



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**



NATALY ANDREA PÉREZ CISTERNAS

**O CONCEITO DE CIDADE EM GEOGRAFIA NOS LIVROS
DIDÁTICOS DO CHILE E DO BRASIL**

Goiânia
2012

NATALY ANDREA PÉREZ CISTERNAS

**O CONCEITO DE CIDADE EM GEOGRAFIA NOS LIVROS
DIDÁTICOS DO CHILE E DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lana de Souza Cavalcanti

Goiânia
2012

Aprovada em _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti (UFG)
(Orientadora)

Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza (UFG)
(Avaliador)

Prof. Dr. Marcelo Garrido Pereira (UAHC)
(Avaliador)

Goiânia

2012

A mi madre, por su amor, apoyo y confianza permanente.

A mi padre, por influenciar mis deseos de conocimiento.

A mi mamá Meibol, por enseñarme bondadosamente las cosas simples de la vida.

AGRADECIMENTOS

Mais que agradecer a quem ajudou diretamente na pesquisa, para mim é importante lembrar enternecidamente aqueles que acompanharam durante estes quase dois anos de alegrias, tristezas e de muita saudade.

À minha família e amigos do Chile, que me acompanharam com suas boas energias para terminar este processo da melhor forma. Em especial, ao Marcelo, Maca, Paulina, Monito, Chico, Juanito, Pilar e Amparo, por acreditarem em mim.

Aos meus amigos Carol, Izabella, Adriana, Denis, Carlos, Magno, Régis, Karla e Lucineide, um agradecimento especial pela companhia e ajuda, inclusive, nas coisas mais cotidianas.

Para a realização da minha pesquisa, devo sinceros agradecimentos à Professora Dra. Lana de Souza Cavalcanti, pela orientação, apoio e ajuda durante todo o Mestrado e aos professores Drs. Vanilton Camilo de Souza e Eliana Marta Barbosa de Moraes, que com suas sugestões contribuíram muito para esta que pesquisa fluísse.

Agradecimentos sinceros a todos vocês pelo apoio.

Com carinho, Nataly.

RESUMO

Pensar em livros didáticos de Geografia hoje é pensar nas discussões que os envolvem, porque é uma das ferramentas mais utilizadas no ensino. Quais são os agentes governamentais que estão envolvidos em sua produção? Como se reflete o processo ensino-aprendizagem nas páginas dos livros? Quais são as categorias e conceitos que devem ser trabalhados? Estas perguntas são significativas quando se discute sobre livro didático, mas adquirem novas tonalidades quando os livros a serem analisados correspondem a dois países com diferenças substanciais na organização do ensino e dos conteúdos de Ensino Médio. Para realizar uma aproximação desses contextos, pensou-se na categoria de espaço geográfico e o conceito de cidade, considerando que este é um conteúdo geográfico amplo e integrador, pois a maioria da população do mundo vive no âmbito urbano; o que ocasiona crescimento acelerado destes lugares e, concomitantemente, assiste-se a mudanças nas formas de vida. Além disso, quando se deseja analisar a cidade sempre se pensa desde uma perspectiva ocidental europeia, enquanto, a cidade latino-americana responde a outros conflitos e desafios, gerando também outras identidades. Essa realidade tem repercutido no conceito de cidade, fazendo-o parecer fácil de ser definido, explicado e compreendido, quando, na realidade, o nível de complexidade alcançado é amplamente notório. Sendo assim, a cidade como conceito apresenta-se bastante atrativo, na medida em que é um ponto de encontro destas duas realidades, permitindo concentrar a análise desta pesquisa em um conceito geográfico que é importante em nível mundial e que, além disso, permite estabelecer os encontros e desencontros existentes entre o que se produz na universidade e o que finalmente é reproduzido no livro didático. Desta maneira, esta investigação tem seu foco na análise dos conceitos de cidade presentes nos livros didáticos adotados pelo Ministério da Educação do Chile (MINEDUC) e o Ministério da Educação do Brasil (MEC), para o período compreendido entre os anos 2010-2012, no quarto e terceiro ano do Ensino Médio, respectivamente. Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa que se situa desde o método dialético que permite refletir a partir das contradições que são expostas durante o desenvolvimento da análise, porém utilizou-se a técnica de Análise Crítica do Discurso para compreender os discursos sobre cidade que o governo de cada país possui, que os autores do livro didático declaram possuir e finalmente, o discurso sobre o conceito de cidade que está presente no próprio livro didático. A partir, dos resultados obtidos se propõe uma nova compreensão do conceito de cidade que é altamente complexo e variável e que também possui uma abordagem latino-americana que coloca em primeira posição as problemáticas de nossa própria cultura. Desta forma, o livro didático constitui-se como um recurso que apoia o desenvolvimento da aula, é um apoio para o estudante que deseja trabalhar de forma individual ou um apoio para o professor quando da aula para o coletivo. Mas como esta pesquisa propõe, o livro didático não pode ser um recurso universal nem descontextualizado, pois seria como acreditar em um conceito de cidade universal e globalizado.

Palavras-chave: Livro didático. Cidade. Geografia. Análise Crítica do Discurso.

RESUMEN

Pensar en libros didácticos de Geografía hoy, es pensar en las discusiones que los involucran, ¿Por qué es una de las herramientas más utilizadas en la enseñanza?, ¿Cuáles son los agentes gubernamentales que están involucrados en su producción?, ¿Cómo se refleja el proceso enseñanza-aprendizaje en las páginas del libro?, ¿Cuáles son las categorías y conceptos que debían ser trabajados? Estas preguntas son significativas cuando se habla del libro didáctico, pero adquieren nuevas tonalidades cuando los libros a ser analizados corresponden a dos países con diferencias substanciales en la organización de la enseñanza y por tanto, de los contenidos de enseñanza media. Para realizar una aproximación a esos contextos, se pensó en la categoría de espacio geográfico y el concepto de ciudad, considerando que este es un contenido geográfico amplio e integrador, pues la mayoría de la población del mundo vive en el ámbito urbano, lo que ocasiona un crecimiento acelerado de estos lugares y, simultáneamente, a cambios en la forma de vida. Así también, cuando se desea analizar la ciudad siempre se piensa desde una perspectiva occidental europea, mientras, la ciudad latinoamericana responde a otros conflictos y desafíos, generando también otras identidades.

Esa realidad ha repercutido en el concepto de ciudad, haciéndolo parecer fácil de ser definido, explicado y comprendido, cuando, en realidad, el nivel de complejidad alcanzado es ampliamente notorio. Siendo así, la ciudad como concepto se presenta bastante atractivo, en la medida en que es un punto de encuentro de estas dos realidades, permitiendo concentrar el análisis de esta investigación en un concepto geográfico que es importante a nivel mundial y que, también, permite establecer los encuentros y desencuentros existentes entre lo que se produce en la universidad y lo que finalmente es reproducido en el libro didáctico. De esta manera, esta investigación posee su foco en el análisis de los conceptos de ciudad presentes en los libros didácticos adoptados por el ministerio de educación de Chile (MINEDUC) y el ministerio de educación de Brasil (MEC), para el período comprendido entre los años 2010-2012, en el cuarto y tercer año de Enseñanza Media, respectivamente. Esta investigación posee un abordaje cualitativo que se sitúa desde el método dialéctico que permite reflexionar a partir de las contradicciones que son expuestas durante el desarrollo del análisis, por eso mismo, se utilizó la técnica de Análisis Crítico del Discurso para comprender los discursos sobre ciudad que el gobierno de cada país posee, que los autores de los libros didácticos declaran poseer y finalmente, el discurso sobre el concepto de ciudad que reproduce el propio libro didáctico. A partir de los resultados obtenidos se propone una nueva comprensión del concepto de ciudad que es altamente complejo y variable, y que también posee un abordaje latinoamericano que coloca en primera posición las problemáticas de nuestra propia cultura.

De esta forma, el libro didáctico se constituye como un recurso que apoya el desarrollo de la clase, es un apoyo para el estudiante que desea trabajar de forma individual y es un apoyo para el profesor cuando imparte una clase colectivamente. Sin embargo, como esta investigación propone no puede ser un recurso universal ni descontextualizado, pues sería como creer en un concepto de ciudad universal y globalizado.

Palabras-clave: Texto escolar. Ciudad. Geografía. Análisis Crítico del Discurso.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	CONTEÚDOS MÍNIMOS OBRIGATORIOS DO CURRÍCULO CHILENO PARA QUARTO ANO DO ENSINO MÉDIO.....	56
FIGURA 2	MAPA DO PROGRESSO DA APRENDIZAGEM DO ESPAÇO GEOGRÁFICO.....	59
FIGURA 3	SISTEMA CONCEITUAL: EIXO CENTRAL DO ESPAÇO GEOGRÁFICO.....	70
FIGURA 4	PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	78
FIGURA 5	ESQUEMA PARA INGRESSAR À PROPOSTA APRESENTADA PELOS LIVROS DIDÁTICOS.....	125
FIGURA 6	PROPOSTA DE VARIÁVEIS QUE CONFORMAM O CONCEITO DE CIDADE LATINO-AMERICANA.....	135

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	RELAÇÕES ENTRE AS RACIONALIDADES APRESENTADAS NOS CURRÍCULOS DO CHILE E DO BRASIL.....	34
QUADRO 2	PROPOSTA DE PARADIGMAS PARA COMPREENDER OS CURRÍCULOS DO CHILE E DO BRASIL.....	35
QUADRO 3	PROPOSTA DE CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DE CHILE E BRASIL – 2012....	47
QUADRO 4	APRESENTAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS.....	51
QUADRO 5	APRESENTAÇÃO DOS AUTORES DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS.....	52
QUADRO 6	PRINCIPIOS DA METODOLOGIA DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO.....	53
QUADRO 7	OBJETIVOS QUE PRECISAM INTEGRAR O LIVRO DIDÁTICO DE O 4º ANO MÉDIO NO CHILE.....	63
QUADRO 8	CONCEITOS GEOGRÁFICOS PROPOSTOS PELOS PCNs DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	67
QUADRO 9	COMPETÊNCIAS AGRUPADAS DA GEOGRAFIA NO BRASIL.....	71
QUADRO 10	EIXOS TEMÁTICOS PROPOSTOS PELOS PCNs DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	72
QUADRO 11	ETAPAS DE AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO.....	75
QUADRO 12	CRITÉRIOS ELIMINATORIOS DO PNLD 2012 ESPECIFICOS PARA GEOGRAFIA.....	76
QUADRO 13	RESENHA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTORIA E CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O 4º ANO MÉDIO, EDITORA MN	82
QUADRO 14	RESENHA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTORIA E CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O 4º ANO MÉDIO, EDITORA	

	ZIG-ZAG.....	91
QUADRO 15	RESENHA DO LIVRO DIDÁTICO GEOGRAFIA: SOCIEDADE E COTIDIANO PARA O 3º ANO DE ENSINO MÉDIO, EDIÇÕES ESCALA EDUCACIONAL.....	103
QUADRO 16	RESENHA DO LIVRO DIDÁTICO GEOGRAFIA: O MUNDO EM TRANSIÇÃO PARA O 3º ANO DE ENSINO MÉDIO, EDITORA ÁTICA.....	110
QUADRO 17	EVIDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E GEOGRÁFICAS PRESENTES NOS CRUZAMENTOS DAS INFORMAÇÕES ANALISADAS DOS LIVROS DIDÁTICOS/ ENTREVISTAS /CRITÉRIOS-REQUERIMENTOS.....	119
QUADRO 18:	DISCURSOS SOBRE O CONCEITO DE CIDADE PRESENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DO CHILE E DO BRASIL.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO
CMO	CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS
LDBEN	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO
MINEDUC	MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE
MPA	MAPA DE PROGRESO DEL APRENDIZAJE
OF	OBJETIVOS FUNDAMENTALES
OFT	OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES
PCNs	PARAMETROS CURRICULARES NACIONALES
PSU	PRUEBA DE SELECCIÓN UNIVERSITARIA
USA	UNITED STATE OF AMERICA

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
CAPITULO I: A PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E O CONCEITO DE CIDADE.....	18
1.1 O conceito de cidade no livro didático de Geografia.....	18
1.2 O currículo: as teorias que encaminham o livro didático.....	25
1.3 A produção do livro didático como recurso curricular.....	38
1.4 Análise dialético-discursiva do livro didático: a proposta metodológica.....	48
CAPITULO II: GEOGRAFIA ESCOLAR E CIDADE: SEU DISCURSO NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	55
2.1 Livro didático de Geografia no Chile e no Brasil: consistências e inconsistências.....	55
2.2 A construção de cidade no livro didático de Geografia no Chile.....	82
2.3 A construção de cidade no livro didático de Geografia no Brasil.....	103
CAPITULO III: OS DISCURSOS DE CIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	119
3.1 Quatro discursos, quatro cidades: o livro didático e a impossibilidade de construção de um conceito universal.....	119
3.2 Reflexões pedagógicas: o conceito de cidade no ensino de Geografia.....	126
3.3 Por um conceito de cidade presente no livro didático.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	142
ANEXOS	146
APÊNDICE.....	163

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A cidade é um conceito que sempre me intrigou. Por um lado, existe aquela definição estática e quantitativa que defende um significado universalista e que acompanha os registros padronizados. Por outro, o conceito de cidade possui uma complexidade maior, pois quando eu penso a cidade não penso em quantidade de população, penso em aromas, em ruas percorridas e em sensações citadinas. Penso numa cidade conflitante e contraditória. É uma cidade que se constrói a partir de aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais.

Nessa lógica, a cidade é um conteúdo geográfico amplo e integrador, primeiro porque a maioria da população do mundo vive no âmbito urbano, o qual é um fato inegável, o que ocasiona crescimento acelerado destes lugares e, concomitantemente, mudanças nas formas de vida. Em segundo lugar, porque o tratamento desse tema deve considerar também o campo, não como seu contrário ou como conteúdo estruturante por si só. Na verdade, cidade/ campo ou campo/cidade é um binômio que guarda um nível de complementaridade e complexidade que muitas vezes permanece oculto. E, por último, porque quando se deseja analisar a cidade sempre se pensa a partir de uma perspectiva ocidental europeia, enquanto que a cidade latino-americana responde a outros conflitos e desafios, gerando, também, outras identidades.

Dessa forma, a cidade como conceito apresenta-se bastante atrativa, na medida em que é um ponto de encontro destas realidades. Essa perspectiva permitiu concentrar a análise desta pesquisa em um conceito geográfico que é importante em nível mundial e que, além disso, permite estabelecer os encontros e desencontros existentes entre o que se produz na universidade e o que finalmente é estruturado para o ensino escolar.

A partir dessas inquietações, surgiu um desejo de aprofundar a compreensão do conceito de cidade na Geografia escolar, naquele momento com o foco num elemento particular que era o livro didático. Essa ideia foi desenvolvida, considerando os resultados pouco alentadores da minha pesquisa realizada na graduação, que expôs uma perspectiva sobre a produção de livros didáticos no Chile e a fragmentação de conceitos geográficos e históricos.

Nessa lógica, foi possível consolidar a ideia de conhecer uma realidade diferente da chilena, e que, por esse motivo, nos permitisse construir outro olhar que fosse uma renovação de nossos próprios saberes sobre conteúdos geográficos e livros didáticos.

Fortaleceu-se a premissa de trabalhar com duas realidades, com distintas perspectivas sobre um mesmo processo, sem necessariamente querer realizar uma análise comparativa ou uma análise fechada em adjetivações dicotômicas. Na realidade, pretende-se mostrar as diferentes formas em que se constituem os conceitos geográficos nestes dois contextos, ao analisar as realidades do Chile e do Brasil.

Ao considerar que, no Chile, a disciplina de Geografia se mantém ligada à História e às Ciências Sociais, ao se constituir, por sua vez, em uma só, os livros didáticos possuem conteúdos vinculados às Ciências Sociais em geral, destacando-se conteúdos de História e Geografia, segundo o requerido pelo Ministério da Educação do Chile (MINEDUC) e pelas especificações técnicas estabelecidas pela Unidade de Currículo e Avaliação do mesmo ministério.

Por sua parte, no Brasil, a disciplina de Geografia tem autonomia frente à disciplina de História e outras Ciências Sociais e, por isso, no seu sistema escolar, possui um livro didático que trabalha exclusivamente os conteúdos geográficos¹. Neste caso, o processo de produção do livro didático é dirigido e supervisionado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que se encarrega de estabelecer os requisitos para adoção do livro didático do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Posteriormente, o Ministério da Educação (MEC) se encarrega de disponibilizar os critérios², avaliações e resultados de todas as coleções que concursaram e que foram aprovadas, por meio do Guia de Livros Didáticos (<http://portal.mec.gov.br>), a partir do qual se inicia a seleção por parte da equipe docente das escolas.

É possível perceber, portanto, que existem diferenças nas lógicas de produção de ambos os livros didáticos. No Chile, por exemplo, os autores de livros didáticos de História, Geografia e Ciências Sociais são, em sua maioria, historiadores.

Tal fato equivale a dizer que esse material possui uma visão ligada basicamente aos conceitos e categorias históricas, enquanto que, no Brasil, o livro didático de Geografia é

¹ Geografia corresponde a uma área das Ciências Sociais, por isso as temáticas trabalhadas podem ser muito similares. No entanto, os conteúdos são abordados na perspectiva geográfica.

² A partir desse pressuposto, serão denominados de critérios/requerimentos, unificando as denominações de ambos os países.

escrito por acadêmicos e professores com formação específica na área; o que claramente influi na diferenciação existente entre os países.

Partindo desse pressuposto, pensa-se na produção dos livros didáticos e sua relação com o currículo, ao levar em consideração perguntas que se encontram latentes nas discussões sobre esta temática, a saber: Como são selecionados os conteúdos que aparecem nos livros didáticos? Será que algum conteúdo é mais legítimo que outro? Que tipo de conhecimento se deseja priorizar?

Estas interrogações permanecem como questões centrais nos debates dos curriculistas e professores, que nos chamam a questionar os processos seletivos ou os responsáveis pelos mesmos. É assim que essas perguntas começam a gerar outras, como, por exemplo: Por que o livro didático é um dos recursos mais utilizados na prática docente cotidiana? Quais são os agentes do governo que se encontram envolvidos na sua produção?

Pode se somar a estas questões: Como o processo de ensino/aprendizagem é refletido nas páginas do livro didático? Quais são as categorias que deveriam ser trabalhadas? As questões supracitadas são significativas e, provavelmente, surgirão e resurgirão durante toda a pesquisa, pois suas respostas não são lineares claramente.

Considerando que são duas realidades analisadas, é importante esclarecer que, logicamente, poder-se-á encontrar diferenças durante o processo, assim como, pode-se desvelar situações que se repetem em ambas.

Desta maneira, esta investigação tem seu foco na análise dos conceitos de cidade presentes nos livros didáticos aprovados pelo MINEDUC do Chile e pelo MEC do Brasil, no período de 2010-2012, no último³ ano do Ensino Médio, respectivamente.

Ao analisar que os livros aprovados no Chile são apenas dois, escolheu-se dois exemplares representativos dos livros didáticos brasileiros, de um total de 14 livros aprovados nesse período⁴. Essa situação se justifica, na medida em que se busca estabelecer equivalência no que se refere à quantidade de livros didáticos, de ambos os países, a serem analisados, para manter a representatividade.

Os objetivos específicos desta pesquisa centram-se no seguinte:

³ Quarto ano de Ensino Médio no Chile e terceiro ano de ensino médio no Brasil, correspondem aos anos de finalização do ensino escolar tradicional.

⁴ O processo de seleção foi desenvolvido totalmente no Capítulo 2 desta pesquisa.

- Identificar os elementos que compõem o conceito de cidade que se encontra nos livros didáticos de Geografia analisados;
- Verificar as relações que se estabelecem entre os conteúdos curriculares e o conceito de cidade abordado no livro didático de Geografia;
- Compreender os elementos do processo de orientação curricular e de produção de livros didáticos em ambos os países.
- Estabelecer consistências e inconsistências entre as formas como se trabalha o conceito de cidade nos livros didáticos de ambos os países.

Para responder a estes objetivos, a pesquisa desenvolveu-se numa perspectiva qualitativa de cunho dialético que permite considerar os aspectos históricos, ideológicos, culturais e contextuais, quanto à produção do livro didático. Por sua vez, a Análise Crítica do Discurso foi a técnica que permitiu desvelar as contradições do discurso governamental, do discurso escrito apresentado no livro didático e do discurso oral dos próprios autores do texto. Dessa forma, a pesquisa é estruturada em três Capítulos que sintetizam os aportes teóricos, metodológicos e propostas que surgem no desenvolvimento do trabalho com a temática.

O primeiro Capítulo, denominado *A produção do livro didático e o conceito de cidade*, aborda os principais discursos dos paradigmas curriculares presentes, no contexto chileno e no brasileiro, ao propor uma sistematização que engloba ambos os olhares. É possível perceber a partir das análises empreendidas, os conflitos teóricos presentes na produção do livro didático e como esse mercado editorial tem se consolidado. Por conseguinte, discute-se como o conceito de cidade tem sido desenvolvido como conteúdo no ensino da Geografia e, portanto, nos livros didáticos. Finaliza-se este Capítulo com as orientações metodológicas que sustentam a presente pesquisa.

No segundo Capítulo, intitulado *Geografia escolar e cidade: seu discurso nos livros didáticos* é possível conhecer as realidades do Chile e do Brasil, suas consistências e inconsistências em relação às propostas curriculares e como tal fato repercute na proposta do livro didático, especificamente no conceito de cidade. Para tal, são considerados os documentos que evidenciam o paradigma curricular e, portanto, os critérios/requerimentos para cada produção de livro didático por intermédio das entrevistas com os autores dos livros didáticos escolhidos e da análise dos mesmos.

Nessa perspectiva, será possível compreender como se pensa a disciplina Geografia desde os ministérios da educação de cada país, e quais são as exigências para discutir

didaticamente o conceito de cidade, como os autores trabalham teoricamente e propositivamente o conceito de cidade e qual é, finalmente, o conceito que o livro didático apresenta.

No terceiro e último Capítulo, intitulado *Os discursos de cidade nos livros didáticos*, busca-se esclarecer os encontros e desencontros existentes na proposta de cidade, presente nos livros didáticos do Chile e do Brasil, ao propor um enfoque que permita incorporar neles as novas discussões teórico-metodológicas que perpassam o conceito de cidade.

Nas *Considerações Finais* desta dissertação são retomadas as respostas associadas aos objetivos da investigação, limites enfrentados para o desenvolvimento do trabalho e, possíveis desdobramentos discursivos sobre o conceito de cidade como conteúdo dos livros didáticos do Chile e do Brasil.

CAPÍTULO I

A produção do livro didático e o conceito de cidade

1.1 O conceito de cidade nos livros didáticos de Geografia.

Esta pesquisa está centrada em um conceito específico da Geografia - a cidade – ao considerar que este é relevante, na medida em que a maioria da população mundial mora em cidades e, portanto, o ensino da Geografia se desenvolve majoritariamente neste espaço específico. Interessa-nos aprofundar nas formas como se concebe a cidade, como é ensinada e como tal fato se expressa e é conduzido pelos livros didáticos.

Em primeira instância é importante assinalar que, para analisar a cidade numa perspectiva geográfica, é necessário trabalhar com as categorias de análise da Geografia. Para esta pesquisa, será possível centrar na categoria de espaço geográfico, definida por Santos (2009), como:

[...] 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. [...] sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma. (p. 63)

Desta forma, é possível considerar o espaço geográfico como um emaranhado em que se dispõem cidades, portos, caminhos, casas; onde relações são estabelecidas, quer sejam de produção, de poder, de interesses, de dominação, de resistência, de solidariedade, de reciprocidade. Poder-se-ia afirmar, então, que o espaço é socialmente produzido.

A partir dessa perspectiva, os postulados de Massey (2008) oferecem uma contribuição importante, pois a autora complementa o exposto por Santos (2009) e propõe a existência de três variáveis que são elementares para compreender o espaço:

Primeiro, reconhecemos o espaço como o produto de inter-relações, como sendo constituído através de interações, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno [...]. Segundo, compreendemos o espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem; [...] Terceiro, reconhecemos o espaço como

estando sempre em construção. Precisamente porque o espaço, nesta interpretação, é um produto de relações-entre, relações que estão, necessariamente, embutidas em práticas materiais que devem ser efetivadas, ele está sempre no processo de fazer-se. Jamais está acabado, nunca está fechado. (p.29)

Como esclarece a autora em seu texto, é provável que estas três variáveis sejam observadas como óbvias. No entanto, no intento de compreender o espaço geográfico atualmente, não é possível esquecer que em seus inícios teóricos ele foi compreendido como negação do tempo e, portanto, de suas rugosidades⁵.

Desse pressuposto, Massey (2008) afirma ser absolutamente necessário pensar um espaço dinâmico e em constante construção. A autora insiste ainda na politização do espaço, ao estabelecer a importância constante e permanente das relações de poder que se espacializam.

A partir desse âmbito, é interessante incluir os aportes de Harvey (2009), que nos instiga a olhar a evolução da cidade de Baltimore na perspectiva do espaço geográfico.

A urbanização concentra no espaço as forças produtivas e as força de trabalho, transformando populações dispersas e sistemas descentralizados de direitos de propriedade em imensas concentrações de poder político e econômico que acabam por se consolidar no aparelho legal e militar da nação-Estado. [...]. Mas a consequente concentração do proletariado em fábricas e cidades torna os proletários conscientes de seus interesses comuns. A partir disso, eles criam instituições como os sindicatos para articular suas reivindicações. (p.42)

Ao considerar essas observações, é possível compreender a inter-relação existente entre os sistemas de objetos e sistemas de ações que menciona Santos (2009), pois os vínculos que se estabelecem vão desenhando e redesenhando as transformações no espaço e, desta forma, configuram paulatinamente as cidades.

É assim que, ao pensar a cidade, é possível encontrar diferentes olhares, como também a adesão a parâmetros mais epistemológicos. Segundo o que assinala Massey (2009) quanto à sua preocupação com a relação tempo-espaço, convém observar como a própria história tem realizado uma trajetória a respeito do que é a cidade.

Existem diversas possibilidades para trabalhar o conceito de Cidade. Ao situar-se na evolução histórica, pode-se considerar a visão dos antigos gregos ao falar da *polis* como a representação do público e da política. No período medieval, a cidade era, acima de tudo, sinônimo de segurança e fortaleza interior, frente aos desafios do exterior.

⁵ Termo utilizado por Milton Santos (1990) no seu livro *Por uma geografia nova* que especifica justamente a relação indissolúvel que existe entre tempo e espaço, e, portanto, a necessidade de desvelar a permanente transformação que este vivencia (e que a sociedade experimenta).

No Renascimento, a Cidade é o descobrimento dos espaços geométricos; na Modernidade, a materialização do progresso e projetos utópicos. Por sua vez, na contemporaneidade, surge a importância de pensar a cidade em suas múltiplas dimensões, pois se pode compreendê-la como discurso; como um lugar de encontro de distintas áreas de conhecimento, já que a cidade não é só um espaço que possui história, mas também se encontra relacionada à arquitetura, ao urbanismo, à sociologia, ao desenho, à etnografia. Como resultado desses apontamentos, é impossível esperar então que a noção de cidade seja estática e acabada.

Freitag (2006) apresenta as diferentes visões de cidade ao percorrer as distintas escolas das quais surgem os teóricos mais importantes para os estudos urbanos. Para efeitos desta pesquisa, serão considerados somente os postulados de Max Weber pertencente à Escola Alemã, Alain Touraine, Manuel Castells e Henri Lefebvre da Escola Francesa, Peter Hall da Escola Anglo-saxônica do Reino Unido e Lewis Mumford, pertencente à Escola Anglo-saxônica Americana, que são os teóricos com mais repercussão no âmbito do urbanismo e da Geografia da América Latina.

Estes teóricos são advindos de diferentes disciplinas de estudo e, por esse fato, tornam-se tão relevantes nesta pesquisa, já que para abordar a cidade é necessário, como se disse anteriormente, compreender sua complexidade desde múltiplos olhares.

Com base no trabalho de Freitag (2006), é possível se aproximar das propostas de Max Weber, ao considerar a relevância que este autor outorgou às cidades europeias como lugares de dominação, onde era possível evidenciar as relações econômicas e de poder.

Suas teorias foram influenciadas pelos seus estudos em Sociologia, História, Direito, Filosofia e Economia. Assim, considerou que se as cidades europeias possuem certa ordem normativa e legislativa, claramente a ideia de resistência a essas normas seriam legítimas e, portanto, contrárias à concepção de uma cidade regulamentada. Dessa forma, a cidade surgiria só a partir do Feudalismo, por isso, a cidade de Weber é uma cidade ocidental.

Alain Touraine, Manuel Castells e Henri Lefebvre são três sociólogos amplamente conhecidos e respeitados por seus aportes no âmbito do urbanismo. O primeiro é reconhecido por seus trabalhos com movimentos sociais na cidade, no entanto, é o trabalho de Castells, discípulo de Touraine, o que prossegue seus maiores aportes neste âmbito, pois trabalha com movimentos urbanos dentro do processo capitalista, ao realizar uma conexão entre

movimentos sociais e processos políticos, aportes que foram chave para compreender a cidade como um lugar de lutas sociais.

Por sua parte, Lefebvre desvela os interesses que se escondem por trás da urbanização, ao mostrar que o desenvolvimento da cidade não é uma questão desconexa do poder, além de restabelecer a relação entre espaço e tempo, um dos aportes mais significativos no âmbito da teoria sobre cidade, pois este aporte é uma das inspirações de Milton Santos, o mais importante geógrafo latino-americano, que desenvolveu sua visão sobre o espaço geográfico a partir da recuperação desta relação, o que influencia a maior parte de geógrafos atuais.

O geógrafo e urbanista Peter Hall é, também, uma grande influência na América Latina, pois sua aposta pela importância das relações entre poder e dominação como configuradoras da cidade marcou a discussão das propostas de planificação urbana.

Este profissional se mostra contra o planejamento como o recurso que salva o desenvolvimento das cidades. Por isso, explica como a evolução histórica das cidades pode mostrar os aspectos de inovação que surgem em cada uma e, desta forma, marca a ideia da cidade como cultura ou cidade cultural.

E, por último, segundo a Freitag (2006), seria Lewis Mumford que realiza seus aportes sempre ligados à História e propõe a ideia de que a cidade é uma ruptura e um lugar de conflito, que é amplamente dinamizado pelo campo, quanto a relação que existe na migração do campo à cidade.

Essas breves considerações sobre o trabalho de cada um dos autores indicam que a cidade como conceito tem sido amplamente trabalhada e avaliada, e que hoje, facilmente pode-se considerar como um tema relevante.

Assim, no processo de ensino/aprendizagem, essas diferentes teorias devem ser consideradas porque entregam um fundamento na temática, mas não ser sozinhas o centro da aula. Tal fato porque o professor não pode sustentar sua aula só no conteúdo, ele precisa chamar ao estudante a compreender essas teorias na sua própria realidade, como elas têm influenciado a sua vida cotidiana e como ele pode gerar mudanças na cidade.

Desta forma, segundo palavras de Cavalcanti (2008)

[...] uma prática de ensino competente deve contribuir para melhorar a qualidade cognitiva, afetiva e política de crianças e jovens, para que possam compreender e participar melhor da vida social. [...] No ensino de geografia, os objetos de

conhecimento são os saberes escolares referentes ao espaço geográfico. O espaço geográfico não é apenas uma categoria teórica que serve para analisar a realidade; ele é algo vivido pelas pessoas e é resultante de suas ações. (p.141)

Ao compreender desta maneira o espaço geográfico, pode-se abordar a cidade em sua complexidade, sem esquecer que esse conteúdo precisa ser trabalhado porque auxilia na reflexão do estudante enquanto ator participante da produção da cidade.

A tarefa da escola é justamente propiciar elementos, por meio do ensino de diferentes conteúdos, especialmente os de geografia, para que os alunos possam fazer um elo entre o que acontece no lugar em que vivem; nas suas vidas, no seu cotidiano, e o que acontece em outros lugares do mundo. (CAVALCANTI, 2008, p.143)

A Geografia escolar precisa interessar-se por ensinar a cidade (sua estrutura, organização e produção, lazer, moradia e cotidiano), considerando que este espaço não é ingênuo nem sem interesses, mas que existem relações econômicas, políticas e socioculturais que configuram a cidade, relações das quais os estudantes são participantes.

Além disso, Cavalcanti (2008) destaca que existem outras categorias de análise geográfica que ajudam na aproximação do conteúdo, como o lugar, o território e a paisagem. Se a categoria lugar é utilizada para trabalhar a cidade, por exemplo, seria possível trabalhar com a vida cotidiana dos estudantes, como eles possuem influência direta na formação de seus próprios lugares e, portanto, de sua cidade.

Outro exemplo pode ser dado a partir da categoria território, a qual pressupõe um enfoque nas relações de resistência que se estabelecem, por exemplo, nos bairros ou nas praças dos setores onde estes estudantes vivem.

Por último, e em mais uma exemplificação, a categoria paisagem proporcionaria uma leitura das transformações estéticas da cidade ou de diversos setores dela, como é possível diferenciar torcidas de futebol ou grupos de artistas de rua, somente pelos traçados ou grafites que configuram seu espaço.

A cidade, assim, é uma expressão da complexidade e da diversidade da experiência humana. As cidades, em suas configurações, são arranjos produzidos para que seus habitantes – diferentes grupos, diferentes culturas, diferentes condições sociais – possam praticar a vida em comum, compartilhando, nesses arranjos, desejos, necessidades, problemas cotidianos. Elas se formam na e pela diversidade dos grupos que nelas vivem. Elas são o espaço da vida coletiva, pública. São, em si mesmas, um espaço público. (CAVALCANTI, 2008, p.149)

Desta maneira, ensinar a cidade seria contribuir na formação do estudante como cidadão, que seja capaz de conhecer as diferenças e desigualdades que sua própria cidade fomenta, e compreender os direitos e deveres que ele como produtor desse espaço possui.

Ao considerar as posturas apresentadas, seria interessante destacar o posicionamento que esta pesquisa deseja expor sobre a temática da cidade. O primeiro elemento que devemos ponderar é a perspectiva da configuração espacial da cidade na América Latina, tal fato porque as condições nas quais surgem as cidades ocidentalizadas é totalmente diferente das condições que configuraram as cidades antes da chegada dos europeus. Desta forma, é importante destacar o que Haesbaert (2011) assinala:

O espaço geográfico, na verdade, partindo de uma posição relacional, envolve, como queria Milton Santos, tanto o universo dos objetos quanto dos sujeitos e suas ações, tanto a dimensão dos elementos (aparentemente) fixos quanto móveis, tanto a dimensão material quanto a dimensão imaterial. Nesse sentido, todo espaço geográfico é também ação, movimento e representação simbólica. (p. 114)

Assim, observa-se a cidade a partir do espaço geográfico, portanto, esta se constitui de ações, movimentos e representações simbólicas, situação que no caso latino-americano volta-se cada vez mais importante, pois a cidade nesse âmbito possui uma expressão de identidade diferenciada, não é a cidade ocidental com seu *status* de vida ou seu urbanismo histórico, é a dos oprimidos e que mostra dia a dia as grandes desigualdades, os problemas de segregação e poluição.

Tal assertiva se equivale a como Freitag (2006) assinala na tese que postula sobre as megalópoles latino-americanas; o que as diferencia das megalópoles mundiais são justamente esses problemas. Os processos de urbanização, a qualidade de vida e os contextos históricos nas cidades da América latina propiciaram configurações espaciais próprias desta região.

As formas em que os cidadãos compreendem a cidade e, portanto, apropriam-se dela, materializam-se cotidianamente nas relações sociais, culturais, políticas e econômicas que os próprios sujeitos históricos ou atores ativos desenvolvem na cidade latino-americana. A partir dessa ideia de apropriação, Whitacker (2011) assinala o seguinte:

Numa análise do espaço, Lefebvre coloca a apropriação não como um simples ato de se apoderar fisicamente da cidade (embora não o exclua), mas de passar a desvendá-la, compreendê-la, direcioná-la, valorá-la conscientemente, suplantando a troca pelo uso. A apropriação está referenciada a qualidades, em oposição à propriedade referenciada a quantidade. (p. 137)

Nessa perspectiva, é importante lembrar que a definição de cidade com parâmetros rígidos ou universais não pode ser o que o estudante precisa aprender, é importante compreender as diferenças existentes, como os contextos histórico-culturais possibilitam certos tipos de cidades.

A noção tradicional de cidade, definida por sua morfologia, população ou pela oposição com o campo, há tempos deixou de ser uma definição totalitária, simplesmente passou a ser outra versão a mais sobre o mesmo conceito. Assim, na concepção de Carlos (2011), as possibilidades de compreensão da cidade, perpassam,

No caso da pesquisa urbana, esse processo se realiza reproduzindo continuamente a cidade, que assume, neste momento histórico, a forma de metrópole, o que requer a noção de cidade como universal, ganhando uma nova amplitude e revelando-se em sua historicidade. Assim, do mesmo modo que, em cada minuto da história, se produz um espaço, este revela, por sua vez, uma cidade e suas possibilidades. (p.70)

Carlos (2011) afirma que, na atualidade, devido às formas de produção e reprodução do espaço, tem sido necessário voltar à noção universal de cidade, mas essa não é a única possibilidade. Uma noção universal e fixa permite quantificar, mas uma noção complexa permite considerar os elementos qualitativos que se desenvolvem na cidade.

Sob essa lógica, a proposta desta pesquisa é chamar os estudantes a se envolverem com a cidade. Para isso, é necessário que o professor seja o mediador entre a cidade [como conceito e seus possíveis olhares] e a cidade vivida, os modos de vida e a cidade. García Pérez (2011) propõe fazer uma ligação entre a Geografia e a Educação Cidadã.

La Geografía puede abordar, de forma ventajosa, el tratamiento de problemas relacionados con la ciudad y la ciudadanía, prestando especial atención a las cuestiones de participación ciudadana. Los profesores de Geografía están mejor cualificados para colaborar en los programas de fomento de la participación promovidos por diversas instituciones desde fuera de la escuela. Hay proyectos de gran interés al respecto: “Ciudad de los niños” (F. Tonucci), movimiento de “Ciudades Educadoras”, experiencias de “Presupuestos Participativos”...Asimismo, una forma de vincular la educación ciudadana con los problemas ciudadanos podría ser implicar a la escuela y a la comunidad en la formulación y el desarrollo de proyectos participativos dirigidos a la resolución de un problema o de alguna necesidad social relevante. (p.13)

A partir desse olhar, seria interessante pensar não somente na necessidade de que o aluno aprenda a cidade teoricamente, mas, também, que apreenda a cidade concreta e, portanto, se veja nela como um dos seus configuradores.

Assim, também é relevante considerar o conceito de cidade trabalhado no ensino escolar por meio do livro didático, ao se pensar que esse conceito provem de um olhar específico sobre educação e, portanto, de uma postura curricular específica própria do contexto no qual foi desenhado. Por esse motivo, nesta pesquisa, é importante indagar também, na postura que está por traz e que constrói o currículo de cada país.

1.2 O currículo: as teorias que direcionam o livro didático

É impossível falar de livros didáticos sem considerar o contexto no qual estes foram produzidos e estão sendo implementados, ou seja, não é possível se aproximar destes, sem abordar o currículo, pois é essa base que dará a este recurso sua importância no âmbito escolar.

Ao falar de currículo defronta-se com várias definições, desde o que se compreende na escola até o que se considera como conteúdo curricular no âmbito acadêmico. Por outro lado, e considerando que a visão desta pesquisa é realizar um esforço em conhecer e compreender o conceito de cidade trabalhado nos livros didáticos do Chile e do Brasil se faz também necessário indagar as perspectivas curriculares de ambos os países; uma vez que estas mostram as perspectivas que estão vigentes atualmente na Educação e a relação dessas racionalidades com a compreensão do conceito de cidade.

Para apresentar a concepção de currículo que fundamenta a pesquisa, consideraram-se os aportes do chileno Enrique Pascual (1998) a partir do seu artigo *Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular* e os aportes das autoras brasileiras Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) no livro *Teorias de currículo*.

É importante ressaltar que os aspectos aqui trabalhados são orientações que nos auxiliarão na compreensão do currículo de ambos os contextos; não pretendendo tornar-se modelos fechados, nem parâmetros estabelecidos para a revisão e análise curricular. Simplesmente, é uma interpretação das racionalidades/paradigmas e conhecimentos apresentados em ambos os textos na discussão sobre currículo.

Como foi dito, existem diferentes formas de abordar o currículo e não é a intenção desta investigação responder qual é a forma legítima para esta abordagem. No entanto, existe uma visão amplamente aceita quanto à teoria curricular, que seria correspondente à linha que faz referência às racionalidades ou paradigmas no campo do currículo.

Segundo Pascual (1998), são três os paradigmas orientadores das análises curriculares: Em primeiro lugar, a racionalidade técnica; em segundo, a racionalidade prática e, a racionalidade crítica.

Pascual (1998) afirma que quando se fala de racionalidade técnica se faz referência a um interesse técnico que é realmente a necessidade humana de ter o controle sobre o entorno. Nesse sentido, seria necessário conhecer quais são os princípios, normas e procedimento, pois é assim que o conhecimento se volta objetivo e verificável, porém, a Educação consistiria:

[...] en la reproducción de la cultura predominante en un grupo social y por tanto, a partir de las ideas y valores dominantes en el grupo transformadas en intenciones o propósitos educativos, la educación, a través de los procesos de transmisión cultural, busca una especie de homogenización sociocultural de los individuos. (p.20)

Em termos curriculares, o autor faz alusão à perspectiva de Ralph Tyler que propõe um modelo por objetivos que estabelece um conjunto de procedimentos e normas que têm como premissa a ideia de ser utilizáveis em qualquer contexto, ou seja, a construção de um currículo que complete as quatro fases propostas por Tyler: seleção dos objetivos educacionais, seleção das experiências da aprendizagem, organização dessas experiências e avaliação das mesmas.

Este modelo poderia ser implementado em qualquer escola de qualquer país, desde que determinado o objetivo a alcançar. As experiências seriam apenas os meios para lograr-lhe; desta forma, a importância radicaria na seleção desses objetivos.

Desse modo, os conteúdos estariam totalmente estruturados e acabados, não sendo necessária a existência de discussão, apenas havendo a obrigação de transmitir-lhes, ou melhor, reproduzir-lhes.

O currículo seria o instrumento planejador da educação, por meio do qual se definem as etapas e procedimentos, uma ferramenta condutora inquestionável. Segundo Pascual (1998), esta ideia de currículo predominou até o final dos anos 1950 nos *United State of America (USA)*, porém, as possibilidades de que na América do Sul sua presença se expandisse não foi totalmente nula.

Segundo o mesmo autor, quando se fala de racionalidade prática, faz-se referência à mudança nas motivações dos encarregados de teorizar sobre Educação. Ao considerar o contexto de surgimento deste paradigma, poderíamos reconhecer as grandes transformações históricas que ocorreram na década de 1960, surgindo neste momento o interesse em entender como o ser humano vivia no mundo e como poderia melhorar sua situação.

Em primeira instância, não existiria um fim dominador senão a necessidade de “fazer alguma coisa” que seja correta.

La proyección de esta racionalidad práctica a los asuntos de la educación tiene como base la “interacción” entre personas en forma intencionada, en el sentido de que el mejoramiento o desarrollo de los sujetos implica el ejercicio continuo de la deliberación o juicio práctico para la interpretación del significado de las acciones. (PASCUAL,1998, p.29)

A partir disso, o currículo já não se compreende como um produto senão como um processo que se constrói e se transforma na prática educativa. Conforme os autores Joseph Schawb e Jerome Bruner, que são referência deste paradigma. Bruner, na perspectiva da psicologia cognitivista, respondeu à racionalidade técnica, ao defender a ideia de que o currículo precisa ser um recurso problematizador para desenvolver condutas operacionais nos estudantes.

Por outra parte, na Inglaterra de 1970, Lawrence Stenhouse avançava além de Bruner ao criticar o modelo de Tyler, ao propor que o currículo precisava centrar-se no processo. Sua proposta baseou-se em visitas a escolas, nas quais constatou que as prescrições curriculares do modelo por objetivos era dificilmente feitas pelos professores na aula.

Pascual (1998) explica que para Stenhouse na Educação existem quatro processos primordiais: treinamento, instrução, iniciação e indução ao conhecimento; sendo os dois últimos impossíveis de ser abordados no modelo por objetivos de Tyler, pois limita a natureza do conhecimento que é um processo que se desenvolve na prática.

Além disso, na proposta de Stenhouse, os professores constituem-se como agentes ativos na reformulação do currículo, ou seja, estão envolvidos nos processos estabelecidos e não são simples executores da proposta curricular elaborada pelos especialistas.

Por último, segundo Pascual (1998), a racionalidade crítica se diferencia das anteriores porque seu fim é a liberação e, portanto, a autonomia responsável, que consiste na preocupação pelos processos sociais e de justiça social e, por isso, se postula a partir do conflito com os modelos estabelecidos e os consensos sociais e culturais. Trata-se de uma visão de ruptura que evidencia as relações de poder, interesses e dominação.

En el conocimiento informado por el interés crítico o emancipador no existe una relación rectilínea entre la teoría y la práctica como ocurre con el tipo de conocimiento informado por el interés técnico, en que la teoría dirige y determina la práctica. Aquí el tipo de relación que se establece entre teoría y práctica no es de subordinación, sino que de interacción horizontal y recíproca entre ambas, lo cual coincide con el interés práctico. Sin embargo, mientras en la racionalidad práctica la interacción entre teoría y práctica se mantiene en tensión, indeterminada, problemática y hasta cierto punto abierta (la noción de “bien” es subjetiva), en la racionalidad crítica esta interacción es “dialéctica”. (PASCUAL,1998, p.46)

O fato é que existe um constante movimento entre a teoria e a prática, um movimento que dialoga entre a ação e a reflexão e vice-versa, ao considerar que este movimento dialético seria a forma de construir e reconstruir significados sociais. Quando se discute sobre currículo, pode-se dizer que este também é uma construção social, por isto, com múltiplos significados.

Nesse sentido, o currículo crítico se distancia da lógica de objetivos e finalidades, pois concebe a educação como uma permanente construção. Nessa concepção, questiona-se a produção do conhecimento, os conceitos de poder e autoridade; se fazem perguntas sobre a legitimidade do conhecimento escolar e a validade da reinterpretação dos docentes e alunos durante a aula.

Nas décadas de 1960 e 1970, um dos autores mais destacados no desenvolvimento destas propostas foi o pedagogo Paulo Freire, que desenvolveu a perspectiva de Pedagogia libertadora e crítica, a partir de três grandes postulados: o estudante precisa ser participante ativo de sua aprendizagem; a aprendizagem precisa ser significativa para os estudantes e, o terceiro, de que a orientação da aprendizagem precisa ser em sentido crítico.

O currículo nessa perspectiva, portanto, seria uma questão de negociação entre o professor e o estudante, modificado no processo das práticas escolares; ao mesmo tempo em que não estaria isento de críticas, pois é uma ferramenta que por ser construída socialmente, também possui interesses de poder.

É importante, também, mencionar outros autores que continuaram essa linha durante os anos 1980 e 1990. São eles: Michael Apple e Henry Giroux nos USA, e Kemmis e Grundy na Austrália. Estes autores continuaram numa perspectiva de currículo ligada à realidade política, cultural, social e econômica de seus próprios contextos, embora com outras conotações teóricas.

Por sua parte, Lopes e Macedo (2011) abordam o desenvolvimento do currículo de várias visões, que são complementares: as racionalidades de planejamento, o discurso pedagógico e escolar, os diferentes tipos de conhecimento.

Todavia, para contribuir na compreensão do currículo, há de se resgatar a proposta centrada em torno do conhecimento, ao pensar na possibilidade de complementaridade desta perspectiva com a proposta de Enrique Pascual.

As autoras postulam a importância do conhecimento na abordagem do currículo, pois essa é uma questão central no momento de planejar. Qual conhecimento deve ser parte do currículo? Esta é uma pergunta constantemente presente durante o desenvolvimento da Educação, mas sua resposta pode ser diferente dependendo das influências em relação à teoria do conhecimento predominante naquele momento.

As autoras propõem quatro vertentes no campo do currículo: a perspectiva acadêmica, a perspectiva instrumental, a perspectiva progressivista e a perspectiva crítica.

A perspectiva acadêmica defende a existência de normas, regras e métodos para validar os saberes. Nesse sentido, qualquer saber que deseje conformar-se como conhecimento deve passar por essa validação.

As autoras ressaltam que, devido a tal fato, é muito usual que este tipo de perspectiva seja relacionado com o conhecimento científico, associando a perspectiva acadêmica ao enfoque positivista, pois em termos de validação, estes se caracterizam por serem neutros. Isto significa, portanto, que não existe vinculação entre as relações sociais e a produção de conhecimento.

Desta forma, a intenção do currículo seria ter certos cânones enquanto conhecimentos disciplinares acadêmicos que sejam necessários para garantir a transmissão dentro da sala de aula.

Conforme as autoras, os trabalhos dos filósofos da Educação Paul Hirst e Richard Peters durante as décadas de 1960 e 1970 apresentaram os fundamentos desta visão considerando que

O processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência: os conceitos e os princípios a serem ensinados aos alunos são extraídos do saber especializado acumulado pela humanidade. (LOPES e MACEDO, 2011, p.111)

Dessa forma, Hirst e Peters consideram que se o estudante possui um pensamento conceitual, ele é capaz de dominar os esquemas simbólicos que garantem a perpetuação da cultura humana. Assim, como o currículo não precisa ter o foco na prática escolar, é preciso focar na organização curricular por meio da definição de objetivos.

Para ambos os filósofos da Educação, é absolutamente importante considerar que as formas de conhecimento são realizações da mente humana geradas no âmbito acadêmico universitário e que daí é levado ao âmbito escolar, portanto, cada forma de conhecimento corresponde a uma ciência, que na escola seria uma disciplina escolar.

Nesta perspectiva, também se pode encontrar os aportes de Jerome Bruner durante sua primeira fase de desenvolvimento de pesquisas e as propostas de Joseph Schawb. Bruner apoia suas investigações na psicologia cognitiva causando grande impacto nas teorias curriculares, uma vez que sua teoria foi uma resposta à crise na Educação que os USA enfrentava durante a década de 1950.

O autor postula que um conteúdo acadêmico complexo, pode ser levado à aula de uma forma menos complexa, esse processo compõe a disciplina.

Ao compreender a estrutura, o aluno assimila como a disciplina trabalha: quais seus problemas, as questões metodológicas e conceituais utilizadas para resolver tais problemas, no que constitui o conhecimento disciplinar. (Ibidem, p.113)

A partir dessas propostas, Bruner propõe a ideia do currículo no espiral em que os conhecimentos podem ser retomados com o passar dos anos e, cada vez, de uma forma mais complexa. Desta maneira, o currículo necessita ser desenvolvido pelos especialistas disciplinares em cooperação com professores e psicólogos.

Por sua parte, Schwab acredita que a fonte para o conteúdo curricular são as disciplinas acadêmicas; estas seriam as que condicionam a produção do conhecimento e, portanto, seriam as que dirigem a construção de conteúdos.

As disciplinas escolares são assim meios para os alunos redescobrirem o conhecimento já descoberto pelos cientistas e desenvolverem uma aprendizagem significativa. (Ibidem, p. 115)

Apesar de acreditar na grande importância do âmbito acadêmico, Schwab realiza um aporte significativo, ao propor que o currículo também precisa possuir uma perspectiva pragmática, pois ele necessita ser capaz de resolver as situações problemáticas da escola por meio das investigações nesse âmbito, unificando, assim, o currículo disciplinar com a prática escolar.

A segunda visão proposta por Lopes e Macedo (2011) é a perspectiva instrumental. Esta se distingue da perspectiva anterior devido ao fato de que sua principal referência é a razão instrumental, quer dizer, não se interessa por problematizar durante o processo senão por cumprir eficientemente com uma finalidade determinada no âmbito da educação.

O conhecimento relevante a ser ensinado na escola deve ser o conhecimento capaz de ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola. (Ibidem, p.74)

Ao considerar esta finalidade, o conhecimento selecionado para o currículo precisa cumprir com a tarefa de formar estudantes capazes de ingressar na sociedade de uma maneira produtiva, ou seja, o estudante seria uma peça no modelo econômico e o currículo seria o meio de conseguir que esse modelo continue de forma eficiente.

A partir das propostas do currículo centradas nos objetivos propostos por Tyler, surge o modelo de currículo por competências e os principais autores são Baker e Popham, os quais sustentam que no processo de ensino se vão logrando o domínio das competências.

Para tanto, cada competência é analisada e decomposta nas habilidades, fundamentais, embora insuficientes, para o domínio da competência. Embora retomem o sentido de totalidade, as competências mantêm a matriz comportamental, na medida em que são produto do domínio de habilidades intermediárias. (Ibidem, p.54)

Neste sentido, Baker e Popham propõem considerar na avaliação o domínio das competências, sem levar em consideração as habilidades logradas para desenvolver essa competência. Já para Tyler, o mais importante é valorizar cada habilidade atingida.

Esta ideia de competência teve uma grande influência para o desenvolvimento do currículo durante a década de 1990, ao se considerar o papel do âmbito econômico e produtivo que se mantêm nessa época em nível mundial.

O terceiro enfoque das autoras é a perspectiva progressivista que tem como centro o pragmatismo, ao considerar que o conhecimento deve favorecer a melhor execução e desempenho das habilidades humanas, porém, diferentemente da perspectiva instrumental esta perspectiva tem como finalidade superior a ligação ao bem estar da humanidade.

Esta perspectiva é desenvolvida por John Dewey para quem o currículo deve ser construído com base em uma dimensão psicológica do conhecimento.

[...] do ponto de vista psicológico, o conhecimento precisa ser visto como modo ou forma de experiência de vida individual, um meio pelo qual os indivíduos sentem e pensam o mundo. O conhecimento primeiro deve atender aos princípios psicológicos para depois atender aos princípios lógicos que são o ápice do processo de conhecer. (Ibidem, p.75)

A partir desse fato, Dewey é considerado o educador que estabeleceu as bases do construtivismo, já que contempla os interesses dos estudantes e não somente a formação acadêmica. Para esse autor, o conhecimento escolar precisa responder às finalidades educacionais e não só aos objetivos impostos pelo currículo. Além disso, este pensamento abre novos espaços para pensar a escola como um lugar em que se produz conhecimento.

O último olhar proposto pelas autoras na abordagem do currículo é a perspectiva crítica. A preocupação desta visão centra-se na validação do conhecimento, já que alguns conhecimentos são classificados como válidos e outros não. Pergunta-se então: o que se compreende por conhecimento? Qual seria o conhecimento escolar?

Neste sentido, não só preocupa em selecionar o conhecimento que deve ser parte do currículo, como também em criticar a produção desse conhecimento para tentar compreender as relações entre saberes escolares legítimos e não legítimos.

Esta vertente foi amplamente seguida com muitas derivações, e é por isso que Lopes e Macedo (2011) apresentam os postulados de seus quatro teóricos mais importantes e com maior influência na América Latina.

Em primeiro lugar, encontra-se o movimento da Nova Sociologia da Educação que surgiu na década de 1970 na Inglaterra, e que teve como um dos maiores expoentes Michael Young, quem torna evidente um dos principais problemas relacionados ao conhecimento no currículo.

Young, influenciado pelo interacionismo simbólico, afirma que o conhecimento é construído nas interações sociais entre sujeitos, formando um conjunto de significados disponíveis para o ensino. Esse conjunto de significados – relacionados ao que é razoável, ao que é correto, ao que é verdade, bom ou lógico – depende de convenções sociais e de acordos dominantes com os quais interagimos. (Ibidem, p.78)

Desta forma, Young assume uma postura polêmica, pois enfrenta diretamente a postura do Hirst e Peters, que consideram como conhecimento válido somente aquele conhecimento que surge dos setores dominantes, quer dizer, o conhecimento científico que, por ser tal, possui uma superioridade que o diferencia e que lhe outorga *status* frente outro conhecimento.

Dessa maneira, discute a ideia de verdade como legitimadora do conhecimento, e, para Young, um conhecimento teria validade na medida em que promovesse a liberdade e pudesse ser vinculado aos interesses dos setores mais baixos da sociedade.

Em segundo lugar, uma das abordagens mais fortemente tratadas em nível mundial é a reconceitualização curricular, promovida nos USA por Michael Apple no final da década de 1970 e que se reconhece por estabelecer uma crítica da escola como reprodutora de privilégios sociais definidos pela estrutura econômica capitalista e pelos grupos dominantes. Segundo as autoras, Apple compreende que:

Dessa forma, o currículo contribui para a acumulação do capital cultural e do capital econômico pelas classes dominantes por contribuir para manter a divisão entre trabalho mental e trabalho manual, entre conhecimento técnico e conhecimento não técnico. (Ibidem, p.82)

Sendo assim, Apple problematiza a ideia da seleção do conhecimento no currículo escolar; já que este é um produto das lutas de interesses e das relações de poder entre dominadores e dominados.

Nesse sentido, torna-se relevante a cultura como conhecimento, pois o currículo seria esse transmissor de cultura, uma cultura selecionada e organizada segundo os detentores do poder, transformando-se em uma cultura dominante efetiva e, portanto, em um conhecimento

oficial. Nesta lógica, Apple constantemente questiona a ideia de conhecimento oficial e poder do estado.

Em terceiro lugar, uma das linhas mais desenvolvidas e conhecidas no mundo é a Educação Popular apresentada pelo brasileiro Paulo Freire. Sua proposta causa um grande impacto no âmbito da Educação, pois se contrapõe aos conteúdos tradicionais do ato de ensinar, por considerá-los estáticos e por serem promotores de uma educação bancária e pouco questionadora, ao mesmo tempo em que concebe o estudante como sujeito ativo dentro da sala de aula. Conforme destacam

Ele parte da compreensão de que os seres humanos são históricos, vivem realidades concretas em situação de opressão. Pensar nos saberes associados a essa realidade implica conceber a possibilidade de inserção crítica e de transformação dessa mesma realidade. Esse processo tanto é intelectual quanto político: exige reflexão e ação transformadora. (Ibidem, p.85)

Seu trabalho centra-se nas populações rurais e seu processo de alfabetização de adultos visa proporcionar a conexão dos conteúdos com as vivências próprias dos estudantes. Por outro lado, existe em sua visão uma forte preocupação pelo ato dialógico como significante das relações humanas.

E, em quarto lugar, desenvolve-se a linha da Pedagogia crítica social dos conteúdos, na qual o maior expoente é José Carlos Libâneo, que fundamenta sua visão nas teorias de Demerval Saviani, autor da *Pedagogia histórico-crítica* nos anos 1970, sendo de grande influência para os educadores em geral.

Para Saviani, a teoria crítica em Educação desenvolve-se na perspectiva dos dominados, analisando como a escola contribui na reprodução dessa ideia. Depois, tenta realizar uma modificação nas relações de produção do conhecimento, o qual deve ser trabalhado a partir da problematização da prática social.

Todo conhecimento parte, então, da prática social para ela retornar, como aplicação e superação. Mas sem o conhecimento historicamente acumulado e analisado de forma crítica não há possibilidade dessa superação. (Ibidem, p. 88)

Segundo Lopes e Macedo (2011), Libâneo retoma esta perspectiva para construir sua proposta de Pedagogia crítica-social dos conteúdos. Para ele, os conteúdos são conhecimentos sistematizados que contemplam o desenvolvimento conceitual, procedimental, mas também atitudinal, quer dizer, a relação direta com o desenvolvimento de valores no estudante.

Os conhecimentos não são neutros, eles se encontram contextualizados historicamente, são selecionados a partir dos modos de ação humana, e os estudantes o aprendem em um processo constante de reelaboração dos conteúdos. É importante que os estudantes

compreendam o que sucede em seu cotidiano, mas que, além disso, possuam as ferramentas para criticar esse cotidiano.

Nesse processo, o professor deve buscar que o aluno passe de um conhecimento sincrético de sua prática social para um conhecimento sintético, mediados pelos conhecimentos científicos historicamente situados. Os conhecimentos não são estáticos nem definitivos; há uma história, com suas relações socioeconômicas particulares, que define as mudanças nos conhecimentos. (Ibidem, p.89)

É assim que Libâneo estabelece uma proposta voltada à valorização do conhecimento, mas sem deixar de pensar na prática social e em como esse conhecimento varia de acordo com o contexto onde ele é trabalhado.

A partir das posturas apresentadas por Pascual (1998) e Lopes e Macedo (2011), pode-se estabelecer certas relações que ficam explícitas no seguinte quadro:

QUADRO 1: RELAÇÕES ENTRE AS RACIONALIDADES APRESENTADAS NOS CURRÍCULOS DO CHILE E DO BRASIL

Propostas	Racionalidades o Perspectivas	Autores representativos	Centro do currículo
Enrique Pascual	-Racionalidade Técnica	Ralph Tyler	Objetivos
	-Racionalidade Prática	Joseph Schawb Jerome Bruner Lawrence Stenhouse	Processo
	-Racionalidade Crítica	Paulo Freire Michael Apple Henry Giroux Kemmis Grundy	Autonomia
Alice Casimiro Elizabeth Macedo	-Perspectiva Acadêmica	Paul Hirst Richard Peters Joseph Schawb Jerome Bruner	Conhecimentos disciplinares
	-Perspectiva Instrumental	(derivação dos aportes de Tyler) Baker Popham	Competências
	-Perspectiva Progressivista	John Dewey	Construtivismo
	-Perspectiva Crítica	Michael Young Michael Apple Paulo Freire José Carlos Libâneo	Validação do conhecimento

Fonte: Pascual (1998) Lopes e Macedo. (2011)

Estas relações evidenciam e alertam para sinais sobre os paradigmas que marcaram os currículos de ambos os países. Pascual (1998) estabelece uma opção por mostrar essas três racionalidades, sem, no entanto, limitar a evolução do currículo no Chile a esses paradigmas, enquanto que, por sua parte, Lopes e Macedo (2011) acreditam que essas quatro perspectivas foram efetivamente os enfoques que tiveram maior predominância no Brasil, tal fato não significa que o currículo seja estritamente limitado a essas concepções.

A partir deste, a proposta da investigação é a de complementar ambas as visões na discussão do currículo, considerando que efetivamente existiu no Chile uma grande presença dos seguidores da “Escola Nova” e dos postulados de John Dewey, que está refletido no currículo e, portanto, pode-se afirmar que a racionalidade progressivista está presente neste país.

Por sua vez, é importante ressaltar que a perspectiva instrumental com sua visão de currículo centrado nas competências se encontra diretamente relacionada à racionalidade técnica, por ser uma derivação desta proposta, centrada nos objetivos expressos na teoria de Tyler, Baker e Popham e só respondem a esta visão situando-se em uma ideia mais produtivista.

Já a perspectiva acadêmica e a racionalidade prática, respondem de forma similar, pois a racionalidade prática estabelece uma preocupação pelo juízo prático que deve ter uma forte base disciplinar para conseguir “saber que fazer” e, assim, portanto, preocupar-se pelo desenvolvimento do processo.

Desta forma, propõe-se a seguinte reestruturação e complementação da leitura do currículo feita pelos autores para esta pesquisa.

QUADRO 2: PROPOSTAS DE PARADIGMAS PARA COMPREENDER OS CURRÍCULOS DO CHILE E DO BRASIL

	Paradigmas	Autores representativos	Currículo centrado em
Proposta articulada para esta pesquisa	-Paradigma Técnico Instrumental	Ralph Tyler (derivação dos aportes de Tyler) Baker Popham	Objetivos Competências
	-Paradigma Acadêmico Prático	Paul Hirst Richard Peters Joseph Schawb Jerome Bruner	Conhecimentos disciplinares Processo

		Lawrence Stenhouse	
	-Paradigma Progressivista	John Dewey	Constructivismo
	-Paradigma Crítico	Paulo Freire José Carlos Libâneo Michael Young Michael Apple Henry Giroux Kemmis Grundy	Autonomia Validação do conhecimento

Fonte: Pérez Cisternas, N. (2012)

Por meio desta proposta, deseja-se estabelecer uma leitura do currículo que permite apreciar quais são as variações, encontros e mudanças concretas que se têm efetuado no âmbito curricular, tanto no Chile como no Brasil, com a finalidade de apreciar os alcances que tal fato tem na produção do livro didático.

Assim, é importante destacar que esta pesquisa posiciona-se no paradigma crítico em Educação e; por isso, quando se faz a leitura do currículo de ambos os países, sempre se pensa na necessidade de responder a essa postura. É importante considerar nessa postura, o valor que adquire o estudante como sujeito histórico e ativo e o professor como mediador do conhecimento.

Libâneo (2009) releva o papel que adquirem os signos culturais e sócio-históricos no processo de ensino/aprendizagem, ou seja, os saberes e a cognição se constroem no ser humano pelas vivências próprias e relacionamentos culturais. Portanto, a apropriação daqueles saberes tem direta relação com a interação entre indivíduos, um deles que esteja em posição de formar conhecimento e outro que já seja portador desse conhecimento.

Segundo o autor, “esta compreensão das relações entre os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos permite afirmar que a educação e o ensino constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento mental das pessoas”. (2009, p.2)

Neste sentido, é possível reconhecer a importância da escola e do professor naquele processo, além de considerar as ferramentas e metodologias utilizadas na sala de aula. O professor pode entregar ao aluno aquelas ferramentas que dinamizem a capacidade do estudante, aquele saber que permita a ele dominar os processos cognitivos que resultem na interiorização do conhecimento.

Acrescentando a esta discussão, Libâneo (2009), destaca que o aluno desenvolve o pensamento teórico por meio da formação de conceitos e do domínio de procedimentos

lógicos, portanto, o aluno tem a capacidade de desenvolver competências e aprender por si mesmo, a partir do domínio do conceito teórico geral de um determinado conteúdo.

Os conhecimentos de um indivíduo e suas ações mentais (abstração, generalização, etc.) Formam uma unidade, de modo que o domínio dos conhecimentos supõe a atividade cognitiva do sujeito. Ou seja, enquanto forma conceitos científicos, o indivíduo incorpora as ações mentais, capacidades e procedimentos lógicos ligados a esses conceitos e vice-versa. (Ibid, 2009, p.4)

Dessa forma, o aluno forma conceitos e pensamento teórico por meio de uma ação mental que gera uma ascensão do abstrato ao concreto. Assim, os conceitos são aprendidos pelo estudante, mas não entregues como conhecimentos prontos e sem necessidade de análise ou reflexão.

O conceito de cidade, nesse caso, poderia ser aprendido pelos estudantes, primeiro a partir de uma abstração para chegar ao concreto, que seria a participação como cidadão. Essa visão será melhor explorada no terceiro Capítulo desta pesquisa.

Desta perspectiva, também se realça a importância das necessidades e motivos do próprio estudante para aprender um determinado conteúdo, pois aquelas motivações são geradas ainda pelo contexto sócio-histórico e cultural; neste sentido, tem direta relação com a formação da personalidade do estudante e, portanto, os conceitos e conteúdos significativos para o mesmo serão aqueles que tenham relação com os interesses do próprio aluno.

O que se ressalta nesta vinculação entre conteúdos e motivos não é apenas que o ensino deve estar adequado aos motivos dos alunos, mas que são os conteúdos que mobilizam neles motivos por meio de ações com o conteúdo. Os alunos entram em atividade de aprendizagem se eles de fato tiverem motivos (sociais/individuais) para aprender. O papel da escola e dos professores, por tanto, inclui também formar nos alunos motivos éticos e sociais. (Ibidem, 2009, p.6)

Nesse modo de compreender o processo de ensino/aprendizagem é possível visualizar o que o professor deveria desenvolver na sala de aula, assim também considerando que uma das ferramentas mais utilizadas pelos professores é o livro didático, seria legítimo pedir que aquela ferramenta de apoio também possa ter atributos que considerem as propostas aqui apresentadas.

Considerando as ideias expostas sobre educação a partir de um paradigma crítico, pode-se postular que o currículo é uma construção social que responde a seu contexto

específico de produção cultural, portanto, não é assimilável nem reproduzível como um modelo padronizado. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2000) postula o seguinte:

Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve. Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade. Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem ideias e práticas reciprocamente. Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele. (p. 148)

Assim, o currículo dos países da América Latina precisa ter uma construção que os diferencia da Europa ou da América do Norte, da mesma forma, que o conceito de cidade diferencia-se. O contexto sociocultural permite compreender que o currículo por ser uma construção histórico-social é único e específico para cada contexto.

A partir desta lógica, pode-se compreender a produção do livro didático, ou seja, como o currículo direciona os critérios/requerimentos que especificam os conteúdos a serem trabalhados e as metodologias a serem utilizadas.

1.3 A produção do livro didático como recurso curricular

Para compreender a produção dos livros didáticos é importante não esquecer que existe um questionamento na maioria das pesquisas sobre livros didáticos, o qual se centra na discussão se o mesmo é currículo escrito e se o currículo deve ser definido apenas na prática.

Além disso, o livro didático como mercadoria se encontra envolvido na grande indústria editorial, sendo um dos produtos que está na base de sua consolidação.

O mercado dos livros didáticos encontra-se em clara expansão. Segundo D'Avila (2008), somente no ano de 2001, a quantidade de estudantes de Ensino Fundamental no Brasil alcançou os 33 milhões, legando a esse país o oitavo lugar no *ranking* do mercado editorial mundial, já que 75% dos livros produzidos seriam livros didáticos.

Da mesma maneira, esta autora faz referência à similitude de condições no mercado editorial chileno.

No ano de 2001, foram gastos 35 milhões de dólares, aproximadamente, na compra de livros escolares no Chile, e os grandes compradores são, como aqui o governo e os

estudantes de colégios particulares - fatia essa do mercado que eles desejam conquistar de mais a mais, pois que mais rentável. (2008, p.105)

Neste sentido, é possível perceber como o livro didático apresenta-se como um produto desejado e rentável, já que não só constitui-se como uma parte importante da indústria editorial, como também um dos recursos mais utilizados pelo professorado na escala mundial, seja porque os docentes costumam reproduzir trechos completos desses livros em suas aulas, seja como guia do planejamento.

Os docentes também veem aliviada sua carga laboral, apoiando-se nas ideias e atividades dos livros didáticos e, ainda, o livro didático para os professores do ensino público chega gratuitamente como parte de uma campanha de patrocínio da maioria dos governos atuais.

Além disso, considera-se que, por ser um recurso escrito, já possui certa validade que o diferencia de outras ferramentas pedagógicas, tal como postula D'Avila (2008), o livro didático por si mesmo tem autoridade frente ao próprio professor, pois oferece um conhecimento aparentemente inquestionável e verdadeiro, apenas pelo fato de apresentar seu discurso por escrito, permanecendo, portanto, no tempo.

Sendo assim, muitas vezes os conteúdos são abordados numa lógica transmissiva, na qual o docente é seduzido pelo livro e acredita totalmente no conhecimento que esse recurso está portando, ao dificultar o desenvolvimento da autonomia e reflexão dos estudantes, assim como do próprio docente.

Se o professor parte da idéia de que o conhecimento que está posto no livro é o que vale, se o que está escrito é o que guia a sua ação, ele empresta sua autoridade, sua autoria a um instrumento que não é ele. O manual escolar fala através do professor. (D'AVILA, 2008, p.107)

Nota-se a importância de que o professor seja criterioso na hora de escolher o livro didático que utilizará, além de escolher a forma como o usará, considerando que esse é um dos recursos didáticos de apoio ao desenvolvimento de suas aulas, e, portanto, um instrumento do processo educativo escolar.

Para Latojolo (1996, p. 4): “A escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem”.

O papel determinante do livro didático fica estabelecido na importante função que os professores lhe atribuem em geral, ao concebê-lo não só como um guia de apoio para a aprendizagem, mas, também, como o “texto guia” do ensino.

Assim mesmo, questiona-se essa tão nomeada dependência do professor, pois é possível encontrar educadores que não utilizam livros didáticos em suas aulas ou os utilizam somente para orientar certas atividades desenhadas por eles mesmos. Neste caso, pode-se dizer que a importância do livro didático não só radica na relevância que os professores lhe atribuem, mas no valor que o Estado ou governo lhe atribuem.

A partir desta lógica, entende-se o grande investimento de recursos econômicos em livros didáticos, pensando que se o professor possui uma formação inicial deficiente é absolutamente necessário ter um ótimo livro didático que o ajude na solução desse problema. No entanto, é possível ir além com esse questionamento e perguntar-se se esse interesse do estado ou governo radica somente nisso.

Parece ser inquestionável a ideia de que o livro didático é um recurso necessário na Educação, o que é apontado em uma das teses de Lopes (2007), que afirma que o livro didático é olhado muitas vezes como currículo escrito, ou seja, direciona tanto o proceder dos docentes quanto aos conteúdos que devem ser tratados e avaliados nos diferentes níveis. Por sua vez, ele é mantido pelo Estado para cumprir esse papel. Segundo a autora,

Coerentemente com a perspectiva de ver o livro didático como fonte de acesso ao saber legitimado, todo esforço parece ser o de tentar garantir que esse saber esteja presente nos livros didáticos escolhidos pelo professor ou que, porventura, as editoras venham a promover alterações nesses livros em função dos comentários apresentados. (2007, p.213)

Então, encontra-se frente à relação existente entre as políticas estatais educativas e o mercado editorial do livro didático, sendo que um dos primeiros autores que teorizaram sobre este tema, Apple (1999; 2002), aponta os interesses existentes por trás da legitimação de certos conteúdos que formariam o conhecimento válido e oficial que o livro didático reproduziria.

Livros-textos não são simplesmente sistemas de entrega de fatos, como a aliança de direita mostrou de forma conclusiva, ao enfatizá-lo repetidamente. Eles são, ao mesmo tempo, os resultados de atividades políticas, econômicas e culturais, de lutas e concessões. Eles são concebidos, projetados e escritos por pessoas reais, com interesses reais. (APPLE,1999, p.74)

Ao considerar o trecho citado, é possível pensar que os livros didáticos possuem um direcionamento desde suas origens, quer dizer, desde os critérios/ requerimentos que o próprio Estado propõe e determina que precisam ser cumpridos.

Assim, como o modelo pedagógico, as temáticas, os conteúdos e o posicionamento epistemológico de cada livro didático já estão mediados pela intervenção estatal, que posteriormente são incorporados pelas lógicas do mercado editorial, seja pela quantidade máxima de palavras por página, os temas e abordagens; o tipo de imagens a serem utilizadas, a qualidade dos materiais que compõem o livro.

Apple (1999) questiona o tipo de conhecimento dos livros didáticos e quais são os grupos de poder a quem servem, aludindo à invisibilidade dos problemas relacionados ao gênero nos conflitos étnico-raciais, de religiões e de classes.

É importante compreender, então, que as controvérsias sobre o conhecimento oficial, que usualmente se centram no que é incluído ou excluído dos livros didáticos, significam relações e histórias políticas, econômicas e culturais muito mais profundas. Conflitos envolvendo os livros-textos são frequentemente substitutos para problemas mais amplos de relações de poder. (1999, p.77)

Para o autor, esta situação é grave, já que a seleção do conhecimento que se realiza na elaboração do livro didático responde pelo tipo de conhecimento que o Estado quer que o estudante conheça e, portanto, aquele que seria verdadeiro para o estudante. Além disso, não é qualquer tipo de conhecimento que se reproduz, senão aquele que certos setores desejam ou consideram, nesse momento, conveniente a ser reproduzido.

Por sua vez, sendo o livro didático um recurso curricular, é possível compreender que o paradigma do currículo predominante nesse momento também marca as bases dos conhecimentos que são válidos e dos requerimentos que se estabelecem para a elaboração ou reedição do livro didático, que também devem ter uma relação com o currículo predominante nesse momento. Então, é possível compreender porque os livros didáticos respondem a uma lógica homogeneizadora, ou seja, não contemplam as singularidades.

É claro que não é muito comum a avaliação e adoção de livros didáticos pelo Ministério de Educação que sejam localistas e que consideram o contexto particular de um estudante particular. Para Apple (1999), a ideia do livro didático é vender uma proposta única que homogeneíze os estudantes e, por conseguinte, venda uma ideia particular de cultura, que deva ser amplamente ensinada, apreendida e aceita pela sociedade.

Para o autor, esta dimensão possui um aspecto preocupante, que tem a ver com o real interesse que possuem os grupos dominantes por manter “o povo” como “analfabetos críticos”, ou seja, a sociedade apreende um determinado conhecimento que foi aprovado pelo Estado e, com isso, “absorve” um conhecimento oficial que lhe permite estabelecer um tipo de pensamento também oficial e, portanto, não questionador do que acontece no seu entorno.

É assim que o autor nos ajuda a compreender o grande problema da má formação inicial do professorado, uma das razões de o docente utilizar o livro didático sem ter realizado a análise crítica antecipadamente, e por isso, acredita totalmente no que o livro didático postula e ensina a seus estudantes dessa mesma maneira.

Formamos assim um grupo de estudantes que são formatados sob a lógica do “analfabetismo crítico”, estudantes que são capazes de ler e escrever, mas incapazes de realizar uma análise crítica de sua própria realidade.

Ao mesmo tempo, é interessante observar que enquanto este recurso torna-se cada vez mais indispensável na lógica de que nunca se questiona diretamente sua presença permanente como recurso curricular; o mercado dos livros didáticos aumenta notavelmente.

No entanto, segundo Apple (1999), isto não significa que não existam contradições dentro deste processo, porque também é possível identificar dentro deste mercado grupos editoriais que não respondem às lógicas tradicionais e que, portanto, abrem um mercado que poderia ser chamado de progressista, com autores que rompem com os esquemas tradicionais e que integram neste mercado a lógica da competência.

Em termos teóricos, irão existir interesses relativamente autônomos por valores culturais específicos dentro dos grupos de autores e de editores que trabalham para as editoras. Estes valores podem ser um pouco mais progressistas do que se poderia imaginar a partir da estrutura de mercado da produção de textos. Certamente que isto irá contra a estandardização e censura totais. (APPLE, 2002, p.74)

O que claramente pode apreciar-se neste parágrafo, é a visão diferenciada dentro do mercado que oferece uma perspectiva de falsa oferta, pois existe a sensação de um mercado aberto que possui inovações na sua oferta.

Por isso, em termos econômicos, aumentaria a oferta e, seguramente, num prazo razoável, também a demanda. É inquestionável que esta inovação se desenvolve dentro de um marco estatal que é regulado e que continua mantendo o poder de decisão sobre o conhecimento que o livro didático deve entregar.

Lopes (2007), sem desconsiderar a análise político-econômica exposta por Michael Apple, agrega um olhar novo sobre o livro didático, como “um texto curricular que reinterpreta sentidos e significados de múltiplos contextos e que constitui uma produção cultural a se efetivar nas diferentes leituras realizadas no espaço escolar” (p.214).

Neste sentido, o interessante seria que o Estado propusesse um tipo de discurso ou conhecimento oficial que a editora reinterpretasse e colocasse no papel. Desta forma, a editora se beneficiaria dos critérios/requerimentos estabelecidos pelo Ministério de Educação para produzir várias propostas que entram em competência durante o concurso da licitação e, finalmente, a escolhida seria avaliada pelo órgão, conseguindo seguridade enquanto a sua demanda e conseqüentemente a sua venda.

Desta maneira, para a autora o livro didático seria um híbrido.

O livro didático é um produto cultural, projetado como referência do saber curricular, que acaba por incluir professores e alunos no lugar do não-saber. A eles, o saber precisa ser traduzido. Ainda que não prevaleça a perspectiva assimilacionista – não é a imposição do saber capaz de se fazer como única leitura possível – invoca-se um padrão de determinada racionalidade, concebida como fundamental à própria constituição identitária a ser atingida por professores e alunos. (2007, p.221)

Sob essa perspectiva, a autora propõe que o livro didático, compreendido como um recurso pedagógico, precisa deixar de existir, ou seja, não deve haver um recurso que seja pensado *a priori* e que não considere o contexto específico do estudante. Isso não significa que na aula não se pudesse utilizar textos acadêmicos ou de qualquer outro tipo que contribui com o desenvolvimento da aula. A ideia da autora seria que os textos fossem pensados para ajudar os estudantes nas suas vidas sem a necessidade de ser um texto pedagógico.

Por outra parte, D’Avila (2008) faz sua leitura sobre os livros didáticos postulando duas categorias interessantes que se relacionam com a utilização desse recurso na sala de aula. A autora propõe a mediação didática mecânica e a mediação didática crítica.

Cada uma destas categorias se divide em quatro subcategorias, as quais não serão detalhadas nesta pesquisa, uma vez que se concentrará a discussão na mediação didática mecânica e na mediação didática crítica, ambas com uso do manual.

Segundo a autora, a primeira categoria se dá de forma que o mediador, neste caso o docente, não possua nenhum tipo de intencionalidade. Desta maneira os conteúdos ensinados não geram uma aprendizagem significativa.

Para aprender, não bastam informações vagas incorporadas, unicamente, pela memória; é preciso que o objeto de conhecimento seja modificado pelo sujeito que

aprende, é preciso que se produzam mudanças na sua estrutura cognitiva e na sua forma de ver o mundo. (D'AVILA, 2008, p.125)

Quando a ação mediadora do professor não produz mudanças no processo cognitivo do estudante, segundo D'Avila (2008), surge a primeira subcategoria. O livro didático se sobrepõe à mediação do professor porque este reproduz o que o texto informa, sem gerar nenhum tipo de questionamento.

A segunda categoria, responde a uma postura crítica por parte do professor. Portanto, a subcategoria proposta pela autora, mediação didática crítica com uso do manual responde à ideia de que o docente não reproduz o que o livro didático apresenta como conteúdo, mas que trabalha resignificando esse conhecimento e, portanto, o livro passa a ser um recurso a mais que ajuda no desenvolvimento da aula. Na concepção de D'Avila (2008),

Uma vez que o professor entende o que significa este recurso de ensino (o manual didático), coloca-o em posição secundária, fazendo um uso primeiramente crítico, para então, criar situações didáticas criativas na sala de aula, com ou sem ele. O professor, nesse caso, ressignifica as prescrições do livro didático e reconceitualiza sua atividade de ensino. (Ibidem, p.126)

A autora mostra-se claramente a favor desta segunda categoria analítica, ao deixar em evidência que sua proposta não é ser contra o livro didático como recurso, mas agrega um novo desafio, que o livro didático seja um recurso produzido no seu próprio contexto. Desta forma, responderia aos problemas de sua realidade diretamente e, por sua vez, chamaria aos docentes das escolas a produzir seus próprios recursos.

Melhor seria se esse instrumento fosse inventado na própria sala de aula por professores e alunos, ressignificados culturalmente e construídos mediante pesquisas curiosas, estimulantes, inteligentes, tornando-se, assim, material rico e significativo para o ensino e para a aprendizagem. Nesse caso, funcionaria não como guia prescritivo das ações pedagógicas, mas como um material de apoio para professores e alunos. Mais um, dentre vários. (Ibidem, p.179)

Esta postura parece ser interessante na medida em que são os próprios docentes os encarregados de produzir seus próprios materiais, questão que os estimularia a trabalhar em equipe e a afiançar cada um dos departamentos que compõem dentro da escola.

No entanto, parece ser uma proposta bastante ousada já que não é factível conseguir resultados em todos os contextos, pois primeiro seria necessário ter uma mudança nas lógicas de participação do professorado, de trabalho em equipe e de produção de propostas por áreas, para daí, desenvolver um projeto por escola e comunidade escolar.

Nessa lógica, se faz necessário pensar nos elementos vinculados aos livros didáticos que não podem ser ignorados e que, portanto, necessitam ser considerados na abordagem desta questão, como por exemplo:

- O importante crescimento do mercado editorial dos livros didáticos;
- O fato de que os livros didáticos têm ganhado espaço como recurso na sala de aula;
- As relações que existem entre o currículo e o livro didático de Geografia;
- As relações entre conteúdos geográficos e livro didático;
- A importância do professor como mediador crítico.

Assim, cumpre pensar que esses cinco elementos sinalizam pontos relevantes na análise sobre livros didáticos. Existe uma ideia de subvenção estatal e apoio à educação que ambos os países consideram e entre esses elementos de apoio, encontramos com os livros didáticos, um meio pelo qual, como bem explicou Michael Apple, é possível controlar os conteúdos e, portanto, os conhecimentos adquiridos pelos estudantes.

Esse controle permite ainda assegurar que cada estudante tenha pelo menos um recurso que será dele durante o tempo de estudo e, assim, seja motivador e instigador por si mesmo. Dito de outra forma, quando o estudante se aproximar do livro didático por interesse próprio, que este incentive a necessidade de continuar pesquisando; enfim, que seja um recurso atrativo.

Por outro lado, o professor como mediador crítico, gerará ou escolherá os momentos para incluir o livro didático na sala de aula e os momentos em que este recurso será trocado por outra ferramenta, como por exemplo, filmes, documentários, músicas, *slides*, mapas interativos.

Seguindo esta perspectiva, o livro didático situa-se como uma boa ferramenta, pois o professor terá opção de determinar se o mesmo é apropriado ou não para um tema em específico e, além disso, terá o conhecimento para poder fazer uma seleção adequada entre as opções que são oferecidas pelo Ministério da Educação.

Se o trabalho do professor tem uma orientação crítica, o problema de formar estudantes reprodutores, em certa medida, de uma ordem hegemônica seria superado, já que os estudantes são incentivados a dialogar, questionar e refletir frente às coisas do seu entorno.

Nesse sentido, é absolutamente impossível que um texto, do tipo que for, influencie determinadamente no seu pensamento sem a necessidade de procurar informação em outros lugares.

Um professor que desenvolve o potencial investigativo de seus estudantes apresenta a eles uma forma de relacionar-se com o mundo, uma nova postura que não aceita verdades

absolutas, que deseja saber, conhecer/informar-se e que, logo, é capaz de reconhecer erros em suas próprias práticas.

Considera-se que o livro didático é um recurso válido tanto como qualquer outro recurso, é uma opção dentro de muitas, é um meio de poder e legitimidade, que sendo reconhecido como tal não se constitui em um perigo absoluto ou em si mesmo, senão que pode ser de utilidade ao ser percebido como um aparato a fim de conhecer as lógicas derivadas do Estado, em um período determinado.

Tal fato não isenta a necessidade de se ter um olhar crítico sobre os livros didáticos, de não ser ingênuo na hora de se referir a esses materiais de apoio, tampouco se precisa satanizá-los. É importante sempre considerar estes elementos: Quantas opções licitadas ou não de livros didáticos existem no mercado editorial? Qual é a formação dos autores desses livros? Quais são os meios de difusão das opções adotadas? Quais são os critérios/requerimentos do Estado para que um livro didático seja adotado? São estes critérios/ requerimentos absolutamente públicos?

As respostas a estas interrogações podem dar um panorama muito mais claro sobre um livro didático em específico, por isso serão discutidas no próximo Capítulo. Mesmo assim, é importante considerar os delineamentos do próprio livro didático, como bem assinala Pontuschka et. al. (2009):

O livro didático de Geografia não pode apresentar-se como um conjunto de informações sem nexos ou correlações. [...] Daí surge a importância de que os autores de livros didáticos também descubram formas atraentes de tratar de assuntos relativos ao cotidiano dos alunos do ponto de vista espacial e de outras realidades, os quais no mundo globalizado em que vivemos interferem no cotidiano tanto do aluno quanto do professor. (p.343)

Desta maneira, é importante assinalar que em princípio o livro didático de Geografia deveria cumprir com certos critérios, que, segundo esta pesquisa, são relevantes no momento de se trabalhar o conceito de cidade. Por acreditar nessa formulação, elabora-se uma proposta de critérios para a análise de livros didáticos, para o qual se tomou como referencia básica os aportes de Pontuschka et. al. (2009).

QUADRO 3: PROPOSTA DE CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO CHILE E DO BRASIL – 2012.

Crítérios	Descrição
Capa	Preocupação pela imagem que aparece na capa do livro: Possui relação com a geografia? É possível identificar alguma postura teórica?
Autor ou autores	Preocupação pela formação dos profissionais que escreveram o livro e quais são seus trabalhos atuais.
Público	O texto foi desenhado considerando como critério o público ao qual estava direcionado.
Apresentação	Preocupação pela concepção de geografia que o autor ou os autores propõem no começo do texto.
Sumário	Como foram organizados os conteúdos do livro didático.
Diagramação	A adequação do peso teórico do livro com a idade do público leitor.
Imagens	As imagens possuem relação com o que se está exposto no texto.
Proposta Teórico-metodológica	O texto apresenta uma proposta teórico-epistemológicas de acordo com a sua proposta metodológica.
Linguagem	A linguagem utilizada para escrever o livro didático mostra domínio de conceitos geográficos que os estudantes leitores compreendem.
Atividades	As atividades devem ser um meio para incorporar novos materiais e não simplesmente uma réplica do que já estava escrito.
Bibliografia	As fontes bibliográficas se encontram atualizadas e são mencionadas adequadamente no livro didático.

Fonte: Adaptação de Pontuschka et. al. (2009)

Estes critérios para a análise dos livros didáticos são importantes para essa pesquisa, já que assinalam os pontos mínimos que cada livro didático de Geografia precisa cumprir, e, portanto, os pontos que serão considerados no momento de realizar uma análise geral dos livros didáticos, o que será feito no capítulo 2.

A análise dos livros didáticos fundamenta-se em uma metodologia específica que foi desenvolvida para abordar todas as etapas que compõem a produção deste recurso. Também, pensou-se no discurso que constrói o conceito de cidade e a técnica que devia ser

desenvolvida para ter acesso ao mesmo. Desta forma, o próximo item desenvolve de maneira detalhada os passos metodológicos desta pesquisa.

1.4 Análise dialético-discursiva crítica do livro didático

A pesquisa em Educação convida a indagar os diversos focos que organizam a sociedade e, neste contexto, aqueles aspectos presentes na dinâmica educativa: atores, recursos, cenários, dentre outros.

Nesse sentido, os recursos educativos são produtos sociais que contêm e são respostas de hegemonias, lutas de poderes e supremacias políticas e econômicas que se relacionam com os contextos em que esses recursos são efetuados.

Portanto, podem ser analisados tendo em vista os aspectos que atuam como relações implícitas na sociedade. O livro didático, enquanto recurso educativo pode ser analisado na busca de pilares sustentadores de uma ordem social ou no estudo de certas questões específicas, ao investigar como os conceitos que estão presentes nestes recursos educativos, estão sendo abordados.

Ao considerar o exposto anteriormente, esta pesquisa se centra numa abordagem qualitativa que terá como foco o método dialético.

A pesquisa racional (dialética) considera cada fenômeno no conjunto com os demais fenômenos e, por conseguinte, também no conjunto dos aspectos e manifestações daquela realidade de que ele é “fenômeno” [...] busca penetrar -sob as aparências de estabilidade e de equilíbrio- naquilo que já tende para o seu fim e naquilo que já anuncia seu nascimento. Busca portanto, o movimento profundo [...] busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera [...] implica, simultaneamente, continuidade (o movimento profundo que continua) e a descontinuidade (o aparecimento do novo, o fim do antigo) (LEFFEBVRE, 1983, p. 238).

Este método permite considerar os aspectos históricos, ideológicos, culturais e contextuais, ao pensar nas contradições que se estabelecem no movimento destes fenômenos. Portanto, com essa perspectiva, é possível desvendar os alcances e significados do conceito de cidade presente nos livros didáticos selecionados tanto no Chile como no Brasil.

Nesse sentido, a amostra é de dois tipos, primeira estratégica, pois considera um recorte espacial e temporal. O que consiste precisamente nos livros adotados para o período 2010-2012 pelo Ministério da Educação de ambos os países.

E em segundo lugar é intencional teórica. Desta forma, visualizam-se três componentes dessa amostragem:

- a) Documentos elaborados pelo Componente Textos Escolares (CTE), Unidade de Currículo e Avaliação do Ministério de Educação do Chile e Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) pertencente ao governo do Brasil. Tais entidades elaboram as especificações técnicas nas quais são definidos os requisitos de qualidade que nortearão o trabalho das editoras que participam do processo licitatório, e que nesta pesquisa são chamados de critérios/requerimentos;
- b) Autores responsáveis pela abordagem teórica dos livros didáticos de Geografia para o Ensino Médio, aprovados pelo Ministério de Educação de ambos os países;
- c) Os livros didáticos para o quarto ano de Ensino Médio da Editora MN e ZIG-ZAG do Chile, e livros didáticos para o terceiro ano do Ensino Médio no Brasil: Geografia: sociedade e cotidiano, de Edições Escala Educacional e também, Geografia: o mundo em transição, da Editora Ática.

Desta maneira, no caso do Chile os livros escolhidos foram o de História e Ciências Sociais da editoria MN e da editoria ZIG-ZAG para o quarto ano do Ensino Médio⁶ e no Brasil, o livro Geografia: sociedade e cotidiano, de Edições Escala Educacional e, também, Geografia: o mundo em transição, da Editora Ática, para terceiro ano do Ensino Médio⁷.

Por último, deve-se esclarecer que no processo de coleta de dados, estes tornaram-se do tipo opinável⁸, ou seja, devia-se considerar a disponibilidade dos sujeitos envolvidos para compartilhar seu conhecimento em torno do tema em questão, nesse sentido, não foi possível entrevistar alguns autores por não ter informação sobre eles ou porque por algum motivo eles não responderam os e-mails.

No caso chileno, foram viabilizadas com mais facilidade as entrevistas, pois a maioria dos autores moravam na cidade de Santiago. Não foi possível encontrar, apenas um autor,

⁶ Os livros didáticos licitados pelo MINEDUC no Chile são só dois por nível, portanto, a palavra “escolhidos” só é uma formalidade.

⁷ A escolha destes dois livros foi realizada por meio do Guia do Livro Didático do PNLD 2012, o qual organizou as características de cada livro através de uma hierarquia de proposta pedagógica, estrutura temática e perfil das coleções. A proposta pedagógica foi considerada a variável mais importante na hora da escolha porque é o meio de avaliação dos conteúdos e conceitos teóricos.

⁸ O termo em espanhol é “muestra de tipo opinática” surge da pesquisa estatística onde o investigador decide quais serão os elementos que se incluem na mostra, ou seja, a mostra não é aleatória. Assim, na pesquisa qualitativa o pesquisador pode advertir as dificuldades de acesso, de localização ou simplesmente, de não cooperação dos sujeitos que se incluem na mostra.

autor do livro didático da editorial MN, o que será explicado pelo próprio coordenador da equipe de autores na entrevista concedida, analisada no capítulo 2⁹.

As entrevistas estruturadas com os autores dos livros didáticos do Brasil foram realizadas via *e-mail*. Tal fato se justifica pela razão de que os autores residem em diferentes Estados, distantes entre si; e atualmente, encontram-se com muitas atividades acadêmicas; o que dificultou não só o agendamento, mas a realização das entrevistas pessoalmente. Essas dificuldades, por sua vez, não deixaram outra opção, senão a de encaminhar os questionários aos autores via e-mail¹⁰. Pode-se afirmar por fim, que as entrevistas semi-estruturadas feitas no Chile durante o mês de Janeiro de 2012, determinaram o roteiro definitivo das entrevistas com os autores do Brasil.

No mesmo período em que foram realizadas as entrevistas no Chile, foram também coletados os livros didáticos desse país. No Brasil, os livros foram selecionados em março de 2012. Finalmente, os documentos provenientes do MINEDUC do Chile foram obtidos por meio da editora do livro da Editorial MN¹¹. É importante ressaltar que esses documentos não estão disponibilizados no site do MINEDUC (www.mineduc.cl) e foi impossível obter alguma resposta direta aos *e-mails* encaminhados para o MINEDUC.

Por outra parte, no Brasil, o acesso a esses documentos ocorreu de modo diferente. Os documentos são de livre acesso na web, no site (<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico/2986-guia-pnld-ensino-medio-2012>) sendo possível encontrar os guias dos anos anteriores e também do ano de 2013.

Para analisar os dados em relação aos objetivos desta pesquisa, o foco ou unidade de estudo foi o discurso. Esta linha surge a partir dos estudos de análise de discurso no final da década de 1960 na França, considerando as relações que se estabelecem entre linguística, marxismo e psicanálise, e as reflexões que surgiram a partir desses questionamentos. Desta forma, a análise de discurso se apropria das discussões de Foucault e Althusser e do trabalho com conceitos como ideologia e formação ideológica.

Dentro desta linha, encontra-se a técnica da análise: Análise Crítica do Discurso (ACD), que se consolidou nos anos 1990, com a reunião dos pesquisadores Norman Fairclough, Teun

⁹ As entrevistas completas e analisadas dos autores do Chile se encontram no Apêndice 1, disponíveis somente no formato impresso desta pesquisa.

¹⁰ As entrevistas e suas respostas analisadas dos autores do Brasil encontram-se no Apêndice 2, disponíveis somente no formato impresso desta pesquisa.

¹¹ Na atualidade aquela editora é parte da equipe da Unidade de Currículo e Avaliação do MINEDUC, só que ela concordo em me entregar os documentos, devido à petição do autor Pedro Milos que foi o coordenador do equipe do texto da editora MN. Sem aquele contato os documentos não teriam chegado em minhas mãos.

van Dijk , Ruth Wodak, Gunter Kress e Theo van Leeuwen durante o simpósio sobre o ACD e suas possíveis linhas de trabalho e pesquisa.

O ACD é uma resposta aos paradigmas estruturalistas e preocupa-se com os problemas sociais, não descrevendo as estruturas do discurso, mas procura explicar a estrutura social.

Esta pesquisa em particular seguirá os fundamentos de Teun van Dijk (2000) que expõe que o discurso não pode ser entendido exclusivamente como uma forma de comunicação oral, mas precisa ser compreendido antes de tudo na produção teórica, na qual os documentos escritos são ricas evidências do discurso que está sustentado na escrita.

[...] el uso del lenguaje no se limita, por supuesto, al lenguaje hablado, sino que incluye el lenguaje escrito (o impreso), la comunicación y la interacción escritas, como es el caso de los periódicos, de nuestros libros de textos o nuestra correspondencia (correo común o electrónico), o de los miles de tipos distintos de textos propios de nuestro trabajo académico o de otros tipos de trabajos (Ibíd., p. 23)

O procedimento metodológico utilizado para identificar o discurso que envolve a noção de cidade presente nos livros didáticos e nos agentes que acompanham o processo de produção destes consistiu nas seguintes etapas:

Em primeiro lugar, os próprios livros didáticos deram a informação fundamental sobre como se desenvolve a noção de cidade nesses recursos educativos. Para isso, o livro didático foi dividido em conteúdos e atividades, sendo analisado apenas o capítulo no qual se trabalhava o conceito de cidade.

No caso do livro didático chileno, da editora MN trabalhou-se a unidade completa devido a indiferenciação por capítulo. No quadro 4 é possível observar o capítulo trabalhado de cada livro:

QUADRO 4: APRESENTAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

País	Livro Didático	Unidade	Capítulo
Chile	História e Ciências Sociais. 4º Ano de Médio. Editora MN.	Unidade 4: América Latina: Su tierra y su gente.	Sem capítulos
Chile	História e Ciências Sociais. 4 Ano de Ensino Médio. Editora ZIG-ZAG	Unidade 3: América Latina contemporânea.	Capítulo 2: Dimensiones humanas y económicas del espacio latinoamericano

Brasil	Geografia: Sociedade e Cotidiano. Volume 3. Edições Escala Educacional.	Unidade 3: Questões do mundo contemporâneo.	Capítulo 9: População e movimentos migratórios.
Brasil	Geografia: O mundo em transição. Volume 3. Editora Ática. Brasil	Unidade 2: População e cidadania no Brasil.	Capítulo 11: Migrações, desigualdades e preconceitos.

Fonte: Livros didáticos analisados.

Por outro lado, foram analisados os documentos que fornecem as bases teóricas da referida noção de cidade a partir dos agentes de produção, sendo, para tal, necessária a revisão dos critérios/requerimentos que o Ministério da Educação entrega aos editoriais que participaram da licitação, assim como os critérios de avaliação técnico-pedagógica, que são utilizados para discriminar se um texto entra ou não em circulação¹².

Por último, foram analisadas as entrevistas realizadas com os autores envolvidos na produção dos livros didáticos de ambos os países. A relação dos livros, nacionalidade e autores é apresentada no seguinte quadro.

QUADRO 5: APRESENTAÇÃO DOS AUTORES DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

Livro Didático	País	Autores
História e Ciências Sociais. 4º Ano de Ensino Médio. Editora MN.	Chile	- Pedro Milos H. - Cristina Moyano B. - Andrés Estefane L. - Jorge Figueroa L ¹³ .
Historia e Ciências Sociais. 4º Ano de Ensino Médio. Editora ZIG-ZAG	Chile	- Gonzalo Álvarez. - Macarena Barahona.
Geografia: Sociedade e Cotidiano. Volume 3. Edições Escala Educacional.	Brasil	- María Adailza (Dadá) Martins ¹⁴ . - Francisco Bigotto. - Márcio Vitiello.
Geografia: O mundo em transição. Volume 3. Editora Ática.	Brasil	- José William Vesentini.

Fonte: Pérez Cisternas, N. (2012)

¹² Os documentos estão disponibilizados como Anexos.

¹³ O autor não foi contatado porque não existiam registros de seus dados, situação que será explicada pelo coordenador da equipe Pedro Milos.

¹⁴ Essa equipe foi feito o contato por meio da professora Dadá Martins e encaminharam respostas grupais, só que o professor Francisco Bigotto também respondeu as perguntas sozinho, portanto, ambos questionários são incluídos em esta pesquisa.

Assim, os dados levantados foram analisados tendo o discurso como unidade central da pesquisa, mas foi a técnica de ACD que tornou possível a visualização das contradições e aportes que cada material traz na construção do conceito de cidade.

Para conseguir tal efeito, situou-se a discussão a partir dos aportes de Van Dijk (2000; 2010), que apresenta a ampliação dos recursos em que pode estar exposto o discurso, desde o relato até as formas de produção social em que se comunique e relacione o sujeito opinante com outro que recebe tal opinião ou proposta teórica.

Nesse sentido, o discurso supõe uma inter-relação, ainda que ela não se realize de maneira direta. Van Dijk aponta que no caso dos livros didáticos as relações de poder trazem o discurso que neles se manifestam como predominantes.

[...] os livros didáticos são usados amplamente por todos os cidadãos durante seu processo de educação formal. O conhecimento e as atitudes manifestados e transmitidos por esse material pedagógico, mais uma vez, refletem o consenso dominante, quando não os interesses dos grupos e instituições mais poderosos da sociedade. Como os livros didáticos e os programas educacionais que pretendem concretizar deveriam, em princípio, servir aos interesses públicos, raramente se permite que sejam polêmicos. (VAN DIJK, 2010, p.82)

Nesse sentido, é sumamente importante desvelar essas interações, ou seja, fazer uma leitura entre linhas do livro didático, mas não só dele, mas também das entrevistas e dos documentos ministeriais. Na junção dos dados, pode-se interpretar melhor a visão sobre a cidade, mas também a visão sobre a Educação e sobre a própria Geografia.

É importante considerar que o ACD, segundo o próprio Van Dijk (2010), é uma perspectiva diferente de teorização, análise e aplicação, pois não deseja negar ou ignorar as relações entre o conhecimento acadêmico e a sociedade.

Pelo contrário, preocupa-se com as relações de poder, de interesses e de desigualdade que perpassam essas esferas. O Van Dijk propõe os seguintes pontos como síntese dos principais fundamentos desta metodologia, baseando-se nos aportes de Fairclough e Wodak:

QUADRO 6: PRINCÍPIOS DA METODOLOGIA DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

- A ACD aborda problemas sociais
- As relações de poder são discursivas
- O discurso constitui a sociedade e a cultura
- O discurso realiza um trabalho ideológico
- O discurso é histórico
- A relação entre texto e sociedade é mediada
- A análise do discurso é interpretativa e explanatória
- O discurso é uma forma de ação social

Fonte: Fairclough e Wodak (1997) *apud* Van Dijk (2010, p.115).

A partir da perspectiva do ACD, o presente trabalho considera estas questões em sua análise, pois apresenta o interesse de demonstrar quais são as concepções teórico-epistemológicas que se expressam no livro didático; mas que são pensadas e desenhadas por instituições, autores de livros, e como essas ideais e paradigmas se fundem no produto final: o livro didático.

Enfim, a análise aqui realizada não será uma análise ingênua e tradicional, mas intenciona quebrar esse olhar por meio da proposta reflexiva do material coletado e dos contextos onde esses materiais são produzidos. O objetivo é de contribuir com a formação de um conceito de cidade que permita compreender os discursos, interesses e complexidades que a compõem.

A partir do aprofundamento teórico e metodológico apresentado neste Capítulo, iniciou-se a análise dos dados. No Capítulo 2, apresentam-se os critérios/requerimentos de elaboração dos livros didáticos, as entrevistas com os autores dos livros escolhidos e a discussão dos próprios livros didáticos.

Desta maneira, se entrecruzam essas três variáveis para desenvolver uma análise que permita desvelar os discursos presentes sobre cidade em ambos os países.

CAPÍTULO II

Geografia escolar e cidade: seu discurso no livro didático

2.1 O livro didático no Chile e no Brasil: consistências e inconsistências

Para falar sobre a produção dos livros didáticos em ambos os países deve-se compreender o currículo que guia suas propostas em educação para a partir desse lugar, olhar os critérios/requerimentos que dão a base para a produção dos livros didáticos por parte das editoras. Dessa forma, precisa-se em primeiro lugar conhecer o marco curricular que guia a disciplina geográfica na escola e, posteriormente, comparar os requerimentos que são elaborados do Ministério de Educação para construir os livros didáticos.

O livro didático de Geografia no Chile

Como foi mencionado anteriormente, no Chile não existe a disciplina de Geografia, pois esta se encontra associada ao conteúdo de Historia e Ciências Sociais. A partir da atualização curricular do ano 2009, os conteúdos dessas áreas passaram a ser chamados de História, Geografía y Ciencias Sociales. Essa atualização é o decreto supremo de educação n° 254 que modifica o decreto supremo n° 220 estabelecido no ano 1998 pelo MINEDUC. A modificação proposta responde à necessidade de unificar e simplificar os conceitos e orientações curriculares do Ensino Médio, segundo é declarado no próprio documento.

Nessa atualização do marco curricular, foram estabelecidas as bases que a educação geográfica deveria desenvolver do primeiro ano do Ensino Básico (fundamental no Brasil) até o quarto ano do Ensino Médio (terceiro ano médio no Brasil). Propondo os seguintes conteúdos mínimos obrigatórios para quarto ano de Ensino Médio (que é o nível que trabalha esta pesquisa).

FIGURA 1: CONTEÚDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS DO CURRÍCULO CHILENO PARA CUARTO AÑO DE ENSINO MÉDIO.

240

Ministerio de Educación
Actualización Curricular 2009

HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES EDUCACIÓN MEDIA

CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS

1. EL ESTADO DE DERECHO EN CHILE:

Caracterización y evaluación de cómo la Constitución Política organiza el régimen democrático en Chile: establece las bases de la institucionalidad; define el carácter y la finalidad del Estado; define a los sujetos políticos; regula la nacionalidad y ciudadanía; garantiza los derechos y regula los deberes de las personas; consagra la separación de las funciones públicas: ejecutivas, legislativas, judiciales y de control (Tribunal Constitucional, Contraloría General de la República, Tribunal Electoral, y Banco Central); define la responsabilidad de los gobernantes. Caracterización de los mecanismos de acceso a la justicia en Chile y de los principales rasgos del sistema judicial chileno: responsabilidad penal y civil; principales características del sistema procesal penal; mecanismos legales disponibles para la defensa de los derechos ciudadanos.

2. EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA:

Caracterización del sistema de representación política en Chile: el ejercicio del sufragio para la elección de autoridades; el rol de los partidos políticos; el rol de los medios de comunicación para el ejercicio del derecho a la información. Evaluación del sistema electoral chileno para las elecciones presidenciales, parlamentarias y municipales. Caracterización de distintas formas de participación de la comunidad en el país, la región y en la comuna, en organizaciones no gubernamentales con fines sociales, políticos, culturales y espirituales. Valoración de las expresiones de pluralismo y diversidad al interior de la sociedad chilena.

3. RESPONSABILIDADES CIUDADANAS:

Reflexión crítica sobre la importancia de las responsabilidades ciudadanas en el bienestar común: cumplimiento de las normas y leyes, para hacer posible la convivencia y favorecer el bienestar común; cumplimiento de obligaciones tributarias por parte de las empresas y los individuos para el financiamiento del Estado; cuidado de los espacios y de la infraestructura pública. Evaluación de desafíos a la democracia en Chile abordando temáticas tales como representación política, participación juvenil, pluralismo en los medios de comunicación, transparencia y probidad. Reflexión crítica sobre problemas y desafíos de la sociedad chilena, tales como la desigualdad y la superación de la pobreza, el reconocimiento de los derechos de las minorías, la violencia social e intrafamiliar, y el desarrollo sustentable.

4. LOS DESAFÍOS DE INSERTARSE EN UN MUNDO GLOBALIZADO:

Caracterización de las políticas económicas de Chile para su inserción en la economía global: la apuesta por desarrollar las exportaciones; la opción bilateral y la participación en bloques económicos; los tratados de libre comercio. Reconocimiento del impacto y de los desafíos que presentan para Chile los problemas globales: la contaminación del planeta y el calentamiento global; el abastecimiento energético; la amenaza de las pandemias; la pobreza y discriminación. Valoración de los compromisos que ha asumido el Estado de Chile, en materia de Derechos Humanos y en la progresiva consolidación de un orden jurídico internacional, a través de la suscripción de tratados internacionales. Problematicación de las relaciones entre desarrollo económico y fortalecimiento de la democracia, y entre el derecho internacional y la soberanía nacional en el mundo contemporáneo.

5. DESAFÍOS DE LAS REGIONES DE CHILE:

Aplicación del concepto de ventajas comparativas al análisis de la especialización económica de las regiones de Chile y de su inserción en el mercado global. Evaluación de los principales desafíos de la región respecto de la globalización y del desarrollo sustentable. Reconocimiento de la importancia de la planificación territorial para el desarrollo de las regiones considerando: la jerarquía urbano-regional; los riesgos naturales; la protección del ambiente; y la calidad de vida de la población. Identificación de los corredores biocénicos que favorecen la conectividad continental y dinamizan la integración territorial.

6. EL MERCADO DEL TRABAJO Y LA LEGISLACIÓN LABORAL:

Caracterización de las tendencias globales que afectan al mundo del trabajo: terciarización, flexibilización, obsolescencia veloz, requerimiento de permanente adaptación al cambio, y capacitación. Caracterización del mercado del trabajo en Chile: distinción entre trabajos remunerados y no remunerados, y entre trabajos dependientes e independientes; la población económicamente activa y los factores que inciden en el desempleo; distribución de la fuerza de trabajo según tipos de empresas y ramas productivas. Descripción de los principales rasgos del derecho laboral en Chile e identificación de mecanismos legales para la defensa de los derechos laborales.

7. HABILIDADES DE INDAGACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

Evaluación crítica de los fundamentos de distintas posiciones en el diagnóstico y propuestas de solución a los problemas vinculados con la democracia y el desarrollo en la sociedad contemporánea. Indagación en temas actuales de interés, integrando la escala global, nacional y local, y considerando distintas visiones sobre éstos. Diseño y ejecución de un proyecto grupal de acción social que responda a un problema de interés, que considere la identificación de un problema, un diagnóstico que contemple las distintas visiones de los actores involucrados y un plan de acción, utilizando métodos y conceptos de las ciencias sociales. Comunicación del resultado de análisis e indagaciones y del proyecto de acción social, en forma sintética y organizada, dando cuenta de las distintas fuentes de información y visiones consideradas, formulando y justificando una opinión propia, y seleccionando un formato de comunicación que considere las características de la información y de la audiencia.

Fonte: MINEDUC, 2009b.

É possível identificar no ponto 3 e 4: conteúdos relacionados com cidadania e portanto, com as relações que se estabelecem em a cidade e com a cidade. Também no ponto 5 é possível perceber a importância das relações locais e globais.

Além disso, esta atualização veio acompanhada de um novo recurso para compreender o desenvolvimento cognitivo que o estudante deve desenvolver em cada nível de ensino.

Estes foram chamados de *Mapas de Progreso del Aprendizaje* (MPA), que, nessa pesquisa, será referenciado a partir do Espaço Geográfico¹⁵. Esse recurso é importante porque é o único material associado ao currículo que trabalha uma categoria da análise da Geografia.

Para se conhecer o que o currículo chileno propõe para trabalhar na área da Geografia, é importante considerar que um dos maiores objetivos dessa proposta curricular é o de favorecer:

[...] que los estudiantes perciban que la Historia, Geografía y las Ciencias Sociales que componen este sector de aprendizaje, no constituyen un saber lejano y desvinculado de su mundo. Por el contrario, estas disciplinas les ofrecen un conjunto de aproximaciones conceptuales y habilidades relevantes que les pueden ayudar a comprender mejor sus vidas, razonar y discernir sus opciones y trazar planes a

¹⁵ Por ser o único MPA da área de Geografia, e ao mesmo tempo, abordar a categoria de análise desenvolvida nessa pesquisa.

futuro, a la vez que pueden ayudarles a entender su contexto social y el mundo contemporáneo, reflexionar sobre el curso de los acontecimientos y sentirse motivados a participar activa y responsablemente en diversos niveles en la sociedad. (MINEDUC, 2009a, p.195)

Nessa visão conjunta, os objetivos tornam-se mais amplos e difíceis conseguir, pois existe a necessidade de nunca desvincular as disciplinas que compõem esta área; o que em termos práticos significa não somente dividir horas de aula, mas, também, objetivos por aula; o que segundo o currículo chileno seria em benefício de uma perspectiva integradora.

Se busca así proporcionar una mirada integradora que considere las perspectivas histórica, geográfica, económica y política para la comprensión de la complejidad de la vida sociedad. Esto se hace especialmente evidente en los objetivos de formación ciudadana que se vinculan con las múltiples disciplinas que estructuran este sector y que se refuerzan y visibilizan de modo más evidente en el último año de enseñanza, cuando los jóvenes llegan a la mayoría de edad y a convertirse en ciudadanos en plenitud de derechos. (MINEDUC, 2009b, p.196)

Segundo o parágrafo anterior, é possível compreender não só a importância da vinculação das disciplinas, mas também reforça a opção de trabalhar com o último ano de formação escolar que, nesse caso, é o quarto ano médio.

Esta opção, justamente, faz-se apropriada já que as habilidades que se pretendem desenvolver por nível, teriam sua culminação no último ano de formação, considerando que as habilidades geográficas que se desejam desenvolver, em geral, são:

Las habilidades geográficas tienen como propósito desarrollar en alumnos y alumnas la ubicación espacial y el análisis territorial, en el cual han de poder integrar diversas variables para adquirir una visión dinámica y sistémica del espacio que habitan.(MINEDUC, 2009b, p.197)

No entanto, existe um interesse em construir uma progressão em relação ao desenvolvimento dessas habilidades, que está ligado aos *Objetivos Fundamentales (OF)* e aos *Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO)* propostos pelo MINEDUC, que finalmente se explicitariam assim:

Las habilidades de ubicación espacial progresan desde primero a quinto básico, en relación a la ubicación y distribución de procesos naturales y sociales. Las habilidades de análisis territorial progresan desde sexto básico hasta cuarto medio, y con ellas se busca que los estudiantes logren integrar variables para explicar la dinámica espacial de distintos procesos en un territorio hasta llegar a una visión sistémica del espacio que habitan, lo que les permitirá comprender que el territorio es una construcción humana posible de modificar en beneficio de la calidad de vida, contribuyendo de esta manera a la formación de ciudadanos capaces de evaluar las implicancias que tiene el desarrollo sustentable para su vida y la humanidad, y actuar responsablemente. (MINEDUC, 2009b, p. 197)

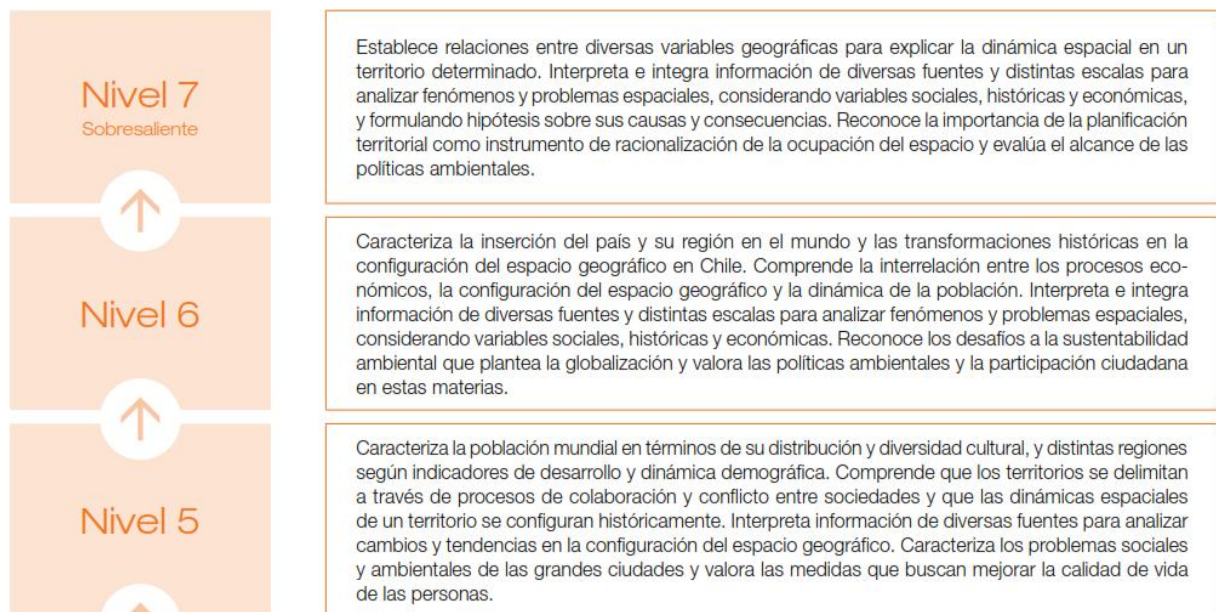
Dessa forma, os estudantes do quarto ano do Ensino Médio deveriam ser capazes de se localizar espacialmente e compreender a configuração espacial do lugar que eles habitam. Além disso, e considerando que a Geografia não é uma disciplina específica, os estudantes precisam ser capazes de integrar suas habilidades geográficas com as suas habilidades históricas.

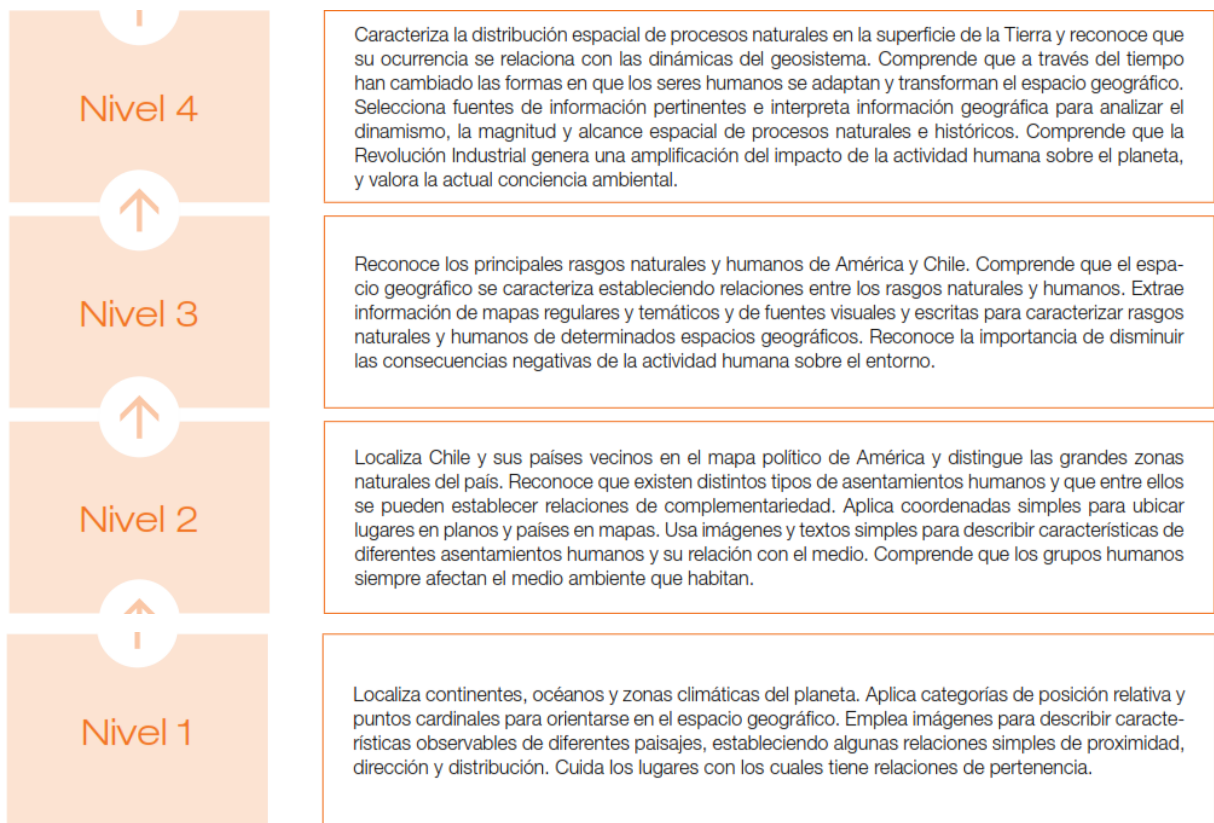
En cuarto año medio se ponen en juego las habilidades de análisis geográfico e histórico desarrolladas hasta entonces, junto a métodos básicos y conceptos de las ciencias sociales, para poder hacer un diagnóstico social y diseñar alternativas de acción. (MINEDUC, 2009b, p.197)

Procura-se, assim, que o estudante que termina sua formação regular na escola, compreenda a influência que o mesmo possui no seu entorno e, portanto, reflita quanto a suas próprias ações como sujeito histórico.

Neste sentido, existe uma clara visão do paradigma crítico presente no currículo chileno atual, que é ainda mais evidente na progressão que o MPA do Espaço Geográfico nos assinala.

FIGURA 2: MAPA DO PROGRESSO DA APRENDIZAGEM DO ESPAÇO GEOGRÁFICO





Fonte: Mapa de Progreso del Aprendizaje de Espacio Geográfico. (MINEDUC, 2009a, p.5)

Os MPA surgem com a atualização curricular do ano de 2009, e vem como um complemento dos elementos do currículo, ou seja, Marco Curricular, OF, CMO e Programas de Estudo.

Como é possível apreciar na figura 1, o MPA de Espaço Geográfico se encontra dividido em 7 níveis e cada nível se explicita o que se espera que os estudantes tenham aprendido no final de cada dois anos.

Tal fato representa que o nível 1 corresponde ao 1° e 2° básico, ou da mesma forma, à habilidade conseguida dos estudantes que finalizam 2° básico, o nível 2 corresponde ao nível de habilidade alcançada dos estudantes que finalizam 4° básico, o nível 3 seria o nível atingido pelos estudantes que finalizam 6° básico, o nível 4 ao nível atingido pelos estudantes que finalizam 8° básico, o nível 5 ao nível de habilidade atingida dos estudantes que finalizam 2° médio, nível 6 seria o nível conseguido que devem cumprir os estudantes que finalizam 4° médio, e, por último, o nível 7 corresponde aos estudantes adiantados ou destacados.

El Mapa valora la comprensión integrada de los diversos componentes del espacio geográfico, más que el conocimiento de elementos aislados. También asume que la geografía se construye a través de la observación e interpretación de los procesos geográficos en un territorio determinado y hace extensivo este principio al

aprendizaje de la Geografía. Por otra parte, la progresión de aprendizaje descrita releva que los estudiantes comprendan que viven en un espacio geográfico socialmente construido, dinámico e interdependiente, en el cual cada persona tiene responsabilidad en la sustentabilidad ambiental del planeta y en el cuidado de los lugares a los que pertenece. (MINEDUC, 2009a, p. 4)

Dessa maneira, segundo o MINEDUC (2009b) o MPA de Espaço Geográfico desenvolveu-se em três dimensões da aprendizagem:

- Localização espacial e compreensão sistêmica do espaço geográfico;
- Habilidades de análises do espaço geográfico;
- Valoração e atuação responsável pelo espaço geográfico.

Estas três dimensões, portanto, cobrem o espectro de habilidades que devem ser atingidas pelos estudantes que terminam o processo de educação formal nas escolas chilenas.

Além disso, é importante esclarecer que, assim como existe um MPA específico para Geografia, também existe para as outras áreas disciplinares que complementam a disciplina de História, Geografia e Ciências Sociais.

Assim, encontra-se o MPA de Sociedade em Perspectiva Histórica e o MPA de Democracia e Desenvolvimento, os quais estão divididos também em 7 níveis que são complementares aos níveis do MPA de Espaço Geográfico.

Além disso, é importante assinalar que os livros didáticos analisados encontram-se dentro dessas novas bases curriculares, por isso buscam cumprir com esta visão integradora da História, da Geografia e das Ciências Sociais. É relevante advertir, também, que antes, na história da educação chilena, a disciplina de Geografia não alcançou tanta importância, deixando assim de estar subordinada diretamente à disciplina histórica¹⁶.

A partir do anterior, é importante analisar os critérios/requerimentos empregados pelo departamento de Currículo e Avaliação às editoras que desejam participar do processo de licitação ou concurso para a elaboração do livro didático de História, Geografia e Ciências Sociais.

É relevante destacar, tal como se assinalou no primeiro capítulo, os problemas que existiram para conseguir este documento¹⁷, pois ele não é público. Assim como o Marco

¹⁶ Para maior informação revisar a pesquisa “*Banalizados, jibarizados y cercenados: una aproximación a los conceptos de espacio geográfico y tiempo histórico en los libros de texto*” de Pérez Cisternas, N. et. al e “*El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica*” de Garrido Pereira, M.

¹⁷ O documento completo é parte dos anexos desta pesquisa, foi catalogado como Anexo 1: Requerimientos técnicos-pedagógicos para los textos escolares de Historia y ciencias Sociales- Cuarto Medio. 2009.

curricular, os MPA, os CMO e os OF¹⁸, este documento foi obtido por meio da editora do livro didático de História e Ciências Sociais de 4º ano médio, Michelle León, que, na atualidade, cumpre funções no departamento de Currículo e Avaliação do MINEDUC. Esta informou sobre a dificuldade que teve para conseguir novamente o documento, já que as licitações para este texto em particular foram muitas, devido às atualizações do ano 2009 no currículo.

Finalmente, ela conseguiu estes documentos na revisão de seus documentos pessoais desse ano, quando ainda trabalhava como editora de MN. Além disso, é relevante mencionar que o contato com ela foi por meio do autor e coordenador da equipe de autores do mesmo livro didático, quem durante a entrevista realizada entregou os dados para estabelecer contato direto com ela¹⁹.

Esses esclarecimentos são importantes, pois mostram as dificuldades no processo de coleta dos dados no Chile e que muitas vezes não são consideradas na hora de estabelecer um roteiro para conseguir todos os elementos para realizar uma pesquisa.

Na análise dos critérios/requerimentos, estes realizam um chamado às editoras para se preocupar com os aspectos formais como da língua, as citações em APA ou ISO²⁰ e índice temático. No entanto, a referência bibliográfica não é obrigatória. Além de considerar os elementos curriculares como Marco Curricular, MPA, CMO, OF e também os *Objetivos Fundamentales Transversales* (OFT) que são esses objetivos que se centram nos valores e na ética que os estudantes devem desenvolver e que seriam primordiais para trabalhar as temáticas de cada unidade do livro didático.

El texto debe promover activamente el desarrollo de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). Tal como lo señala el Marco Curricular, los OFT deben contribuir significativamente al proceso de crecimiento y auto-afirmación personal; a orientar la forma en que la persona se relaciona con otros seres humanos y con el mundo; a fortalecer y afianzar la formación ético-valorativa y al desarrollo del pensamiento creativo y crítico. (ANEXO1, p. 5)

É possível perceber a preocupação por parte do MINEDUC em potenciar os valores e ética nos estudantes, considerando que essa área cumpre com a função de fazer com que os estudantes reflitam frente a situações que aconteceram, acontecem e acontecerão em âmbitos temporais, espaciais e sociais. É importante ressaltar que este é o último ano de formação

¹⁸ Quando se faz referência à ideia de que sejam públicos, quer-se dizer que são parte dos documentos que se encontram disponível no site do MINEDUC (www.mineduc.cl), neste caso, os requerimentos técnico-pedagógicos não estão disponibilizados nesse portal.

¹⁹ A necessidade desse contato foi justamente na busca desses requerimentos, pois se tentou conseguir os documentos via contato regular com o MINEDUC mas não se obteve resposta.

²⁰ Sistema internacional de normas técnicas para fazer citações, aceita amplamente na investigação em Ciências Sociais e utilizadas em Chile. APA: *Asociación Psicológica Americana*. ISO: *International Organization for Standardization*.

escolar regular e que, portanto, é fundamental que os estudantes finalizem seu processo de formação alcançando esses objetivos.

A forma como devem ser abordados os conteúdos propostos para o 4° ano médio e que por isso devem ser parte dos livros didáticos escolares, segundo os critérios/requerimentos, devem centrar-se nos objetivos apresentados no seguinte quadro:

QUADRO 7: OBJETIVOS QUE PRECISAM INTEGRAR O LIVRO DIDÁTICO DE 4° ANO DO ENSINO MÉDIO NO CHILE

1. *Integrar de manera equilibrada y articulada las múltiples dimensiones de la realidad, promoviendo la comprensión y expresando el carácter multifacético de los procesos históricos, geográficos y sociales.*
2. *Según los contenidos propuestos para el nivel, incorporar distintos actores participantes dentro de un proceso o fenómeno. El Texto debe entregar la mayor diversidad posible de actores, incorporando a aquellos tradicionalmente invisibilizados: campesinos, mujeres, niños, obreros, estudiantes, migrantes, clases emergentes, pueblos indígenas, movimientos políticos y sociales, ONG, organismos internacionales, intelectuales, artistas, etc.*
3. *Abordar los procesos desde un enfoque que enfatice la multiperspectiva, reflejada en la presencia de las visiones de los distintos actores sociales participantes en dichos procesos y en la incorporación de interpretaciones historiográficas divergentes acerca de los procesos estudiados.*
4. *Abordar los contenidos desde una mirada multidisciplinaria integrando, según los contenidos tratados, conceptos y procedimientos de distintas disciplinas de las ciencias sociales, relevantes para la comprensión de los fenómenos y procesos en estudio.*
5. *Incorporar fuentes históricas diversas y de una multiplicidad de puntos de vista, de manera de fomentar la comprensión empática de los procesos y fenómenos estudiados, permitir al estudiante seleccionar información e interpretarla y promover la toma de posición fundamentada frente a diversos temas y problemas.*
6. *Fomentar la comprensión del presente y del contexto social del estudiante a partir de la comprensión del pasado y de los fenómenos históricos en sus múltiples dimensiones.*
7. *Aproximar a los estudiantes a los elementos de cambio y continuidad que se dan a lo largo del siglo XX y con la actualidad, destacando el aceleramiento del cambio histórico en las últimas décadas.*
8. *Aproximar a los estudiantes a la noción de espacio geográfico, entregando una visión dinámica y sistémica por sobre un enfoque descriptivo y expresando las diferentes dimensiones que existen para comprender un fenómeno espacial: la dimensión físico-natural, la dimensión socio-cultural, la dimensión político-jurídica y la dimensión económica.*
9. *Evidenciar patrones comunes y diferenciadores en acontecimientos históricos y fenómenos geográficos, estableciendo relaciones entre los distintos contenidos desarrollados en el Texto y vinculándolos con conceptos clave que los estudiantes han aprendido en ciclos anteriores. Nociones como estado-nación, dependencia e interdependencia, sistemas económicos, desarrollo sustentable, revolución, migraciones, ruralización, urbanización, participación ciudadana y poder político, entre otros deben ser trabajados haciendo conexiones, contrastando fenómenos y procesos, interpretando los elementos comunes y diferenciadores y finalmente, proyectando a la actualidad.*
10. *El tratamiento de los contenidos debe ser actualizado, incorporando los avances de las disciplinas. Esto implica, además de los elementos anteriores, enfatizar en el análisis de procesos, por sobre*

un enfoque meramente informativo y de entrega de datos; presentar el conocimiento como un proceso abierto, dinámico y en continua construcción; problematizar conceptos y hacer explícito el debate existente entre los especialistas sobre ciertos temas, procesos o acontecimientos, entre otros.

Fonte: MINEDUC, 2009, (Anexo 1).

Compreende-se que esses conteúdos tentam apresentar uma visão integradora das disciplinas que compõem História, Geografia e Ciências Sociais. No entanto, é possível apreciar que os pontos 8 e 9 se encontram-se diretamente relacionados com a disciplina geográfica. Então ao se concentrar nestes pontos poder-se-ia advertir a grande importância que se lhe outorga à categoria de análise de espaço geográfico, sendo esta o foco central do olhar e análise geográfica.

Além disso, é possível observar uma preocupação em incorporar as dimensões físico-naturais e humanas da Geografia que supõe um interesse por âmbitos naturais, socioculturais, econômicos e políticos. Faz-se evidente o interesse em apreciar a Geografia de forma integrada sem fazer diferenciações entre Geografia Física e Geografia Humana.

É interessante observar que no ponto 9 existem certas contradições com esta proposta, quando se relaciona aos processos geográficos de fenômenos geográficos e aos processos históricos de acontecimentos.

De forma muito explícita, existe uma contradição na utilização desses conceitos, pois foi a Geografia Tradicional positivista a que se encarregou de popularizar a ideia de que o espaço não possui movimento, portanto, não se constitui de processos, e, por isso, não é político, nem econômico, nem sociocultural, é somente um meio estático e acabado.

Nesta mesma lógica, a História Tradicional positivista popularizou a ideia de que a História é neutra e linear, só se constituindo de acontecimentos. Por isso, não se configura de processos históricos desiguais, multicausais e em permanente mudança.

Neste sentido, pode-se observar que existem dois paradigmas em tensão. Por um lado se postula uma visão crítica para ser trabalhada na elaboração dos livros didáticos, no entanto as definições realizadas possuem relação direta com racionalidades positivistas.

Também é possível perceber que no ponto 2 propõe-se um ingresso de temáticas que incluam atores sociais que foram relegados e dominados historicamente, o que demonstra existir uma ênfase crítica permanente. No entanto, no ponto 6 novamente denomina-se os processos de fenômenos, enquanto no ponto 10 se realiza um pedido claro aos livros didáticos, o de se preocupar em explicar e enfatizar a análise de processos. Todos esses fatos

são apresentados como se os conceitos acontecimentos, fenômenos e processos fossem sinônimos e pudessem ser utilizados indistintamente.

A propósito do anterior, é interessante ver que nos critérios/requerimentos como não existe nenhuma menção à necessidade de que os autores dos livros didáticos se posicionem teórica e epistemologicamente e que, portanto, os livros possuam a postura de seus autores, no entanto, existe uma necessidade clara de que os livros didáticos possuam uma perspectiva pedagógica definida apesar de que esta necessidade é sugerida de forma implícita, ou seja, o livro didático não precisa ser definido *a priori* como um livro que se trabalhou a Geografia Radical Crítica ou a Geografia Humanística, mas necessita trabalhar uma postura crítica em Educação.

As atividades no livro didático precisam estar pensadas para cumprir um determinado objetivo de aprendizagem, e não podem ser estabelecidas só como um elemento decorativo ou simplesmente a mais nas páginas, pelo que sua orientação, segundo os requerimentos técnico-pedagógicos devia ser a seguinte:

Todas las actividades del Texto del Estudiante deben ser pertinentes a los contenidos tratados y estar orientadas a potenciar y reforzar el desarrollo de conceptos, actitudes, procedimientos y habilidades propias del sector y nivel. Estas actividades deben ser desafiantes para los estudiantes desde el punto de vista cognitivo y desarrollar habilidades de diversa complejidad, incluyendo aquellas de orden superior, como las de análisis, interpretación, síntesis, generación de ideas, resolución de problemas y comprensión sistémica de procesos y fenómenos, entre otras. (ANEXO 1, p.5)

Desta forma, existe uma ideia clara de que o estudante desenvolva habilidades que lhe permitam ser autônomo e crítico, relacionando-se claramente com o paradigma crítico em educação.

Quanto às habilidades geográficas específicas que se desejam desenvolver nos estudantes, com as atividades dos livros didáticos, essas são:

Dimensión espacial: *localización y análisis espacial desde la categoría de región, paisaje, territorio y lugar; identificación y caracterización de las grandes regiones geopolíticas que conforman el mundo actual; análisis de la interrelación medio natural y social, desde la perspectiva de la ocupación, adaptación, producción, degradación, etc.; comprensión y análisis del impacto que ejercen procesos de diverso origen sobre el espacio geográfico y las transformaciones que generan; análisis a escala local, nacional, continental y mundial de los fenómenos espaciales, reconociendo rasgos comunes y diferenciadores, evaluación crítica de las respuestas frente a los desafíos surgidos de la relación sociedad-medio y de las implicancias del desarrollo sustentable para su vida y la humanidad; integración de variables para explicar la dinámica espacial de distintos procesos en un territorio hasta llegar a una visión sistémica.(ANEXO 1, p. 6)*

É interessante considerar que no tratamento dos conceitos disciplinares, é possível perceber uma visão que deseja seguir o paradigma crítico em educação, valoriza-se que os estudantes compreendam os processos e transformações geográficas e, considera-se que o livro didático gere as conexões necessárias entre História, Geografia e Ciências Sociais. É claro o interesse que existe por integrar a disciplina geográfica nesta área, questão nunca antes acontecida, e que claramente foi propiciada pela atualização curricular de 2009.

Quanto à avaliação, é interessante destacar a forte presença dos MPA como orientadores das mesmas e, por sua vez, a ideia de que os livros didáticos possuam avaliação diagnóstica, formativa e final, ou seja, um acompanhamento durante o processo de ensino.

É relevante perceber as mudanças no Marco Curricular com as atualizações do ano 2009, passando a existir uma maior concordância entre ele e os critérios/requerimentos, além de ser evidente o posicionamento teórico-epistemológico e pedagógico que provem do MINEDUC que claramente se encontra em concordância com as posturas atuais em Educação.

Além disso, é interessante observar como a Geografia começa a ter presença no setor, se bem que ainda existem situações de subordinação frente à História, atualmente não são notórias como nos anos anteriores à atualização curricular²¹.

O livro didático de Geografia no Brasil

No Brasil, a Geografia é uma disciplina independente da História e das Ciências Sociais. O currículo brasileiro tem como base a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN), criada em 1996 e regulamentada em 1998 para orientar a Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio), a partir da qual surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ensino Médio.

O novo ensino médio, nos termos da lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa ser, por tanto, simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir necessariamente a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho. (PCN Ensino Médio, 1998, p.9)

²¹ Para conseguir mais detalhes sobre as mudanças percebidas entre o Marco curricular sem a atualização e os requerimentos técnico-pedagógicos anteriores ao ano 2009, consultar a monografia de graduação: Pérez Cisternas, N. et. al., (2008), Banalizados, Jibarizados y Cercenados: una aproximación a los conceptos de espacio geográfico y tiempo histórico en los libros de texto. UAHC-Chile. www.academia.cl

Desta maneira, existe uma preocupação pela educação, para que a população se eduque e, portanto, possa aceder a postos de trabalhos melhor remunerados. É possível apreciar, o interesse ao longo prazo por parte do MEC que insistiu em gerar uma proposta que daria frutos no futuro, porque claramente uma proposta curricular nova não é algo que se implementa rapidamente, mas tem certos processos a seguir.

Os objetivos da nova educação pretendida são certamente mais amplos do que os do velho projeto pedagógico. Antes se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos disciplinares ou não. Essas competências dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens, a cargo das disciplinas, e estas devem, por sua vez, ser tratadas como campos dinâmicos de conhecimento e de interesses, e não como listas de saberes oficiais. (Ibidem, p. 12)

Existe um interesse em estabelecer um currículo com base em competências que entregam a compreensão de certos processos por parte dos estudantes e que não respondam à transmissão e memorização de conhecimentos como na lógica tradicional e positivista da educação.

Por outra parte, há uma intenção de estabelecer relações interdisciplinares e, portanto, propõe-se a unir certas disciplinas afins em áreas. Neste caso, a Geografia juntamente com História, Sociologia e Filosofia comporiam a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

No caso da Geografia em específico, que é o que nos interessa nesta pesquisa, é possível observar que as orientações dos PCNs do Ensino Médio encontram-se claras quanto às categorias de análise que devem ser trabalhadas. Tal fato fica evidenciado no quadro proposto nos próprios PCNs:

QUADRO 8: CONCEITOS GEOGRÁFICOS PROPOSTOS PELOS PCNs DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Conceito	Concepção norteadora	Elementos de aprofundamento
Espaço Geográfico	Conjunto indissociável de sistemas de objetos (redes técnicas, prédios, ruas) e de sistemas de ações (organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas) que procura revelar as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, lutam, sonham, vivem e fazem a vida caminhar. (Milton Santos)	O espaço é perceptível, sensível, porém extremamente difícil de ser limitado, quer por dinâmica, quer pela vivência de elementos novos e elementos de permanência. Apesar de sua complexidade, ele apresenta elementos de unicidade. Interfere nos mesmos valores, que são atribuídos pelo próprio ser humano e que resulta numa distinção entre o espaço absoluto – cartesiano – uma coisa em si mesmo, independente; e um espaço relacional que apresenta sentido (e valor) quando confrontado a outros

		espaços e outros objetos.
Paisagem	Unidade visível do arranjo espacial, alcançado por nossa visão.	Contém elementos impostos pelo homem por meio de seu trabalho, de sua cultura e de sua emoção. Nela se desenvolve a vida social e, dessa forma, ela pode ser identificada informalmente apenas, mediante a percepção, mas também pode ser identificada e analisada de maneira formal, de modo seletivo e organizado; e é neste último sentido que a paisagem se compõe como um elemento conceitual de interesse da Geografia.
Lugar	Porção do espaço apropriável para a vida, que é vivido, reconhecido e cria identidade.	Guarda em si mesmo as noções de densidade técnica, comunicacional, informacional e normativa. Guarda em si a dimensão da vida, como tempo passado e presente. É nele que ocorrem as relações de consenso, conflito, dominação e resistência. É nele que se dá a recuperação da vida. É o espaço com o qual o indivíduo se identifica mais diretamente.
Território	Porção do espaço definida pelas relações de poder, passando assim da delimitação natural e econômica para a de divisa social. O grupo que se apropria de um território ou se organiza sobre ele cria relação de territorialidade, que se constitui em outro importante conceito da Geografia. Ela se define como a relação entre os agentes sociais políticos e econômicos, interferindo na gestão do espaço.	A delimitação do território é a delimitação das relações de poder, domínio e apropriação nele instaladas. É, portanto, uma porção concreta. O território pode, assim, transcender uma unidade política, e o mesmo acontecendo com o processo de territorialidade, sendo que este não se traduz por uma simples expressão cartográfica, mas se manifesta sob as relações variadas, desde as mais simples até as mais complexas.
Escala	Distinguem-se dois tipos ou duas visões básicas: a escala cartográfica e a escala geográfica. A primeira delas é, <i>a priori</i> , uma relação matemática que implica uma relação numérica entre a realidade concreta e a realidade representada cartograficamente. No caso da escala geográfica, trata-se de uma visão relativa a elementos componentes do espaço geográfico, tomada a partir de um direcionamento do olhar científico: uma escala de análise que procura responder os problemas referentes à distribuição dos fenômenos.	Para a escala cartográfica, é essencial estabelecer os valores numéricos entre o fato representado e a dimensão real do fato ocorrente. No entanto, essa relação pode pressupor a escolha de um grau de detalhamento que implique a inclusão de fatos mais ou menos visíveis, dentro de um processo seletivo que considere graus de importância para o processo de representação. No caso da escala geográfica, o que comanda a seleção dos fatos é a ordem de importância dos mesmos no contexto do tema que está sendo trabalhado. Há, nesse caso, uma seleção efetiva dos fatos a partir dos diversos níveis de análise, que já se tentou agrupar em unidades de

		grandeza, o que pode ser discutível.
Globalização, técnicas e redes	O fato gerador é o processo de globalização, que corresponde a uma etapa do processo de implementação de novas tecnologias, que acabaram por criar a intercomunicação entre os lugares em tempo simultâneo. Para sua ocorrência, torna-se fundamental a apreensão das técnicas pelo ser humano e a expressão das redes, que não se restringem à comunicação, mas englobem todos os sistemas de conexão entre os lugares.	A globalização é basicamente assegurada pela implementação de novas tecnologias de comunicação e informação, isto é, de novas redes técnicas que permitem a circulação de ideias, mensagens, pessoas e mercadorias, num ritmo acelerado, criando a interconexão dos lugares em tempo simultâneo.

Fonte: PCN Ensino Médio (1998, p. 56)

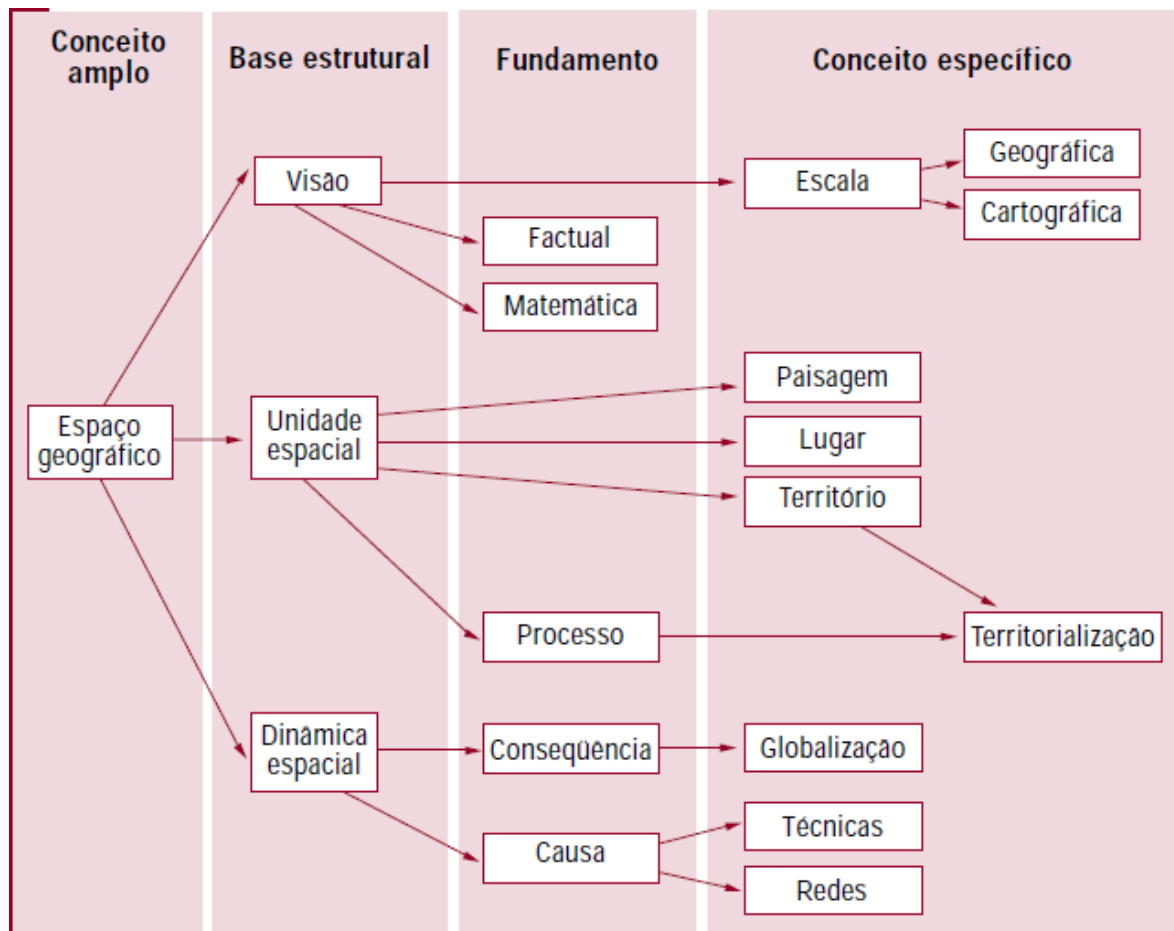
Desta forma, é evidente quais são os conceitos de análises da Geografia que os estudantes devem conhecer e analisar durante os três anos de Ensino Médio. Não somente é importante saber a definição, mas, além disso, precisam conhecer os elementos que permitem aprofundar na análise de cada um dos conceitos. Neste sentido, um dos grandes pressupostos da disciplina geográfica no Brasil seria de que:

A opção por conceitos e não por definições estanques é essencial para estruturação da Ciência Geográfica, que busca libertar-se da concepção de disciplina de caráter essencialmente informativo para se transformar numa forma de construção do conhecimento reflexiva e dinâmica, permitindo a criatividade e, principalmente, dando ao educando as necessárias condições para o entendimento do dinamismo que rege a organização e o mecanismo evolutivo da sociedade atual. (Ibidem, p. 58)

Sob esse olhar, podemos observar que a Geografia brasileira possui suas bases em um paradigma crítico dessa ciência, situação que se evidencia a cada momento. Nessa perspectiva, existe uma ideia de que o estudante deve ser autônomo e para tal, precisa desenvolver certas competências que lhe permitem atingir isso. Além disso, para alcançar essas competências necessita conhecer uma disciplina que também seja apresentada com uma postura crítica que o convide a questionar o que se encontra no seu entorno.

Por outro lado, é importante destacar que para o MEC a categoria de espaço geográfico seria o eixo central para começar a análise geográfica, situação que é explícita no esquema que se apresenta na seguinte figura:

FIGURA 3: SISTEMA CONCEITUAL: EIXO CENTRAL ESPAÇO GEOGRÁFICO



Fonte: PCN ENSINO MÉDIO (1998, p. 59)

De tal maneira, é possível observar que efetivamente a categoria central da disciplina para os PCNs é o espaço geográfico, daí surgiriam outros conceitos específicos que obviamente também são importantes no interior da análise geográfica.

No entanto, a categoria estruturadora seria a de espaço. É importante destacar que esta categoria é compreendida a partir da definição de Milton Santos, autor esse que é marco precedente no Brasil e no mundo no que se refere ao desenvolvimento da Geografia.

Para que o estudante seja capaz de compreender as categorias da Geografia é necessário que alcance certas competências, como se disse anteriormente. A disciplina geográfica pertencente à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias; possui três grupos de competências que deseja promover, as quais se apresentam no seguinte quadro:

QUADRO 9: COMPETÊNCIAS AGRUPADAS DA GEOGRAFIA NO BRASIL

Agrupamentos	Competências a desenvolver
Representação e comunicação	<p>- Ler, analisar e interpretar os códigos específicos de Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.) considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais ou espacializados.</p> <p>- Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica como formas de organizar e conhecer a localização, a distribuição e a frequência dos fenômenos naturais e humanos.</p>
Investigação e compreensão	<p>- Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidade ou generalidades de cada lugar, paisagem e território.</p> <p>- Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais;</p> <p>- Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento de sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global.</p>
Contextualização sociocultural	<p>- Reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual a sua essência, ou seja, os processos históricos constituídos de diferentes tempos e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço.</p> <p>- Compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia.</p> <p>- Identificar e analisar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas do seu “lugar no mundo”, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornaram a realidade concreta e vivida.</p>

Fonte: PCN ENSINO MÉDIO (1998, p.61-63)

Por intermédio deste quadro é possível reconhecer que as competências que se logram ao final da formação escolar formal possuem relação direta com as categorias de análises centrais da Geografia.

Além disso, é interessante ver como existe um percurso progressivo entre conhecer os fenômenos geográficos e analisar os processos geográficos. Também é possível perceber que o conceito de espaço não se separa do conceito do tempo e, desta forma, como os processos históricos podem ser compreendidos por meio das transformações do espaço.

Nesse sentido, seria interessante conhecer os eixos temáticos que propõem os PCNs do Ensino Médio para trabalhar os conteúdos da disciplina:

QUADRO 10: EIXOS TEMÁTICOS PROPOSTOS PELOS PCNs DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Eixos Temáticos	
A dinâmica do espaço geográfico	
Temas	Subtemas
1. A fisionomia da superfície terrestre	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo geológico; tempo histórico • Dinâmica da litosfera. O relevo • Dinâmica da superfície hídrica • Os seres vivos e sua dinâmica
2. As conquistas tecnológicas e a alteração do equilíbrio natural	<ul style="list-style-type: none"> • O ser humano, ser natural • A cultura humana e suas conquistas • Técnicas; tecnologia. Alteração da paisagem • O ser humano e a utilização dos recursos naturais
3. Ações em defesa do substrato natural e da qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> • Os problemas ambientais e sua origem • Grandes catástrofes ambientais e suas causas • Consciência ambiental. Movimentos e mobilização • Conferências internacionais. Resistência política. Os caminhos do problema ambiental
4. Informações e recursos: representação dos fatos relativos à dinâmica terrestre	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos disponíveis para o registro de problemas ambientais • Teledeteção: satélites a serviço da questão ambiental • A produção cartográfica sobre a questão ambiental
O mundo em transformação: as questões econômicas e os problemas geopolíticos	
Temas	Subtemas
1. Um mundo que se abre	<ul style="list-style-type: none"> • Redes, técnicas, fluxos • O fim da Guerra Fria e a expansão do capitalismo • A ONU como poder decisório em questão • A moderna diplomacia
2. Um mundo que se fecha	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento e subdesenvolvimento: distâncias que aumentam • Blocos econômicos. Interesses políticos • Nacionalismos e separatismos • A América em busca de novos caminhos
3. Tensões, conflitos, guerras	<ul style="list-style-type: none"> • Oriente Médio • A África: seus problemas e suas soluções

	<ul style="list-style-type: none"> • Novos rumos do Leste Europeu • Ásia do Sul e do Sudeste
4. Mapas, índices, taxas	<ul style="list-style-type: none"> • Documentando o mundo político. Os mapas. Os gráficos • Índices de desempenho e sua utilização • A representação do local e do global • O mapa como instrumento ideológico
O homem criador de paisagem/modificador do espaço	
Temas	Subtemas
1. O espaço geográfico produzido/apropriado	<ul style="list-style-type: none"> • O espaço das técnicas: sistemas de objetos; sistemas de ações • Fluxos, estradas, redes de comunicação • A produção e o uso da energia • Divisão internacional do trabalho e da produção
2. A paisagem rural	<ul style="list-style-type: none"> • O meio rural tradicional • O campo e a invasão do capital industrial • Produção agrícola e tecnologia • Produção agrícola e persistência da fome
3. A paisagem urbana	<ul style="list-style-type: none"> • A cidade como espaço de transformação industrial • A cidade prestadora de serviços • Metrôpoles. Metropolização • Problemas urbanos. Serviços básicos na cidade
4. A população mundial: estrutura, dinâmica e problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Ricos e pobres. A concentração das riquezas. A fome e as doenças • Etnias, religiões, culturas • Migrações. A população em movimento • A população e o acesso aos bens produzidos
O território brasileiro: um espaço globalizado	
Temas	Subtemas
1. Nacionalidade e identidade cultural	<ul style="list-style-type: none"> • População brasileira e sua identidade • Crescimento populacional e dinâmica: migrações • Urbanização. Periferização • Transformações culturais da população brasileira • As minorias étnicas e sua integração na sociedade brasileira
2. A ocupação produtiva do território	<ul style="list-style-type: none"> • O campo brasileiro e suas transformações • Os caminhos da industrialização brasileira • O delineamento e a estrutura da questão energética no Brasil • As cidades brasileiras e a prestação de serviços
3. O problema das comunicações num território muito extenso	<ul style="list-style-type: none"> • O modelo brasileiro de rede de transportes • O transporte nas áreas urbanas e metropolitanas • A circulação de valores e do pensamento. O Brasil no contexto internacional • Transportes, comunicações e integração nacional
4. A questão ambiental no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • Os interesses econômicos e a degradação ambiental • A degradação ambiental nas grandes cidades • Dependência econômica e degradação

	ambiental • O Brasil e os acordos ambientais internacionais
--	--

Fonte: PCN ENSINO MÉDIO (1998, p. 66-67)

Depois de revisar o quadro 10, é possível identificar que o terceiro eixo temático **O homem criador de paisagem/modificador do espaço** é o que contempla os conteúdos de cidade, sendo este nosso maior interesse na análise do livro didático.

Para continuar realiza-se a análise do Guia do Livro Didático do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2012. Este guia é elaborado anualmente e contempla os livros que foram aprovados na licitação. Estes são aprovados por um período de 4 anos e podem ser avaliados em licitações posteriores.

O interessante do processo de avaliação dos livros didáticos no Brasil é que os resultados da avaliação são públicos. Qualquer pessoa pode acessar o portal do MEC²². Nele, é possível acessar o guia do ano de 2007 e até o guia do ano de 2013 para Ensino Médio, que já se encontra disponível.

É preciso esclarecer que existiu um programa específico que se preocupava com a distribuição dos livros para Ensino Médio, o Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio (PNLEM). No entanto, a partir do ano 2012, volta-se a unificar com o PNLD, o qual se preocupa com a divulgação dos concursos e a distribuição dos livros didáticos na Educação Básica.

No Brasil, parece existir mais transparência nesse processo de orientação e avaliação dos livros didáticos que no Chile. Por isso, que é possível ter acesso ao Guia do Livro Didático de Ensino Médio do ano 2012²³ e inclusive descarregar o guia no formato PDF. A intenção é mostrar como se realiza o processo de seleção das obras didáticas.

Este guia é destinado aos professores de escolas públicas do País, para que conhecendo as características de cada coleção, possam selecionar a coleção didática que mais se aproxime aos seus objetivos de ensino e aprendizagem.

Para chegar a ser construído este guia, teve-se que cumprir diferentes etapas de avaliação, que se assinalam neste quadro:

²² Para mais informação revise:

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article consultada: 10/07/2012

²³ Se escolheu a guia deste ano por ser a mais atualizada, a primeira avaliação dos livros didáticos de Geografia para ensino médio foi no 2007, considerando que sua duração é de 4 anos, é dizer, 2008-2011. A segunda avaliação foi no ano 2011, a qual terá duração entre os anos 2012-2015. Algumas das coleções escolhidas já estavam presentes na primeira avaliação do 2007, mas segundo as observações que tiveram nessa época, foram reeditadas para apresentar-se nesta segunda avaliação e lograram ser novamente adotadas.

QUADRO 11: ETAPAS DA AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

- 1) elaboração e lançamento do Edital pelo MEC/FNDE;
- 2) inscrição das obras pelas editoras;
- 3) triagem das obras pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas – IPT;
- 4) pré-análise das obras pela Coordenação de Área da UFPR e o MEC;
- 5) avaliação pedagógica das coleções;
- 6) elaboração do Guia de Livros Didáticos – PNLD 2012.

Fonte: Guia PNLD 2012 - Geografia ,2011, p.8

Como é possível observar, no processo de avaliação dos livros se envolvem várias instituições, primeiro o MEC por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e, posteriormente, na análise e avaliação pedagógica uma equipe de Geografia escolhido para participar do processo nesse ano. No guia analisado a equipe colaboradora foi o departamento de Geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). É interessante destacar que as instituições que trabalharam na avaliação são nomeadas especificamente, assim como o grupo de avaliadores que são acadêmicos reconhecidos por sua trajetória nas diferentes áreas da Geografia.

Por outro lado, é importante destacar que esse processo de avaliação, foi efetuado de forma individual. Cada avaliador recebeu exemplares de livros descaracterizados para serem avaliados segundo uma pauta específica para avaliar pedagogicamente os conteúdos apresentados.

Cada coleção foi avaliada por dois avaliadores, o avaliador tinha que realizar uma resenha com seu critério aprovando ou reprovando a coleção. Se uma coleção se encontrava em uma situação de divergência da dupla, um terceiro avaliador analisava novamente a coleção, sendo o seu critério o definitivo. As resenhas finalmente foram revisadas por leitores críticos os quais se asseguravam que estas cumpriram com o requerido.

O interessante deste processo é que ele encontra-se integralmente neste guia, e é por isso que na sequência apresenta-se os princípios e critérios de avaliação dos livros didáticos de Geografia adotados no 2012.

QUADRO 12: CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS DO GUIA PNLD 2012 ESPECIFICOS PARA A GEOGRAFIA

(1) possibilita, nos diversos contextos de ensino-aprendizagem, a consecução de atividades referentes aos conteúdos e materiais geográficos, levando à realização da interação professor-aluno por intermédio de um diálogo que permita a expressão de significados pelo professor e a re-significação do conhecimento pelo aluno, com a finalidade de vinculá-lo à prática social. Deve, portanto, ser flexível, de maneira a atender a projetos pedagógicos diversificados e, ao mesmo tempo, claros, corretos, coerentes e articulados;

(2) demonstra coerência e adequação metodológicas internas entre os livros da coleção, tanto no que se refere à linha de pensamento geográfico adotada, quanto à orientação pedagógica. Em síntese, é necessário que haja compatibilidade entre a opção teórico-metodológica adotada, os conteúdos geográficos desenvolvidos e a maneira como são desenvolvidos. Por isso, é importante que as propostas sejam explicitadas e que a obra seja coerente com elas e internamente, de maneira que o aluno seja alfabetizado na linguagem científica geral e na linguagem particular da Geografia;

(3) contém os conteúdos e conceitos geográficos aceitos pela comunidade científica e aplicados a todas as regiões do país, demonstrando conhecimento atualizado dos avanços teóricos e das pesquisas publicadas na área, e sem reducionismos, que podem ser fonte de erros ou podem induzi-los, quando conceitos e conteúdos são apresentados de forma incompleta ou relacionados tão resumidamente que os processos envolvidos não possam ser corretamente compreendidos;

(4) apresenta os conceitos plenamente a partir dos processos, dinâmicas e fenômenos, em suas relações espaço-temporais. Por isso, são considerados erros conceituais: - ideias incompletas ou errôneas e lacunas que não permitam a compreensão das relações entre sociedade e natureza; - relações espaço-temporais que não possibilitem compreender a construção histórica do espaço geográfico; - ideias incompletas ou errôneas e lacunas que não permitam a compreensão da formação, desenvolvimento e ação dos elementos constituintes do espaço físico, suas formas e seus processos, ou do espaço humano, assim como os processos sociais, econômicos, políticos e culturais, suas formas e suas relações;

(5) apresenta o conteúdo de tal forma que não se induza a erros, que podem ocorrer quando conceitos ou informações são apresentados de maneira incompleta, quer em atividades, comentários ou associação entre conceitos, de tal forma que o aluno tenha dificuldade em compreender corretamente os conteúdos geográficos. Por outro lado, a obra não deve apresentar conceitos e informações de forma errada ou confusa, dificultando os relacionamentos próprios da análise geográfica da realidade;

(6) contém informações corretas e atualizadas ou informações que demonstrem o embasamento teórico-metodológico adotado no Manual do Professor;

(7) apresenta mapas, gráficos e tabelas utilizando a linguagem cartográfica, localizando corretamente a informação geográfica no espaço e no tempo e articulando diferentes escalas geográficas;

(8) é isenta de preconceitos, tanto de origem, condição econômico-social, étnica, de gênero, religião, idade, orientação sexual ou outras formas de discriminação ou doutrinação religiosa, tanto nos textos como nas ilustrações, tais como fotos, mapas, tabelas, quadros ou outros tipos de ilustrações necessárias para a compreensão dos conteúdos geográficos;

(9) é isenta, para o desenvolvimento de certos temas e conteúdos, de marcas, símbolos ou outros identificadores de corporações ou empresas, a não ser quando se mostrarem com a necessária diversificação para explicar os processos espaciais.

Fonte: Guia PNLD2012 Geografia (2011, p. 12)

É importante destacar a importância dada à postura teórico-metodológica das coleções, e, portanto, dos próprios autores dos textos escolares. Nesse aspecto, não é só importante sua

postura pedagógica, mas também devem ter clara uma postura sobre a disciplina e que seja coerente com a forma como o conteúdo é apresentado nas coleções.

Além disso, é relevante destacar o interesse por desenvolver os conceitos, de forma tal, que o estudante os compreenda, sem importar a quantidade de páginas que signifique seu trabalho, se tenta mostrar conteúdos completos e ideias completas, não resumos que ao fim não explicam claramente o conteúdo.

Por outra parte, é importante o interesse por manter fora dos livros didáticos atividades, conteúdos e avaliações ou qualquer outro tipo de recurso que incentive uma visão preconceituosa e discriminatória segundo classes sociais, opções religiosas, opções sexuais.

Estas preocupações, finalmente, se concretizaram na ficha de avaliação das coleções, que são apresentadas em três figuras no próprio guia. A primeira figura refere-se à proposta pedagógica, a segunda à estrutura temática e a terceira à estrutura da coleção. Nesta pesquisa, a análise centra-se na primeira figura: proposta pedagógica, já que aí se pode observar o tratamento dos conteúdos e dos conceitos trabalhados.

Ao considerar o anterior, propõe-se observar a figura da proposta pedagógica para realizar a escolha dos livros a ser analisados. É importante considerar, só com um simples critério de exclusão, que seria que as duas melhores coleções deviam ser de editoras diferentes²⁴. A seguinte figura apresenta a proposta que interessa nessa pesquisa.

²⁴ Este critério foi pensado devido a que os livros didáticos chilenos também pertencem a editoras diferentes.

FIGURA 4: PROPOSTA PEDAGÓGICA

		Muito bom	Suficiente	Fraco											
		Coleções													
Proposta Pedagógica		Áreas do conhecimento - Geografia	Conexões - estudos de Geografia geral e do Brasil	Fronteiras da globalização	Geografia - espaço e vivência	Geografia - o mundo em transição	Geografia em construção	Geografia em três tempos	Geografia geral e do Brasil - espaço geográfico e globalização	Geografia global	Geografia para o ensino médio	Geografia sociedade e cotidiano	Projeto eco - Geografia	Ser protagonista Geografia	Território e sociedade no mundo globalizado
Coerência e adequação metodológica															
Articulação pedagógica e progressão do ensino-aprendizagem entre os volumes															
Desenvolvimento de capacidades e habilidades e do pensamento crítico do aluno															
Diferentes gêneros textuais e adequação da linguagem															
Representação cartográfica e adequação e exploração de ilustrações															
Cidadania	Respeito às diversidades														
	Valorização de gênero e não violência														
	Valorização de afrodescendentes e indígenas														

Fonte: Guia PNLD2012 Geografia (2011, p. 14)

Ao levar em consideração os critérios impostos, as duas coleções melhor avaliadas foram **Geografia: o mundo em transição, da editora Ática;** e **Geografia sociedade e cotidiano, da Edições Escala Educacional SA.** Portanto, estas foram coleções escolhidas para serem analisadas.

Após ter revisado, os marcos curriculares de ambos os países, suas propostas conceituais e pedagógicas, os recursos adicionais que os países elaboram para melhorar a compreensão de seus currículos e, finalmente, os critérios/requerimentos para avaliar os livros didáticos adotados para 4º ano do Ensino Médio no Chile e 3º ano do Ensino Médio no Brasil, é preciso observar quais são as diferenças e semelhanças, respondendo a uma das inquietudes

desta pesquisa, que é conhecer como ambos os países constroem seus livros didáticos e quais são os elementos indispensáveis quando se tem por análise a disciplina geográfica.

Primeiro, é interessante assinalar que a diferença mais notória quanto à disciplina de Geografia no caso chileno é que ela corresponde à disciplina de História, Geografia e Ciências Sociais, significa que na maior parte das vezes, é o professor de História, o profissional que ministra aulas de Geografia, Cidadania, Economia e História, todos esses fatos dentro de uma disciplina com uma quantidade de 4 horas por semana, no nível de Ensino Médio. No caso brasileiro 4 disciplinas compartilham uma área, mas não significa que compartilham horas, planejamentos ou professores.

Em termos práticos, ocorre no Chile que 2 horas são de História, enquanto somente 2 horas se dividem nas outras disciplinas, desde que o professor tenha uma formação inicial que lhe permita ministrar aulas das outras disciplinas, ou seja, apesar de que a atualização curricular considere a disciplina geográfica, muitas vezes, na escola, esta disciplina se mantém subordinada a História e é trabalhada com aspectos tradicionais e positivistas de seus conteúdos.

Quanto ao livro didático, é possível destacar uma diferença importante quanto à abordagem teórico-metodológica dos conteúdos e, portanto, das pessoas que os escrevem, seus autores.

É interessante perceber que no Brasil existe uma preocupação em que as coleções possuam uma postura clara²⁵ e explícita do posicionamento teórico epistemológico trabalhado e que, além disso, exista uma coerência entre os livros que compõem a coleção. Esses aspectos no Chile não são explicitados como relevantes para o MINEDUC e, por esse fato não se exige esse aspecto como requisito os critérios/requerimentos que os livros didáticos devem cumprir para serem adotados.

Além disso, é possível observar que enquanto no Chile estes critérios/requerimentos são elaborados por níveis, ou seja, um critério/requerimento por ano de ensino, no Brasil estes já contemplam todo o Ensino Médio, as coleções correspondem aos três anos dessa modalidade e, portanto, as editoras elaboram livros para os três anos com os mesmos autores; livros esses que possuem uma relação entre si como se fossem um volume único.

Outra diferença notável é que os critérios/requerimentos elaborados para o concurso de licitação no Chile, não são públicos. Estes se restringem às editoras que desejam ingressar

²⁵ Esta situação fica totalmente exposta nas resenhas dos avaliadores do PNLD2012 de Geografia, no entanto, nesta pesquisa se trabalhou com resenhas próprias elaboradas a partir do modelo proposto por Pontuschka et. al. (2009) no capítulo 1 desta pesquisa.

no processo, sendo desconhecidos do público em geral. No Brasil esses mesmos documentos estão disponíveis no portal do MEC, por isso qualquer pessoa interessada em conhecê-los pode acessar os documentos, e não somente o documento atual, como também os processos anteriores.

E assim como o guia didático no Brasil é público, também são públicos os nomes dos avaliadores dos livros, como também, o processo dessa avaliação, etapa por etapa; situação que permite evitar problemas ou divergências quanto aos resultados publicados.

No Chile, o processo é diferente. Somente os resultados são públicos, mas não se conhece o nome dos avaliadores, inclusive é sabido que os avaliadores devem assinar um acordo de confidencialidade que lhes impede de declarar publicamente que foram avaliadores. Por isso, aquela informação é sumamente restrita e impossível de ser divulgada. Da mesma forma, o MINEDUC é a instituição responsável pelos critérios avaliados e pela maneira pela qual foram avaliados, e esse fato oculta responsabilidades pessoais.

Por outra parte, podemos destacar certas semelhanças como, por exemplo, a categoria de espaço geográfico como foco central nas temáticas que abordam a disciplina geográfica em ambos os países. Nestes países, é possível notar que existe um interesse pelos avanços acadêmicos da área e por formas de integrá-los na Geografia Escolar.

Da mesma forma, ambos compreendem o espaço geográfico com sua relação espaço-tempo como um conjunto indissolúvel de sistemas de objetos e sistemas de ações (com os fundamentos explícitos no caso brasileiro, enquanto no caso chileno não está explícito).

Também é interessante observar como o MPA do Espaço Geográfico no Chile possui direta relação com os quadros e esquemas que apresentam os PCNs de Ensino Médio no Brasil. É possível considerar certa influência do currículo brasileiro na atualização curricular chilena. Ainda, é relevante destacar a opção do Chile por estabelecer um currículo segundo progressão de habilidades, enquanto no Brasil o currículo é por progressão de competências, que nestes casos são entendidas como sinônimos.

Outro aspecto a destacar é que há um interesse no Chile por incluir atores sociais relegados e historicamente dominados. Por enquanto, no Brasil, o interesse concentra-se em eliminar os preconceitos e discriminações existentes na Educação, ou seja, em ambos os países existe um interesse pela inclusão e integração em educação.

De forma geral, é possível perceber que as diferenças são maiores que as semelhanças o que leva a pensar o porquê dessa situação. É possível argumentar que no Brasil a reestruturação do currículo ocorre na prática no ano 1998, enquanto que no Chile se dá só em

2009, como regulamento escrito e que começa a implementar-se no ano 2012, o que implica uma diferença no processo de consolidação em cada país.

No entanto, é importante salientar a necessidade de se encaminhar no Chile um processo mais transparente, no que corresponde ao processo de avaliação e de divulgação dos critérios/requerimentos na lógica de estabelecer um sistema mais democrático.

Além disso, é importante lembrar que devido à brutal ditadura militar chilena, muitos dos processos em Educação foram atrasados, já que o investimento nesse setor, existente antes da ditadura, foi reduzido a menos da metade em seu período.

No entanto, a ditadura brasileira, também, gerou situações problemáticas em educação, atualmente, pode-se perceber um interesse importante por ingressar totalmente na lógica econômica neoliberal, o que significa um retrocesso para as políticas públicas do Brasil.

Dessa forma, os governos pós-ditadura militar no Chile estão tentando reativar o investimento em educação, o que não é uma tarefa fácil, pois o sistema econômico imposto nesses anos é o sistema atual. A partir disso, muitas das reestruturações propostas em educação não tem sustento ou são impossíveis de serem implementadas.

É interessante ver como o contexto cultural determina certas práticas, e perceber que ele sim tem importância. Portanto, é lógico que duas realidades não são comparáveis, pois é possível conhecê-las e analisá-las, mas não compará-las com critérios rígidos e estandardizados, uma vez que a ideia de homogeneização encontra-se totalmente fora dos objetivos desta pesquisa.

Quanto ao conceito de cidade, foi possível observar que no Chile o recurso curricular MPA de espaço geográfico, no nível 5 apresenta como habilidade a ser atingida a caracterização dos problemas sociais e ambientais das grandes cidades. Tal fato significa que os estudantes que terminam o Ensino Médio deveriam ter adquirido essas habilidades.

No entanto, ao analisar o quadro 7 com os conteúdos que integram o livro didático, é possível perceber que não existe uma referência direta ao conceito de cidade. Procura-se a integração disciplinar da História, Geografia e Ciências Sociais, portanto, o interesse de atingir uma visão multidisciplinar.

Também, se observa a necessidade de que os estudantes se aproximem do conceito de espaço geográfico. Mas a cidade não um conceito primordial na proposta que recebem as editoras que desejam participar do processo de elaboração de livros didáticos.

No Brasil, os PCNs de Ensino Médio propõem um tema que especifica claramente o trabalho com o conceito de cidade. O tema é *A Paisagem Urbana* esse tema se encontra dentro do eixo *O homem criador de paisagem/modificador do espaço*, os subtemas que o

desenvolvem são: A cidade como espaço de transformação industrial, A cidade prestadora de serviços, Metrôpoles. Metropolização, Problemas urbanos. Serviços básicos na cidade.

Dessa forma, pode-se apreciar uma perspectiva integradora de cidade, pretende-se abordar todos os aspectos que poderiam definir cidade, ao considerar seus elementos comuns.

Quanto aos critérios eliminatórios do PNLD é possível observar no quadro 12 que a preocupação se centra nos conteúdos e conceitos geográficos que são aceitos pela comunidade científica.

Dessa maneira, evidencia-se o interesse por manter a Geografia escolar atualizada e, porque os estudantes compreendam os conceitos e conteúdos que estruturam a disciplina geográfica, entre eles o conceito de cidade.

A partir dessa lógica, é possível afirmar que a preocupação pelo conceito de cidade é mais evidente no caso brasileiro. Aprecia-se a visão geográfica que busca analisar os conteúdos de uma perspectiva particular a uma perspectiva geral, em que o todo e a parte são complementares. Existe a possibilidade que essa diferencia seja, justamente, pelo fato de estar pensando a partir de um olhar geográfico.

2.2 A construção do livro didático de Geografia no Chile

Após ter revisado o marco curricular, seus elementos de apoio e os critérios/requerimentos para a elaboração dos livros didáticos para o 4º ano do Ensino Médio, é interessante conhecer os conteúdos trabalhados e os postulados dos autores que os desenharam.

Para se conhecer os livros didáticos chilenos apresenta-se a seguir uma resenha do primeiro livro didático analisado (a partir dos aportes de Pontuschka et. al. (2009) apresentados no capítulo 1). No Chile, o processo de adoção dos livros didáticos não apresenta um guia como no Brasil, por isso, decidiu-se estabelecer um parâmetro comum que permitisse analisar ambas as realidades sob um mesmo indicador ou critério.

QUADRO 13: RESENHA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS PARA 4º ANO DE ENSINO MÉDIO, EDITORA MN.

Critérios	Descrição
Capa	Este livro didático segue os princípios integradores e multidisciplinares propostos pelo currículo chileno. É possível identificar que efetivamente existe uma proposta

	que faz alusão à relação espaço-tempo, refletida nas diferenças interculturais da sociedade chilena. É possível identificar também uma postura crítica com respeito ao mundo atual e suas transformações. É importante destacar que o Bloco II, no qual se trabalham os aspectos geográficos possui um globo térreo que mostra América Latina.
Autor (es)	Os quatro autores do livro são formados em História, sendo só dois deles professores e os outros dois bachareis, todos têm estudos de pós-graduação. Não existem geógrafos na equipe. Pedro Milos, o coordenador da equipe, fez o convite para os profissionais que participaram da produção deste livro, ele atualmente é diretor da escola de história da Universidade Alberto Hurtado, enquanto a autora Cristina Moyano é diretora de graduação e pós-graduação da Universidade de Santiago, Andrés Estefane atualmente é bolsista de BECASCHILE e doutorando na USA, enquanto Jorge Figueroa se sabe que foi diretor de uma escola na Região Metropolitana.
Público alvo	O livro foi desenhado considerando o seu público objetivo, que são os alunos do 4º ano do Ensino Médio, possui uma aposta integradora do setor ou área de História, Geografia e Ciências Sociais, além de utilizar imagens e um desenho provocador.
Apresentação	Propõe uma proposta metodológica clara, mas não há uma visão sobre o setor ou área desenhada pelos autores. A apresentação é uma rota de como o livro didático está desenhado e como os estudantes devem compreendê-lo.
Sumário	Os conteúdos foram organizados em três blocos, cada bloco possui três unidades. O Bloco I: <i>Antecedentes históricos del orden mundial actual</i> ; Bloco II: <i>América Latina Contemporánea</i> e Bloco III: <i>El Mundo Actual</i> .
Diagramação	O livro compõe-se de 296 páginas, entre conteúdo, atividades, avaliações e imagens, o que corresponde a um livro que pode ser lido por um estudante que se encontra no seu último ano de formação no ensino formal.
Imagens	As imagens possuem relação com o que se está expondo no livro, apesar de que muitas cumprem só uma função ilustrativa do que se está falando e não necessariamente provocadora da aprendizagem.
Proposta Teórico-metodológica	O livro não apresenta uma postura teórica explicita, mas se compreende que cumpre com os critérios/requerimentos do MINEDUC, portanto, entre linhas pode-se ler que segue uma postura crítica (o pode se confirmar com as entrevistas a os autores). Por sua vez, a proposta metodológica é

	instigadora e questionadora, o que implica que deseja provocar aos estudantes e, portanto, teria relação com os postulados teóricos implícitos.
Linguagem	A linguagem utilizada é coerente com a idade dos estudantes de 4º ano médio que vai entre os 17 e 18 anos.
Atividades	As atividades trabalham diferentes habilidades e utilizam elementos desenvolvidos como conteúdos e por sua vez, elementos novos e não trabalhados anteriormente.
Bibliografia	Não possui referências bibliográficas, somente sumário temático e onomástico.

Fonte: Pérez Cisternas, N.(2012)

É importante destacar que esta é uma resenha geral do livro didático da editora MN, e não somente da unidade específica que foi trabalhada nesta pesquisa. Tal fato porque é importante ter uma visão geral do livro didático que mostre o conjunto de suas propostas, para a partir desse momento, compreender a seção específica a ser analisada.

Além disso, é importante assinalar que, no caso chileno, os livros didáticos são diferenciados pela Editora, por isso, não possuem um título específico, simplesmente se reconhece como o livro de História e Ciências para o nível específico (neste caso quarto ano médio) da editora tal.

A partir desta ficha, é relevante assinalar que os profissionais acadêmicos que tem a autoria deste livro são formados em História e em Pedagogia em História, o que significa no primeiro caso que são autores que possuem bacharelado em História e no segundo que são licenciados em História, em ambos os casos com pós-graduação.

Esses dados são importantes porque significa que as disciplinas que tiveram na sua formação inicial são nitidamente históricas em ambos os casos, sendo as disciplinas geográficas menores em quantidade e desenvolvimento dependendo das malhas curriculares das universidades e, muitas vezes, são compostas por visões tradicionais e fragmentarias da Geografia. Isso representa múltiplos problemas na construção do livro didático, o qual se situa na perspectiva da integração de disciplinas tal como postula o marco curricular de 2009. A esse respeito, o autor Pedro Milos²⁶ ressalta o seguinte:

²⁶ A citação apresentada provém da análise crítica do discurso (ACD) das entrevistas realizada com os autores dos livros didáticos, as quais estão disponíveis no Anexo 2 (entrevistas do Chile) e Anexo 3 (entrevistas do Brasil), o número de referência da citação corresponde a uma classificação de elaboração própria, considerando as siglas dos editoriais aos quais os autores pertencem.

Haber por lo menos en Chile los textos escolares son bastante tributarios a dos regulaciones o dos elementos de política, por un lado el currículo, o sea los contenidos que trata el texto escolar son los contenidos que están en el currículo establecido por el ministerio de educación y en segundo lugar, hay como comentábamos términos de referencia entregados por el propio ministerio. (AMN1.38)

Então, compreende-se que o livro didático de 4º ano do Ensino Médio trabalha conteúdos propostos pelo marco curricular, segundo as indicações dos critérios/requerimentos, mas sem uma amplitude de perspectivas dentro das ciências sociais.

Tal fato porque todos os autores são formados numa das disciplinas que compõem o setor ou área de História, Geografia e Ciências Sociais, portanto a integração de diferentes olhares é bastante escassa se nos limitamos somente a observar a formação acadêmica dos autores.

Outro dado importante é a ausência de bibliografia, situação que não parece estranha considerando que nos critérios/requerimentos²⁷ para a produção deste livro didático a bibliografia não é um ponto a considerar.

Ao considerar que o livro didático também é recurso intelectual compreende-se que seria indicado que os autores fizessem referências aos autores que foram utilizados para desenvolver os conteúdos trabalhados. O fato de não fazerem torna-se uma situação muito contraditória, se o que se deseja é promover a autonomia dos estudantes e que eles aprendam como pesquisar e desenvolver certas propostas, segundo nos assinala o marco curricular.

Essa situação se agrava, se nós referirmos ao coordenador da equipe de autores, Pedro Milos, que responde à pergunta pela proposta de autores que ele teria para falar de cidade e ele responde que “*La verdad no estoy al tanto ni informado sobre la producción científica sobre ciudad*” (AMN1.24). Isso esclarece o pouco interesse por conhecer as atualizações e os autores historicamente reconhecidos que trabalham com o tema, portanto, não é estranha a inexistência de referências bibliográficas no livro didático.

Quanto à autora Cristina Moyano a partir da mesma pergunta, afirma o seguinte:

yo conozco a Harvey y Milton Santos desde la geografía y nada más porque no es mi tema de trabajo, yo trabajo izquierda latinoamericana, historia del tiempo presente , y si bien el espacio es un componente clave nunca me he preocupado de la teorización de la ciudad, pero esos dos autores si los conozco (AMN2.18)

O autor Andrés Estefane (AMN3.22), afirma conhecer a Saskia Sassen, Wallerstein e Mike Davis, declarando sua proximidade com as leituras pós-modernas sobre cidade e não faz referência a geógrafos que sejam intelectuais reconhecidos no tema.

²⁷ Ver Anexo 1

Se estes autores pelo menos possuem uma escassa informação sobre a produção intelectual sobre cidade, é curioso pensar porque isso não ficou visível no livro ou se desenvolveu numa bibliografia.

Pedro Milos afirma que *“Yo fui responsable del diseño pedagógico , no sólo de este libro sino que de la serie de libros que van de primero a cuarto medio y por lo tanto, soy autor y coordinador de la producción del libro, en cada uno de los niveles trabajé con equipos distintos”* (AMN1.8). Mais adiante incorpora:

la actualización la hice prácticamente yo, estoy pensando que Cristina Moyano participo en la parte de América latina pero la actualización la hice yo con apoyo de Michelle, por lo tanto, los autores tuvieron una participación más directa en la primera, Andrés en la parte de historia, Cristina en la parte de América latina (AMN1.48)

Percebe-se assim, que não existe nenhum item dos critérios/requerimentos que obrigue a colocar no livro a referência bibliográfica, no entanto o marco curricular se preocupa com essa questão. Isso demonstra que o livro didático é feito seguindo exclusivamente os requerimentos e não o marco curricular. Nota-se que os critérios/requerimentos não seguem necessariamente o currículo.

É importante destacar, ainda, que foram só três autores os entrevistados, pois como foi assinalado por Pedro Milos, surgiram certas dificuldades com o autor Jorge Figueroa:

[...]con Jorge tuvimos una relación un poco frustrada, él era el único profesor del equipo y yo siempre traté de incorporar profesores, pero por problemas de tiempo, de ritmo de trabajo, todo eso, de capacidad de escritura y todo eso, Jorge se incorporo en una parte menor...yo..en términos personales no pasó nada, pero yo quedé un poco frustrado y creo que el también quedo un poco frustrado...pero influyen muchas cosas, influyen ritmos de trabajo, el era director de un colegio en ese momento, entonces podía dedicar menos tiempo y nos poníamos plazos de aquí a una semana tenemos que llegar con 10 páginas escritas y Jorge llegaba con menos páginas, porque también tenía menos hábito de escribir y no sé po...nosotros éramos historiadores que nos pasamos escribiendo todo el día, entonces al Jorge yo le perdí la pista...(AMN1.48)

Continuando com a análise desse livro didático, é relevante conhecer especificamente a unidade escolhida para ser analisada e que possui relação direta como o conceito de cidade que se deseja desvelar nesta pesquisa.

Como já se assinalou no Capítulo anterior, trata-se da Unidade 4: *América Latina: Su tierra y su gente*. Diferentemente de outros livros, este capítulo está dividido em blocos e unidades, mas não em capítulos, de tal maneira que se integram aspectos gerais sobre

América Latina e entre eles se trabalha o tema urbano, pelo mesmo motivo, esta análise inclui a unidade completa, mas que coloca o foco central no conceito de cidade.

Quanto aos conteúdos, o Bloco II começa com uma visão geral de todo o bloco que apresenta os grandes traços e o que será trabalhado em todas as unidades do próprio bloco. Posteriormente, é possível conhecer os principais conceitos que serão trabalhados neste bloco, sendo o primeiro o de Urbanização definido como:

Desde fines del siglo XIX, América Latina viene experimentando un alza creciente en la concentración de habitantes en un número relativamente reducido de núcleos urbanos. Este fenómeno, estrechamente ligado al proceso de industrialización vivido durante el siglo XX, se ha manifestado de modo sostenido en nuestra región, proyectándose en un 80% la población urbana de América Latina para el año 2015. La explosiva migración desde el campo a la ciudad, y, en menor medida, las elevadas tasas de crecimiento vegetativo, han dado origen a un proceso de urbanización caracterizado por su improvisación. A su vez, este proceso ha acarreado consigo una serie de nuevos y complejos problemas agudizados por las características socio-económicas propias de la región. La “urbanización de la pobreza” – como se le ha conocido – ha estado acompañada, entre otras realidades, por un severo déficit habitacional, serias carencias de equipamiento básico, problemas de salubridad, y por un constante quebrantamiento de las normas sociales, expresados en actos delictivos. (MILOS, P. et. al., 2010, p.128)

É de considerar a visão centrada na América Latina, pois claramente o processo de urbanização se diferencia de outras regiões, por seus traços específicos, que são muito bem definidos no parágrafo. Além disso, é importante destacar que a construção deste bloco, como já se diz antes, foi feita pela autora Cristina Moyano que é especialista em movimentos sociopolíticos em América Latina e, por isso, possui uma perspectiva assentada na visão neomarxista a qual a autora defende implicitamente na entrevista.

los distintos fenómenos sociales o históricos o histórico-sociales se expresan en el espacio de manera diferenciada y que el espacio incide por ejemplo en la constitución de esos mismos procesos, por tanto no es lo mismo hablar de la pobreza en los espacios urbanos y rurales, no es lo mismo hablar del desarrollo económico en Europa y en América latina, de manera de que la diferenciación espacial no sólo apele a un aspecto diferenciador de como se expresan sino que también es constituyente de los mismos fenómenos (AMN2.12)

Essa perspectiva ampliada considera as diferenças espaciais e convoca uma compreensão do espaço em relação com o tempo, ao constituir um olhar próximo aos postulados de Milton Santos, que a autora declara conhecer como expoente da Geografia latino-americana.

Além disso, seu interesse pelos espaços desprovidos e, portanto, dos atores dominados, concorda com o interesse do marco curricular em incorporá-los nas discussões na sala de aula.

Por sua vez, é interessante considerar o olhar geográfico que a autora apresenta no livro didático e que se expressa no seguinte parágrafo:

La geografía no solo implica conocer las características descriptivas de un determinado espacio, sino también considerar que dicho espacio es un producto histórico, articulado por la interacción entre el ser humano y la naturaleza. De allí que muchas de nuestras particularidades sociales, culturales, económicas y políticas no puedan comprenderse sin considerar estos “elementos geográficos” en el tiempo. (MILOS, P. et. al., 2010, p.133)

Esta definição nos permite observar o interesse por cumprir os critérios/ requerimentos que recolhem as indicações do marco curricular e que mostram as necessidades do setor ou área de História, Geografia e Ciências Sociais, e também as próprias concepções que a autora tem sobre a disciplina geográfica. É importante assinalar que esse parágrafo inicia uma descrição geral de aspectos geomorfológicos e climáticos de América Latina, que são os CMO para 4º ano do Ensino Médio.

Se bem que seja, interessante que a autora desenvolva uma visão com proximidade à Geografia crítica, apropriando-se da categoria de espaço geográfico, supõe-se que são os critérios/requerimentos os que estão dirigindo esse olhar em particular, já que precisamos lembrar que eles colocam como obrigatoriedade considerar os MPA do setor, neste caso seria considerar o MPA de espaço geográfico, situação que a autora cumpre sem saber que a categoria de análise central da Geografia é justamente essa. (AMN2.24)

Quanto ao conceito de cidade, é relevante observar que este é trabalhado de forma indireta, quando no ponto 4.4 do livro didático propõe-se a relação entre população urbana e população rural.

Por último, otra de las características importantes de la población en América Latina, que se profundizó durante todo el siglo XX, es la tendencia al desplazamiento de la población hacia las ciudades y al crecimiento de la población urbana en detrimento de la población rural. (MILOS, P. et. al., 2010, p.147)

Ao raciocínio anterior acrescenta-se uma interessante resenha denominada “*sabías que*” com um ênfase de questionamento para o estudante que relata:

Existen cuatro megalópolis en la región, es decir, ciudades con más de 10 millones de habitantes: Ciudad de México, Sao Paulo, Buenos Aires y Río de Janeiro (...) La región tiene una de las más altas tasas de población urbana. Según cifras del año 2010, ocho de cada diez latinoamericanos vive en ciudades. (MILOS, P. et. al., 2010, p.147)

É interessante apreciar como se conservam os aspectos tradicionais para definir as cidades, que seria pela quantidade de população, mas, também como se utiliza o conceito de megalópoles que foi definido por Freitag (2006), porém não inclui os problemas de poluição e

socio-espaciais que a autora atribui à configuração das megalópoles e que para ela seriam determinantes para utilizar esse conceito.

Chamo de megalopolização um padrão específico de urbanização. Trata-se de um processo de transformação rápida e recente de uma cidade ou metrópole em uma megalópole. [...] O critério principal nessa categorização é o crescimento descontrolado, desregrado da população urbana, que faz transbordar os limites naturais e administrativos da cidade, tornando-a insustentável. A megalopolização é acompanhada da poluição do ar, da água (mananciais e lençóis freáticos), do desequilíbrio ecológico e da desorganização social (anomia, violência, tráfico de drogas e de armas, etc.). (FREITAG, 2006, p.153)

É por isso que o “*sabías que*” fica justamente só como um dado a mais para conhecer, mas não necessariamente faz um chamado a análise, apesar de que na página seguinte se mencionam os centros urbanos com superpopulação e todos os problemas que esta situação traz.

Na página 151 do livro, postula-se um olhar histórico da distribuição da população na América Latina, que vai acompanhada de uma resenha “*sabías que*” que tem uma relação direta com o processo de colonização descrito:

De acuerdo a las Ordenanzas fijadas por Felipe II en 1573, para la ubicación de las nuevas ciudades se recomendaba escoger sitios donde se observaran personas de edad avanzada; hombres y animales sanos; frutos de buen tamaño, que garantizaran el abastecimiento; abundancia de árboles para estar provistos de leña y cerca de fuentes de agua para el consumo y el regadío. Lugares donde el aire fuera puro, el cielo claro, el clima templado y cerca de pueblos indígenas para poder evangelizarlos. No debían ubicarse en sitios muy altos ni muy bajos, prefiriéndose las poblaciones cercanas a un río. (MILOS, P. et. al., 2010)

É interessante que a resenha “*sabías que*” que acompanha a perspectiva histórica, seja justamente uma ordenança que se preocupa com o espaço, com as condições naturais que a população deve aproveitar para localizar as cidades, e no final, com as condições necessárias que os seres humanos precisam para relacionar-se com o médio, dinamizá-lo e transformá-lo.

Com respeito às atividades da unidade é importante destacar o trabalho com análises de dados quantitativos correspondentes às taxas de fecundidade, taxa de mortalidade, estrutura da população por grupos etários e população total por países, assim como a intencionalidade de que os estudantes confeccionem gráficos com esses dados, somente para obter resultados comparativos. Neste aspecto, resente-se o fato de que não existam análises mais aprofundadas.

Quanto às atividades relacionadas especificamente à cidade (Anexo 2, 2010, p.148), o trabalho é o mesmo, com dados quantitativos de população urbana por país. No entanto, a diferença das atividades anteriores chama-se a refletir criticamente frente a duas questões: *La*

mayor parte de la pobreza en América latina se genera en los campos e El desarrollo de grandes centros urbanos en América ayuda a superar los problemas económicos.

Nesse sentido, se faz evidente que o professor deve ter um papel mediador importante, pois só com dados e com o conteúdo trabalhado os estudantes não poderiam lograr uma reflexão profunda a esse respeito.

Desta forma, justifica-se os postulados de Pedro Milos:

yo tengo en la cabeza es un texto escolar para el estudiante no para el profesor, si el texto escolar está diseñado para apoyar los procesos de aprendizaje del estudiante en su relación por supuesto con el profesor, yo creo que su uso en la sala de clases va estar dado por las características de ese apoyo, o sea si el texto escolar logra una buena estimulación entre contenidos y actividades y esas actividades pueden ser realizadas en la sala de clases e implementadas por el profesor, es un instrumento que puede ser utilizado en la sala de clases perfectamente, puede ser un instrumento que ayuda a estructurar la actividad de estudiantes y profesores al interior de la sala de clases (AMN1.36)

Este autor é justamente o encarregado da parte pedagógica da construção do livro didático, por isso, é interessante corroborar que a intencionalidade proposta por ele, efetivamente se cumpre na prática, ou seja, no livro impresso e permite olhar no que para ele deve ser o mais importante do livro didático, as atividades.

Para encerrar a unidade, o livro apresenta uma autoavaliação (Anexo 2, 2010, p.155) que possui perguntas do tipo *Prueba de Selección Universitaria* (PSU), ou seja, de seleção múltiplas nas quais é possível encontrar alternativas como: todas as anteriores ou todas são corretas, no caso da confecção dessas alternativas.

Deve-se dizer que esse tipo de alternativas não se encontram dentro dos formatos estabelecidos, pois é notório que esse tipo de opção foi objetada na PSU, e claramente a inclusão desse tipo de perguntas assinala a preparação dos estudantes para o desafio que supõe é a PSU no último ano de formação escolar e como o primeiro passo de ingresso na formação superior.

Por outro lado, as outras atividades da autoavaliação fazem referência à definição de conceitos sem possuir um enfoque crítico, mas parece uma atividade que fomenta a memorização, parece ser o ponto menos trabalhado na unidade, já que ela não tenta desenvolver uma visão reflexiva ou analítica da unidade, portanto, não cumpriria com o desenvolvimento de habilidades proposto pelo marco curricular e impulsionado através dos critérios/requerimentos.

Após de apresentar o livro didático de quarto ano médio da editora MN, ao considerar sua produção junto com as entrevistas aos autores desse livro, previamente analisadas sob a perspectiva de análise crítica do discurso, se procederá a análise do material correspondente

ao livro didático de quarto ano médio da editora Zig-Zag. Começando com a apresentação do livro em geral a partir da resenha proposta a continuação:

QUADRO 14: RESENHA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS PARA 4º ANO DE ENSINO MÉDIO, EDITORA ZIG-ZAG

Critérios	Descrição
Capa	Este livro didático possui um desenho que faz um chamado à análise e que mantém a visão que o currículo chileno deve projetar. A imagem principal da capa, corresponde a os momentos prévios da queda do muro do Berlim, que é justamente o CMO com o qual começa o quarto ano de ensino médio. Na capa se aprecia somente a imagem dos soldados entre a Alemanha ocidental e a Alemanha oriental, no entanto, na folha de rosto a imagem se amplia e mostra a população que estava presenciando a queda do muro. A unidade 3 corresponde ao capítulo 2: América Latina Contemporânea. Neste capítulo analisado, a imagem principal incorpora a visão do espaço geográfico, como um espaço social em construção e em constante transformação.
Autor ou autores	O livro didático possui dois autores, Gonzalo Álvarez que é professor de História e Geografia, com pós-graduação em Educação da Universidade Metropolitana de Ciências da Educação. Macarena Barahona formada como geógrafa na Pontifícia Universidade Católica do Chile e atualmente doutoranda em Urbanismo na mesma universidade.
Público Alvo	O livro foi desenhado considerando o seu público alvo, que são os estudantes de quarto ano médio, possui um nível teórico e propositivo correspondente a esse nível de estudos.
Apresentação	Propõe uma estrutura gráfica do texto, donde se assinalam os recursos complementários (identificadas por cores e uma imagem específica) e o roteiro de habilidades a serem desenvolvidas durante o trajeto do livro. Não possui uma apresentação do livro em geral desenhada pelos autores, no entanto, é possível identificar que a unidade a ser analisada possui uma apresentação que evidencia o posicionamento crítico dos autores e que integra as categorias de análise da Geografia, utilizando-a para olhar a América latina.
Sumário	Os conteúdos foram organizados em 3 unidades com 3 capítulos cada uma. Unidade 1: El siglo XX, Unidade 2: Un mundo globalizado e Unidade 3: América Latina Contemporânea.

Diagramação	O livro didático possui 311 páginas, entre conteúdos, atividades, avaliações e propostas de recursos adicionais para complementar a análise dos conteúdos.
Imagens	As imagens têm relação com os conteúdos que se estão trabalhando, em sua maioria elas fazem um chamado à análise e reflexão dos conteúdos. Existem várias atividades que correspondem à análise fotográfica e de caricaturas, por tanto, encontram-se intencionadas para provocar e motivar os estudantes. Predominam as imagens ilustrativas.
Proposta Teórico-metodológica	O livro não é apresentado com uma proposta teórica explícita, no entanto, é possível identificar sua postura crítica, devido a que segue as orientações dos critérios/requerimentos impostos pelo MINEDUC. Ao mesmo tempo, a proposta pedagógica faz-se evidente na hora de revisar os recursos adicionais propostos, por exemplo: os filmes mencionados possuem um nível de complexidade adequado, são filmes ou documentários atuais que estimulam a reflexão e que aprofundam as temáticas trabalhadas, integrando a partir desse momento uma visão crítica dos conteúdos.
Linguagem	A linguagem utilizada é apropriada para estudantes de quarto ano de ensino médio, na faixa etária entre 17 e 18 anos de idade.
Atividades	As atividades estimulam diferentes habilidades, integrando novos recursos que dinamizam o conteúdo. Elas acompanham toda a unidade, variando seus níveis de aprofundamento. Ao começo e ao final de cada capítulo existem avaliações (diagnóstica e processual) que permitem que o estudante resgate seus conhecimentos prévios e adquiridos.
Bibliografia	Possui referências bibliográficas, além do índice temático e <i>sites</i> recomendados. Destaca-se que a maioria dos autores citados corresponde à análise historiográfica, no entanto, é possível identificar também autores da Geografia como Milton Santos, Pierre George, Manuel Castells, U. Beck, Octavio Ianni e S. Huntintong.

Fonte: Pérez Cisternas, N. (2012)

A partir desta resenha é importante destacar que diferentemente do livro didático da Editora MN é que este possui integração quanto aos profissionais que trabalharam em sua elaboração. Como foi assinalado nas entrevistas, os autores se formaram em áreas diferentes, um autor na História e a outra autora na Geografia.

É interessante destacar também, que entre os critérios/requerimentos, assinala-se a necessidade de integrar o olhar geográfico, ao considerar sua importância para o desenvolvimento integral deste setor.

Além disso, é interessante destacar que ambos os autores já haviam trabalhado na produção de livros didáticos anteriormente. Gonzalo Álvarez afirma que “*Con anterioridad habíamos hecho uno de 1º medio*”. (AZZ1.6), em quanto Macarena Barahona, aprofunda na sua experiência como autora:

No, no es el primero. He participado en otras dos instituciones distintas a la Editorial Zig-Zag, en Santillana hice un texto, participe en realidad, no lo hice yo sola, algunas de las unidades de geografía para un texto de 5º básico, también de 6º básico. Fue una experiencia bien difícil en realidad porque la Editorial Santillana tiene un formato muy poco flexible para los autores, entonces ellos te dan un marco de referencia al cual tú tienes que ceñirte y, en realidad la posibilidad de crear más libremente no está presente. Y en otra oportunidad hice un texto para 1º medio, para una editorial pequeña que se llama Cal y Canto, que fue presentada al Ministerio de Educación, a licitación pública, que nos fue muy, muy mal, entonces la primera experiencia que tuve todavía no salía de la universidad, fue muy fallida, y las otras han sido por suerte exitosas. Y después de eso ingrese a Zig-Zag, y en Zig-Zag participe en el libro de 1º, de 3º y de 4º medio, y en los tres libros nos fue bien y ganamos la licitación. (AZZ2.6)

Esta ressalta que participou como autora em outras editoriais anteriormente, mas na editora Zig-Zag vem se mantendo por mais tempo, ao afirmar que nesta editora o livro didático de quarto ano médio já seria o terceiro dela, no qual tem participado como equipe, ela com Gonzalo Álvarez, conseguindo que estes fossem licitados, ou seja, adotados pelo MINEDUC.

Ao mesmo tempo, é relevante assinalar que foi Macarena Barahona formada em Geografia, quem esteve a cargo de trabalhar nos conteúdos geográficos deste texto.

Yo soy de formación Geógrafa y con algún grado de especialización en Educación Geográfica, entonces, en general, lo que me toca hacer en los textos de Historia y Ciencias Sociales, son las unidades de geografía, no recuerdo bien cuáles son los nombres, en este momento, pero una es "Geografía Urbana", me parece, y la otra es América Latina, "Geografía de América Latina". (AZZ2.8)

No caso desta pesquisa foi analisada a unidade de América Latina contemporânea, dentro da qual o capítulo 2: dimensões humana e econômica do espaço latino-americano são trabalhadas conteúdos relacionados com o conceito de cidade.

Por outra parte e antes de começar com a análise do livro didático propriamente dito, é importante assinalar que Gonzalo Álvarez, formado como Pedagogo em História com Mestrado em Educação, possui uma concepção sobre a Geografia muito próxima às posturas situadas no paradigma crítico.

[...] siento que la geografía es una disciplina que les entrega herramientas a los estudiantes para que puedan comprender mejor la realidad social en la que viven. Desde esa perspectiva, dota a los estudiantes de un conjunto de competencias, de habilidades, que les permiten entender mejor el lugar que habitan, y no solamente comprenderlo, si no, también, intervenirlo con el propósito de transformar la ciudad, o el lugar donde viven. (AZZI. 12)

As colocações anteriores permitem desvendar o porquê este livro didático possui uma integração da visão geográfica em todas suas unidades; no entanto existe uma unidade que o trabalha especificamente. Também é possível perceber que a perspectiva espacial não desaparece nas outras unidades que compõem o livro. Além disso, nenhum dos autores assinalou ser coordenador da equipe, simplesmente existiu um bom trabalho em conjunto, que se explicita na obra.

Quanto à unidade 3, focada nessa pesquisa, é possível destacar que o ingresso a seu desenvolvimento é por meio da categoria espaço geográfico. Dessa maneira, considerou-se que cada capítulo tem uma dimensão do espaço geográfico, começando pelo capítulo 1 com a dimensão natural do espaço geográfico de América Latina, na qual é possível apreciar não só os aspectos geomorfológicos, hidrográficos e climáticos, mas também seus desafios com respeito aos riscos naturais e ambientais; em consonância com a responsabilidade da sociedade com seu próprio entorno.

Porém, no capítulo 2, como já foi mencionado, o livro didático identifica, analisa e reflete sobre as dimensões humanas e econômicas do espaço geográfico, introduzindo as teorias do desenvolvimento que influenciam o atuar da sociedade.

Neste ponto, consideram-se os modos de assentamentos na relação urbano-rural e com isso, desencadeia os processos de urbanização, além dos problemas sociais, ambientais e de segregação sócio-espacial que evidentes nas cidades latino-americanas.

No capítulo 3, pode-se apreciar o ingresso da perspectiva histórica com a categoria de análise histórica “*continuidade e mudança*”. Por meio dela pode-se observar como as dimensões do espaço geográfico analisadas nos capítulos anteriores, expressam-se em função de um olhar local e global, fazendo um chamado às categorias de análise da Geografia: região, Território, Paisagem e Lugar. Desta forma, trabalham-se os Populismos, Ditadura Militares, Socialismo e Democracia na América latina e sua relação com o mundo.

Especificamente, os conteúdos do capítulo 2 da unidade 3 começam com um olhar para a diversidade da população na América Latina, e como essa diversidade foi determinante da configuração das sociedades multiétnicas e multiculturais, introduzindo a produção dos diferentes territórios da região.

Assim, a distribuição da população latino-americana, possui diferenciações claras nas quais influem os fatores físico-naturais, econômicos, históricos e político-administrativos.

La distribución de la población en América latina es disímil. Por ejemplo, México posee una densidad de población de 54,2 habitantes por Km², la mayoría de los cuales se concentra en grandes centros urbanos, especialmente en ciudad de México, Distrito Federal. Por otra parte, en América Central la densidad de la población es elevada debido a su escasa superficie. En su sector continental la densidad supera los 75 habitantes por Km², y en las islas del Caribe sobrepasa los 165 habitantes por Km².

En América del Sur estos contrastes, se hacen más evidentes. Mientras en Ecuador la densidad es de 47 hab/Km², en Bolivia es de 8,7 hab/Km². Por otra parte en América del Sur la población se localiza en la periferia del continente, como consecuencia del tipo de relieve existente y la cercanía a los océanos. Es el caso de importantes ciudades como Lima, Santiago, Bogotá, Sao Paulo, Río de Janeiro y Buenos Aires. (ÁLVAREZ, G. et. al., 2011, p.246)

A partir daí, ingressa-se ao volume da população na América Latina e os fatores que influenciam nesse volume, destacando-se as mudanças no crescimento vegetativo, as modificações na taxa de fecundidade geral e na diminuição na taxa de mortalidade geral. Enfim, realiza-se uma análise com respeito às tendências demográficas.

Fundamenta-se, então, a discussão da mobilidade da população latino-americana a partir das migrações internas e internacionais. Nesta última é possível observar as migrações limítrofes e as migrações para os grandes polos de desenvolvimento. O interessante da análise apresentada nesta seção, são as consequências sociais que a autora assinala:

Así, las fronteras actuales se cierran cada vez más a las migraciones de origen latinoamericano; pero en este contexto algunas puertas se abren, especialmente para los grupos altamente calificados, ya sean profesionales, deportistas, artistas, entre otros.

El fútbol es una de las actividades en las que los inmigrantes latinos participan con gran éxito. El ejemplo más claro es el de Manuel Pellegrini, quien fue director técnico del equipo español “Real Madrid”.

Cabe señalar en este contexto, una singular paradoja: un grupo minoritario de los seguidores del Real Madrid, que se hacen llamar los “Ultrasur”, son conocidos y condenados por sus prácticas xenófobas y racista, dedicándose a propinar golpizas a inmigrantes latinos. Sin embargo, el “Real Madrid” tiene entre sus miembros a varios inmigrantes latinos, que son aplaudidos cada vez que gana. (Ibidem, p.250)

Dessa forma, retomam-se as indicações dos critérios/requerimentos que reafirmam a necessidade de motivar os estudantes a partir de suas próprias experiências. Como metodologia para isso, esta análise incorpora o futebol, um dos esportes mais populares na América latina, sem diferenciação étnica ou de gênero, para referir-se aos problemas de racismo e preconceito que estão presentes na sociedade atual, e que contrapõem constantemente a América Latina e a Europa.

Na página 252, o livro começa a tratar o conteúdo relacionado a o conceito de cidade, chamado de Processo de urbanização na América latina, ao mostrar interessante à forma pela qual conteúdo é problematizado durante sua exposição.

En la actualidad, cerca de las 3/4 partes de los habitantes de Latinoamérica viven en ciudades, situación que se hace más evidente en aquellos países donde la transición demográfica ha avanzado con mayor rapidez. [...] Sin embargo, este proceso de urbanización en la región es desigual: en Chile, Argentina y Uruguay, más del 85% de la población vive en zonas urbanas, mientras que en Haití, Guatemala y Honduras, más del 50% de su población vive en áreas rurales. La agudización de la urbanización en América Latina, actualmente, responde también a la tercerización (gran desarrollo del sector servicios) que han sufrido sus economías, lo cual se manifiesta en un mayor crecimiento urbano. (Ibídem, p. 252)

Nesse sentido, recupera os antecedentes apresentados anteriormente para explicar o que está acontecendo nos países latino-americanos e como se configuram as cidades na região. Agregando que:

De hecho, en la región están algunas de las ciudades más grandes y más habitadas del mundo, verdaderas megalópolis, destacando entre ellas Ciudad de México (25 millones de habitantes), Sao Paulo (22 millones), Buenos Aires (13 millones) y Río de Janeiro (12,5 millones).

Los problemas que presentan estas megalópolis, y gran parte de las urbes de la región, son diversos: contaminación ambiental, delincuencia, deficiencia en los transportes internos, inseguridad y pobreza. Pero el factor más característico de las urbes latinoamericanas es la segregación-espacial. (Ibídem, p.253)

É interessante como os autores retomam a discussão proposta por Freitag (2006) e inclui outras temáticas que se foram dando nas cidades, por conta da alta concentração da população, considerando que um dos maiores problemas seriam a segregação-espacial, pois a necessidade de solo urbano gerado pela alta demanda, que o torna escasso e por sua vez, muito caro.

Esse fato tem influenciado a crescente aparição de empresas imobiliárias que reutilizam os setores vazios, além do surgimento de moradias em lugares com infraestrutura precária sem acesso às necessidades básicas como: água potável, eletricidade, pavimentação e outros serviços, o que poderíamos identificar no Chile como populações *callampas* e no Brasil como favelas. “*Así, las ciudades latinoamericanas se caracterizan por su gran segregación socio-espacial, lo cual es un reflejo de las grandes desigualdades en la distribución del ingreso en los países de la región.*” (Ibídem)

Dessa forma, evidenciam-se os problemas econômicos que se manifestam no espaço geográfico latino-americano, tal como os autores assinalam na sua entrevista, insistindo na

importância de falar da cidade latino-americana que se diferencia dos cânones ocidentais. Não é o mesmo falar de uma cidade europeia e de uma cidade da América Latina.

[...] donde lo que te interesa es hacer un corte, tal vez transversal, al fenómeno, trabajar con escalas mas locales, preguntarse por ¿qué le pasa a la señora Juanita cada vez que se enfrenta a esta ciudad que habita?, donde aparece el principio de justicia socio-espacial, no excesivamente en el ámbito de los ingresos, sino que también en el ámbito de los accesos a ciertos servicios, pero también en el acceso a ciertas, a ciertos aspectos de la ciudad que son más difíciles de cuantificar y, incluso, mas difíciles de cualificar, que están en el plano más íntimo de la felicidad, inclusive, o sea de la alegría que a ella le provoca el encuentro cotidiano con los vecinos, entonces, yo creo que en ese sentido, uno tiene que ser capaz de recoger las distintas escalas, y a lo mejor, desde la geografía particularmente, que ese es el sello que nosotros tenemos en nuestra formación, las propias escalas te permiten ingresos teóricos, que en ese caso aparecen como complementarios. (AZZ2.18)

Existe uma clara intencionalidade em questionar a ordem das coisas, porque os estudantes questionam e analisam a informação que lhes é entregue, não simplesmente aceitando-a como algo inquestionável.

Justamente isso é o que propõem os critérios/requerimentos elaborados pelo MINEDUC, disponíveis no anexo 1. Além disso, esta intencionalidade com o foco na reflexão é possível ser identificada quando os autores assinalam, qual seria o papel da Geografia.

[...] el rol social de la Geografía es súper importante porque permite y favorece la formación ciudadana, el constituirte como sujeto activo y participe de la sociedad en que estas inserto, ya sea en el medio rural-urbano o en cualquier otro contexto específico de asentamiento humano, en tanto tu eres participe de la producción de ese espacio geográfico, de esa, de ese entorno en que tú vives, tú lo estas produciendo, individual y colectivamente [...]. (AZZ2.12)

Há um reconhecimento dos aspectos políticos que constituem o território. A sociedade que configura a cidade é um sujeito ativo que possui interesses e são esses interesses os que também se expressam no espaço, não só de forma individual, mas também no coletivo. Então, seria o direito de cada cidadão produzir a cidade. Tal fato é reafirmado pela autora Macarena Barahona quando fala sobre a definição do conceito de cidade.

[...] y yo quisiera, no sé si eso es así, pero yo quisiera que cuando uno definiera ciudad pudiese entender que es la que habitan los ciudadanos, en ese sentido ahí hay un ejercicio político importante, o debiera haber un ejercicio político importante que tal vez no es el ejercicio político que mas, más recurrente en la historia pero un ejercicio político que hoy día tiene otro, otros elementos que dan cuenta de que la gente efectivamente se agrupa frente a demandas específicas, que les son comunes, que les son significativas, y hace un ejercicio político que a veces nosotros no lo miramos como tal, pero que sin duda lo es [...]. (AZZ2.14)

Desta maneira, pode-se apreciar que a autora expressa suas próprias crenças no livro didático, expressando opiniões coerentes, pois como acadêmica e pesquisadora posiciona-se por um olhar crítico que é visível na sua escrita.

O capítulo 2 finaliza com um abordagem mais direto na dimensão econômica a partir das teorias do desenvolvimento e de como América latina vai sendo catalogada nesses olhares. Ao mesmo tempo, assinala paulatinamente os recursos naturais de cada país que vão dinamizando a economia da região.

Quanto às atividades, faz-se necessário destacar que existem dois tipos de atividades, uma se encontra nos quadros de hipertexto que são aqueles que estão pelas bordas das páginas, e que fazem referência exclusivamente ao conteúdo desenvolvido na página, e às atividades que fecham o conteúdo apresentado.

Neste capítulo é possível encontrar 14 atividades de hipertexto que fazem um chamado à análise e reflexão, no entanto, são apresentadas 9 atividades de fechamento do conteúdo. Essas atividades perpassam por todas as habilidades: identificação, descrição, indagação, análise, aplicação e resolução de problemas, e claramente, são complementadas pelas atividades propostas nos hipertextos.

Ao considerar tal fato, é necessário voltar para o que os autores propõem a propósito das atividades que o livro didático deve ter.

Ojalá las más amplias y las más diversas. aquellas que se acerquen a las experiencias de los estudiantes, que tengan que ver con las vivencias de ellos, con los trabajos de campo, trabajar, la producción del espacio me parece que es un tema interesante, imaginar una ciudad, me parece que son ejercicios interesantes. A mí me gustan mucho esos ejercicios que tiene que ver con mirar imágenes de la ciudad, me parece que es una actividad relevante, y tratar de comprender los flujos que se dan al interior de ellos, me gusta mucho la idea del contraste, de la comparación, incluso en cosas bien sencillas como mirar la cuadrícula, mirar el diseño, incluso en estos planos pequeños, de estos planos casi comerciales, turísticos, me parece que son ejercicios importantes para entender cómo se va tejiendo la ciudad, y de ahí, a partir de ahí, no se po', las posibilidades de imaginar la construcción de una ciudad, son también súper lindas. Me parece a mí que las actividades tienen que estar orientadas a que el niño comprenda el tejido de redes que hay al interior de la ciudad, me parece que es algo que es valioso de hacer, me parece que si el niño comprende eso, comprende gran parte de lo que es incluso la economía, me parece que entendiendo eso es capaz de comprender muchos ámbitos de las ciencias sociales, me parece que el tema urbano es vital para el desarrollo de las ciencias sociales en la escuela. (AZZI.32)

Como é exposto pelo autor Gonzalo Álvarez, existe uma clara crença na inovação como grande aposta das atividades. A ideia é que essas animem o estudante, despertem-no o interesse em investigar além do que o próprio livro didático traz. No entanto, sempre pensando que o trabalho do docente é claramente importante neste âmbito, tal como o próprio autor assinala nesses momentos:

[...]Pienso que el texto escolar es una herramienta, nada más que una herramienta, entonces por mucho que se hagan esfuerzos por, por ejemplo, renovar el lenguaje de la disciplina, si ese profesor, o los docentes que están trabajando el texto escolar en el aula, no lo llevan a la experiencia de los niños, va a ser un esfuerzo en vano [...](AZZI.28)

Yo creo que, en primer lugar, como te decía recién, el profe tiene que tratar de entender que el texto escolar es una herramienta, que está diseñado para mediar el aprendizaje, que en ningún caso el texto escolar actúa por sí mismo. En ese sentido siento que el profesor debe entender que el texto escolar le entrega posibilidades para llevar a cabo su mirada particular y contextual de lo que tiene que hacer. Tiene que entender que el texto escolar es una herramienta que le puede abrir puertas, posibilidades, pero que finalmente él, él es la viga maestra. El texto escolar es claramente, y no me cabe ninguna duda, de una labor menor, secundaria, más allá de que, como te decía recién, parece que lo que digo yo va en contra de como se usa, habitualmente el texto escolar, pero así lo miro yo, así me gustaría que fuera. (AZZI.30)

O livro didático é um apoio para a aprendizagem dos estudantes e, portanto, devem ser permeados por elementos motivadores. Desta perspectiva, analisam-se 3 atividades do capítulo que foi escolhido para esta pesquisa, uma atividade de hipertexto e dois de fechamento de conteúdos. Foram escolhidas essas três atividades, por fugirem das estruturas tradicionais e por mostrarem o posicionamento dos autores do livro didático.

Na página 250, destaca-se uma atividade de hipertexto, relacionada ao conteúdo mobilidade da população da América Latina. Essa atividade é de análise de processos migratórios em dois contextos históricos diferentes, considerando um acontecimento ocorrido no ano de 1939 quando Pablo Neruda, poeta chileno, ajudou mais de 2.000 espanhóis a saírem de seu país durante a Guerra Civil, e chegar ao Chile, no barco Winnipeg como refugiados.

O outro acontecimento refere-se ao ano de 2008, quando duas jovens chilenas foram deportadas da Espanha por não cumprirem com os requisitos migratórios ao chegar ao aeroporto internacional de Barcelona. Segundo a descrição, os estudantes precisam responder duas questões:

- Estabelecer à época histórica em que se situam ambas as situações;
- Assinalar a atitude de ambos os governos e tentar explicar as razões de um e de outro, segundo o contexto histórico de cada época.

Sem dúvida, a partir de um olhar geral, o mais interessante seria que por meio da atividade, estabelece-se a relação entre tempo e espaço que o MINEDUC solicita por meio dos critérios/requerimentos.

Além disso, é possível apreciar, as conotações políticas que esta comparação traz. Pois se considera que a primeira situação possui um dado amplamente relevante que é a ajuda do poeta Pablo Neruda, com isso faz-se referência a que claramente os mais de 2.000 refugiados

espanhóis compartilhavam a ideologia política de esquerda, pois foram protegidos pelo poeta declarado abertamente socialista em uma época em que a maioria era de direita.

Outro dado é que os refugiados estavam escapando do que se denominou ditadura de Franco, quem era um militar apoiado pela direita política da Espanha.

E em terceiro lugar, é relevante destacar os problemas atuais, relacionados aos processos migratórios. Os países europeus na atualidade possuem uma postura de fechamento das fronteiras, portanto, exigem variados requisitos para poder ingressar ao continente, como por exemplo: ter uma quantidade de dinheiro específica, apresentar uma carta de convite, entregar um endereço de referência, entre outras demandas.

Tais exigências visam garantir que o estrangeiro tenha um propósito claro e não permaneça no país como ilegal. Portanto, responde também aos critérios/requerimentos do MINEDUC, que se preocupa, também, com os deslocados e os espaços que são negados.

Nesse sentido, a atividade está convidando o estudante a indagar sobre estes sucessos, a compreender porque em certas circunstâncias o Estado age de forma diferenciada, porque durante uma guerra os refugiados são recebidos nos países onde solicitam asilo e porque em períodos de normalidade os requisitos de ingresso no país mudam e voltam-se cada vez mais rígidos.

Na página 251, apresenta-se uma atividade de fechamento do mesmo conteúdo ao que fazia referência a atividades de hipertexto anterior. Esta atividade está proposta para ser trabalhada em equipe e apresenta como eixo central um extrato da canção *Clandestino* do grupo Franco-espanhol Manu Chao. O trecho é o seguinte:

*Solo voy con mi pena/ Sola va mi condena/
Correr es mi destino/ Para burlar la ley/
Perdido en el corazón/ De la grande Babylon/
Me dicen el clandestino/ Por no llevar papel/
Pa' una ciudad del norte/ Yo me fui a trabajar/
Mi vida la dejé entre Ceuta y Gibraltar/ Soy una raya en el mar/
Fantasma en la ciudad/ Mi vida va prohibida/
Dice la autoridad/ Solo voy con mi pena/
Sola va mi condena/ Correr es mi destino/
Por no llevar papel/ Perdido en el corazón/
De la grande Babylon/ Me dicen el clandestino/
Yo soy el quiebra ley/ Mano Negra clandestino/
Peruano clandestino/ Africano clandestino/
Marijuana ilegal/Solo voy con mi pena/
Sola va mi condena/ Correr es mi destino/
Para burlar la ley/ Perdido en el corazón/
De la grande Babylon/ Me dicen el clandestino/
Por no llevar papel*

(MANU CHAO, 1998 *apud* ÁLVAREZ. G. et al, 2011, p.251)

As perguntas a partir desta letra convidam o estudante a responder com base em seu próprio juízo.

- *¿Qué problemas de identidad se le presentan al personaje de la canción? ¿Por qué se llama “el clandestino”?*
- *¿Qué problemas genera en el mundo actual la migración?*
- *¿De qué manera podría terminar el prejuicio que muchos nacionales tienen frente a los inmigrantes?*
- *¿Cómo se podría avanzar hacia un mundo con las fronteras abiertas?*
(ÁLVAREZ, G. et al, 2011, p.251)

Estas perguntas desejam questionar os estudantes sobre os problemas de xenofobia contra os imigrantes ou estrangeiros; situação que atualmente no Chile é bastante comum, devido à crescente chegada de imigrantes peruanos e bolivianos. Além disso, trata-se de instigar a reflexão a partir das diferentes expressões culturais.

Também, soma-se com estas perguntas, outra pergunta de pesquisa que se deve desenvolver com a ajuda de sites da web, de onde se deve recolher os dados necessários para sua resolução. A segunda pergunta, é de aplicação, coloca o próprio estudante como centro do desenvolvimento da mesma:

- *Imagina que debas residir en el extranjero y que para sobrevivir debas encontrar trabajo, ¿Cómo debería ser el trato que recibas? Elabora una lista de 5 condiciones elementales de convivencia, y al lado explica cada una de tus elecciones. Ocupa el cuadro que se presenta a continuación, y sigue el ejemplo propuesto. (Ibídem)*

É interessante, perceber como os autores desejam que o estudante se coloque na situação e pense como ele reagiria frente a uma situação de injustiça, e se, além disso, considera-se que esta atividade deve ser desenvolvida em equipe, as perguntas que a compõem estão fomentando a discussão e o debate entre os estudantes.

Na página 254, propõe-se uma atividade de fechamento a partir do conteúdo Processo de urbanização na América Latina. A atividade chamada *Tras la huella de mi ciudad* faz referência direta ao conceito de cidade e pretende trabalhar com fontes orais. O eixo motivador da atividade é um trecho de um texto da geógrafa Raquel Gurevich de sua obra *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos*. A passagem diz o seguinte:

El de hoy es un mundo urbano, como nunca antes lo había sido: un tapiz a nivel planetario. Son múltiples los orígenes, los tamaños y las formas en que se presentan las ciudades del mundo, sus actores predominantes y sus funciones, pero es innegable el predominio de las concentraciones urbanas en la actualidad. La ciudad es un objeto público, asiento de un conjunto de actores colectivos, que se halla en proceso de construcción cotidiana. (GUREVICH, R., 2005. apud ÁLVAREZ, G. et al, 2011, p.254)

A partir desse texto, propõe-se ao estudante, pesquisar a origem e o desenvolvimento da localidade em que mora, por meio de algumas perguntas:

- *Investiga cómo fue transformándose tu pueblo o ciudad. Si se fue expandiendo, ¿cuáles fueron las razones y qué nuevos barrios se crearon? Entrevista a tres familias de tu entorno próximo y, con el apoyo de tu profesor, confecciona una pauta de entrevista cuyo propósito sea averiguar estas historias familiares en relación al espacio en el que viven actualmente.*
- *¿Qué orígenes posee la mayor parte de la población de tu ciudad, y qué importancia ha tenido la migración hacia otras ciudades, o desde otras ciudades hacia la tuya?*
- *En tu barrio existen centros de encuentro. ¿Cuáles? ¿En torno a qué se reúnen las personas?*
- *¿Por qué la ciudad es un espacio de construcción cotidiana?*
(ÁLVAREZ, G. et al, 2011, p.254)

Com essa atividade, faz-se um chamado a desenvolver a habilidade de investigação do estudante, para que ele compreenda como se produz a configuração de sua própria cidade. Quais são os lugares de encontro e quais culturais estão se relacionando. Além de incorporar sua própria experiência cotidiana no processo do trabalho de investigação. A partir da análise das atividades é possível perceber que o que a autora Macarena Barahona propõe como lógica para as atividades, está expresso no livro didático:

[...] yo creo que debiera trabajar actividades que pasen por todas las habilidades, y así uno da cuenta un poco de la complejidad, entonces, tiene que pasar por el conocer, por el, tiene que pasar por el describir, pero también tiene que pasar por las habilidades del juicio, de la evaluación, de la valoración en el plano ético, por todas las habilidades, las actividades que se proponen debieran estar puestas, ojala, consecutivamente también, o sea, que vayan como creciendo en complejidad las actividades [...]. (AZZ2. 34)

As avaliações também seguem a linha proposta pela autora. O Capítulo trata de uma avaliação diagnóstica e uma avaliação processual. Na avaliação diagnóstica trabalha-se a partir de um texto e uma imagem que fala sobre a fome na América Latina.

A partir desse âmbito, o estudante deve fazer uma leitura analítica, considerando que o estudo da população envolve diferentes perspectivas. O estudante deve manifestar seu próprio parecer frente às dimensões: ética, política, religiosa, econômica, social e pessoal, que influenciam no estudo da população latino-americana.

Por sua parte a avaliação do processo, há uma postura mais tradicional e faz referência à análise de dados e de gráficos o que é uma exigência do MINEDUC, pois os estudantes que saem do ensino escolar formal, devem saber ler gráficos e trabalhar com análise de dados.

Finalmente, é interessante destacar como existe um trânsito entre as diferentes categorias de análise da Geografia, o que evidencia um domínio do conteúdo que se está trabalhando, e também coerência com o que os autores propõem na entrevista, frente à

pergunta sobre quais seriam as categorias de análise da Geografia primordiais para a análise do conceito de cidade.

Todas. Todas las categorías de análisis de la geografía son importantes. Todas son importantes. Justamente por lo que hemos conversado ahora, el tema de la escala y de los ingresos distintos, está un poco resuelto, a propósito de las categorías de análisis que plantea la geografía, de análisis-síntesis que plantea la geografía, entonces, si usted quiere estudiar la ciudad en la escala barrial, la categoría de lugar le viene súper apropiadamente. Si se quiere estudiar el concepto de ciudad desde una perspectiva de sistema urbano, o inter, la categoría de geosistema, por ejemplo, o la propia de región, están a la mano también para dilucidar el concepto, si uno quisiera hacerse cargo justamente, de esto que yo decía antes, de la historia, de la perspectiva histórica, del relato en ese sentido, temporal, no necesariamente cronológico, sino que más bien como superposición del tiempo, la categoría paisaje es fundamental a la hora de ir a dilucidar la ciudad. El territorio es fundamental porque efectivamente, la ciudad es un lugar de conflictos espaciales, es tan así, que hoy día la preocupación de los gobiernos por la ciudad es la primera [...] (AZZ2.24)

Desta forma, o livro didático responde não somente aos critérios/ requerimentos que propõe o MINEDUC, mas, também, mantêm a coerência com o que propõem seus próprios autores, portanto, no momento de trabalhar os conteúdos aprecia-se a inovação no tratamento dos mesmos, e a orientação crítica que os autores compartilham.

2.3 A construção do livro didático de Geografia no Brasil

Para compreender a construção dos conteúdos e atividades sobre cidade nos livros didáticos de Brasil escolhidos para esta análise se seguiu o formato já trabalhado na análise dos livros didáticos do Chile, ao apresentar uma resenha do livro didático em geral para atingir uma ideia global sobre o material de estudo. Posteriormente, revisa-se a Análise Crítica do Discurso em relação ao próprio livro didático e aos critérios/requerimentos estabelecidos pelo MEC.

Portanto inicialmente, apresenta-se a resenha do livro *Geografía: Sociedad e Cotidiano*, de Edições Escala Educacional.

QUADRO 15: RESENHA DO LIVRO DIDÁTICO GEOGRAFIA: SOCIEDADE E COTIDIANO PARA O 3º ANO DE ENSINO MÉDIO, EDIÇÕES ESCALA EDUCACIONAL

Critérios	Descrição
Capa	Este texto possui uma estrutura de conteúdos que estabelece uma relação com o espaço mundial, que é justamente o conteúdo que trabalha este volume. Existe um enfoque nos binômios cidade/campo e físico-natural/humano. A unidade 3: Questões do mundo

	contemporâneo, na sua folha de início mantém imagens similares à da capa, compreende-se que se deseja manter a mesma ideia motivacional da capa. O capítulo 9: população e movimentos migratórios começa justamente com imagens que trazem a atenção para o crescimento populacional e a diversidade cultural. Todos estes elementos são expostos nos PCNs como critérios/requerimentos que o livro didático deve obedecer.
Autor ou autores	O texto possui três autores. Maria Adailza Martins de Albuquerque, Bacharel pela Universidade Estadual do Ceará e Mestre em Geografia pela Universidade de São Paulo e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. José Francisco Bigotto, Bacharel e Licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo. Márcio Abondanza Vitiello, Bacharel, Licenciado e Mestre em Geografia pela Universidade de São Paulo.
Público Alvo	O livro didático foi construído considerando seu público alvo que são os estudantes do terceiro ano médio. O texto possui um nível teórico e propositivo correspondente a esse nível de estudos. As atividades e os recursos utilizados para motivar os estudantes respondem justamente ao nível cognitivo que um estudante de ensino médio deveria ter.
Apresentação	A apresentação do livro didático introduz ao conceito base proposto pelos PCNs o espaço geográfico. Além disso, realiza uma breve introdução dos três volumes que compõem esta coleção, assinalando a ordem como seriam apresentadas as atividades e os conteúdos, também traz os recursos de apoio que são propostos pelos autores em cada capítulo. É interessante dizer que em cada capítulo se apresentam biografias de geógrafos que têm desenvolvido importantes temáticas nesse campo de estudo.
Sumário	Os conteúdos foram organizados em 3 unidades com 4 capítulos cada. Unidade 1: Organização do espaço geográfico mundial, Unidade 2: Regiões socioeconômicas mundiais e Unidade 3: Questões do mundo contemporâneo.
Diagramação	O livro didático possui 328 páginas, entre conteúdos, atividades, avaliações, propostas de recursos adicionais para complementar a análise dos conteúdos e referências bibliográficas.
Imagens	As imagens têm relação com os conteúdos que estão trabalhando. Em sua grande maioria, elas fazem um chamado à análise e reflexão dos conteúdos. Existem várias atividades que correspondem à análise fotográfica e de caricaturas, portanto, encontram-se intencionadas para provocar e motivar os estudantes. Todavia, no capítulo

	analisado as imagens somente acompanham o texto.
Proposta Teórico-metodológica	Na apresentação do livro didático expõe-se claramente o posicionamento crítico dos autores quanto à compreensão da Geografia. Além disso, é possível identificar uma visão construtivista no enfoque pedagógico.
Linguagem	A linguagem utilizada é apropriada para estudantes de terceiro ano médio, entre 17 a 18 anos.
Atividades	As atividades trabalham diferentes habilidades, integrando novos recursos que dinamizam o conteúdo, elas acompanham todas as unidades, variando seus níveis de aprofundamento. Ao final de cada capítulo se apresenta um bloco de atividades.
Referências	Possui referências bibliográficas atualizadas com autores nacionais e estrangeiros. Além disso, inclui autores provenientes do paradigma radical, mas que pertencem à vertente humanística.

Fonte: Pérez Cisternas, N. (2012)

A partir desta resenha, pode-se afirmar que os autores que trabalharam no desenvolvimento do livro didático são formados em Geografia, todos eles possuem bacharelado e só dois possuem licenciatura. A autora, Maria Adailza, não possui licenciatura, mas tem Doutorado em Educação. Somente um dos autores não possui pós-graduação.

Além disso, este grupo de autores já tem trabalhado na elaboração de outros livros didáticos da mesma editora. Como o confirmam no questionário respondido “já temos outra coleção de Geografia destinada ao Ensino Fundamental II.” (AEEE1.6). Portanto, é possível afirmar que a equipe conformada entre a editora e os autores chegam às aulas do ensino formal através das coleções de livros didáticos.

Também, é interessante destacar que os autores afirmam²⁸ ter trabalhado em conjunto durante toda a elaboração do livro didático, ou seja, nenhum deles teve um capítulo ou unidade como responsabilidade específica.

Não houve uma divisão de trabalho que separasse a ideia de autoria daquela destinada a outras funções, assim como não teve trabalho diferente por livro. Em todos os volumes todos escrevemos capítulos, lemos os capítulos escritos pelos outros dois colegas, sugerimos reformulações, trabalhamos no manual do professor, nas sugestões de atividades, na confecção mesmo do livro. (AEEE1.8)

Não houve um trabalho específico, visto que todos os autores participavam ou da confecção, da leitura e discussão do material enquanto um todo. (AEEE2.8)

²⁸ Os questionários foram enviados aos três autores, no entanto, eles responderam em conjunto (AEEE1), apesar disso, o autor Francisco Bigotto também enviou o questionário de forma individual (AEEE2), por isso são utilizados ambos nesta pesquisa.

A unidade 4 começa na página 216, na qual, faz uma apresentação geral que apresenta os quatro capítulos que a compõem. Na página 218 começa o capítulo 9, que é o Capítulo analisado nesta pesquisa. Este inicia por meio de uma atividade motivacional que mostra 3 imagens relacionadas a certas perguntas sobre crescimento populacional e migrações.

Após esse exercício, desenvolve-se o conteúdo por meio dos aspectos demográficos; desta forma, apresentam-se as teorias de crescimento populacional e realiza-se um trabalho com desenvolvimento e apropriação de conceitos.

Na página 222 apresenta-se a segunda atividade do Capítulo denominada “Interagindo”. Esta atividade relaciona parte dos conteúdos trabalhados, em específico a teoria de Malthus, com três imagens, a partir da qual se formula algumas perguntas que fomentam as habilidades de reflexão, análise e crítica.

Na página 223 aparece um quadro com uma breve biografia de Pierre George, que realizou aportes importantes à disciplina geográfica no âmbito do desenvolvimento demográfico e populacional, ao considerar os problemas sociais e as relações com o meio ambiente. Este tipo de quadro é recorrente durante todos os capítulos do livro didático, constituindo-se como uma tentativa de aproximar os teóricos acadêmicos com a Geografia escolar.

Na página 226 continua-se a dinâmica populacional entre os países ricos e pobres, explicando os principais indicadores que são a natalidade, a fecundidade e a mortalidade. A partir de então, analisa-se o aumento da população a nível mundial e o êxodo rural.

A urbanização alterou a dinâmica populacional porque, nas cidades, as pessoas passaram a ter disponível uma série de serviços, como educação, saneamento básico, água tratada, entre outros, que desencadeou a redução nas taxas de natalidade e mortalidade. Além das questões relacionadas à saúde, a maior disponibilidade de alimentos, promovida pela industrialização e pelo aumento das áreas agricultáveis e da produtividade, também contribuiu para esse processo. (Martins, M. et. al. 2010, pág. 228)

Aqui se realiza a primeira menção ao conceito de cidade considerando sua relação com a dinâmica populacional, além disso, pode-se observar a relação que existe entre a descrição dada e a definição de cidade que propõe Francisco Bigotto.

Dentro de uma perspectiva geral, concebo a cidade como sendo um lugar onde predomina a aglomeração de prédios e pessoas e uma demanda por infraestrutura e serviços de interesse coletivo, além de ser o principal espaço de trocas (comercial) e também onde se dá a possibilidade das relações humanas com maior intensidade. (AEEE2.18)

Considera a visão econômica com respeito ao acesso a serviços, mas, além disso, se interessa pelas relações humanas que se estabelecem no âmbito urbano. Esta visão tem relação com a concepção de Geografia que possui o mesmo autor.

Enquanto educador, a Geografia é para mim, um instrumento de compreensão e transformação da realidade. Ela deve servir tanto para os alunos quanto para os cidadãos em geral como ferramenta de compreensão e análise do lugar onde se vive e do espaço geográfico enquanto um todo, promovendo uma inter-relação entre o local e o global.(AEEE2.16)

A ideia de que a Geografia seja uma ferramenta de compreensão da realidade reafirma esta visão de um conceito de cidade que se define em função das relações que se estabelecem no espaço geográfico. Além disso, responde claramente às propostas dos PCNs que colocam o conceito de espaço geográfico como dinamizador da análise geográfica.

Na página 233 trabalha-se o tema da densidade populacional e os fatores que a condicionam. Portanto, abordam-se as iniciativas estatais que surgem para habitar certos lugares que não possuem as condições físico-naturais para moradia, como por exemplo, desertos, montanhas e florestas úmidas. Duas cidades são citadas com exemplo.

[...] Manaus, cidade localizada na floresta Amazônica e que apresenta elevada densidade demográfica. Primeiro, em virtude do ciclo econômico da borracha e, depois, pelo estabelecimento de uma Zona Franca. Outro exemplo é Las Vegas, localizada em meio a uma região desértica nos Estados Unidos que se desenvolveu em virtude de investimentos em lazer e turismo. (Martins, M. et al. 2010, pág. 233)

Percebe-se o investimento do Estado, pois, privilegia certos setores do País e as economias de algumas cidades, também como é explicado no livro didático, outros lugares são beneficiados desde já pelas suas condições físicos e naturais; o que permite que os demais aspectos se constituam com maior rapidez. No entanto, é interessante considerar que os aspectos que desenvolvem a dinâmica de uma cidade são distintas.

As cidades são atualmente as áreas de maior concentração populacional, pois elas funcionam como áreas de atração para a população rural, seja nos países ricos ou pobres. Essa concentração é estimulada pela oferta de emprego, pelas possibilidades de estudo e melhores condições de saúde e moradia.

Desse modo, pode-se concluir que tanto os fatores naturais quanto os humanos são definidores da concentração ou dispersão populacional em uma determinada área. Ora eles aparecem associados, ora um deles predomina. (Martins, M. et al. 2010, pág. 234)

A definição apresentada anteriormente mostra a abordagem que os autores conferem para o conceito de cidade, como eles mesmos explicaram no questionário grupal:

Analisar as características das cidades do ponto de vista de sua formação histórica e da estrutura urbana atual; trabalhar conceitos como o de crescimento e expansão urbana;

região metropolitana, megacidade e megalópole; rede e hierarquia urbanas (vilas, cidades, centros regionais, metrópoles nacionais e cidades mundiais); observar as tendências e perspectivas futuras da urbanização do espaço geográfico brasileiro; perceber a necessidade de atitudes que contribuam para a construção de cidades socialmente mais justas e democráticas. (AEEE1.20)

Nessa lógica, ao tratar a temática populacional e sua distribuição, tem-se inserido o conceito de cidade numa abordagem que representa o posicionamento deles como autores, mas, também, concorda com a posição estabelecida pelos PCNs, ou seja, se mantém uma claridade conceitual ao desenvolver as dinâmicas populacionais.

Esse capítulo fecha com a abordagem dos movimentos populacionais, em que se caracterizam os diferentes tipos de migrações. Na página 236. Apresenta-se para isso, um mapa de Refugiados no Oriente Médio e Nordeste da África – 2008, por meio do qual observa-se as zonas de dispersão dos refugiados da região, as pessoas deslocadas e os fluxos de refugiados.

Cita-se como exemplo as migrações ilegais e as medidas que se tomaram no Brasil:

No Brasil, em 2009, cerca de 40 mil imigrantes que estavam ilegais - a maioria bolivianos, chineses e peruanos – foram beneficiados pela nova lei de Anistia Imigratória. Com isso, o governo brasileiro procurou legitimar a permanência deles, reconhecendo a importância dessa mão de obra para o país. Além disso, essa medida visava combater o tráfico de pessoas e o trabalho escravo e ampliar a cidadania para essas pessoas. (Martins, M. et al. 2010, p. 237)

Desta maneira, propõe-se um olhar reflexivo e crítico a respeito das decisões governamentais tomadas no Brasil no ano 2009; além disso, realiza-se um chamado à análise quanto à situação que enfrentam os migrantes ilegais.

O capítulo finaliza com uma atividade de síntese e compreensão que trabalha os conteúdos desenvolvidos durante todo este capítulo. Na perspectiva desta pesquisa é interessante a atividade número 5, que se encontra dentro da atividade final, a qual trata da análise e reflexão de um texto a partir de três perguntas.

Consideremos Juan. Nascido no seio de uma família pobre no México rural, a família lutou muito pra lhe poder pagar a assistência médica, todos os cuidados e educação. Com 12 anos, deixou a escola para ajudar no sustento da família. Seis anos mais tarde, Juan seguiu o tio na sua ida para o Canadá em busca de um melhor salário e de melhores oportunidades. A esperança média de vida no Canadá é cinco anos mais elevada do que a do México e os rendimentos são três vezes melhores. Juan foi selecionado para um trabalho temporário no Canadá, conseguiu o direito de residência e, por fim, tornou-se empresário num negócio que agora emprega canadenses nativos. Este é apenas um caso entre milhões de pessoas que todos os anos encontram novas oportunidades e liberdades ao migrarem, beneficiando-se a si mesmas, assim como os seus locais de origem e de destino. Consideremos agora Bhagyawati. Ela vive na zona rural de Andhra Pradesh, na Índia, e pertence a uma casta inferior. Viaja até a cidade de Bangalore com os filhos para trabalhar nas obras durante seis meses por ano, onde

ganha 1,20 dólar americano por dia. Enquanto está longe de casa, os filhos não vão à escola porque esta fica demasiado longe do local da construção e não sabem falar o idioma local. Bhagyawati não tem direito a nenhum subsídio de alimentação ou de assistência médica nem exerce o direito de voto, porque vive fora do distrito onde está registrada. Como milhões de outros migrantes internos, dispõe de poucas opções para melhorar a sua vida além de se mudar para uma cidade diferente em busca de melhores oportunidades. (Martins, M. et al. 2010, p. 239)

Os exemplos aqui utilizados fazem referência ao âmbito rural, setor de menores oportunidades, por não ter os serviços necessários. A partir disto, as cidades seriam lugares que ofereceriam maiores possibilidades a seus habitantes; assim também, as cidades de países desenvolvidos entregariam maiores oportunidades que as cidades de países subdesenvolvidos. A partir desses exemplos, problematiza-se o conceito de cidade e subentende-se a ideia que os autores possuem sobre tal, apesar de ser uma atividade sobre o tema das migrações.

Este tipo de atividade possui relação com o que os autores pensam sobre o papel da Geografia escolar.

Vamos tratar da Geografia escolar: que tem um papel de orientar o aluno na compreensão das transformações ocorridas no espaço, desenvolvendo consciência crítica espacial, de forma que ele conheça o seu papel neste processo e possa atuar conscientemente na busca de uma vida melhor para ele e para a coletividade.

A Geografia pode ainda levar o aluno/cidadão a ser conhecedor do seu lugar (na rua, na praça, no bairro, nas cidades pequenas) e agir em áreas que abrangem escalas geográficas maiores, tais como a região, o país ou o mundo. (AEEE1.16)

É assim como se pretende a motivação e orientação do estudante a fim de discutir as situações da atualidade que lhes gerem interesse por conhecer além do que apresenta no livro didático e na aula. Dessa maneira, o livro didático aborda as atividades considerando os conhecimentos prévios dos estudantes.

Assim, o primeiro passo é o de resgatar o conhecimento prévio dos alunos. Ou seja: como vivem na cidade; o que é uma cidade para eles; como construíram esse conceito, que exemplos podem fornecer. Mesmo que o estudante seja de uma área rural, entendemos que ele também tenha um conceito do que seja a cidade e, portanto, esse será o seu ponto de partida. Para estimular o debate propomos atividades com perguntas disparadoras, assim como a análise de imagens e textos que promovam a discussão. Posteriormente, o conceito será reelaborado por meio de textos auxiliares, debates, atividades até, por fim, ser sistematizado e resignificados. (AEEE1.28)

Dessa forma, cumpre-se com os requisitos dos PCNs, que orientam o guia do PNLD 2012. Existe uma intencionalidade por parte dos autores em instigar e questionar os estudantes constantemente.

Tal fato se explicita também na proposta de livros e filmes que se encontra no final da atividade, em que se propõe não somente livros de geopolítica, mas, também, um livro de

fotografias do autor Sebastião Salgado, intitulado Êxodo, que justamente trabalha o tema das migrações. Também aparece na proposta o filme Neste mundo, na mesma linha de discussão.

Depois de apresentar o livro didático de edições Escala Educacional, sendo analisado junto aos questionários respondidos pelos autores dos livros e com os pressupostos presentes no guia do PNLD 2012, apresenta-se a análise do livro didático da Editora Ática. Dessa forma, começa-se apresentando a resenha geral do livro didático Geografia: o mundo em transição.

QUADRO 16: RESENHA DO LIVRO DIDÁTICO GEOGRAFIA: O MUNDO EM TRANSIÇÃO PARA O 3º ANO DE ENSINO MÉDIO, EDITORA ÁTICA.

CrITÉRIOS	Descrição
Capa	Este texto possui um desenho que faz alusão ao nome do livro, pois mostra uma imagem em movimento de uma rodovia na cidade que possui um formato de uma grande metrópole, que poderia ser de qualquer país (mas que no interior se restringe à cidade de São Paulo). A unidade II: população e cidadania no Brasil, que é a unidade donde encontra-se o capítulo analisado, começa imediatamente apresentando o capítulo 7 com uma atividade e não possui uma imagem que a diferencia da unidade anterior.
Autor ou autores	O autor do texto é José William Vesentini, é formado como Bacharel, Licenciado e Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo.
Público Alvo	O livro foi elaborado considerado seu público alvo. Possui uma grande quantidade de textos e explicações de conceitos. As imagens são pequenas, só como acompanhamento e a explicação dos processos é por escrito. Está escrito de tal forma que um estudante de último ano de ensino formal possa compreendê-lo.
Apresentação	Explicita-se claramente que o livro didático segue uma corrente pedagógica socioconstrutivista e uma visão crítica em relação à Geografia. Explicita-se o interesse por formar um estudante reflexivo, analítico e crítico como cidadão.
Sumário	Os conteúdos foram organizados em 4 unidades com 6 capítulos cada uma. Unidade 1: Brasil: Formação territorial e geoeconomia, Unidade 2: População e cidadania no Brasil, Unidade 3: Geofísica do Brasil e Unidade 4: Geografia regional do Brasil.
Diagramação	O texto escolar possui 312 páginas, entre conteúdos, atividades, avaliações, propostas de recursos adicionais

	para complementar a análise dos conteúdos e bibliografia.
Imagens	As imagens têm relação com os conteúdos são trabalhados, em sua grande maioria elas fazem um chamado à análise e reflexão dos conteúdos. Existe utilização de cartografias em todos os capítulos. No capítulo 11, analisado nesta pesquisa, existe uma grande utilização de imagens em um formato pequeno e associadas a texto explicativo.
Proposta Teórico-metodológica	Tal como se colocou uma apresentação do livro didático, já existe claramente um posicionamento pedagógico que é socioconstrutivista e um olhar crítico da Ciência Geográfica.
Linguagem	A linguagem utilizada é apropriada para estudantes de terceiro ano médio, entre 17 e 18 anos de idade.
Atividades	As atividades trabalham diferentes habilidades, cada capítulo começa com uma atividade motivacional que se chama “Ponto de partida” e fecha com uma atividade chamada “Laboratório de Geografia” e com uma atividade grupal.
Bibliografia	Possui referências bibliográficas atualizadas com autores nacionais e estrangeiros.

Fonte: Pérez Cisternas, N. (2012)

Como assinalado anteriormente, esta é uma resenha geral do livro didático e não somente do capítulo que será analisado nesta pesquisa. Tal fato porque o objetivo é fornecer uma visão holística do texto em si mesmo e não fragmentada.

O autor deste livro, José William Vesentini é doutor em Geografia. No entanto, para especificar sua formação na área, o autor relata:

Fiz graduação em Geografia na USP, bacharelado (1973) e licenciatura (1974). Lecionei no ensino fundamental II e ensino médio desde meu primeiro ano na graduação (1970), depois de graduado trabalhei alguns anos (3) em planejamento de lazer socioeducativo (no SESC-SP) e voltei a lecionar, desta vez em cursinhos pré-vestibulares e numa faculdade particular, num curso de ciências sociais. Ingressei na pós-graduação no departamento de Geografia da USP em 1980, fiz o doutorado direto em 1985 (por sugestão do meu orientador e da banca de qualificação, que consideraram o trabalho bom demais para mestrado) e em 2001 defendi minha livre-docência também na USP, em geografia política. (AEA1.2)

Como é possível observar, o autor possui uma ampla e vasta formação em Geografia, além de ter muita experiência laboral no âmbito do ensino. Nas palavras do próprio autor, isso seria absolutamente necessário para ser escritor de livros didáticos.

Quase todos os autores que conheço lecionam em colégios ou faculdades e a atividade como escritor é complementar e normalmente depende de sua experiência com os alunos. Sou autor de livros educacionais desde 1982, quando editei meu primeiro livro para o ensino médio, *Sociedade e Espaço, geografia geral e do Brasil*, resultado de anos de experiências como docente no ensino particular e público em São Paulo e também no ensino supletivo, especialmente no sindicato dos metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema, na grande SP, onde lecionei durante uns 3 anos e abordava temas novos como o Estado do bem estar social e os direitos democráticos, o direito de greve, a distribuição social da renda e suas razões, etc. Esse primeiro livro educativo, na verdade, já estava pronto desde 1980 e a editora Ática relutou em publicar porque era crítico demais para a época em que ainda vigorava a ditadura militar, mas em 1982 já havia um clima de abertura (a famosa “distensão lenta e gradual” de Golbery do Couto e Silva, no governo Geisel) e a editora resolveu lançar o compêndio, que, por sinal foi inovador ao explicar os temas (e não meramente descrevê-los, como era usual), colocar atividades para os alunos refletirem e principalmente introduzir novos assuntos que nunca haviam sido abordados até então nos livros de Geografia: relações de gênero, geopolítica mundial (guerra fria, economia de mercado versus planificada, a ordem mundial bipolar, a corrida armamentista, etc.), relações de trabalho e distribuição social da renda no Brasil, desigualdades internacionais e a questão do subdesenvolvimento, a questão ambiental (inclusive com análise do efeito-estufa e das mudanças climáticas, na época temas praticamente desconhecidos da mídia e até da imensa maioria da intelectualidade), uma nova abordagem da natureza procurando interligar os elementos (relevo, solos, clima, vegetação, hidrografia) e não apenas os estudando separadamente e de forma compartimentada como era a regra, etc. (AEA1.6)

Desta forma, ele confirma que esta não é a primeira vez que trabalha como autor de livros didáticos, mas também possui uma trajetória neste tema, sendo seu primeiro livro didático editado no ano 1982. Ressalta, ainda, seu posicionamento crítico em relação à perspectiva geográfica que desenvolve. Neste ponto e considerando a trajetória do autor, é muito interessante apresentar o que conta sobre sua relação com a editora:

A relação era ótima até o fundador da editora falecer (era um professor universitário com experiência no ensino básico e em cursos supletivos, que tinha algo de idealista) e seus dois filhos sem nenhum traquejo (viviam de mesada em Paris, se dedicando principalmente a frequentar a vida noturna) assumirem e começarem a fazer asneiras. A editora, que chegou a ser a maior da América Latina, após alguns anos dessa má administração, estava endividada e foi vendida para grandes grupos editoriais sem tradição nem conhecimento específico do ramo editorial didático. Esse pessoal que assumiu não tinha a mínima noção (ainda estão aprendendo, lentamente demais) de como esse mercado funciona e tentou estratégias (que podem até dar certo em outros negócios, como no setor de cosméticos) completamente idiotas para essa atividade baseada na relação do professor com o livro educativo: começaram (ainda continuam) a economizar na doação de manuais para o professor, dividiram os compêndios (pois houve uma união de duas editoras que eram separadas até a venda e passou a existir três ou quatro compêndios para cada disciplina escolar) em nível A, B e C e começaram a divulgar somente um manual por escola, aquela que eles achavam que era do nível conveniente: eles dividiram as escolas pelos mesmos níveis, por um critério completamente inadequado para essa finalidade, o nível socioeconômico dos alunos e do bairro da escola. Eles não percebiam, e ainda não percebem totalmente, que numa escola teoricamente ruim (situada num bairro pobre, com alunos de famílias com baixas rendas) o professor pode querer adotar um manual de ótimo nível e vice-versa. É lógico que com esse esdrúxulo critério minhas obras foram prejudicadas, pois foram consideradas de nível A e divulgadas somente nas raras escolas que eles elegeram como ótimas; fato que gerou descontentamento numa série de professores de escolas tidas como ruins ou médias, que queriam receber as novas edições dos meus

manuais e os divulgadores não davam com o argumento que eles não eram apropriados para aquela escola. Inúmeros professores me enviavam e-mails ou até me procuravam na USP (os de SP) para reclamar, eu telefonava na editora e eles diziam que essa era a estratégia mercadológica de acordo com os manuais de administração, etc. e tal. (AEA1.12)

Esse foi um problema em específico que o autor teve com a editora, pois o modelo instalado no mercado dos livros didáticos decidiu determinar o público alvo de seus exemplares considerando seu *status* econômico e, portanto, social. No entanto, esse foi só um dos problemas, pois, segundo o autor, existem outros autores que experimentam outros problemas.

Outro problema (de todos os autores, malgrado a maioria não perceber ou preferir silenciar) na relação autor-editora no Brasil é que a editora publica e vende X livros e só paga ao autor X/10, ou seja, no máximo 10% da quantidade que vendeu. Isso parece que sempre existiu (pelo menos desde que eu saiba), mas ficou pior ainda com a venda da maioria das editoras de didáticos para grandes grupos nacionais e/ou internacionais (entre o final dos anos 1990 e inícios deste novo século), que depois da aquisição queriam recuperar rapidamente o capital investido e passaram a pagar menos ainda em termos de direitos autorais, além de relutarem em dar livros para o professor e outras medidas de enxugamento e contenção de despesas. Teoricamente, pela lei vigente, todos os livros (como também CDs, DVDs, etc.) deveriam ser numerados, mas isso não ocorre nos livros didáticos porque as editoras, que formam um cartel, argumentam – de forma totalmente incorreta – que isso encareceria cada volume, e a família dos alunos é quem arcariam com os custos, etc. (AEA1.12)

José William Vesentini denuncia diretamente as editoriais de não estabelecerem um contrato justo com seus autores, mantendo uma hegemonia na forma de relacionar-se com eles, já que faz diferença com os ganhos, ou seja, a editora sempre ganha a mais que os próprios autores dos livros.

De retorno à análise do livro didático, o capítulo 11 começa com uma atividade motivacional denominada “Ponto de partida”, na qual se expõe uma reportagem sobre o modelo agrícola catarinense, em crise. A partir desta reportagem, estabelecem-se perguntas para o estudante que se relacionam não só com a compreensão do texto, mas também com suas próprias experiências.

Depois dessa atividade, começa a introdução ao tema das migrações, apresentando 4 tipos existentes no Brasil: Imigração, Migrações internas o Interregionais, Migração rural-urbano e Migrações pendulares nas grandes cidades.

Ao discutir sobre este último tipo, realiza-se uma aproximação ao conceito de cidade, mas não existe uma definição do conceito.

As migrações pendulares ou diárias nos grandes centros urbanos constituem um movimento de ida e volta dos trabalhadores de sua residência até o local de trabalho,

geralmente localizado longe da moradia. Esse tipo de migração aumenta com o crescimento da cidade, que desloca as camadas trabalhadoras mais pobres para as zonas periféricas ou, então, para as *ciudades-dormitórios* ou *ciudades-satélites*. Também o deslocamento das empresas para a periferia dos grandes centros urbanos, ou para cidades vizinhas, amplia as migrações pendulares de pessoas da casa para o trabalho e vice-versa. Em alguns centros, especialmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, é comum gastar três ou quatro horas por dia nesse movimento de vaivém. Os transportes coletivos (ônibus, trem, metrô) tornam-se um problema fundamental para os trabalhadores dessas grandes cidades. Como o transporte coletivo há muito tempo vem sendo relegado a segundo plano, pois se dá a prioridade ao automóvel particular, as camadas de renda mais baixa sofrem intensamente com esse problema: conduções precárias, altos preços das tarifas, atrasos frequentes, superlotação de ônibus e trens de subúrbios, etc. Algumas pesquisas realizadas em favelas de São Paulo e de Rio de Janeiro demonstraram que boa parte de sua população é constituída de trabalhadores que preferem residir em barracos próximos ao local de trabalho a construir uma casa simples na periferia, pois o custo do transporte seria alto demais para seus salários. (VESENTINI, 2011, p.146)

O autor realiza uma aproximação ao conceito de cidade sem defini-la de forma concisa e determinante, aproveita a complexidade do que acontece a partir do próprio movimento que se dá dentro dela para apontar problemas e vicissitudes que devem experimentar as pessoas que moram nela.

Nesta lógica, relaciona as condições econômicas dos habitantes com as necessidades de serviços públicos e com a divisão dos espaços dentro da cidade. É interessante como o autor fala e expressa sua postura frente ao conceito, problematizando-o e não fechando a discussão sobre ele.

Não existe um conceito único de cidade. Sabemos que ela – o urbano – se opõe e ao mesmo tempo é complementar ao rural. É por isso que se fala em revolução neolítica e no surgimento das primeiras cidades (hoje seriam vilas) há cerca de 7 ou 5 mil anos. É um aglomerado de habitações onde as pessoas se dedicam, em sua maioria, a atividades não agrárias: ao comércio, a funções religiosas, ao artesanato ou mais recentemente à indústria, aos serviços, etc. Todo mundo sabe que a definição do que é cidade e população urbana varia muito no tempo e no espaço. Hoje mesmo tem países onde para ser considerado cidade um aglomerado deve ter no mínimo 20 mil habitantes, hospitais, escolas (até no mínimo o ensino médio), teatro, cinema, etc. Em outros países, pelo contrário, inclusive no Brasil, aglomerados com 500 pessoas muitas vezes são classificados como cidades. É por isso que existem polêmicas sobre a real população urbana no Brasil, com o IBGE apontando 85% e autores (como Eli da Veiga e outros) dizendo que tem no máximo 60% de população urbana e que 70% dos aglomerados classificados como cidades na verdade são povoamentos rurais. (AEA1.18)

O autor não acredita na ideia de um conceito universal, é evidente que reconhece que existe um interesse por parte das instituições governamentais, como o IBGE, por definir quantitativamente este conceito. Ele propõe uma visão que olhe o contexto para referir-se à cidade e não um número ou quantidade de habitantes que determine o que é cidade.

Continuando na análise do livro didático, o autor apresenta um tópico em que se trabalham os preconceitos que existem no Brasil. A partir desta temática, aborda os preconceitos por que passam mulheres, indígenas, pessoas com condições físicas desfavoráveis, afrodescendentes, pessoas com orientação sexual, homossexual ou bissexual e migrantes. Coloca no centro do debate a cidade como o lugar onde acontece com maior preponderância este tipo de situações.

[...] Mas é um exagero afirmar que o brasileiro é um povo avesso à violência ou aos preconceitos. Os índices de violência nas cidades brasileiras, principalmente nas médias e grandes, têm aumentado bastante nas últimas décadas. Os índices de assaltos, raptos ou sequestros, estupros, assassinatos, atropelamentos e acidentes de trânsito, tráfico de drogas, etc., no Brasil atual, estão entre os mais elevados do mundo.[...] Por fim, cabe mencionar um tipo de preconceito e discriminação que, infelizmente, é comum em médios e grandes centros urbanos do Brasil (e também de vários outros países): aquele contra os migrantes, sobretudo contra os que vieram de regiões mais pobres em busca de emprego. Esse tipo de preconceito é mais comum nas cidades do Sul e do Sudeste do país, porque atraem um grande número de migrantes oriundos de outras regiões, especialmente do Nordeste, que vem em busca de trabalho e melhores condições de vida. O nordestino algumas vezes é identificado com o estereótipo de cabeça-chata, alguém de estatura baixa, pouco inteligente e incapaz de realizar algum trabalho de forma correta. Mas esse estereótipo, que já foi bem maior até os anos 1970 e 1980, atualmente já está bastante amenizado. Somente uma pequena minoria da população dessas cidades médias ou grandes – os grupelhos racistas, que muitas vezes se denominam neonazistas, carecas, arianos, etc. – é que persiste em cultivar esse preconceito, chegando até mesmo a praticar agressões contra migrantes pobres. (VESENTINI, 2011, p. 151)

O autor mantém sua atenção na cidade, mostrando-a como um lugar complexo e de contradições, em que, atualmente, coexistem diversos olhares e opiniões, onde também convive todo tipo de situações, incluindo injustiças. Esta perspectiva é interessante porque mostra a cidade como um espaço de poder e de conflitos.

Esta visão confirma-se no item seguinte sobre a questão das políticas afirmativas no Brasil, comentando uma lei que procura promover a igualdade efetiva de oportunidades para todos os brasileiros.

Ação afirmativa é o reconhecimento de que o princípio de igualdade de todos perante a lei é insuficiente para garanti-lo entre os cidadãos, advindo daí a necessidade de algumas medidas legais para promover essa igualdade [...] A modalidade de ação afirmativa mais conhecida e praticada no Brasil é o sistema de cotas, que significa o estabelecimento de determinadas cotas (ou percentagem de um total) em cargos públicos em ingresso numa universidade, etc. [...] Mas o grande debate nacional sobre o sistema de cotas é aquele destinado aos negros nas universidades. Adotado pela primeira vez na Universidade Estadual de Rio de Janeiro (Uerj) em 2011, ainda gera polêmica e divide opiniões. (VESENTINI, 2011, p. 151)

Segundo o autor, esta visão que possui opiniões distintas se dá em função do racismo e do preconceito no Brasil. Estes são temas importantes, mas trata-se de forma oculta. Além

disso, é um tema que se centra nas cidades porque é onde se encontram as universidades, lugares que fomentam os encontros culturais e as discussões a respeito.

Esta forma complexa de abordar os conteúdos pelo autor tem relação com sua própria opinião sobre o ensino e as metodologias que o professor precisa desenvolver com seus estudantes.

A metodologia não depende do tema, mas sim da filosofia educacional do professor ou do autor de livros educativos. Por exemplo, um educador construtivista para qualquer tema ou conceito sempre vai procurar partir do concreto, de experiências ou desafios que levem os educandos a reconstruir esse conceito, assim como um educador tradicional vai explicar o conceito e depois dar exemplos. Um educador que acredita no desenvolvimento de competências ou capacidades sempre, em qualquer tema, vai procurar levar o aluno a desenvolver determinadas competências que aquele assunto enseja e assim sucessivamente. (AEA1.28)

O autor aborda o conceito de cidade a partir de exemplos concretos e nacionais, que remetem diretamente ao sentir ou a opinião do estudante. Também se deve considerar que este livro didático corresponde ao último ano de ensino formal, portanto, são os estudantes que utilizam este livro didático os que se enfrentam finalmente esse sistema de políticas afirmativas.

Desta forma, espera-se que os alunos sejam autônomos e críticos. Esta criticidade é evidente considerando os autores que Vesentini considera importantes ao momento de tratar o conceito de cidade.

Lefèvre é importante para o conceito de revolução urbana e direito à cidade, Castells é importante para a ideia de rede urbana e de sociedade em rede, Mumford é importante para a cidade na história, e para os conceitos de sítio urbano, funções, situação, etc., os autores hoje tidos como tradicionais continuam importantes (Biot, Beaujeu-Garnier, Pierre George, etc.). No Brasil temos autores como Paul Singer, José Eli da Veiga, Ermínia Maricato e vários trabalhos acadêmicos (mestrado e doutorado) de geógrafos desde pelo menos os anos 1980 até o presente. Evidentemente que também os dados estatísticos e os trabalhos (sobre a rede urbana brasileira, por exemplo) do IBGE são fundamentais para alicerçar o estudo do urbano no Brasil. No plano mundial existem excelentes trabalhos publicados pela ONU sobre cidades globais ou mundiais (um conceito da socióloga Saskia Sassen e também do geógrafo Peter Taylor), sobre megacidades, etc. Mike Davis é um autor bastante identificado com o estudo de favelas, que é útil embora eu considere exagerado demais. Também considero exagerado e infeliz o conceito de “não lugar”, tão em moda em alguns setores da geografia urbana brasileira atual, engendrado pelo antropólogo Marc Augé, que pelo menos conseguiu encetar um debate. (AEA1.22)

As perspectivas destes autores são diferenciadas, mas pode-se perceber um forte posicionamento crítico e inclusive pós-crítico em algumas delas. É interessante porque o autor evidencia certas diferenças em algumas posturas, mas por sua vez reconhece o quanto são valiosas para o trabalho do conceito de cidade.

Finalmente, ao fechar o capítulo do livro, apresenta-se um item de atividades denominado Laboratório de Geografia, no qual, a primeira parte compõe-se de perguntas que levam o estudante à análise e reflexão das temáticas trabalhadas no capítulo. Compõe-se por 9 perguntas, das quais 3 possuem relação direta com a compreensão do conceito de cidade.

- Por que existe uma intensa migração rural-urbana, ou êxodo rural, no Brasil?
- Nas grandes e médias cidades, é comum associar à figura do migrante as questões relativas à pobreza e à violência, em vez de relacioná-las à incapacidade do poder público de resolvê-las. O que você pensa a esse respeito? Justifique sua resposta.
- Dê a sua opinião sobre os grupos racistas que culpam os migrantes pobres pelos problemas das cidades onde vivem. (VESENTINI, 2011, p. 152)

As perguntas questionam o estudante não somente a partir dos conteúdos trabalhados no Capítulo, mas, também, a partir de uma visão pelo âmbito do valor, que os PCNs solicitam como parte da formação dos estudantes.

Além disso, possui relação com a postura educativa do autor e, ainda, à visão que o autor tem sobre o livro didático e das atividades que aí se apresentam.

Sempre como apoio, como uma referência que pode e deve ser complementada com o apelo à experiência do aluno, aos trabalhos de campo ou estudos do meio, às notícias de jornais ou revistas, ao debate entre os alunos com orientação do professor, etc. O livro didático, qualquer que ele seja, é um instrumento indispensável para todo bom sistema educacional (ele é até obrigatório para todos os alunos nos melhores sistemas educacionais do mundo: Singapura, Coreia do Sul, Japão, Dinamarca, Noruega, etc.), mas nunca o único instrumento educativo e tampouco algo inquestionável. Em alguns sistemas educacionais – por exemplo, no Japão – é inclusive obrigatório, por lei, que toda escola faça no mínimo um trabalho de campo (ou estudo do meio) por semana. (AEA1.34)

O livro didático é um apoio entre tantos outros que o professor possui e, portanto, precisa apresentar um bom material bibliográfico que seja possível de acrescentar, assim como, também, o profissional precisa ter a clareza de que o exposto pelo livro didático é questionável, ou seja, pode ter erros ou simplesmente apresentar conteúdos ou atividades que não são apropriadas para o contexto do professor.

Ele pode *sugerir* atividades, que sempre são de iniciativa e competência do professor, que evidentemente deve levar em conta a realidade etária, psicogenética e econômico-social de seus alunos. O manual pode sugerir excursões até o campo para os alunos da cidade verem o que é rural ou não urbano, pode sugerir pesquisas em jornais ou revistas, ou na internet, pode sugerir uma pesquisa dos alunos no seu bairro ou na sua cidade (sobre a origem e as atividades dos moradores, por exemplo), e assim por diante. Mas é sempre o professor quem promove, de acordo com a sua estratégia, o seu planejamento, a sua realidade (da escola, dos alunos) as atividades. (AEA1.36)

Além disso, como explica Vesentini, o texto pode sugerir atividades e inclusive o professor pode utilizar essas atividades ou também adaptá-las. Finalmente, é o professor quem decide e ele, como autor, somente apresenta propostas.

Este percurso é sumamente importante porque permite conhecer como os livros didáticos do Chile e do Brasil são pensados pelos ministérios da educação de cada um dos países e pelos autores dos mesmos.

Também para perceber quais são as relações que se estabeleceram durante o trabalho em equipe entre os autores, quais foram as responsabilidades de cada um, como se relacionaram com as editoras e quais são suas concepções frente ao ensino e à Geografia em geral, e à construção do conceito de cidade em particular.

A partir desse parâmetro, pode-se pensar nos discursos que constroem o conceito de cidade e em como construir um conceito de cidade que inclua a visão latino-americana com suas particularidades sociais, políticas, econômicas e culturais. Um conceito que se preocupe com a diferença e com a especificidade; portanto, um conceito que provavelmente se mantenha longe da universalidade.

CAPÍTULO III

Os discursos de cidade nos livros didáticos

3.1 Quatro discursos, quatro cidades: o livro didático e a impossibilidade de construção de um conceito universal

No capítulo anterior foram apresentados os quatro livros didáticos analisados nesta pesquisa. A partir das análises destes e, os outros dados recoletados (entrevistas e critérios/requerimentos) pode-se estabelecer que cada um dos livros traz um posicionamento pedagógico e geográfico. Tal fato é exposto no quadro 17, apresentado a seguir:

QUADRO 17: EVIDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E GEOGRÁFICAS PRESENTES NO CRUZAMENTO DAS INFORMAÇÕES ANALISADAS DOS LIVROS DIDÁTICOS/ ENTREVISTAS / CRITÉRIOS-REQUERIMENTOS

País	Livro didático /entrevistas /critérios-requerimentos	Evidência pedagógica	Evidência Geográfica
Chile	História e Ciências Sociais 4° Médio. Editora MN	Socioconstructivista (implícito)	Não definido, aproximação desde a História.
Chile	História e Ciências Sociais 4° Médio. Editora ZIG-ZAG	Socioconstructivista (implícito)	Crítico (implícito)
Brasil	Geografia: sociedade e cotidiano. Volume 3. Edições Escala Educacional.	Socioconstructivista	Crítico
Brasil	Geografia: o mundo em transição. Volume 3. Editora Ática.	Socioconstructivista	Crítico

Fonte: Pérez Cisternas, N. (2012)

È interessante observar que os livros didáticos chilenos não possuem uma postura pedagógica nem geográfica explícita, pois os critérios/requerimentos apresentados pelo MINEDUC não o requerem.

Portanto, não é necessário que as editoras manifestem explicitamente o posicionamento de seus autores; por isso, os livros não possuem uma apresentação geral em que se especifique aquele tema. É importante destacar que os livros didáticos chilenos

mantém uma visão situada no paradigma dominante, tanto para a Educação como para a Geografia (paradigma crítico), situação que acontece claramente porque é uma solicitação do MINEDUC (solicitação que também não é explícita em os critérios/requerimentos). Dessa forma, cabe mencionar que os livros didáticos chilenos cumprem com o que o governo solicita.

Por sua parte, os livros didáticos brasileiros possuem um posicionamento pedagógico e geográfico explícito, ao seguir claramente as indicações do MEC. Inclusive, no Guia PNLD 2012 é possível encontrar uma breve apresentação desses livros que especifica a corrente paradigmática que apresentam. É o que acontece com os 14 livros didáticos aprovados para o Ensino Médio no Brasil.

Desta forma, cada livro analisado respeita seu próprio contexto e solicitações, seguindo a lógica de licitação, aprovação e adoção de seu próprio País. Além disso, é preciso lembrar que os quatro livros analisados nessa pesquisa são aprovados pelo ministério de educação de seus países. Nesse sentido, é possível destacar que efetivamente cumprem com o que o estado chileno e brasileiro esperavam deles, como produção intelectual para ensino escolar.

Quanto ao conceito de cidade, que é o centro dessa pesquisa, é possível destacar que existem 4 perspectivas diferentes que podem entrecruzar-se em alguns casos. A partir dessa análise podem-se identificar quatro discursos de cidade.

QUADRO 18: DISCURSOS SOBRE O CONCEITO DE CIDADE PRESENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DO CHILE E DO BRASIL

País	Livro didático	Conceito de Cidade
Chile	História e Ciências Sociais 4º Médio. Editora MN	Cidade construída a partir da perspectiva historiográfica. Predomina a visão ocidentalizada.
Chile	História e Ciências Sociais 4º Médio. Editora ZIG-ZAG	Cidade a partir de uma perspectiva geográfica crítica e de uma visão latino-americana.
Brasil	Geografia: sociedade e cotidiano. Volume 3. Edições Escala Educacional.	Cidade a partir de uma visão economicista que inclui as outras dimensões de análise geográfica.
Brasil	Geografia: o mundo em transição. Volume 3. Editora Ática.	Cidade como construção complexa e contraditória que envolve todas as dimensões geográficas e que se diferencia da ideia de cidade ocidental.

Fonte: Pérez Cisternas, N. (2012)

O livro didático chileno História e Ciências Sociais, do 4º ano de Ensino Médio da editora MN, apresenta um conceito de cidade ligado fortemente a uma visão histórica, é importante lembrar que os autores desse livro são formados em História, portanto, não existe um olhar geográfico para analisar o conceito.

Os autores afirmam que o livro por eles elaborado possui uma visão historiográfica e o livro didático finalmente produzido é totalmente consequente com as afirmações dos autores.

Nesta lógica, a cidade apresentada situa-se em uma visão historiográfica, que pensa a cidade a partir de uma perspectiva ocidentalizada. Esta situação é explícita, não só pelas declarações dos autores, mas, também, pelos recursos utilizados na elaboração do próprio livro.

Por exemplo, quando são utilizados documentos legais espanhóis para explicitar a localização das cidades.

De acuerdo a las Ordenanzas fijadas por Felipe II en 1573, para la ubicación de las nuevas ciudades se recomendaba escoger sitios donde se observaran personas de edad avanzada; hombres y animales sanos; frutos de buen tamaño, que garantizaran el abastecimiento; abundancia de árboles para estar provistos de leña y cerca de fuentes de agua para el consumo y el regadío. Lugares donde el aire fuera puro, el cielo claro, el clima templado y cerca de pueblos indígenas para poder evangelizarlos. No debían ubicarse en sitios muy altos ni muy bajos, prefiriéndose las poblaciones cercanas a un río. (Milos, P., 2010, p.151)

A visão colonizadora europeia é explícita no trecho apresentado, mas, também, o fato de que o recurso utilizado é recorrente no trabalho de investigação histórica. Além disso, a ideia subjacente é de que quem designava o que é cidade seja Felipe II, um espanhol e que segundo sua própria *Ordenanza* os homens assentados em cidades podem evangelizar os indígenas que se assentam em povoados. Na lógica europeia, a cidade seria igual à civilização e povoado seria igual à barbárie.

Por sua parte, o livro didático de história e Ciências Sociais de 4º ano de Ensino Médio da editora ZIG-ZAG apresenta uma perspectiva que provem da Geografia crítica, mas, além disso, inclui uma visão historiográfica por meio da inclusão do conceito de identidade latino-americana.

Dessa forma, constrói o conceito de cidade com base na ideia de complexidade e o mistura com o conceito de identidade que provem da história. Ao trabalhar o tema, o livro traz atividades que entrecruzam as categorias de análise da Geografia, lugar, território, região e paisagem com o conceito de identidade e, também, de memória; trabalhado amplamente pela história. Desta forma, responde claramente ao solicitado pelo MINEDUC, ou seja, existe uma vinculação entre Geografia e História.

Outro ponto importante desse livro didático é a ênfase nas atividades, por exemplo, na página 254 é possível observar as afirmações feitas anteriormente.

El de hoy es un mundo urbano, como nunca antes lo había sido: un tapiz a nivel planetario. Son múltiples los orígenes, los tamaños y las formas en que se presentan las ciudades del mundo, sus actores predominantes y sus funciones, pero es innegable el predominio de las concentraciones urbanas en la actualidad. La ciudad es un objeto público, asiento de un conjunto de actores colectivos, que se halla en proceso de construcción cotidiana. (GUREVICH, R., 2005. apud ÁLVAREZ, G. et al, 2011)

A partir desse trecho se estabelecem perguntas provocadoras como: *¿Por qué la ciudad es un espacio de construcción cotidiana?* (Ibidem). Nessa lógica, pode-se perceber a complexidade com que o conceito é trabalho. Também, aprecia-se a importância de que os estudantes pensem sobre o tema e como eles são configurados como construtores de seus próprios espaços.

É relevante observar, também, que os autores do livro didático trabalhem com textos de autores latino-americanos; é possível perceber que tal fato acontece durante todo o texto analisado.

O livro didático *Geografía: sociedad e cotidiano*, das Edições Escala Educacional, apresenta uma visão predominantemente economicista do conceito de cidade, este é trabalhado como território principalmente e é analisado a partir da quantidade de serviços presentes em um território determinado.

Com base nessa visão integram-se as outras dimensões geográficas. Esta perspectiva encontra-se muito presente na Geografia acadêmica do Brasil, por ser uma postura ligada à Geografia neo-marxista, na qual, a condição econômica é primordial para trabalhar o espaço geográfico. É importante destacar que a análise social, cultural, política e físico-natural também estão presentes; mas o destaque pertence à visão econômica.

Quando os autores trabalham exemplos de cidades, identificam claramente sua postura economicista já que resgatam aspectos vinculados com essa temática, por exemplo:

[...] Manaus, cidade localizada na floresta Amazônica e que apresenta elevada densidade demográfica. Primeiro, em virtude do ciclo econômico da borracha e, depois, pelo estabelecimento de uma Zona Franca. Outro exemplo é Las Vegas, localizada em meio a uma região desértica nos Estados Unidos e que se desenvolveu em virtude de investimentos em lazer e turismo. (Martins, M. et al. 2010, p. 233)

No momento de abordar o processo de urbanização a situação se repete.

A urbanização alterou a dinâmica populacional porque, nas cidades, as pessoas passaram a ter disponível uma série de serviços, como educação, saneamento básico, água tratada, entre outros, que desencadeou a redução nas taxas de natalidade e mortalidade. Além das questões relacionadas à saúde, a maior disponibilidade de alimentos, promovida pela industrialização e pelo aumento das áreas agricultáveis e da produtividade, também contribuiu para esse processo. (Martins, M. et. al. 2010, p. 228)

Dessa forma, pode-se apreciar a intenção de problematizar o conceito de cidade e, também, de manter a análise ligada a todas as dimensões que compõem o espaço geográfico, mas é possível identificar que a perspectiva que se privilegia é a econômica.

Por sua parte, o livro didático *Geografia: o mundo em transição* apresenta um conceito de cidade complexo, pois não realiza uma definição do conceito, abordando-o por meio de questionamentos e problemáticas.

Centra-se em exemplos de cidades latino-americanas ou especificamente do Brasil, para trabalhar as problemáticas apresentadas. Dessa maneira, aborda problemáticas mundiais com um sentido latino-americano, ao desenvolver questionamentos do global ao local e vice-versa. Como é possível observar neste trecho apresentado:

Em alguns centros, especialmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, é comum gastar três ou quatro horas por dia nesse movimento de vaivém. Os transportes coletivos (ônibus, trem, metrô) tornam-se um problema fundamental para os trabalhadores dessas grandes cidades. Como o transporte coletivo há muito tempo vem sendo relegado a segundo plano, pois se dá prioridade ao automóvel particular, as camadas de renda mais baixa sofrem intensamente com esse problema: conduções precárias, altos preços das tarifas, atrasos frequentes, superlotação de ônibus e trens de subúrbios, etc. Algumas pesquisas realizadas em favelas de São Paulo e de Rio de Janeiro demonstraram que boa parte de sua população é constituída de trabalhadores que preferem residir em barracos próximos ao local de trabalho a construir uma casa simples na periferia, pois o custo do transporte seria alto demais para seus salários. (VESENTINI, 2011, p. 146)

O importante parece ser levar o estudante a um questionamento a partir do conceito de cidade. Pelo que está no livro, o autor não tem o interesse por postular sua definição de cidade, mas pretende que o estudante se sinta envolvido na problemática e, portanto, compreenda os aspectos que se entrecruzam e que conformam cidade. É uma análise complexa e possui uma crítica forte ao sistema de vida nas cidades.

Desta forma, é possível encontrar 4 tipos de discursos que desenvolvem o conceito de cidade e que correspondem aos livros didáticos analisados. É importante recordar que nessa pesquisa a categoria de análise central para ingressar à Geografia é o espaço geográfico, situação na que coincidem o MINEDUC e o MEC quando se trata de pensar como o livro didático precisa abordar a Geografia, mas é relevante destacar que o MEC considera o espaço geográfico como um conceito a mais para trabalhar a perspectiva geográfica.

A diferença entre categoria e conceito é importante nesta pesquisa, pois explica a mutabilidade que possui o conceito de cidade e, portanto, as mudanças no discurso.

Ao considerar que a categoria de análise de espaço geográfico é específica da Geografia e, portanto, é permanente, pois possui validade dentro do sistema de referencia

desta disciplina, pode-se afirmar que o conceito de cidade em se mesmo é mutável, já que responde não só à dimensão geográfica, mas também, ao contexto histórico que é variável na medida em que as ciências também vão mudando e vão surgindo novos paradigmas.

Todo conceito, obviamente derivado de ou envolvido com uma problemática, está também situado, contextualizado – tanto num sentido temporal, histórico, quanto espacial, geográfico. Ele permite não só revelar um passado, mas também indicar um futuro, traçar linhas na direção de um processo, indicar novas conexões a serem feitas. O conceito, portanto, é também um transformador na medida em que interfere na realidade da qual pretende dar conta. Todo conceito, em síntese, sem se confundir com a realidade, possui também uma natureza política – com todo campo do saber, está mergulhado em relações de poder. (HAESBAERT, 2011, p.112)

Assim, compreende-se que a categoria que permite a análise geográfica nessa pesquisa é o espaço, compreende-se também que o conceito que está sendo analisado desde esta perspectiva geográfica é a cidade.

O fato de que a categoria seja permanente, não significa que não seja construída historicamente. Nessa lógica, pode-se postular que a categoria muda em função do paradigma epistemológico que o autor utiliza para construí-la.

Assim, pode-se advertir na Geografia uma postura determinista do espaço geográfico como aquela que Ratzel propôs, ou o espaço geográfico como inter-relação que é o que postula essa pesquisa. Também, é possível ter um conceito de cidade ligado a uma visão quantitativa, assim como a possibilidade de o conceito estar ligado a uma perspectiva qualitativa.

Dessa forma, é o olhar do autor ou dos autores que decide o posicionamento epistemológico do conceito construído. No caso do livro didático, essa autoria é uma responsabilidade compartilhada, pois não somente o autor decide o discurso presente no texto, mas, também, o governo manifesta o tipo de paradigma a partir do qual se está pensando a abordagem. Nessa lógica, o paradigma dominante mantém a pressão sobre a opção do autor.

A partir dessa visão, é possível estabelecer a existência de certos conteúdos que estruturam o conceito de cidade; nesse caso específico, constatou-se que os 4 livros didáticos analisados apresentaram um conceito de cidade com base em uma perspectiva crítica, porém com ângulos diferenciados.

É possível verificar que a categoria de análise geográfica principal apresentada nos livros didáticos foi o espaço, sendo a cidade um conceito que manteve um posicionamento crítico a partir de diferentes dimensões da Geografia.

Assim, existe a possibilidade de considerar que o conceito de cidade mantém suas modificações dependendo do sistema de referências de seu autor. Por isso, apresenta-se um

conceito de cidade diferente em cada livro didático. Mas esse conceito apresentado também se encontra direcionado pelos critérios/requerimentos dos ministérios de educação de cada país.

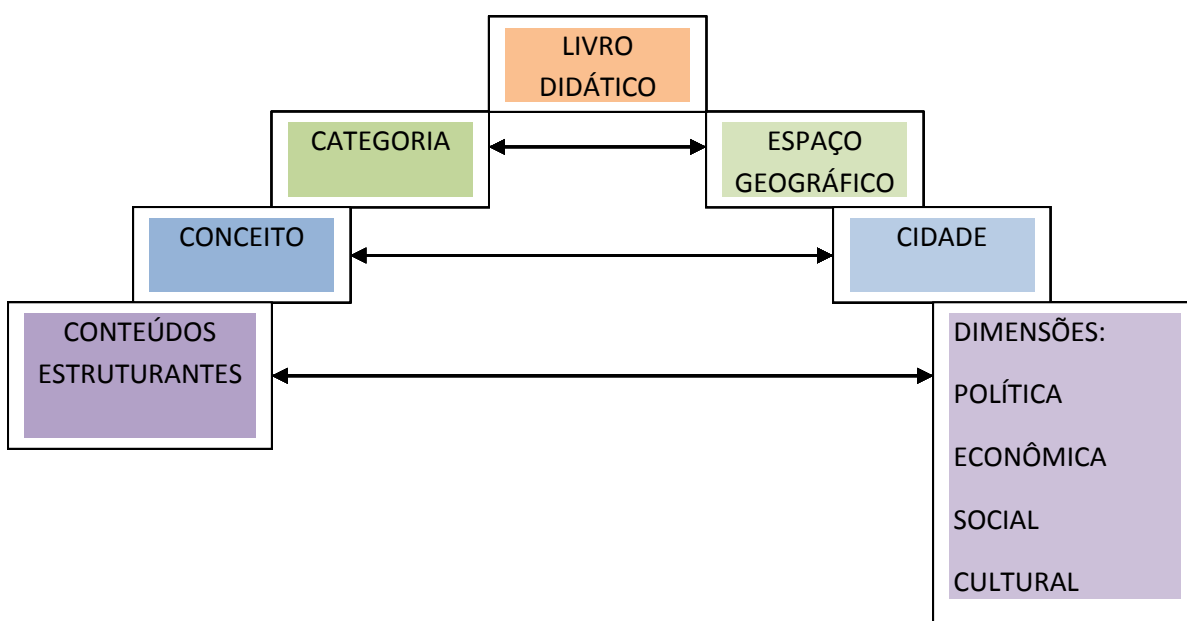
No caso do livro didático chileno que apresenta um conceito de cidade desde uma visão histórica, mas que tenta utilizar a categoria de espaço geográfico porque o MINEDUC o solicita, sem ter clareza do que tal fato significa, poderíamos postular a ideia de um conceito híbrido de cidade, é um conceito que se encontra na tentativa de conformar-se desde um olhar geográfico, mas termina mantendo uma perspectiva histórica.

Além disso, é interessante assinalar que as atividades propostas nos 4 livros didáticos também possuem relação com a postura de seus autores e respondem à concepção que possuem sobre a Geografia, espaço geográfico e cidade.

A visão geográfica é evidenciada na importância que adquire a justiça sócio-espacial para compreender as relações políticas, econômicas e culturais. Essa perspectiva é observada fortemente em dois dos livros analisados, o primeiro é *História e Ciências Sociais*, do 4º ano médio da Editora ZIG-ZAG e o segundo é *Geografia: o mundo em transição* da Editora Ática.

Apesar de conseguir observar certas especificidades, é possível realizar uma estrutura compreensiva que permite entender a leitura que se realizou nos 4 livros didáticos para atingir a ideia de conceito de cidade que cada um propôs.

FIGURA 5: ESQUEMA PARA INGRESSAR À PROPOSTA APRESENTADA PELOS LIVROS DIDÁTICOS



Em primeiro lugar, foi necessário identificar a presença da categoria de análise principal para esta pesquisa, daí, percebeu-se como surge o conceito de cidade e os conteúdos que estruturam esse conceito. Dessa forma, cada um dos elementos analisados nesta investigação mantém uma inter-relação, como se pode observar na figura 4.

Esta estrutura surge a partir dos critérios/requerimentos apresentados pelos ministérios de educação de ambos os países e foi implementada nos 4 livros didáticos, por isso, estes livros foram aprovados. Porém, apesar de que os 4 livros seguem a estrutura requerida é possível ver um conceito de cidade diferente em cada um deles.

Desta forma, confirma-se a impossibilidade de estabelecer um conceito de cidade universal e único, mas com elementos que se compreendem como universais na medida em que existem e se mantêm nas cidades atuais.

Da análise realizada, infere-se que a estrutura e discurso que o livro apresenta é também a estrutura mental e de conhecimento que os autores do livro didático possuem, portanto, uma produção intelectual, ou seja, um conceito responde a seu autor como uma linha teórica metodológica construída pelo mesmo.

Esse fato significa que ao depender do olhar e do pensamento do autor, esse conceito vai mudando. Dessa forma, o conceito de cidade torna-se altamente complexo e mutável.

A partir do que foi mencionado anteriormente, a tentativa que se constrói nesta pesquisa é propor uma estrutura de pensamento crítico que leve à construção de um conceito de cidade que seja significativa para os estudantes que utilizam o livro didático em os contextos que esta pesquisa está sendo desenvolvida, ao compreender que para eles este posicionamento conceitual seria relevante, constituindo-se em uma aprendizagem significativa porque surgiria a partir do próprio entorno deles, que finalmente é o conhecimento cotidiano que eles possuem.

3.2 Reflexões pedagógicas: o conceito de cidade no ensino de Geografia

Para explicitar uma proposta sobre o conceito de cidade no ensino da Geografia, é relevante em primeira instância voltar à proposta postulada no Capítulo I, quanto ao paradigma curricular que essa pesquisa está seguindo.

Explicou-se que a racionalidade pedagógica dominante segue uma visão crítica, que mantém destacados autores/intelectuais como Paulo Freire, Michael Apple, Michael Young,

José Carlos Libâneo, Henry Giroux, Kemmis e Grundy, segundo o quadro 2 apresentado no início desta pesquisa.

A partir dessa visão, tentou-se estabelecer uma leitura do currículo de ambos os países para apreciar os encontros e desencontros que são parte do âmbito curricular nesses contextos. Daí a reflexão que se pretende desenvolver da conta da análise realizada durante o Capítulo 2 e, da opção por desenvolver uma perspectiva crítica de cunho mais específica.

Por esse motivo, consideram-se os aportes de Libâneo (2004a; 2004b) que trabalha a partir da teoria do ensino desenvolvimental de *Davydov*, uma linha de investigação do construtivismo chamada de teoria histórico-cultural. Essa linha nasce das teorias construtivistas de *Vygotsky*.

Como explicita o autor, ela surge dos aportes da psicologia da aprendizagem e possui como uma de suas preocupações centrais a formação de conceitos por parte dos alunos.

Segundo Libâneo:

A educação escolar constitui-se numa forma específica de atividade do aluno - a atividade de aprendizagem - cuja meta é a própria aprendizagem, ou seja, o objetivo do ensino é ensinar aos estudantes as habilidades de aprenderem por si mesmos, ou seja, a pensar. (LIBÂNEO, 2004a, p. 122).

Nessa lógica, o professor é o mediador entre o estudante e o conteúdo. Assim, o aluno pode aprender a pensar teoricamente, por meio da formação de conceitos, ou seja, o conceito é entendido como um procedimento lógico do pensamento para aproximar-se à realidade. Dessa forma, o professor ajuda o estudante a utilizar conceitos como ferramentas mentais para lidar com a realidade.

O desenvolvimento mental, segundo Libâneo (2004a), é social e historicamente situado, além disso, a aprendizagem somente pode ser significativa na medida em que se configura como um processo afetivo.

Por esse motivo, o professor deve estabelecer uma conexão com o estudante, deve-se preocupar com os processos mentais, mas também, como os processos pessoais que o aluno está vivenciando.

Um ensino mais vivo e eficaz para a formação da personalidade deve basear-se no desenvolvimento do pensamento teórico. Trata-se de um processo pelo qual se revela a essência e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento e, com isso, a aquisição de métodos e estratégias cognitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e resolver problemas e situações concretas da vida prática. O pensamento teórico se forma pelo domínio dos procedimentos lógicos do pensamento, que, pelo seu caráter generalizador, permite sua aplicação em vários âmbitos da aprendizagem. (LIBÂNEO, 2004b, p.16)

Assim, a aprendizagem não pode ser somente empírica, diferentemente ela deve permitir a abstração, deve permitir o movimento do pensamento do concreto empírico ao abstrato.

Deve-se configurar, também, a partir do abstrato para o concreto. Tal fato permite desenvolver o pensamento teórico lógico que o estudante utiliza como ferramenta para compreender o cotidiano.

Nesta mesma linha, mas situada a partir do ensino de Geografia em específico, é importante trazer os aportes de Cavalcanti (2012) que especifica que:

No ensino de Geografia, os objetos de conhecimento são os saberes escolares referentes ao espaço geográfico. São resultados da cultura geográfica elaborada cientificamente pela humanidade e considerada relevante para a formação do aluno. (p.45)

Assim, os conteúdos trabalhados na escola possuem relação com o que acontece fora dela. A experiência do estudante com o conteúdo gera saberes espaciais que vão ampliando o conhecimento cotidiano.

Ao construírem Geografia, constroem também conhecimentos sobre o que produzem, conhecimentos que são geográficos. Então, ao lidar com coisas, fatos e processos na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo Geografias. (Ibidem).

Dessa forma, busca-se que o estudante desenvolva o pensamento geográfico crítico e autônomo. Nessa lógica, o professor precisa procurar mediar didaticamente a relação do estudante com o conteúdo geográfico, como forma para que o aluno atinja as habilidades de situar-se a partir do abstrato ao concreto.

A formação de conceitos é uma habilidade fundamental para a vida cotidiana. Os instrumentos conceituais são importantes, porque ajudam as pessoas a categorizar o real, a classificá-lo, a fazer generalizações. Os conceitos são importantes mediadores da relação das pessoas com a realidade. (CAVALCANTI, 2012, p.48)

Dessa maneira, o conceito permite ordenar a realidade e, que uma ideia se materialize numa ferramenta cognitiva lógica de pensamento. Além disso, a autora propõe a utilização das representações sociais como forma de construir um referencial mental (abstrato) que permita estabelecer nexos com um aprendizado cotidiano que ainda não é significativo para o estudante, mas que é concreto.

Nessa lógica, procura-se a formação do pensamento teórico-conceitual do estudante, de forma tal que este possa trabalhar a partir desses conceitos formados durante as aulas de Geografia.

Espera-se que especialmente no Ensino Médio os alunos desenvolvam o entendimento dos conceitos geográficos indicados pelos PCNs de Ensino Médio na Figura 2 apresentada no capítulo 2. A figura apresenta o espaço geográfico como um conceito amplo a ser trabalhado a partir do qual se desenvolvem conceitos específicos como: Lugar, Território e Paisagem.

Assim, o professor deve mediar a relação do aluno com o conteúdo esperando que este trabalho permita a formação de conceitos geográficos relevantes para o ensino de Geografia.

Segundo a mesma figura 2, um dos conceitos específicos importantes de ser ensinado é a Escala, nessa perspectiva, Cavalcanti (2012) assinala o seguinte:

Esta indicação parte do entendimento da necessária articulação dialética entre escalas locais e globais na construção de raciocínios espaciais complexos. O global, conjunto articulado de processos, relações e estruturas do espaço, tem um significado específico e peculiar em cada lugar; mas esse lugar não pode ser apreendido completamente sem a tensão com a totalidade da qual faz parte. (p.106)

Considerando, que o nível de abstração cognitivo em estudantes de Ensino Médio é superior aos alunos de Ensino Fundamental, é possível que estes consigam estabelecer um pensamento espacial complexo que permita ligar os conteúdos geográficos com um raciocínio teórico-conceitual, que supõe que o aluno compreende a relação existente entre espaços globais e locais, sem necessariamente ter que se relacionar primeiro com o cotidiano para, depois, conhecer os espaços maiores que contem seu próprio cotidiano.

Nessa mesma perspectiva, Callai (2010) explica os benefícios de trabalhar com diversos níveis de análise.

Os fenômenos acontecem no mundo, mas são localizados temporal e territorialmente em um determinado local. Isto quer dizer que fenômenos que acontecem em certos lugares e em determinados períodos têm influência noutros lugares e noutros períodos, inclusive. As explicações, sejam sociais, econômicas, ou naturais (no sentido de espaço físico), podem ser buscadas no lugar em si, mas não se esgotam nele apenas. Outros níveis de análise devem ser considerados ou esgotados. Caso contrário, há risco de explicações simplistas, que não abarcam toda a análise necessária e que justificariam, de forma natural, problemas que são essencialmente sociais ou que decorrem de situações sociais. (p.59)

Dessa maneira, o professor deve questionar o estudante a partir do par dialético Local/Global para que este consiga refletir e construir o seu próprio conceito de escala, dessa forma, pode não só compreender a escala, mas também, a multiescalaridade.

Daí, o conceito de cidade seria muito mais simples de ser abordado e compreendido pelo estudante. A formação do conceito de cidade, por parte do aluno, não acontece somente a partir das suas vivências, acontece, também, por meio do raciocínio lógico abstrato, que permite que o estudante faça abstrações da realidade concreta para teorizar sobre ela e

construir o conceito de cidade. Mas, como foi assinalado, o papel do professor como mediador nesse processo é fundamental.

É importante destacar ainda que essa lógica de formação de conceitos é visível no currículo brasileiro, mas no currículo chileno é ainda muito incipiente. Na figura 2 apresentada no Capítulo 2 dessa pesquisa, é possível resgatar a ideia do MPA de espaço geográfico que trabalha com as habilidades desenvolvidas pelos estudantes nos níveis fundamentais e médios; mas este conceito é abordado isoladamente e não como o conceito amplo que permite ler os conceitos mais específicos.

Desta forma, existem razões para pensar que a proposta construída no MPA de espaço geográfico, considerando a visão construtivista crítica (CAVALCANTI 2012), ainda precisa ter uma revisão mais exaustiva.

Mas é relevante destacar que a aposta por introduzir nas atualizações curriculares do ano 2009, o recurso de apoio curricular (MPA) foi com base nos próprios aportes que se desenvolveram no âmbito da educação geográfica no Chile.

La Geografía, ha nutrido el campo de discusiones sobre el espacio, toda vez que se constituye en su objeto de estudio. Desde hace 40 años, se han presentado fórmulas discursivas para responder a una forma de entender el espacio como una entidad fija y objetiva a la cual se accede de manera neutral. La Geografía Crítica fue una de las primeras apuestas radicales en reconocer una concepción de espacio producido socialmente, poniendo énfasis en la contradicción como elemento constituyente de la espacialidad; la Geografía Humanística, confundida frecuentemente con el uso de la “percepción” como unidad analítica, fue una apuesta también interesada en reconocer el papel de la idea en la constitución de espacio; y la propia Geografía Post-Crítica quien reconoció los procesos de intersubjetividad y de multidimensionalidad que están a la base de la construcción de espacios. Considerando todas esas nuevas apuestas discursivas de los últimos años, el espacio ha ampliado su campo semántico. De ser un concepto de matriz físico-morfológica y matemático-topológica, ha pasado a ser un concepto de matriz relacional-compleja y multidimensional-política. Está constituido de acciones y objetos, al mismo tiempo de planos de encuentro y de conflicto. A decir, el espacio ha vuelto al análisis social en un sentido más complejo que el que convencionalmente se usa. (GARRIDO PEREIRA, 2011, p.10)

Os debates no âmbito da Geografia acadêmica no Chile, já ultrapassaram o círculo intelectual chegando ao ensino escolar. Dessa forma, o espaço geográfico é o conceito que precisa ser trabalhado na Geografia escolar, mas é importante, também, não esquecer que não é o único conceito que pode ser trabalhado.

De este modo, territorio, lugar, región, paisaje y más recientemente geosistema y medio-ambiente, han aparecido como conceptos compitiendo entre sí, en esta carrera por establecer definitivamente aquello que es exclusivo como objeto de los profesionales de la geografía. Pese a las diferencias establecidas entre dichos conceptos, nadie podría discutir, su sinonimia con el concepto de espacio geográfico, vale decir, en el contexto de la reconstitución de la experiencia espacial, las categorías semantizadoras del espacio geográfico representan una opción metodológica de comprensión y entendimiento del mismo. (GARRIDO PEREIRA, 2005, p. 150)

A partir disso, é possível propor a inclusão destes conceitos específicos no ensino escolar de Geografia. Porém, a proposta dos MPA, que se configura como uma ferramenta articulada para ver a progressão das habilidades, devia ser reformulada considerando os conceitos geográficos assinalados.

Ao considerar que o estudante pode formar conceitos geográficos amplos e específicos, também é possível pensar que o aluno pode formar e apropriar-se do conceito de cidade. Nessa perspectiva, a amplitude e complexidade do conceito não impede que o estudante desenvolva um raciocínio lógico c3gnito, mediado pelo professor.

No hay aprendizaje, sin significados, pero tampoco hay aprendizaje sin una meta sobre el conocimiento. Es justamente en este sentido, que aparece como prioritario el aprendizaje del espacio, en tanto remite a metas cognitivas que el individuo considera necesarias para la construcci3n de su subjetividad. El aprendizaje es visto en relaci3n a cada una de las vivencias, y por tanto se supera la idea del cumplimiento de logros en funci3n del desarrollo biol3gico. Los estadios de aprendizaje se encuentran situados, y su progresi3n ha sido estancada cuando se ha intentado dinamizarla en base a la no autonomía. (GARRIDO PEREIRA, 2005, p.143)

Dessa forma, o aluno provocado intencionalmente pelo docente pode desenvolver uma compreens3o aut3noma de saberes ou conhecimento. Portanto, é provável que o estudante construa, desse modo, um conceito de cidade a partir dos elementos universais que a caracterizam e da pr3pria experi3ncia para; a partir daí, estabelecer rela33es dial3ticas e contradit3rias que permitam complexificar o conceito de cidade.

A partir da reflex3o pedag3gica e das observa33es propostas, é possível pensar num desenvolvimento situado na linha da teoria hist3rico-cultural proposta por Libâneo (2004a) e a partir do construtivismo cr3tico proposto por Cavalcanti (2012), que se mant3m no paradigma dominante, mas que aporta um olhar complexo e renovado para o ensino de Geografia.

Nesta l3gica, prop3e-se uma nova leitura sobre o conceito de cidade pensando que esse conceito ser3 parte dos conte3dos do livro did3tico. Porém, a configura33o do conceito de cidade ter3 em considera33o que a forma33o de conceitos por parte dos alunos acontece a partir da media33o que o docente estabelece entre o conte3do e o pr3prio estudante.

A partir desse olhar, o livro did3tico n3o pode ser compreendido como um recurso isolado; ao contr3rio, precisa ser mediado pelo professor, mas tamb3m, deve-se considerar que seu p3blico alvo é o estudante.

Com isso, espera-se que o conceito proposto a partir dessa pesquisa seja um conceito que motive o estudante para desenvolver o processo l3gico cognitivo e que, al3m disso, apresente questionamentos que apoiem o trabalho docente.

3.3 Por um conceito de cidade presente no livro didático

A partir do exposto durante essa pesquisa e dos resultados obtidos por meio da análise dos dados, apresenta-se uma proposta para trabalhar o conceito de cidade nos livros didáticos que sejam elaborados para estudantes do Chile e do Brasil. Esta proposta considera que o livro didático é um apoio para o professor, onde se reúne uma abordagem teórica específica que concorda com o olhar do autor ou dos autores que propõem esta perspectiva.

No entanto, é importante não esquecer que uma das afirmações que se podem estabelecer, após percorrer essa investigação, é que as orientações que são apresentadas pelos ministérios de educação para elaborar os livros didáticos são absolutamente decisivas com respeito à perspectiva que desenvolvem os livros.

Sendo assim, considera-se, também, que o mercado editorial espera que seus livros sejam aprovados pelo Ministério de Educação, pois tal fato garante o governo como comprador dos exemplares, situação que todas as editoras desejam. Como já foi relatado, os livros didáticos analisados foram os que já tinham sido aprovados pelo ministério da educação, portanto, cumprem com todas as solicitações requeridas.

É importante esclarecer que esta proposta não é elaborada seguindo os postulados do governo, é uma proposta que busca que o livro didático seja um recurso mais próximo ao estudante, que o motive e o interesse, e que, portanto, lhe proponha um desafio que seja interessante de resolver.

Desta forma, pensa-se que o conceito de cidade de nenhuma forma pode ser um conceito universal, mas ele possui alguns elementos que se repetem e que configuram a cidade, portanto, poderiam ser chamados de universais. Por exemplo, segundo Santos (2012) a cidade é um lugar que se encontra em constante metamorfose.

A cidade reúne um considerável número das chamadas profissões cultas, possibilitando o intercâmbio entre elas, sendo que a criação e a transmissão do conhecimento têm nela lugar privilegiado. Dessa forma, a cidade é um elemento impulsionado de desenvolvimento e aperfeiçoamento das técnicas. Diga-se, então, que é a cidade, lugar de ebulição permanente. (p.60)

Segundo Carlos (2008) a cidade configura-se pelas relações econômicas que nela se estabelecem.

[...] los cambios en la reproducción del espacio de la ciudad de São Paulo señalan la creación de una “ciudad dirigida a los negocios”, donde la realización económica se da a través del espacio. Quiere decir que, en São Paulo, la transformación del espacio en mercancía, como condición de la extensión del “mundo del mercado” sintetiza un movimiento en que el suelo urbano (que en un determinado momento de la historia del capitalismo fue responsable por la fijeza del capital-dinero), recibe

movilidad con la estrategia del capital financiero aplicado a la producción de edificios corporativos dirigidos a los nuevos sectores de la economía que no inmovilizan dinero en la compra de oficinas, sino en su alquiler. (p.3)

Para Moreira (2012) a cidade situa-se a partir de uma dimensão política.

A cidade é um fenômeno espacial com que praticamente nasce a sociedade. [...] A cidade encarna na história os projetos de novas formas de organização, atuando como um ente geográfico subversivo. Na moderna sociedade capitalista, nasce vinculada à emergência da sociedade civil e da sociedade política e, assim, do público e do privado. (p. 155)

Portanto, pode-se observar que o autor possui seu próprio entendimento do conceito. Nessa lógica para essa pesquisa postulam-se os seguintes elementos permanentes para construir o conceito de cidade: a concentração e a densidade populacional, o desenvolvimento de atividades econômicas: secundária e terciária, a especulação no valor e uso dos solos, a segregação sócio-espacial, a mobilidade social, a produção e difusão de cultura e, a heterogeneidade.

A partir daí se compreende que o conceito de cidade possui elementos universais que o identificam e diferenciam, mas também, elementos particulares que o diferenciam e contextualizam.

A ideia de propor um conceito de cidade latino-americano surge devido ao trabalho que existe da cidade a partir de referenciais europeus. Por exemplo, insiste-se em trabalhar a Polis dos gregos ou o estudo da morfologia urbana de grandes referentes como Espanha e Portugal.

Atualmente, também existe um interesse por trabalhar cidades norte-americanas: Nova Iorque, Washington e Los Angeles ou alguns ícones da globalização como Tóquio e Sidney. A partir disso, surge uma dúvida permanente sobre se essas cidades amplamente conhecidas possuem alguma relação com as cidades latino-americanas como, por exemplo: Goiânia, Chillán, SanJuan, Cuenca e Piura, além das relações de dominação geográfica e histórica amplamente conhecidas por todos.

A relação que há entre elas é que todas são denominadas com a mesma palavra “cidade”, desta forma, volta-se à inquietude inicial: porque, se são todas tão diferentes, podem ser contidas no mesmo conceito? Porque não propor um conceito mais próximo e postular uma cidade com “sobrenome”, a cidade latino-americana?

As cidades na América Latina em sua maioria não foram planejadas, simplesmente desenhadas no lugar que um soldado com visão estratégica teria segurança e proteção ou em a

localização de cidades antigas desenhadas pelos habitantes da zona, que seguramente já teriam verificado anteriormente as boas condições e a proximidade dos recursos.

A partir desse pressuposto, as cidades seguiram uma expansão sem considerar condições geográficas, simplesmente o tecido urbano fluiu livremente. Obviamente, também é possível encontrar cidades razoavelmente novas que foram planejadas, mas essas são particularidades de um todo.

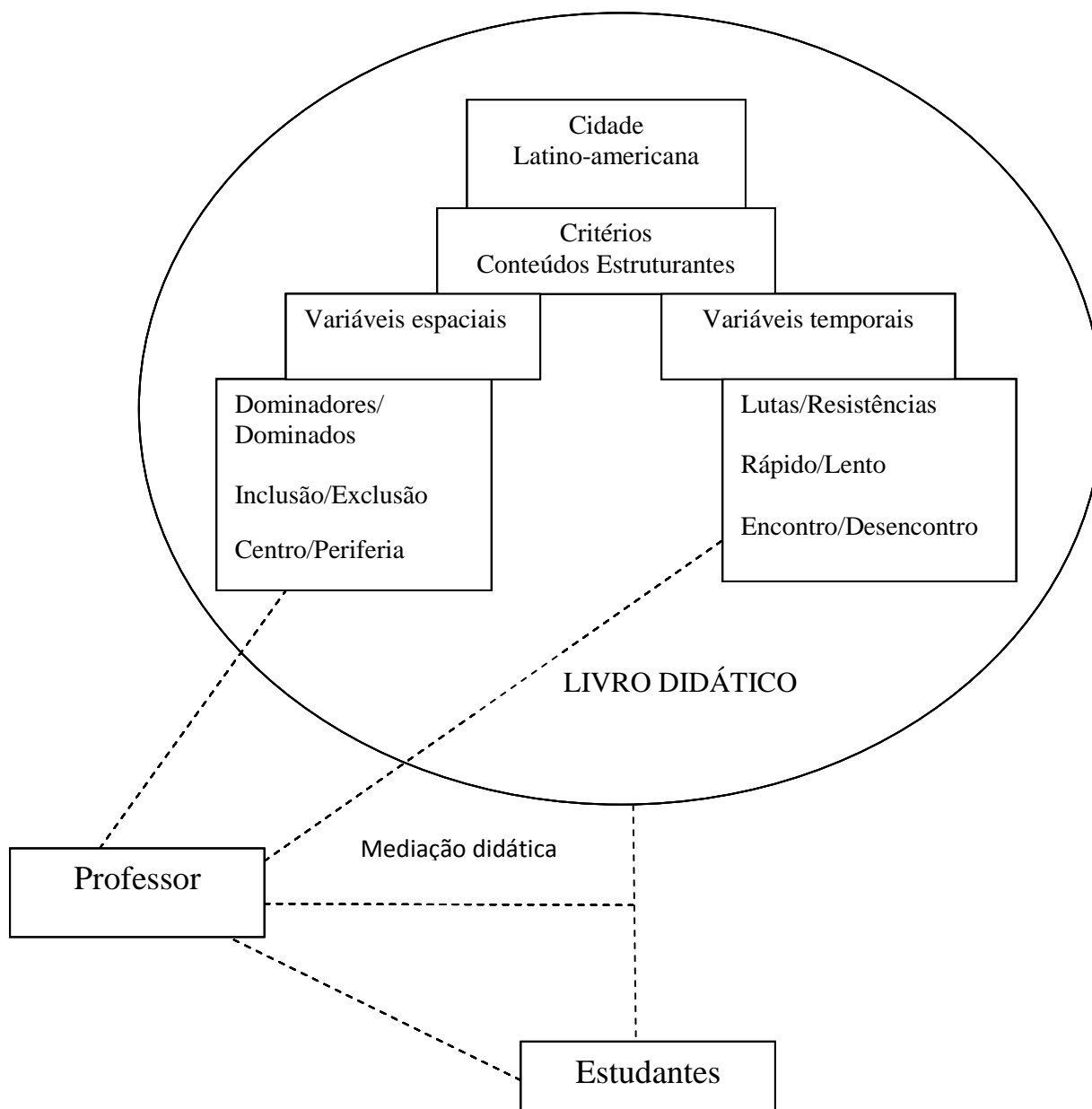
Além disso, um dos elementos que diferencia a cidade latino-americana é a manutenção da pobreza. Por um lado, a pobreza espacializada nas ruas das cidades latino-americanas e, por outro, a concentração e acumulação de riquezas, ou seja, a segregação sócio-espacial mantida pela estrutura política, econômica, social e cultural destas cidades. Por esse motivo, essas cidades mantêm um conflito eterno e difícil de resolver, que é o grande fosso social quase intransponível.

São cidades híbridas que mantêm contradições profundas em seu desenvolvimento. Cidades que possuem uma identidade diferenciada, pois se conformaram por meio das ânsias de lutas e de esperanças do povo latino-americano.

Dessa forma, deve-se propor um conceito de cidade que considere essas situações e que realmente expresse as especificidades da formação do espaço latino-americano, com suas diversidades internas, mas também com processos semelhantes de identificação.

Assim, para tentar formar o conceito de cidade latino-americana propõem-se variáveis espaciais e temporais como forma de incorporar os aspectos que constroem essa ideia de cidade.

FIGURA 6: PROPOSTA DE VARIÁVEIS QUE CONFORMAM O CONCEITO DE CIDADE LATINO-AMERICANA



Fonte: Pérez Cisternas, N.2012.

As variáveis propostas respondem a uma tentativa por conformar um conceito de cidade latino-americana, que deve ser compreendido como altamente complexo e, também,

mutável, ou seja, as variáveis espaciais e temporais podem ser modificadas e inclusive acrescentadas.

Além disso, é apresentada uma lógica de variáveis compostas por pares dialéticos, ou seja, que mantém a visão da proposta da análise dessa pesquisa, que é preocupar-se com as contradições presentes.

Justamente, é esse o elemento essencial para entender o conceito de cidade latino-americano e, como nessa lógica os pares adquirem complementaridade e, se conectam numa variável, pode-se afirmar que esses pares são os conteúdos que estruturam o conceito de cidade.

A partir dessa perspectiva, a categoria de espaço geográfico, entendida com base em uma visão crítica relaciona-se diretamente com o conceito de cidade aqui proposto. É interessante destacar como as dimensões do espaço geográfico (conteúdos estruturantes) manifestam-se por meio das variáveis espaço-temporais propostas.

Assim, é necessário compreender que o livro didático seria por si mesmo uma mediação, mas, como essa pesquisa postula, requer-se, além disso, a mediação didática do professor.

Portanto, entende-se que é um material de apoio para os estudantes na aula, um material que necessita das orientações de um docente, ou seja, em nenhum caso substitui ao professor e em nenhum caso substitui o currículo. Por isso, assim como o estudante não pode acreditar somente no livro didático como único recurso, o professor não pode planejar suas aulas utilizando apenas o livro didático.

Desta forma, entende-se que a proposta aqui apresentada é possível de ser desenvolvida a partir de uma perspectiva geográfica crítica e de uma perspectiva pedagógica construtivista crítica. Por conta desse fato, o autor do livro didático precisa se posicionar explicitamente para conseguir o objetivo de apresentar o conceito de cidade latino-americano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após ter realizado um caminho de análise, reflexão e questionamento constante, a partir da análise do conceito de cidade nos dois exemplares escolhidos dos livros didáticos chilenos e brasileiros aprovados para o período 2010-2012. É importante rever como foram respondidos os objetivos específicos que se postularam para esta pesquisa.

Primeiro, foi possível identificar os elementos que compõem o conceito de cidade que se encontra nos livros didáticos de Geografia analisados. O conceito de cidade se expressa claramente nas unidades e capítulos analisados, este possui elementos comuns a todos os livros didáticos, por exemplo, é um conceito formado a partir de uma perspectiva geográfica crítica, que possui um olhar a partir da categoria de espaço geográfico.

Dessa forma, apresenta uma inter-relação entre as dimensões econômica, política, social e cultural do espaço geográfico. Também, tem diferenças segundo a visão própria dos autores que escrevem o livro didático, tal fato significa que, segundo o raciocínio lógico proposto pelo autor ou autores, às vezes prevalece uma dimensão do espaço geográfico por sobre as outras. Tal fato vai desenvolvendo diferenças no conceito de cidade apresentado por cada livro.

O segundo objetivo, queria verificar as relações que se estabelecem entre os conteúdos curriculares e o conceito de cidade abordado no livro didático de Geografia. A partir deste objetivo, se observou certas limitantes com respeito à produção dos livros didáticos, primeiro o mercado editorial que se interessa pela produção de um livro didático de acordo com os critérios/requerimentos do ministério de educação. Portanto, quem dirige a seleção das categorias, conceitos e conteúdos que devem expressar-se no livro didático é o governo.

Dessa maneira, os discursos que predominam no livro didático, são também, discursos oficiais enquanto aos conteúdos trabalhados no livro. É assim, como se observou também que o mercado dos livros didáticos responde à demanda do governo, pois é nessa lógica que este mercado volta-se rentável.

A partir disto, é possível perceber que os paradigmas que são aceitos e seguidos por os que elaboram os critérios/requerimentos para a produção dos livros, são os mesmo, que o livro didático reproduz.

Por esse motivo, não existe inovação no livro didático enquanto a o ingresso de novas racionalidades. O paradigma crítico se mantém como o paradigma dominante, desta forma, o livro didático não pode ser compreendido como um recurso neutral.

Nessa lógica, conseguiu-se responder o terceiro objetivo, o qual queria compreender os elementos do processo de orientação curricular e de produção de livros didáticos em ambos os países.

Foi possível confirmar totalmente que a produção do livro didático responde as lógicas de poder tradicionais, que se encontram regularizadas por meio de normativas e leis. Por isso, o livro didático não pode ser entendido como um recurso ingênuo.

Porém, é possível afirmar que existe um interesse por aumentar a criticidade dos estudantes, a partir dos olhares propostos no livro didático, mas também, não existe uma proposta que defenda claramente a visão latino-americana do conceito de cidade.

Pode-se dizer que há um interesse por analisar problemáticas atuais que se desenvolvem na América Latina, mas tal fato não acontece em todos os livros analisados e muitas vezes o tema é abordado em uma atividade de acompanhamento e não como a centralidade do conteúdo.

O que é interessante de resgatar nesta pesquisa, é que os critérios/requerimentos provenientes do MINEDUC e o MEC, o declarado pelos autores nas entrevistas e o que finalmente ficou exposto no livro didático, não apresenta contradições.

Existem posicionamentos que se respeitam em todos os casos. O MINEDUC e o MEC entregam solicitações claras que respondem a o paradigma crítico, que desde esse momento se torna o paradigma dominante.

Os autores possuem uma postura clara e que corresponde com a racionalidade crítica que propõe o ministério, esta postura é demonstrada na análise das entrevistas. Portanto, no final o livro didático não apresenta contradições na abordagem de seus conteúdos, no entanto, o processo para produzir o livro didático se encontra envolvido em contradições.

Dessa forma, é possível afirmar que não existem desdobramentos discursivos de parte dos autores, o que eles declaram é o que se encontram no discurso do livro. Ao olhar de outra perspectiva, podem-se achar certas questões preocupantes, por exemplo, o fato de que os autores concordem diretamente com o MINEDUC e o MEC, pode ser perigoso ao considerar que a criticidade do exposto nos livros, é finalmente o conteúdo oficial.

Além disso, o fato de que o produto final (livro didático) seja o que os critérios/requerimentos pedem demonstra que as editoras procuram autores que respondam à lógica comercial. Isso é absolutamente evidente no livro didático de História e Ciências Sociais da editora MN, os autores declaram não conhecer as categorias de análise da Geografia, mas conseguem trabalhar com o espaço geográfico. Isso não significa que o autor não possua uma visão crítica, mas como explica Vesentini na sua entrevista, os autores também se envolvem em situações problemáticas com as editoras por conta de defender suas ideias e seus ingressos.

Essa situação é esclarecedora, pois mostra um paradoxo, por um lado, temos o mercado do livro didático que mantém uma necessidade latente por conseguir a aprovação e adoção de seus livros. Por outro lado, temos o autor que necessariamente se envolve no sistema de mercado porque tem a ideia de que pode aportar para o ensino ou porque o ingresso econômico é significativamente atraente. Isso finalmente conjuga-se para elaborar um livro didático que cumpre totalmente com as orientações dos ministérios da educação de ambos os países.

O quarto objetivo, estava focado em estabelecer consistências e inconsistências entre as formas como se trabalha o conceito de cidade nos livros didáticos de ambos os países. Como já se explicitou o conceito de cidade se mantém a partir do paradigma dominante crítico, que é postulado pelos critérios/ requerimentos apresentados pelo MINEDUC e o MEC.

Esses fatos são comuns aos quatro livros analisados, portanto, aos quatro conceitos de cidade analisados. Também a postura pedagógica se mantém desde esse olhar, a visão socioconstrutivista é a que se postula nos ministérios de educação de ambos os contextos e a que seguem os quatro livros.

No caso brasileiro, apreciam-se elementos que podem demonstrar uma maior transparência no processo de produção dos critérios/requerimentos, o que permite ver que existe uma equipe especializada (no guia PNLD 2012 foi a o departamento de Geografia da UFPR) que se encarrega de criar estes elementos.

Portanto, conhece-se a intencionalidade que procura o livro didático e, por isso, como os conteúdos devem ser trabalhados. Nessa lógica, existe uma claridade permanente, quanto a os discursos e acadêmicos que trabalham com os conteúdos que se desenvolvem nos livros. Tenta-se manter a proximidade entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar.

Mas todos esses fatos são alcançados na medida em que o MEC propõe uma perspectiva delimitada nos PCNs de Ensino Médio, portanto, é o currículo que esta

entregando esse tipo de diretrizes específica as quais fazem que exista concordância em todos os aspectos da produção do livro didático, da produção de seus conteúdos e a produção dos conceitos que aí são trabalhados.

No caso chileno, a consistência se mantém nos processos formais, por exemplo, o MINEDUC por meio do currículo propõe uma perspectiva que é considerada na construção dos critérios/ requerimentos para a elaboração dos livros didáticos.

Esses requisitos dirigem os conteúdos que ingressam no livro e como eles devem ser abordados. Mas o processo é restrito, somente as editoras que desejam participar podem ter acesso às bases que o direcionam. A equipe que elabora esses requisitos pertence o MINEDUC, mas não é identificada particularmente.

Nessa mesma lógica, os requisitos para elaborar o livro didático, por exemplo, não possuem uma intencionalidade em ter referências bibliográficas. Essa situação não facilita a proximidade entre Geografia acadêmica e Geografia escolar, as distancia ainda mais. Postula-se uma visão crítica, mas não se exigem autores deste paradigma. Existe certa debilidade no processo de construção, pois finalmente depende da editora contratar autores que possuam uma postura epistemológica adequada com o solicitado pelo MINEDUC.

Logicamente como é um processo que envolve muito dinheiro, as editoras cumprem com esses critérios/requerimentos na lógica de conseguir a aprovação dos livros, mas não em a lógica de que o conteúdo que estrutura o texto do livro didático seja motivador, interessante e, crítico para o estudante.

Por isso, um livro didático com uma proposta única e transgressora que não siga as indicações do governo, não será um livro que chegue amplamente às aulas. A lógica desses livros didáticos funciona numa lógica de massas porque sua demanda é em massa.

Nesse caso, o discurso de cidade cumpre com o solicitado pelo MINEDUC, a editora ganha a aprovação do livro didático, o autor ou atores são contratados somente pelo capítulo que se deseja que escrevam e vendem seus direitos de autoria.

O MINEDUC consegue a quantidade requerida de livros para todos os alunos de escolas públicas e conveniadas. E a lógica de mercado continua com suas demandas. Dessa forma, podem-se apreciar as conexões do processo de produção do livro didático, nenhum procedimento fica isolado.

Desta maneira, é possível destacar que o principal aspecto do ACD que foi trabalhado nesta pesquisa teve conexão com as relações de poder que envolvem o processo de produção dos livros didáticos, ou seja, as relações entre os discursos do Estado, da Editora e dos Autores e, como essas conexões produzem conhecimento oficial.

Assim, pode-se pensar na dificuldade de propor um conceito de cidade para o livro didático, porque na lógica comercial o livro deve seguir os parâmetros impostos pelos organismos governamentais (MINEDUC, MEC); dessa maneira, assegura-se a aprovação do processo. Portanto, o autor é contratado pela editora para cumprir com isso, não para inovar. Nessa perspectiva, a proposta que apresenta esta pesquisa não é uma proposta rentável, é uma proposta de risco.

Também é uma proposta ousada porque precisa da mediação didática do professor, o livro por si só, não conseguiria explicar e significar as orientações dialéticas do conceito de cidade latino-americana. Por tanto, é uma proposta que exige o compromisso do professor, o compromisso pedagógico, mas também, o compromisso geográfico.

Até que os governos não pensem em sua própria cultura e identidade para trabalhar os conceitos que são ensinados no ensino formal, a proposta aqui apresentada se encontra limitada.

Mas, é possível, considerar que o fato de divulgar os resultados desta pesquisa possa ser uma primeira aproximação à mudança desse pensamento. Também, é possível pensar que com esta pesquisa podem-se conhecer dois contextos de produção diferentes e, aprender dos resultados aqui apresentados. Nunca se pensou em ver qual contexto era melhor que o outro, por isso, esta pesquisa nunca se apresentou como uma pesquisa comparativa.

É possível considerar os resultados aqui apresentados para realizar melhoras ou para manter o processo como já é. Mas a ideia seria que as sugestões aqui apresentadas foram no futuro contribuições no processo de produção dos conceitos que estruturam os conteúdos apresentados nos livros didáticos.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, G. ET AL. **Historia y Ciencias Sociales: texto del estudiante**. Santiago: Editora Zig-Zag. 2011.

APPLE, M. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**/tradução de María Isabel Edelweiss. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

_____. **Manuais Escolares e Trabalho Docente: uma economia política de relações de classe e de gênero na educação**/ tradução de Lígia Teopisto. Lisboa: Didáctica Editora, 2002.

CALLAI, H. Ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANI, A. et al (Orgs.) **Geografia em sala de aula: Práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

CARLOS, A. Da Organização à Produção do Espaço no Movimento do Pensamento Geográfico. In: CARLOS, A. et al (Orgs.) **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

_____. **De la “geografía de la acumulación” a la “geografía de la reproducción”: un diálogo con Harvey**. Barcelona: Universidad de Barcelona, Scripta Nova. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XII, núm. 270 (143), 1 ago. 2008.

CAVALCANTI, L. **A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para ávida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus Editora, 2008.

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012.

D’AVILA, C. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?**. Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

FUNDE. **Guia do Livro Didático PNLD Ensino Médio 2012**. Geografia. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico/2986-guia-pnld-ensino-medio-2012> Acesso: 20 jun. 2012.

FREITAG, B. **Teorias da cidade**. Campinas: Papirus Editora.2006.

GARCÍA PÉREZ, F. La enseñanza de la Geografía y sus posibilidades en el currículum. In: TONINI, I. et al (Orgs). **O Ensino da Geografia e suas Composições Curriculares**, Porto Alegre: Ufrgs, 2011.

GARRIDO PEREIRA, M. **El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica**. Campinas: Cadernos Cedes, vol. 25, n.66, p. 137-163, 2005.

_____. **La construcción de espacio escolar y la justicia social**. Costa Rica: *Revista Geográfica de América Central*, número especial EGAL 2011, p. 1/21. 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. Capítulo 6. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?. In: GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GOMÉZ, A.I. **Comprender e transformar o ensino**/ tradução de Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

HAESBAERT, R. Espaço como categoria e sua Constelação de Conceitos: uma abordagem didática. In: TONINI, I. et al (Orgs). **O Ensino da Geografia e suas Composições Curriculares**, Porto Alegre: Ufrgs, 2011.

HARVEY, D. **Espaços de Esperança**/tradução de Adail Ubirajara Sobral, Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

LATOJOLO. **Livro Didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal. Lógica dialética**/tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LIBÂNEO, J. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Curitiba: Editora UFPR, Educar, n. 24, p. 113-147, 2004a.

_____. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov.** Revista Brasileira de Educação. n 27, Set /Out /Nov /Dez, 2004b.

_____. **Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente.** Uruguay, XII EGAL, 2009.

LOPES, A. **Currículo e Epistemologia.** Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

LOPES, A; MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MARTINS, M. ET. AL. **Geografia Sociedade e Cotidiano 3.** Volume3. São Paulo: Edições Escala Educacional, 2010.

MASSEY, D. **Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade/** tradução de Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MEC. **PCN ENSINO MÉDIO.** Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12598:publicacoes&option=com_content&view=article
Acesso: 20 jun. 2012.

MILOS, P. et al. **Historia y Ciencias Sociales: texto del estudiante.** Santiago: MN Editorial. 2010.

MINEDUC. **Mapa de Progreso del Aprendizaje de Espacio Geográfico.** Sector Historia Geografía y Ciencias Sociales. 2009a. Disponível em: http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=362
Acesso: 20 junho 2012.

_____. **Objetivos Fundamentales y Contenidos mínimos obligatorios de 1° básico a 4° medio.** Actualización curricular 2009. Sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 2009b. Disponível em: http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=362
Acesso: 21 abr. 2012.

MOREIRA, R. **Geografia e Práxis: a presença do espaço na teoria e na prática geográfica**. São Paulo: Contexto, 2012.

PASCUAL, E. **Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular**. Revista Pensamiento Educativo, Volumen 23, número 2, 1998. Disponível em: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/issue/view/10>. Acesso: 21 abril 2012.

PONTUSCHKA, N. ET. AL. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

SANTOS, M. **A natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

_____. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: Editora Hucitec, 1990.

VAN DIJK, T. **El discurso como estructura y proceso**. España: Gredisa, 2000.

_____. **Discurso e Poder**/tradução Judith Hoffnagel, Ana Regina Vieira, Leonardo Mozdzenki, Benedito Gomes Bezerra, Rodrigo Castro, Karina Falcone. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

VESENTINI, W. **Geografia: o mundo em transição: ensino médio**. Volume 3. São Paulo: Editora Ática, 2011.

WHITACKER, A. Cidade Imaginada. Cidade Concebida. In: SPOSITO, M.; WHITACKER, A. (Orgs.). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular. 2011.