

**O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL**

Ângela Massumi Katuta - Universidade Estadual de Londrina/PR - Brasil

Campus Universitário - CCE/Departamento de Geociências

Caixa Postal 6001 - CEP 86051-990

angela.katuta@gmail.com

Simone Conceição Pereira Deák - Secretaria Municipal de Educação - Presidente

Prudente/SP - Brasil

Rua Cyro Bueno nº 86, Jardim Cinquentenário – CEP 19060-560

sideak@gmail.com

Palavras-chave: formação docente, razão fragmentária, livro didático, séries iniciais, polivalência.

No presente trabalho, resgatamos rapidamente o histórico do livro didático e fazemos uma breve caracterização das relações dos docentes das séries iniciais com este recurso. Neste item, indicamos que, historicamente, o professor tem se sujeitado ao livro principalmente em função do tipo de educação que recebe e, também, das políticas voltadas à disseminação do seu uso que não privilegiaram a qualificação docente para tal. Em seguida, defendemos a idéia de que a fragmentação do objeto e da razão está no cerne da identidade da polivalência do professor do referido nível de ensino, o que, não obstante, também se expressa nas políticas voltadas à sua formação, na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na política nacional de livros didáticos, em sua produção e, conseqüentemente, na indicação desses últimos e sua utilização. Tais fatos demonstram a necessidade de ruptura com a razão fragmentária nos mais variados âmbitos do ensino e instituições.

Na seqüência, refletimos sobre os encontros e desencontros entre o currículo das séries iniciais e, especificamente, o livro didático de geografia que, como a produção livresca dos outros componentes curriculares, não dialogam entre si, o que reforça a manutenção de uma prática pedagógica docente fragmentária, que se desdobra em uma formação discente também fragmentada.

Finalizamos o trabalho apontando para a necessidade de políticas educacionais de formação de professores das séries iniciais voltadas à contraposição dos fundamentos

da razão moderna ocidental. O que significa a necessária construção de um curso de pedagogia e, no caso do presente trabalho, de livros didáticos fundados na dúvida do sujeito e não no “corte do objeto” que fundamenta o “corte da razão” e as práticas disciplinares pelo professor polivalente.

Os livros didáticos para as séries iniciais, as políticas e a ação docente

O livro didático não é uma invenção do século XX, sua existência, remonta ao XVII, época de surgimento da didática moderna cujo marco é Jan Amos Comenius ou Comenius. Data desse período as relações que os docentes estabeleceram com este recurso didático. Isso ocorreu na Europa quando surgiram os primeiros materiais impressos destinados à aprendizagem e à formação laicas¹. Inicialmente não havia textos voltados para alunos em idade escolar, mesmo na educação infantil, utilizavam-se aqueles também direcionados para adultos. Posteriormente, com o reconhecimento social da infância, enquanto uma fase distinta da adulta, somada à laboração de saberes sobre o ofício de ensinar, inicia-se a produção didática voltada ao público em questão.

No século XVIII, como advento da Revolução Francesa e a consolidação da educação pública laica, a idéia de "ensinar a todos como se fossem um só", desconsiderando e desrespeitando as diferenças e identidades dos sujeitos, expressava a direção e o significado do processo de democratização da educação pública, sob a égide do Estado Nacional.

Dessa maneira, a padronização dos sujeitos era um dos objetivos a serem alcançados no processo de ensino e aprendizagem. Daí a importância do livro didático enquanto instrumento de disseminação da língua vernácula, da habilidade de realizar operações matemáticas básicas e de um conjunto de *habitus* comuns voltados ao fortalecimento tanto da economia capitalista quanto da idéia de Estado Nação, fundamento territorial do capital. Já à época, a prática pedagógica do professor estava subordinada aos manuais escolares, ou seja, à opção pedagógica dos autores, tanto no que se refere à

¹ Anteriormente, nas escolas dominicais, que também ensinavam a ler e a escrever, utilizava-se a Bíblia como material instrucional. A escola laica na Europa, bem como os métodos e materiais de ensino são desentranhados da Igreja. A invenção da imprensa por Johann Gutemberg, por volta de 1450, foi uma das condições materiais para que este material existisse. Estamos entendendo aqui que o livro didático trata-se de material didático pedagógico para os alunos, professores e instituições educacionais, para as editoras este é identificado, predominantemente, como mercadoria. Já os autores têm uma relação ambígua com eles, constituem-se em material didático pedagógico e mercadoria.

escolha dos temas a serem estudados, quanto em sua seqüência, forma de abordagem e avaliação.

Segundo Bourdieu (1997, p. 42), o *habitus* refere-se ao

[...] senso prático [...] um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O *habitus* é uma espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação.

A escola foi e tem sido até hoje uma das instituições mais eficientes na disseminação do *habitus* voltado ao fortalecimento das relações capitalistas de produção. Embora hoje nela sempre tenham existido iniciativas de construção da autonomia intelectual e política dos sujeitos, entendemos que predomina ainda hoje o fenômeno ao qual Frigotto (1993, p. 224) denominou de produtividade da escola improdutiva:

A escola também cumpre uma função mediadora no processo de acumulação capitalista, mediante sua ineficiência, sua desqualificação. Ou seja, sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva. Na medida em que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital. A escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida.

Assim, com o processo de democratização quantitativa da escola, ocorre a dualização de redes, ou seja, a criação de instituições educacionais voltadas para a formação das elites, separadas daquelas destinadas à classe trabalhadora que, em função de um conjunto de elementos, tem se caracterizado como improdutiva. O livro didático das séries iniciais, enquanto instrumento voltado ao processo de ensino e aprendizagem, também pode auxiliar no recrudescimento das contradições sociais na medida em que veicula mensagens de aparente neutralidade que, em geral, não são retrabalhadas pelo professor.

A despeito de ter sido criado no século XVII, é só a partir do XIX, que o volume de obras didáticas aumenta como afirma Schäffer (2003, p. 137):

Este fato estaria vinculado ao maior número de conhecimentos, à divisão e sistematização das ciências, à crescente discussão sobre técnicas de ensino e teorias de aprendizagem, mas, sobretudo, à necessidade que se impunha à expansão capitalista de preparo dos recursos humanos através de treinamento técnico, militar e industrial. Difunde-se, no mundo ocidental, a utilização de livros complementares aos textos bíblicos entre os alunos de classes mais abastadas. Até então, a *Bíblia* era a obra mais vendida para o ensino e também a mais barata. A prática dos exames públicos, em especial a partir do início do século 20, condicionou o uso do livro didático entre toda a população estudantil, nivelando o ensino.

Na medida em que o professor vai se profissionalizando, ou seja, tendo acesso a cursos específicos de formação profissional também ocorre a ampliação da produção e distribuição do volume de obras didáticas. Dessa maneira, o aumento da produção de livros didáticos e a criação e ampliação de cursos de formação docente são

orquestrados pelo mesmo movimento que valorizou as escolas laicas, bem como todos os elementos que a ela se ligavam, enquanto instituições imprescindíveis ao desenvolvimento capitalista.

É neste movimento que o livro didático acabou por ser utilizado em todos os países como instrumento de homogeneização e padronização de entendimentos de mundo e de *habitus*. Isso porque transmite conhecimentos e informações que tendem a homogeneizar as formas de pensamento das pessoas, possibilitando a constituição de uma unidade dos alunos em torno da visão de mundo hegemônica de uma época. É dessa forma que este instrumento tem servido para a (re)produção do capital. Este fato ocorre na medida em que a prática docente não consegue romper com o conjunto de conteúdos, idéias e valores que estão colocados nos manuais didáticos. Tais processos indicam que, historicamente, o professor tem sido refém do livro didático.

No Brasil, somente a partir de 1937, a política para o livro didático passou a ter maior relevância, fruto do movimento modernista e nacionalista desencadeado após os anos de 1920, sendo concretizado pelo Estado Novo.

Um marco de política pública de Estado voltada ao livro didático foi a criação, em 1937, do INL (Instituto Nacional do Livro Didático), subordinado ao Ministério da Educação (MEC). Logo em seguida, em 1938, cria-se o Decreto-Lei nº 1006/38 que instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático, que deliberava sobre as condições para a produção, importação e utilização do livro didático no Brasil. Schäffer (2003, p.138) faz considerações a este processo afirmando que neste momento "[...] implantou-se, oficialmente, o controle político-ideológico [...]" do livro didático.

Em 1945, a partir do Decreto-Lei nº 8460, a Comissão Nacional do Livro Didático teve suas funções redimensionadas, centralizando na esfera federal, o poder de legislar sobre o livro didático. O Estado passou a controlar todo o processo de adoção de livros nas instituições de ensino no território nacional. Posteriormente, essas funções foram sendo descentralizadas com a criação, em alguns Estados, de Comissões Estaduais do Livro Didático. Verifica-se neste período, a falta de autonomia docente no processo de adoção e uso dos livros didáticos e o controle desse material pelo Estado, este fato explicita a sua relevância política.

A FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar), criada em 1967, tinha como finalidade básica a produção e distribuição de material didático às instituições escolares, mas não possuía autonomia administrativa e nem financeira para o desempenho de tal tarefa. Em 1976, a FENAME sofre alterações em sua estrutura, e a ela delegou-se, a responsabilidade de desenvolver as atividades dos programas de co-edição de obras didáticas. Segundo Höfling (2000, p. 163) este processo “[...] levou ao aumento da tiragem dos livros e à criação de um mercado seguro para as editoras, decorrente do interesse federal em obter boa parte dessa tiragem para distribuí-la gratuitamente às escolas e às bibliotecas das unidades federadas.” Veja-se aqui o Estado ditatorial auxiliando na reprodução do capital e, por meio da distribuição gratuita de livros, atuando na construção de um imaginário social pouco politizado porque fundado no conjunto das ideologias de Estado, dentre elas podemos citar a valorização do nacional-desenvolvimentismo.

Em abril de 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que absorveu os programas da FENAME. Neste mesmo ano, o Programa do Livro Didático (Plid) é incorporado à FAE. Ao longo de todo esse período, a relação do professor e do livro didático praticamente se manteve inalterada. Em outras palavras, a adoção do livro didático pelo professor, bem como o seu uso, estavam vinculados às políticas que o Estado brasileiro estabelecia em relação aos mesmos. As críticas à qualidade deste material e às políticas estabelecidas para seu acesso e distribuição são relativamente recentes e, via de regra, elaboradas por pesquisadores do ensino superior.

Em agosto de 1985 foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pelo Decreto-Lei nº 91.542/85. Este é financiado com recursos do salário-educação e tem como função distribuir gratuitamente livros escolares aos estudantes matriculados no ensino fundamental das escolas públicas. No contexto do programa também se realiza a análise, seleção e indicação do livro didático. A primeira e a segunda tarefas ficam a cargo de uma comissão designada pelo MEC, em geral, composta por pesquisadores e docentes ligados ao ensino superior, enquanto a terceira é de atribuição do professor que atua no ensino básico. Verifica-se neste formato avaliativo uma divisão intelectual do trabalho um tanto quanto pernicioso, isso porque alija o professor do ensino básico

do processo de avaliação e seleção dos livros com os quais vai trabalhar, o que contribui ainda mais para sua desqualificação quanto à avaliação e uso desse material. No momento da criação do PNLD, houve a priorização na distribuição de livros de Comunicação e Expressão e Matemática, componentes básicos do ensino das séries iniciais. Esta prioridade expressa o entendimento, ainda bastante fortalecido, de que as séries iniciais do ensino fundamental devem estar voltadas para a aprendizagem do vernáculo e das operações matemáticas básicas. Os outros componentes do conhecimento são compreendidos como acessórios.

Verifica-se no processo descrito uma inversão de foco em que o instrumental acaba ganhando centralidade no processo de ensino e aprendizagem. Esvazia-se de significados o processo de aprendizagem das linguagens escrita e matemática², isso porque, via de regra, os conteúdos presentes nestas são eleitos aleatoriamente, o que expressa uma falta de preocupação com o foco primordial no qual deveria estar assentado a escola: o entendimento da realidade a partir das diferentes espaço-temporalidades. Eis uma das mais fortes expressões da fragmentação do objeto e da razão, problema que abordaremos mais adiante.

É a partir da implantação do PNLD que os professores das escolas públicas passam a ter um contato mais intenso com os livros didáticos. Anteriormente, em função do nível sócio-econômico da clientela, muitos professores deixavam de adotar o material ora em foco. Por isso, cabe localizá-lo no contexto geral da política educacional brasileira hodierna, pois verificaremos que, a atual relação do docente com o livro didático, está fortemente correlacionada com a institucionalização de seu uso por meio da política educacional brasileira. Contudo, esta não significou a ampliação da capacidade de o profissional trabalhar com ele de maneira mais autônoma. Neste sentido Silva (1996, p. 11) afirma:

Costumo lembrar que o livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o *marketing* das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. Não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis. E aprender, dentro das fronteiras do contexto escolar, significa atender às liturgias dos livros, dentre as quais se destaca aquela do livro "didático": comprar na livraria no início de cada ano letivo, usar ao ritmo do professor, fazer as

² Esclarecemos que não estamos colocando em segundo plano a linguagem escrita e a matemática. Estas são linguagens imprescindíveis para a construção da autonomia intelectual do sujeito em nossa sociedade, contudo, tratam-se de instrumentais cuja aprendizagem deveria estar ligada ao entendimento do real a partir das espaço-temporalidades.

lições, chegar à metade ou aos três quartos dos conteúdos ali inscritos e dizer amém, pois é assim mesmo (e somente assim) que se aprende.

Dessa maneira, verifica-se que a adoção do livro didático tem dependido muito mais das políticas educacionais do que da decisão docente. Concorrem para o atual estado de coisas, a própria atitude do docente frente a estas políticas e a forte presença das editoras nos processos decisórios em relação ao uso deste material didático que, historicamente, tem sido o condutor do processo de ensino e aprendizagem. Some-se a isso, a inexistência de programas que qualifiquem o professor para avaliação e uso desse recurso didático. Infelizmente, a forte hierarquização do processo de avaliação do livro didático acaba solapando ainda mais a capacidade de o professor avaliar o material com o qual trabalha cotidianamente.

Sobre o dever do Estado e o acesso a direitos que garantem a permanência do aluno da escola pública na educação fundamental, encontramos a seguinte redação no art. 208 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] VII - atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.”

A LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9394/96, em consonância com a Constituição de 1988, reafirma a obrigatoriedade da oferta das referidas condições no ensino fundamental, entendido como gratuito e obrigatório e considerado como dever do Estado e, prioritariamente do Município. Assim, verifica-se que, em relação às legislações anteriores, houve um avanço no que diz respeito ao fornecimento por parte do Governo Federal e dos Municípios de material didático, transporte, merenda escolar e assistência à saúde. Tais instrumentos, de certa forma, garantem a permanência do aluno na escola.

O PNLD é uma das expressões do cumprimento do dever do Estado, no que diz respeito ao fornecimento de material didático-pedagógico, como afirma Höfling (2000, p. 160):

A distribuição gratuita de livro didático tradicionalmente vem sendo entendida como uma das funções do Estado no que se refere ao fornecimento do material didático-pedagógico. Mesmo que seja possível uma interpretação mais elástica em relação a essa obrigatoriedade, o próprio governo considera seu empenho na compra e distribuição gratuita de livros às escolas, como tarefa essencial no atendimento à população escolar. O PNLD é sistematicamente mencionado, e até mesmo politicamente usado, para referendar o nomeado ‘sucesso’ da política educacional brasileira. É um programa de proporções gigantescas, envolvendo em seu planejamento e implementação questões também gigantescas. Para a otimização do PNLD, a descentralização de sua execução tem sido colocada como meta fundamental.

Como indicado por Höfling, o PNLD é considerado, pelas esferas governamentais, uma das ações que viabilizam a implementação da política educacional brasileira, além de ser um dos programas-vitrine do anterior e atual Governo Federal. Por isso, a descentralização constitui-se em uma das metas a ser atingida pelos diferentes níveis de execução da política educacional como um todo. A consecução desta meta é vista como um indicativo de maior eficiência, qualidade e equidade no processo de implementação da política educacional. A descentralização é também considerada como expressão da democratização social entre os diferentes setores sociais e as regiões brasileiras, na articulação com a política educacional central.

Atualmente o PNLD, tem funcionado de forma centralizada com aquisição do livro didático pelo Estado, a partir da indicação dos professores. Além disso, nas séries iniciais do ensino fundamental, houve a ampliação na distribuição de livros dos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História.

A despeito do que vimos afirmando sobre o livro didático, é importante esclarecer que não o estamos demonizando. Pelo contrário, especificamente nas séries iniciais, uma das positivities do atual Programa de livros didáticos (PNLD), reside na ampliação do acesso do aluno da escola pública a livros, ainda que didáticos. Além disso, uma quantidade maior de componentes curriculares está sendo atendida. Contudo, é importante salientar que o Programa não se preocupou com a qualificação do corpo docente para usar este material. Assim, a despeito da ampliação da quantidade de livros com os quais vai trabalhar, a relação de subserviência do professor com o livro didático foi mantida. Ainda se verifica que:

[...] à perda crescente da dignidade do professor brasileiro contrapõe-se o lucro indiscutível e estrondoso das editoras de livros didáticos. Essa história começa a ser assim no início da década de 70: a ideologia tecnicista sedimentou a crença de que os 'bons' didáticos, os módulos certinhos, os *alphas* e as *betas*, as receitas curtas e bem ilustradas, os manuais à Disney etc... seriam capazes – por si só – de assumir a responsabilidade docente que os professores passavam a cumprir cada vez menos. Quer dizer: à expropriação das condições de trabalho no âmbito do magistério correspondeu um aumento gigantesco nas esferas da produção, da venda ou distribuição e do consumo de livros e manuais didáticos pelo País. (SILVA, 1996, p. 11).

Dessa maneira, poder-se-ia afirmar que, a ampliação do acesso ao livro didático não se desdobrou em uma melhor qualidade de ensino, tendo em vista que a crença tecnicista não se realizou. A questão da formação docente tem sido historicamente relegada a um segundo plano. O que torna os professores, em sua grande maioria, reféns dos livros didáticos. Eis o desafio a ser enfrentado neste início de século.

A trajetória de quase imutabilidade da relação subserviente do professor com o livro didático, somada à permanência da fragmentação no tratamento do conhecimento escolar no âmbito da sala de aula, dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e, sobretudo, dos manuais didáticos, remete à discussão dos fundamentos epistemológicos nos quais a sua formação polivalente está fundada. Partimos do pressuposto de que uma transformação de cunho epistemológico se faz necessária para colocar sob outras bases a formação polivalente e, conseqüentemente, o trabalho em sala de aula, a formação docente, a produção de propostas pedagógicas e de livros didáticos. Este é o foco do item que segue.

A fragmentação da razão e do objeto e a polivalência docente

A formação docente, como a conhecemos hoje, tem seu surgimento ligado à institucionalização da instrução pelos Estados nacionais que, por meio da escola básica moderna, passam a disseminar as idéias liberais secularizadas. Do ponto de vista territorial, os primeiros cursos de formação de professores possuem suas territorialidades ligadas à fundação das escolas primárias bem como com a promulgação de leis estatais que as institucionalizam. Alemanha³ e França⁴ são os primeiros Estados em que essas iniciativas ocorrem. Em geral, é no contexto das demandas por mestres do ensino básico, em processo de institucionalização ou já institucionalizado, que ocorreu a constituição sócio-territorial dos cursos de formação de professores.

Não por acaso, a formação dos Estados nacionais, a institucionalização das escolas modernas e a conseqüente laicização do conhecimento, e a formação de professores ocorrem em uma mesma espaço temporalidade. Esta, organicamente ligada ao fortalecimento do capital manufatureiro e à conseqüente transformação cultural dele decorrente, sendo a instauração da disciplina, uma das funções mais eficientemente exercida pelas instituições escolares mesmo nos dias de hoje:

A disciplina é a técnica de exercício de poder que foi, não inteiramente inventada, mas elaborada em seus princípios fundamentais durante o século XVIII. [...] Os mecanismos disciplinares são, portanto, antigos, mas existiam em estado isolado, fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens. Fala-se, freqüentemente, das invenções técnicas do século XVIII – [...] – mas, erroneamente, nada se

³ Em 1763, com a publicação do *Regulamento geral nacional escolar* por Frederico II que assegurava obrigatoriedade escolar para crianças entre cinco e quatorze anos de idade e tornava obrigatória a preparação de mestres, somado a isso, determinava que ninguém poderia ensinar sem título correspondente, criando seis escolas normais provinciais. (LUZURIAGA, 1984, p. 152-153).

⁴ Respectivamente, em 1794 e 1795, ocorre a fundação da Escola Normal Nacional da França e a institucionalização da educação primária no país, tais acontecimentos ocorrem sob os auspícios da Revolução Francesa de 1789.

diz da invenção técnica dessa nova maneira de gerir os homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade, graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los. Nas grandes oficinas que começam a se formar, no exército, na escola, quando se observa na Europa um grande processo de alfabetização, aparecem essas novas técnicas de poder que são uma das grandes invenções do século XVIII. (FOUCAULT, 1979, p. 105).

Somada à questão disciplinar da sociedade, agora voltada ao trabalho manufatureiro e, posteriormente, ao fabril, temos também a construção e disseminação de uma nova forma de perceber, apreender e compreender o mundo sendo ensinada nas escolas básicas:

De Descartes a Galileu Galilei e a Isaac Newton, isto é, do Renascimento ao Iluminismo, vai sendo instituída a essência da modernidade. E em toda sua linha discursiva. O espaço-tempo cronométrico. A lei de valor universal. A objetividade de cunho natural. A realidade como coisa dada. A lei científica. A relação matemática apresentada como objetividade intrínseca aos fenômenos. A relação quantitativa – regular, constante e matemática – vista como uma lógica interna às próprias coisas. A relação que fornece a possibilidade, pelo seu conhecimento metódico, da intervenção controlada do homem sobre a natureza. A objetividade imanente ao fenômeno. A Física-matemática. Que também é Economia-matemática. A globalidade abarcante de todos os elos da vida, do cotidiano ao mundo do infinito. Um mundo homogêneo e único, do nível micro da manufatura ao nível macro do cosmos. (MOREIRA, 1997, s.p.).

Tais compreensões foram disseminadas e naturalizadas⁵ por meio da escola básica e de seus professores que, ao ensinarem sobretudo os conhecimentos matemáticos e a língua vernácula, auxiliaram no processo de homogeneização dos povos e na conseqüente construção de uma noção de espaço-tempo fundado na métrica, condição para a consolidação do capital industrial. A aprendizagem da disciplina, da leitura, da escrita, do contar, da relação Homem X Meio, estabelecida sob a égide do capital, unificava os diversos segmentos sociais em torno da concepção burguesa de mundo em processo de hegemonização. Não por acaso, ocorre o processo de dualização⁶ da rede escolar quando as massas conquistam o direito ao tempo-espaço da escola⁷:

[...] Este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa. (MANACORDA, 2002, p. 249).

É no contexto do processo de construção da razão moderna durante o Renascimento e o Iluminismo, de eliminação do artesanato, invenção da manufatura e transformação desta em maquinofatura que ocorrem a territorialização do ensino básico e da formação docente. Esta razão, que doravante se erige sob a égide da burguesia em ascensão e que é socializada nas escolas do Estado, está fundada em dois cortes epistemológicos concomitantes que, ao nosso ver, produziram profundas marcas na

⁵ Tornadas naturais como que compoem a ordem ou lógica natural das coisas.

⁶ Processo de formação e territorialização de redes de ensino diferenciadas, uma voltada para a formação científica, destinada às elites, e outra, voltada ao ensino técnico e profissional, ou seja, preparadora de mão de obra para as fábricas. Isso ocorreu porque a Ciência acabou se tornando um elemento fundamental na extração da mais valia relativa.

⁷ Sobre esse assunto ver Katuta (2004).

formação dos professores e na conseqüente construção de suas identidades profissionais:

- O “corte do objeto”: este ocorre quando o sujeito, fundamentado na observação da diferencialidade dos fenômenos, recolhe fragmentos do interior da totalidade, transformando-os “[...] em seres em si, sem se dar conta (como já insistia Hegel em sua *Fenomenologia*) que a própria linguagem usada para identificar ‘um’ fenômeno já é identidade evocativa de um jogo de semelhantes.” (SANTOS, 2002, p. 20).
- O “corte da razão”: “[...] trata-se da busca de resposta(s) a uma (ou mais) pergunta(s) dada(s), que tem proporcionado a possibilidade de criar-se um amplo conjunto de ‘estatutos’ científicos denominados como ciências particulares.” (SANTOS, 2002, p. 20).

Entendemos que o corte do objeto e da razão está no fundamento de um tipo de polivalência docente que se erige também como fragmentária, portanto, metafísica. Esta, além de enfatizar a aprendizagem dos conteúdos em si – de ciências, de geografia, história, matemática, língua portuguesa –, sobretudo no primeiro ciclo das séries iniciais, está centrada na alfabetização da linguagem escrita e da matemática, como se este processo não possuísse correlação com as espaço temporalidades vivenciadas pelos alunos.

Sobre o termo metafísica é importante salientar que o estamos utilizando sob uma ótica lefebvriana. Para o autor, trata-se daquele pensamento que separa o que é ligado, porque fundado no “corte do objeto” que fundamenta o “corte da razão”:

[...] designaremos como ‘metafísicas’ as doutrinas que isolam e separam o que é dado efetivamente como ligado.” [...] A separação metafísica entre sujeito e objeto – que, ao mesmo tempo, coloca o problema e o torna insolúvel – reproduz e agrava, nas condições da consciência moderna, a separação imaginária, o desdobramento fictício entre a parte lúcida de nosso ser (a alma, o espírito) e a parte ‘natural’ (o corpo, o mundo). (LEFEBVRE, 1991, p. 51-56).

Dessa maneira, da

[...] separação arbitrária do sujeito e do objeto do conhecimento deriva do posicionamento metafísico. Nesse contexto, [o conhecimento] se torna um problema, pois elementos ontologicamente ligados são separados, o que leva muitos metafísicos a raciocinarem do seguinte modo: ‘[...] ‘O sujeito do conhecimento, o ser humano, é um indivíduo consciente, um eu; que é um eu? É um ser consciente de si e, portanto, fechado em si mesmo. Nele, não pode haver senão estados subjetivos, estados de consciência. Como poderia sair de si mesmo, transportar-se para fora de si a fim de conhecer uma coisa diversa de si? O objeto, caso exista, está fora do seu alcance. O pretense conhecimento dos objetos, a própria existência destes, não são mais que uma ilusão [...]’. (LEFEBVRE, 1991, p. 51).” (KATUTA, 2004, p. 27).

Assim, a partir do “corte do objeto”, – compreensão de que o espaço é um problema da geografia, que o tempo o é da história, que os fenômenos físicos o são das ciências,

assim como o ler, escrever e contar são, respectivamente, questões da língua portuguesa e da matemática –, estabelece-se o “corte da razão”. Eis a origem da prática pedagógica polivalente, fragmentária e metafísica que, infelizmente, ainda hoje se expressa nas diretrizes curriculares que norteiam a formação do docente das séries iniciais, e que é reforçada nos parâmetros curriculares nacionais e nos livros didáticos. Fortalece--se assim, uma formação docente fragmentária e, conseqüentemente, uma relação dos alunos com os conhecimentos escolares também fragmentada, metafísica, posto que engessada sob a égide do “corte do objeto” que justifica o “corte da razão”. Entendemos que a fragmentação do objeto, que fundamenta a da razão, é o cerne da problemática do atual tipo de polivalência – metafísico – engendrado junto aos docentes das séries iniciais e que, não por acaso, acaba por influenciar na produção livresca e no processo de indicação do livro didático pelo professor. Tal polivalência se desdobra em uma prática pedagógica centrada em uma relação sujeito-objeto metafísica e na construção de uma razão também fragmentária por parte dos discentes.

Tomemos como exemplo o caso dos docentes das séries iniciais do município de Presidente Prudente. Uma primeira questão a ser considerada, quando observamos as opções dos professores, é que as escolas indicam no PNLD livros dos componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História) de diferentes editoras, ocorrendo, portanto, a seleção de coleções distintas para cada componente. Este é um fato que parece ser positivo, num primeiro momento, pois pode ser considerado como presença de discernimento e critérios mais apurados em relação à indicação do livro didático referente ao componente curricular específico. Porém, ao analisarmos a lógica norteadora destas opções, nos deparamos com a quase ausência de critérios de análise do livro didático e mesmo da coleção. Portanto, as indicações são feitas com pouca clareza acerca da efetiva qualidade pedagógica do material a ser adotado.

A partir da análise das coleções indicadas, no que se refere aos livros didáticos dos componentes curriculares, verificamos também que as editoras não têm a preocupação em manter uma mesma linha teórico-metodológica em suas propostas pedagógicas. Além disso, inexistem aquelas que optam por trabalhar com temas e conteúdos de

maneira concatenada. Assim, os livros de componentes curriculares distintos de uma mesma coleção pouco ou quase nada dialogam entre si. Este fato, ao nosso ver, cria obstáculos epistemológicos e pedagógicos na medida em que, ao reforçar a disciplinaridade, tende a fazer com que o professor focalize seu trabalho na alfabetização da linguagem escrita e da matemática. Isso ocorre na medida em que se enfatiza, na formação deste profissional, o trabalho com estes dois últimos componentes curriculares em detrimento daqueles ligados aos saberes em geografia, história e ciências. Ora, se existe um saber prévio em relação a esta ênfase, e se a preocupação pedagógica fosse prioritária, criar-se-iam mecanismos internos aos livros didáticos a fim de que estes auxiliassem no processo de construção da competência profissional do educador. Contudo, como, a despeito de ser um material pedagógico, o livro também se constitui em mercadoria, a lógica desta acaba predominando em sua elaboração.

Dessa maneira, uma vez que é concedida ao professor a possibilidade de indicação da obra com a qual vai trabalhar, equivocadamente se supõe que este tenha formação para a referida tarefa. Esta suposição, no caso da rede de Presidente Prudente, provou não ser condizente com o que ocorre. Um dos elementos explicativos para isso reside no fato de que na formação do professor polivalente, a questão da elaboração de critérios voltados à avaliação do livro didático é um tema e uma habilidade, em geral, pouco ou quase nada abordados. Verifica-se assim que sequer os cursos de formação inicial se preocupam com a garantia de que o educador consiga elaborar análises epistemológicas e pedagógicas do livro didático, capacidade esta que auxiliaria a qualificar e ampliar a demanda pela qualidade do material ora em questão.

A atual forma de avaliação de livros didáticos revela a negação da construção da capacidade de os professores na ativa avaliarem e selecionarem seu próprio livro texto. Isso porque os mesmos apenas indicam o material que irão usar. É importante salientar que não somos contra as avaliações dos livros didáticos, estas são necessárias à medida em que, por não se tratar de material neutro, auxiliam no processo de sua qualificação. E, inegavelmente, a atual forma de avaliação tem auxiliado na melhoria do material. Contudo, no formato como foi concebida, a avaliação do livro didático acabou por alijar o professor do ensino básico deste processo extremamente enriquecedor,

isso se compreendido do ponto de vista formativo ou da educação continuada deste profissional.

No que tange à indicação de livros da área de geografia, verificamos uma séria inadequação pedagógica. Três livros, dentre quatro indicados, trazem textos bastante extensos para o trabalho com os conteúdos geográficos na 1ª série do ensino fundamental. Considerando que nesta fase as crianças ainda estão em processo de alfabetização, tais materiais revelam-se inadequados para o trabalho pedagógico com as mesmas. Apesar disso, os docentes ao invés de rechaçá-los, os indicaram sem grandes contrariedades. Este comportamento pode ser explicado na medida em que:

[...] para uma boa parcela dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a idéia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem. Muletadas e muleteiros se misturam no processo... (SILVA, 1996, p. 11).

As críticas de Silva, que vimos explicitando até o momento, podem parecer muito contundentes aos olhos de muitos. Contudo, infelizmente as mesmas ainda explicam uma parte significativa da relação dependente do professor das séries iniciais para com o livro didático. Cabe perguntar aqui: que elementos são responsáveis por essa dependência?

Em nosso modo de ver, a formação metafísica à qual o professor das séries iniciais tem acesso é um fator significativo que explica, em grande parte, as suas dificuldades em relação à elaboração de critérios, avaliação e uso de livros didáticos. Dessa maneira, não se trata de um problema ligado apenas a este sujeito social. A questão da formação envolve o conjunto de cursos de magistério de ensino médio, as instituições de ensino superior, as universidades e docentes universitários que trabalham com a mesma. Assim, apesar das críticas ao profissional que atua junto às séries iniciais, as instituições de formação docente se esquecem de que são elas também as responsáveis por este problema em específico.

Da parte do Estado, verificamos que também existe a clareza de que os docentes do ensino básico são incompetentes para escolherem os próprios livros didáticos com os quais vão trabalhar. A contratação de equipes de especialistas que avaliam e selecionam o material a ser indicado pelos docentes do ensino básico constitui-se em prova cabal deste entendimento.

A partir da problemática explicitada, a questão da seleção e uso de livros didáticos pelos professores das séries iniciais torna-se aparentemente insolúvel. Por serem o lado mais fraco da corda, salarial, política, acadêmica e epistemologicamente falando, acabam sendo equivocadamente encarados como os responsáveis pelo problema. Será correta esta avaliação? Acreditamos que não. A relação que o docente das séries iniciais estabelece com o livro didático expressa, sobretudo, a necessidade de reformulação urgente da epistemologia que fundamenta a organização dos cursos, a elaboração das propostas pedagógicas, dos livros didáticos, sua seleção e o trabalho com os mesmos em sala de aula. A simples comparação dos currículos⁸ das séries iniciais com os PCNs e o livro didático de geografia acabam por demonstrar o fundamento epistemológico da questão. É o que abordamos no item que segue.

Os encontros e desencontros entre o currículo das séries iniciais e o livro didático de geografia

Hoje, no Brasil, o principal referencial curricular para o ensino fundamental e médio é um conjunto de documentos denominados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁹. Estes foram elaborados após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/96) e chegaram às escolas ao final de 1997 e início de 1998. Dentre os temas presentes nos PCNs, estão apresentados os objetivos e conteúdos a serem trabalhados nas diferentes séries em todas as instituições de ensino do país, apesar de o documento afirmar que:

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que sobreporia à competência política-executiva dos estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (PCN - Introdução, 1997, p.13).

Embora, esta afirmação esteja presente nos próprios PCN's, este tem sido o único referencial curricular seguido em grande parte das Redes de Ensino, a despeito de seus currículos, sejam elas estaduais ou municipais. Isso ocorre principalmente em virtude da ausência ou precariedade das discussões curriculares em cada uma das unidades administrativas.

⁸ Há que distinguir entre o currículo e as propostas curriculares. O primeiro é um processo mais amplo que, em geral, resulta na proposta.

⁹ Composto por um documento geral onde se apresenta a proposta pedagógica para o ensino fundamental e médio, e por outros documentos referentes a cada área específica do conhecimento.

A inexistência ou o insuficiente debate em torno do currículo decorre de vários fatores. Um deles é que as redes de ensino possuem dificuldades em estruturar um documento local, principalmente, pela maneira como ocorre a formação das equipes que coordenam o trabalho nas escolas. Existe também uma dificuldade ligada à ausência de condições relacionadas ao tempo destinado a esse trabalho. Enfim, existem dificuldades administrativas de todas as ordens tanto nas escolas como nas próprias Secretarias de Educação. Não raro, estas estão relacionadas às características das chefias das Secretarias Municipais e Estaduais, dado que, em geral, são cargos de confiança das administrações. Além disso, muitos deles são ocupados sem a exigência de concurso público, o que enfraquece a possibilidade de uma gestão pedagógica a médio e longo prazo por parte das equipes que trabalham na administração e, dessa maneira, um efetivo debate em torno do currículo.

Somado a estas questões administrativas, existe também o fato de que os alunos são avaliados pelo sistema nacional de avaliação do ensino básico a partir do documento referência que é a proposta pedagógica dos PCNs, isso a despeito de os mesmos indicarem que não se constituem em modelo impositivo.

Dessa maneira, os PCN's se configuram hoje, na maior parte do Brasil, como única referência curricular que direciona o trabalho docente nas instituições de ensino. Embora apontem para uma discussão interdisciplinar¹⁰, mantiveram em sua estrutura e organização a divisão disciplinar, acrescentando os temas transversais em torno de questões sociais que podem ser tratadas por todos os professores em qualquer disciplina. Estratégia esta que não entendemos enquanto ruptura epistemológica com a razão fragmentária ou metafísica. Vejamos o que diz o PCN:

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas. Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. (PCN - Introdução, 1997, p. 58).

Dessa maneira, cada equipe de especialistas elaborou a proposta específica de sua área. Verifica-se nesta estrutura de construção do documento, a opção por um fundamento epistemológico fundado na metafísica, assiste-se ao “corte” da razão, a partir do pressuposto do “corte do objeto”. Essa opção epistemológica, principalmente

¹⁰ Ver a parte introdutória do documento intitulada *Introdução*.

no que tange às séries iniciais¹¹, inviabilizou uma política de produção livresca que enfatizasse o diálogo entre os vários componentes curriculares.

Com base no exposto, verifica-se aqui a ruptura epistemológica que marca o atual desencontro entre currículo e livro didático nas séries iniciais, a despeito de o primeiro tender para a interdisciplinaridade. O acompanhamento do debate em torno do currículo ao longo das décadas de 1980 e 1990, da elaboração da proposta curricular (PCNs) e do processo de elaboração dos livros didáticos indicam a opção por um caminho oposto ao da interdisciplinaridade. Entendemos que o encaminhamento pedagógico dado aos elementos citados apontam para a intensificação da disciplinarização, em um trabalho de reforço da fragmentação da razão. Este é o ponto fundamental que marca os encontros e desencontros entre o currículo das séries iniciais, os PCNs e a produção livresca. Esta última, como aparece em quase todas as capas dos livros didáticos, sempre de acordo com os PCNs.

Apesar de nas décadas de 1980 e 1990 se fazerem grandes discussões teóricas e metodológicas em torno da questão do currículo, da necessidade de valorização da interdisciplinaridade, os PCNs e a produção livresca deles derivados se colocaram na contramão dos debates de vanguarda. Por isso, os consideramos como materiais que comprovam um estancamento epistemológico na fragmentação e na metafísica no que se refere ao trabalho pedagógico nas séries iniciais.

No caso do PCN de Geografia para as séries iniciais, por exemplo, aponta-se para a superação da fragmentação. Isso porque defende que: “[...] o estudo da sociedade e da natureza deve ser realizado de forma conjunta. No ensino, professores e alunos deverão procurar entender que ambas, sociedade e natureza, constituem a base material ou física sobre a qual o espaço geográfico é construído.” (PCN - Geografia, 1997, p. 115). Apesar deste entendimento, ao analisarmos a organização dos temas e conteúdos a serem abordados, verifica-se ainda a presença de uma certa fragmentação que acabou por influenciar em grande parte a produção livresca.

Ao analisarmos os livros didáticos de geografia das séries iniciais, em particular, os indicados pelos professores da rede pública municipal de Presidente Prudente,

¹¹ Compreendemos que a estruturação curricular das séries iniciais é diferenciada, se comparada às séries posteriores do ensino fundamental e médio, onde a ênfase disciplinar é muito mais forte. Por estar centrada no trabalho de apenas um docente, esta formação poderia avançar mais facilmente em direção à ruptura com a razão metafísica fragmentária.

podemos verificar que a tradicional ruptura Sociedade X Natureza se mantém. A primeira é estudada de forma estanque da segunda. Decorre disso, que os aspectos físicos são divididos e abordados também de forma fragmentada.

Por exemplo, em um tópico intitulado *Paisagens brasileiras* estuda-se, primeiramente, o clima e a vegetação, em seguida, em outro sub-item, o relevo e a hidrografia como se as paisagens fossem mera soma de cada um destes elementos físicos em separado. Além disso, conclui-se que os seres humanos não compõem ou influenciam nas paisagens brasileiras, entendidas, ao que parece, como mera soma de partes da natureza. Eis um exemplo didático de “corte da razão” estabelecido a partir do “corte do objeto”, que auxilia a referendar os desencontros entre o currículo desejado e o realizado por meio dos livros didáticos, dos PCNs, dos cursos de formação docente, das políticas educacionais e da prática docente.

Considerando o exposto, é importante refletir sobre as possíveis formas de superação do atual estado de coisas. Foi o que fizemos no item que segue.

As políticas de educação continuada de professores e de produção de livros didáticos para as séries iniciais do ensino básico

Com base no exposto, verifica-se a necessidade de ruptura com o atual paradigma formativo, fundado no “corte do objeto” que justifica o da razão. Assim, do ponto de vista epistemológico, para aqueles docentes que já estão no mercado de trabalho, é importante o estabelecimento e assunção, por parte do Estado, de políticas de educação continuada ancoradas em um paradigma que valorize a elaboração de respostas às dúvidas dos sujeitos. Tais questionamentos surgem ao longo do processo de ação dos seres humanos no mundo. Aqui a centralidade reside na aprendizagem de linguagens, que são grades semióticas ou referências sistêmicas, no processo de apropriação-construção do conhecimento da realidade em sua espaço-temporalidade.

Compreender racionalmente o mundo em que vivemos, sua organização sócio-histórica e espacial para nele agir trata-se de objetivo pedagógico a ser enfatizado no ensino básico e, conseqüentemente, nas séries iniciais. Tudo o mais pode vir atrelado à consecução do referido objetivo. Entendemos que o entendimento da realidade supõe a alfabetização docente e discente nos mais variados códigos lingüísticos, sejam eles

os da escrita, da matemática, das ciências, da história, da geografia, das artes, entre outros.

Entendemos que essa compreensão leva a uma ruptura epistemológica na dimensão formativa inicial e continuada do educador das séries iniciais na medida em que, na perspectiva ora esboçada, é o conjunto dos conhecimentos citados somados aos didáticos e situacionais¹² que auxiliarão o docente a atingir o referido objetivo pedagógico. Rompe-se aqui com o “corte do objeto” que fundamenta o da razão e, assim, com a metafísica presente em matrizes epistemológicas na qual está ancorada uma parte significativa da produção de livros didáticos voltados às séries iniciais. Qualificando-se a demanda, qualifica-se também o produto, isso porque não devemos jamais esquecer que, a despeito de ser um material didático pedagógico, em função principalmente do *Programa Nacional do Livro Didático* esta produção cultural também se constitui em mercadoria das mais vendidas no mercado editorial brasileiro.

É neste sentido que apontam as observações de Severino (2003, p. 14):

É pela subjetividade que o homem pode intervir significativamente na objetividade. Por isso mesmo, sua formação, ainda quando voltada para a preparação profissional, pressupõe o cultivo de sua subjetividade. Pois é só com os recursos da ciência e da técnica que ele pode dar conta de seus desafios em face do saber e do fazer, no sentido de decodificação do mundo natural e social e da sua intervenção nesse mundo, com vistas a sua adaptação às necessidades da vida. É só com a sensibilidade ética que poderá legitimar sua ação, respeitando sua própria dignidade de pessoa humana bem como aquela de seus semelhantes, tanto nas relações interindividuais como nas relações sociais mais amplas; só pela sensibilidade estética poderá aproveitar significativamente seus sentimentos e emoções, explorar sua imaginação criadora e relativizar os parâmetros puramente lógico-funcionais da razão natural; só com a criticidade política poderá entender o verdadeiro sentido da cidadania e a ela adequar seu comportamento em sociedade.

Com base no exposto, finalizamos o presente trabalho enfatizando a necessidade de políticas educacionais, de formação inicial e continuada de professores das séries iniciais, voltadas à contraposição epistemológica dos fundamentos metafísicos da razão moderna ocidental. O estabelecimento de tais políticas significa a necessária construção de um curso de pedagogia e, no caso do presente trabalho, de livros didáticos fundados na dúvida do sujeito e não no “corte do objeto” que fundamenta o “corte da razão”, condição para a construção da autonomia intelectual do ser humano em nossa sociedade.

Referências Bibliográficas:

BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação*. São Paulo: Papyrus, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação e Sociedade*, abr. 2000, vol. 21, n. 70, p. 159-170.

KATUTA, Ângela Massumi. *O Estrangeiro no mundo da Geografia*. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica Formal Lógica Dialética*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LUZURIAGA, Lorenzo. *A história da educação e da pedagogia*. 15. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1984.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais - História e Geografia*. Brasília: 1997.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: 1997.

MOREIRA, Ruy. A Pós-Modernidade e o Mundo Globalizado do Trabalho. *Revista Paranaense de Geografia*, Curitiba, n. 2, s.p., 2. ed., jul. 1999.

SANTOS, Douglas. *A reinvenção do Espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

SCHÄFFER, Neiva Otero. O Livro Didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros - Seção Porto Alegre, 2003. p. 129-142.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais. *Ciência & Opinião*, Curitiba, n. 2/4, p. 15-31, Jul. 2003/Dez. 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. LIVRO DIDÁTICO: do ritual de passagem à ultrapassagem. *Em aberto*, Brasília, v. 16, n. 69, p. 11-15, mar. 1996.

¹² Que envolvem situações vivenciadas pelos docentes em algum momento do exercício da profissão e até mesmo aquelas presenciadas no estágio supervisionado.