



O LIVRO DIDÁTICO NA CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS DE
ESPAÇO, TERRITÓRIO, PAISAGEM E REGIÃO NO ENSINO
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO DO GINÁSIO
DA ASA NORTE

MICHELLE DE SOUZA NUNES

BRASÍLIA – DF
JULHO/2009



O LIVRO DIDÁTICO NA CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS DE
ESPAÇO, TERRITÓRIO, PAISAGEM E REGIÃO NO ENSINO
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO DO GINÁSIO
DA ASA NORTE

MICHELLE DE SOUZA NUNES

BRASÍLIA – DF
JULHO/2009

Trabalho final de curso apresentado como exigência para obtenção do título de Bacharel em Geografia – Universidade de Brasília, sob a orientação do professor Dr. Juvair Fernandes de Freitas.

DEDICATÓRIA

Esta monografia é dedicada ao meu Senhor Jesus Cristo que salvou minha alma, transformou a minha vida e, como se não bastasse, preenche todos os meus dias com Sua doce presença e Sua abundante alegria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, que são meus maiores exemplos de vida e que fizeram vários sacrifícios para que eu tivesse uma boa formação educacional.

Agradeço ao Kallebe pela compreensão durante todo o processo deste trabalho, pelo companheirismo e cuidado que tem comigo.

Agradeço aos meus irmãos pelo carinho, apoio e paciência quando necessário.

Agradeço aos meus amigos pelas orações e pelo amor que dedicam a mim.

Agradeço ao professor Juvair, pela disposição em me ajudar e pelos conhecimentos adquiridos.

Nunes, Michelle

O livro didático na construção dos conceitos de espaço, território, paisagem e região no ensino fundamental: um estudo de caso do ginásio da asa norte / Michelle Nunes – 2009

50.:il.

Monografia – Universidade de Brasília – Departamento de Geografia

Orientador – Prof. Juvair Fernandes Freitas

1. Ensino da Geografia 2. Conceitos geográficos 3. Ensino fundamental

Banca examinadora:

Juvair Fernandes Freitas
(orientador)

Ercília Torres Steinke

Waleska Valença Manyari

SUMÁRIO

1	LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS	10
2	INTRODUÇÃO	11
3	CAPÍTULO I: PANORAMA DA DISCIPLINA GEOGRAFIA E DO USO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	13
	3.1 Breve histórico da disciplina geografia	13
	3.2 O livro didático: Discussões a respeito do seu papel do ensino da Geografia	17
4	CAPÍTULO II: A RELEVÂNCIA DA CONCEITUAÇÃO PARA O APRENDIZADO DA GEOGRAFIA E OS CONCEITOS ESCOLHIDOS	21
	4.1 Relevância da conceituação no ensino da Geografia	21
	4.2 Espaço	22
	4.3 Território	25
	4.4 Paisagem	27
	4.5 Região	30
5	CAPÍTULO III: TRABALHO DE CAMPO: CARACTERIZAÇÃO DO PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA.	32
	5.1 Metodologia da pesquisa de campo	32
	5.2 O papel do livro didático – Planejamento, execução das aulas e avaliações	33
	5.2.1 O papel do livro didático – A utilização pelos alunos e a sua relação com o livro.	35

6	CAPÍTULO IV: RESULTADOS: O LIVRO DIDÁTICO E A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS ESCOLHIDOS	41
6.1	Conceituação para o PNLD e o livro Geografia Crítica	41
6.2	Espaço – O ambiente e o fruto das ações	42
6.3	Território – Ocupado e pertencido	33
6.4	Paisagem – O belo, o material e o externo	45
6.5	Região – Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sul e Sudeste	47
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53

1 LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

Figura 1 – Livro didático	46
Gráfico 1 – Recurso didático mais utilizado para estudar – turma A	37
Gráfico 2 – Recurso didático mais utilizado para estudar – turma B	38
Gráfico 3 – Recurso didático mais utilizado para estudar – turma C	39
Tabela 1 – Recurso didático mais utilizado para estudar – turma A	37
Tabela 2 – Recurso didático mais utilizado para estudar – turma B	38
Tabela 3 – Recurso didático mais utilizado para estudar – turma C	39

2 INTRODUÇÃO

Um dos papéis mais importantes do ensino da Geografia no ensino fundamental está em fazer com que os alunos observem e entendam sua realidade “sob o ponto de vista da espacialidade, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais” (CAVALCANTI, 1996). Para isto, é de extrema importância que os alunos tenham uma compreensão dos conceitos bases da Geografia. A leitura das relações espaciais, mesmo que num nível mais simplificado, exige a utilização dos conceitos e métodos construídos pela Geografia ao longo do desenvolvimento da ciência.

Dentro deste contexto, o livro didático é um instrumento de grande valia para conhecimento destes conceitos por parte dos alunos. O problema, no entanto, revela-se quando um desajuste dos outros instrumentos de ensino acaba por alterar o papel do livro.

A proposta deste trabalho de conclusão de curso é fazer um estudo de caso da escola Ginásio da Asa Norte, mostrando o papel do livro didático de Geografia na construção dos conceitos básicos desta disciplina. As séries pesquisadas serão as 5ª séries desta escola, visto que é nesta série que os alunos têm seu primeiro contato com um professor de formação na Geografia e começam seu aprendizado sobre os conceitos básicos da ciência.

A metodologia de pesquisa adotada envolve diversas etapas:

- revisão bibliográfica, para buscar referências teóricas a respeito dos conceitos escolhidos;

- revisão documental, para compreender as normas e critérios de avaliação do livro didático atualmente;
- Observação em sala de aula, para analisar e perceber a utilização do livro didático no momento da execução das aulas;
- Aplicação de questionários para o professor e alunos, buscando levantar dados sobre a relação dos alunos com o livro didático de Geografia, a utilização do livro dentro do planejamento e a compreensão e assimilação pelos alunos dos conceitos apresentados no mesmo.

O objetivo deste trabalho está em perceber o papel do livro didático de Geografia nas 5ª séries da escola Ginásio da Asa Norte, sua participação na construção e no entendimento dos conceitos de Espaço, Território, Paisagem e Região e discutir sua participação na formação destes estudantes.

3 CAPÍTULO I: PANORAMA DA DISCIPLINA GEOGRAFIA E DO USO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

3.1 Breve histórico da disciplina Geografia

Sobre o início da disciplina Geografia, Gebran (2002) faz a seguinte afirmação:

A inserção da Geografia, como disciplina escolar, se configura efetivamente a partir das Leis Orgânicas do ensino primário e secundário, tendo como referencial a Geografia Tradicional que, enraizada no positivismo clássico analisa a realidade de forma empírica, “científica”, enciclopédica e neutra, deixando de lado as reflexões sociais de produção do espaço, desligando-se da sociedade e afastando-se de qualquer propósito de contribuir para o seu conhecimento e transformação. Firmou-se como um discurso oficial e escolar e sua permanência ainda se manifesta nos programas e planos das instituições de ensino. Essa concepção positivista reflete uma Geografia meramente descritiva, colocada a serviço do congelamento da história e dos conceitos que cria. (GEBRAN, 2002. pg. 81)

Ainda segundo o pensamento de Gebran, afirma-se que no contexto de sala de aula este problema se apresentava na forma de “apenas transmissão do conteúdo”, não existiam correlações, não existiam análises das relações espaciais e seus desdobramentos, não havia entendimento da dinâmica da sociedade sob a ótica do espaço. O que restavam eram conteúdos pretensamente neutros, que, por serem ensinados desta forma, não acrescentavam muito para a formação do estudante de Geografia.

Outro aspecto a ser destacado é que neste momento os temas como espaço

e tempo não são bem trabalhados com os alunos:

Nesse processo, as noções e conceitos relacionados às questões do **espaço** e também do **tempo**, são tratadas como algo distante do aluno, do seu próprio espaço e do seu tempo, não propiciam a interação necessária do aluno com o objeto do conhecimento, mantendo-o distante da construção e reconstrução de novos conhecimentos e, principalmente, da compreensão e entendimento de seu mundo. Não há espaços para estabelecimento de relações, interpretações, questionamentos ou críticas, condições fundamentais para o exercício da cidadania. (GEBRAN, 2002. pg. 82)

Essa concepção errônea da ciência geográfica está presente até hoje em nossas escolas, trazendo com ela um conteúdo não estimulante para o aluno e que está muito longe de sua realidade, não permitindo a ele analisar e compreender o espaço no qual está inserido, suas relações e interferências na sociedade.

O momento de instauração da Ditadura Militar representou uma intervenção e mudança violenta no sistema educacional brasileiro, carregada, principalmente para o Ensino Fundamental e Médio, de idéias e propostas tecnicistas e sistematistas. O pensamento vigente era de que o crescimento econômico do país estava diretamente ligado à formação de trabalhadores altamente capacitados tecnicamente, hábeis no manuseio de máquinas e equipamentos. O que se almejava para a escola, era justamente a formação deste tipo de profissionais, ou seja, almejava-se, para as classes de renda mais baixa, apenas um treinamento específico de pessoas e não um ensino propriamente dito.

Ainda no contexto de Ditadura, Gebran (2002) faz uma crítica sobre como eram vistas as disciplinas Geografia e História:

O ensino das chamadas ciências humanas, principalmente o ensino de História e de Geografia, viu-se diretamente atingido por essa política limitadora e sofreu inúmeras distorções.

Considerava-se que essas disciplinas, além de nada acrescentar às exigências dessa política técnico-burocrática que se colocava, poderiam concorrer apenas para a formação de espíritos críticos e contestadores, o que seria extremamente negativo e *“prejudicial aos planos políticos que procuravam a construção de uma sociedade obediente e massificadora, tal como almejada pelos dirigentes maiores da sociedade brasileira”* (RODRIGUES, 1991 in: GEBRAN, 2002. pg. 83)

Esse pensamento na época era tão forte que resultou em dissolução destas duas disciplinas e na sua transformação em Ciências Sociais. A formação desta única disciplina não acrescentou em nada para a Interdisciplinaridade entre Geografia e História, pelo contrário, o resultado obtido foram duas disciplinas extremamente superficiais e de assuntos, mais uma vez, sem muita relevância para os alunos.

Durante o regime, na 7ª série retomava-se o ensino da Geografia, porém com um caráter ainda mais descritivo do que no contexto anterior. São conteúdos estudados nesta época: a descrição de nomes de rios, morros, cidades, dados sobre clima, vegetação, localização dos lugares. Ignorou-se a dinâmica do espaço e afastou-se de vez a geografia das reflexões, especialmente daquelas de cunho social.

Ao final da década de 70, movimentos de insatisfação e reivindicatórios começam a ganhar força em várias parcelas da sociedade, se apresentando como

resistência às políticas controladoras atuantes. Dentro da Geografia estes movimentos tomam forma através do repensar da ciência. As tendências críticas começam a permear os debates que tratavam da situação vigente, como nos mostra Cavalcanti:

Esse período caracterizou-se por uma intensa produção, na área, de trabalhos (textos, artigos, revistas, livros, livros didáticos) com a preocupação de analisar criticamente a história do pensamento geográfico – seu comprometimento ideológico suas bases teóricas e epistemológicas, seus paradigmas – e a estrutura dominante da ciência geográfica e da Geografia escolar em vigor na época. Além disso, esses trabalhos preocupavam-se em propor uma Geografia nova, com novas bases, denominada comumente de “Geografia Crítica” ou “Geografia Críticas”. (CAVALCANTI, 1995. pg. 36)

Com muitas reflexões sobre a realidade e contexto no qual o aluno está inserido, a geografia crítica é a primeira a tentar trazer à tona um princípio importante do ensino geográfico: a formação do cidadão. Porém, como uma de suas principais barreiras, o ensino da Geografia pautado na visão crítica enfrentou a permanência dos valores da Educação Tradicional. A proposta era inovadora, mas a escola continuava fragmentada, estática e falsamente neutra. O aluno prosseguia como receptor de informações, um vazio a ser preenchido e não participante do processo de construção do conhecimento.

Além disso, a prática da maioria dos professores e de muitos livros didáticos conservava ainda a linha tradicional, descritiva e despolitizada, herdada da Geografia Tradicional. Criou-se uma contradição entre o discurso do professor e o conteúdo dos livros e dos métodos em sala de aula. Essa Geografia, que se convencionou chamar de crítica, ficou muito marcada por um discurso retórico. (BRASIL, PCNs 1997. pg. 22)

Anos depois, em 1996, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais, que visam nortear todas as áreas de conhecimento. No que diz respeito à Geografia, procura-se:

“Uma geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente na interpretação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na construção de um espaço; o espaço geográfico” (BRASIL, PCNs 1997. pg. 106)

O que já é uma realidade nos discursos ainda se coloca como realidade a ser discutido no espaço escolar:

Há que se ressaltar, no entanto, que a inserção dos PCNs no espaço da escola e da sala de aula tem sido amplamente debatida, problematizada e questionada pelos sujeitos envolvidos no processo educativo, em especial, professores, coordenadores e diretores. Inúmeras questões, pela sua complexidade e importância no processo de implantação proposta, estão sempre presentes e refletem o distanciamento entre a proposição e a ação no cotidiano escolar. Muitas têm sido objeto de reflexão e aparecem nos espaços de discussão: padronização curricular, disciplinas e temas transversais, formação e atuação do professor, materialidade da proposta, que merecem um aprofundamento maior. (GEBRAN, 2002. pg. 86)

3.2 O livro didático: Discussões a respeito do seu papel no ensino da Geografia

Sposito (2006) afirma que:

“Vivemos em uma sociedade letrada e, por isso, o ensino se

pauta, fundamentalmente, no texto escrito. Quando se envolvem os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, o texto escrito pode ser apresentado de várias formas. Uma delas é o livro didático.” (SPOSITO org. SPOSITO, 2006. pg. 55)

O livro didático, que, ao longo da história da disciplina Geografia, tem sido um dos recursos mais utilizados para a transmissão dos conteúdos curriculares, consiste em um material impresso que é empregado na formação de crianças e adolescentes. Geralmente é utilizado de forma cronológica durante todo o ano letivo, sendo reaproveitado para o próximo ano, dependendo de suas condições (BATISTA, 2000).

Segundo Marília Peluso (2006), os livros didáticos de Geografia apresentam muitas características interessantes a serem discutidas:

“A primeira, e mais importante seria definir os conhecimentos geográficos, na grande maioria das vezes, para o restante da vida do educando. Assim, ele classificará os saberes como geográficos ou não, como importantes ou não, de acordo com o que ele aprendeu nas séries iniciais de sua formação. Pode-se afirmar, sem medo de erro, que as incompreensões a respeito da Geografia, sua falta de utilidade no mundo concreto da vivência cotidiana e sua pouca importância científica devem-se a maus livros didáticos que propiciam um aprendizado ainda pior e o fixam.” (PELUSO org., SPOSITO, 2006. pg. 127)

No Guia do Livro Didático 2008 do Programa Nacional do Livro Didático, está registrado que é de fundamental importância que um livro didático de Geografia da 5ª a 8ª série possua os seguintes aspectos:

- Propicie o entendimento das relações sociedade e natureza, de suas dinâmicas e processos;

- Possibilite o estabelecimento de relações entre o que acontece no seu cotidiano e os fenômenos estudados, considerando os conceitos básicos da Geografia e as linguagens que lhe são próprias;
- Contribua para o desenvolvimento de hábitos e atitudes que favoreçam a construção da cidadania, por meio do estímulo à compreensão e a aceitação da diversidade cultural e étnica.

Apesar do que está descrito no Guia do Livro didático, o que se observa é que a produção acadêmica de Geografia, ainda não responde corretamente às necessidades e problemáticas do ensino fundamental. A Geografia, que deveria ser uma disciplina que levaria o aluno a compreender e interferir no seu espaço de vivência de maneira consciente e consistente, não é transformadora, pois não há conhecimento, não há domínio dos conceitos e procedimentos básicos, não há compreensão das relações sócio-culturais e espaciais. Pelo contrário, se formos levar em consideração o livro didático, na grande maioria das vezes, o aluno estaria excluído dos fenômenos e processos e dedicaria-se exclusivamente a estudar e decorar fatos, muitas vezes irrelevantes para seu contexto e vivência.

Outro aspecto importante com relação ao livro didático é a relação e visão do professor em relação a este instrumento. Dentro deste aspecto, encontramos comumente duas vertentes: a primeira que nos mostra professores insatisfeitos com a escolha do material, por vezes até ressentidos pela não participação no processo de seleção do mesmo e que buscam alternativas para complementar a defasagem teórico-estrutural do livro. A segunda, são professores que se utilizam do material como mais que um apoio didático, mas como único instrumento de ensino, do qual se obtém todo o conteúdo ministrado ao longo do ano letivo. Inclusive porque muitas vezes o livro didático é o único apoio didático dado ao professor, principalmente em

escolas públicas, onde a falta de mapas, laboratórios de informática e de uma biblioteca com um acervo aprofundado são comuns.

Para Tomita (2001):

“o papel do professor é fazer um bom uso desse recurso que é o livro didático, porém não para ser decorado, resumido ou para se repetir e reproduzir na íntegra, mas para buscar um caminho para inserir as noções que ele fornece ao contexto do conhecimento prévio e da vida cotidiana.” (TOMITA, 2001. pg.12)

4 CAPÍTULO II: A RELEVÂNCIA DA CONCEITUAÇÃO PARA O APRENDIZADO DA GEOGRAFIA E OS CONCEITOS ESCOLHIDOS

4.1 Relevância da conceituação no ensino de Geografia

O processo de ensino-aprendizagem requer muito mais que transmissão de informações, é necessário valorizar, atribuir importância ao conhecimento e ressignificá-lo, tendo como contribuição às experiências dos alunos. Além disso, segundo Lana Cavalcanti (1996):

“o processo de ensino busca o desenvolvimento, por parte dos alunos, de determinadas capacidades cognitivas e operativas, através da formação de conceitos básicos sobre a matéria estudada. Para tanto, requer-se o domínio de conceitos específicos dessa matéria e de sua linguagem própria.”
(CAVALCANTI, 1996. pg. 88)

Assim como as demais ciências, a Geografia se expressa através de diversos conceitos construídos ao longo do desenvolvimento da ciência. Estes conceitos dão suporte ao seu campo teórico e possibilitam sua operacionalização, formando uma espécie de linguagem geográfica, que, para Lana Cavalcanti (1996), *é requisito para a análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico*. Só através do domínio da linguagem geográfica que o aluno pode realmente entender o que estuda a Geografia e se apoderar dos conhecimentos desenvolvidos por essa ciência.

Maria Fávero (2005) aborda o trabalho de Vergnaud com a teoria dos Campos Conceituais, mostrando que:

“de acordo com essa teoria, um conceito não pode ser reduzido à sua definição, sobretudo se nos interessamos pela sua aprendizagem e pelo seu ensino. Daí vem sua primeira afirmação: é por meio das situações e dos problemas resolvidos que um conceito adquire sentido para um sujeito.” (FÁVERO, 2005. pg. 245)

Levando em consideração esta afirmação é que neste primeiro momento se tomará por base os conceitos de Espaço, Paisagem e Território, buscando fazer um entrelaçamento de diversas formulações teóricas da Geografia, para mais tarde, contrapô-las com o que, desses mesmos conceitos, é apresentado pelo livro didático e assimilado pelos alunos da 5ª série, através da utilização do mesmo. Estes conceitos foram escolhidos, visto que são conceitos que devem ser bastante trabalhados na 5ª série, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Seguindo o modelo apresentado por Lana Cavalcanti (1996), cada conceito será apresentado separadamente, levando em consideração o que diz a própria autora, *“tais conceitos compõem um sistema conceitual mais amplo na estruturação do raciocínio geográfico e que devem ser considerados em suas inter-relações.”*

4.2 Espaço

O conceito de espaço geográfico sempre norteou os estudos da ciência e, ao longo de sua história, foi formulado de diversas maneiras pelas escolas geográficas. José Carlos Rocha (2008) nos aponta que:

“A Geografia Tradicional, institucionalizada como resultado de sua sistematização ocorrida no final do século XIX, não considerava o espaço como categoria chave. A exceção deve se reportar às obras de Ratzel que abordava a questão do Espaço Vital. O espaço

Ratzeliano era o espaço do poder estatal, consolidado através da expansão territorial. O território para Ratzel seria a concretização formal do espaço, consolidada pela ocupação de uma determinada área por um grupo humano exclusivo. Ainda dentro da Geografia Tradicional, Hartshorne o grande teórico do regionalismo geográfico, trabalhou o espaço de maneira implícita, apresentando uma área como sua correspondência. É o espaço absoluto de Kant, existindo somente quando os fenômenos encontrados em seu interior relacionam-se de forma única, não se concebendo generalizações.” (ROCHA, 2008. pg. 129)

Ainda de acordo com as ideias de José Rocha (2008), percebemos que, durante a revolução teórica-quantitativa, o espaço é visto como “planície isotrópica”, constituindo um modelo. Esta planície compreende uma homogeneidade física, econômica e social, sendo um padrão perfeito para análise geográfica. Da comparação entre a planície com as demais áreas geográficas reais é que se obtém o conceito de diferenciação espacial. É durante a revolução teórica-quantitativa que é empregada a conceituação de espaço relativo, levando em consideração às relações dos objetos dispostos no mesmo espaço.

Já Santos (2004) critica a visão espacial estática da Geografia Quantitativa:

“O espaço que a geografia matemática pretende reproduzir não é o espaço das sociedades em movimento e sim a fotografia de alguns de seus momentos. Ora, as fotografias permitem apenas uma descrição e a simples descrição não pode jamais ser confundida com a explicação. Somente esta pode pretender ser elevada ao nível do trabalho científico.” (SANTOS, 2004. pg. 75)

Entre as décadas de 1960 e 1970, período de efervescência da Geografia Crítica, assuntos como a falta de análise espacial e o significado do espaço foram

exaustivamente debatidos entre os geógrafos. O espaço foi trabalhado como receptáculo e sua efetivação como categoria espacial aparece nos trabalhos de Henri Lefebvre, definindo-o como espaço social em correlação com a sociedade.

Tratando da visão da Geografia Comportamental, Milton Santos descreve as bases da mesma da seguinte maneira:

“a) os comportamentos individuais são o resultado de volições e decisões pessoais, individuais; b) são os comportamentos pessoais que contribuem para modelar o espaço”. (SANTOS, 2004. pg. 95)

Na perspectiva do espaço, essa visão individualizada traz algumas incoerências, que, prosseguindo o próprio Milton Santos (2004) apontará:

“Existe aí uma tentativa de considerar a liberdade humana como absoluta e não como condicionada. O que constitui um ideal ou mesmo um objetivo a atingir, o do homem inteiramente livre em uma sociedade de homens livres, é tomado como se já fosse realidade. A Geografia do comportamento estabeleceu-se sobre uma confusão entre a margem, diferente segundo os casos, deixada a cada indivíduo para escolher entre as formas possíveis de atuar e a possibilidade de atuar arbitrariamente, se levar em conta as condições reais de renda, de posição social, de oportunidades permanentes ou ocasionais, e mesmo de lugar... Ora, o espaço, por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais... O espaço evolui pelo movimento da sociedade total.” (SANTOS, 2004. pg. 95-96)

Como visto e dito anteriormente, ao longo do desenvolvimento da ciência

geográfica, muitas visões e formulações sobre o espaço foram feitas, ora discordando umas das outras, ora complementando umas as outras. Para fins desta pesquisa, tomar-se-á como referência o conceito expresso por Santos (2001) que nos mostra que o espaço:

“... é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois cibernéticos fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar com uma máquina. (SANTOS cit., SUERTGARAY, 2001. pg. 02)

4.3 Território

O conceito de Território sempre esteve muito presente na Geografia escolar, visto que é pré-requisito para compreensão de muitos componentes do currículo estudantil.

Friedrich Ratzel, grande teórico da Geografia Tradicional, foi o primeiro cientista de expressão a aprofundar-se no estudo e formulação do conceito de Território. Moraes (1992) apresenta a definição Ratzeliana de Território como:

“... O Território seria, em sua definição, uma determinada porção da superfície terrestre apropriada por um grupo humano. Observa-se que a propriedade qualifica o território, numa concepção que remonta as origens do termo na Zoologia e na Botânica (onde ele é concebido com área de dominância de uma espécie animal ou

vegetal). Dessa forma, o território é posto como um espaço que alguém possui, é a posse que lhe dá identidade...” (MORAES, 1992. pg. 23)

Percebe-se claramente pela análise de Moraes que, para Ratzel, a questão territorial está intimamente ligada à dominação de uma área delimitada. Por consequência, a discussão deste assunto traz à tona a figura do Estado. Em seu livro “Antropogeografia”, Ratzel aborda a relação entre Estado e Território aqui demonstrada de forma simples:

“... Que o Território seja necessário à existência do Estado é coisa óbvia. Exatamente porque não é possível conceber um Estado sem Território e sem fronteiras é que vem se desenvolvendo rapidamente a Geografia Política...” (RATZEL cit., MORAES, 1992. pg.73)

Segundo o pensamento de Lana Cavalcanti (1996), nas formulações científicas mais recentes sobre Território – Raffestin (1993), Souza (1995), Figuera (1994), Santos (1995), Sánchez (1992), o elemento que desponta em comum é o poder. Nessas formulações, o poder aparece não apenas na figura do Estado, mas de “múltiplos poderes que se manifestam nas estratégias regionais ou locais.”

“Nessa linha, Território deve ser entendido como produzido pelos homens ou, na expressão de Raffestin, por atores sociais nas relações de poder tecidas em sua existência; e poder, como uma força dirigida, orientada, canalizada por um saber, enraizado no trabalho e definido por duas dimensões: a informação e a energia.”

(CAVALCANTI, 1996. pg.107)

Para finalizar, ainda dentro da perspectiva das novas formulações, temos as idéias de Haesbaert. José Rocha apresenta a definição de Haesbaert de Território da seguinte forma:

“Território para Haesbaert teria dois significados. O primeiro estaria relacionado à questão própria do poder político e, a outra, ligar-se-ia ao sentido de dominação, conseqüentemente de apropriação. Apropriar-se de um espaço seria vivê-lo, construí-lo, relacionando-o com a questão do “sentir”. Surge a questão da multiplicidade do Território, em um determinado espaço geográfico. A lógica do território eminente político, estaria sujeito a unifuncionalidade. Ao contrário, dentro de um mesmo espaço geográfico podem coexistir territorialidades diferentes, sobrepostas ou paralelas. Os Territórios estão acoplados aos sujeitos, que lá vivem e que são condicionados pelo poder ou o reproduzem continuamente.” (ROCHA, 2008. pg.138-139)

4.4 Paisagem

O conceito de paisagem, também muito presente e importante no currículo da disciplina Geografia, sempre foi muito trabalhado e discutido pelos teóricos da ciência, como nos mostra José Rocha (2008):

“A Geografia alemã compreendeu a paisagem como um conjunto de fatores naturais e humanos. Os autores franceses relacionaram o homem com seu espaço físico. A Geografia Quantitativa substituiu o termo *landscape* por região, definindo-a como um conjunto de variáveis abstratas deduzidas da paisagem e da ação humana. Paralelamente, uma visão ecológica, surgida na Alemanha e nos Estados Unidos, identificou as unidades de

paisagem como o conjunto de processos ecológicos. A maioria dessas abordagens refletiu posicionamentos filosóficos de um determinado período histórico. O Positivismo analisou-a como elemento estático, o Marxismo fixou-a como um elemento da ação entre o capital e o trabalho.” (ROCHA, 2008. pg. 139)

De uma forma geral, o conceito de Paisagem sempre esteve intimamente ligado à materialização das relações homem-natureza em um determinado espaço. Por vezes, o limite da paisagem vinculava-se ao visual, como vemos nessa definição apresentada por Santos (1994):

“... Tudo aquilo que nós vemos, o que a nossa visão alcança é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons...” (SANTOS, 1994. pg. 61)

Em outros momentos, o próprio teórico apresenta a necessidade do tratamento da questão sensorial para um profundo entendimento do conceito:

“... Nossa tarefa é de ultrapassar a paisagem com aspecto, para chegar ao seu significado. A percepção não é ainda conhecimento, que depende de sua interpretação e esta será tanto mais válida quanto limitarmos o risco de tomar por verdadeiro só a aparência. (SANTOS, 1994. pg. 62)

Fazendo uma leitura desta visão de Paisagem apresentada por Milton Santos, Cavalcanti (1996) nos apresenta a seguinte reflexão:

Se é o domínio do visível, a paisagem está na dimensão da

percepção e, como alerta Santos, a percepção é sempre um processo seletivo de apreensão. Por isso, pode ser mais enriquecida a análise que ultrapassa a paisagem como aspecto percebido, portanto no âmbito do subjetivo, para atingir seu real significado, numa compreensão de seus determinantes mais objetivos. Para este autor, Paisagem é a materialização de um instante da sociedade, enquanto o espaço geográfico contém o movimento dessa sociedade, por isso paisagem e espaço constituem um par dialético. (LANA, 1996. pg. 99)

Concluindo, observam-se as formulações de Suertegaray (2001) que aborda o conceito de paisagem sob o âmbito de sua operacionalização:

“... percebemos a paisagem como um conceito operacional, ou seja, um conceito que nos permite analisar o espaço geográfico sob uma dimensão, qual seja a da conjunção de elementos naturais e tecnificados, sócio-econômicos e culturais. Ao optarmos pela análise geográfica a partir do conceito de paisagem, poderemos concebê-la enquanto forma (formação) e funcionalidade (organização). Não necessariamente entendendo como forma-funcionalidade como uma relação de causa e efeito, mas percebendo-a como um processo de constituição e reconstituição de formas na sua conjugação com a dinâmica social. Neste sentido, a paisagem pode ser analisada como a materialização das condições sócias existência diacrônica e sincronicamente. Nela poderão persistir elementos naturais, embora já transfigurados (ou natureza artificializada). O conceito de paisagem privilegia a coexistência de objetos e ações sociais na sua face econômica e cultural manifesta...” (SUERTEGARAY, 2001. pg. 4)

4.5 Região

Para as autoras Rosana Alves, Francis Borges e Simone Marques (2008),

“Atualmente a expressão região é empregada no senso comum, no cotidiano como uma forma de referência a lugares que se diferenciam uns dos outros. A categoria região é de uso corrente e está disseminada na linguagem comum e científica. Ela foi incorporada ao nosso dia-a-dia e possui um peso específico na estrutura conceitual analítica.” (ALVES, BORGES e MARQUES, 2008. pg.4)

Além de sua presença indiscutível no cotidiano da sociedade, o conceito de região, segundo Haesbaert (1999), é com certeza o mais pretensioso da Geografia e também o mais nitidamente reconhecido como sendo um conceito geográfico pelas outras ciências sociais.

Os autores Vidal de La Blache, Carl Sauer e Richard Hartshorne foram de grande importância para construção e desenvolvimento desta categoria como nos mostra Rogério Haesbaert (1999):

“Devemos lembrar sobretudo nossos clássicos, responsáveis por uma “paternidade” da Região em Geografia, especialmente Vidal de La Blache, Carl Sauer e Richard Hartshorne. Estes autores, em distintas perspectivas, enfatizaram a “diferenciação de áreas” como questão fundamental para o trabalho do geógrafo. Mas, enquanto La Blache via região como “algo vivo”, uma “individualidade” ou mesmo uma “personalidade geográfica”, Hartshorne a encarava como um constructo intelectual e que, como tal, poderia variar em sua delimitação de acordo com os objetivos do pesquisador. Já Sauer, com um grau de racionalismo que parece ficar no meio entre La Blache e Hartshorne buscava na Geografia Regional uma “morfologia da paisagem” que não se preocupava apenas com o único, o singular, mas também com a comparação dessas “paisagens individuais, num “sentido corológico plena, isto é, a ordenação de

“paisagens culturais”. (HAESBAERT, 1999. pg. 17)

O próprio Haesbaert (1999) nos mostra que, apesar de terem linhas de pensamento diferentes, verificam-se muitos pontos em comum entre estes três teóricos como:

- A importância dada ao específico, ao singular;
- O estudo integrador ou de “síntese” que permite perceber uma coesão/coerência interna à região, envolvendo as múltiplas dimensões do espaço geográfico, a começar pelas “humanas” e “naturais”;
- A continuidade espacial;
- A estabilidade regional.

O trabalho de Alves, Borges e Marques (2008) nos mostra que, dentro das escolas da Geografia, um momento difícil para região foram os estudos iniciais da Geografia Crítica Marxista, onde diversos autores se opunham ao trabalho de Vidal de La Blache. Anos mais tarde, uma nova abordagem do conceito de região é traçado através do materialismo histórico.

“Outra perspectiva que promove os estudos regionais é a linha que tem no materialismo histórico e dialético seu principal referencial. A Geografia Crítica, a partir dos anos 70 usa o conceito de região para entender o desenvolvimento desigual de porções do território.” (ALVES, BORGES e MARQUES, 2008. pg.6)

Fazendo uma releitura de Milton Santos, Castro (2002) afirma que:

“Como problema epistemológico a região é tomada como recorte espacial de reprodução da totalidade; como problema empírico ela é vista como expressão das diferenças entre os lugares, diferenças estas provocadas pelos eventos comandados pela globalização, e constitui um recorte espacial funcional às formas de produção. Afetada pela aceleração dos tempos atuais as formas e os conteúdos das regiões mudam repetidamente, sendo possível que a sua vida seja muito curta.” (CASTRO, 2002.)

5 CAPÍTULO III: PESQUISA DE CAMPO: CARACTERIZAÇÃO DO PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA

5.1 Metodologia da pesquisa de campo

A pesquisa foi realizada por meio de diversas etapas. A primeira fase constituiu-se de observação das aulas. Foram assistidas diferentes aulas de todas as turmas de 5ª da escola ao longo de um período de aproximadamente dois meses. O objetivo era perceber diferentes aspectos da utilização do livro didático de Geografia no momento da execução das aulas.

A segunda etapa correspondeu a uma entrevista feita com o professor. Durante a entrevista tratou-se de questões como a utilização do livro didático no processo de planejamento tanto anual como das aulas e da participação do livro no processo de avaliação dos alunos.

A terceira etapa correspondeu à aplicação de um questionário para os alunos de todas as turmas observadas. O questionário dos alunos abrangia perguntas sobre a relação dos alunos com o livro didático, sobre os outros recursos disponíveis para estudo e, principalmente, sobre os conceitos escolhidos e assimilação dos alunos destes conceitos. O Objetivo era levantar dados sobre os conceitos que pudessem ser analisados juntamente com o que nos mostra o livro didático e os referenciais teóricos da Geografia.

Por fim, a última etapa correspondeu a uma análise do livro de didático

adotado pela escola, Geografia Crítica, sob a ótica dos conceitos escolhidos.

5.2 O papel do livro didático – Planejamento, execução das aulas e avaliações.

O Guia de Livros Didáticos retrata a função do livro didático sob a seguinte abordagem:

Como sabemos, o livro didático não deve se constituir no único material de ensino em sala de aula, mas pode ser uma referência nos processos de ensino e aprendizagem que estimule a curiosidade e o interesse para a discussão, a análise e a crítica dos conhecimentos geográficos. (PNLD, 2007. pg. 9)

Acentuando a idéia, em seu texto sobre avaliação do livro didático de Geografia, Sposito aponta o cenário referente ao processo de ensino-aprendizagem:

Primeiramente, destacamos que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são, fundamentalmente, o professor e o aluno. A eles, no entanto, somam-se outros elementos que, quando entram em cena, exercem papel ativo nesse processo, que são a escola e o livro didático. (SPOSITO, 2006. pg. 55)

O papel da escola e do livro didático, como dito por Sposito, deveria ser ativo, bastante presente no processo de ensino-aprendizagem, porém não deve ser o fundamental. O que os estudos nessa área apontam é que, em grande parte de uma maneira negativa, o livro didático e a escola têm tido uma participação excessiva neste processo.

Através da observação em campo e entrevista com o professor, onde foram analisados diários e planejamento anual, o que se constatou foi a utilização do livro didático como muito além do papel de apoio pedagógico, mas, em grande parte, como único instrumento de preparo das aulas.

No momento do planejamento anual, é levado em consideração, principalmente, a seqüência textual do livro. Os capítulos são vistos na ordem disposta pelo autor, sendo em torno de quatro capítulos por bimestre. Este fato revela uma ausência do exercício do projeto pedagógico da escola. O que deveria servir de base para elaboração de uma proposta curricular, não tem função no momento da sua produção.

Para o momento de planejamento e execução das aulas, o papel do livro é o de norteador e sistematizador do que é lecionado. O grande referencial são as subdivisões de cada capítulo. Cada subtítulo corresponde a um momento da aula, geralmente trabalhado através de resumos preparados previamente pelo professor. Estes resumos, ocasionalmente, também são preparados com o auxílio de outros livros didáticos de Geografia. Os alunos copiam este resumo em seus cadernos e em seguida respondem às perguntas do livro didático ou outras feitas pelo professor em cima do resumo produzido.

Além dos exercícios realizados em sala de aula, o livro didático aponta as atividades avaliativas formais como as provas, os seminários, trabalhos escritos, entre outros. Quanto às provas, geralmente, são utilizados os capítulos estudados no bimestre para sua elaboração. No que diz respeito aos trabalhos, aos temas e às

sugestões são retirados de uma seção do livro denominada **Trabalho em equipe**. Comumente, são atividades a serem realizadas ao longo de um a dois meses e que funcionam como um elo entre o conhecimento aprendido e o cotidiano dos alunos.

5.2.1 O papel do livro didático – A utilização pelos alunos e a sua relação com o livro.

Como já visto anteriormente, segundo o pensamento de Marília Peluso, cabe ao livro didático, em grande parte dos casos, a definição dos conhecimentos geográficos para os alunos. Isso significa, para autora, que o livro didático usualmente classifica o que é e não é Geografia para os estudantes. Segundo Peluso, essa classificação dura “na grande maioria das vezes, para o restante da vida do educando”. (PELUSO, 2006) Observa-se nesta afirmação a influência do livro didático, sobretudo para os estudantes de 5ª série que se encontram em um momento de conhecimento, formação e construção dos conceitos bases da Geografia. Durante o período de observação em sala de aula e através do levantamento de dados pelo questionário aplicado aos alunos também se constatou esta relação do estudante que enxerga o livro como principal referência de estudo.

Nos momentos de observação em sala de aula essa relação apresentou-se, principalmente, sob duas maneiras:

- A total dependência do livro para realização de qualquer exercício proposto. Exemplo claro disso é a referência às respostas das questões como páginas do livro. A fala comum entre os estudantes era que a resposta de tal questão estava em

tal página. Os alunos associavam logo que a resposta certa só poderia estar no livro didático e a possibilidade de outra fonte de pesquisa não era nem cogitada.

- O fato de nos momentos de realização dos trabalhos e seminários, o que era falado e apresentado eram trechos do livro sob o recorte referente ao tema pedido pelo professor.

Ainda dentro da idéia do livro como principal referência de estudo para os alunos, foi feito um levantamento de dados através do questionário aplicado aos estudantes, onde se colocou a seguinte questão:

<p>Classifique os recursos mais utilizados por você na hora de estudar, sendo A o mais utilizado e D o menos utilizado:</p> <p>() <i>Livro de Geografia da escola</i> () <i>Outros livros de Geografia</i> () <i>Caderno</i> () <i>Internet</i></p>
--

Os gráficos e tabelas na página seguinte mostram o resultado dos dados coletados turma por turma:

Tabela 1 – Recurso didático mais utilizado para estudar – turma A

Em Percentual	A	B	C	D	Branco
Livro de Geografia da Escola	88,9%	0,0%	0,0%	0,0%	11,1%
Outros Livros de Geografia	0,0%	22,2%	33,3%	11,1%	33,3%
Caderno	0,0%	33,3%	22,2%	0,0%	44,4%
Internet	0,0%	0,0%	0,0%	55,6%	44,4%

Fonte: Michelle Nunes – Jun/09

Gráfico – Recurso didático mais utilizado para estudar – turma A

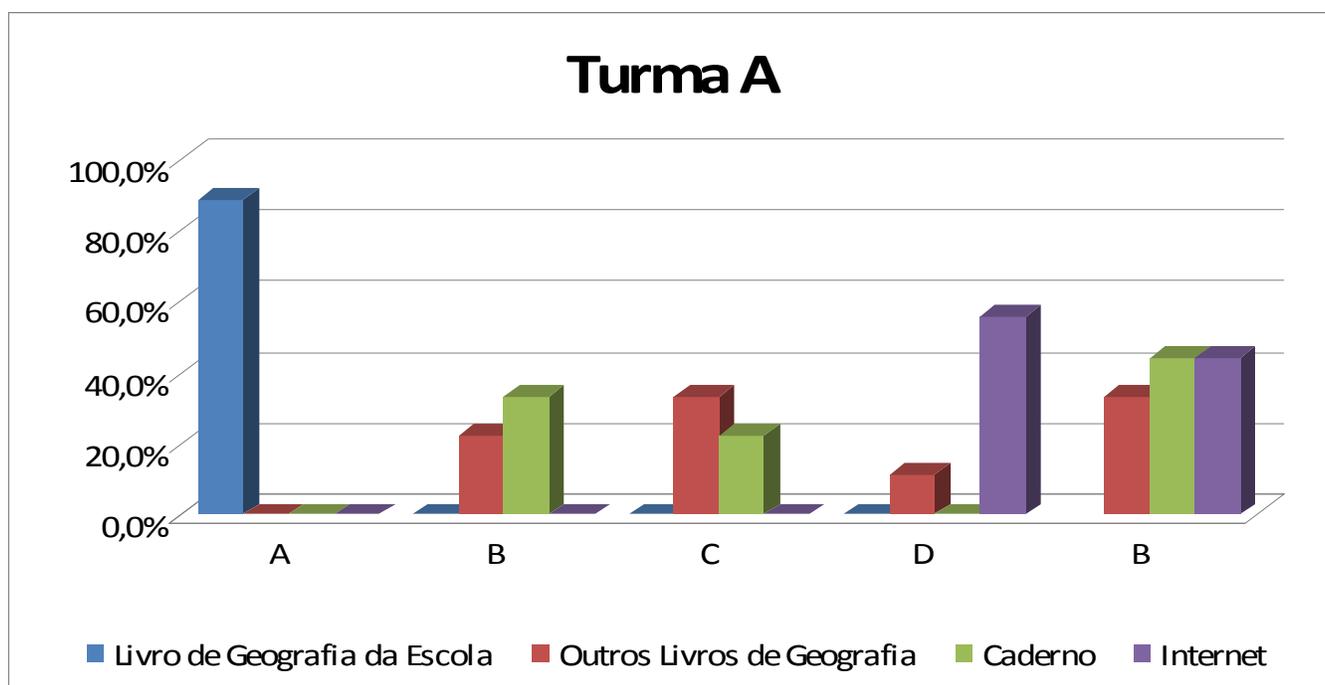
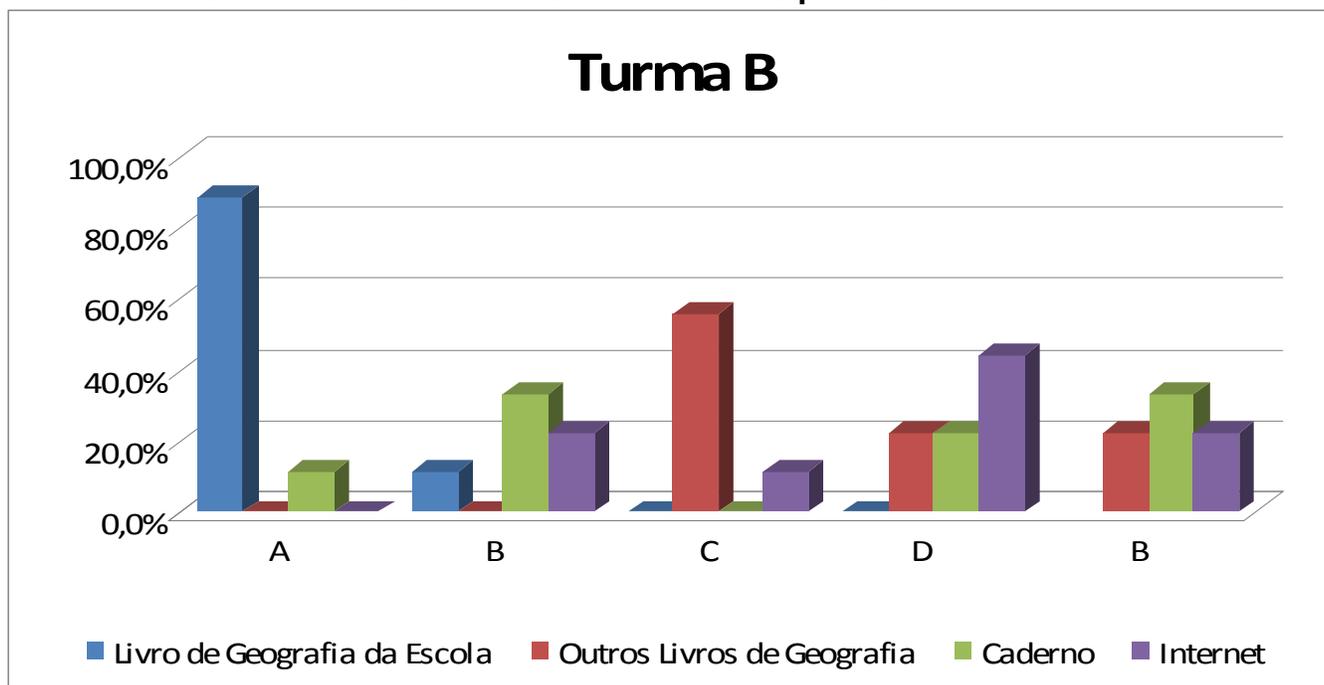


Tabela 2 – Recurso didático mais utilizado para estudar – turma B

Em Percentual					
	A	B	C	D	Branco
Livro de Geografia da Escola	88,9%	11,1%	0,0%	0,0%	0,0%
Outros Livros de Geografia	0,0%	0,0%	55,6%	22,2%	22,2%
Caderno	11,1%	33,3%	0,0%	22,2%	33,3%
Internet	0,0%	22,2%	11,1%	44,4%	22,2%

Fonte: Michelle Nunes – Jun/09

Gráfico 2 – Recurso didático mais utilizado para estudar – turma B



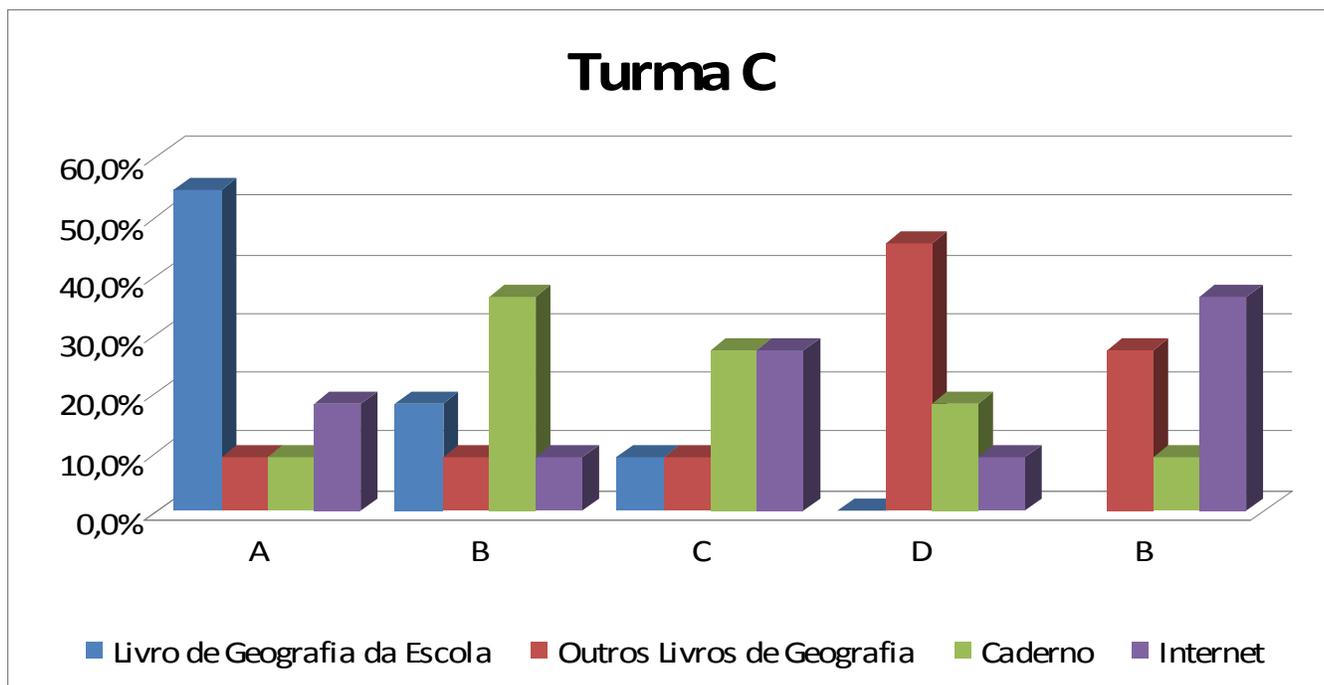
Fonte: Michelle Nunes – Jun/09

Tabela 2 – Recurso didático mais utilizado para estudar – turma C

Em Percentual					
	A	B	C	D	Branco
Livro de Geografia da Escola	54,5%	18,2%	9,1%	0,0%	18,2%
Outros Livros de Geografia	9,1%	9,1%	9,1%	45,5%	27,3%
Caderno	9,1%	36,4%	27,3%	18,2%	9,1%
Internet	18,2%	9,1%	27,3%	9,1%	36,4%

Fonte: Michelle Nunes – Jun/09

Gráfico 3 – Recurso didático mais utilizado para estudar – turma C



Os gráficos e tabelas apresentam semelhanças com relação ao resultado. Em nenhuma das turmas, verificou-se menos que 54% de utilização do livro didático adotado pela escola como principal meio de estudo para os alunos. Nas turmas A e B, a preferência do livro didático como primeiro material recorrido na hora do estudo chega a quase 90% por entre estudantes.

Outro aspecto importante a ser destacado é o fato de, em todas as turmas, mais de 33% dos alunos apontarem o caderno, onde se encontram os resumos do livro, como segunda referência na hora dos estudos. Por fim, é possível afirmar que estes resultados atestam não só a grande utilização como também a influência que o livro didático apresenta na formação destes iniciantes no estudo da Geografia.

6 CAPÍTULO IV: RESULTADOS: O LIVRO DIDÁTICO E A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS ESCOLHIDOS

6.1 Conceituação para o PNLD e o livro Geografia Crítica

Para o Guia Nacional do Livro Didático, os conceitos são visto da seguinte maneira:

Conceitos são construções intelectuais da ciência que servem como elementos que estruturam a leitura e a interpretação da realidade. (PNLD, 2008. pg. 23)

Nesta última avaliação, segundo o próprio PNLD, se constatou uma melhoria nas bases teóricas das coleções aprovadas durante avaliações. Segundo o Guia:

... No desenvolvimento dos conteúdos, a maior parte das coleções apresenta definições e conceitos como eles são concebidos e adotados no conhecimento geográfico... (PNLD, 2008. pg. 23)

Dentro destas dezenove coleções encontra-se o livro **Geografia Crítica** dos autores J. William Vesentini e Vânia Vlach que é o livro adotado pelo Ginásio da Asa Norte e que nos servirá de base para o estudo sobre o papel do livro na formação dos conceitos escolhidos. Segundo o próprio autor:

Esta coleção, cuja primeira edição foi publicada em julho de 1987, teve como proposta básica a introdução da geografia crítica nos manuais de 5ª à 8ª séries e a interligação desta nova geografia escolar com o sócio-construtivismo inspirado em Piaget e Vygotsky. (VESENTINI, <http://www.geocritica.com.br/critica.htm>. Acesso em 24/06/09).

6.2 Espaço – O ambiente e fruto das ações

O livro didático apresenta como principal referência o conceito de espaço. Este é trabalhado em todos os capítulos de diversas formas como, por exemplo, através do conhecimento do nosso planeta, da espacialização dos fenômenos naturais, da preocupação com a representação do espaço por meio da cartografia, entre outros.

No que diz respeito à conceituação, o que se averigua é uma abordagem de espaço intimamente ligada com a referência do tempo, para trabalhar suas transformações, e com a idéia da sociedade como um agente destas transformações. Os aspectos do espaço modificado pelo homem, do espaço natural e do espaço como ambiente das ações são colocados de forma bem nítida no livro.

Esta perspectiva permeia a visão da maior parte dos alunos com relação ao conceito. Ao serem questionados sobre como definiriam o que sabem sobre espaço, as resposta mais apresentadas estavam ligadas as idéias de:

- Divisão do espaço entre o espaço que é natural, que não foi modificado pelo homem, e o espaço geográfico, que é o espaço transformado pela ação do homem ao longo da história.
- Espaço como o lugar onde as coisas acontecem. Esta idéia ficou bem clara através de respostas como “o espaço é onde convivemos”, “o espaço é onde acontecem os fatos”. Os

estudantes conseguem ter uma noção do espaço como não estático e permeado pelas relações e ações humanas.

Apesar de não apresentarem de forma tão interligada como no pensamento de Santos, visto anteriormente, os estudantes conseguem associar o conceito de espaço a idéia de contínua transformação. Além disso, é perceptível, mesmo de forma simplificada, como eles também unem os objetos às ações, porém enxergam um em função do outro. As ações se dão nestes objetos, mas não formam com ele um único sistema.

O fato notório é a íntima correlação entre o apresentado no livro e o assimilado pelos alunos. Mesmo com simplificações e alguns erros de compreensão, as idéias apresentadas por eles sobre o espaço correspondem às expressas e exemplificadas ao longo do livro didático.

6.3 Território – Ocupado e Pertencido

O livro Geografia Crítica não traz uma preocupação particular em trabalhar a conceituação do Território. O termo é bastante utilizado no livro, mas não se apresenta em nenhum dos capítulos um momento de definição como ocorre com o conceito de espaço. Porém, o que pode se depreender através do emprego do termo é uma visão reducionista do Território. O Território apresenta-se no campo material e se remete diversas vezes a questão do pertencimento ao Estado. Esta visão fica clara nesses dois usos do termo:

Naquele tempo, o mundo conhecido pelos povos que habitavam o planeta era pequeno: ninguém imaginava que a Terra fosse tão grande e que houvesse tantos continentes, mares e ilhas. Cada povo conhecia apenas o seu **território** e alguns **territórios** vizinhos. (VENSENTINI, VLACH, 2006. pg. 11)

Nem todo país possui uma divisão **territorial** por estados. Muitos países de grandes dimensões **territoriais** como o Brasil e os Estados Unidos da América, apresentam essa divisão, mas outros com a Argentina e o Canadá, por exemplo, geralmente se dividem em províncias. O mesmo não acontece com os países que possuem um **território** pequeno, como o Uruguai, o Haiti e a Guiana. (VENSENTINI, VLACH, 2006. pg. 15)

Apesar de não trabalhar a definição do conceito, esta abordagem do Território no campo material e Estatal fica clara para os estudantes e influencia sua visão do conceito. Ao trabalhar o aspecto do Território dentro do questionário dos alunos, as respostas mais freqüentemente encontradas foram relacionadas às idéias de:

- Ser onde o país fica e que é dividido em cidades ou estados.
- Ser um lugar que é ocupado por alguém ou por uma nação;
- Ser um lugar que pertence a alguém ou a grupo de pessoas;

Os estudantes, assim como o livro, fazem claras associações do Território com o Estado. Remetendo às afirmações apresentadas no capítulo 2, as formulações mais recentes sobre Território trazem como ponto em comum a questão do poder, mas não necessariamente do Estatal ou Político, mas um poder de “dominação e, conseqüentemente de apropriação” de um espaço. (ROCHA, 2008). Esta articulação dos estudantes através do livro se mostra, então, limitadora do

conceito para os alunos, que como já dito anteriormente, estão num momento inicial de aprendizado da disciplina geográfica.

Reforçando este aspecto, Lana Cavalcanti (1996) apresenta uma proposta de ensino do conceito de Território:

Trabalhar com os alunos na construção de um conceito de Território como um campo de forças, envolvendo relações de poder, é trabalhar a delimitação de territórios na própria sala de aula, no lugar de vivência do aluno, nos lugares por ele percebidos (mais próximo – não fisicamente – do aluno); é trabalhar elementos desse conceito – territorialidade, nós, redes, tessitura, fronteira, limites, continuidade, descontinuidade, superposição de poderes, domínio material e não material – no âmbito do vivido pelo aluno. (CAVALCANTI, 1996. pg.110)

6.4 Paisagem – O belo, o material e o externo

De maneira semelhante a do conceito de Território, ao longo do livro não há um momento de estudo profundo da Paisagem. A diferença é que, apesar da aplicação do conceito em determinados momentos para exemplificações, isso não fica consistente o suficiente de forma a encaminhar ou, sequer, iniciar uma construção deste conceito com os estudantes. Exemplo disso é a utilização do termo na legenda de uma foto aérea da Amazônia como vemos na figura 1:

Figura 1 – Livro didático



Fonte: Vesentini/Vlach – 2006

O foco do livro realmente encontra-se em discutir e trabalhar outras questões e o resultado desse conjunto de lacunas são respostas pautadas no senso comum e representações sociais dos alunos. A maior parte das referências à Paisagem encontradas nos questionários dizem respeito aos seguintes aspectos:

- A imagens belas, coisas bonitas que apreciamos, que estão ao nosso redor e que servem de imagens para pinturas e quadros;
- A natureza, como os rios, as árvores, o meio ambiente e até a necessidade de preservação do mesmo;
- A algo que vemos, um local que observamos.

Estas idéias dos alunos com respeito à paisagem apresentam alguns aspectos relevantes a serem discutidos. O primeiro seria a idealização da paisagem, a questão do estético que, em si não seria um problema, mas, quando unida à visão de paisagem como natureza (rios, árvores, meio ambiente), revela um afastamento da vivência do conceito pelos estudantes. Como nos mostra Cavalcanti,

“Parece que esse conceito fica associado a algo distante de seus lugares, de suas vidas, de suas realidades, pertencendo mais a um mundo de sonho, místico e sagrado”. (CAVALCANTI, 1996. pg. 100)

Outra importante questão refere-se à **visão** da paisagem. Como apresentado anteriormente, a paisagem já foi difundida como “o domínio do visível”, mas não é desta forma que os alunos percebem a questão da visão. O que se verificou, por parte dos estudantes, é que eles percebem a paisagem como somente o que se pode enxergar - o material - e não como “a materialização de um instante da sociedade” (LANA, 1996. pg.99). Além disso, esta visão também está longe do conceito de paisagem trazido pelas correntes de Geografia da percepção que valorizam este conceito sob uma perspectiva mais subjetiva, como uma construção mental.

6.5 Região – Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste

O mais perto que o livro **Geografia Crítica** chega de uma tentativa de conceituação de região é ao referir-se como um termo, juntamente com outros, utilizado para medir o espaço. Revela-se mais uma vez um tratamento superficial do conceito, que ao longo do livro é até aplicado, mas não de forma tão explícita que

venha a acrescentar significativamente e positivamente na construção deste conceito.

Um dos principais problemas desse não aprofundamento é que o entendimento do conceito de Região é pré-requisito para um bom andamento da série seguinte que se utiliza bastante desta categoria nos estudos das cinco macro-regiões do Brasil. Sendo assim, qualquer dificuldade ou distorção com relação a este conceito, interferirá de forma negativa na 6ª série.

Observando as respostas levantadas através dos questionários, destacam-se duas visões majoritárias, muito pautadas na popular utilização do termo Região:

- Saber exemplificar, mas não sabem que é. Boa parte dos alunos responderam que sabiam o que eram as regiões do Brasil, mas não sabiam como explicar o que é uma Região;
- Região é a parte de um território. Os estudantes compreendiam com algo delimitado, mas somente no aspecto de cidades e estados mesmo.

Como alternativa, Lana Cavalcanti nos apresenta uma proposta diferenciada para o tratamento deste conceito:

Trata-se de ampliar esse conceito... para que o fenômeno regional seja de fato entendido como componente das práticas sócio espaciais. No entanto, o fenômeno regional deve ser visto

como expressão de uma totalidade social. A contradição regional e totalidade social podem ser expressas em outras contradições que precisam igualmente ser introduzidas na reflexão sobre o tema, como as seguintes: Homogeneização/fragmentação do espaço; integração/desintegração; enraizamento/desenraizamento; familiaridade/estranhamento; identidade/não-identidade; tipicidade/padronicidade. (CAVALCANTI, 1996. pg.107)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de décadas de utilização já ficou mais que provado que o livro didático é um instrumento magnífico de apoio pedagógico tanto para o estudante como para o professor. É de extrema importância, principalmente para os alunos que estão iniciando os estudos de Geografia como no caso da pesquisa, um referencial bibliográfico e teórico desta disciplina. O problema, na verdade, encontra-se quando todo o processo de ensino-aprendizagem gira em torno do livro didático e seus desdobramentos.

É bem verdade que o PNLD de 2008 constatou uma melhora significativa nas bases teóricas das coleções de livros aprovadas, mas isso não é de forma alguma suficiente para garantir uma boa construção dos conceitos base da Geografia na 5ª série. Falta vivência destes conceitos. Como já visto anteriormente, Lana Cavalcanti ao falar do ensino do conceito de Território nos mostra que se faz necessário:

“trabalhar a delimitação de territórios na própria sala de aula, no lugar de vivência do aluno, nos lugares por ele percebidos”
(CAVALCANTI, 1996. pg.110)

O livro didático sozinho não é capaz de expressar a vivência desses conceitos pelos alunos, o que resulta em distanciamento e em falta de identificação com a ciência geográfica, última coisa que se pretende alcançar.

No caso do Ginásio da Asa Norte o que se verificou quanto ao papel do livro didático para construção dos conceitos escolhidos, foi uma extrapolação da sua função. Essa extrapolação, que faz com que o livro seja a referência máxima para os

alunos, se deve a vários motivos, entre eles: a forma de planejamento das aulas, a falta de outros recursos pedagógicos dentro da escola e a falta de recursos dos alunos, que em sua maioria são crianças de baixa renda.

Outro aspecto de extrema relevância quanto à construção dos conceitos é o fato de o livro influenciar quando trabalha eficientemente os conceitos e também quando há uma lacuna com relação a eles. Por trabalhar ao longo de todos os capítulos o conceito de Espaço, verificou-se que os alunos, apesar de suas simplificações, conseguiam ter uma noção um pouco mais profunda do conceito. Ao apresentar uma visão reducionista do Território, o livro didático também influenciou os alunos, que apresentaram em suas respostas visões também limitadas sobre o conceito. Quando o livro realmente não demonstrou uma abordagem expressiva dos conceitos, como foi o caso de Paisagem e Região, os estudantes adotaram como referência para estes termos o senso comum e suas representações sociais.

O livro didático de Geografia deve expressar uma preocupação máxima com os conceitos e métodos da nossa ciência. Deve ir além de questões como Geografia Tradicional e Crítica, até porque ambas constituem parte importante de nosso desenvolvimento como ciência. O livro deve buscar prioritariamente a transmissão do arcabouço teórico da Geografia da forma mais conveniente aos alunos do ensino fundamental, evitando ao máximo distorções e extrapolações conceituais.

Finalizando, é importante destacar que estas críticas não se direcionam ao papel e postura do professor. O professor é apenas um dos agentes arrastados neste processo em decadência denominado educação brasileira. Agente este que,

na maior parte das vezes, é tão vítima quanto o aluno, pois não possui recursos pedagógicos que sirvam de suporte e dêem estímulo para um trabalho mais teoricamente habilitado e inovador.

8 Referências Bibliográficas

ALVES, Rosana, **BORGES**, Francis, **MARQUES**, Simone. *Região e sua complexidade teórica conceitual para o atual ensino de geografia*. Revista eletrônica do curso de Pedagogia do Campus Jataí. Universidade Federal do Goiás. Jataí, Julho-Dezembro de 2008.

BATISTA, Antônio. *Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos*. In: **ABREU**, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Mercado das Letras. Campinas, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Guia Nacional do Livro Didático, Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : Geografia terceiro e quarto ciclos*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998

CASTRO, Iná Elias. *A região como problema para Milton Santos*. In: *El ciudadano, la globalización y la geografía. Homenaje a Milton Santos*. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Universidad de Barcelona. Barcelona. Setembro de 2002

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Papirus Editora. São Paulo, 1996.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Elementos de uma proposta de ensino de Geografia no contexto da sociedade atual*. Boletim Goiano de Geografia. Pg. 65-82. Universidade Federal do Goiás. Goiânia, 1993.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *A problemática do ensino de Geografia veiculada nos encontros nacionais da AGB (1976-1986)*. Boletim Goiano de Geografia. Pg. 35-55. Universidade Federal do Goiás. Goiânia, 1995.

COUTO, Mizant, VLACH, Vânia. *O livro didático em discussão: Elaboração de uma proposta alternativa*. Caminhos de Geografia revista online. Instituto de Geografia Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. Junho, 2001.

FÁVERO, Maria Helena. *Psicologia e Conhecimento: Subsídios da psicologia do desenvolvimento para análise de ensinar e aprender*. Editora Universidade de Brasília. Brasília, 2005.

GEBRAN, Raimunda. *A geografia no ensino fundamental - trajetória histórica e proposições pedagógicas*. Revista Científica da Universidade do Oeste Paulista. Programa de Mestrado da Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente. Julho – Dezembro de 2003

HAESBAERT, Rogério. *Região, diversidade territorial e globalização*. Revista eletrônica GEOgraphia. Pg. 15-39. Programa de pós-graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense. Niterói. 1999.

LIMA, Márcia, VLACH, Vânia. *Geografia escolar: Relações e representações da prática social*. Caminhos de Geografia revista online. Instituto de Geografia UFU. Uberlândia. Fevereiro, 2002.

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Ratzel. Coleção grandes cientistas sociais*. Ática. São Paulo. 1992.

PELUSO, Marília Luíza. *O processo de avaliação do livro didático de Geografia, uma aposta no futuro*. SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão . *Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa*. Cultura Acadêmica. São Paulo 2006.

ROCHA, José Carlos. *Diálogo entre as categorias da Geografia: Espaço, Território e Paisagem*. Caminhos de Geografia revista online. Instituto de Geografia UFU. Uberlândia. Setembro, 2008.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. Hucitec. 2º Edição. São Paulo, 1997.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova*. Edusp, 6ª edição. São Paulo, 2004.

SPOSITO, Eliseu. *O livro didático de Geografia: Necessidade ou dependência? Análise das coleções para o ensino fundamental*. SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão . *Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa*. Cultura Acadêmica. São Paulo, 2006.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. *Espaço Geográfico Uno e Múltiplo*. Revista Electrónica de Geografía Y Ciências Sociales. Universidad de Barcelona. Barcelona. Julho, 2001.

TOMITA, Luzia. *Interdisciplinaridade e contextualização no ensino de Geografia*. Geojandaia Revista de Geografia. Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Jandaia do Sul. Jandaia do Sul. Janeiro – Dezembro, 2001.

VESENTINI, José. *GEOCRÍTICA Ensino da Geografia*. Disponível em <<http://www.geocritica.com.br/critica.htm>>. Acesso em: 24 de junho de 2009