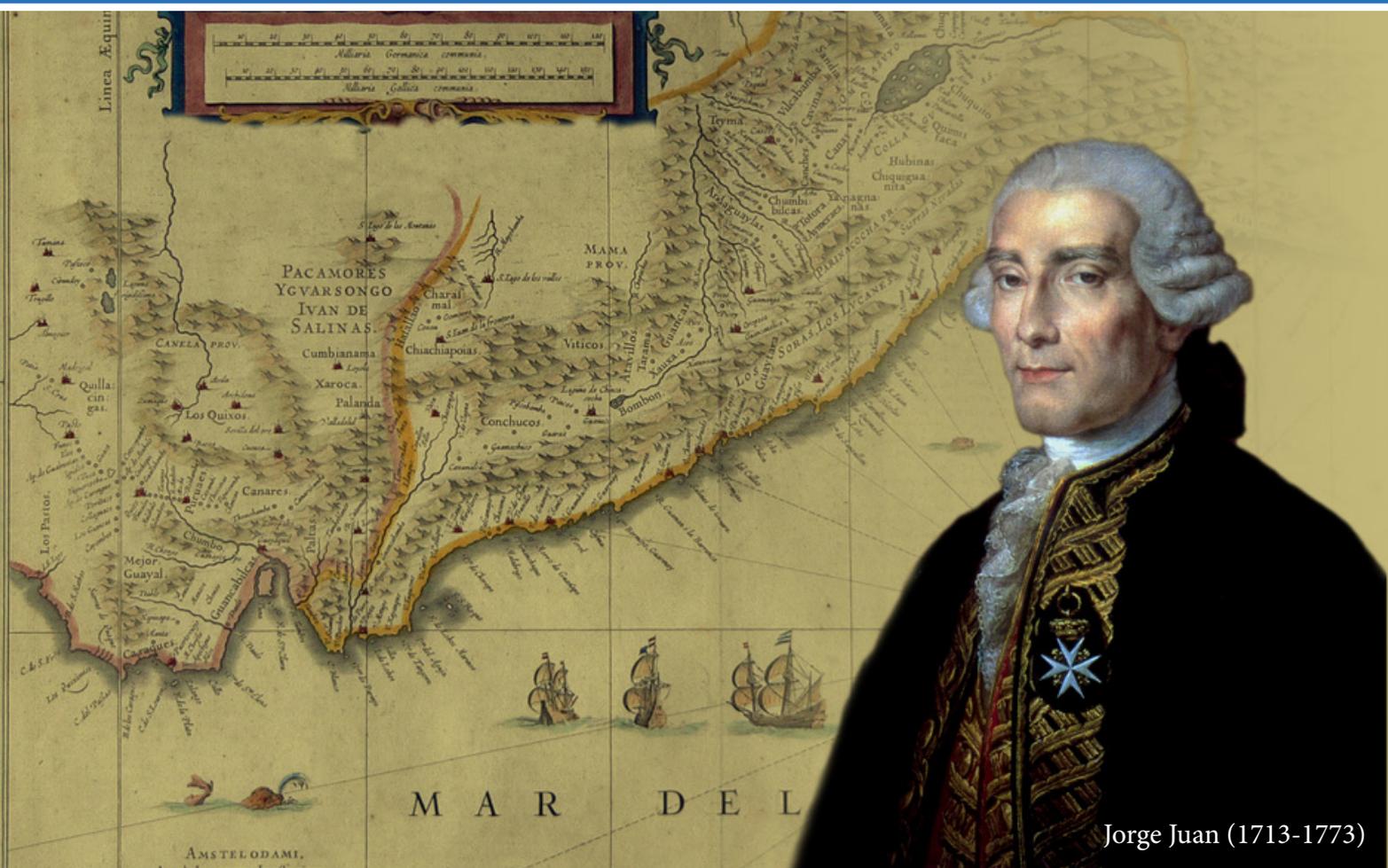


LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA



Jorge Juan (1713-1773)

Rafael Sebastián Alcaraz
Emilia María Tonda Monllor
(Coordinadores)

LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Rafael Sebastián Alcaraz

Emilia María Tonda Monllor (Eds.)

Publicaciones de la Universidad de Alicante
03690 San Vicente del Raspeig
publicaciones@ua.es
<http://publicaciones.ua.es>
Teléfono: 965 903 480

© los autores, 2016

© de la presente edición: Universidad de Alicante

ISBN: 978-84-16724-07-9

Diseño de cubiertas: CEE Limencop S.L.
Maquetación: CEE Limencop S.L.

UNIÓN DE EDITORIALES
UNIVERSITARIAS ESPAÑOLAS
www.une.es

Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización nacional y internacional de sus publicaciones.

Reservados todos los derechos. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

MANUAIS ESCOLARES DE GEOGRAFIA DE BRASIL, ESPANHA E PORTUGAL: QUAIS AS INOVAÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Ivaine Maria Tonini; Sérgio Claudino Nunes; Xosé Manuel Souto González

UFRGS/Brasil

UL/Portugal

UV/Espanha

ivaine@terra.com.br sergio@campus.ul.pt xmsouto@ono.com

Resumo

Este estudo é comparativo sobre manuais escolares de Geografia entre países que tem estreitos vínculos históricos-educacionais, para compreender como eles se conectam pelas suas diversas linguagens – escritas, cartográficas e imagéticas – a fim de observar inovações didáticas contributivas para ensino de Geografia e significativo ao estudante. As análises são em edições das décadas de 1980 e 2000 de manuais de ensino médio, cujos inícios apontam inovações no tratamento com recursos visuais e distribuição dos conteúdos. No entanto, apresentam mesma lógica editorial restritiva as inovações didáticas e o tratamento do estudo do território regional como elemento organizador dos conteúdos didáticos.

Palavras chaves

Manuais escolares; inovações didáticas.

1. CONTEXTO DOS MANUAIS ESCOLARES

O manual escolar é uma ferramenta que se vem sendo utilizando como eixo da programação didática de uma classe escolar, pois tal como demonstram certos trabalhos empíricos (Martínez, Valls y Pineda: 2009, Claudino: 2001, Ramiro: 1998) a grande maioria dos professores (mais de dois terços) utilizam os manuais escolares como ferramenta fundamental em sua programação didática e na sequência no uso das atividades diárias. Recentemente, a Comissão de Educação Geográfica da União Geográfica Internacional (International Geographical Union Commission on Geographical Education, 2015) valorizou os autores e editores de manuais escolares como “policy makers” da educação geográfica.

Nesta comunicação queremos abordar duas questões pontuais. Por uma parte, como se elaboram os manuais escolares de Geografia: controles institucionais e formatos dos conteúdos. Por outra, a ocorrência das alterações territoriais para explicação do mundo. Em efeito, com os dois recortes temporais que estabelecemos (décadas de 1980 e 2000) queremos mostrar como são os esquemas regionais de análises do território que tem determinado a exposição dos eixos territoriais e o desenho de atividades de aprendizagem. Desta maneira, os alunos estudam com um manual escolar que explica um comportamento de ser humano num meio geográfico determinado por uma concepção administrativa e pouco crítica com os problemas sociais.

A síntese que realiza Pingel (2010) sobre a situação dos manuais escolares no contexto internacional nos ajuda a entender as intenções destes instrumentos escolares. Este manual, que se edita por primeira vez nos anos finais do século XX nos lembra da importância que tem os manuais escolares para favorecer o entendimento internacional. O momento de transito de um milênio a outro coincide com o fim de um mundo bipolar, que dá passo a novos problemas (conflitos dentro de um estado e entre estados) e as novas demandas de qualidade educativa, assim como aos novos recursos escolares que condicionam o papel dos manuais escolares como marco curricular. No entanto, a hipótese que mantemos em esta contribuição indica que a manutenção das rotinas acadêmicas no ensino da Geografia determina uma continuidade dos conteúdos escolares com um carácter superficial, enciclopédico e pouco crítico.

Para poder avaliar o conteúdo e desenho dos manuais escolares temos procedido a seleção de materiais que foram utilizados de forma relevante nos tres países, pelo percentual quantitativo do mesmo ou por sua incidência desde a inovação educativa, as tabelas que se seguem indicam os manuais analisados nos três países.

Ano	Editora	Nível escolar(*)	Reforma Educativa	Identificação
1980	Moderna	Volume único	Lei 5692/LDB 1971	B1-80
1985	Ática	Volume único	Lei 5692/LDB 1971	B2-80
1986	Moderna	Volume único	Lei 5692/LDB 1971	B3-80
1988	Moderna	Volume único	Lei 5692/LDB 1971	B4-80
2000	Scipione	Volume único	PCN Ensino Médio	B5-21
2004	Saraiva	Volume único	PCN Ensino Médio	B6-21
2005	Ática	Volume único	PCN Ensino Médio	B7-21
2008	Atual	Volume único	PCN Ensino Médio	B8-21

Tabela 1. Manuais escolares do Brasil * Pode ser usado em qualquer um dos tres anos do ensino médio.

Ano	Editora	Nível escolar	Reforma Educativa	Identificação
1983	Vicens Vives	2ºBUP	LGE	E1-80
1984	ECIR	2ºBUP	LGE	E2-80
1984	Garbí. Mestral	2ºBUP	LGE	E3-80
1987	Santillana	2ºBUP	LGE	E4-80
2007	Voramar-Santillana	3º ESO	LOCE	E1-21
2007	Castellnou	3º ESO	LOCE/LOE	E2-21
2007	Nau LLibres	3º ESO	LOCE	E3-21
2011	Vicens Vives	3º ESO	LOE	E4-21

Tabela 2. Manuais escolares do Espanha. (*)Os níveis 2ºBUP e 3º ESO correspondem a 15-16 anos idade.

Ano	Editora	Nível escolar	Reforma Educativa	Identificação
1981	Texto	9º	Programa ,1980	P1-80
1982	Emp. Lit. Fluminense	9º	Programa, 1980	P2-80
1985	Plátano Editora	9º	Programa , 1980	P3-80
1981	Básica Editora	9º	Programa, 1980	P4-80
2003	Constância	9º	Orientações Curriculares, 2001	P1-21
2005	Didáctica Editora	9º	Orientações Curriculares, 2001	P2-21
2008	Edições ASA	9	Orientações Curriculares, 2001	P3-21
2015	Plátano Editora	12º	Programa de 2002	P4-21

Tabela 3. Manuais escolares de Portugal

2. OS MANUAIS ESCOLARES DE GEOGRAFIA: OS FORMATOS EDITORIAIS E AS NORMAS INSTITUCIONAIS

Os manuais escolares constituem um dos instrumentos básicos de socialização do meio escolar, como se tem já comentado. Por uma parte, sistematizam os eixos culturais que se devem aprender, formalizando o que podemos denominar de cultura distinguida. Por outra, servem como elemento de referencia para programação do professorado e, por isto, se utilizam como recurso para elaborar os exames ou qualquer outra prova de avaliação. É dizer, regulam o que se deve ensinar e o que se quer aprender.

Pingel (2010) sublinha que um manual contém mais do que um número inacreditável de informações: vincula um conjunto de normas e crenças que vão marcar a sociedade e, não por acaso, afirma que tal sucede em particular nas disciplinas de História e de Geografia. Já Johnston (2006) associa a manipulação ideológica a uma informação intencionalmente incompleta ou distorcida; referindo-se especificamente à disciplina de Geografia, acusa os manuais de fontes *autoritárias* de informação (idem: p. 292). Também Choppin (1992, p. 22) não hesita em afirmar que manual escolar é um *instrumento de poder*, lembrando que ele se dirige a um público jovem, mais facilmente manipulável. E Moore (2011) alerta para o facto de o manual poder ser encarado como um veículo de transmissão de mensagens ideológicas que suportam valores, normas e crenças.

Neste sentido não é estranho que as políticas públicas tem intervindo de diferentes maneiras na regulação da produção editorial. Para isto temos de considerar as diferentes etapas políticas por as quais tem passado Brasil, Espanha e Portugal nos períodos analisados.

No Brasil as políticas de Estado começam a direccionar legislações sobre os manuais escolares a partir de 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro, a fim de estabelecer legitimidade, controle e circulação desses manuais. Desta data até o atual momento foram vários decretos instituído comissões, legislações e acordos, todos confluem para intenção de regular o que esta sendo veiculado, ou seja, o que pode ser

ensinado para os alunos. Entre elas a mais pontual é o Decreto nº 91.542, de 1985, que implanta o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas alterações em relação as outras legislações, entre elas: escolha do manual escolar pelos professores; manual reutilizável por 3 anos; o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção; centralização financeira para o Estado. Este programa busca atender as normativas das legislações educacionais em vigor de cada época, mais pontuais, a Leis de Diretrizes e Bases de 1971 e de 1996.

De forma gradativa este programa foi passando por mudanças. Em 1993 são definidos critérios para avaliação dos manuais escolares; em 1996 de forma gradativa, volta a universalização da distribuição do manual escolar, sendo contemplada a Geografia em 1997, na última etapa; neste mesmo ano começa o processo de avaliação pedagógica dos manuais inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos”, que servirá de subsídio para os professores realizar a escolha do manual.

Este programa é a matriz de inserção de outros, voltados para diferentes segmentos de escolarização. Assim, em 2003 cria-se o programa para o Ensino Médio – PNLEM com a mesma normatização e também de maneira gradativa, a Geografia é contemplada somente em 2009.

O Brasil tem um dos maiores programas de universalização e distribuição gratuito de manuais escolares do mundo. Os números de manuais escolares adquiridos pelo Estado, abrangendo somente o PNLD e PNLEM, são em 2012 = 33.084.503; 2013 = 31.102.628; 2014 = 28.919.143; 2015 = 18.841.069, sua variação depende mais do ano em que é contemplado se é o ensino fundamental ou médio. Diante da grandeza destes números, as editoras visualizam este programa como um semioldorado, onde todas desejam estar com seus manuais aprovados. Para isto, adequam-se aos critérios avaliativos estabelecidos pelo Ministério de Educação, através de editais públicos. Assim, os manuais escolares são elaborados para atender mais os criterios do que o aprender do aluno. Para exemplificar de maneira bem pontual as inovações pedagógicas serão contempladas se estiverem inscritas nos editais. Se no edital solicita obra digital, haverá. Senão continua –se com a impressa para um aluno contemporâneo, que para além do virtual precisa compreender o mundo.

Recentemente, 2014, o Ministerio de Educação, divulga o primeiro edital público para Instituições de Ensino Superior candidatar-se ao processo de avaliação das obras escolares inscritas no programa. Estas IES avaliam os manuais escolares inscritos e geram como produto o Guia do Livro didático, o qual vai para escola ser analisado pelos profesoeres e a escolha do manual escolar fica a seu criterio pedagógico.

Grande parte das políticas públicas sobre manual escolar do Brasil percebo como inspiradas nas realizadas na Espanha e Portugal do século XIX, com algumas exceções. Embora, atualmente apresentam grandes diferenciações quanto a universalização, controle e financiamento, as aproximações ocorrem pela formatação, linguagens e exposição do conteúdo.

Na Espanha em ambos períodos analisados se encontrava juridicamente em uma democracia formal, pois a morte do general Francisco Franco, em novembro de 1975 havia facilitado na elaboração da Constituição de 1978, na qual se regularam as liberdades públicas, entre elas as de liberdade de imprensa.

Não obstante, a larga noite de pedra dos quarenta anos de ditadura tinham afetado a editoração dos manuais escolares. Neste sentido temos de pensar que as rotinas escolares se fazem no denominado “senso comum” e por isto se entende que as autoridades administrativas se conferirem o poder de regular o conteúdo que se estuda no sistema escolar e, por tanto o que se reproduz nos manuais escolares

Assim necessitamos retroceder a Ordem ministerial de 4 de junho de 1957 (Boletim de Ministerio de 1 de agosto), onde se assinala que os manuais escolares “habrán de ajustarse a los cuestionários oficiales y a las normas que se dicten”, pois recordando a Ordem de 17 de agosto de 1942 se indicava que os manuais eram “los vehículos obligatorios del saber entre el elemento discente”. Estas normas incidem nas concepções espontâneas dos professores, pois entendem que os manuais escolares sintetizam o saber básico que deve aprender um aluno. Desta maneira as ordens ministeriais do franquismo¹⁴⁹ perduram até o final deste período histórico¹⁵⁰.

Mas posteriormente mudou a regulamentação sobre os manuais escolares, de tal maneira que primeiro somente se revisava o conjunto do projeto curricular e não os conteúdos precisos de cada unidade didática¹⁵¹, desaparecendo a autorização prévia em 1998, impondo-se um regime jurídico no qual dita supervisão não trazia o caráter de prévia¹⁵², senão que se submetia aos códigos civil e penal.

No período analisado, no primeiro recorte cronológico (anos oitenta do século XX), dispúnhamos ainda de um controle administrativo dos manuais, enquanto o contexto político, com as pressões dos partidos, fazia que este controle fosse pouco efetivo. Para o segundo período já não existem controles prévios, embora era a justiça ordinária quem deveria determinar qualquer atentado aos direitos públicos e cívicos.

O que nos surpreendeu é que nos momentos de finalização da censura administrativa apare uma autocensura dos autores em relação á inovação registrada em anos anteriores. Por isso podemos levantar a seguinte pergunta: que controles políticos podem aparecer para favorecer uma atitude de autocensura por parte dos autores de manuais escolares? A referencia as concepções espontâneas e representações sociais, com agentes que desejam jogar na cultura hegemônica que está organizada desde as empresas multinacionais é o eixo que articulara nosso discurso para programar uma pesquisa de maior alcance.

Os formatos editoriais propõem um tipo de aprendizagem que responde alguns princípios educativos. Nos anos oitenta do século passado assistimos na Espanha a eclosão dos movimentos de inovação pedagógica, reforçados pelas ajudas recebidas

¹⁴⁹ Ver Decreto de 21/03/1958; BOE de 15 de abril de 1958.

¹⁵⁰ Ver Decreto 2531/1974, de 20 de julho, sobre autorizações de manuais escolares e material didático. (BOE de 13 de setembro de 1974).

¹⁵¹ Real Decreto de 15 de abril de 1992, BOE 23 de abril de 1992.

¹⁵² Boletín Oficial do Estado, de 4 de setembro de 1998.

desde o Ministério. Isto incide no debate que resulta no formato dos materiais educativos, o que força as editoras tradicionais a manifestar seus princípios pedagógicos. Isto reflete na apresentação dos manuais escolares, como podemos apreciar nas primeiras páginas dos mesmos:

cada tema tiene una estructura interna visible, una jerarquización de párrafos de generalización y párrafos de análisis o de ejemplificación, una página expositiva y una página *documental*, una parte para aprender estudiando y otra parte para aprender haciendo (...) un diseño editorial que ha cuidado la doble página como unidad de percepción y comprensión” (Álvarez Osés et al: 1987, p. 2).

É evidente que a concepção pedagógica fica pautada na frase de “aprender estudiando y aprender haciendo”, pois entendem por estudar a memorização ou repetição dos temas expostos, enquanto que por fazer compreendem a interpretação dos documentos que aparecem na página ímpar.

No caso de um método inovador, como é do Grup Garbí (1984) encontramos com uma determinação de uma metodologia, neste caso o método ativo. Para além disso, na apresentação de seu manual indica que a função básica da Geografia consiste em analisar e compreender o entorno, que se reformula como a interação entre o local e o global. E por último insistem em que seus materiais não se apresentam com um modelo de desenho cerrado, senão que procuram que o aluno questione a realidade circundante com ajuda da teoría proposta. “Las instrucciones teóricas están destinadas tanto a la presentación general de los contenidos, como a la aportación de la información necesaria, a veces precisando conceptos básicos a través de definiciones...” (Ibid.).

Por consequência vemos que nos anos oitenta se vão definindo modelos de aprendizagem com a ajuda do desenho do material curricular, neste caso dos manuais escolares. Neste sentido podemos observar uma continuidade no século XXI, incluso poderíamos definir que existe um certo ecleticismo que é o resultado de adicionar diferentes elementos técnicos e informativos ao material escolar. Este ecleticismo é o resultado de uma justaposição de técnicas de trabalho que tem substituído as opções metodológicas, quando nos anos oitenta os manuais dos grupos inovadores já diferenciavam com clareza que “la orientación metrológica es compatible con otros sistema de trabajo” (Garbí: 1984, presentación).

Nos anos do siglo XXI se faz presente fortemente a influencia dos meios de comunicação e o desenho dos manuais escolares como produtos de marketing. Nas apresentações dos mesmos se indicam as características formais disto com intenção de explicar uma maneira de aprender pela forma do conteúdo. Nelas se assumem a linguagem formal dos grupos inovadores e da metodologia construtivista, o que se supõe reduzir o discurso teórico a uma mera formalidade. Assim podemos perceber no manual da editora Santillana, manual E1-21, quando indica como se iniciam os temas como uma página dupla em qual se apresenta o tema como uma introdução e plano de trabalho para fixar os conteúdos, que se pretendem relacionar com os problemas atuais

com a ajuda de imagens e textos, que se desenvolvem com atividades didáticas. O desenvolvimento do tema se incluem informações que vão acompanhadas de muito material complementar: fotos, gráficos, mapas, glossário conceitual... e uma proposta de atividades para trabalhar em diferentes níveis de profundidade. É dizer, se procura complementar a informação de temas e conceitos com uma proposta de procedimentos de estudo, o que finalmente se encerra com uma proposta de valores, que segundo a proposta editorial se corresponde com o Patrimônio, o Meio ambiente e os direitos humanos.

No formato editorial, dos manuais da Espanha, se observa de forma destacável a triple divisão de conteúdos que se difunde com a Lei educativa de 1990 e que procedia das normativas e prescrições didáticas da psicologia da instrução, em especial pela influencia exercida pelo professor César Coll, que depois também tem influído nas reformas educativas de Brasil.

Assim na página 7 ressalta que na página destinada as atividades corresponde com procedimentos e técnicas de estudo, pois nestes momentos se super valorizou as propostas de atividades de técnicas de trabalho (gráficas, mapas, interpretação documentos) frente á análise do conteúdo dos problemas sociais; de feito, criou-se uma falsa dicotomia na construção das explicações sociais e ambientais. Estes manuais do século XXI têm um desenho muito mais ágil e colorido, ademais de apresentar conteúdos que tem referencia aos valores. Muito embora permanece a dúvida sobre como aprende o aluno; por isso sempre finalizam os temas com uma sínteses para revisar que supõe o desenvolvimento das capacidades de recordar, explicar, aplicar, analisar, opinar e criar; como se pode apreciar é uma interpretação das capacidades analisadas por B. Bloom.

No caso do manual E2-21 tem ênfase a motivação do estudo por meio da análises dos conhecimentos prévios, que se procura relacionar com uma olhada “a textos escolares, con más color y maquetación y con la incorporación de debates y cuestiones ambientales para desarrollar actitudes y un apartado específico para el uso de las TIC”. Outra questão é saber como se concretam estas expectativas nas salas de aula.

Algo parecido também tem no manual E3-21 que busca interpretar a globalização e a explicação geográfica do mundo numa análise de problemas cotidianos que supõem análises dos agentes que atuam no espaço público (sanidade, polícia, educação) e que geram o dilema do controle deste espaço. Os documentos e atividades organizam o material curricular, pois se pretende que o alunos sejam capazes de construir seu discurso com ajuda de gráficos, mapas, textos, imagens e quadros estatísticos. O manual aparece como um determinador de recursos que se organizam com exercicios e tarefas produto de um projeto curricular.

Igualmente o manual E4-21 tem uma apresentação de desenho editorial, cuidando de maneira especial o conteúdo informativo: “textos muy elaborados e estructurados”, ou uma introdução com “la sinopsis del tema” ou “actividades para consolidar las ideas más importantes”. Para além disso, se ampliam as imágenes e a cartografia, que buscam trabalhar as competencias básicas. Quer dizer, se desenha o

conteúdo em relação direta com as instruções legislativas, um objetivo presente nos diferentes manuais escolares.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo classifica os manuais escolares como o primeiro dos recursos educativos *privilegiados*¹⁵³; a sucessiva legislação publicada sobre os mesmos e o processo de certificação oficial desencadeado a partir de 2006¹⁵⁴, e entretanto implementado, confirmam a atenção particular que lhes é concedida pelo poder político. Rafael Tormenta (1996, p. 9) defende que, nas escolas portuguesas, os manuais não só assumem as funções de informação, estruturação da aprendizagem e de guia do aluno como, por vezes, substituem o programa da disciplina. Este destaque parece ter pleno acolhimento junto dos professores portugueses de Geografia: numa investigação desenvolvida junto dos mesmos, 77% destacam os manuais de entre os restantes recursos escolares, numa valorização que o testemunho dos alunos sobre a sua utilização na sala de aula ainda enfatiza (Alberto: 2001, p. 115).

Após a Revolução dos Cravos e a instauração de um regime democrático, em 2 de Junho de 1976, o Decreto nº 436-A/76 anuncia a reformulação da política do livro escolar, com aprovação prévia, pelo Ministério da Educação, de todos os livros escolares utilizáveis como livros de base, a serem escolhidos pelos professores. Esta e outras medidas posteriores de controlo prévio da qualidade dos manuais nunca chegaram a ser implementadas. Em 1986, pelo Decreto-Lei nº 108/86, de 21 de Maio, define-se o manual escolar como todo o instrumento de trabalho impresso e estruturado que se destine ao processo de ensino-aprendizagem, apresentando um progressão sistemática quanto aos objetivos e conteúdos programáticos e quanto à própria organização da aprendizagem (alínea a) do Art. 2.º) e substitui-se a avaliação prévia dos compêndios pela possibilidade de o Ministério da Educação os suspender – mas este decreto será reprovado no parlamento. Já depois da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), o Decreto-Lei nº 369/90, fica períodos mínimos de vigência dos manuais, por escola, de três anos, manifestamente ao encontro das aspirações das empresas editoriais, que pretendem estabilizar a produção dos manuais.

Já em 2006, a Lei nº 47/2006, de 28 de agosto, em vigor, define o manual escolar como «Manual escolar» o “recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem... que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor” (alínea b) do artigo 3º).

Assim, são alargadas manifestamente as funções dos manuais, também à orientação do trabalho do docente – o que corresponde, tão só, ao reconhecimento da realidade. A vigência dos manuais é alargada para 6 anos. A grande novidade consiste, ainda, na criação de comissões de avaliação e certificação de manuais, integradas por docentes do ensino superior e do ensino básico e secundário – na prática, são

¹⁵³ Alínea (a) do nº 2 do Artigo 41.º da Lei n.º 46/86.

¹⁵⁴ Artigo 16º da Lei nº 47/2006, de 28 de agosto.

constituídas a partir das instituições de ensino superior. O “Rigor científico, linguístico e conceptual” (alínea a) do nº 1 do Artigo 11º) surge como o primeiro critério de apreciação, seguido da adequação às competências definidas para o currículo nacional. Em Geografia, na atualidade, os manuais escolares previamente validados pelas equipEs do ensino superior, em Geografia, do ensino universitário, são apenas os do 7º e 8º anos.

3. A VISÃO DE MUNDO NOS ANOS OITENTA NOS MANUAIS ESCOLARES DE GEOGRAFIA

A visão de mundo nos manuais escolares se encontrava determinada pela interpretação literal dos programas oficiais, mas também por uma concepção acadêmica da Geografia na qual predominava a concepção territorial. E isto podemos confirmar com dois dados: a extensão que possui os temas referidos aos sistemas neoeconômicos, assim como a territorialização de fenômenos como a urbanização e a vida nas cidades.

Os manuais escolares do Brasil do ensino médio, na década de 80, não estão sob a normatização do PNLD, por não estar implementado. Com isto são poucos títulos disponibilizados no mercado editorial, aproximadamente 10 manuais escolares, em torno de 200 páginas, em tamanho 17 por 23 cm. Uns destinados a Geografia Geral e outros a Geografia Geral e do Brasil e também permite que tenham maior flexibilidade no seu desenho pedagógico. O conteúdo é dividido em grandes unidades estanques, cujas temáticas são posicionadas a critério do autor. No manual B2-80 inicia pelo espaço natural; população no espaço; espaço agrário; espaço industrial e urbano. É um entendimento de mundo dividido entre natureza e sociedade, onde os conflitos dessa relação são explicados a priori. E o manual B4-80 apresenta outra visão de mundo ao trazer estas unidades: geografia política do mundo atual, aspectos da população mundial, fontes de energia e indústria, o meio ambiente do homem permite perceber inovações em conexões com temáticas mundiais do contexto, mas ainda atreladas a economia capitalista neoliberal.

A quantidade de páginas de cada unidade apresenta uma coerência entre elas, não havendo uma sobrecarga entre os capítulos. Tal fato permite refletir que o manual escolar é pensado de maneira simplista, pois não é dada uma importância maior pra nenhum conteúdo trazido, todos tem a mesma fria insignificância. Sendo o Brasil pertencente aos países ditos subdesenvolvidos é momento impar pra trazer reflexões sobre esta condição, mostrar os processos que geram tal posicionamento frente aos outros países. Também os conteúdos são abordados em sua maioria a partir do global, onde o local parece ser tarefa destinada ao professor.

Os percentuais de páginas sobre o total do volume são significativos do que estamos argumentando. O manual E1-80 tem um percentual de 56,8% do total de páginas dedicado ao estudo dos sistemas econômicos, com um título bem expressivo: as grandes áreas neoeconômicas de mundo atual, com temas tão repletos de estereótipos como “el mundo negro” ou “el mundo árabe”. Além do erro de confundir árabe com islâmico, existe uma clara marginação da diversidade africana. O manual E2-80 tem um

percentual dedicado aos sistemas econômicos que abrange 42,5% do total, sob o título de “los espacios productivos de la economía mundial. As grandes áreas neoeconômicas”, que diferenciava os tres sistemas: capitalistas avançados, economia centralizada e las “áreas em busca de desenvolvimento”, que constituem a última unidade didática do manual escolar que começa pelo meio físico, embora que o título da materia era Geografia humana e econômica. O manual E3-80 já não ocupa tanto espaço na descrição destes conjuntos geoeconômicos (não atinge nem a 2%), em coerência com suas posições alternativas na explicação do mundo; não obstante o caráter territorial das análises geográficas se observa no estudo das cidades, onde se diferenciam as cidades a partir dos países capitalistas desenvolvidos, subdesenvolvidos e em socialistas, esquema que repetem nas atividades econômicas; a página 118 reforça este caráter territorial de processo urbano solicitando do alunado uma comparação entre os denominados tres modelos de cidade. Por último, o exemplo do manual E4-80 possui uma distribuição temática que supõe 67% do total de conteúdos para exposição de temas referidos ao triplo sistema econômico, que segundo esta editora tenderia sua justificação na organização dos estados.

Em Portugal, o 9º ano é aquele em que a escala mundial é privilegiada. Nos manuais aprovados nos anos 80, depois do estudo do clima e do relevo, seguido do da população, de acordo com a melhor tradição monográfica da escola regional francesa, os manuais do 9º ano respeitam a abordagem do mundo em “Espaço Agrícola”, “Espaço Industrial” e Espaço Urbano”, de acordo com o programa. Nas últimas páginas, surge uma breve referencia à delapidação dos recursos naturais – geralmente, já não lecionada.

Contudo, o tema central do 9º ano e o “Espaço agrícola”, dividido em agricultura tradicional e agricultura moderna - e, verdadeiramente, é a agricultura tradicional é aquela que merece um maior destaque, pese o seu crescente afastamento tanto da realidade do mundo rural como do imaginário dos alunos. São os “bocage” e os “openfield” do nosso descontentamento (Claudino: 1989). As causas desta abordagem escolar são simples: emergem, após a revolução de 1974, no ensino de Geografia os discípulos de Orlando Ribeiro, cujo apogeu científico é alcançado nos anos 40 e 50, num Portugal salazarista e rural, que dificilmente reencontramos nos anos 80. Assim, pro exemplo, o manual mais vendido deste período, o P4-80, e que uma das autoras é também responsável pelo programa, dedica 35,7% das páginas ao espaço agrícola, 18,9% ao espaço industrial e 19,6% das mesmas ao espaço urbano – sendo que, na realidade, os espaços industrial e urbano pouco eram abordados, dada a escassez de tempo. Contudo, o manual P3-80, saído em 1985 e de um autor que fizera o essencial da sua formação em Moçambique, anuncia já um novo discurso: o agrícola e o espaço industrial mobilizam, cada um, 33,0% do manual, cabendo à população mundial 16,2% e ao espaço urbano, já com problemas de esgotamento dos recursos, 17,7%.

No manual P4-80, dividem-se os países em dois grandes grupos, indistintamente chamados de “industrializados”, desenvueltos” e em “não industrializados” e “subdesenvolvidos”. Detalha-se, depois, a realidade por continentes e, na Europa, é claramente identificada a produção nos “países socialistas”, com destaque para a União

Soviética, também em relação ao espaço industrial. Sobre o mesmo, o manual P2-80 introduz previamente uma divisão norte-sul. Ao contrário de que sucede nos livros espanhóis, não surge a referência a um terceiro grupo de países, que buscam o seu desenvolvimento. Os exercícios no final de capítulos ou subcapítulos pretendem, no fundamental, avaliar a memorização de conhecimentos, em detrimento de outras atividades, como de relação de fenómenos ou de construção de sínteses pessoais, ao encontro de um ensino fortemente tradicional.

Na realidade, o que mais caracterizará a abordagem à escala mundial nos manuais portugueses dos anos 80, são: i) a valorização do espaço agrícola diretamente herdada da escola regional, que se atenua em meados dos anos 80; ii) o esforçado “apoliticismo” dos mesmos, há no mundo dois sistemas económicos, não nos cabe discutir qualquer um deles (e, em Portugal, existia/existe um aguerrido Partido Comunista Português) e iii) a dualidade países desenvolvidos/subdesenvolvidos ou industrializados/não industrializados, sem que a mesma seja minimamente discutida quanto às suas causas.

Parece pois ficar evidente nas análises que a maioria dos manuais escolares de Geografia dos anos oitenta, nos três países, com alguma exceção no caso português, explicavam os fatos sociais e económicos de planeta sob o enfoque territorial do triplo sistemas de organização espacial, embora o terceiro era uma dependência do primeiro.

4. AS TRANSFORMAÇÕES NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

Quando desaparece o esquema bipolar nos anos finais do século XX o conceito da globalização substitue o triplo esquema territorial. Agora os manuais escolares se referem aos fluxos internacionais e organizam a explicação dos territórios tendo como ponto de referencia a situação política e administrativa.

Como podemos observar os manuais escolares do século XXI já não possuem um esquema tão rígido de explicação territorial, onde predominava a distribuição dos países por seu grau de desenvolvimento ou pela organização estatal ou mercantil dos espaços produtivos. Agora predomina as análises dos fatores de localização que explicam a distribuição das desigualdades, mas dita explicação todavia mantém, em numerosos exemplos de manuais analisados, o lastro do esquema regional; isso é o que tem sido repetido em diversas páginas das características do relevo ou do clima.

A desaparecimento do Muro de Berlim simbolizou a ruptura da oposição dos blocos políticos e económicos na Europa e, por extensão, em todo o planeta. O sistema capitalista liberal e o denominado sistema socialista, de economia centralizada, davam passos ao triunfo completo do modelo mercantil e cultural que teve como eixo os beneficios financeiros. A era da globalização substituiu a da bipolarização da segunda metade do século XXI. No campo académico os enfoques dualistas e centrados na evolução ciclica do desenvolvimento económico e espacial deram lugar a uma lógica pósmoderna, onde se combinavam sem ordem aparente das tradições anteriores. No caso da Geografia assistimos a um ressurgir da Geografia tradicional e a banalização das Geografias subjetivas numa ansia de descrever as novas realidades complexas.

Os manuais escolares do Brasil analisados na década de 2000, a maioria procuram atender as regras estabelecidas pelos Parametros Curriculares Nacionais, de 2000, somente o B8-21 é normatizado pelo PNLEM. Também o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM passa a intervir na elaboração do manual escolar, pois a avaliação não é por componente curricular e sim por grandes áreas, onde as questões são mais abrangentes e contextualizadas.

O surgimento do PNLEM desencadeia a indústria dos manuais escolares, sobe exponencialmente novos títulos e estes não mais como volume único, são três volumes em cada coleção. No entanto, a obrigatoriedade do ensino da Geografia permanece em apenas um ano dos três do ensino médio. Todos estes manuais apresentam uma editoração diferente dos da década de 80, desde o tamanho (20 por 27 cm), inserção de uma linguagem visual presente em quase todas as páginas e, muitas, vezes todo seu espaço.

As análises dos manuais foram feitas em volumes únicos, os quais têm na média 500 páginas, possibilita contemplar diversas temáticas. Com este grande número de páginas estes manuais assemelham-se ao curso de graduação de Geografia. Os conteúdos diferenciam-se dos da década de 80 pelo contexto em que estão inseridos, pela nova maneira de regionalização do mundo. Isto permite trazer países nunca antes estudados como a China, Índia e Japão, nos manuais B7-21 e B8-21.

A temática da globalização esta inscrita em capítulos individuais, posicionada no meio dos manuais escolares analisados, B5-21, B6-21, B7-21 e B8-21, cuja abordagem é realizada pela visão técnico-científica para compreender as territorializações no mundo. Os manuais analisados tem uma visão de entendimento da globalização que oscila entre fábula e perversa conforme Santos (2000). A fábula é trazida pela tecnologia, pela competitividade, pelo consumismo e pode ser facilmente percebida ao olhar as imagens veiculadas, onde alguns locais do mundo tem sua organização espacial atrelada ao uso de tecnologias de ponta, tonando-os competitivos e consumistas. E a perversidade está inscrita nas desigualdades geradas pelas fabulas, intervindo na qualidade e acessibilidade da população aos serviços essenciais básicos. A diferença entre fábula e perversidade é resultado da relação simplistas entre ter ou não ter a tecnologia; Neste manuais a divisão do mundo deixa de ser física, por continente e passa ser por territórios, onde a sua forma de inserir-se no processo de globalização o posiciona como central ou periférico.

Na Espanha neste sentido é bem significativo que o meio local se confunda com as características da comunidade autônoma a onde se dirige o manual escolar editado; por exemplo o manual E1-21 faz referencia em cada unidade didática o territorio valenciano, como em outras edições se faz referencia a Aragón, Galicia ou Asturias. Uma exposição de conteúdos em que segue predominando o esquema regional, de tal maneira que os primeiros temas reproduzem os aspectos do relevo e o clima, apesar de que em teoria estes temas tenham sido explicados em dois capitulos anteriores. No manual E2-21 o capitulo V tem referencia ao espaço globalizado, embora tenha sido previamente descrito nas paisagens produtivas e mais em concreto na organização

geopolítica e produtiva da Espanha desde uma tendencia claramente regionalista. Por sua parte o manual E3-21 analisa as desigualdades desde uma perspectiva globalizadora apesar do lema “De todo para todos y por todo el mundo”, buscando que o aluno encontre a lógica da explicação das desigualdades atuais e busque “otra globalización que sea posible”.

O estudo específico da Geografia urbana e das cidades assistimos a um abandono das atividades e conteúdos dentro do marco teórico da Geografia Quantitativa, tal como haviam pretendido desenvolver os manuais editados nos anos oitenta e que reproduziam os modelos quantitativos (referente a transposição didática). Frente a isto assistimos a um ressurgir da Geografia regional e da cidade como um produto da evolução cronológica do passado, como é evidente nos principais manuais editados nos anos iniciais do século XXI. Assim se percebe no manual E4-21, e mais recente, onde o estudo da organização política, econômica e social da Espanha e do mundo está precedida do estudo do meio físico, que se desenvolve em uma das quatro partes do conteúdo.

Em Portugal, as Orientações Curriculares de 2001 constituem o referencial programático dos manuais escolares do 3º ciclo do Ensino Básico e, nestas, centrar-nos-emos, particularmente, no tema “Contrastes de Desenvolvimento”.

Com a queda do Muro Berlim, e ultrapassada aparentemente a tensão geopolítica entre o ocidente capitalista e o leste comunista, particularmente vivida na Europa, surge um tema integralmente dedicado aos problemas de desenvolvimento. Surgem, então, questões como “Quais são as causadas do desenvolvimento” ou “O que são relações centro-periferia?”, como se pode ler em P1-21, discutir-se a “Dependência Comercial” ou as “Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento”, como no manual P3-21, e valorizam-se indicadores como o IDH, manual P2-21, relevando-se o papel dos EUA como grande potência. O Brasil, por exemplo, é descrito em título como “País de Grande crescimento econômico, mas de fraco desenvolvimento”, manual P2-21: p. 32 e, no mesmo manual, pede-se para comentar a frase “A maior parte da ajuda internacional esconde interesses económicos e políticos”. Globalmente, no ensino básico, há um evidente aprofundamento da discussão em torno dos grandes grupos de países e das relações de dependência entre eles, ultrapassando a própria discussão realizada pela academia portuguesa de Geografia – o que nos remete para idênticas constações no âmbito do ensino da História (Morales, Claudino: 2015).

O 12º ano é de frequência opcional e frequentado por um reduzido grupo de alunos. De qualquer das formas, no livro que domina as vendas em Portugal neste nível de ensino, a nova ordem geopolítica mundial surgida após a queda do Muro de Berlim, a passagem de um mundo bipolar para o de uma tríade, agora “ameçada” pelas potencia emergentes, os BRICS, é claramente abordada no manual P4-21. Contudo, os exercícios para os alunos continuam a primar pela mais tradicional reprodução dos conteúdos do próprio manual. E é aí, como também se observa no 9º ano, que subsiste o aspeto mais delicado da atual produção escolar sobre o tema: os contrastes e tensões mundiais são questões que se contemplam, mas que não implicam diretamente todos e cada um dos

alunos, enquanto cidadãos. São as organizações internacionais, os estados nacionais que estão implicados nos contrastes mundiais, não o aluno/jovem cidadão.

5. ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

O manual escolar possui um valor insubstituível para o estudo do currículo, em uma determinada época, é visível, por ser suporte material e formal dos conteúdos programáticos e formativos que ele veicula. Este estudo, pautado na análise histórica dos conteúdos, permitiu compreender como os conteúdos são definidos a partir de seus contextos históricos, institucionais e científicos.

Uma volta aos esquemas clássicos que se realiza no momento em que desaparece a censura prévia dos manuais escolares, Espanha e Portugal, e que por tanto nos leva a analisar as posições profissionais de autocensura. Como podemos comprovar não se trata de realizar uma transposição didática desde o conhecimento acadêmico a da prática de aula, que já temos constatado que é em grande medida uma quimera. Muito embora, desde nossa perspectiva teórica é imprescindível contar com os argumentos conceituais das matérias, pois em caso contrário se corre o risco de banalizar o problema que queremos estudar. Por outro lado, a Geografia renova e atualiza, em grande medida, o seu discurso, mas no ancoramento acadêmico que subsiste perde a sua perspectiva de disciplina social e, desde logo, de formação de cidadãos comprometidos com os dilemas sociais. A recente questão do acolhimento dos cidadãos que se refugiam na Europa traduz bem este alheamento.

6. BIBLIOGRAFIA

Alberto, Alzira F. S. S. (2001). *O Contributo da Educação Geográfica na Educação Ambiental – a Geografia no Ensino Secundário*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.

Choppin, A. (1992). *Les Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Paris: Hachette.

Claudino, S. (1989). Geografia: Para Quê, Como?, *Comunicações ao III Encontro Nacional de Professores de Geografia*. Associação de Professores de Geografia, Porto, p. 74-81.

Claudino, S. (2001). *Portugal através dos manuais escolares de Geografia. Século XIX. As imagens intencionais*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

International Geographical Union Commission On Geographical Education (2015). *International Declaration on Research in Geography Education*. Moscow.

Martínez, N.; Valls, Rafael y Pineda, F. (2009). “El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE)”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, núm. 23, pp.3-35.

Martínez, N.; Urquijo, J.R.; Valls, R. Yagüe, M.; Crespo, J.C. (2008). “El desarrollo del currículo de Historia en Bachillerato y el uso de los textos: la visión del profesorado”. Ávila, R. M^a, Cruz Alcázar, Díez M. C. *Didáctica de las Ciencias Sociales. Currículo escolar y formación del profesorado*. Jaén: Universidad de Jaén.

Moore, T. (2011). “Textbook identities: Constructing Indigenous students as ‘other’”. Mazeikiene, N., Horsley, M., Knudsen, S. V. *Educational texts that promote inclusion and diversity. Representation of Otherness*. 12 International Conference on Research on Textbooks and Educational media. Kaunas, Iartem.

Moraes, M. M. M.; Claudino, S. (2015). “A Guerra dos Guaranis existiu? Um olhar a partir de manuais escolares portugueses e brasileiros”. Callai, H. C., Toso, C. E. I. (Orgs). *Diálogos com professores: cidadania e práticas educativas*. Ijuí: Unijuí.

Pingel, F. (2010). *Unesco Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris/Braunschweig: George Eckert Institute for International Textbook Research, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Ramiro, Enric (1998). “¿Evolucionamos o nos quedamos quietos? Los recursos utilizados en la clase de Geografía”, *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. Núm. 29.

Santos, M. (2000). *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record.

Souto, X. M. (2013). “Investigación e innovación educativa: el caso de la Geografía escolar”. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, vol. XVII, núm. 459. Disponible em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-459.htm>>.

Tonini, Ivaine M. (2014). “Livro didático: textualidade em rede?” Tonini, I. M. Et All (Orgs). *O Ensino Da Geografia E Suas Composições Curriculares*. Porto Alegre: Mediação.

Manuais escolares analisados

1. Brasil

Adas, M. (2004). *Panorama Geográfico do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1980.
Boligan, L., Alaves, A. *Geografia*. Espaço e vivencia, Sao Paulo: Saraiva,.

Magnóli, D. (2008). *Geografia*. Sao Paulo: Atual,.

Moreira, I. (1987). *O Espaço Geográfico*. Geografia Geral e do Brasil. 24 ed. São Paulo. Ática,.

Nakata, H.; C., Marcos de Amorim (1986). *Geografia Geral*. 2 ed. Rev. e Ampli. São Paulo: Moderna.

Sene, E. de; Moreira, J. C. (2000). *Geografia*. Geral e do Brasil. São Paulo: Scipione,

Vesentini, J. W. (1988). *Sociedade e Espaço*. Geografia Geral e do Brasil. 13 ed. São Paulo: Ática,

_____ (2005). *Geografia*. Geral e do Brasil. São Paulo: Ática,.

2. Espanha

- Albet, A. et al. (2011). *Ciències socials, Geografia*. Barcelona: Vicens-Vives.
- Álvarez, J.A. et al. 1987 *Geografía Humana y económica*, Madrid: Santillana.
- Balanzá, M. et al. (Grup Garbí) (1984). *Geografia Humana y Económica*. Valencia: Consorci d'editors valencians.
- Benejam, P. et al. (1983). *Intercanvi. Geografia humana i econòmica del món actual*, Barcelona: Vicens vives.
- Cisneros, F. et al. (1984). *Geografía Humana y Económica*, Valencia: ECIR.
- Fernández, J. M. et al. (2007). *Geografía*. 3 ESO. Madrid: Santillana-Voramar.
- Gorgues, R. et al. (2007). *Geografía*. 3º de ESO. Barcelona: Castellnou.
- Ramírez, S., et al. (2007). *Ciencias Sociales. Geografia*. Valencia: Nau llibres.

3. Portugal

- Antunes, J. (1985). *Geografia. 9º ano de escolaridade*. Lisboa: Plátano Editora.
- Domingos, C.; Lemos, S.; Canavilhas, T. (2015). *Geografia. C 12º ano*. Lisboa: Plátano Editora.
- Ferreira, C. C., Martins, O. S. (1982). *Iniciação à Geografia. 9º ano de escolaridade*. Lisboa: Emp. Lit. Fluminense.
- Gualberto, M. H.; Sousa, M. L. F. (1981). *Geografia. 9º ano unificado*. Lisboa: Básica Editora.
- Matos, M. J., Castelão, R. (2003). *Contrastes de Desenvolvimento. Geografia Espaços*. Carnaxide: Constância.
- Mendes, A. I., Baptista, J. A., Baptista, J. C. (2005). *Contrastes de Desenvolvimento. Geografia. 3.º Ciclo do Ensino Básico. 4 ed.* Lisboa: Didáctica Editora.
- Santos, F.; Lopes, F. (2008). *Espaço Geo. Contrastes de Desenvolvimento*. Rio Tinto: Edições ASA.