e aqueles que oferecem cursos de cinema e fotografia;*
- *Que as universidades revejam suas práticas em relação às questões sócio-ambientais nos campos universitários e na localidade em que está inserida;*
- *Quanto à interdisciplinaridade o encontro apresenta três perguntas: (i) qual o papel da Universidade na formação do professor pesquisador? (ii) como minimizar as práticas escolares conservadoras? (iii) como conseguir espaço para o trabalho interdisciplinar nas instituições extremamente hierárquicas? O encontro entende que se deve romper algumas redomas, como:*

planejar aulas diferentes, lutar contra todas as práticas mecanicistas, abrir as paredes da sala de aula, deixar de olhar o aluno como se fosse uma folha em branco e buscar parcerias entre o Estado e as Universidades; (4º ENEGE, 1999, nº IV, pp. 3-4).

c) Educação popular

- Geografia e educação de jovens e adultos: O Estado é que tem a responsabilidade de desenvolver uma política pública para o segmento da educação de jovens e adultos contextualizada em termos regionais e com a participação efetiva da comunidade escolar na construção da política educacional;

- Educação e geografia no meio rural: A discussão avançou no debate sobre a questão agrária brasileira destacando as péssimas condições de trabalho no campo brasileiro, tanto no que se refere às relações tipicamente capitalistas (assalariamento temporário e permanente) como as não capitalistas (peonagem, como nas carvoarias);

- Assim, as discussões realizadas remetem-nos à conclusão de que a reforma agrária é a única alternativa de desenvolvimento econômico e social para o país. Isso aponta para a importância de nosso papel enquanto educadores, no sentido de combater os pré-conceitos propagados pela mídia através de palavras aparentemente neutras, mas que possuem um conteúdo ideológico profundo. É o caso das palavras invasão e ocupação: a primeira nos remete ao campo do legal e, enquanto tal, legitima a propriedade privada da terra, mesmo que improdutiva e geradora de miséria e exclusão social, a segunda fundamenta-se no princípio legítimo (e também legal) do cumprimento da função social da terra. Portanto trata-se de uma questão política, ou seja, de classe. (4º ENEGE, 1999, nº III, p. 2).

d) Tecnologia no ensino.

- Informática no ensino de geografia: abordou-se o conceito de qualidade total (QT) dentro das escolas e destacou que a mesma é um produto da reestruturação do capital. Quando este modelo de qualificação se dirige para a escola ele se torna inaceitável. Dentro da ótica de melhoria de qualidade nas escolas deveria se privilegiar a capacitação do professor buscando uma melhor qualidade de vida e de trabalho. (4º ENEGE, 1999, nº II, p. 3).

- Repudia a posição da instituição de fomento, CNPq, pela não liberação de verbas para o evento 4º Fala Professor e a cobrança pelo uso das instalações do colégio Estadual do Paraná para a realização do evento;

- Que a AGB-Nacional contribua para a difusão e ampliação de listas de discussão da Geografia;

- Sugere que a comissão de ensino da AGB-Nacional seja o órgão de fiscalização, acompanhamento e consultoria sobre a edição de materiais cartográficos e geográficos em CD-ROMs e na grande mídia;

- Que a página da AGB-Nacional amplie seu espaço comunicacional com a sociedade e a categoria e inclua no seu conteúdo os seguintes itens: endereço de todas as seções da AGB no Brasil, revista, boletim e jornal eletrônico, a inclusão de banco de endereços eletrônicos por temas de estudos da geografia, tradução de clássicos da geografia, divulgação da produção científica da geografia nacional (abstracts, resumos, resenhas etc.), criação de uma sala de bate-papo virtual (chat) para a discussão de temas nacionais; (4º ENEGE, 1999, nº V, pp. 3-4).

Podemos observar que, se os encontros anteriores tiveram sua importância ligada mais às questões eminentemente políticas (se assim pudermos separar) ou às questões de formação e, diríamos, conceitos geográficos, esse 4º Encontro foi caracterizado pela fusão dessas idéias.

Isso fica claro na forma como o encontro foi organizado, sobretudo com os Grupos de Trabalho (GTs) e os temas escolhidos para eles, e na formatação de um jornal circulando durante o encontro com as deliberações aprovadas.

Também fica claro nos editoriais e nas conclusões dos GTs que a tônica do encontro foi a crítica à forma e ao conteúdo (com relação à forma a crítica é mais abrangente, já com relação ao conteúdo a crítica se deu fundamentalmente sobre dois documentos: os PCNs e as DCNs) que as reformas na educação no Brasil ganharam, e como essas reformas atingiram o ensino de geografia.

Assim, de um lado está a crítica de como o governo, as instituições de ensino superior e intelectuais dessas instituições organizam as reformas. De forma pouco democrática, sem que outras pessoas (professores) e grupos (entidades de classe) sejam ouvidas e, de outro lado, a preocupação do encontro em marcar presença no sentido da discussão conceitual da geografia. Nas formas de ensino que ela pode adquirir, com equipamentos outros (mídia *etc.*), do uso da técnica da cartografia, da discussão de como o conhecimento pode ser construído pelo aluno *etc.* Podemos falar numa espécie de ‘linha mestra’ que une o primeiro encontro (1987) a esse quarto encontro (1999). Ambos mantêm presente a idéia de uma ciência cujo ensino na escola (fundamental e médio) se apresente de forma crítica, cujo professor seja crítico na perspectiva de ajudar a construir um aluno crítico.

4.3.5 - 5º Encontro Nacional de Ensino de Geografia - 5º ENEGE.

O 5º encontro ocorreu no campus da UNESP, em Presidente Prudente, em 2003. Contou com aproximadamente 600 inscritos e teve como tema “a geografia no cotidiano construindo a cidadania: práticas formais e informais”. O encontro foi marcado por um número recorde de trabalhos inscritos, 322 no total, sendo que a amplitude de temas tratados por eles foi também muito grande.

Na convocação para o evento, no *site* da Associação na *internet*, um dos organizadores do evento, o professor Zeno Croetti, da Unibem (Faculdades Espíritas do Paraná), diretor da AGB e membro da seção Curitiba, fez as seguintes considerações sobre o 5º ENEGE:

“E para o 5º Fala Professor, o que está em pauta? A herança de governos neoliberais perversos, fruto de políticas públicas equivocadas, que no campo da Educação nos deixou além da LDB, os PCNs e os DCNs, ou seja alterações no Ensino Fundamental, Médio e Superior.” (5º ENEGE, 2003, pp. ii-v).

Nas palavras acima percebe-se que, em primeiro lugar, mantém-se a condição de um encontro de ensino de geografia que se predispõe a discutir tudo que seja necessário para garantir uma geografia (e seu ensino) de qualidade, como já vinha desde o 1º Encontro e, em segundo lugar, a herança da conjuntura de mudanças educacionais, apontadas desde o 3º Encontro, é motivo de boa parte dos debates. Tanto assim que o texto de convocação para esse 5º Encontro dá destaque a essa recente herança das modificações na educação brasileira.

Em termos de formato o encontro contou com mesas redondas e debates, cursos, oficinas e comunicações livres organizados em torno de quatro eixos principais: 1) formação de professores; 2) ensino/aprendizagem; 3) educação popular e 4) por outra política educacional.

Em cada um dos eixos foram proferidas palestras de geógrafos e geógrafas de várias instituições de ensino. As falas não foram disponibilizadas nos Anais do encontro (no documento consta somente os resumos de trabalhos inscritos) e, infelizmente, não poderão ser aqui reproduzidas. Os títulos das referidas palestras, porém, mostram as preocupações vigentes.

No eixo formação de professor o debate se deu sobre a relação bacharel e licenciado, na perspectiva da formação docente; no eixo ensino/aprendizagem as falas foram dirigidas para a construção de conceitos em geografia e a relação ensino e pesquisa; no eixo educação popular a ênfase foi para a construção de conhecimentos e transformação do processo escolar, e no eixo por uma outra política educacional, a ênfase foi na avaliação das políticas educacionais (exame nacional de cursos de geografia, o “provão”, a avaliação dos professores).

Com relação aos trabalhos apresentados, como dissemos anteriormente, o encontro contou com um número muito grande de inscrições. Apresentaremos algumas considerações de

trabalhos de cada eixo temático que julgamos possam servir de amostra para a caracterização do que foi o 5º ENEGE. Antes disso é importante destacar a quantidade de trabalhos por eixo. Assim, no eixo 1, foram apresentados 62 trabalhos, no eixo 2 foram apresentados 203 trabalhos, no eixo 3 foram apresentados 33 trabalhos, e no eixo 4 foram apresentados 24 trabalhos.

Podemos observar que mais de 80% do encontro foi dominado pelo debate sobre a formação de professores e a relação ensino/aprendizagem em geografia. Dizemos isso para demonstrar qual foi a principal linha condutora do encontro, qual seja, sem deixar de tratar de temas relativos às reformas educacionais (que tanto marcaram os encontros anteriores) foi dada ênfase à discussões relativas às questões que chamaremos de pedagógicas. Em outras palavras, o encontro se preocupou bastante em discutir *quem é o professor de geografia nas salas de aula e como ele se relaciona e trabalha o conhecimento geográfico com os alunos.*

Assim, foram apresentados vários estudos de caso relacionando temas específicos com experiências vividas, ligadas com a formação continuada, trabalhos de campo, educação ambiental, desenvolvimento sustentável, informática e geografia, uso da cartografia na aula, uso da música na aula de geografia, jogos educativos *etc.*

Nesse conjunto de trabalhos, 11 explicitam em seus títulos uma aproximação com o tema desta pesquisa, qual seja, o livro didático e os parâmetros curriculares nacionais. Três se referem aos PCNs, com temáticas bem específicas, qual o tratamento no documento do tema geografia agrária; o tratamento do conceito de cidadania e um outro que propõe uma análise crítica das categorias território, lugar, paisagem e região. Outros oito tratam do livro didático, sendo que quatro tratam do livro na relação ensino/aprendizagem e outros quatro tratam de como determinados temas específicos aparecem nos livros. Os temas são o clima, a linguagem (dois trabalhos) e o ciclo da água.

É, portanto, notória a preocupação dada à relação geografia/sala de aula, materializada na quantidade de trabalhos desses dois eixos temáticos.

No eixo temático educação popular, boa parte dos trabalhos apresentados tratou da temática rural ou agrária, sobretudo da educação em geografia em áreas de assentamentos rurais.

No eixo por outra política educacional, destacaremos dois trabalhos apresentados:

O primeiro trata da relação do livro didático com a cultura curricular brasileira. Seu objetivo foi analisar a relação entre os conteúdos dos livros didáticos de geografia e as propostas curriculares oficiais e apresenta a seguinte conclusão:

“A primeira hipótese foi verificar como esta pesquisa: a de que há uma veiculação/relação entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e os conteúdos dos livros didáticos. Mais explicitamente: a nossa hipótese é a de que os PCNs nada mais são do que compilações de conteúdos de alguns livros didáticos. O trabalho pretende levar a uma conclusão preliminar de ao contrário de uma tradição cultural, científica e pedagógica de construção dos currículos, o que temos é a transformação dos currículos em ‘reprodução conteudista’ dos conteúdos propostos pelos livros didáticos. E aí, é necessário discutir o que é currículo: é apenas uma organização científica dos conteúdos?” (5º ENEGE, 2003, p. 471).

Particularmente essa hipótese acima levantada apresenta um elemento que se aproxima desta pesquisa, a relação entre os PCNs e os livros didáticos não são, como pareceria à primeira vista, uma relação de causa e efeito, ou seja, um predeterminando o outro.

A diferença consiste no enfoque dado, o trabalho apresentado nesse 5º ENEGE, preocupa-se com o currículo de geografia e as bases de sua construção. Nossa pesquisa preocupa-se com o livro didático de geografia, e de como ele é (ou não) influenciado pelo currículo oficial.

Na verdade existem trocas entre os documentos do governo e os livros didáticos de geografia em geral. Em nossa avaliação, os PCNs são mais que uma compilação de conteúdos de livros didáticos, pois apresentam alguns temas, ou atualizações de temas, que muitos livros não dão conta, ou nunca com eles se preocuparam. Porém veremos mais adiante que o documento (PCNs) faz uma espécie de atualização de temas já tratados em livros didáticos anteriores à sua publicação.

De qualquer forma vimos que o debate sobre a ação dos parâmetros no livro de geografia está presente nesse encontro, o que poderíamos traduzir como uma preocupação dos efeitos das reformas educacionais no campo da geografia.

O segundo faz uma análise entre os programas curriculares oficiais do governo, os PCNs, e o ensino de geografia procurando entender o primeiro como:

“... procuraremos entender os PCNs dentro de dois processos contemporâneos que ocorrem paralelamente: um de ordem mais político-econômico e outro de ordem mais político-científico; esperando dar conta dos movimentos complexos de mudança pelos quais passam a ciência e a sociedade: a globalização e a crise dos paradigmas científicos.” (5º ENEGE, 2003, p. 468).

O primeiro processo é tratado dentro da análise da vinculação das políticas educacionais recentes e as propostas do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que, para financiar programas educacionais, exige que sejam atendidas suas recomendações quanto à forma que a educação deve tomar. (5º ENEGE, 2003, p. 468).

O segundo processo é tratado a partir da afirmação que o momento atual é também marcado por uma ampla discussão dentro da ciência sobre a validade ou não dos modelos totalizantes para a explicação de um mundo cada vez mais complexo. (5º ENEGE, 2003, p. 469).

A primeira conclusão que o trabalho apresenta fala por si só, na perspectiva da crítica às reformas educacionais e, no caso específico, dos PCNs, como materialização de tais políticas:

“Por isso, não é de PCNs que a educação nacional precisa, mas de investimentos, de melhorias das condições de trabalho, de valorização do/a professor/a, de formação continuada, e de uma universidade bem preparada para formar o/a professor/a que os PCNs imaginam ter.” (5º ENEGE, 2003, p. 469).

4.3.6 - Conclusões dos ENEGEs.

Após a apresentação do conjunto de debates dos encontros nacionais de ensino de geografia, podemos apresentar algumas conclusões. Elas nos servem de referência para caracterizar a visão construída tanto pela comunidade acadêmica de geografia, quanto pelos professores de ensino fundamental e médio, tanto da ciência em si (e nesse caso do acompanhamento das teorias em geografia que surgiram no período) quanto do seu ensino. Neste

último aspecto ressaltamos que os encontros também deram muito destaque às reformas educacionais vividas no Brasil a partir do início da década de 1990.

Os encontros de representação nacional foram, portanto, o instrumento que confere toda a credibilidade como categoria de análise do que podemos chamar de “o que pensam os geógrafos e os professores, a respeito da geografia e do seu ensino”.

Dito isso, podemos concluir que cada encontro nacional representou um momento bem característico de debate da geografia.

Assim, o 1º Encontro foi marcado por um momento de ruptura com o autoritarismo da ditadura militar no Brasil, daí seu aspecto “militante”, com resoluções declaradamente políticas de participação da sociedade civil nas ações que o estado brasileiro tomaria. Outro aspecto em destaque foi a afirmação da geografia crítica, de influência explicitamente marxista, como a que melhor explicaria a realidade e a defesa da ruptura com a chamada geografia tradicional de formulação positivista.

O 2º Encontro já ocorre sob o início de outra conjuntura, quais sejam as reformas neoliberais que também atingiram a educação. No entanto o encontro foi marcado pela defesa da priorização da ‘fala do professor’ e do debate sobre a teoria em geografia.

O 3º Encontro manteve a preocupação na teoria em geografia (reafirmando a geografia crítica como a mais adequada em revelar a realidade), na formação do professor e apresenta as primeiras preocupações com as reformas neoliberais em educação.

O 4º Encontro é quase todo tomado pelo debate crítico acerca das reformas educacionais, pois acontece logo após a aprovação da LDB e dos PCNs, além de fazer duras críticas à proposta de diretrizes curriculares (DCNs) de geografia. Esse encontro se posiciona contra tais reformas, e apresenta uma defesa da geografia crítica, entendida de uma forma mais ampla, ou seja, não necessariamente uma geografia de cunho marxista, mas que leve em consideração para análise da realidade, os aspectos sociais, ambientais, éticos *etc.* na perspectiva da construção de um aluno crítico.

O 5º Encontro é, em sua maioria, tomado pelo debate sobre formação de professor e questões pedagógicas do ensino da geografia, mas também apresenta uma crítica explícita sobre os desdobramentos das reformas educacionais na geografia, particularmente os PCNs, e a política do livro didático, materializada no PNLD.

Podemos concluir que o 1º Encontro se colocou pela redemocratização do estado e os outros 4 encontros nacionais de geografia colocam-se a favor de uma geografia crítica e que repudiam, em forma e conteúdo, as reformas educacionais neoliberais que o Brasil passou a viver a partir da década de 1990.

Com relação ao livro didático o único encontro que diretamente destinou um GT ao tema, foi o primeiro. Nele o debate girou em torno da estruturação dos conteúdos, da abordagem do conceito *natureza* e a veiculação ideológica nos livros. Nos demais encontros os temas de debate que mais se aproximaram do livro didático foram, os temas sobre currículo e reformas educacionais.

De maneira geral podemos dizer que, no caso do primeiro encontro o GT livro didático posicionou-se de forma bastante clara contra a fragmentação do saber ao propor que o livro possibilite ao aluno apreender o real a partir daquilo que é concreto, a produção. Assim também, com relação ao conceito *natureza* que deveria, segundo o GT, aparecer no bojo da caracterização dessa produção social e não com capítulos autônomos, como que elemento à parte da própria produção.

Os demais Encontros trataram das reformas educacionais e, dentro delas, muitos grupos discutiram propostas de currículos para a geografia. Entendendo que esse conjunto de temas proporciona uma influência na produção de livros didáticos, podemos dizer que os ENEGEs manifestaram-se contra as mudanças que os PCNs apresentam aos livros didáticos e, ao mesmo tempo, sugere um amplo debate, encaminhando propostas, entre todos os geógrafos no sentido de universalizar esse debate.

Propostas que poderão incidir sobre o livro didático pois partem do pressuposto que as realidades locais são diferenciadas e que, portanto, uma proposta curricular só pode ser aceita se levar em consideração essa questão e não se fechar em conchas para as diferenças.

Concordamos com essas formulações uma vez que, em nossa pesquisa, já apresentamos uma proposta curricular que foi construída muito diferentemente que as mudanças educacionais desse último período. Isso significa que a comunidade acadêmica da geografia está atenta a essa situação e se posiciona diante dela.

A partir das resoluções desses encontros podemos constatar que há uma resistência da comunidade acadêmica geográfica, e dos professores, com relação às políticas educacionais do Estado brasileiro, além da defesa de um ensino de geografia calcado na crítica. Talvez não uma

resistência muito organizada ou “militante”. Porém, para nós, não resta dúvida que o impacto dos PCNs nos livros didáticos de geografia deve ser analisado considerando essas constatações.

4.4 O conceito *espaço geográfico*: visões do conceito.

Desde seu surgimento como ciência instituída nos bancos acadêmicos, no século XIX, a geografia vive seus dilemas com relação ao seu objeto de estudo e categorias de análise. A história do pensamento geográfico nos mostra uma série de autores, influenciados por correntes filosóficas diversas que, portanto, tratam a geografia por diferentes formas.

Não nos cabe neste trabalho (e não é nosso objeto de pesquisa), tratar sobre a gama de elementos que esse debate trás, ou seja, a qual ramo da Ciência ela se filia (se uma ciência social ou natural), qual sua definição propriamente dita, qual o objeto de estudo *etc.* Queremos deixar claro que tais discussões são essenciais para a geografia e para todos os geógrafos, o que não faremos aqui é, na verdade, aprofundar tal debate. Interessamos, para análise neste trabalho, tratar do conceito *espaço geográfico* que é, reconhecidamente, uma categoria de análise da geografia.

Entretanto, para tratar dele, precisaremos nos ater aos debates a respeito do processo pelo qual passou a geografia como ciência, assim como à história do pensamento geográfico. Em parte esse debate foi apresentado no início deste capítulo, porém gostaríamos de nos ater a algumas especificidades, sobretudo com relação à geografia brasileira.

Em primeiro lugar, tratar desse debate sobre a geografia é tratar de correntes de pensamento filosóficas que influenciam sua construção. Como disciplina acadêmica a geografia é relativamente recente, podemos dizer que ela é uma ciência do final do século XIX. Podemos dizer também que as mudanças de visões sobre a ciência ou, em outras palavras, as várias concepções, do ponto de vista do paradigma da ciência, se deram por influência de correntes filosóficas e pela leitura de realidade oriunda dessas construções filosóficas.

Assim, é a nova ordenação dos fatos que encerra ela própria uma nova escala de valores e obriga a criação de uma nova teoria (SANTOS, 1980, p. 157). Essa concepção é, para nós, bastante elucidativa para o entendimento dos paradigmas pelos quais vem passando a geografia e, sobretudo em nosso estudo, pela geografia brasileira.

Grosso modo podemos listar quatro correntes de pensamento geográfico que mais influenciaram a geografia no mundo: (a) a geografia tradicional, que muitos autores também

consideram como clássica, que tem como pressuposto o positivismo como instrumento filosófico de interpretação do mundo; (b) a geografia quantitativa que foi a introdução dos modelos matemático-estatísticos na análise da realidade, rompeu com a geografia tradicional, entre outras coisas, porque condenava as aulas práticas de campo achando desnecessário a observação da realidade; (c) a geografia crítica, que muitos autores chamam também de radical, apresenta em comum em seus postulados, a influência da teoria marxista e, por conta disso, um engajamento em questões de ordem social e política, e (d) a geografia da percepção que se dedica quase que exclusivamente ao papel desempenhado pelo homem, como ser independente, não como a sociedade (na forma como ela se apercebe do espaço); tem, assim, uma característica muito subjetivista.

Podemos afirmar que essas quatro concepções estão presentes na geografia brasileira. Aqui não nos cabe aprofundar os motivos pelos quais tais teorias foram construídas porém, reafirmando Milton Santos, podemos dizer que a ordenação de novos fatos motivou a criação dessas teorias na geografia.

Para nos atermos ao objeto de estudo de nossa pesquisa e, neste capítulo, à observação de como o conceito de espaço geográfico é construído, trataremos de uma corrente de pensamento, e que aqui podemos chamar de um paradigma da ciência, a geografia crítica.

Pudemos observar, ao longo deste capítulo, que é inegável a influência da geografia crítica na constituição da ciência geográfica, sobretudo a partir da década de 1980. Aliás, influência que se dá também sobre o ensino e, portanto, sobre os livros didáticos, bancos escolares *etc.* Não se trata de não levar em consideração as demais correntes de pensamento mas, ao contrário, entender porque a geografia crítica estabeleceu tantos elementos (e portanto dialogou e negou os outros paradigmas) que influenciaram e ainda influenciam a geografia brasileira e o seu ensino.

4.4.1 - A geografia crítica.

A denominação *crítica* pode ser entendida como oposição à *geografia tradicional*, ou seja, a geografia crítica propõe um enfrentamento político e engajado do saber científico, propondo, ainda, uma geografia que auxilie na tarefa de emancipação do ser humano de toda forma de dominação.

Com relação à crítica à geografia tradicional, ela é materializada na negação da busca de leis gerais que explicam toda a realidade e na observação e descrição como método de pesquisa. Em seu lugar, essa corrente apresenta como método, o materialismo histórico e dialético, proposto na teoria marxista.

Grosso modo podemos dizer que essa geografia foi/é construída por geógrafos que entendem existir problemas graves na sociedade e que vêm nas outras correntes uma pretensa neutralidade científica que se compromete, na sociedade de classes, com a parcela dela que não quer provocar as mudanças para as melhorias desses problemas.

Muitos autores contribuíram teoricamente com essa corrente de pensamento da geografia, podemos destacar Elisée Reclus, Piotr Kropotkin, David Harvey, Willian Bunge, Jean Tricart, Jean Dresch, Pierre George, Bernard Kayser e Yves Lacoste. No Brasil, o pensamento marxista foi introduzido sobretudo pelos estudos da sociologia. Interessante lembrar que um desses estudos foi feito por Caio Prado Jr., que era também geógrafo. Outros autores como Florestan Fernandes, Octávio Ianni, José de Souza Martins, todos sociólogos, aliados a filósofos e historiadores como Marilena Chauí e Nelson Werneck Sodré, produziram obras de análise marxista.

Na geografia, além de algumas obras produzidas pela AGB (como o Boletim Paulista de Geografia e a revista Terra Livre) que já traziam alguns estudos de influência marxista, o principal autor foi o baiano Milton Santos que, sobretudo a partir de sua obra ‘Por uma geografia nova’, de 1978, solidificou-se como um dos precursores do chamado movimento de renovação na geografia, que teve na *geografia crítica* um de seus pilares. Milton Santos teve seu centro teórico na análise do *espaço*.

Para esse autor, o estudo de qualquer ciência (e não seria diferente com a geografia) partiria da definição de seu *objeto*. No caso da geografia, ele salienta o perigo em confundir a *ciência*, ela mesma, com o seu *objeto* (SANTOS, 1980, p. 113). Em outras palavras, a não definição do objeto de estudo da geografia fez, segundo ele, com que muitos debates se dessem sobre o que estuda a geografia (muitas vezes sem uma conclusão) e não sobre o *espaço*. Para Milton Santos:

“Se queremos alcançar bons resultados nesse exercício indispensável devemos centralizar nossas preocupações em torno

da categoria - espaço - tal qual ele se apresenta, como um produto histórico. São os fatos referentes à gênese, ao funcionamento e à evolução do espaço que nos interessam em primeiro lugar”. (SANTOS, 1980, p. 117).

Para esse autor, portanto, o *espaço* é o objeto de estudo da geografia, e sua definição é assim apresentada:

“O espaço geográfico é a natureza modificada pelo homem através do seu trabalho. A concepção de uma natureza natural onde o homem não existisse ou não fora o seu centro, cede lugar à idéia de uma construção permanente da natureza artificial ou social, sinônimo de espaço humano”. (SANTOS, 1980, p. 119).

Podemos observar que, em primeiro lugar, há uma concepção de objeto de estudo chamado *espaço*. Em seguida, na definição de tal objeto de estudo, aparece o *espaço geográfico*. Obviamente não se trata de uma imprecisão do autor, mas antes de uma proposição para que essa definição de objeto de estudo ganhe em conteúdo. Milton Santos, ao analisar o *espaço*, o diferencia entre o espaço permanente (o espaço de todos os tempos) e o espaço tal como se apresenta hoje, diante de nós (nosso espaço).

O segundo caso apresenta um sistema social que se coloca como condicionante de *tempo* e *lugar*, ou seja, o *espaço* que é fruto de determinado (s) tipo (s) de organização (ões) social (ais). Esse *nosso espaço* seria então fruto das relações sociais enquanto o *espaço de todos os tempos* seria um dado permanente e não fixo a uma determinada organização social.

O espaço a que se refere o objeto de estudo da geografia seria o *nosso espaço*, que poderíamos chamar de espaço do homem, ou conforme a seguinte definição:

“Que é, então, o espaço do homem? É o espaço geográfico, pode-se responder. Mas o que é esse espaço geográfico? Sua definição é árdua, porque a sua tendência é mudar com o processo histórico,

uma vez que o espaço geográfico é também espaço social.”
(SANTOS, 1980, p. 120).

Essa afirmação nos dá elementos para apresentar outra característica do espaço geográfico a que se refere SANTOS. Se o espaço é a natureza modificada pelo homem num processo histórico e, portanto, não imutável ou de formas fixas, o conceito de espaço está intimamente ligado ao conceito de produção do espaço. Produção entendida dentro dos marcos da teoria marxista:

“As rugosidades⁵ são os espaços construídos, o tempo histórico que se transformou em paisagem, incorporado ao espaço. As rugosidades nos oferecem, mesmo sem tradução imediata, restos de uma divisão do trabalho internacional, manifestada localmente por combinações particulares do capital, das técnicas e do trabalho utilizados.” (SANTOS, 1980, p. 138).

Falar em espaço geográfico é, portanto, falar em processo, ou seja, um espaço permanentemente construído e reconstruído a partir das relações de produção apresentadas historicamente. O modo de produção que cria formas espaciais fixas, pode desaparecer, sem que tais formas desapareçam. Assim, quando um novo momento (momento do modo de produção) chega para substituir aquele que termina ele encontra, no mesmo lugar de sua determinação (espacial), formas preexistentes às quais deve adaptar-se para poder determinar-se (SANTOS, 1980, pp. 138-139). Para uma definição mais ampla, e completa, de *espaço* o autor apresenta o seguinte:

“O espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por

⁵ Milton Santos utiliza a palavra rugosidade, cunhada na geomorfologia, para expressar a idéia de formas espaciais.

uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares.”
(SANTOS, 1980, p. 122).

Para nós é muito clara a concepção crítica na obra de Milton Santos haja vista que, entendendo a produção do espaço vinculada à produção histórica/econômica e, portanto social, o autor constrói pressupostos para as concepções da geografia crítica, onde a neutralidade científica é negada por pressupostos históricos e onde o *espaço* não é visto como algo inerte e encarado como a morada dos seres vivos, e sim um espaço em constante formação fruto dessa dinâmica social e histórica. Em um de seus mais recentes trabalhos, Milton Santos, em uma espécie de finalização de ‘Por uma geografia nova’, trata a noção de espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações onde, a partir dessa noção, podemos reconhecer suas características analíticas internas. Entre elas estão a paisagem, a configuração territorial, a divisão territorial do trabalho, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas-conteúdos. (SANTOS, 2002, p. 22).

Quando, portanto, a *geografia crítica* influencia o ensino escolar de geografia, procura apresentar esses elementos de análise onde o *espaço geográfico* não é fruto de contingências “naturais” e sim das relações sociais e de produção de uma dada sociedade.

CAPÍTULO 5

O CONCEITO *ESPAÇO GEOGRÁFICO* NOS LIVROS DIDÁTICOS.

5.1 - Introdução

Passaremos agora a apresentação do conceito *espaço geográfico* nas obras de nossa pesquisa.

O presente capítulo está organizado da seguinte forma: faremos uma apresentação particularizada das obras, ou seja, um subitem para cada um dos oito livros, onde estarão expressos aspectos referentes à organização em Unidades e/ou capítulos, número de páginas, ilustrações e mapas, textos complementares, bem como o público a que se destina. Apresentaremos, também, em cada subitem, uma tabela com os temas tratados.

Os subitens contendo a apresentação dos livros serão intercalados com a apresentação do conceito *espaço geográfico* nas obras, e com a comparação do referido conceito entre as obras. Ou seja, após apresentarmos em dois subitens os dois livros de uma mesma série, do mesmo autor, nas duas datas de publicação, faremos a apresentação do conceito *espaço geográfico* nesses livros e, posteriormente, a comparação do conceito nesses dois livros.

Assim teremos 4 itens (divididos em 4 subitens) onde serão apresentadas as obras de 5ª e 6ª série por autor e série, e que também irão conter a apresentação do conceito e as comparações entre as obras em 1993 e 2003.

No final faremos uma discussão dos resultados obtidos de tais comparações do conceito de *espaço geográfico* nos livros didáticos.

5.2 - Visão geral das obras de Melhem Adas: 5ª série (1993-2002).

A seguir faremos uma descrição geral de cada obra de 5ª série escolhida desse autor para a comparação do conceito *espaço geográfico*

5.2.1 - Melhem Adas - 5ª Série - 1993.

Trata-se do livro “Geografia 1: noções básicas de geografia”, destinado à primeira série do segundo ciclo do ensino fundamental, ou 5ª série.

O livro tem 151 páginas, incluindo um glossário nas cinco páginas finais e mais quatro, não numeradas, que inclui uma, com informações técnicas da produção do livro (dados para catalogação), uma folha com a apresentação do autor, e duas páginas contendo o sumário.

É estruturado em quatro grandes unidades distribuídas em dezenove capítulos tendo, cada um deles, outra divisão em subtemas (ver Anexo 3).

Como veremos adiante, esses dezenove capítulos foram divididos em temas, totalizando em dez o número total de temas abordados na obra.

Em todos os capítulos há, pelo menos, um texto complementar que costuma apresentar aspectos não contidos no capítulo referente ao seu conteúdo, ou um aprofundamento do conteúdo no capítulo. No total há vinte e três textos presentes nos capítulos.

A forma como os textos são apresentados nos capítulos é variada, dos 23 textos temos: 9 textos associados a ilustrações; 5 associados a fotos (sendo que desses, 3 textos contêm foto e ilustração); 1 texto é associado a um quadro informativo; 1 texto contém um exercício e 10 textos não são associados a nenhum recurso gráfico ou visual sendo que, desses 10 textos, 4 apresentam a citação da fonte.

Os capítulos apresentam dois tipos de quadros de destaque, um cor-de-rosa que contém exercícios referentes ao capítulo e aparecem com a inscrição “faça em seu caderno”, não deixando claro se os exercícios devem ser feitos em sala de aula ou como tarefa para casa e outro, azul, quando o autor apresenta um gráfico, um quadro informativo ou afirma um conceito.

No caso do quadro azul, o livro didático contém um total de 81 quadros; no caso do quadro cor-de-rosa ele contém um total de 26 quadros.

No caso de mapas contidos nos capítulos, todos apresentam escala, sobretudo a escala gráfica. São 35 mapas, em sua maioria temáticos e em escalas diferenciadas.

Com relação às ilustrações, aqui consideradas as fotografias, os esquemas, desenhos, gráficos e mapas, todo o livro é ilustrado, isto é, mesmo que uma página não tenha ilustração a outra, imediatamente anterior ou posterior, apresenta.

Há um total de 209 ilustrações no livro, ou seja, uma média de 11 por capítulo. Todas as fotos e ilustrações são acompanhadas de legenda com referência ao lugar, ou explicativas sobre o que elas representam.

Com relação a seu conteúdo, a tabela a seguir apresenta o livro didático discriminando com os temas apresentados:

Tabela 1 - Lista dos temas tratados no livro didático *Geografia 1: noções básicas de geografia* de 5ª série/1993 /Melhem Adas - dentro das unidades, quantidade de capítulos e a porcentagem de páginas que ocupam em relação ao total.

UNIDADES	TEMA (S)	CAPÍTULOS	PÁGINAS (%)
I – Aprendendo a orientar-se e a localizar no espaço terrestre;	1) Orientação, localização e linguagem de mapas	1, 2, 3 e 4	23,5
II – Aprendendo a medir o tempo	2) Sistema Sol, Lua e Terra	5, 6 e 7	12
III - O espaço e as relações dos homens entre si	3) A natureza	8	6,5
	4) O espaço geográfico	9 e 10	4
IV - O aproveitamento econômico do espaço e as condições naturais	5) Relação clima, formação vegetal, extrativismo vegetal	11 e 12	17
	6) Formação de rochas e o extrativismo mineral	13	7
	7) Pecuária		
	8) Agricultura	14	2
	9) Indústrias	15	8,5
	10) Transportes	16	3,5
		17, 18 e 19	16

Fonte: Geografia 1: Noções básicas de geografia, 2. ed. , São Paulo.

Podemos observar que as três primeiras unidades referem-se a quatro temas e ocupam 46% das páginas. A quarta unidade refere-se a outros seis temas, ocupando 54% das páginas.

Há, portanto, um certo equilíbrio na relação tema e quantidade de páginas que ocupam, mas um desequilíbrio na relação unidade e tema, uma vez que quatro temas estão desenvolvidos em três unidades e outros seis temas estão desenvolvidos em uma unidade.

Há, também, um equilíbrio na relação entre os capítulos e os temas, pois pouco mais de 50% deles referem-se a quatro temas, o restante, portanto pouco menos de 50%, aos outros seis temas.

O conceito, objeto de estudo desta pesquisa, está apresentado na Unidade III (tema 4), capítulos 9 e 10.

5.2.2 - Melhem Adas - 5ª Série - 2002.

Essa obra mantém o título da anterior “Geografia: noções básicas de Geografia” e também se destina à primeira série do segundo ciclo do ensino fundamental, ou 5ª série.

O livro tem 224 páginas incluindo uma de apresentação do autor, quatro de sumário, uma de bibliografia e, nas duas finais, dois mapas, um da Europa (político) e outro mundi (político).

Sua estrutura apresenta 3 grandes Unidades, distribuídas em dezoito capítulos, tendo, cada capítulo, um tema principal dividido em subtemas (ver Anexo 4).

Esses dezoito capítulos foram divididos em temas, totalizando em seis o número total de temas abordados na obra.

Todos os capítulos apresentam um texto complementar, 8 são acompanhados de ilustrações e 6 são acompanhados de citação de fonte (sendo que um contém ambas as coisas). Outros 5 textos não são acompanhados de qualquer recurso gráfico ou visual nem de citação de fonte.

Todos os capítulos apresentam quadros de destaque. Esses quadros referem-se a indicações de atividades ou leitura feitas pelo autor ou mesmo destaque a um assunto específico.

Os quadros estão divididos por designação, de acordo com sua finalidade, e aparecem no livro didático conforme segue:

- a) Certifique-se de ter compreendido (linhas pontilhadas vermelhas);
- b) Você sabia? (verde);
- c) Sugestão de leitura (azul);

- d) Atividades (lilás);
- e) Outros (aparecem de forma variada);

Os quadros do item “a” são questões para os alunos responderem no próprio caderno; os capítulos, em sua imensa maioria, apresentam mais de um desses quadros.

Os quadros do item “b” funcionam como uma espécie de curiosidades, ou seja, um destaque sobre algum aspecto do tema do capítulo. Metade dos capítulos apresenta esse tipo de quadros.

Os quadros do item “c” apresentam uma bibliografia, sugerida pelo autor, de livros que tratam do tema do capítulo. Todos os capítulos apresentam esses tipos de quadros.

Os quadros do item “d” são atividades propostas referentes ao conteúdo do capítulo. Todos os capítulos apresentam esses tipos de quadros.

Os quadros do item “e” são variados na forma, no conteúdo e também na cor. Aparecem como quadros comparativos, textos, tabelas e figuras.

Além desses quadros, todos os capítulos contêm um glossário (nas laterais das páginas) referente aos termos utilizados no capítulo.

Com relação aos mapas, todos aqueles utilizados nos capítulos são acompanhados de escala, sobretudo a escala gráfica.

Com relação às ilustrações, aqui consideradas as fotografias, esquemas e desenhos, todo o livro é ilustrado, isto é, mesmo que uma página não tenha ilustração a outra, imediatamente anterior ou posterior, apresenta alguma.

Há um total de 202 ilustrações no livro, ou seja, uma média de pouco mais de 11 ilustrações por capítulo. Todas as ilustrações são acompanhadas de legenda com referência ao lugar ou explicativa sobre o que ela representa.

Com relação a seu conteúdo, a tabela a seguir apresenta o livro didático conforme os temas estão organizados:

Tabela 2 - Lista dos temas tratados no livro didático *Geografia: noções básicas de geografia* de 5ª série/2002 /Melhem Adas - dentro das unidades, quantidade de capítulos e a porcentagem de páginas que ocupam em relação ao total.

UNIDADES	TEMA(S)	CAPÍTULOS	PAGINAS (%)
I - Espaço e tempo	1) Orientação/localização e linguagem de mapas;	1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7	35
	2) Sistema Terra, Lua e Sol;	8, 9 e 10	14,5
II - A natureza e o trabalho humano	3) Natureza e trabalho	11, 12, 13, 14 e 15	21,5
III - O aproveitamento econômico do espaço e do meio ambiente	4) Revoluções industriais;	16	7,5
	5) Atividade agropecuária;		
	6) Extrativismo mineral e degradação do meio ambiente;	17	14
		18	7,5

Fonte: Geografia 2: aspectos humanos e naturais da geografia do Brasil, 4. ed. , São Paulo.

Na tabela podemos observar que, comparativamente ao livro anterior (também da 5ª série), este perdeu uma unidade e um capítulo.

Com relação às unidades, a obra reúne os temas relativos ao espaço e ao tempo na unidade I utilizando, para isso, mais de 50% dos capítulos (dez) e quase a metade das páginas (49,5%). Podemos dizer, assim, que essa unidade é a de maior destaque no livro.

A unidade II reúne 5 capítulos (mais de 25%) e ocupa pouco mais de 21,5% de páginas. É, portanto, a segunda em termos de destaque.

A unidade III apresenta um equilíbrio maior entre temas, capítulos e páginas. São três temas em três capítulos, ocupando quase 30% das páginas.

O conceito, objeto de estudo desta pesquisa, está apresentado na Unidade I (tema 1), capítulo 1 e na Unidade II (tema 3), capítulo 12.

5.2.3 - Apresentação do conceito *espaço geográfico* nas obras de 5ª série (1993 - 2002).

Em primeiro lugar o conceito *espaço geográfico* é desenvolvido nas duas obras e, em ambas, ele é apresentado explicitamente em dois capítulos. A obra de 1993 utiliza, nos dois capítulos, 6 páginas, enquanto a obra de 2002 usa 20 páginas.

Importante dizer que, para a definição e explicação do conceito *espaço geográfico*, o autor trata e desenvolve também um outro conceito que é o *trabalho*. Esse último seria a mediação para que a sociedade pudesse construir seus *espaços geográficos*. Nesse caso o entendimento do conceito *espaço geográfico* está, segundo o autor, intimamente ligado ao entendimento do conceito *trabalho*, sendo essencial também sua explicitação.

Com relação à estruturação geral das duas obras de 5ª série, podemos observar que ambas apresentam praticamente o mesmo número de capítulos, porém a obra de 2002 apresenta uma Unidade a menos.

Em termos de localização do conceito *espaço geográfico* observamos que, na obra de 1993 o conceito *espaço geográfico* está presente em dois capítulos de uma mesma Unidade (Unidade III). Já na obra de 2002 o mesmo conceito aparece em dois capítulos de duas Unidades diferentes (Unidades I e II).

O autor operou uma separação de temas das unidades. Em 1993, a unidade III trata do conceito *espaço geográfico* e *trabalho*. Em 2002, preocupado em definir melhor esse último, separa, na Unidade I (capítulo 1) o conceito *espaço geográfico* e na Unidade II (capítulo 12) o conceito *trabalho*. A Unidade II tem como tema o *trabalho humano* e contém cinco capítulos, dos quais somente um o apresenta explicitamente. De qualquer forma outros quatro tratam das relações existentes entre ele e, (p. ex.), a *natureza*, sua *transformação em produtos de consumo pela sociedade*, etc. Isso comprova sua preocupação em melhor definir o conceito *trabalho* como mediador da construção do *espaço geográfico*, na obra de 2002, se compararmos com a obra de 1993.

Portanto o que observamos entre as duas obras de 5ª série foi, de um lado a manutenção do conceito *espaço geográfico* e, de outro, uma opção em melhor explicar, na obra de 2002, o conceito *trabalho*.

5.2.4 - Comparação do conceito *espaço geográfico* nas obras de 5ª série (1993-2002).

Nas duas obras, entre esses quatro capítulos mencionados, há um elemento de ligação ou, como dissemos antes, mediação, que o autor utiliza para explicar a construção do espaço geográfico: o *trabalho humano*. Esse elemento de ligação é apresentado nas obras como forma de transformação da natureza em espaço geográfico, ou seja, do homem como produtor do *espaço geográfico*.

O primeiro termo de comparação entre as duas obras diz respeito a esse conceito/elemento de ligação que é o *trabalho humano*. Na obra de 1993, temos um capítulo definindo-o e apresentando a relação existente entre ele e a natureza e o espaço geográfico. Na obra de 2002, para a mesma definição, temos cinco capítulos, o que nos mostra uma intenção em melhor definir a importância do trabalho humano como elemento constituinte da formação do *espaço geográfico*.

Grosso modo, com poucas variações, as duas obras tratam o trabalho humano sob a perspectiva de que é por meio dele que o ser humano produz o que necessita e, ao mesmo tempo, também produz o espaço geográfico.

Para tanto as duas obras apresentam a mesma definição para *trabalho*:

“quantidade de força de trabalho, ou seja, de energia física e mental que é aplicada na produção de bens econômicos e serviços” (2002, p. 127).

E para *força de trabalho*:

“... energia física e mental que todo ser humano possui e que é utilizada no momento em que ele realiza um trabalho”. (2002, p. 127).

A obra de 1993 trata a relação homem/natureza, mediada pelo trabalho, como uma relação em desequilíbrio. As relações nas sociedades teriam como característica a injustiça

social, ou seja, a exploração do trabalho humano, para obtenção de mais lucros por uma pequena parte da sociedade humana e teriam, como reflexo, o desequilíbrio ecológico.

Dessa forma, a necessidade de ampliar os lucros provocaria a seguinte situação: aumento da exploração dos elementos da natureza e do trabalho humano, pouca preocupação ecológica e a distribuição desigual da riqueza natural pelos membros das sociedades humanas.

A obra de 2002 amplia essa análise partindo da mesma premissa, os seres humanos produzem aquilo de que necessitam por meio do trabalho.

As diferenças com relação à outra obra dizem respeito aos seguintes aspectos contidos nesta última: remuneração de quem trabalha; quantidade de trabalho contido nos produtos; integração dos vários tipos de trabalho; a sociedade que consome.

Com relação à remuneração, o texto afirma que sem uma remuneração adequada uma pessoa (um trabalhador) não conseguirá repor a energia física e mental usada na execução do trabalho, isso porque...

“... se o trabalhador for mal remunerado, não conseguirá repor a energia física e mental gasta na execução de seu trabalho, viverá em situação de pobreza ou miséria, tornar-se-á subnutrido e conseqüentemente estará mais sujeito às doenças, viverá menos anos que trabalhadores ou pessoas de maior salário ou de alta renda.” (2002, p. 129).

Com relação à quantidade de trabalho contido nos produtos, o texto primeiro define o que é produto como o resultado de qualquer atividade, física ou mental, que o ser humano faz. Isto é, “coisas” criadas e construídas com o seu trabalho. (2002, p. 132).

O *trabalho humano*, portanto, estaria contido em tais produtos. O texto exemplifica tal situação analisando uma carteira escolar. Ela é um produto, contém o “trabalho” da natureza materializado na madeira (um produto criado pela natureza) e contém o trabalho humano. (2002, p. 133).

Com relação à integração dos vários tipos de trabalho, o texto trata das atividades econômicas divididas por setores da economia: o setor primário (atividade agrícola), secundário (atividade industrial) e terciário (atividade de prestação de serviços).

Segundo o texto, seria por meio das atividades econômicas que a sociedade obteria os produtos necessários à sua sobrevivência. (2002, p. 141).

Com relação à sociedade que consome, o texto trata do mercado consumidor mas, a exemplo da remuneração, o consumo de produtos, por parte da população, depende de quanto se ganha para tal (p. 147). Assim, o texto apresenta a discussão sobre a sociedade de consumo ou um novo modo de viver, tendo como base o consumo de bens e serviços que, em grande medida, tem levado ao desperdício de produtos. (pp. 153-154).

Com relação ao desperdício o texto afirma:

*“... o desperdício é um problema sério. Não só porque leva ao acúmulo de uma grande quantidade de lixo que nem sempre é reciclável, mas também porque é um agente de poluição do meio ambiente e um modo de se esgotarem os **recursos naturais não-renováveis** do planeta.”* (p. 155, destaques do original).

Por fim, o texto apresenta a defesa do uso racional dos elementos (recursos) da natureza: o desenvolvimento ecologicamente sustentável. Para tanto afirma:

“Sabemos que não é possível viver sem consumir. Mas é possível e extremamente necessário consumir com consciência e equilíbrio, antes que a Terra se esgote.” (p. 156).

Assim, ambas obras utilizam-se do conceito de trabalho humano para explicar o conceito de *espaço geográfico*.

Ambas as obras tratam do conceito espaço geográfico a partir da premissa de que ele é formado pela ação do ser humano (por meio do trabalho). Mas há uma diferença de forma apresentada nos textos. Na obra de 1993:

*“Ao mesmo tempo em que o homem modifica a Natureza, ele cria um espaço ou lugar para viver e garantir sua existência. Os espaços produzidos pelo homem recebem o nome de **espaços***

geográficos. Portanto, o espaço geográfico inclui a Natureza e o homem.” (p. 63, destaque do original).

Já na obra de 2002:

*“Antes das primeiras pessoas chegarem ao lugar ou espaço onde se situa sua cidade, havia aí uma natureza original, (...) um espaço que podemos chamar de **espaço natural**.”* (p. 13, destaque do original).

E conclui (também na obra de 2002):

*“Assim, com a chegada das primeiras pessoas ao espaço ou lugar onde situa sua cidade, o espaço natural que aí existia foi sendo alterado, humanizando-se, ou seja, deixando as marcas da atuação ou ação no espaço natural (...) construíram, pelo trabalho, um novo espaço, o **espaço geográfico** (...) podemos, então, dizer que o espaço geográfico é um produto histórico-social: histórico, porque é construído ao longo de gerações ou no decorrer da história dos homens, e **social**, porque o homem não age de forma isolada e sim coletiva ou socialmente no processo de produção do espaço geográfico.”* (p. 14, destaques do original).

Na obra de 1993 o texto afirma que o *espaço geográfico* inclui a Natureza e o homem. Na obra de 2002 o texto fala de um espaço natural alterado pela ação do homem, que constrói o *espaço geográfico*.

Se no primeiro caso a natureza é incorporada ao *espaço geográfico* pela ação do homem, no segundo o espaço natural se mantém, sendo então alterado pela ação do homem, ganhando feições humanizadas, histórico-sociais.

Nesse caso o texto separa o *espaço natural* do *espaço geográfico*, ainda que digam respeito ao mesmo lugar (para usar o mesmo termo utilizado no texto). Podemos perceber, assim,

que há uma maior preocupação do autor em estabelecer o modo como se dá essa incorporação no espaço natural pela sociedade (por meio do trabalho).

O que em 1993 é chamado de *natureza*, em 2002 é definido como *espaço natural*. Da mesma forma o que na primeira obra é chamado de *ação humana*, em 2002 é chamado de *produto histórico-social*.

Um outro aspecto de destaque diz respeito ao fato da obra de 1993 trazer uma discussão, que a obra de 2002 não o faz, que é o uso do *espaço geográfico*. O texto afirma:

“... o espaço geográfico reflete ou reproduz a sociedade que nela vive, e principalmente as relações que se estabelecem entre os homens na busca de sua subsistência (...) praticamente todos os homens participam da tarefa de organizar o espaço. Todos trabalham para isso. Entretanto, alguns têm mais poder que outros na tarefa de organizar o espaço, pois possuem mais dinheiro.”
(pp. 65-66).

Contraditoriamente, na obra de 2002 essa preocupação aparece quando da definição de trabalho, mas não está presente na construção da definição de *espaço geográfico*.

Podemos concluir que, do ponto de vista do conceito *espaço geográfico*, não há modificações conceituais entre as duas obras. O que há, no caso da obra de 2002, é uma maior preocupação em definir de que forma a sociedade o constrói, no caso, um *espaço geográfico histórico-social*.

Ao mesmo tempo, observamos que o autor transportou o debate a respeito do uso do *espaço geográfico* (uso que não é de toda a sociedade, mas daqueles que podem pagar por ele) realizado na obra de 1993, para os capítulos que tratam do trabalho humano na obra de 2002.

Assim, o conceito de *espaço geográfico* é formulado do mesmo modo nas duas obras de 5ª série, aliás de forma bastante semelhante como nos PCNs:

“O espaço considerado como território e lugar é historicamente produzido pelo homem à medida que organiza econômica e socialmente sua sociedade (...) nessa perspectiva, a historicidade

enfoca o homem como sujeito produtor desse espaço, um homem social e cultural, situado além e mediante a perspectiva econômica e política, que imprime seus valores no processo de produção de seu espaço. Assim, o espaço na Geografia deve ser considerado uma totalidade dinâmica em que interagem fatores naturais, sociais, econômicos e políticos.” (PCNs, p. 27).

Para isso apresentaremos alguns argumentos expressos nos Parâmetros.

Primeiramente, ao definir os objetivos gerais da área, os PCNs trazem, entre outros:

“- identificar e avaliar as ações dos homens em sociedades e suas conseqüências em diferentes espaços e tempos, de modo que construam referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões sócio-ambientais locais;
- conhecer o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo que compreenda o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar;
- compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações;
- compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações sócio culturais são conquistas ainda não usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratiza-las.” (PCNs, p. 35).

Na relação que estabelece entre geografia e os temas transversais apresenta, no item Trabalho e Consumo:

“Dois aspectos devem ser considerados nos conteúdos que se referem ao trabalho. O primeiro é que o trabalho deve ser discutido com os estudantes como uma das formas de expressão

humana de suas relações com a natureza. Valorizar o trabalho como forma de expressão humana, das diferentes culturas e etnias e seus modos de viver, pensar, portanto, o trabalho como presença histórica do pensar e do fazer humanos. O segundo, analisar como o trabalho acontece nas relações sociais, portanto, criticando as formas de exploração, tornando compreensível as questões políticas e econômicas que criam desigualdades entre os homens. Quanto ao consumo, devem ser considerados também dois aspectos. O primeiro, das necessidades de sobrevivência. A produção e o consumo como soluções pensadas para resolver problemas. O segundo, discutir a sociedade consumista, sua face perversa e devoradora dos recursos naturais. As desigualdades de possibilidades de consumo. A divisão do mundo em segmentos que têm acesso aos benefícios das tecnologias e participam de um mercado altamente consumidor e os segmentos excluídos que não têm acesso nem mesmo às necessidades básicas.” (PCNs, p. 48).

E, finalmente, em um dos eixos norteadores do temário para o terceiro ciclo do ensino fundamental, particularmente no tema a construção do espaço: os territórios e os lugares (o tempo da sociedade e o tempo da natureza):

“Este tema poderá ser desdobrado em diferentes itens e conteúdos entre eles, aqueles referentes à divisão social e territorial do trabalho, ou seja, como desenvolver as forças produtivas e as relações sociais de produção. A partir da organização do trabalho social, levar o aluno a compreender como a sociedade se apropria da natureza. Isso significa que poderá contemplar conteúdos que analisem o desenvolvimento intrínseco do trabalho no processo histórico, como também a dinâmica das leis que regulam os fenômenos da natureza. Significa que didaticamente poderá ser abordado em suas especificidades, mas nunca perder de vista que

esse território é produto da interação desses dois níveis de sua realidade, e que as análises específicas deverão sempre resgatar a unidade desse espaço como resultado daquela interação. Sempre que tratar dos mecanismos do clima, da vegetação, dos solos e do relevo, deverá estar comprometido com uma visão metodológica do significado de todos esses processos ‘naturais, com suas leis específicas, com suas diferentes formas de apropriação pela sociedade’.” (PCNs, p. 57).

Podemos observar que as mudanças operadas na obra de 2002, com relação ao texto de 1993, estão em consonância com os objetivos apresentados pelos Parâmetros Curriculares.

Nesse sentido podemos afirmar que entre as obras de 5ª série de Melhem Adas em 1993 e 2002, não houve modificação no conceito de *espaço geográfico*.

Podemos afirmar, também, que houve mudanças na forma de abordagem desse conceito e que, nesse caso, as propostas de abordagem apresentadas nos PCNs de geografia podem ter influenciado tais mudanças.

5.3 - Visão geral das obras de Melhem Adas: 6ª série (1993-2002).

A seguir faremos uma descrição geral de cada obra de 6ª série para a comparação do conceito *espaço geográfico*.

5.3.1 - Melhem Adas - 6ª Série - 1993.

Trata-se do livro “Geografia 2: aspectos humanos e naturais da Geografia do Brasil”, destinado à segunda série do segundo ciclo do ensino fundamental ou 6ª série.

O livro tem 176 páginas, incluindo um glossário nas duas páginas finais e mais oito, não numeradas, que incluem informações técnicas da produção do livro (catalogação), apresentação do autor e sumário.

Sua estrutura apresenta quatro grandes Unidades temáticas distribuídas em vinte capítulos tendo, cada um deles outra divisão em subtemas (ver Anexo 5).

Como veremos adiante, esses vinte capítulos foram divididos em temas, totalizando em onze o número total de temas abordados na obra.

Em todos os capítulos há, pelo menos, um texto complementar em um total de 21 textos.

A forma como são apresentados é variada. Mais da metade apresenta a citação da fonte, dois textos além da citação apresentam ilustração. O menor deles apresenta dois parágrafos e o maior dez. Na média, os textos são compostos de cinco parágrafos.

Os capítulos apresentam dois tipos de quadro de destaque, um cor-de-rosa, que contém exercícios referentes ao capítulo aparece com a inscrição “Faça em seu caderno” e outro, azul, quando o autor apresenta um gráfico, um quadro informativo ou define um conceito.

No caso dos quadros cor-de-rosa, o livro contém um total de 30 quadros, o que significa uma média de 1,5 quadro por capítulo.

No caso dos azuis, o livro contém um total de 92 quadros, o que significa uma média de 4,5 quadros por capítulo.

No caso dos mapas contidos nos capítulos, todos apresentam escala, sobretudo a escala gráfica. Com relação às ilustrações, aqui consideradas fotografias, esquemas, desenhos, gráficos e mapas, todo o livro é ilustrado, ou seja, mesmo que uma página não tenha ilustração, a outra, imediatamente anterior ou posterior, a apresenta.

Considerando-as no conjunto, o livro tem um total de 176 ilustrações/mapas, sendo que, no caso de fotos, todas são acompanhadas de legenda.

Com relação a seu conteúdo, a tabela 3 apresenta o livro didático de acordo com os temas apresentados:

Tabela 3 - Lista dos temas tratados no livro didático *Geografia: aspectos humanos e naturais da geografia do Brasil* de 6ª série/1993 /Melhem Adas - dentro das unidades, quantidade de capítulos e a porcentagem de páginas que ocupam em relação ao total.

UNIDADE	TEMA (S)	CAPÍTULOS	PÁGINAS (%)
I - Brasil: características gerais do espaço e da sociedade	1) Brasil, posição geográfica e astronômica;	1 e 2	10
	2) A população brasileira e os problemas sociais	3 e 4	12
II - A divisão do espaço em regiões e sua organização	3) Divisão regional do Brasil	5 e 6	6
III - A ocupação e a organização do espaço brasileiro através da história	4) Ocupação do espaço brasileiro	7, 8, 9 e 10	24
IV - O aproveitamento econômico do espaço e as condições naturais	5) Agricultura brasileira	11	5
	6) Criação de gado	12	3,5
	7) Extração vegetal, vegetação e clima	13	11
	8) Extrativismo mineral	14	5
	9) Fontes de energia	15	6
	10) Indústrias	16	5,5
	11) Transportes	17, 18, 19 e 20	12

Fonte: Geografia 2: Aspectos humanos e naturais da geografia do Brasil, 2. ed. , São Paulo.

Podemos observar que as três primeiras unidades referem-se a quatro temas ocupando 52% das páginas. A quarta unidade refere-se a outros sete temas, ocupando 48% das páginas.

Há um certo desequilíbrio na relação unidades e quantidade de páginas, onde três unidades ocupam pouco mais da metade das páginas e uma quarta unidade sozinha ocupa um pouco menos da metade das páginas.

Essa mesma relação se estabelece também na comparação entre os temas, capítulos e páginas pois, quatro temas ocupam pouco mais da metade de páginas e exatos 50% de capítulos. Os outros sete temas ocupam pouco menos da metade de páginas e outros 50% de capítulos.

O conceito, objeto de estudo desta pesquisa, está apresentado na Unidade II (tema 3), capítulo 6, e na Unidade III (tema 4), capítulo 8.

5.3.2 - Melhem Adas - 6ª Série - 2002.

Essa obra é dirigida à segunda série do segundo ciclo do ensino fundamental, ou 6ª série e, em relação à obra de 1993, apresenta uma mudança em seu título, “Geografia: construção do espaço geográfico brasileiro”.

O livro tem 240 páginas incluindo duas páginas de apresentação do autor, quatro de sumário, uma de bibliografia e, nas quatro últimas páginas, apresenta os seguintes mapas: Mundo, Europa, Brasil e Ásia, todos mapas políticos.

Também tem um guia de leitura e orientação distribuído em 64 páginas (introdutórias), esse guia apresenta a seguinte organização: introdução; apresentação geral da coleção; apresentação do volume de 6ª série; operacionalização em sala de aula das unidades e dos capítulos; subsídios ao professor. Trata-se de uma apresentação formal da coleção (de 5ª a 8ª série) e, em particular, do livro da 6ª série, contendo orientações gerais, comentários sobre os capítulos, conceitos importantes, discussão sobre as atividades de apoio (textos e questões) e uma bibliografia de apoio.

Sua estrutura apresenta três grandes Unidades temáticas distribuídas em quatorze capítulos e um apêndice. (ver Anexo 6).

Como veremos adiante, esses quatorze capítulos foram divididos em temas, totalizando em oito o número total de temas abordados na obra.

Todos os capítulos apresentam um texto complementar, 3 são acompanhados de ilustrações e 8 são acompanhados de citação de fonte (sendo que um contém ambas as coisas). Outros 3 textos não são acompanhados de nenhum recurso gráfico, ou visual, nem de citação de fonte.

Todos os capítulos apresentam quadros de destaque. Esses quadros referem-se a indicações de atividades, ou leitura feitas pelo autor, ou mesmo destaque a um assunto específico.

Os quadros estão divididos por nome, de acordo com sua finalidade, e são assim apresentados no livro:

- a) Certifique-se de ter compreendido (linhas pontilhadas vermelhas);
- b) Você sabia? (verde);
- c) Sugestão de leitura (azul);
- d) Atividades (lilás);
- e) Outros (aparecem de forma variada);

Os quadros do item “a” são questões para os alunos responderem no caderno; os capítulos, em sua imensa maioria, apresentam mais de um desses quadros.

Os quadros do item “b” funcionam como uma espécie de curiosidades, ou seja, um destaque sobre algum aspecto do tema do capítulo. Metade dos capítulos apresenta esses quadros.

Os quadros do item “c” apresentam uma bibliografia, sugerida pelo autor, de livros que tratam do tema do capítulo. Todos os capítulos apresentam esses quadros.

Os quadros do item “d” são atividades propostas pelo autor referentes ao conteúdo do capítulo. Todos os capítulos apresentam esses quadros.

Os quadros do item “e” são variados na forma, no conteúdo e também na cor. Aparecem como quadros comparativos, textos, tabelas e figuras.

Além desses quadros todos os capítulos contêm um glossário (nas laterais das páginas) referente aos termos utilizados no capítulo.

Com relação aos mapas, utilizados nos capítulos, todos são acompanhados de escala, sobretudo a escala gráfica.

Com relação às ilustrações, aqui consideradas as fotografias, esquemas e desenhos, todo o livro é ilustrado, isto é, mesmo que uma página não tenha ilustração a outra, imediatamente anterior ou posterior, a apresenta.

Há um total de 203 ilustrações no livro, todas são acompanhadas de legenda com referência ao lugar, ou explicativa sobre o que ela representa.

Com relação a seu conteúdo, a tabela 4 apresenta o livro didático de acordo com os temas apresentados:

Tabela 4 - Lista dos temas tratados no livro didático *Geografia: construção do espaço geográfico brasileiro* de 6ª série/2002 /Melhem Adas - dentro das unidades, quantidade de capítulos e a porcentagem de páginas que ocupam em relação ao total.

UNIDADE	TEMA (S)	CAPÍTULOS	PÁGINAS (%)
I - A produção do espaço geográfico brasileiro	1) Espaço indígena e a construção do espaço no Brasil;	1, 2 e 3	16
	2) Produção do espaço nas regiões brasileiras;	4, 5, 6, 7 e 8	39
II - Da sociedade agrária para a urbano-industrial (mudanças na economia e no espaço geográfico)	3) Industrialização no Brasil;	9	10
	4) Fontes de energia ;	10	8
	5) Urbanização no Brasil;	11	6,5
	6) A agropecuária brasileira;	12	5,5
III - O território brasileiro e as condições ambientais	7) Domínios morfoclimáticos do Brasil;	13 e 14	10
	8) A população brasileira;	apêndice	5

Fonte: Geografia: Construção do espaço brasileiro, 4. ed., São Paulo.

Na tabela podemos observar que, comparativamente ao livro anterior (também da 6ª série), o livro de 2002 perdeu uma unidade e seis capítulos, sendo que esta obra apresenta um apêndice (inexistente na obra de 1993).

A obra reúne os temas relativos ao *espaço* e ao *tempo* na Unidade I utilizando, para isso, mais de 50% dos capítulos (oito) e mais da metade das páginas (55%). Podemos dizer que, os dois temas presentes nessa unidade, são os de maior destaque no LD.

A unidade II reúne quatro capítulos (25%), quatro temas em 30% das páginas. Apresenta, assim, um equilíbrio nessa relação.

A unidade III apresenta dois temas em três capítulos, ocupando quase 15% de páginas.

O conceito, objeto de investigação desta pesquisa, está apresentado na Unidade I (tema 1), capítulo 3.

5.3.3 - Apresentação do conceito *espaço geográfico* nas obras de 6ª Série (1993-2002).

O conceito é tratado nas duas obras sendo que em 1993 aparece em dois capítulos e em 2002 em um capítulo. No entanto, em termos de distribuição de páginas, essa relação é diferente pois a obra de 1993 utiliza três páginas com o conceito, enquanto em 2002 a obra usa onze páginas. A diferença não ocorre somente na quantidade de páginas, com relação à sua distribuição entre as unidades dos livros temos, na obra de 1993, dois capítulos que tratam o conceito em duas unidades diferentes. No caso da obra de 2002, o único capítulo que trata do conceito está inserido na unidade que trata exatamente da *produção do espaço*.

Com relação à estruturação das duas obras de 6ª série, podemos observar o seguinte: a obra de 2002 apresenta 5 capítulos a menos que a de 1993 e, no entanto, 64 páginas a mais. Apresenta também uma Unidade a menos.

No caso dessas duas obras o autor promoveu uma modificação significativa em suas estruturas. As Unidades da obra de 2002 absorveram vários capítulos e temas de Unidades da obra de 1993, a exemplo do que dissemos acima com relação ao conceito *espaço geográfico*, uma vez que essa obra (2002) apresenta uma unidade inteira sobre a *produção do espaço geográfico*, enquanto que na obra de 1993 esse conceito está apresentado de forma mais dispersa.

A mudança principal entre as duas obras, do ponto de vista de sua estruturação, está no fato de, em 1993, o autor fazer uma apresentação do Brasil sob aspectos mais gerais (posição geográfica, dados da população e a divisão regional) para depois tratar propriamente da *ocupação do espaço*.

Em 2002 o tema *ocupação/produção/organização do espaço*, é tratado logo nos primeiros 8 capítulos.

Com relação ao conceito *espaço geográfico* observamos o seguinte:

A obra de 1993 trata o conceito em dois capítulos, em um deles há a definição propriamente dita, no outro o autor trata da ocupação e organização do espaço brasileiro por meio de uma leitura histórico/regional. Uma espécie de qualificação da produção do espaço brasileiro, a partir das 5 regiões geográficas brasileiras.

A obra de 2002 trata do conceito em numa unidade inteira (com 8 capítulos), mas o conceito propriamente dito aparece em um capítulo. Os demais tratam da ocupação e organização e construção dos *espaços geográficos*, também por meio de uma leitura histórico/regional.

A apresentação do conceito ocupa uma menor quantidade de páginas que sua explicação. Isto demonstra que o autor priorizou, na obra de 2002, a explicação de como o *espaço geográfico brasileiro* foi construído, utilizando para tanto 123 páginas (contra 34 no livro de 1993). Para essa explicação ele utilizou o referencial histórico de análise de formação das cinco regiões brasileiras.

O autor apresentou, assim, os elementos que explicam a construção dos *espaços geográficos* no Brasil que, nessa análise, estão representados na formação das regiões norte, nordeste, sudeste, centro-oeste e sul do Brasil.

5.3.4 - Comparação do conceito *espaço geográfico* nas obras de 6ª série (1993-2002).

Podemos dizer que as duas obras tratam do *espaço geográfico* como o produto das relações sociais de uma dada sociedade, e que, ao mesmo tempo, interferem nas formas de organização de tais sociedades. Nas obras de 6ª série, portanto, o elemento de ligação ou mediador da formação do *espaço geográfico* é que o autor denomina como organização do espaço. Nesse sentido, no caso das duas obras, essa organização é entendida como a formação histórico/espacial do Brasil.

Entre as obras a diferença crucial está no aspecto quantitativo destinado pelo autor para a definição do *espaço geográfico* e sua explicação.

Assim, a obra de 1993 afirma ser *espaço geográfico*:

“Através da história os homens constroem e reconstroem os espaços geográficos. Criam campos de cultivo, de pecuária, realizam extrativismo vegetal e mineral, aproveitam as quedas-d’água para a produção de energia elétrica, constroem rodovias e ferrovias. Na ocupação e construção do espaço geográfico o homem vai deixando as marcas de sua atuação. Mas deixa também

as marcas de como ele se organiza na sociedade em que vive. Por exemplo: se essa sociedade está dividida em classes sociais, ele deixa as marcas da sociedade de classes no espaço geográfico. O espaço geográfico é então a expressão visível de como o homem está organizado em sociedade ou de suas diferenças de classes.” (p. 49).

Nessa definição está contida a idéia de que a sociedade se apropria da natureza (processo que pode ser entendido como produção do espaço) de acordo com sua organização. O texto afirma, ainda, não serem somente as forças produtivas as responsáveis pela construção de espaços geográficos há, também, um outro fator importante que é a distribuição de renda. (1993, p. 49).

É explícita a definição de qual homem a sociedade capitalista produz, quando afirma que nas sociedades capitalistas os homens diferem uns dos outros pela renda que possuem, pela quantidade de capital financeiro e pela propriedade dos meios de produção. (1993, p. 49).

Daí as demais afirmações feitas no texto:

“O dinheiro é a principal mercadoria do sistema capitalista. Com ele se compram todas as outras mercadorias, inclusive o espaço, que é transformado em propriedade particular. Quem possuir a maior quantidade de dinheiro, tem possibilidade de adquirir maiores parcelas do espaço. Podemos então entender que o espaço não pertence a todos os membros da sociedade e sim a alguns, àqueles que possuem capital. Ele será organizado segundo os interesses de seus donos, não da coletividade. Daí podemos falar que o espaço é discriminatório; sua posse, utilização, organização são realizadas segundo a renda dos que nele habitam.” (1993, p. 49).

Essas afirmações dão conta de como o autor entende a *construção* do *espaço geográfico*, um produto da história da humanidade, tendo como pressuposto (poderíamos chamar de recorte histórico) a estruturação da sociedade capitalista.

Nos três capítulos posteriores os textos vão expor a ocupação do espaço brasileiro (que na prática significa apresentar a materialização do conceito) sob três aspectos: por meio da história; a ocupação das regiões norte e centro-oeste em tempos recentes e no processo de industrialização e urbanização (século XX).

No primeiro aspecto há uma superposição da concepção de ocupação do espaço (produção do espaço geográfico) com os fatos da história do Brasil. Nas palavras do autor:

“Não podemos compreender a ocupação e organização do espaço brasileiro sem recorrer à História.” (1993, p. 61).

A abordagem segue a leitura do desenvolvimento econômico brasileiro, a partir da colonização. Assim, inicia com a organização do espaço nordestino em torno da produção do açúcar a partir da plantação da cana-de-açúcar. Apresenta a justificativa de produção do açúcar como motivo para o colonizador português introduzir a grande propriedade rural, o latifúndio, na região. (1993, p. 64).

Desse modo a ocupação e a organização do espaço nordestino foram dirigidas segundo interesses externos (de Portugal) e da classe dominante - comerciantes e senhores de engenho (1993, p. 64). Novamente a idéia do espaço sendo organizado (produzido) segundo os interesses da sociedade.

Em seguida trata da atividade mineradora que, com a decadência da produção açucareira, passou a dominar a economia colonial. Logo, organizando o espaço brasileiro mais ao centro do país, local de concentração de jazidas minerais.

Da mesma forma com a decadência da mineração, as áreas onde ocorriam essas atividades tornaram-se áreas de expulsão do ponto de vista populacional, assim boa parte da população migrou em busca de solos férteis para a prática da agricultura (1993, p. 67).

A partir de então, ainda sob a ótica colonial de produção para a exportação, o café foi valorizado como principal produto agrícola (1993, p. 68). Uma nova organização do espaço

passa a ser operada com o avanço desse produto em regiões do Rio de Janeiro e São Paulo (1993, p. 68).

A abordagem apresenta o processo de colonização e ocupação do território brasileiro como o organizador do espaço. O texto dá ênfase na leitura histórica do processo e, em todos os textos, há a incorporação dessa noção de organização do espaço que podemos entender também como sinônimo de produção do espaço.

Está subentendido que essa organização/produção do espaço também significa produção de espaço geográfico.

No segundo aspecto, o texto trata da ocupação recente das regiões norte e centro-oeste, tendo como perspectiva de análise a mesma utilizada anteriormente, ou seja, uma leitura onde a organização do espaço segue uma seqüência histórico/cronológica. A caracterização diferenciada, com relação às duas regiões, fica por conta da definição de que elas foram, por muito tempo, espaços marginais, ou seja, ficaram à margem do processo de ocupação e organização do espaço brasileiro (1993, p. 77).

No terceiro aspecto, o texto trata da urbanização e da industrialização e também caminha por uma leitura histórico/cronológica para explicar como se deram esses dois processos no Brasil, dando destaque à relação campo/cidade - sobretudo ao deslocamento da população rural para as cidades.

Na obra de 2002, o conceito de *espaço geográfico* está apresentado explicitamente em um capítulo, mas sua explicação, materializada no processo de formação histórica do Brasil, ocupa na verdade toda uma unidade composta de 8 capítulos.

Inicialmente vincula a fixação do colonizador português como o início da construção de espaços geográficos, no território do que viria a ser o Brasil, comandado pelo modo de produção capitalista (2002, p. 20).

E afirma ser o *espaço geográfico*:

“As sociedades humanas criam ou constroem espaços para viver e garantir sua existência. Constroem campos de cultivo, cidades, estradas, indústrias, extraem vegetais e minerais da natureza e muitos outros. Com isso as sociedades humanas transformam o espaço natural, aquele que não tinha sofrido intervenção ou ação

*humana, segundo suas necessidades. Esses espaços produzidos pelas sociedades humanas recebem o nome de **espaço geográfico** ou **espaço humanizado**.*” (p. 33, destaques do autor).

Nessa definição também está contida, na construção dos espaços geográficos, uma visão histórico/cronológica que leva em consideração a evolução econômica do Brasil (2002, p. 37), a partir da apresentação do que foi a economia canavieira, a atividade mineradora, a cafeicultura e a extração da borracha. (p. 39-40).

Essa obra apresenta uma diferença em relação à obra de 1993. Nessa leitura, que se utiliza da história, o texto apresenta três tipos de espaços geográficos nas economias colonial e primário-exportadora (2002, p. 40):

a) *Espaços voltados para fora*, ou seja, aqueles produzidos em função do mercado externo. Nesse caso estariam os espaços da atividade canavieira, da mineração, do café *etc.*;

b) *Espaços voltados para fora de seu espaço e articulados com os espaços voltados para fora*, ou seja, aqueles que foram criados para dar conta de outros espaços. Nesse caso estaria a pecuária do nordeste que se desenvolveu como atividade própria tendo como objetivo inicial suprir os engenhos de cana-de-açúcar de carne, couro, tração *etc.*;

c) *Espaços voltados para si próprios*, correspondendo aos espaços construídos pela agricultura de auto-subsistência.

Essa qualificação dos espaços construídos, apesar da sua definição não representar um elemento novo, do ponto de vista conceitual, comparado àquele apresentado na obra de 1993, significa uma maior preocupação em aprofundar teoricamente a explicitação de tais espaços.

Nessa unidade temática, que trata da produção do espaço, cinco capítulos tratam da construção e organização do espaço brasileiro, a partir da divisão regional brasileira, um capítulo tratando do nordeste, um do sudeste, um do sul e centro-oeste e dois do norte.

Nesse conjunto de textos, que totalizam oitenta e seis páginas, há novamente a presença de uma leitura histórico/cronológica para explicar a construção e organização do *espaço geográfico*.

Em cada capítulo há um subtema que apresenta a organização atual de seu *espaço geográfico*. Nesse aspecto todos os capítulos caracterizam da mesma forma a situação atual das

regiões brasileiras, têm espaços geográficos integrados, com maior ou menor intensidade, e articulados aos espaços geográficos mundiais (2002, p. 131).

Podemos concluir que, do ponto de vista do conceito *espaço geográfico*, não há modificações entre as duas obras.

A obra de 2002 apresenta um texto mais aprofundado do processo histórico daquilo que o autor chama de *construção/formação/organização do espaço* pelas regiões brasileiras. No que diz respeito à forma, todos os cinco capítulos trazem uma caracterização de como essa construção do *espaço geográfico* encontra-se atualmente.

5.4 - Visão geral das obras de Vesentini/Vlach 5ª série (1993-2003).

A seguir faremos uma descrição geral de cada obra de 5ª série para a comparação do conceito de *espaço geográfico*.

5.4.1 - Vesentini/Vlach - 5ª série - 1993.

O livro *Geografia crítica : o espaço natural e a ação humana* conta com 160 páginas, em sua capa a informação que se destaca é a designação de Volume I, ou seja, o primeiro livro da coleção que é indicado para a primeira série do segundo ciclo do ensino fundamental, a 5ª série

Na apresentação, os autores explicam o porque do termo “crítica” associado à geografia que, no movimento de renovação da geografia, ganha um significado especial.

Afirmam que não se trata de falar mal de uma forma de ver a geografia, nem de abandonar uma alternativa em favor de outra, mas de ultrapassar conservando, mantendo e atualizando conceitos clássicos, mesmo criando outros (Vesentini/Vlach, 1993, p. 3).

Em seguida fazem uma defesa explícita do movimento teórico que influenciou a geografia (no Brasil a partir do final da década de 70) e que ficou conhecido como o movimento de renovação da geografia ou simplesmente *geografia crítica*:

“Praticamente no mundo inteiro, apesar das particularidades e diferenças de ritmo, vem ocorrendo uma gradativa substituição da Geografia tradicional, descritiva voltada essencialmente para a

memorização, por uma Geografia renovada e crítica, preocupada não com a descrição das paisagens mas sim com a compreensão das relações sociedade-espaço. Geografia crítica porque seu objetivo é o de auxiliar a formação de cidadãos conscientes, ativos e dotados de opiniões próprias”. (1993, p. 3).

Essa defesa tem a ver também, segundo os autores, com o papel da Geografia no sistema escolar. Esta teria a função de integrar o educando ao meio. Tal integração supõe uma reflexão sobre a realidade e uma aspiração a mudanças, objetivando uma melhor situação (1993, p.3).

Logo, na apresentação, os autores não só apresentam o que consideram equivocado e “ultrapassado” na Geografia Tradicional, como elegem a *Geografia Crítica* como a forma de melhor desenvolver as teorias da ciência, sobretudo pelas necessidades históricas de compreensão do mundo.

A apresentação termina com a descrição dos 4 volumes da coleção sendo que, os volumes 1 e 2 (que constituem nosso material de pesquisa) são divididos, em termos de seus conteúdos, respectivamente em Espaço Natural e Espaço Social.

Do ponto de vista da estrutura, o livro didático de 5ª série de 1993 é dividido em 12 capítulos que são apresentados, no índice, somente com sua designação de conteúdo e sem nenhum subtema (ver Anexo 7).

Ocorre que, verificando os capítulos, podemos observar que: todos apresentam mais de um subtema, todos apresentam sugestões de atividades e todos apresentam sugestões didáticas.

Somando-se mapas e ilustrações (entendidas como gráficos, fotos, desenhos e figuras em geral), o livro tem um total 202 figuras. A maioria absoluta dos mapas apresenta escala, gráfica ou numérica. Todas as fotos e ilustrações são acompanhadas de legenda com referência ao lugar, ou explicativa sobre o que ela representa.

As sugestões de atividades são apresentadas sob a forma de perguntas. Não há uma orientação para utilização delas, o que nos leva a imaginar que podem ser usadas tanto em sala de aula, como uma forma de atividade para casa. A média é de praticamente 10 perguntas por capítulo, todas elas versando sobre o (s) conteúdo (s) trabalhado (s) no respectivo capítulo. Tratam-se de questões de memorização do tipo “o que é o espaço geográfico”.

As sugestões didáticas são propostas das mais variadas formas: proposta de desenhos, observações (por exemplo, de paisagens ao redor da escola), saídas com os alunos (pátio da escola, museus, exposições *etc.*), utilização de vídeos educativos, pesquisas extra classe, utilização de revistas e jornais *etc.*

Na última página há um índice remissivo com as palavras que, ao longo dos capítulos foram destacadas e, no próprio capítulo a título de rodapé, definidas pelos autores.

Com relação a seu conteúdo, a Tabela 5 apresenta o livro didático de acordo com os temas apresentados:

Tabela 5 - Lista dos temas tratados no livro didático *Geografia crítica: o espaço natural e a ação humana* de 5ª série/1993 /Vesentini/Vlach - dentro dos temas, quantidade de capítulos e a porcentagem de páginas que ocupam em relação ao total.

TEMA (S)	CAPÍTULO (S)	PÁGINAS (%)
I) Tempo e espaço	1 e 2	11
II) Terra e sistema solar	3	6,5
III) Orientação e linguagem cartográfica	4, 5 e 6	27
IV) A Terra: a litosfera, a atmosfera, a hidrosfera e a biosfera	7, 8, 9, 10, 11 e 12	55,5

Fonte: *Geografia crítica: o espaço natural e a ação do homem*, 8. ed., São Paulo.

É visível o desbalanço na distribuição por temas no livro pois, metade dele, tanto em quantidade de páginas como em capítulos, trata de um único tema. A outra metade é distribuída em 3 temas.

Essa mesma relação se estabelece quando observamos os critérios de textos complementares, ilustrações/mapas e quadros informativos.

No caso dos textos e dos quadros nenhum capítulo apresenta esse tipo de recurso, ou seja, não apresenta nenhum texto complementar (nos capítulos) e nenhum quadro informativo. Mas todos os capítulos apresentam, ao final, sugestões de atividades (sob a forma de questões) e sugestões didáticas que, apesar de aparecerem nos livros, são explicitamente sugestões aos professores.

Quanto às ilustrações/mapas a mesma relação se estabelece entre os temas, ou seja, quase metade das 202 figuras do livro estão distribuídas nos capítulos do tema IV, enquanto as demais se distribuem em porcentagens semelhantes aos números de páginas.

5.4.2 - Vesentini/Vlach - 5ª série - 2003.

O livro, cujo título é o mesmo da edição de 1993, tem 184 páginas e é dirigido ao primeiro ano do ciclo II do ensino fundamental, ou seja, a 5ª série.

No final do LD há uma página contendo um glossário de palavras usadas ao longo dos capítulos, uma outra página contendo uma bibliografia indicativa dos temas tratados ao longo do livro, e, ainda, uma página contendo a indicação de leituras complementares, sobretudo obras de ficção que tratam de temas correlatos aos abordados nos capítulos.

Há também, em anexo, um manual do professor com 38 páginas, dividido em quatro partes. A primeira trata da metodologia geral do livro, a segunda das técnicas e estratégias pedagógicas e a avaliação, a terceira da metodologia específica para o livro da 5ª série e a quarta parte é dividida em um roteiro de atividades para o professor, e outro de respostas das questões apresentadas nos capítulos.

Na apresentação, os autores explicitam que o termo *geografia crítica* está associado a um movimento de renovação da ciência. Não se trata de abandonar uma visão de geografia em detrimento de outra. Antes disso ela visa à manutenção, com atualizações, de conceitos clássicos. (2003, p. 3). Essa afirmação, como podemos ver, é literalmente repetida pelos autores da obra de 1993.

Em seguida os autores diferenciam a proposta de *geografia crítica* apresentada pelo LD daquela da *geografia tradicional*:

“... a geografia tradicional, pelo menos no nível escolar, é essencialmente descritiva e voltada para a memorização. A geografia que propomos nesta coleção, ao contrário, não se preocupa em descrever as paisagens, mas sim em compreender as relações sociedade-espaço (...) a função dessa metodologia crítica é ajudar o aluno a conhecer o mundo e a posicionar-se diante

dele, do lugar em que vive até o planeta como um todo.” (2003, p. 3).

A apresentação termina constatando que nem sempre a escola, ou a realidade do aluno, oferece condições ou recursos complementares ao aprendizado, como vídeos, computadores, globos, biblioteca, estudo de meio *etc.* (2003, p. 3). Os autores afirmam, ainda, que:

“... levando em conta esses aspectos, as atividades propostas nesta coleção são diversificadas e permitem que o professor se adapte à realidade dos seus alunos. O professor que conseguir pôr em prática algumas das inúmeras sugestões aqui apresentadas comprovará que o ensino mudou para ser coerente com o mundo dinâmico do qual todos participamos e cujas transformações constantes fizeram expandir as paredes da sala de aula. Como sujeitos ativos, que interagem com o que acontece à sua volta, os alunos precisam ser desafiados a construir os conceitos e elaborá-los de acordo com sua vivência.” (2003, p. 3)

Do ponto de vista estrutural o livro é dividido em 16 capítulos, que são apresentados no sumário com seus respectivos subtemas (ver Anexo 8).

Os capítulos não apresentam textos complementares para leitura, mas todos apresentam sugestões de atividades, que são divididas em dois tipos: a) Questões de compreensão do texto e/ou reflexão sobre ele, e b) Atividades extra texto.

Com relação às primeiras, são questões tratadas ao longo dos textos dos capítulos, e com relação às segundas atividades, são sugestões de atividades que não se apresentam sob a forma de questões, mas como, por exemplo, desenhos, entrevistas com colegas de sala, vídeo, pesquisas na *internet etc.*

Quadros informativos são apresentados em alguns capítulos. Apresentam fundo marrom e tratam de informações para definir um conceito ou reafirmá-lo.

Quanto às ilustrações/mapas, entendidas como gráficos, mapas, fotos e desenhos, o livro tem 143 figuras. A maioria absoluta dos mapas apresenta escala, gráfica ou numérica. Todas as

fotos e ilustrações são acompanhadas de legenda com referência ao lugar, ou explicativa sobre o lugar que ela representa.

Com relação a seu conteúdo, a Tabela 6 apresenta o livro didático de acordo com os temas apresentados:

Tabela 6 - Lista dos temas tratados no livro didático *Geografia crítica: o espaço natural e a ação humana* de 5ª série/2003 /Vesentini/Vlach - dentro dos temas, quantidade de capítulos e a porcentagem de páginas que ocupam em relação ao total.

TEMA (S)	CAPÍTULO (S)	PÁGINAS (%)
I) Tempo e espaço	1 e 2	9
II) Terra e sistema solar	3	6
III) Orientação e linguagem cartográfica	4, 5 e 6	23
IV) A Terra: a litosfera, a atmosfera, a hidrosfera e a biosfera	7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16	62

Fonte: *Geografia crítica: o espaço natural e a ação humana*, 1. ed., São Paulo.

Há um desbalanço na distribuição de páginas pelos temas do livro. Mais da metade do livro (em número de páginas e capítulos) contempla um único tema.

Com relação aos recursos didáticos nos capítulos, nenhum texto complementar é apresentado e poucos quadros são distribuídos nos 16 capítulos (22 no total).

Quanto às ilustrações /mapas a mesma relação se estabelece, ou seja, mais da metade das 241 figuras estão distribuídas nos capítulos do tema IV, enquanto as demais se distribuem de forma equitativa com relação ao número de páginas dos seus respectivos temas.

5.4.3 - Apresentação do conceito *espaço geográfico* nas obras de 5ª Série (1993-2003).

A primeira coisa a se considerar na apresentação desse conceito nas duas obras de 5ª série desses autores, é que ele aparece rigorosamente da mesma forma, com o mesmo enunciado. Além disso, em ambos os textos, os capítulos que tratam de forma explícita o conceito são os mesmos (capítulos 1 e 2 em ambos os livros) bem como, o número de páginas é praticamente o mesmo. São indícios de que não há, entre as obras, mudanças no tratamento do conceito.

Na obra de 1993 o conceito *espaço geográfico* é assim apresentado:

“O espaço geográfico é o espaço do homem, da sociedade humana. O nosso espaço. É o espaço que a humanidade ocupa, transforma, utiliza. É o espaço onde vivemos, mas não compreende somente apenas áreas que conhecemos e visitamos e sim todos os locais que servem à humanidade. O espaço geográfico refere-se essencialmente à superfície terrestre, aquela parte do planeta que a humanidade habita”. (1993, p. 10).

Esse espaço do homem é apresentado materializado por dimensões que, por sua vez, representam as formas pelas quais as sociedades se organizam. Assim, o texto apresenta como menor dimensão do espaço do homem a sua residência e, como maior dimensão, o conjunto da superfície terrestre. (1993, p. 16).

Outra dimensão visível desse espaço do homem é, segundo o texto, aquela formada pela compartimentação política que as sociedades organizaram historicamente e que pode ser vista nos países e, dentro desses países, estados, cidades *etc.* (1993, p. 16). Essa dimensão do espaço é apresentada como resultado de outro componente, também muito específico do ser humano, e que o diferencia dos demais seres vivos:

“Mas o homem é bastante diferente dos seres vivos. Ele não se limita a viver no espaço. Ele o transforma e modifica. Ele não lida com uma única forma de perceber e viver o espaço, está sempre buscando locais novos, tentando aumentar seu conhecimento sobre o mundo e ampliar a velocidade com que se desloca no espaço”. (1993, pp. 19-20).

O texto não deixa muito claro como se daria essa transformação social no espaço, porém explicita a interferência da sociedade nesse processo, o que faz dela uma parte ativa e, mais do que isso, fundamental na *produção* do *espaço geográfico*. Nesse sentido o entendimento dos

autores é que o *espaço geográfico* é o nome que se dá à materialização das relações sociais de produção.

A obra de 2003 apresenta o mesmo conceito de *espaço geográfico* definido segundo a mesma concepção da obra de 1993, porém acrescido de aspectos da ciência que o estuda, no caso a geografia. Assim, o *espaço geográfico* é apresentado como a categoria de estudo da geografia:

“Estamos iniciando o curso de geografia, disciplina que estuda o espaço geográfico. Isso significa que a geografia estuda o espaço onde vive a humanidade. É portanto, uma ciência humana, isto é, que estuda o ser humano e que se ocupa principalmente daquela porção do espaço que interessa à sociedade humana. O espaço com as dimensões que ela consegue alcançar: a casa, a rua, o bairro, a cidade, até mesmo toda a superfície terrestre, que se encontra hoje dividida em países e nações” (2003, p. 11).

5.4.4 - Comparação do conceito *espaço geográfico* nas obras de 5ª série (1993-2003).

A concepção mais ampla de *espaço geográfico* que, na obra de 1993, é apresentada de modo incompleto, ganha na obra de 2003 uma caracterização mais completa. Na verdade trata-se de uma fusão de idéias já contidas na primeira obra.

Com relação à materialização do *espaço geográfico*, ou seja, como ele se apresenta do ponto de vista social, a única diferença, já que os autores consideram que o espaço está dividido em residências, bairros, cidades, estados, países e continentes e que juntos formam o conjunto conhecido como superfície terrestre, a única diferença (e quase imperceptível) diz respeito a uma categoria de análise da geografia e que os próprios PCNs apresentam com destaque, *o lugar*.

Assim, quando os autores tratam dos níveis e dimensões do espaço, o texto de 2003, apresenta a palavra “lugar” para designar uma parcela do espaço (um nível) onde a sociedade vive. (2003, p. 14). Esse termo “lugar” não aparece no texto de 1993, mesmo quando os autores tratam desse assunto.

A rigor as duas caracterizações são absolutamente idênticas do ponto de vista do conteúdo. Na forma, os autores apresentam uma concepção mais acabada, na obra de 2003. Para

tratar dos níveis que o *espaço geográfico* forma, no caso do menor nível, essa última obra o caracterizou como *o lugar* que, por tratar-se de uma categoria de análise da geografia, deve ser ressaltado. No mais, os outros níveis que as obras apresentam são os mesmos.

O termo nível refere-se à amplitude que, segundo o texto da obra de 2003, *espaço geográfico* pode alcançar. Assim, os autores tratam da casa de uma hipotética estudante, que fica num bairro de uma cidade, que está contida (a cidade) em um estado, que juntamente com outros estados formam uma nação e que por sua vez é parte de um continente. Todos esses “*espaços*” constituindo a superfície terrestre (p. 16) e todos ligados à forma de organização político/social que as sociedades constroem.

Na obra de 2003, ainda, os autores não explicitam as formas de ocupação e reprodução do *espaço geográfico*, do qual as sociedades se utilizam.

5.5 - Visão geral das obras de Vesentini/Vlach 6ª série (1993-2003).

A seguir faremos uma descrição geral de cada obra de 6ª série para a comparação do conceito *espaço geográfico*.

5.5.1 - Vesentini/Vlach - 6ª série - 1993.

O livro *Geografia Crítica: o espaço social e o espaço brasileiro*, conta com 143 páginas. Na capa, à parte do título, está a informação *Volume II*, ou seja, o segundo livro da coleção que é indicada para a segunda série do segundo ciclo do ensino fundamental, a 6ª série.

A apresentação desse livro é a mesma (exatamente o mesmo texto) que a feita nos livros de 5ª série. Conforme já expresso na p. 115, os autores apresentam argumentação favorável a uma *geografia crítica* observando que não pretendem falar mal de nenhuma outra forma de geografia (que não a crítica), mas sim contribuir para o ensino da disciplina procurando ultrapassar, conservando, mantendo e atualizando, conceitos clássicos da ciência.

Quando essa expressão *geografia crítica* aparece no título do livro, obviamente a defesa dessa corrente de pensamento é explícita, portanto a “não” defesa de outra (s) corrente (s) de pensamento também é uma conclusão que podemos chegar.

Essa defesa remete ao papel que os autores atribuem à geografia no sistema escolar. Esta teria a função de integrar o educando ao meio. Tal integração supõe uma reflexão sobre a realidade e uma inspiração a mudanças, objetivando uma melhor situação. (1993, p.3).

A apresentação explícita, portanto, aquilo que os autores consideram equivocado e ultrapassado na geografia tradicional *versus* a defesa da geografia crítica como forma de melhor desenvolver a ciência.

Do ponto de vista da estrutura, o Livro Didático é dividido em 12 capítulos que são apresentados, no índice, somente com sua designação principal, sem nenhum subtema (ver Anexo 9).

Todos os capítulos apresentam, ao final, sugestões de atividades e sugestões didáticas.

As sugestões de atividades são apresentadas sob a forma de perguntas. Não há orientação para sua utilização, o que nos leva a imaginar que podem ser feitas tanto em sala de aula como em casa. Contém em torno de 10 perguntas por capítulo, todas versando sobre o (s) conteúdo (s) trabalhado (s) no respectivo capítulo. São questões de memorização do tipo “o que é espaço geográfico”.

As sugestões didáticas são propostas de atividades das mais variadas formas. Desde desenhos, observações, saídas com os alunos, utilização de vídeos educativos, pesquisas extra classe, utilização de revistas e jornais *etc.*

Após as descrições observamos que, nos 12 capítulos do LD, apenas 5 temas são tratados. Com relação a seu conteúdo, a tabela 7 apresenta o Livro Didático com os respectivos temas:

Tabela 7 - Lista dos temas tratados no livro didático *Geografia crítica: o espaço social e o espaço brasileiro* de 6ª série/1993 /Vesentini/Vlach - dentro dos temas, quantidade de capítulos e a porcentagem de páginas que ocupam em relação ao total.

TEMA (S)	CAPÍTULO (S)	PÁGINAS (%)
I) Espaço geográfico e organização das sociedades	1, 2 e 3	28,5
II) Meio urbano e meio rural	5 e 6	20
III) Transporte e comércio	7	9,5
IV) População	8	9
V) O Brasil e suas regiões	9, 10, 11 e 12	33

Fonte: *Geografia crítica: o espaço social e o espaço brasileiro*, 9. ed., São Paulo.

A distribuição dos temas pelos capítulos, apresenta um conjunto de temas tratados em mais de um capítulo e somente dois capítulos tratam de um tema único cada um.

No caso dos textos complementares e dos quadros informativos, nenhum capítulo apresenta esse tipo de recurso.

Quanto às ilustrações/mapas, todo o livro é bem ilustrado, ou seja, mesmo que uma página não apresente uma ilustração, a imediatamente anterior ou posterior, apresenta-a. O livro contém um total de 170 ilustrações.

5.5.2 - Vesentini/Vlach - 6ª série - 2003.

Esse Livro Didático tem 160 páginas, e é dirigido ao segundo ano do ciclo II do ensino fundamental, ou seja, a 6ª série.

No final do LD é há uma página contendo um glossário de palavras usadas ao longo dos capítulos, uma outra página contendo uma bibliografia indicativa dos temas tratados e, ainda, uma página contendo a sugestão de leituras complementares, sobretudo obras de ficção com temas correlatos ao abordados.

Há também, em anexo, um manual do professor com 38 páginas dividido em quatro partes. A primeira trata da metodologia geral do livro, a segunda das técnicas e estratégias pedagógicas e da avaliação, a terceira trata da metodologia específica para o livro de 6ª série e a quarta parte é dividida em um roteiro de atividades para o professor, e outro de respostas das questões apresentadas nos capítulos.

A apresentação desse volume é um texto idêntico ao da obra de 1993. Idêntico ao que já foi dito na p. 115, os autores fazem uma defesa explícita da *geografia crítica*, por entenderem ser uma renovação no ensino da disciplina e representar uma atualização dos conceitos clássicos.

Do ponto de vista estrutural o LD tem 12 capítulos, apresentados no sumário com seus respectivos subtemas (ver Anexo 10).

Mais da metade dos capítulos tem um texto complementar de leitura (cinco capítulos deixam de apresentá-los), e todos contém as sugestões de atividades em seu final, divididas em dois tipos, a atividade: a) Questões de compreensão do texto e/ou reflexão sobre ele e a atividade b) Atividades extra texto.

Com relação às questões de compreensão do texto, são sugestões a serem respondidas e referentes aos temas apresentados ao longo do capítulo. Com relação às atividades extra texto, são sugestões de atividades do tipo: confecção de desenhos, entrevistas com colegas de sala, vídeo, pesquisa na *internet etc*

Quadros informativos são apresentados em poucos capítulos (somente três) e se referem a informações gerais, tais como reafirmar um conceito. Apresentam fundo marrom.

Quanto às ilustrações/mapas, entendidas como gráficos, mapas, fotos e desenhos o livro tem 186 figuras. A maioria absoluta dos mapas apresenta escala, gráfica ou numérica. Todas as fotos e ilustrações são acompanhadas de legendas com referência ao lugar ou explicativa sobre o lugar que ela representa

Observamos ainda que, nos 12 capítulos, são apenas 5 os temas tratados.

Com relação a seu conteúdo, a Tabela 8 apresenta o texto com os respectivos temas.

Tabela 8 - Lista dos temas tratados no livro didático *Geografia crítica: o espaço social e o espaço brasileiro* de 6ª série/2003 /Vesentini/Vlach - dentro dos temas, quantidade de capítulos e a porcentagem de páginas que ocupam em relação ao total.

TEMA (S)	CAPÍTULO (S)	PÁGINAS (%)
I) Espaço geográfico e organização das sociedades	1, 2 e 3	33
II) Meio urbano e meio rural	5 e 6	20,5
III) Transporte e comércio	7	10,5
IV) População	8	9
V) O Brasil e suas regiões	9, 10, 11 e 12	27

Fonte: *Geografia crítica: o espaço social e o espaço brasileiro*, 1. ed., São Paulo.

Na distribuição de temas percebemos que os que estão contidos em um único capítulo apresentam um menor número de páginas.

No caso dos textos complementares, metade dos capítulos apresenta esse recurso didático. Quanto aos quadros informativos, somente três capítulos apresentam esse recurso. Quanto às ilustrações/mapas, todo o livro é ilustrado, ou seja, mesmo que uma página não apresente uma ilustração, a imediatamente anterior ou posterior apresenta. O livro contém um total de 186 ilustrações.

5.5.3 - Apresentação dos conceitos de espaço geográfico nas obras de 6ª série (1993-2003).

A primeira coisa a se considerar sobre esse conceito, nas duas obras de 6ª série, é que ele é apresentado rigorosamente da mesma forma, com o mesmo enunciado. Além disso, em ambos, os capítulos que tratam de forma explícita o conceito são os mesmos, bem como o número de páginas. Percebe-se já que são indícios de que não há, entre as obras, mudanças no tratamento do conceito.

Ambas as obras iniciam argumentando que as mudanças da *paisagem* que podemos observar são produto da ação do homem sobre o meio. Aqui vale uma ressalva uma vez que a categoria *paisagem* é de uso da geografia. Enquanto a obra de 1993 a conceitua como, simplesmente, aquilo que vemos (1993, p. 5) a obra de 2003 tenta ser mais precisa:

“Paisagem é uma parte do espaço onde vivemos, ou seja, da superfície terrestre. É uma área que vemos ao nosso redor, que podemos observar numa fotografia ou pintura. A paisagem não é toda igual: modifica-se à medida que caminhamos, que mudamos de lugar.” (2003, p. 7).

Essa maior precisão na apresentação dessa categoria de análise demonstra que houve maior cuidado com os próprios termos usados no texto, uma vez que são praticamente os mesmos nas duas obras.

Podemos tratar do conceito *espaço geográfico* nas obras de 6ª série desses autores de forma conjunta uma vez que, como já dissemos, são praticamente os mesmos os textos nas obras. Adiante faremos as devidas comparações.

Na obra de 1993 o *espaço geográfico* é, portanto, entendido como o produto da transformação da natureza, pela necessidade das sociedades, e o *trabalho humano* é a forma para essa transformação.

“Ao produzir o necessário para viver (moradia, cidades, plantações, fábricas etc.), o homem criou seu próprio espaço ou

meio, isto é, o espaço geográfico. O espaço geográfico é o resultado da ação humana sobre a natureza, modificando-a. A atividade humana modifica constantemente esse espaço. Por isso dizemos que o homem constrói (ou produz) o espaço geográfico.” (1993, p. 6).

Para ilustrar o quão idêntico é tratado o conceito nas duas obras, apresentamos o texto da obra de 2003:

“Ao produzir o necessário para viver (moradias, cidades, plantações, fábricas etc.), homens e mulheres criam seu próprio espaço ou meio, isto é o espaço geográfico. Espaço geográfico é o meio em que vivemos, é o espaço que a humanidade habita e transforma com suas atividades, ele se estende por toda superfície terrestre. O ser humano e a natureza são, portanto, os elementos fundamentais para a construção e transformação do espaço geográfico. A atividade humana modifica constantemente esse espaço. Por isso dizemos que o ser humano constrói ou produz o espaço geográfico.” (2003, p. 9).

Passemos às comparações do conceito, nas obras.

5.5.4 - Comparações do conceito de *espaço geográfico* nas obras de 6ª série (1993-2003).

Nessas duas obras as diferenças não são, sob qualquer modo, conceituais, ou seja, o conceito de *espaço geográfico* é rigorosamente o mesmo tanto em 1993 quanto em 2003.

Se nas obras de 5ª série a idéia de um espaço produzido pela dinâmica social não deixa muito claro como, nem qual, seria essa dinâmica, as obras de 6ª série o fazem. Nessas obras (6ª série) está explícita a idéia de sociedade que transforma a natureza pelo trabalho utilizando, para isso, a técnica ou qualquer instrumento que o ser humano inventa e utiliza para ampliar seu

domínio sobre a natureza (2003, p. 11) e a tecnologia ou a técnica avançada, resultante de uma aplicação da ciência moderna (2003, p. 11).

O *espaço geográfico* seria então o espaço do homem, das sociedades humanas que o construiriam na medida em que, necessitando de bens, transformariam a natureza pelo trabalho humano, materializando-o. Nesse sentido, a constituição do espaço geográfico estaria condicionada ao tempo ou, em outras palavras, ao tempo social, à forma como cada sociedade pode transformar a natureza.

Cada sociedade apresentou um nível diferenciado de transformação da natureza, isso em função da técnica como pode produzir. (2003, p. 11). Assim, a sociedade moderna, com um alto grau de técnica e tecnologia, produz intensa transformação na natureza.

Uma importante diferença expressa nas duas obras diz respeito à categoria *paisagem*. Na obra de 1993 esse conceito é apresentado de uma forma tão pobre que quase o desqualifica. Na obra de 2003, a mesma definição é bem mais elaborada.

Essa diferença demonstra a preocupação dos autores em, ao definir de modo mais preciso essa categoria de análise, apresentá-la como uma unidade visível do *espaço geográfico*. Em outras palavras, as alterações da *paisagem* significariam diferenças nas intervenções das sociedades sobre a natureza, o que poderia significar diferenças de técnicas/tecnologias e, portanto, do *tipo de trabalho* ali realizado.

CAPÍTULO 6

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

A análise comparativa do conceito *espaço geográfico*, nos livros didáticos examinados, permitiu constatar três aspectos principais - que chamaremos de “três” geografias distintas entre si. Uma geografia feita e discutida na Academia, uma outra trabalhada em sala de aula do ensino fundamental, e uma terceira conforme os documentos oficiais, tais como os PCNs. Todas elas têm elementos de unidade, porém não podemos chamar de *uma mesma geografia*.

Os elementos de unidade estão contidos no entendimento da formação da geografia brasileira, nos seus pressupostos teóricos, bem como nas influências externas. Os próprios PCNs, para postular sua proposta curricular, apresentam relato introdutório a esse respeito.

O entendimento sobre a história do pensamento geográfico, assim, é importante para a compreensão dessa “tríade geográfica”.

Os autores dos livros didáticos analisados nesta pesquisa defendem uma maneira de pensar a (e na) *geografia* de forma *crítica*. Influenciados que foram por geógrafos de formação marxista, como Pierre George e Yves Lacoste, e também pelo período histórico em que eles próprios começaram a escrever livros didáticos no Brasil. Ou seja, no início da década de 1980, com a conjuntura nacional marcada pela ditadura militar (a despeito da propaganda de redemocratização do país, o fato é que ainda se tratava de um governo militar) aqueles que se colocavam contra tal estado de coisas se utilizavam, em certa medida, do marxismo.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda que alguns conceitos do marxismo não sejam de todo desprezados, a teoria marxista (ali chamada de *marxismo ortodoxo*) é criticada por não considerar, segundo seus autores, as dimensões subjetivas e afetivas nas relações sociais.

Nas duas últimas décadas, a produção geográfica brasileira, foi produto do acúmulo de discussões e debates de um momento da vida política, que foi o período de ditadura militar, que teve a teoria marxista como base. Obviamente muito foi feito, em termos de produção científica, ao largo do desenvolvimento dos conceitos marxistas (não esqueçamos a tentativa de geografia teórica/quantitativa), foi dessa base, porém, que surgiu o movimento de renovação da geografia, designada *geografia crítica*, e que tanto influenciou a produção acadêmica e também o próprio ensino da geografia.

Essa construção teórica teve (e ainda tem) muito lastro, ou seja, as ramificações que concebeu ainda mantêm muitos teóricos, se não autodefensores da *geografia crítica*, muito ligados aos conceitos que essa corrente de pensamento produziu. Na verdade estamos tratando da influência do marxismo na geografia brasileira.

Os PCNs, ao contrário, apresentam uma crítica à visão positivista e, principalmente, marxista de geografia. Sobretudo porque esse documento dá uma dimensão maior ao caráter subjetivo e afetivo na relação homem/natureza. Esse caráter subjetivo incentiva sobremaneira a visão individualista de leitura de realidade social, ou seja, as pessoas podem, segundo os PCNs, dar diferentes significados para as coisas. Esses significados não estariam vinculados necessariamente, portanto, às formas como a sociedade se apropria da natureza, se essa apropriação gera desigualdade social *etc.*

Nesse ponto é que se encontra, para nós, o impasse entre o livro didático e os PCNs, qual seja: nas últimas duas décadas, o acúmulo de discussão sobre a geografia brasileira caminhou para uma leitura influenciada pelo marxismo, tanto da ciência como da sociedade. Essa influência se deu também nos livros didáticos, se não no conjunto deles, sobretudo nos mais usados nas escolas de ensino fundamental, como é o caso dos autores examinados na presente pesquisa. Os PCNs, ao contrário, apresentam outra leitura de ciência e de sociedade que se diferencia explicitamente dessa influência marxista.

Essa geografia apresentada pelos PCNs, que chamaremos de *institucional*, pouco levou em consideração os debates da comunidade geográfica organizada, principalmente, em torno da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB).

O envolvimento dessa associação na vida política do Brasil foi também um traço do interesse dos geógrafos em discutir assuntos por vezes não ligados diretamente à geografia. Os Encontros Nacionais sobre o Ensino da Geografia, por exemplo, com maior ou menor de nível organização, servem de reflexão sobre ela. Nesses encontros o debate, envolvendo profissionais da geografia de todo o país, alcançou não só *de onde* essa ciência vem mas, sobretudo *para onde* ela vai, e *para onde vai* também *seu próprio ensino* - nos vários níveis de escolaridade.

Nesses encontros muitas formas de entender a ciência (teorias) foram apresentadas, toda uma gama de como entender a ciência, e como ensiná-la, foi também debatido. Ali observamos, ainda, muito da marca do tempo vivido, ou seja, a situação da vida política e educacional da sociedade brasileira refletidas nas resoluções de tais encontros.

Assim, desde o primeiro encontro em 1987 em um período de redemocratização do Estado brasileiro, as resoluções do primeiro encontro não poderiam ser diferentes, desde o debate curricular sobre o ensino da geografia até bandeiras sobre a reforma agrária. Também no quarto encontro em 1999, onde as mudanças na educação estavam a todo vapor pela onda neoliberal que assolou o país, o encontro colocou-se contrário à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aos PCNs e às diretrizes curriculares nacionais. Essas foram algumas das expressões que a comunidade geográfica apresentou ao conjunto da sociedade.

Agindo assim ela estava se posicionando contra tais reformas, contra os PCNs e, nesse caso, contra a própria forma como foi construído e também pelo conteúdo ali apresentado. Esse fato deu lastro à *geografia crítica* e, nesse sentido, como os PCNs que foram construídos sem maior participação da comunidade geográfica (acadêmicos, professores do ensino fundamental e médio), não foram bem aceitos por ela.

Tomemos o exemplo da proposta da CENP/SEE no Estado de São Paulo, uma outra forma de construção coletiva de proposta curricular, que foi uma resposta imediata à necessidade de redemocratização do estado brasileiro, ao fim da ditadura militar.

No caso dos PCNs, ao contrário, a resposta foi a flexibilização dos direitos sociais, principalmente no que diz respeito aos serviços públicos, por necessidade da lógica neoliberal que orientou tais reformas na educação brasileira.

Uma proposta curricular tinha que, dentro dessa lógica, ser construída sem maior participação da sociedade brasileira. Nesse caso os PCNs de geografia foram bem competentes pois, ao criticarem por exemplo o marxismo ortodoxo, apresentam uma defesa onde o indivíduo pode tirar, a partir da sua vivência individual, as conclusões que quiser. Essa subjetividade total de entendimento de mundo leva a um brutal individualismo que favorece, em muito, a leitura de mundo que a lógica neoliberal quer construir.

Um outro aspecto que ressalta dessa situação é que os PCNs produziram alguma influência nos livros didáticos (algumas relatadas neste trabalho), mas também podem ter sido influenciados por eles. Ou seja, se por um lado os PCNs não produziram alterações conceituais nos livros didáticos de geografia e, ao fim e ao cabo, produziram somente algumas mudanças formais nos livros, eles próprios também foram construídos, em parte, segundo a estruturação de livros didáticos que já circulavam no mercado. Em outras palavras, poderíamos mesmo supor que os PCNs também sofreram influências dos livros didáticos.

Ainda com relação ao aspecto institucional dessa discussão, podemos relembrar o PNLD que, apresentando critérios classificatórios e eliminatórios explícitos, delimitam uma forma de entender o ensino da geografia. Impossível seria apresentar tais critérios sem que houvesse, embasando-os, uma concepção apriorística de ciência.

Assim, apesar do PNLD não apresentar explicitamente uma concepção de geografia, ao definir critérios bastante claros de como os livros didáticos devem responder aos aspectos teórico-metodológicos que tal plano determina ser o mais correto, sinaliza uma espécie de homogeneização na forma de como tais livros devem ser escritos.

Ao observarmos a ficha de avaliação dos livros didáticos vemos, por exemplo, critérios eliminatórios na escolha dos livros e, entre eles, um item que explicita se existe ou não relações tempo/espaço que permitam aos alunos entenderem a construção histórica do espaço geográfico e outro que destaca se estão presentes ou não, no livro, as relações entre sociedade e natureza.

Os livros didáticos são elaborados, portanto, sob essas “condições”, ou seja, são avaliados sob critérios bem determinados para que possam ser escolhidos e, posteriormente, usados nas escolas do país.

Os PCNs apresentam uma preocupação em reafirmar o objeto de estudo da geografia (PCNs, p. 27), o que entendemos ser correto, uma vez que, um grande desafio, sobretudo dos professores de geografia, é saber identificá-lo.

Esse tem sido o legado dessa ciência e que se reflete na sala de aula: a de tratar muitos assuntos e, muitas vezes, provocar uma certa confusão teórica do que efetivamente estuda. Um velho dilema que se coloca a muitos de nós geógrafos é a dúvida sobre se devemos ensinar, em sala de aula, a *produção do espaço geográfico* (seu objeto de estudo), aspectos pertinentes a um conteúdo específico, por exemplo, *migração interna* (que nesse caso seria um objeto de investigação) ou, a pior das hipóteses, discutir em sala de aula *o que é a geografia*.

Outro aspecto importante dos PCNs, que constatamos, diz respeito às categorias de análise da geografia. Novamente o documento cita e define três: a *paisagem*, o *lugar* e o *território*. Tais concepções, entretanto, estão claramente vinculadas ao momento em que o documento foi produzido. Em meio a muitas mudanças na educação no Brasil e no mundo, o conhecimento científico também é atingido e tais categorias que não existem em si mesmas, recebem, nos PCNs, uma definição que tem a intencionalidade daqueles que produzem o próprio documento.

Em outras palavras, a reorganização geopolítica do mundo (fim da guerra fria), provocou mudanças estratégicas na condução das políticas econômicas, sociais, educacionais *etc.* em boa parte dos países. Os PCNs de geografia refletem um pouco isso, e é sob essa conjuntura mundial que devem ser entendidos.

Portanto a ênfase da geografia humanista, de cunho subjetivo, ganha destaque sobre a racionalidade do positivismo e o “engajamento” do marxismo. Isso significa que a individualidade prevalece como unidade filosófica, e que todas as questões pertinentes à sociedade (ainda que sejam de interesse coletivo) têm suas soluções calcadas em ações individuais.

Apesar disso, como dissemos no Capítulo 3, por se tratar de um documento eclético, várias concepções das correntes de pensamento na geografia são contempladas na caracterização de alguns conceitos.

É o caso do conceito de *espaço geográfico* que, marcadamente, tem influência das concepções marxistas quando afirma ser ele fruto da intervenção humana sobre a natureza, entendendo essa intervenção como produção material (trabalho).

Trata-se, enfim, de um documento que norteia e influencia diretamente muitas concepções formais presentes nos livros didáticos de geografia.

Esses dois documentos (PNLD/2002 e PCNs) são importantes e fundamentais em nossa pesquisa pois são usados para tornar o livro didático mais homogêneo. Os PCNs como proposta curricular e o PNLD como política que orienta autores e editoras a produzirem livros que sejam “vendáveis”.

Do ponto de vista da produção acadêmica vimos que, nos ENEGEs, muito se discutiu em termos de teoria geográfica. Inclusive muitos trabalhos apresentados negam a caracterização de *geografia* conforme defendida nos PCNs.

Esse movimento nos Encontros Nacionais de Ensino de Geografia pode ser apresentado como produtor de um *núcleo duro* de entendimento de qual o caminho percorre a geografia como ciência, e o seu ensino nas escolas de ensino fundamental e médio. Esse caminho não é o que leva a um encontro com os preceitos apresentados nos PCNs, ao contrário, cada vez mais a produção sobre o ensino de geografia tem uma concepção de crítica social, de caracterização sócio política da realidade brasileira e mundial onde não é permitido dar significados diferentes para as coisas que todos compartilham, tal qual defendem os PCNs. Cada vez mais a vertente

subjetivista na geografia é encarada como uma possibilidade pontual de leitura da realidade, mas lê-la na completude, por meio do relativismo que os PCNs propõem, a comunidade geográfica tem dito não. Nesse sentido podemos falar em resistência por parte da comunidade acadêmica.

Os autores de livros didáticos podem também ser considerados produtores dessa resistência, uma vez que muitos deles participam desse debate defendendo uma *visão crítica* de geografia. Talvez outros elementos se juntem a essa resistência aqui apresentada e também colaborem para uma menor influência dos PCNs nos livros didáticos; para nós, porém, esse é o elemento que ressalta.

Tal resistência, é bom frisar, não se configura necessariamente como militante ou panfletária, mas que se faz presente no nível do debate teórico. Se a criticidade em geografia continuará mostrando força e produção teórica, somente o tempo e a história poderão dizer; se os PCNs vão se consolidar e, a partir disso, produzir alterações mais substanciais nos livros de geografia, também cabe esperar o próprio desenrolar do tempo.

CAPÍTULO 7 CONCLUSÕES.

Após a apresentação, nas oito obras didáticas, do conceito *espaço geográfico* segundo os autores, e após a análise comparativa entre elas, podemos perceber, em primeiro lugar que, do ponto de vista conceitual, os PCNs não interferiram em nada nas obras, uma vez que esse conceito, nas duas coleções, se mantém igual nos dois momentos examinados, e cada uma das coleções, do ponto de vista interno a ela.

Diante dessa afirmação queremos deixar claro que, nos objetivos propostos em nossa pesquisa havia uma hipótese a ser examinada (a de que a mudança na legislação via PCNs alteraram conceitualmente os livros didáticos de geografia, via análise do conceito *espaço geográfico*). Tal hipótese não foi possível de ser confirmada com segurança e apresentaremos argumentos para explicar tal fato.

Aprioristicamente tal hipótese era absolutamente pertinente de ser pensada pois que os PCNs de geografia, como expressão de uma proposta curricular no bojo das reformas da educação como um todo, somente poderiam ser entendidos como uma proposta que objetivava influenciar, no caso, os livros didáticos. Os tais selos contidos nas capas dos livros de geografia “de acordo com os PCNs” eram indícios claros.

As duas obras analisadas em nossa pesquisa apresentam um conceito de *espaço geográfico* muito próximo entre si, que vincula uma visão de construção histórica e, portanto, social, e que tem sua mediação no *trabalho humano*. Ambas não deixam de lado que, por ser um processo histórico, não há homogeneidade no espaço produzido uma vez que, sendo produto social, o *espaço geográfico* deve ser entendido como a *espacialização das diferenças sociais* (portanto diferenciação entre classes sociais). Logo, a diferenciação espacial pode ser entendida como a diferenciação social.

Se não há modificações no conceito *espaço geográfico* entre as obras, podemos afirmar que não há ação dos PCNs nessas coleções? Obviamente a resposta é não. Apesar do *objeto de estudo* ser elemento fundamental na discussão de uma ciência, os livros didáticos analisados o mantém intacto conforme pudemos observar nas obras de 1993 *versus* as de 2003. O que correu, portanto, foram as tais *atualizações*, que muitos afirmam terem sido feitas nos livros didáticos para que pudessem apresentar, na capa, o selo “livro didático de acordo com os PCNs”.

De qualquer forma pudemos verificar nas obras de Melhem Adas: a de 5ª série de 2002, apresenta uma mudança significativa no conceito *trabalho* - onde tal conceito é bem mais aprofundado -, na explicação da ação da sociedade sobre a natureza, do que na obra de 1993; a obra de 6ª série de 2002, também tipifica os espaços produzidos pelas sociedades, dentro de sua leitura histórico/cronológica de cunho econômico (no caso do Brasil uma leitura a partir dos chamados ciclos econômicos) que não consta na obra de 1993.

No caso das obras de Vesentini/Vlach, cujas semelhanças entre si são muito maiores, sob vários aspectos - desde número de páginas e capítulos até textos praticamente inalterados -, pudemos verificar que, na obra de 5ª série de 2002, o conceito *lugar* é apresentado de forma explícita, coisa que na obra de 1993 não ocorre. No caso da obra de 6ª série, de 2002, é o conceito *paisagem* que se destaca com uma definição bem mais elaborada, e de conteúdo, para a explicação do conceito *espaço geográfico*, do que apresentado em 1993.

Podemos verificar, portanto, que as mudanças operadas entre as obras foram todas de caráter formal e, em todos os casos, para melhor explicitar o conceito que é o próprio objeto de investigação dessa pesquisa: ***o espaço geográfico***.

Ambos os autores operaram modificações em suas obras de 2002/2003 (se comparada às mesmas obras de 1993), utilizando para isso conceitos, e/ou aprofundamento de conceitos, que vão ao encontro das propostas dos PCNs, quando esse apresenta os eixos temáticos norteadores para as 5ª e 6ª séries (PCNs, pp. 82-86).

Quais seriam, então, tais modificações? No caso das obras de Melhem Adas, o aprofundamento do conceito *trabalho humano* e as especificidades de *tipos de espaços geográficos* produzidos a partir dos ciclos econômicos pelos quais passou o Brasil; no caso das obras de Vesentini/Vlach as modificações se deram nos conceitos *lugar* e *paisagem* que, se não foram apresentados de forma mais extensa, ganharam um pequeno, mas perceptível, destaque.

Mas considerando a “institucionalidade” dos PCNs poderíamos nos perguntar por que, apesar de toda as reformas na educação no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais de geografia para o ensino fundamental de 5ª à 8ª série (um dos produtos dessas reformas) não interferiram substancial e conceitualmente nos livros didáticos, aqui estudados? Precisamos afirmar que falamos de uma não interferência integral, ou seja, alguns conteúdos apresentados pelos PCNs de geografia, conforme já observamos, estão presentes sim, nos livros didáticos, mas sob a forma de *atualização* desses conteúdos.

Nos referimos aos conceitos pois, são a explicitação desses, que traduzem uma proposta pedagógica e epistemológica de ciência. Em outras palavras, a apresentação de um conceito científico expressa (ou pode expressar), por parte de quem o definiu, um determinado entendimento *do que trata* tal ciência.

No caso de nossa pesquisa comprovamos que o conceito *espaço geográfico*, tratado em duas coleções didáticas, não se modificou significativamente no período de dez anos, entre 1993 e 2003. Essa informação, por si só, não teria grande relevância se, nesse período de tempo, mais precisamente em 1998, o Estado brasileiro não tivesse elaborado e publicado os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Como os PCNs podem ser caracterizados como um documento eclético, uma situação inusitada se apresenta. Assim, no caso do conceito *espaço geográfico*, observamos que, de maneira geral, ele é apresentado de modo muito próximo, tanto nos livros didáticos examinados quanto nos próprios parâmetros.

A diferenciação se apresenta na explicação do conceito e, por trás de tal explicação, apresentam-se também diferenças ideológicas que, no caso da geografia brasileira, expressam diferentes correntes de pensamento. Assim, tanto para M. Adas como José W. Vesentini, o *espaço geográfico* é fruto da interferência da sociedade sobre o meio natural, mas uma interferência mediada por uma sociedade desigual, que apresenta diferentes formas de organização, e claramente caracterizada entre um grupo social que se beneficia e outro que é prejudicado por essa desigualdade. Em outras palavras, os autores tratam de *classes sociais* (de um lado os donos dos meios de produção e de outro os que vendem força de trabalho).

Entre os dois autores, a diferença principal na caracterização da construção do espaço geográfico aparece, no maior peso destacado ao *trabalho humano* (no caso de Melhem Adas) ou à *técnica* (no caso de José W. Vesentini).

Nos PCNs o conceito *espaço geográfico* está associado aos conceitos *território e lugar* e à organização econômica e social da sociedade. Ao contrário dos livros, porém, que apresentam uma visão de sociedade fragmentada em classes, os parâmetros apresentam uma sociedade que se encerra somente com vínculos afetivos, sociais e culturais. E é essa relação (para além da perspectiva política e econômica), conforme os PCNs, que imprime seus valores na produção do *espaço geográfico*.

Essa diferenciação na explicação do conceito *espaço geográfico* entre os livros didáticos e os PCNs é a expressão das concepções teóricas que têm, tanto os autores dos livros aqui analisados, como os autores dos PCNs.

Os autores dos livros didáticos aqui examinados defendem a proposta de uma *geografia crítica*, enquanto os PCNs apresentam a defesa de uma *geografia fenomenológica* ou da *percepção*.

O fato desses autores dos livros didáticos assumirem essa defesa explícita em seus livros demonstra algum tipo de resistência à proposição dos PCNs. Resistência que comprovamos também na comunidade geográfica e em professores do ensino fundamental e médio, por intermédio da apresentação dos cinco ENEGEs.

Logo, podemos concluir que os PCNs não provocaram alterações conceituais nos livros didáticos por conta da resistência a eles e que, ao mesmo tempo, os PCNs provocaram apenas *atualizações* nos conteúdos de livros.

Por fim nos resta pensar em alternativas que possam dar pistas à resposta da não interferência conceitual dos PCNs sobre os livros didáticos. Propomos a idéia de resistência, tanto da comunidade acadêmica geográfica como a comunidade escolar (professores de geografia).

Falamos em resistência pois, nas últimas duas décadas, muitos foram partícipes do processo de redemocratização do país (o que significou luta teórica e política) e das lutas contra as reformas da educação no Brasil na década de 90 (que também atingiram a geografia). Isso exigiu uma postura que misturou a defesa de uma ciência crítica com uma vigilância quase militante.

Ainda assim pensamos ser interessante vislumbrar que outros caminhos nossa pesquisa poderia apresentar.

Uma primeira questão diz respeito, não ao que não pudemos verificar, mas exatamente com relação aquilo que nossa pesquisa constata, ou seja: ocorreram *atualizações* de temas nos livros didáticos, propostos pelos PCNs. Quais foram elas? Vimos que conceitos como *trabalho*, *paisagem* e *lugar* foram alguns que apresentaram essas diferenciações no período de tempo de dez anos. *Quais outros* conceitos ou conteúdos dos livros também sofreram *atualizações*?

Uma segunda questão, ainda nesse aspecto, diz respeito ao que poderiam significar as *atualizações* dos conteúdos. Os parâmetros teriam sido feitos com tal propósito, qual seja,

reafirmar o objeto de estudo da geografia, reafirmar os principais conceitos para seu entendimento e defender uma abordagem específica da ciência, no caso, a abordagem fenomenológica?

Nossa pesquisa poderia suscitar também um estudo sobre as relações entre as propostas curriculares e os livros didáticos, por exemplo. Quem influencia quem? No caso dos PCNs há indícios de influências recíprocas. Ainda nessa linha de pesquisa poderíamos verificar se os PCNs foram influenciados pelos livros didáticos quanto ao conceito *espaço geográfico*.

A própria idéia de uma proposta curricular poderia ser estudada (qual sua aplicabilidade prática?) ou, no mínimo, os modos como são feitas. Vimos, por exemplo, duas situações bem distintas. Enquanto na proposta da CENP/SEE/SP houve participação e envolvimento do maior número possível de pessoas, no caso dos PCNs de geografia foram montadas três grandes equipes que elaboraram documentos distintos.

Pensamos ainda que nossa pesquisa possibilita a abordagem para um estudo que discuta um ou mais *conceitos* da geografia contidos nos livros didáticos, ao longo de um tempo maior do que o ora abordado. Se sofreram alterações e, em caso afirmativo, como isso se procedeu. Houve influência de alguma proposta curricular? Se não houve, que fatores operaram tais mudanças?

Nossa expectativa e intenção, desde o início dessa pesquisa, foi a de poder contribuir para o debate acerca da relação entre os PCNs e os livros didáticos de geografia do ensino fundamental. Pensamos que tal intento tenha sido alcançado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros didáticos objeto da pesquisa.

- ADAS, Melhem. *Geografia 1: noções básicas de geografia*. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1993. v.1.
- ADAS, Melhem. *Geografia 2: aspectos humanos e naturais da geografia do Brasil*. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1993. v.2.
- ADAS, Melhem. *Geografia: noções básicas de geografia*. 4.ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- ADAS, Melhem. *Geografia: construção do espaço geográfico brasileiro*. 4.ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- VESENTINI, José Willian e VLACH, Vânia. *Geografia Crítica, o espaço natural e a ação humana*. 8.ed. São Paulo: Ática, 1993. v.1.
- VESENTINI, José Willian e VLACH, Vânia. *Geografia Crítica, o espaço social e o espaço brasileiro*. 9.ed. São Paulo: Ática, 1993. v.2.
- VESENTINI, José Willian e VLACH, Vânia. *Geografia Crítica, o espaço natural e a ação humana*. 1.ed. São Paulo: Ática, 2003.
- VESENTINI, José Willian e VLACH, Vânia. *Geografia Crítica, o espaço social e o espaço brasileiro*. 1.ed. São Paulo: Ática, 2003.

Trabalhos acadêmicos consultados no levantamento bibliográfico.

- ALVES, Denise de Oliveira. *O livro didático e a prática pedagógica do professor de geografia: um estudo de caso*. Cuiabá, 1995. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso.
- ASSIS NETO, Francisco. *A questão ambiental nos livros didáticos de geografia do 2º grau*. São Paulo, 1995. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.
- CARDOSO, Maria Eduarda Garcia. *O conceito de paisagem no livro didático e suas aplicações para o ensino da geografia*. São Paulo, 1999. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

- COLESANTI, Marlene Teresinha de Muno. *O ensino da geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971*. Rio Claro, 1984. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista.
- CORREA, Francinete Massulo. *A representação da Amazônia no livro didático de estudos sociais do primeiro grau*. Manaus, 1992. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas.
- CORREA, Sônia Maria Mafassoli. *Bases teórico-metodológicas de livros didáticos de geografia*. Santa Maria, 1991. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria.
- COURI, Paulo Rogério Xavier. *Geografia e educação ambiental*. Niterói, 1991. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense.
- FRANCO, Maria Madalena Alencar. *O livro didático de Geografia do Brasil - Análise das bases teóricas numa visão dialética - o caso da Amazônia*. Fortaleza, 1990. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará.
- GONZAGA, Márcia Maciel Reis. *A terminologia das Geografias Tradicionais e Crítica na perspectiva da análise do discurso*. Uberlândia, 2000. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia.
- LOURENÇO, Claudinei. *A natureza no ensino da Geografia de 1º e 2º graus: perguntas ao passado*. São Paulo, 1996. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.
- MATOS, Marilene Acioly de. *A análise da cidade, do urbano e do processo de urbanização na perspectiva do livro didático de geografia*. Recife, 1995. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.
- MEDEIROS, Edna Maria Ribeiro de. *A geografia nas Propostas Curriculares 1930-1992*. Recife, 1996. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.
- MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. *A Amazônia na ótica do livro didático; uma análise dos livros de Estudos Sociais de primeira à quarta séries do primeiro grau utilizados em Belém*. São Paulo, 1989. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MORAES, Climério Manoel Macedo. *Ecos (?) em "redes de comunicação" da disciplina Geografia*. Belo Horizonte, 1998. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais.

- NOVAES, Luiz Carlos. *O tratamento da questão ambiental em documentos oficiais: análise das Propostas Curriculares da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Secretaria de Estado da Educação/SP) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN*. São Paulo, 1999. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- OLIVEIRA, Irani Martins de. *O livro didático - esse velho (des)conhecido: em questão o livro didático de Estudos Sociais*. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- POLONI, Delacir Aparecida Ramos. *A política educacional no Brasil e o ensino de Geografia: caminhos e descaminhos*. São Paulo, 1998. Dissertação de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- RIBEIRO, Luiz Antônio de Moraes. *O estudo da população nos livros didáticos de Geografia para 5ª séries do 1º grau*. São Paulo, 1987. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.
- ROCKENBACH, Denise. *Geografia urbana no livro didático*. São Paulo, 1993. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.
- RUA, João. *Em busca da autonomia e da construção do conhecimento: o professor de geografia e o livro didático*. São Paulo, 1992. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.
- VIEIRA, João Roberto. *O saber geográfico: uma abordagem fenomenológica do saber do professor nas séries iniciais do ensino fundamental*. Goiânia, 1997. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás.

Livros, teses, artigos e legislações consultadas.

- ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS. A AGB e o documento final do projeto diagnóstico e avaliação do ensino de geografia no Brasil. *Terra Livre*, São Paulo. n. 01, p. 76-77, 1986.
- ANDERSON, James. Ideologia e geografia: uma introdução. *Seleção de Textos*, São Paulo: AGB, n. 03, p. 39-56, 1977.
- ANDRADE, Manuel Correia de. *Geografia ciência da sociedade: uma introdução à análise do Pensamento Geográfico*. São Paulo: Atlas, 1987.

- ANDRADE, Manuel Correia de. A AGB e o pensamento geográfico no Brasil. *Terra Livre*, São Paulo. n. 09, p. 143-151, maio. 1991.
- ANDRADE, Manuel Correia de. O pensamento geográfico e a realidade brasileira. *Boletim Paulista de Geografia*. AGB, n. 54, p. 05-28, 1977.
- ARAÚJO e OLIVEIRA, J. B.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. *A política do livro didático*. Campinas: Unicamp, 1984.
- ASSIS, Silvana Soares de. *As reformas neoliberais no ensino público paulista e o sindicalismo propositivo da Apeoesp (sindicato dos Professores do ensino oficial do Estado de São Paulo) - 1991/1998*. Campinas, 1999. Dissertação de Mestrado, IFCH - Universidade Estadual de Campinas.
- AZEVEDO, Aroldo de. A geografia em São Paulo e sua evolução. *Boletim Paulista de Geografia*. São Paulo, AGB, n. 16, p. 45-65, 1954.
- AZEVEDO, Aroldo de. A geografia francesa e a geração dos anos setenta. *Boletim Paulista de Geografia*. São Paulo, AGB, n. 50, p. 7-28, 1976.
- BRASIL Lei nº 9.394 de 20.12.96, *que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 5.692 de 11.08.71, *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, Brasília, 11 ago. 1971.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia*. MEC/SEF, Brasília, 1998.
- BRASIL. *Propostas Curriculares Oficiais*. MEC/UNESCO/FCC, São Paulo, 1995.
- BRASIL. Resolução nº 7, de 22.03.99, *Retifica o cronograma de atendimento do PNLD*. Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília, 22 mar. 1999.
- BRASIL. Resolução nº 22, de 05.09.00, *Dispõe sobre a execução do PNLD*. Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília, 05 set. 1999.
- CALLAI, Helena Copetti. A geografia no ensino médio. *Terra Livre*, São Paulo. n. 14, p. 56-89, jul. 1999.
- CARLOS. Ana Fani Alessandri (Org.). *Novos Caminhos da geografia*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2001.

- CASTELLAR, Sonia M. Vanzella. *A formação de professores e o ensino de geografia*. Terra Livre, São Paulo. n. 14, p. 48-55, jul. 1999.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos e GOULART, Ligia Beatriz. Uma contribuição à reflexão do ensino de Geografia: a noção de espacialidade e o estudo da natureza. *Terra Livre*, São Paulo. n. 07, p. 109-118, abr. 1990.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. (Org.). *A geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 3.ed. Campinas: Papirus, 1998.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Propostas curriculares de geografia no ensino: algumas referências de análise. *Terra Livre*, São Paulo. n. 14, p. 111-128, jul. 1999.
- CHRISTOFOLETTI, Antônio (Org.). *Perspectivas da geografia*. São Paulo: Difel, 1982.
- COLE, J. P. *Geografia Quantitativa*. Rio de Janeiro: IBGE, 1972.
- CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço um conceito chave da geografia. In: *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- COSTA, Márcio da. A educação em tempos de conservadorismo. In: *Pedagogia da exclusão, crítica ao neoliberalismo em educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CUNHA, Carlos Alberto Lobão da Silveira. *A geologia introdutória dos livros didáticos no Brasil: um estudo da coerência interna dos textos através do conceito de geossinclinal*. Campinas, 1986. Dissertação de Mestrado, FE - Universidade Estadual de Campinas.
- ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 01, 1987, Brasília. *Anais*, São Paulo: AGB.
- ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA: Educação para a cidadania, 02, 1991, São Paulo. *Anais*, São Paulo: AGB.
- ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA: A formação do professor e o ensino de geografia, 03, 1995, Presidente Prudente. *Anais*, São Paulo: AGB.
- ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 04, 1999, Curitiba. *Anais*, São Paulo: AGB.
- ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA: A geografia no cotidiano construindo a cidadania, práticas formais e informais, 05, 2003, Presidente Prudente. *Anais*, São Paulo: AGB.

- ENGELS, Friedrich. *Dialética da Natureza*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- ESCOLAR, Marcelo. *Crítica do discurso geográfico*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- FARIA, Ana Lúcia G. *Ideologia no livro didático*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- GEORGE, Pierre. *A geografia ativa*. São Paulo: Difel, 1970.
- GOERTZEL, Ted. MEC-USAID, ideologia de desenvolvimento americano aplicado à educação superior brasileira. *Revista Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro. n.14, p. 123-137, 1967.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Reflexões sobre Geografia e Educação: notas de um debate. *Terra Livre*, São Paulo. n. 02, p. 9-42, jul. 1987.
- LACOSTE, Yves. *Os países subdesenvolvidos*. 12.ed. São Paulo: Difel, 1981.
- LACOSTE, Yves. *A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1989.
- MENDONÇA, Francisco. *Geografia física: ciência humana?* São Paulo: Contexto, 1998.
- MOREIRA, Ruy. *O que é geografia*. 14.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia, pequena história crítica*. 17.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MORAES, Antonio Carlos Robert de. *Ideologias geográficas*. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1991.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino; CARLOS, A. F. (Orgs.). *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e educação*. São Paulo: Contexto, 1999.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). *Para onde vai o ensino da geografia?* 8.ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- PEREIRA, Diamantino A. C. *Origens e consolidação da tradição didática na geografia escolar brasileira*. São Paulo, 1989. Dissertação de Mestrado, FFLCH - Universidade de São Paulo.
- PEREIRA, Diamantino. Paisagens, lugares e espaços: a geografia no ensino básico. *Boletim Paulista de Geografia*. São Paulo, AGB, n. 79, p. 9-21, 2003.
- PINHEIRO, Antonio Carlos. *Trajatória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de geografia no Brasil 1972-2000*. Campinas, 2003. Tese de Doutorado, IG - Universidade Estadual de Campinas.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Análise dos Planos de Ensino de Geografia. *Terra Livre*, São Paulo. n. 02, p. 115-127, jul. 1987.
- QUAINI, Massimo. *Marxismo e geografia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

- SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova*. 2.ed. São Paulo. Hucitec, 1980.
- SANTOS, Milton. *Espaço e método*. São Paulo: Nobel, 1985.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: Edusp, 2002.
- SANTOS, Milton. (Org.). *Novos rumos da geografia brasileira*. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. *Boletim Paulista de Geografia*. São Paulo, AGB, n. 54, p. 81-99, 1977.
- SÃO PAULO. *Proposta Curricular para o Ensino de Geografia - 1º Grau*. 5.ed. Secretaria de Estado da Educação/ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, São Paulo, 1990.
- SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação. LDB: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SPÓSITO, Eliseu Savério. A crise paradigmática e a crítica do conhecimento geográfico. *Revista de Geografia da Universidade Estadual Paulista*, São Paulo. v.14, p. 141-151. 1997.
- VESENTINI, José Willian. *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Ática, 2001.
- VLACH, Vânia R. Farias. Fragmentos para uma discussão: método e conteúdo no ensino da geografia de 1º e 2º graus. *Terra Livre*, São Paulo, n. 02, p. 43-58, jul. 1987.
- ZUSMAN, Perla Brígida. Na procura das origens da AGB. *Boletim Paulista de Geografia*. São Paulo: AGB, n. 78, p. 07-32, 2001.

ANEXO 1 - CRONOGRAMA DE ATENDIMENTO DO PNLD

Inscrição e Avaliação	Aquisição	Distribuição até Janeiro	Séries	Reposição	Complementação
1996/1997	1997	1998	1ª a 4ª	---	---
1997/1998	1998	1999	5ª a 8ª	1ª série	2ª a 4ª
---	1999	2000	---	1ª série	2ª a 8ª
1998/1999	2000	2001	1ª a 4ª	---	5ª a 8ª
1999/2000	2001	2002	5ª a 8ª	1ª série	1ª a 4ª
---	2002	2003	---	1ª série	2ª a 8ª
2001/2002	2003	2004	1ª a 4ª	---	5ª a 8ª
2002/2003	2004	2005	5ª a 8ª	1ª série	2ª a 4ª
---	2005	2006	---	1ª série	2ª a 8ª
2004/2005	2006	2007	1ª a 4ª	---	5ª a 8ª
2005/2006	2007	2008	5ª a 8ª	1ª série	2ª a 4ª

Os mesmos procedimentos nos anos subsequentes.

Fonte: Guia de livros didáticos - 5ª a 8ª séries - PNLD 2002

ANEXO 2 - FICHA DE AVALIAÇÃO DO PNLD/2002.

FICHA DE AVALIAÇÃO - GEOGRAFIA
DESCRIÇÃO SUMÁRIA DA OBRA

AVALIAÇÃO	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
1.CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS			
Aspectosteóricos-metodológicos			
Há coerência entre as opções metodológicas, expressas no Manual do Professor, e o desenvolvimento dos conteúdos no LD			
Há adequação metodológica para a construção do conhecimento geográfico (noções e conceitos) em relação ao nível cognitivo dos alunos aos quais o LD se propõe			
Há coerência entre os objetivos propostos, os conteúdos, as atividades e os exercícios			
O LD estimula vários processos cognitivos básicos (observação, investigação, análise, síntese, criatividade, comparação, interpretação, generalização, criticidade, problematização e memorização)			
Conceitos e informações básicas			
O LD apresenta relações espaço-temporais que permitam aos alunos compreender a construção histórica do espaço geográfico			
O LD permite compreender as dinâmicas e processos constituintes do espaço físico			
AVALIAÇÃO			
O LD permite compreender as dinâmicas e processos constituintes do espaço humano			
O LD permite a compreensão das relações entre sociedade e natureza			
O LD é isento de erros conceituais, indução a erros, confusão conceitual, reducionismos e/ou simplificações em:			
- elaboração e tratamento de noções e conceitos geográficos básicos			
- abordagem da espacialidade dos fenômenos			

- localização geográfica dos fenômenos			
- representações cartográficas			
As informações estão atualizadas			
As informações básicas estão corretas			
Construção da cidadania			
O LD (textos e ilustrações) é isento de preconceitos ou indução a preconceitos de:			
• origem			
• etnia			
• gênero			
• religião			
• idade			
• condição socioeconômica			
• outros			
AVALIAÇÃO			
O LD é isento de propaganda e doutrinação político-partidária, religiosa e ideológica			
OBSERVAÇÕES			
AVALIAÇÃO			
2.CRITÉRIOS CLASSIFICATÓRIOS			
Aspectos teórico-metodológicos e conceituais			
O LD permite ao aluno a passagem do nível do senso comum para o conhecimento científico			
O LD está isento de lacunas que dificultam a construção do conhecimento geográfico			
A distribuição e articulação entre os conteúdos pelo volume ou coleção é adequada para a elaboração do conhecimento geográfico do aluno			
O LD incorpora, efetivamente, renovações na área de Geografia			
Os conteúdos, atividades e exercícios evitam estereótipos ao longo do LD			
Quando são utilizados, os regionalismos vêm acompanhados das devidas explicações			
O LD permite ao aluno distinguir e articular diferentes escalas geográficas			

(local, regional, nacional, mundial)			
A abordagem proposta está de acordo com a capacidade cognitiva do aluno e a realidade contemporânea			
A abordagem de novos conhecimentos leva em consideração os conhecimentos que os alunos já possuem			
AVALIAÇÃO			
O LD propõe leituras complementares de fontes científicas reconhecidas e atualizadas, de acordo com a capacidade cognitiva dos alunos			
Os conceitos usados no LD são aceitos pela comunidade científica			
A linguagem é adequada ao nível cognitivo do aluno a que se destina			
Utiliza-se a linguagem própria da ciência geográfica			
Há uso de diferentes linguagens visuais			
Essas linguagens propiciam novas formas de conhecimento			
As atividades e os exercícios contidos no LD:			
<ul style="list-style-type: none"> • auxiliam na realização dos objetivos propostos 			
<ul style="list-style-type: none"> • são adequados ao nível cognitivo ao qual se destinam 			
<ul style="list-style-type: none"> • estão integrados aos conteúdos 			
<ul style="list-style-type: none"> • promovem a articulação entre os diferentes conteúdos 			
<ul style="list-style-type: none"> • auxiliam no desenvolvimento dos processos cognitivos básicos 			
<ul style="list-style-type: none"> • estimulam a capacidade para debater problemas 			
<ul style="list-style-type: none"> • estimulam a capacidade de produzir textos 			
As ilustrações (fotos, imagens, desenhos, blocos diagramas, croquis):			
AVALIAÇÃO			
<ul style="list-style-type: none"> • são exploradas para auxiliar na leitura e compreensão dos textos 			
<ul style="list-style-type: none"> • estão adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas 			
<ul style="list-style-type: none"> • são claras e precisas 			
<ul style="list-style-type: none"> • levam o aluno a problematizar 			

os conteúdos			
As representações cartográficas (mapas, cartas, cartogramas, plantas):			
<ul style="list-style-type: none"> • são exploradas para auxiliar na leitura e compreensão dos textos 			
<ul style="list-style-type: none"> • estão adequadas às finalidades para quais foram elaboradas 			
<ul style="list-style-type: none"> • são claras e precisas 			
<ul style="list-style-type: none"> • levam o aluno a problematizar conteúdos 			
<ul style="list-style-type: none"> • contêm legendas adequadas 			
<ul style="list-style-type: none"> • contêm escala 			
<ul style="list-style-type: none"> • contêm orientação 			
<ul style="list-style-type: none"> • respeitam as convenções cartográficas básicas 			
Os gráficos, tabelas e quadros:			
<ul style="list-style-type: none"> • são explorados para auxiliar na leitura e compreensão de textos 			
<ul style="list-style-type: none"> • estão adequados às finalidades para as quais foram elaborados 			
<ul style="list-style-type: none"> • são claros e precisos 			
<ul style="list-style-type: none"> • levam o aluno a problematizar conteúdos 			
AVALIAÇÃO			
São indicadas, corretamente, no LD (com referência aos textos, documentos, dados, representações cartográficas) as:			
<ul style="list-style-type: none"> • fontes 			
<ul style="list-style-type: none"> • datas 			
Construção da cidadania			
O LD colabora para a construção da ética democrática e plural (práticas e valores)			
O LD estimula o convívio social, o respeito e a tolerância, abordando a diversidade da experiência humana			
Estrutura editorial			
O texto principal é impresso em preto			
O papel utilizado permite boa legibilidade			
Há estrutura hierarquizada (títulos e subtítulos) evidenciada por meio de recursos gráficos			
A impressão está isenta de erros graves			
O sumário permite a rápida localização			

da informação			
Há glossário			
Há indicação de leituras complementares			
Aspectos visuais			
Os textos e as ilustrações estão distribuídos na página de forma equilibrada e adequada			
A formatação:			
AVALIAÇÃO			
<ul style="list-style-type: none"> • proporciona boa legibilidade do texto; 			
<ul style="list-style-type: none"> • proporciona boa visualização das ilustrações; 			
<ul style="list-style-type: none"> • está adequada ao grau da escolaridade a que se destina o livro; 			
<ul style="list-style-type: none"> • quando os textos são longos, oferece recursos de descanso visual 			
Manual do Professor (orientação ao professor)			
Contém orientações que explicitem os pressupostos teórico-metodológicos			
Explicita os objetivos das atividades			
Evita a mera reprodução, com resoluções de exercícios, do livro do aluno			
Oferece:			
<ul style="list-style-type: none"> • informações adicionais ao livro do aluno; 			
<ul style="list-style-type: none"> • bibliografia diversificada; 			
<ul style="list-style-type: none"> • sugestões de leituras e outros recursos que contribuem para a formação e atualização do professor; 			
<ul style="list-style-type: none"> • orientação visando à articulação dos conteúdos entre si; 			
<ul style="list-style-type: none"> • orientação visando à articulação dos conteúdos do livro com outras áreas do conhecimento; 			
<ul style="list-style-type: none"> • propostas e discussão sobre avaliação da aprendizagem; 			
<ul style="list-style-type: none"> • sugestões de atividades e de leituras para os alunos. 			

OBSERVAÇÕES			
-------------	--	--	--

ANEXO 3 - Sumário do livro *GEOGRAFIA 1: NOÇÕES BÁSICAS DE GEOGRAFIA* de 5ª série - 1993 - Melhem Adas.

UNIDADE I - Aprendendo a orientar-se e a localizar no espaço geográfico

- Cap. 1 - Aprendendo a orientar-se (02)
- Cap. 2 - Aprendendo a localizar I (10)
- Cap. 3 - Aprendendo a localizar II (19)
- Cap. 4 - Aprendendo a linguagem dos mapas (24)

UNIDADE II - Aprendendo a medir o tempo

- Cap. 5 - O movimento de rotação da Terra: a base da divisão do tempo em dias e horas (36)
- Cap. 6 - A Lua e as fases da Lua: a base da divisão do tempo em semanas, meses e ano lunar (44)
- Cap. 7 - O movimento de translação da Terra: a base da divisão do tempo em meses (49)

UNIDADE III - O espaço e as relações dos homens entre si

- Cap. 8 - A natureza como fonte de vida (54)
- Cap. 9 - O homem é produtor do espaço geográfico (63)
- Cap. 10 - O homem constrói ou produz o espaço geográfico através do trabalho (67)

UNIDADE IV - O aproveitamento econômico do espaço e das condições naturais

- Cap. 11 - As formações vegetais e os climas (70)
- Cap. 12 - A atividade extrativa vegetal e as formações vegetais (88)
- Cap. 13 - A atividade extrativa mineral, os minerais e as rochas (94)
- Cap. 14 - A criação de gado (104)
- Cap. 15 - A agricultura e as condições naturais (solo, clima e relevo)
- Cap. 16 - A atividade industrial (119)
- Cap. 17 - Os transportes (I) e a ação do vento, das geleiras, das águas e do clima (124)
- Cap. 18 - Os transportes (II) a ação das águas dos rios e mares (132)
- Cap. 19 - Os transportes (III) - a aviação comercial

ANEXO 4 - Sumário do livro *GEOGRAFIA 1: NOÇÕES BÁSICAS DE GEOGRAFIA* de 5ª série - 2002 - Melhem Adas.

UNIDADE I - Espaço e tempo

Cap. 1 - Espaço e tempo: duas noções importantes (10)

Cap. 2 - O tempo da natureza (24)

Cap. 3 - Aprendendo a orientar-se (35)

Cap. 4 - Aprendendo a localizar (I): os paralelos (43)

Cap. 5 - Aprendendo a localizar (II): os meridianos e as coordenadas geográficas (50)

Cap. 6 - A representação do espaço por meio dos mapas (59)

Cap. 7 - A linguagem cartográfica (70)

Cap. 8 - O movimento de rotação da Terra: a base da divisão do tempo em dias e horas (83)

Cap. 9 - As fases da Lua: a base da divisão do tempo em semanas e meses (94)

Cap. 10 - O movimento de translação da Terra: a base da divisão do tempo em anos (estações do ano) (102)

UNIDADE II - A natureza e o trabalho humano

Cap. 11 - A natureza é a fonte de vida: portanto não pode ser destruída (114)

Cap. 12 - O trabalho humano (126)

Cap. 13 - A natureza é transformadora em produto pelo trabalho humano (132)

Cap. 14 - A interdependência e a integração do trabalho humano (138)

Cap. 15 - O mercado consumidor e a sociedade de consumo (147)

UNIDADE III - O aproveitamento econômico do espaço e do meio ambiente

Cap. 16 - Revoluções industriais: impactos nas sociedades e na natureza (160)

Cap. 17 - A agropecuária e as condições ambientais (clima, solo e relevo) (176)

Cap. 18 - O extrativismo mineral e o meio ambiente (minerais e rochas) (206)

ANEXO 5 - Sumário do livro *GEOGRAFIA 2: ASPECTOS HUMANOS E NATURAIS DA GEOGRAFIA DO BRASIL* de 6ª série - 1993 - Melhem Adas.

UNIDADE I - Brasil: características gerais do espaço e da sociedade

Cap. 1 - Brasil: extensão territorial, posição geográfica e as relações com os países vizinhos (02)

Cap. 2 - A posição astronômica do Brasil e dos fusos horários (11)

Cap. 3 - A população brasileira (19)

Cap. 4 - O Brasil possui grandes e graves problemas sociais (28)

UNIDADE II - A divisão do espaço em regiões e sua organização

Cap. 5 - As divisões regionais do Brasil (41)

Cap. 6 - A organização do espaço é realizada segundo os interesses de alguns e não de todos os membros da sociedade (49)

UNIDADE III - A ocupação e a organização do espaço brasileiro através da história

Cap. 7 - Os primitivos habitantes do Brasil: origem e conflitos (52)

Cap. 8 - A ocupação e a organização do espaço brasileiro através da história (61)

Cap. 9 - A ocupação das regiões Norte e Centro-Oeste em tempos recentes (77)

Cap. 10 - A ocupação e a organização do espaço brasileiro com a industrialização e a urbanização (84)

UNIDADE IV - O aproveitamento econômico do espaço e as condições naturais

Cap. 11 - A agricultura no Brasil e as condições naturais (94)

Cap. 12 - A criação de gado (102)

Cap. 13 - O extrativismo vegetal no Brasil, a vegetação e o clima (108)

Cap. 14 - O extrativismo mineral e a estrutura geológica do Brasil (127)

Cap. 15 - As fontes de energia do Brasil (135)

Cap. 16 - A atividade industrial no Brasil (145)

Cap. 17 - Os transportes no Brasil (I) ferrovias e rodovias (154)

Cap. 18 - Os transportes no Brasil (II) o relevo e a hidrografia do Brasil e a navegação fluvial (161)

Cap. 19 - Os transportes no Brasil (III) o litoral, as ilhas brasileiras e a navegação marítima (169)

ANEXO 6 - Sumário do livro *GEOGRAFIA 2: CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO BRASILEIRO* de 6ª série - 2002 - Melhem Adas.

UNIDADE I - A produção do espaço geográfico brasileiro

Cap. 1 - O Brasil indígena já existia antes do Brasil português e do Brasil Brasileiro (10)

Cap. 2 - A apropriação do espaço indígena e a construção de espaços geográficos (19)

Cap. 3 - A construção de espaços geográficos no Brasil (33)

Cap. 4 - Nordeste: a construção de espaços geográficos (46)

Cap. 5 - Sudeste: a mineração e a cafeicultura como “motores” da construção dos espaços geográficos (65)

Cap. 6 - Sul e Centro-Oeste: a construção e a reconstrução de espaços geográficos (85)

Cap. 7 - Norte ou Amazônia: a construção de espaços geográficos I (104)

Cap. 8 - Norte ou Amazônia: a construção de espaços geográficos II (123)

UNIDADE II - Da sociedade agrária para a urbano-industrial (mudanças na economia e no espaço geográfico)

Cap. 9 - Brasil: país de industrialização tardia ou retardatária (134)

Cap. 10 - As fontes de energia utilizadas na produção e nos transportes (156)

Cap. 11 - A urbanização brasileira no século XX e seus problemas (174)

Cap. 12 - Panorama da agropecuária no Brasil (189)

UNIDADE III - O território brasileiro e as condições ambientais

Cap. 13 - Domínio morfoclimáticos I (202)

Cap. 14 - Domínios morfoclimáticos II e o ambientalismo (214)

Apêndice - A população brasileira (225)

ANEXO 7 - Índice do livro *GEOGRAFIA CRÍTICA: O ESPAÇO NATURAL E A AÇÃO HUMANA* de 5ª série - 1993 - Vesentini/Vlach.

ÍNDICE

Cap. 1 - A descoberta do tempo e do espaço (5)

Cap. 2 - A sociedade moderna e o espaço (13)

Cap. 3 - A Terra como planeta (22)

Cap. 4 - Aprendendo a orientação (32)

Cap. 5 - Representando o espaço (47)

Cap. 6 - Cartografia: a arte de fazer mapas (59)

Cap. 7 - A superfície terrestre (74)

Cap. 8 - A litosfera (81)

Cap. 9 - A atmosfera (103)

Cap. 10 - A hidrosfera (123)

Cap. 11 - A biosfera (140)

Cap. 12 - A Terra, planeta vivo (150)

ANEXO 8 - Sumário do livro *GEOGRAFIA CRÍTICA: O ESPAÇO NATURAL E A AÇÃO HUMANA* de 5ª série - 2003 - Vesentini/Vlach.

SUMÁRIO

- Cap. 1 - A descoberta do tempo e do espaço (7)
- Cap. 2 - A sociedade moderna e o espaço (14)
- Cap. 3 - A Terra, um astro do universo (22)
- Cap. 4 - Orientando-se na Terra (32)
- Cap. 5 - As várias maneiras de representar o espaço (46)
- Cap. 6 - Cartografia: a arte de fazer mapas (57)
- Cap. 7 - A superfície terrestre (71)
- Cap. 8 - Litosfera (I): as rochas e as placas tectônicas (81)
- Cap. 9 - Litosfera (II): o relevo terrestre (93)
- Cap. 10 - Atmosfera (I): a camada gasosa da superfície terrestre (108)
- Cap. 11 - Atmosfera (II): massas de ar e climas (122)
- Cap. 12 - Hidrosfera (I): a camada líquida da Terra (134)
- Cap. 13 - Hidrosfera (II): as águas continentais (146)
- Cap. 14 - Biosfera (I): a esfera da vida do planeta Terra (155)
- Cap. 15 - Biosfera (II): os grandes ecossistemas da superfície terrestre (161)
- Cap. 16 - A Terra, planeta vivo (171)

ANEXO 9 - Índice do livro *GEOGRAFIA CRÍTICA: O ESPAÇO SOCIAL E O ESPAÇO BRASILEIRO* de 6ª série - 1993 - Vesentini/Vlach.

ÍNDICE

- Cap. 1 - O espaço geográfico (5)
- Cap. 2 - Sociedade moderna e Estado (15)
- Cap. 3 - Sociedade moderna e economia (24)
- Cap. 4 - Atividade industrial (35)
- Cap. 5 - O meio urbano (46)
- Cap. 6 - O meio rural (60)
- Cap. 7 - Comércio, transportes e comunicações (73)
- Cap. 8 - População (86)
- Cap. 9 - O Brasil e suas regiões (98)
- Cap. 10 - O Nordeste (108)
- Cap. 11 - O Centro-Sul (117)
- Cap. 12 - A Amazônia (130)

ANEXO 10 - Sumário do livro *GEOGRAFIA CRÍTICA: O ESPAÇO SOCIAL E O ESPAÇO BRASILEIRO* de 6ª série - 2003 - Vesentini/Vlach.

SUMÁRIO

- Cap. 1 - O espaço geográfico (7)
- Cap. 2 - Sociedade moderna e Estado (17)
- Cap. 3 - Sociedade moderna e economia (29)
- Cap. 4 - Atividade industrial (44)
- Cap. 5 - O espaço urbano (57)
- Cap. 6 - O espaço rural (74)
- Cap. 7 - Comércio, transportes e comunicações (88)
- Cap. 8 - População (104)
- Cap. 9 - O Brasil e suas regiões (118)
- Cap. 10 - O Nordeste (127)
- Cap. 11 - O Centro-Sul (136)
- Cap. 12 - A Amazônia (147)