



CONCEPÇÕES DE GEOGRAFIA NO LIVRO DIDÁTICO: ESTUDO DE CASO DA COLEÇÃO PERSPECTIVA (6^o-9^o ANOS)

Daniel Sombra

Universidade Federal Fluminense

Madson Quaresma

Universidade Federal Fluminense

Carlos Castro

Universidade Federal do Pará

Resumo

O presente artigo possui como objeto de análise os livros do 6^o ao 9^o ano da Coleção Perspectiva, de autoria de Cláudia Magalhães, Lilian Sourient, Marcos Gonçalves e Roseni Rudek, da Editora do Brasil. A construção da análise teve sua origem em uma pesquisa de cunho bibliográfico, a qual objetivou o reconhecimento das perspectivas geográficas e didático-pedagógicas correntes presentes na obra, no que tange à questão do ensino de geografia. Partiu-se, assim, para a análise do manual do professor da coleção para constatação das perspectivas da autoria com relação a sua obra, e, posteriormente, à análise dos livros didáticos propriamente ditos. O objetivo central deste trabalho é identificar a filiação teórico-metodológica dos livros didáticos da referida coleção, no que concerne a tendências geográficas e didático-pedagógicas. Os objetivos específicos são observar se os autores, ao longo dos quatro livros didáticos, logram cumprir o que afirmam no manual do professor no tocante aos objetivos, aos conteúdos, à metodologia e à avaliação anunciadas.

Palavras-chave: Livro Didático, Ensino de Geografia, Teorias Geográficas e Pedagógicas.

CONCEPTS OF GEOGRAPHY IN THE TEXTBOOK: CASE STUDY OF PERSPECTIVA COLLECTION (6^o-9^o YEARS)

Abstract

This paper have as object of analysis the books for 6th to 9th levels at Elementary School in Brazil from Perspective Collection, whose authors are Cláudia Magalhães, Lilian Sourient, Marcos Gonçalves and Roseni Rudek, of Editora do

Brasil Press. The analysis construction had its origin in a bibliographic survey, which aimed the recognition of geographical and didactic and pedagogical perspectives presents on the books, regarding to teaching geography. So, it was analyzed the teacher's collection to finding the perspectives of authorship regarding to his work, as well as the collection's textbooks themselves. The main goal of this work is to identify the collection's textbooks theoretical and methodological affiliation, regarding to geographical and didactic-pedagogical trends. The specific goals are to observe whether the authors, over the four textbooks, manage to fulfill what it was claimed on the teacher's manual regarding the objectives, content, methodology and assessment announced.

Keywords: Textbooks; Teaching Geography; Geographical and Pedagogical Theories.

O LIVRO DIDÁTICO

Neste item se discute brevemente, em termos gerais, a respeito dos livros didáticos, criticados pelo trabalho de Oliveira (2006). Primeiramente, se a escola é, em última instância, uma esfera reguladora de poder na organização da sociedade, a serviço do Estado, como aponta Vesentine (1992), o livro didático tem sido apontado como a *correia* simbólica deste, cumprindo historicamente uma função na escola. Para Vesentine (1992), muito mais alienar que propriamente ensinar.

Destarte, essa situação acaba sendo reforçada pelos contornos bem definidos que cumpre o livro didático. Esse herdeiro do discurso positivista, fragmentado, utilitarista, que mais serve aos interesses políticos dos grupos dominantes (OLIVEIRA, 2006).

Oliveira (2006) assevera que os livros didáticos: *a*) expõem uma visão fragmentada da relação sociedade–natureza (maximização da geografia humana); *b*) apresentam limitações no tratamento dado às categorias geográficas (exclusão da geografia regional); *c*) apresentam incoerência no trabalho cartográfico (ilustrações cartográficas ao invés de análises cartográficas); *d*) mantém uma linguagem afirmativa sustentada por verdades absolutas indiscutíveis, marcadas por incrível simplicidade, que não corresponde à realidade, sempre mais complexa; *e*) traz conteúdos que evitam a linguagem conceitual, resistindo e mantendo um formato jornalístico e antiacadêmico; *e*, *f*) veiculam uma cidadania retórica, mais vinculada à inserção no mercado de trabalho.

O ensino crítico posto em prática no turno dos anos 1990 aos 2000, no entendimento de Oliveira (2006) não solucionou os problemas do ensino tradicional. Para Oliveira (2006), ele teria acrescentado novos detalhes, mas a relação entre escola – difusora de ideias – e Estado – emissor dessas ideias – não teria sofrido alterações em sua essência. O livro didático é um espelho desta realidade distorcida engendrada pela “Geografia dos Professores”, nos dizeres de Lacoste (1989). Oliveira (2006) baseia muitas de suas reflexões nas obras de J. W.

Vesentini (1992), que também se posiciona como postulante do movimento de renovação crítica. Contudo, este autor também se dá a tarefa de elaborar livros didáticos. Suas críticas são consistentes:

O duplo aspecto do livro didático, o seu valor de uso social (instrumento de educação e poder) e o seu valor de troca para o produtor, encerra a nosso ver, uma contradição: ao Estado e às classes dominantes como um todo interessam manuais que reproduzam sua hegemonia, e às editoras interessam basicamente os lucros (VESENTINE, 1992).

Ainda assim, a consulta ao livro didático de ensino médio elaborado recentemente por Vesentini¹, constata-se que nem ele escapa às críticas de Oliveira (salvo a última crítica). Isso demonstra o quanto é difícil obter a coerência entre vivência e discurso, a práxis no ensino. Além disso, pode-se concluir que além dos impedimentos já ressaltados por Lacoste (1989), há outro, impossível de ignorar: a questão econômica do indivíduo-professor. Este profissional também está condicionado às contingências do modo de produção capitalista. Como chegar a um denominador comum entre luta pela produção de senso crítico em conjunto com os alunos e necessidade de reprodução social, dentro dos moldes criados pelo bloco hegemônico, por parte do professor? Adianta-se: esta é uma questão em aberto.

O fato é que neste íterim se insere os livros didáticos do ensino fundamental, fundo da pesquisa geral à qual os autores se interessam, entre os quais, os da Coleção Perspectiva, cerne desse texto. No andamento deste, ver-se-á se os autores daquela obra logram se desvencilhar das críticas apontadas por Oliveira (2006). Cabe, então, desde já, afirmar que não se trata simplesmente de apedrejar os autores, de caçar desesperadamente suas falhas, constituindo isto uma atitude típica daqueles que Marx² chamou de “críticos críticos”. Reconhecendo o grande desafio que se constitui elaborar um livro didático, propomo-nos a contribuir, ao término deste trabalho, com a comunidade docente brasileira.

CONCEPÇÕES DE GEOGRAFIA

Desde a sistematização das ciências modernas por volta do século XIX, a geografia sofreu várias influências. Por vezes se portou com características das chamadas escolas determinista, possibilista, marxista etc. (MOREIRA, 1980). Não se pretende julgar qual dessas concepções é a mais coerente, mas demonstrar como as concepções da geografia que foram sendo incorporadas a essa ciência, influenciam hoje vários pesquisadores. E como essas influências chegaram às escolas.

¹ VESENTINE, J. W. *Geografia geral e do Brasil*. Volume único: livro do professor. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

² MARX, K. *Salário, preço e lucro*. 1ª Ed. Trad.: Eduardo Saló. Bauru-SP: Edipro, 2004.

Dentre as várias concepções que a geografia teve durante toda a sua sistematização como ciência, na análise da Coleção Perspectiva, iremos, a partir do quadro esboçado de Moreira (1980), tratar apenas de três delas: a geografia crítica, a geografia da percepção e o que, aqui, se englobou como geografia tradicional. Com isso não se está desmerecendo ou negligenciando a importância da contribuição de outras geografias, apenas se está resumindo às concepções que mais chamam a atenção na análise da coleção. Isto, porque não se deve entrar diretamente na concepção que o livro adota sem antes explicar quais são elas e como influenciam a geografia e sua contribuição à prática de sala de aula.

Geografia Tradicional: Corrente da geografia que prevaleceu e guiou os estudos até meados do século XX, a geografia tradicional em seu corpo teórico conta com o determinismo ambiental, corrente na qual se acredita que o meio ambiente influencia fortemente os homens física e mentalmente (MOREIRA, 1980); e também influência do possibilismo, no qual, a natureza é apenas uma fornecedora de possibilidades e que assim, não poderia explicar a evolução humana, não negando a contingência da natureza e sua importância para as sociedades, mas acredita que o homem pode modificá-la conforme suas necessidades (MOREIRA, 1980). Assim continua a prevalecer a análise homem-natureza, mas o homem passa a ser o principal agente na relação. Outra característica importante a ser ressaltada nessa concepção é que para ela a geografia é uma ciência de diferenciação de áreas, onde se estuda as regiões da terra, independente de seu tamanho. Para essa geografia, o importante é definir particularidades nestas regiões.

Geografia Humanística: Nessa concepção, o que importa é a relação das pessoas com o espaço que os cerca e com o grupo o qual integra. Essa geografia busca compreender os valores e comportamento humano e sua relação mais íntima com o espaço e o meio ambiente. É na geografia humanística que se busca entender como o homem cria uma identidade com os costumes e com o lugar que vive (MOREIRA, 1980). No olhar desses geógrafos que adotam essa corrente, sua grande contribuição como ciência é compreender as atitudes do ser humano com relação à natureza e ao espaço que o cerca e de que ele faz parte. É aí que ganha força os conceitos de espaço vivido e de lugar na geografia.

Geografia Crítica: Essa concepção nasceu em meados da década de 1970, inicialmente na França e posteriormente na Espanha, Itália, Brasil, México, Alemanha, Suíça e inúmeros outros países. Por geografia crítica se entendia uma leitura do real – isto é, do espaço geográfico – que não omitisse as suas tensões e contradições, que ajudasse enfim a esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação. E por engajamento se pensava numa geografia não mais “neutra” e sim comprometida com a justiça social, com a correção das desigualdades socioeconômicas e das disparidades regionais (MOREIRA, 1980). A produção geográfica até então, dizia-se – embora admitindo exceções: Réclus, Kropotkin e outros –, sempre tivera uma pretensão à neutralidade e costumava deixar de lado os problemas sociais (e até mesmo os ambientais na medida em que, em grande parte, eles são sociais), alegando que “não eram geográficos”. Nos dias atuais existem geografias críticas, ou radicais, no plural. Afinal, toda oposição é mais ou menos unida no início, no processo de luta contra o *status quo*. É uma frente, que, quando principia a se tornar hegemônica, manifesta todas

as suas contradições, que inclusive são positivas na medida em que o pensamento único ou unívoco é autoritário e empobrecedor.

A Concepção de Geografia anunciada no livro do professor

Ao analisar o livro do professor da já mencionada coleção, os autores mostram que aparentemente irão seguir por uma concepção de geografia marxista de influencia de Milton Santos como podemos notar nessa passagem:

Entendemos o espaço como humanizado, constantemente dinâmico, transformador e transformante. O professor Milton Santos já destacava que a Geografia é a Ciência que contribui para pensar o espaço enquanto uma totalidade na qual se passam todas as relações cotidianas. É nesse espaço local e global que vivemos, que trabalhamos e que vivenciamos nossas relações familiares e cotidianas (MAGALHÃES et al., 2011, manual do professor).

E os autores vão além. No tópico 1.1 do livro do professor eles deixam mais claros que esse é o caminho a ser seguido e ainda afirmam que a geografia é hoje fruto das transformações e o espaço humano é caracterizado pelo trabalho que é a melhor forma de analisar o movimento e a evolução da sociedade em sua totalidade.

Apreender o espaço geográfico, analisar como ele foi construído e transformado continuamente; analisar sua produção dentro de um contexto histórico; analisar como os elementos desse espaço estão relacionados; analisar o espaço humano como obra do trabalho – esses são os objetivos do ensino da Geografia (MAGALHÃES et al., 2011, manual do professor).

Seguindo o raciocínio do que os autores escrevem sobre o que pensam ser a geografia hoje, chega-se à conclusão que para eles a geografia é a geografia marxista para construir com o aluno uma visão crítica sobre a sociedade e fazer com que eles compreendam e se sintam atores nas relações sociais que acontecem no mundo todo. Não é uma tarefa das mais fáceis fazer com que o livro didático tenha uma linguagem marxista como querem os autores. Analisa-se doravante se realmente suas construções irão condizer com o que tanto foi pregado como certo e se realmente a geografia marxista foi aplicada em seu conteúdo. Contudo, uma ressalva faz-se necessária, quando os autores afirmam, ao final do manual do professor que “partindo de elementos tradicionalmente incorporados pela geografia, mas vistos sob uma perspectiva, que acreditamos renovada (...)”, deixam uma janela aberto para um tom eclético. Ver-se-á, afinal se isso se confirma.

A concepção de geografia identificada nos livros

Apesar de anunciarem no livro do professor que trabalharam com uma geografia crítica nota-se que, assim mesmo, os autores utilizam de outras concepções de geografia para melhor compreensão dos conteúdos, o dialogo entre as concepções geográficas torna-se uma constância entorno dos livros da coleção Perspectiva. E é o que se tenta, com exemplos dos próprios livros, comprovar nesse trabalho. No livro do 6º ano da referida coleção, nota-se um esforço em trabalhar os conteúdos ligados à paisagem, suas observações e suas dinâmicas. Chama-se a atenção para os primeiros capítulos da unidade 1 do 6º ano, onde se identifica na página 11 traços de uma geografia tradicional onde vemos a descrição pura da Antártida. Já na página 14, em contrapartida, identifica-se uma análise da paisagem a partir de elementos dentro da sociedade, ou melhor, dentro de uma cidade, onde se pode notar uma visão dos tempos e das transformações que a cidade sofre. Esses elementos ajudam a compreender as diferentes classes que existem nas cidades, suas mazelas e contradições. O que caracteriza um olhar voltado para uma geografia crítica.

Nota-se a ênfase dada a uma geografia humanística na coleção Perspectiva, onde se faz presente a leitura da paisagem a partir do lugar que as pessoas vivem e de sua relação com a natureza e seu sentimento de pertencimento à cultura e à sociedade que o cerca. Na estrutura do livro do 6º ano, nota-se que a geografia crítica que os autores mostram consegue dialogar com outras concepções de geografia, mesmo com conteúdos que tradicionalmente são mais fáceis de ser analisados por outras geografias como é a paisagem. Quanto ao livro do 7º ano (p. 74-75 e p. 78-79.) da coleção, este analisa o espaço brasileiro, suas regiões e a relação cidade-campo no território nacional. Novamente os conteúdos de forma geral se mostraram voltados para uma geografia crítica. Alguns problemas foram levantados nesse livro, como por exemplo, a análise feita na relação cidade-campo onde as problemáticas do campo são demonstradas apenas de maneira social, como se a fome, falta de médicos, saneamento, enquanto que os problemas da cidade são demonstrados como meros problemas técnicos, como, por exemplo, a dificuldade de locomoção a partir de meios de transportes coletivos.

Nos conteúdos do 8º ano nota-se a geografia crítica presente em quase todos os conteúdos. Esse ano letivo tem seus conteúdos em sua grande maioria voltada para as relações sociais e para o mundo que se encontra em processo de globalização, o que se aproxima de um entendimento de mundo a partir de geografias voltadas para a análise do homem como a Humanística e a Crítica. Mencionada como exemplo de geografia crítica tem-se o capítulo 5 do livro do 8º ano (p. 35; p. 39) onde se trata de globalização e como ela transforma as relações sociais principalmente a partir do trabalho. No livro do 9º ano, onde se trabalha a geografia dos continentes, o caráter crítico da geografia é posto ainda mais à mostra. A dinâmica dos continentes e da união dos Estados para a busca de uma ampliação de suas economias aqui é demonstrado. Como exemplo, tem-se na página 131 onde se trata da ascensão da economia mundial. A partir dessas análises que fez das concepções da geografia, conclui-se que os autores da coleção Perspectiva, que *a priori* pareceram adeptos da geografia crítica,

conseguiram seu objetivo de repassar a sua mensagem a partir dessa concepção. Então, afirma-se que a concepção de geografia majoritária nesses livros é a geografia crítica, mas tem-se que ressaltar que para ajudar essa compreensão, os autores se mostram ecléticos, pois utilizam também de características de concepções de geografia humanística e também geografia tradicional, o que é normal, no entendimento da autoria deste trabalho, visto que a geografia crítica consegue interagir com outras concepções.

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Primeiramente é mister afirmar que estas concepções pedagógicas não são neutras, nem atendem a hipotéticos pressupostos universais. Não há concepções neutras, e as concepções pedagógicas estão sempre repletas de ideologias e pensamentos políticos. Conforme afirma Luckesi (1994, p. 21) “a educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica. A prática pedagógica está articulada a uma pedagogia, que anda mais é que uma concepção filosófica de educação”. Destarte, toda prática educativa é consciente ou inconscientemente guiada por uma filosofia, ou seja, por uma concepção de mundo, que é também uma concepção de sociedade e de ser humano. Quando isto se dá conscientemente, estamos falando de uma “tendência pedagógica” *sendo aplicada*. Quando isto se dá inconscientemente, se está falando do “senso comum pedagógico”, que segundo Luckesi (1994, p. 96), nada mais é que “um modo de compreender o mundo, constituído acriticamente e espontaneamente, que se traduz numa forma de organizar a realidade, as ações diárias, as relações entre as pessoas, a vida como um todo.”

Assim, a partir da acareação de alguns autores, identificam-se sete principais correntes didático-pedagógicas. É bem verdade que Martins (1991) reporta-se tão somente a cinco tendências às quais nomeia de: *a)* escola tradicional; *b)* escola nova reformista; *c)* escola nova antiautoritária; *d)* escola tecnicista; e, *e)* escola sócio-política. Nesta obra, a autora está interessada em analisar o contraste que há entre uma *didática teórica*, presente nas obras estudadas nos cursos superiores que possuem a Didática como uma de suas disciplinas, frente a uma *didática prática*, executada pelos professores em seu cotidiano de trabalho.

Quanto às tendências, contudo, a abordagem da autora, apesar de citar Libâneo (1985) em suas referências, é incompleta. É de causar estranheza uma autora que se posiciona a favor de uma renovação da Didática explicar tão vagamente as tendências renovadoras englobando-as todas apenas em uma hipotética “escola sócio-política”. Ora, Libâneo (1985) vai bem além. No primeiro capítulo de sua obra o autor identifica sete grandes escolas didático-pedagógicas, num olhar muito mais abrangente que o de Martins (1991), que, apesar de objetivar analisar o contraste teoria-prática e não as divergências teóricas, deveria ter minimamente ampliado o arcabouço teórico da discussão para efetuar seus objetivos.

Libâneo (1985) no referido capítulo – por sinal, reproduzido quase que integralmente no 3º capítulo de Luckesi (1994) – destrincha sete tendências teóricas. Quatro tendências liberais, as quais o autor nomeia de: *a)* Tendência liberal tradicional (Escola Tradicional para Martins, 1991), *b)* Tendência liberal renovada progressista (Escola Nova Reformista para Martins, 1991), *c)* Tendência

liberal renovada não-diretiva (Escola Nova Antiautoritária para Martins, 1991) e d) Tendência liberal tecnicista (Escola Tecnicista para Martins, 1991). E três tendências progressistas – que, parece-nos, Martins (1991) engloba apenas em uma Escola sócio-política – nomeadas: a) Tendência progressista libertadora; b) Tendência progressista libertária; e c) Tendência progressista “crítico-social dos conteúdos”. Com relação às tendências liberais, as características apontadas, quanto aos atributos didáticos, não fogem às apontadas no quadro sinóptico de Martins (1991) – sendo inclusive as mesmas em muitos momentos – porém, faz-se necessário explicitar as características das tendências progressistas.

Quanto à tendência libertadora, inspirada nos ensinamentos de Paulo Freire, segundo Luckesi (1994), os conteúdos são denominados de “temas geradores”, extraídos da problematização da prática da vida dos alunos. O importante para esta tendência, diz Libâneo (1985), não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. A educação libertadora questiona concretamente a realidade humana, as relações sociais e as relações entre sociedade e natureza. A metodologia privilegiada é o “grupo de discussão” e a avaliação não é uma imposição ou memorização, mas um nível crítico do conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.

Quanto à tendência libertária, trata-se, segundo Libâneo (1985), de um instrumento de resistência contra a burocracia do Estado. Então, seus conteúdos são colocados à disposição dos alunos, mas não são exigidos. Seus métodos se tratam de, nas palavras de Lobrot³, “colocar nas mãos dos alunos tudo o que for possível (...)”. Sua avaliação, lembrando a Tendência liberal renovada não diretiva, perde totalmente o sentido; entretantes, naquele caso, Martins (1994), Luckesi (1991) e Libâneo (1985) – os dois primeiros transcrevendo o último, é bem verdade – afirmam haver ainda uma auto-avaliação. No caso da Tendência libertária, nem isto parece haver!

O posicionamento de Libâneo (1985), e de Luckesi (1994), que faz das palavras daquele as suas, é em favor da Tendência progressista “crítico-social dos conteúdos”. Entretantes, estes são dois educadores que enxergam a educação como processo global. Miorin (1998) aponta ponderáveis razões para a adoção da Escola Nova (sem esclarecer se se trata da Reformista ou Progressista ou da Antiautoritária ou Não-diretiva) no ensino da matemática. Não é o caso de aqui explicitá-las, mas faz-se importante não perder de vistas que as disciplinas têm suas singularidades e que é particularmente mais fácil dialogar com as concepções pedagógicas quando se ministra uma disciplina de ciências humanas, como a geografia.

Voltando à tendência “crítico-social dos conteúdos”, sua postura seria de ruptura. Seus conteúdos seriam autônomos, baseados no conhecimento agregado historicamente pela humanidade, mas constantemente reavaliados em função da realidade social. Os métodos privilegiam a aquisição do saber, objetivo da tendência, mas de um saber vinculado às realidades sociais. A realidade, pensam estes dois autores, é que a liberdade e autonomia dos alunos é necessária, mas isto não será garantido se for estabelecido um clima de anarquia em sala de aula,

³LOBROT, M. Pedagogia institucional, La escuela hacia La autogestión. *apud* LUCKESI (1994).

onde os alunos determinem tudo o que bem entenderem. Muito mais útil, pensam os autores, é o professor lhes garantir a aquisição de conhecimentos os quais servirão de ferramentas para a busca de liberdade e de autonomia enquanto cidadãos, vinculando, assim, a educação à política.

Desta guisa, tem-se já, portanto, condições para avaliar qual destas tendências é trabalhada nos livros da Coleção Perspectiva, objeto do presente estudo. Entrementes, ressalte-se, neste item, basicamente, após a identificação da tendência anunciada no livro do professor da coleção, se mostrará qual a tendência identificada. O seguimento do trabalho é que será a justificativa de tal, uma vez que a análise da tendência didático-pedagógica pressupõe, como se viu nos autores citados até agora, a análise dos *objetivos*, dos *conteúdos*, da *metodologia* e da *avaliação*, quatro dos atributos fundamentais da Didática.

A concepção pedagógica anunciada no livro do professor

O livro do professor apresentado, como já dito, é o mesmo nos quatro livros da Coleção Perspectiva. No que concerne à concepção pedagógica dos quatro autores, nota-se, a exemplo da concepção de geografia, o anúncio de uma tendência hegemônica, porém com a presença de atributos de outras concepções, configurando assim, já no anúncio do livro do professor, o ecletismo teórico-conceitual. Ainda abordando sobre o ensino específico de geografia, logo na primeira página do livro do professor (p. 4), os autores já deixam implícito que entendem a educação como um instrumento político:

(...) A Geografia instrumentaliza os alunos, de modo que sejam capazes de se perceberem como sujeitos da História e agentes da transformação social, tomando consciência do seu papel como partícipes dos destinos da coletividade, tendo como meta a construção de um espaço no qual as relações entre os indivíduos produzam uma sociedade mais justa e harmônica (MAGALHÃES et al., 2011, manual do professor).

Entretanto, ao abordar especificamente a questão da prática pedagógica, os autores logo afirmam (p. 5): “Sabemos que os pressupostos teóricos desta área mudaram no decorrer da História. Sabemos também que as mudanças na prática pedagógica não ocorrem de um dia para o outro”. Na realidade, de modo análogo à concepção da geografia, os autores tentam explicar aqui que irão adotar uma concepção renovada, mas sem abrir mão das práticas já referendadas. Destarte, ao explanar seu entendimento sobre os conteúdos conceituais (p. 5), os quais “(...) devem ser significativos, com possibilidade de ampliar e aprofundar o conhecimento já adquirido, e ser trabalhados de forma contextualizada, para que o educando possa estabelecer relações com outras áreas de conhecimento”, e sobre o encaminhamento metodológico (p. 6, grifos nossos), que “(...) deve priorizar atividades envolvem *múltiplas habilidades*, (...) podendo o aluno realizar *diferentes produções*”, os autores, a nosso ver, deixam claro que ainda estão comprometidos com fundamentos da Escola Nova (ou pedagogia liberal renovada progressista, para utilizar os termos de Libâneo, 1985).

Entretanto, a concepção hegemônica adrede anunciada é a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Ao referirem-se ao papel do professor na educação (p. 6), os autores apontam que “para o encaminhamento do trabalho pedagógico faz-se necessária a presença de um professor que realize a mediação entre teoria e prática, entre o saber do aluno e a cultura elaborada, dominando não só os conteúdos como também as metodologias capazes de desenvolver nos alunos a capacidade intelectual e o pensamento criativo e autônomo”. Que se encaixa certamente nos pressupostos daquela pedagogia apontados por Luckesi (1994, p. 71): “o trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a ‘ruptura’ em relação à experiência pouco elaborada”.

Nas páginas 6 e 7 do livro do professor os autores apresentam um *box* citando Saviani⁴, comprometendo-os ainda mais com a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos, bem como quando afirmam (p. 7) que: “Na realização dos trabalhos em grupo, o professor deve valorizar a participação de todos, incentivando-os a decidir juntos o que irão fazer. O diálogo entre os alunos e entre eles e o professor é condição fundamental nesta prática pedagógica, (...) cabe ao professor o papel de incentivar a pesquisa num importante recurso de aprendizagem, e não somente em mera cópia de textos enciclopédicos”.

Ao final da página 7, no entanto, os autores citam, em outro *box*, citam Paulo Freire⁵, apesar de que, a nosso ver, nenhum elemento, ao longo do livro do professor, faz qualquer indicação de que se utilizará na coleção os pressupostos da Pedagogia Libertadora deste autor. Segue a isto várias páginas relacionando a geografia aos temas transversais recomendados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclo do ens. Fundamental: ética, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente, cidadania, saúde (PCN, 1997, 1998).

E, por fim, quando se referem à avaliação os autores apontam que o professor precisa “transformar as avaliações em recursos nos quais o objetivo não é somente medir a aprendizagem do aluno, mas, sobretudo, buscar alternativas para melhorar o trabalho (...)” (p. 7). O que, uma vez mais é condizente com a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Em suma, são estes os fatores que nos levam a afirmar que a concepção pedagógica hegemônica anunciada no livro do professor é a pedagogia crítico-social dos conteúdos, embora esteja claro que fundamentos da pedagogia liberal renovada (Escola Nova) estejam presentes e que autores de outras tendências são citados, sem, no entanto, isto implicar algo mais além da “citação pela citação”.

A concepção pedagógica identificada nos livros da coleção

Ao se analisar os quatro livros da Coleção Perspectiva queda patente que a tendência hegemônica presente é a mesma prometida no livro do professor: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Entretanto, tal como já apontavam os indícios do livro do professor, fazem-se presentes elementos de outras tendências

⁴SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas: Autores Associados, 1994.

⁵FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

pedagógicas. No livro do 6º ano (p. 33), por exemplo, encontra-se um claro exemplo de tentativa de “adequação individual ao meio social”, princípio caro à Escola Nova, conforme assinalam Libâneo (1985), Luckesi (1994) e Martins (1991). Contudo, na maior parte do livro prevalece a crítica-social dos conteúdos. Conteúdos clássicos persistem a ser informados, mas sua conexão com as necessidades dos alunos são buscadas. Exemplos disto podem ser dados nas páginas 11 e 101 deste livro.

No livro do 7º ano encontra-se a mesma situação. Entretanto, faz-se necessária uma ressalva já apontada, a respeito do tratamento dado ao espaço urbano. Enquanto o espaço rural é apresentado com os seus “inerentes” problemas sociais (pp. 74-75), o espaço urbano não recebe o mesmo tratamento, podendo-se inferir daí alguma supremacia social deste sobre aquele. O tratamento dado à questão trabalhista industrial, por exemplo, resume-se a uma questão de avanço tecnológico (p. 83).

Ao abordar a questão do aquecimento global, no livro do 8º ano (p. 25), os autores utilizam uma vez mais fundamentos da Escola Nova, com relação à adequação às exigências do meio social. Entrementes, na maior parte do livro (p. 39; p. 86) prevalece discurso concernente à pedagogia crítico-social dos conteúdos. Fato também verídico para o livro do 9º ano (p. 58). Desta guisa, pode-se afirmar que o livro segue majoritariamente a pedagogia crítico-social dos conteúdos, conforme prometido no livro do professor, mas também possui categorias e elementos que remontam a outras tendências, algo também apontado no livro do professor, configurando, assim, um ecletismo teórico.

OBJETIVOS EDUCACIONAIS

Os objetivos da aprendizagem dizem respeito, então, ao que se pretende alcançar com o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Zabala (1998, pp. 27-28), “um modo de determinar os objetivos ou finalidades da educação consiste em fazê-lo em relação às capacidades que se pretende desenvolver nos alunos”. Destarte, o processo educativo almeja como produto final, o desenvolvimento de habilidades por parte dos educandos, público a quem é dirigido o processo. Os objetivos, logo, sempre dizem respeito ao que se pretende que o aluno aprenda ou aprenda a fazer. E à guisa disto, não há objetivos universais para a educação. Conforme já ilustrado, há diversas concepções pedagógicas, logo, pode-se afirmar também que há diversos objetivos no processo educacional, ou mesmo que tantos serão os objetivos quanto forem as concepções pedagógicas. Então, cada concepção pedagógica possui um objetivo específico, na medida em que cada uma destas concepções pretende desenvolver um conjunto determinando de habilidades por parte do aluno. “Se tomarmos como referência estes diferentes tipos de capacidades, a pergunta acerca das intenções educacionais [objetivos da aprendizagem] pode se resumir no tipo de capacidade que o sistema educativo deve levar em conta” (ZABALA, 1998, p. 28).

Entrementes, Zabala (1998, p. 29) afirma ainda que “convém se dar conta de que esta determinação não é simples já que por trás de qualquer intervenção pedagógica consciente se escondem uma análise sociológica e uma tomada de posição que sempre é ideológica”. Lembremos, então, que estas concepções pedagógicas estão inerentemente ligadas a uma filosofia, ou seja, a

um entendimento, a uma concepção de mundo, de sociedade e de ser humano, conforma afirma Luckesi (1994). E, assim, os objetivos pedagógicos levam sempre a objetivos sociais e políticos, por mais obscurecidos que estes possam estar em uma primeira visada. De acordo com Libâneo (1985): 1) A pedagogia tradicional, compromissada com a cultura elaborada e descompromissada com os problemas sociais, possui por objetivo a preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade – “disciplinar a mente e formar os hábitos”; 2) A pedagogia renovada, por sua vez, possui por objetivo maior adequar as necessidades individuais ao meio social, tornando a escola um retrato fiel da vida; 3) A pedagogia renovada não-diretiva (ou escola nova antiautoritária), por seu turno, possui como objetivo central a formação de atitudes, preocupando-se assim mais com os problemas psicológicos do que com os sociais; 4) Enquanto a pedagogia tecnicista possui como objetivo a organização do processo de ensino-aprendizagem para que os indivíduos se integrem no sistema social global.

Com relação às pedagogias progressistas, Libâneo (1985) afirma que: 1) A pedagogia libertadora, de inspiração freiriana, objetiva uma transformação social através de questionamentos concretos a respeito das relações entre os homens e destes com a natureza; 2) A pedagogia libertária, por sua vez, possui a autogestão como objetivo, conteúdo e método, na medida em que pretende que o aluno transforme a sociedade, as demais instituições sociais a partir do aprendizado e da experiência de autogestão na escola; 3) A pedagogia crítico-social dos conteúdos, por seu turno, possui como objetivo primordial a difusão de conteúdos, entretanto, estes conteúdos têm de ser indissociáveis das realidades sociais. Neste último caso, o objetivo se traduz, então, em fornecer “ferramentas” para que os alunos possam lutar por sua reprodução social frente à estrutura excludente engendrada pelo modo de produção hegemônico.

Os objetivos educacionais anunciados no livro do professor

A partir da análise da coleção perspectiva, identificam-se os seis seguintes objetivos educacionais anunciados no livro do professor. Um primeiro objetivo quando os autores afirmam que “a geografia deve permitir ao aluno conhecer, compreender e apropriar-se de novos conhecimentos, observando a realidade e possibilitando referências para que nossos educandos possam transformar a realidade de forma consciente” (manual do professor, p. 4). Um segundo objetivo quando asseveram que “a geografia instrumentaliza, os alunos de modo que sejam capazes de se perceber como sujeitos da história e agentes da transformação social, tomando consciência do seu papel como partícipes dos destinos da coletividade, tendo sempre como meta a construção de um espaço no qual as relações entre os indivíduos produzam uma sociedade mais justa e harmônica” (manual do professor, p. 4).

Um terceiro objetivo se identifica quando os autores colocam que “a educação geográfica instrumentalizará o educando para que ele seja capaz de compreender e explicar as relações no mundo em que vive, enfocando as dinâmicas das transformações e compreendendo os processos sociais, físicos e biológicos que abrangem modos de produzir, de existir e de perceber diferentes espaços” (manual do professor, p. 4). E um quarto objetivo no excerto: “a educação geográfica deve propiciar ao aluno a ampliação de suas habilidades e capacidades

com a participação ativa de procedimentos metodológicos, como a representação e expressão dos fenômenos socioespaciais, a construção e interpretação de gráficos e tabelas, produção de textos, uso de recursos diversificados por meio dos quais possam registrar seu pensamento e seus conhecimentos geográficos” (manual do professor, p. 5).

Pode-se inferir um quinto objetivo ao ler que “os conteúdos foram selecionados de forma a explorar os diversos espaços ocupados pelo ser humano. Seu encaminhamento, de forma gradual, objetiva fornecer ao educando o entendimento geográfico e a capacidade de pensar sobre o espaço e buscar alternativas para um mundo melhor, com base em sua ação consciente, transformadora e crítica na própria realidade em que se vive” (manual do professor, p. 22). E, por fim, um sexto objetivo: “o material também pretende conscientizar o educando de que o espaço geográfico não está pronto e acabado, mas posto de forma dinâmica e integrada. Há ênfase na questão do meio ambiente, formas de degradação e soluções para os problemas, e na questão social, que se coloca desigual no Brasil e no mundo, mas que pode e deve ser transformada para melhor, dependendo das ações individuais e coletivas, com responsabilidades de governos e da sociedade em geral.” (manual do professor, p. 22).

Os objetivos educacionais efetuados nos livros da coleção

Os exemplos a seguir foram retirados dos livros para demonstrar a efetivação dos objetivos educacionais identificados no subitem anterior. Portanto, a leitura dos exemplos abaixo deve ser acompanhada de uma constante análise dos objetivos educacionais listados numericamente acima. Primeiramente, nas páginas 22 e 23 do livro do 6º ano, há um exemplo de como o trabalho humano vem provocando transformações nas paisagens. Para isso o autor faz uma comparação entre duas fotos de uma Avenida de São Paulo em épocas diferentes. Esse exemplo está de acordo com o terceiro objetivo anunciado pelos autores.

Segundamente, nas páginas 56 e 57 do livro do 7º ano, os autores tratam da questão ambiental na agricultura, enfatizando os impactos ambientais provocados pelas atividades econômicas desse setor e a importância de se ter um uso sustentável dos solos agrícolas. Nesse exemplo pode-se observar a efetivação de praticamente todos os objetivos propostos. Terceiramente, na página 37 do livro do 8º ano, o terceiro e o quarto objetivo são alcançados, pois os autores demonstram as relações econômicas que interligam o mundo e usam um mapa como recurso pra demonstrar a espacialidade desse processo. Quartamente, nas páginas 18 e 19 do livro do 9º ano, pode-se identificar como a revolução industrial, iniciada na Inglaterra e expandida posteriormente a outros países, originou um novo espaço geográfico com novas relações sociais, físicas e biológicas. Esse processo desencadeou uma serie de mudanças tanto nas paisagens, quanto nas populações das cidades recém-industrializadas. O terceiro e o quarto objetivo são alcançados neste exemplo.

CONTEÚDOS

Segundo o novo dicionário Aurélio de língua portuguesa, conteúdo possui apenas um significado: “o que está em alguma coisa” (p. 143), enquanto que o minidicionário Rideel assume duas variâncias: “o que está contido; assunto” (p. 130). Partindo disto, aceitar-se-ia que conteúdo diz respeito ao que está contido em um conjunto, e que conteúdos escolares dizem respeito ao que está contido no currículo escolar. Com esta analogia chega-se ao conteúdo escolar como conjunto dos assuntos a serem ensinados na escola, ou ainda, o conjunto de conceitos, fatos e fórmulas a serem apreendidos ou decorados pelos alunos. Não se trata, contudo, de algo tão simples assim. Destarte, corroborar-se-ia com a visão tradicionalmente construída acerca dos conteúdos, privilegiando rasteiramente apenas uma de suas dimensões. Para Zabala (1998, p. 30):

Devemos nos desprender desta leitura restrita do termo ‘conteúdo’ e entendê-lo como tudo quanto se tem de aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos da aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento de capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

A partir da esquematização engendrada por Coll⁶, Zabala (1998) constrói uma análise de grande interesse para este trabalho. Aquele autor, nos anos 1980, estabeleceu entre os conteúdos uma classificação entre conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, abrangendo assim, conforme Zabala (1998), toda uma gama de atividades aprendidas na escola, e inclusive deixadas implicitamente a cargo da escola, mas que, em geral, não aparecia nos currículos e, destarte, não podiam ser avaliadas, se haviam sido aprendidas ou não pelos alunos. A pertinência desta classificação não está posta em dúvida aqui, posto que inclusive os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia (PCN, 1997, 1998) recomendam a abordagem de conteúdos procedimentais e atitudinais, contrabalançando com os conteúdos conceituais. “Esta classificação”, diz Zabala (1998, pp. 30-31), “corresponde respectivamente às perguntas ‘o que devo saber?’, ‘o que devo saber fazer?’ e ‘como se deve ser?’, com o fim de alcançar as capacidades propostas nas finalidades educacionais [objetivos da aprendizagem]”.

Desta guisa, os conteúdos conceituais correspondem aos conceitos, às categorias, aos fatos, às fórmulas, às leis etc. a serem ensinados na escola, enquanto que os conteúdos procedimentais correspondem aos métodos e as técnicas ensinadas, e, por seu turno, os conteúdos atitudinais dizem respeito aos valores, às normas e às atitudes aprendidas. De acordo com o modelo elaborado por Zabala (1998, p. 32), pode-se asseverar que no ensino infantil no Brasil predominam os conteúdos atitudinais, seguidos diretamente dos procedimentais, praticamente inexistindo

⁶ COLL, C. *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madri: Siglo XXI. apud ZABALA (1998).

os conceituais. Ao passo que no ensino fundamental, paulatinamente, os conteúdos conceituais tornam-se hegemônicos, ainda acompanhados, mais de longe, pelos procedimentais, tornando-se os atitudinais escassos, situação que se aprofunda no ensino médio e, soberbamente, no ensino superior. Contudo a ideia geral de conteúdos também varia de acordo com a concepção pedagógica.

De acordo com Libâneo (1985), nas pedagogias liberais: 1) A tendência tradicional enxerga os conteúdos como conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações, os quais são repassados aos alunos como verdades; 2) A tendência renovada os estabelece em função das experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas; 3) A tendência não-diretiva enfatiza os processos de desenvolvimento das comunicações e das relações, e menospreza os conteúdos conceituais; 4) A tendência tecnicista os trata como meramente conceituais, estabelecidos por especialistas.

Quanto às pedagogias progressistas, Libâneo (1985) afirma que: 1) Na tendência libertadora, os conteúdos são denominados “temas geradores”, extraídos da vivência prática dos alunos, sendo importante não a mera transmissão destes, mas a criação de uma nova relação com a experiência vivida; 2) Na tendência libertária as matérias são colocadas à disposição dos alunos, mas elas não são exigidas, servindo de instrumento auxiliar, pois o importante é a experiência vivida – maximização de conteúdos procedimentais e atitudinais; 3) Na tendência crítico-social dos conteúdos, os conteúdos culturais universais são ministrados, mas constantemente reavaliados frente às necessidades sociais.

Os conteúdos anunciados no livro do professor

No manual do professor, os autores deixam claro que entendem os conteúdos como conceituais, procedimentais e atitudinais. De acordo, então, com a esquematização de Coll comentada acima (ZABALA, 1998). Desta guisa, há o comprometimento explícito com tudo o que implica a adoção desta classificação, a começar por uma tendência a adotar uma pedagogia mais próxima das progressistas do que das liberais – sendo que já se afirmou anteriormente, baseado em diversos fatores, que a coleção, no livro do professor, compromete-se hegemonicamente com a pedagogia crítico-social dos conteúdos, embora carregue elementos de uma pedagogia liberal renovada. Lembre-se que no tocante à concepção pedagógica dos quatro autores, notou-se, a exemplo da concepção de geografia, o anúncio de uma tendência hegemônica, porém com a presença de atributos de outras concepções, configurando assim, um ecletismo teórico-conceitual. Afirmou-se acima que ao abordar o ensino de geografia, os autores deixam implícito que entendem a educação como um instrumento político:

(...) a Geografia instrumentaliza os alunos, de modo que sejam capazes de se perceberem como sujeitos da História e agentes da transformação social, tomando consciência do seu papel como partícipes dos destinos da coletividade, tendo como meta a construção de um espaço no qual as relações entre os indivíduos

produzam uma sociedade mais justa e harmônica (MAGALHÃES et al., 2011, manual do professor, p. 4).

Isto os compromete a utilizar os conteúdos tradicionais, historicamente adquiridos pela humanidade, sobre outro prisma, como ferramentas sociais, ou mesmo, armas sociais, só que, desta vez, a serviço das massas. Contudo, conforme afirmado anteriormente também, ao explanar seu entendimento sobre os conteúdos conceituais (p. 5), os quais “(...) devem ser significativos, com possibilidade de ampliar e aprofundar o conhecimento já adquirido, e ser trabalhados de forma contextualizada, para que o educando possa estabelecer relações com outras áreas de conhecimento”, e sobre o encaminhamento metodológico (p. 6, grifos nossos), que “(...) deve priorizar atividades envolvem *múltiplas habilidades*, (...) podendo o aluno realizar *diferentes produções*”, os autores mostram que ainda estão comprometidos com fundamentos da Escola Nova (ou pedagogia liberal renovada progressista, para utilizar os termos de Libâneo, 1985).

Entretanto, a concepção hegemônica adrede anunciada é a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Ao referirem-se ao papel do professor na educação (p. 6), os autores apontam que “para o encaminhamento do trabalho pedagógico faz-se necessária a presença de um professor que realize a mediação entre teoria e prática, entre o saber do aluno e a cultura elaborada, dominando não só os conteúdos como também as metodologias capazes de desenvolver nos alunos a capacidade intelectual e o pensamento criativo e autônomo”. Pensamento que se encaixa certamente nos pressupostos daquela pedagogia apontados por Luckesi (1994, p. 71): “o trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a ‘ruptura’ em relação à experiência pouco elaborada”.

Nas páginas 6 e 7 do livro do professor os autores apresentam um *box* citando Saviani⁷, comprometendo-os ainda mais com a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos, bem como quando afirmam (p.7) que: “Na realização dos trabalhos em grupo, o professor deve valorizar a participação de todos, incentivando-os a decidir juntos o que irão fazer. O diálogo entre os alunos e entre eles e o professor é condição fundamental nesta prática pedagógica, (...) cabe ao professor o papel de incentivar a pesquisa num importante recurso de aprendizagem, e não somente em mera cópia de textos enciclopédicos”. Segue a isto várias páginas relacionando a geografia ao temas transversais recomendados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclo do ens. Fundamental: ética, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente, cidadania, saúde (PCN, 1997)

Os conteúdos identificados nos livros da coleção

Partindo para a análise dos conteúdos anunciados no manual do professor e os conteúdos identificados nos livros da coleção, tem-se a comprovação da utilização

⁷ SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas: Autores Associados, 1994.

dos três tipos de conteúdos os conceituais, procedimentais e atitudinais. Nos volumes 1, 2, 3 e 4 da coleção Perspectiva, que se tratam dos livros dos 6º, 7º, 8º e 9º ano retirou-se, dentre os vários conteúdos abordados, três exemplos para comprovar que os autores utilizam os conteúdos anunciados no manual do professor, são eles:

I – Conteúdos cognitivos: *a*) Livro do 6º ano: paisagem (p. 10-11); *b*) Livro do 7º ano: Brasil, localização (p. 10); *c*) Livro do 8º ano: a divisão do mundo em continentes (p. 10); *d*) Livro do 9º ano: localização do continente europeu (p. 10). II – Conteúdos procedimentais: *a*) Livro do 6º ano: leitura de poema (p. 81); *b*) Livro do 7º ano: tabelas e gráficos (pp. 38-39); *c*) Livro do 8º ano: observação (p.11); *d*) Livro do 9º ano: leitura e análise de textos e mapas (p. 100). III – Conteúdos atitudinais: *a*) Livro do 6º ano: educação ambiental (p. 36); *b*) Livro do 7º ano: identificar situações em que a injustiça se faz presente (p. 123); *c*) Livro do 8º ano: desenvolvimento do senso crítico ante a globalização (p. 39); *d*) Livro do 9º ano: tratar as pessoas com respeito, observando os princípios dos direitos humanos (p. 101).

Fatos que rumam, uma vez mais, à tendência “crítico-social dos conteúdos”, e sua postura é, de fato, uma postura de ruptura. A coleção, na maior parte dos quatro livros, consegue manter seus conteúdos autônomos, baseados no conhecimento agregado historicamente pela humanidade, mas constantemente reavaliados em função da realidade social. Importante ressalta, dialogando com metodologia, que os conteúdos atitudinais e procedimentais vem sempre em *box* acima ou abaixo dos textos. Não há nestes livros maximização de conteúdos cognitivos frente aos conteúdos procedimentais e atitudinais.

A partir da análise feita nos quatro volumes da coleção vale ressaltar de que forma estão colocados os conteúdos no decorrer de cada um, como a questão dos conteúdos cognitivos que são utilizados no volume 1, haja vista que já citou-se que no ensino fundamental há maior participação dos conteúdos atitudinais, assim os autores tentam colocar certos conteúdos vinculados ao meio que o aluno está inserido para que ele tenha maior facilidade de absolvição dos conteúdos principalmente a partir da observação, descrição e para isso percebemos a grande ênfase na questão do conceito de paisagem.

Já no segundo volume há uma mudança no tipo de abordagem, mais não deixando de lado a tentativa que conciliar os conteúdos com a realidade do aluno, no volume 2 percebe-se que a questão da localização é importante até porque no livro do sexto ano há uma abordagem a histórica a cerca do Brasil. É interessante a observação de como os conteúdos da coleção perspectivas seguem uma determinada escala, como no livro do 6º ano que tem-se uma geografia tradicional, e no 7º ano já percebe-se a questão do local, regional e nacional, passando para o 8º com a questão do espaço mundial mais voltada também assim como no 6º ano com uma linguagem mais crítica e no 9º um estudo mais fragmentado dos continentes e países as questão religiosas os conflitos étnicos culturais entre outros.

Com essa análise, percebe-se ainda a forte influência da geografia crítica proposta pelos autores da coleção, e que *a priori* eles conseguem alcançar no livro do aluno o que foi proposto no livro do professor. E vale a pena ressaltar um debate bem

importante que se faz presente nos quatro volumes, que é a questão ambiental, o qual tem se dado bastante ênfase neste século. A única questão desagradável é o fato já apontado sobre a questão campo-cidade, no livro do 7º ano (pp. 74-75; p. 83), na qual os autores derrapam ao abordar os problemas sociais rurais e não abordar, com a mesma intensidade – separando um capítulo a isto, por exemplo – os problemas sociais urbanos, vistos que estes são intensos quanto, como nos provam Corrêa (1995), Sposito (1994) e Santos (2008).

METODOLOGIA

A metodologia, tradicionalmente, tem sido vista pelo senso comum como a forma a qual o professor utilizará para efetuar suas aulas. Comumente, ouve-se nas escolas: “aquele professor não tem uma boa metodologia” ou “a metodologia daquele professor é muito boa”, mas em realidade, na maioria das ocasiões, a metodologia é tratada como se fosse um sinônimo da própria didática. No entanto, a didática é uma disciplina que engloba a metodologia como atributo. Esta disciplina, segundo Surghi⁸, possui “(...) caráter instrumental; posse dos meios necessários para manejar, com maior ou menor diretividade, a aprendizagem que o aluno realizará, de acordo com fins já determinados”.

Mesmo reconhecendo que aqui se faz presente uma concepção apriorística da didática, visto que os elementos já estão ordenados e previamente calculados antes da aula prática, algo que aponta Martins (1991), esta conceituação nos ajuda engendrar a diferença entre a metodologia e a didática como um todo. Isto, contudo, mostra a importância da metodologia enquanto atributo da didática. Segundo Nérici⁹, “a metodologia didática é a sistematização do ensino, constituída por métodos e técnicas (...) de que se vale o professor para efetivar a sua intervenção no comportamento do educando, orientando-lhe a aprendizagem”. A metodologia, por seu turno, é composta de dois elementos: os métodos e as técnicas. De acordo com Martins (1991, p. 40):

O método constitui o elemento unificador e sistematizador do processo de ensino, determinando o tipo de relação a ser estabelecido entre o professor e alunos, conforme a orientação filosófica que o fundamenta; tal orientação envolve uma concepção de homem e de mundo, respondendo, em última análise, a um ponto de vista de classe. [Enquanto que] as técnicas são as instâncias intermediárias, os componentes operacionais de cada proposta metodológica, os quais viabilizarão a implementação do método em situações concretas.

⁸ SURGHI, S. B. *Antididática ou uma nova didática*. Belo Horizonte: Editora da UFMG (mimeo), 1975, p. 2. *apud* Martins (1991).

⁹ NÉRICI, I G. “Métodos e técnicas de ensino” in: *Metodologia do ensino superior*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Fundo de cultura, 1973, pp. 204-207 *apud* Martins (1991).

A análise do método na prática do ensino remonta às várias teorias da educação. Na tendência liberal tradicional o foco dar-se-á na transmissão do conhecimento, a qual deve ser lógica, sistematizada e ordenada, e isto significa o uso do chamado *método individualizante*, onde a figura do professor é centralizada. Este é o método mais utilizado em sala de aula de acordo com Martins (1991), Zabala (1998) e Cavalcanti (1998). Segundo a tendência liberal renovada (Escola Nova), valoriza-se a experiência vivenciada pelos alunos, levando em conta as suas individualidades, e isto implica na valorização do meio. O foco desta é predominantemente psicológico, e a figura do aluno é centralizada, utilizando, por seu turno, o *método socializante*, que trabalha a observação e a experimentação. Na tendência tecnicista, por sua vez, o debate recai sobre os meios, onde o professor e o aluno ocupam funções de executores de tarefas. Esta possui, portanto, uma metodologia focada na organização lógico-racional do conhecimento.

As demais tendências apontadas por Libâneo (1985) e Luckesi (1994) apresentam distintas variações metodológicas sobre os métodos individualizante e socializante, com destaque dos autores para as tendências progressistas. No entanto, chama-se a atenção aqui para a metodologia que se faz presente na pedagogia crítico-social dos conteúdos, que se constitui no *método sócio-individualizante*. Ao se apropriar da aula expositiva, esta tendência utiliza o método individualizante, caracterizado pela centralidade da figura do professor. No entanto, ao utilizar atividades lúdicas, dramatização, seminários etc. fica clara a apropriação do método socializante, onde as experiências dos alunos são valorizadas tanto quanto o meio. Mais que isso, trata-se da avaliação dos conteúdos a partir da realidade social. Por fim, ao utilizar de debates, evidencia a prática do método sócio-individualizante, onde, em uma mesma atividade, utilizam-se as técnicas do método individualizante e socializante.

A metodologia anunciada no livro do professor

Identificou-se aqui que o livro do professor da Coleção Perspectiva anuncia tanto o uso de métodos individualizantes como socializantes e sócio-individualizantes. No entanto, de forma mais ampla, o livro do professor promete uso do método sócio-individualizante, visto que os autores propõem o uso de atividades tanto coletivas, como individuais, deixando clara a centralidade, a um só tempo, do meio, do professor e do alunado. Dizem os autores (manual do professor, pp. 18-19, grifos nossos):

Na coleção foram priorizadas atividades que envolvem múltiplas habilidades por meio de um conteúdo proposto. Inúmeras situações de trabalho permitem ao aluno ler a paisagem, observar, explicar, fazer analogias e representações. A curiosidade e a investigação são motivadas por meio de textos que utilizam diferentes linguagens e propostas de trabalho diferenciadas. As atividades podem ser realizadas em situações individuais

ou coletivas. O trabalho em grupo visa desenvolver o espírito de colaboração, de solidariedade e parceria, fundamentais para a vida em sociedade. Como a pesquisa é um importante instrumento de atividade, o aluno também é incentivado a realizar pesquisas, a buscar informações e a produzir conhecimento. [E concluem] entendemos o aluno como um ser criativo, autônomo e articulador de ideias. Consideramos essencial que o aluno leia, pense, escreva e passe a olhar o mundo na ótica geográfica. Por isso estão presentes na obra atividades em que foi utilizada a linguagem para representar a realidade e registrar informações e conhecimentos. A oralidade é estimulada por meio de debates e da expressão de ideias, pensamentos, opiniões e vivências pela apresentação de trabalho de forma individual e coletiva.

De acordo com estes trechos, pode-se avaliar a opção de metodologia escolhida pelos autores. Há um incentivo, por parte da autoria, para que o professor utilize recursos voltados tanto para a aprendizagem individual – incentivo à pesquisa, à leitura, e à resolução de exercícios – como para a aprendizagem coletiva – debates, seminários, utilizando sempre da capacidade coletiva de abstração e interpretação. Destarte, configura-se o anúncio do método sócio-individualizante no livro do professor.

A metodologia identificada nos livros da coleção

De acordo com a tendência anunciada anteriormente, tanto o método individualizante, quanto o socializante e o sócio-individualizante são sugeridos nos livros, no entanto há uma predominância do método sócio-individualizante na Coleção Perspectiva. Os autores utilizam esse método principalmente através de dois tipos de atividades o *Exercitando cidadania* e *Para toda turma*; na primeira os autores colocam um texto o qual trás geralmente uma discussão sobre valores, seja sobre preservação do meio ambiente, ou segregação social, enquanto que na segunda os autores colocam trabalhos em equipe incentivando a pesquisa com o objetivo de no final cada equipe apresentar o trabalho para a turma.

No livro do 6º ano pode-se retirar como exemplo a atividade da página 20 “*para toda turma*. Pesquisem fotos atuais que retratem a paisagem do lugar onde moram. Em pequenos grupos façam uma detalhada observação das paisagens selecionadas e escrevam um texto descrevendo as características que elas apresentam. Depois, compartilhem o que foi produzido”. No livro do 7º ano retira-se como exemplo a atividade da página 46 “*para toda turma*. Pesquisem o valor do salário mínimo atual no Brasil. Calculem quanto uma pessoa gasta, em média, por mês com saúde, educação, alimentação, transporte, vestuário, higiene e lazer. Depois, respondam: o salário mínimo é suficiente para as necessidades de uma família? Por quê?”.

No livro do 8º ano há, como exemplo, a atividade da página 34 “*para toda turma*”. O sistema econômico capitalista predominou sobre o socialismo. Contudo, o capitalismo também apresenta suas contradições. Pesquisem fotos/gravuras de jornais e revistas, imagens que comprovem essa contradição, com seus aspectos positivos e negativos. A seguir, montem um mural em sala, realçando os aspectos positivos e falhas do sistema.” Enquanto que no livro do 9º ano retira-se como exemplo a atividade da página 122 “*para toda turma*”. Façam uma pesquisa e anotem a maior quantidade possível de marcas japonesas e empresas do Japão fixadas no Brasil. Tragam o resultado da pesquisa para Japão em casa, tragam para a escola. Com o auxílio do professor, procurem salientar as qualidades desse produto. Por fim, cuida afirmar que o método sócio-individualizante, como pôde ser apreciado, é o método hegemônico. Embora haja presença dos outros dois métodos.

AValiação

De acordo com Luckesi (2003), a avaliação pode ser considerada a partir de quatro concepções teóricas. Na concepção tradicional, o ensino tem caráter verbalista, como já dito anteriormente. Trata-se de algo extremamente autoritário, inibidor da ação para com os alunos, não costuma permitir o desenvolvimento da iniciativa ou da espontaneidade na realização de qualquer atividade, e, de acordo com Luckesi (2003), possui a função de exame, valorizando os aspectos cognitivos com ênfase na memorização; a verificação dos resultados se dá através de provas orais ou escritas nas quais os alunos devem reproduzir exatamente aquilo que lhe foi ensinado. Essa tradição de exame, diz-nos vociferando Luckesi (2003), foi sistematizada nos séculos XV e XVII, com as configurações de atividades pedagógicas realizadas pelos padres jesuítas (século XVI) e pelo bispo John Amós Comênio. Período este, não custa ressaltar, que o Brasil passa da transição da educação sobre as mãos dos jesuítas para as trágicas aulas régias estabelecidas por Pombal, alguns anos depois da expulsão dos jesuítas, conforme nos conta Miorim (1998).

A concepção tecnicista de avaliação, por seu turno, possui sua gênese no início do século XX, conforme apurado por Luckesi (2003), nos EUA com estudos sobre testes educacionais com influência da Psicologia, que possuíam a função de mensurar os comportamentos. A aprendizagem pode ser, então, quantificada. De acordo com a concepção tecnicista de aprendizagem, se comprova o rendimento com base nos objetivos comportamentais, os quais se reduzem a uma medida e, portanto, separa o processo de ensino de seu resultado. Este conceito de avaliação, assevera Luckesi (2003), possui um caráter excludente, uma vez que os resultados dos testes têm a função de explicar a eliminação dos “retardados mentais”, ou seja alunos, que têm algum atraso em relação aos demais. Destarte, se faria também, pensam os teóricos deste tipo de avaliação, o ingresso segundo as condições cognitivas de cada sujeito.

Há ainda duas concepções ressaltadas por Luckesi (2003). Uma primeira concernente à avaliação classificatória/reguladora, e uma segunda no tocante à concepção qualitativa. Com relação à primeira, faz-se necessário ressaltar que avaliar para classificar ou regular é uma das mais tradicionais concepções de avaliação escolar. Nela, os alunos são comparados a partir de uma norma – um

padrão determinado pelo professor, ou pelo coordenador, conforme nos aponta Martins (1991). Sua função tradicional é, basicamente, a de certificação, a qual fornece poucas informações sobre o conhecimento adquirido e sobre o domínio atingido acerca de determinado conteúdo, no olhar de Luckesi (2003).

Desta guisa, neste tipo de avaliação o foco está no fato programado para ser avaliado e não no desenvolvimento real do aluno. A avaliação possui função legitimadora da ideologia da sociedade organizada com base no modo de produção capitalista e, ao longo do processo histórico. Os resultados são vistos como indicadores das aptidões que darão ao indivíduo possibilidades de progredir e ter êxito em diferentes espaços, no entendimento desta concepção, de acordo com Luckesi (2003). Por fim, a concepção mais afeita à pedagogia crítico-social dos conteúdos (Libâneo, 1985; Luckesi, 1994, 2003). Trata-se da concepção qualitativa. Sua característica marcante desta concepção está na busca de se compreender o significado dos resultados imediatamente e durante todo o processo de ensino-aprendizagem, os quais se expressam de diferentes formas, não só no desempenho quantitativo, como também em fenômenos perceptíveis ou não.

Compreende-se aqui que para transpor a avaliação de uma prática de provas e exames para uma prática mais ampla, se requer novas relações entre as pessoas envolvidas no processo educacional. Neste íterim, abre-se espaço para que os professores, alunos, familiares, e funcionários possam discutir analisando e propondo ações a partir de seus olhares trazendo ideias para a discussão coletiva, bem como propondo alternativas de ação. A intervenção aqui é a de se posicionar exatamente o contrário da concepção tradicional.

A avaliação anunciada no livro do professor

A avaliação tem destaque especial por parte da autoria, a ponto de merecer um subitem específico no livro do professor (p. 16). Iniciando sua abordagem com uma citação de Perrenoud¹⁰, no qual o autor coloca que “a avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com escolaridade obrigatória. Algum dia terá havido na história da escola, consenso sobre a maneira de avaliar ou sobre os níveis de exigência?” Tal fato já aponta que os autores posicionam-se criticamente em relação à concepção tradicional de avaliação aponta por Luckesi (2003) e comentada acima. Destarte, infere-se que a ideia de avaliação a ser executada neste livro deve se aproximar da quarta tendência apontada por Luckesi (2003), até porque, com base nisto em outros fatores, já identificamos que o livro trata majoritariamente de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos, conforme as características desta tendência apontadas por Libâneo (1985) e Luckesi (1994).

É claro que não se espera que tendência seja levada ao extremo nos quatro livros da coleção, a ponto de esgotar os fatores ideais apontados por aqueles dois autores, mas também por Martins (1991), que considera que a avaliação da escola sócio-política (que engloba a pedagogia crítico-social dos conteúdos) tem

¹⁰ PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

de ser “Coletiva, tendo como critério básico o avanço alcançado na solução de problemas concretos da prática social em questão”. Apontou-se anteriormente que a tendência hegemônica é a pedagogia crítico-social dos conteúdos, mas que se encontram nos livros elementos da pedagogia liberal renovada (Escola Nova), de acordo com o conteúdo e a metodologia, diferente não poderia ser com a proposta de avaliação. Dizem, então, os autores (manual do professor, p. 16):

A avaliação precisa acompanhar as discussões e transformações que vêm ocorrendo com a educação. Se modificarmos a nossa maneira de entender como o aluno aprende, se acreditarmos que essa aprendizagem não acontece por sobreposição de informações descontextualizadas e sem significado, precisamos rever a prática avaliativa. Considerando a avaliação o espelho da concepção de trabalho do professor, faz-se necessário redirecionar a sua prática, que deve estar vinculada à postura progressista – uma avaliação contínua, diagnóstica, transparente. Contínua porque é parte de todo o processo educativo, não porque ocorre como um ato isolado. Diagnóstica porque identifica os avanços e as dificuldades encontradas e redireciona a prática do professor e do aluno. Transparente porque nos revela uma tomada de decisão, orienta o trabalho pedagógico.

Assim, configura-se claramente a afirmação da tendência crítico-social dos conteúdos com sua concernente avaliativa. Além do que, quando afirmam (p. 16) “outro aspecto relevante na prática avaliativa é a importância da auto-avaliação, para que educando possa refletir e se conscientizar sobre seu desempenho”, comprometem-se ainda mais com os pressupostos desta tendência. Entrementes, sabemos que durante a obra é muito complicado realizar isto num produto construído previamente para ser utilizado nos mais diversos casos Brasil afora.

A proposta de avaliação, afinal, diz respeito às atividades que envolvem: *a*) pesquisa, com recursos de imagens e de vários documentos que possam oferecer informações; *b*) leitura de imagens, de dados, de documentos e de diferentes fontes de informação; *c*) leitura e interpretação de mapas, gráficos e realização de debates; *d*) produção de textos; *e*) posicionamento crítico durante a realização de debates; *f*) questionamento, reflexão e argumentação; *g*) dramatização e exposições orais; e, *h*) trabalho em equipe, em ambiente cooperativo, priorizando os desempenhos coletivos e buscando a coavaliação.

Os tipos de avaliação identificados nos livros da coleção

É certo que não é possível esgotar todos os propósitos indicados no livro do professor, sendo estes, inclusive, os propósitos da tendência crítico-social dos conteúdos. Mas é fato que as tentativas são válidas. Como já ressaltado, ao abordar os conteúdos, são incentivadas, por parte da coleção, avaliações a

respeito de diversos conteúdos procedimentais. Os autores cumprem, ao menos, as proposições acima indicadas. Corroboram, assim, com tendência de avaliação qualitativa, e como exemplos disto podem-se citar: *a*) no livro do 6º ano (p. 37), onde o livro discute com os alunos sustentabilidade e manutenção dos recursos naturais; *b*) no livro do 7º ano (p. 45), onde o livro discute com os alunos acerca dos problemas sociais; *c*) no livro do 8º ano (p. 40), onde o livro discute como o aluno está inserido no processo de globalização; *d*) no livro do 9º ano (p. 81), onde o livro discute diferenças religiosas. Assim, afirma-se aqui que é bem sucedida a missão dos autores no tocante à avaliação qualitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reiteram-se nesta parte final as ideias centrais defendidas ao longo do mesmo. Em primeiro lugar, os quatro livros apresentam como concepção hegemônica de geografia, o conjunto teórico das geografias críticas, porém, fazendo uso de conhecimentos difundidos pela geografia clássica positivista – algo também apresentado previamente no manual do professor. Isto, de certo modo, condiz com a postura adotada diante da concepção didático-pedagógica escolhida. Hegemonicamente, trata-se da pedagogia crítico-social dos conteúdos, uma vez que, nos quatro livros, são trabalhados conteúdos tradicionalmente incorporados ao conhecimento científico, porém reavaliados diante da questão social e da realidade dos alunos – ainda que de modo estimado, uma vez que o livro tem circulação nacional – embora haja aspectos da Escola Nova, algo também anunciado previamente no livro do professor. Além do mais, trata-se de esclarecer que os objetivos foram, em grande parte, alcançados. Que os conteúdos cognitivos não são maximizados diante dos procedimentais e atitudinais. Que a metodologia predominante é a sócio-individualizante. E que avaliação hegemônica é a qualitativa. E que, por fim, o livro apresenta todas as condições, no entendimento da autoria deste trabalho, para ser utilizado no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*. Brasília: SEC/MEF, 1997.

CORRÊA, R. L. *O espaço urbano*. São Paulo: Ática, 1995.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário de língua portuguesa*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LACOSTE, Y. *A geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra*. Campinas: Papirus, 1989.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2003.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGALHÃES, C.; SOURIENT, L.; GONÇALVES, M.; RUDEK, R. *Perspectiva geografia*. Rio de Janeiro: Editora do Brasil, v. 1, 2, 3 e 4 (6º, 7º, 8º e 9º anos).

MARTINS, P. L. O. *Didática teórica – didática prática: para além do confronto*. São Paulo: Loyola, 1991.

MARX, K. *Salário, preço e lucro*. Trad.: Eduardo Saló. Bauru-SP: Edipro, 2004.

MIORIM, M. A. *Introdução à educação matemática*. São Paulo: Atual, 1998.

MOREIRA, R. *O que é geografia*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

OLIVEIRA, M. M. “A Geografia escolar: reflexões sobre o processo didático-pedagógico do ensino.” In: *Revista discente Expressões Geográficas*. Disponível em: <www.cfch.ufsc.br/~expgeogrficas>. Florianópolis, junho de 2006.

ROSA, U. (coord.). *Minidicionário compacto de língua portuguesa*. 8ª Ed. São Paulo: Rideel, 1999.

SANTOS, M. *Espaço e método*. 5ª Ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SPOSITO, M. E. B. *Capitalismo e urbanização*. São Paulo, Contexto, 1994.

VESENTINE, J. W. *Geografia geral e do Brasil*. Volume único. São Paulo: Ática, 2005.

VESENTINE, J. W. *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Ática, 1992.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Contato com o autor: denys350@hotmail.com

Recebido em: 07/08/2014

Aprovado em: 06/04/2015