

O LIVRO DIDÁTICO COMO PRODUTO DA GEOGRAFIA ESCOLAR: obra menor?

*José Eustáquio de Sene*¹
eust@usp.br

Resumo

Este artigo abordará o livro didático como uma produção cultural específica das disciplinas escolares tendo como referência o debate teórico que opõem as concepções de “transposição didática” (CHEVALLARD, 1997) e de “cultura escolar” (CHERVEL, 1990). Com base em tal debate, próprio do campo curricular, procurará compreender porque historicamente o livro didático tem sido pouco valorizado e até mesmo considerado uma “obra menor” nos limites da academia (BITTENCOURT, 2004). Os exemplos utilizados serão sempre da disciplina Geografia – tanto a escolar quanto a acadêmica, assim como das relações entre ambas – tendo em vista sua “multiplicidade de paradigmas” (LESTEGÁS, 2002). A análise também levará em conta o histórico processo de institucionalização da Geografia acadêmica com base nos “estágios de Layton” (GOODSON, 2005).

Palavras-chave

Livro didático, Currículo, Transposição didática, Cultura escolar.

THE TEXTBOOK AS A PRODUCT OF SCHOOL GEOGRAPHY: underestimated work?

Abstract

This article will address the textbook as a specific cultural production of school disciplines having as reference the theoretical debate that opposed the conceptions of "didactic transposition" (CHEVALLARD, 1997) and "school culture" (CHERVEL, 1990). Based on this debate, characteristic of the curriculum field, this article aims to understand why, historically, the textbook has been underestimated and even considered a "less important work" within the limits of the academy (BITTENCOURT, 2004). The examples used will always be of the Geography discipline – both school and academic, as well as the relations between this two fields – having in mind their "multiplicity of paradigms" (LESTEGÁS, 2002). The analysis will also take into account the historic

¹ Doutor em Geografia Humana pela FFLCH-USP. Professor de Metodologia do Ensino de Geografia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Ex-professor de ensino médio e autor de livros didáticos de Geografia pela Editora Scipione. Endereço: Av. da Universidade, 308, Cidade Universitária. São Paulo (SP). CEP 05508-040

process of institutionalization of academic Geography based on "Layton's stages" (GOODSON, 2005).

Keywords

Textbook, Curriculum, Didactic transposition, School culture

Introdução

Neste texto abordarei o livro didático como um produto específico e original das disciplinas escolares. Como não tenho elementos que me autorizem a fazer generalizações para todas as disciplinas, concentrarei a análise sobre a Geografia escolar e darei exemplos concretos desta área, na qual atuo há mais de 25 anos – no início como professor do ensino médio e atualmente como professor do ensino superior e autor de material educativo para a escola básica.

Defenderei que o livro didático, como um produto legítimo da Geografia escolar, expressa a produção do sistema de ensino básico, mais especificamente a vulgata estabelecida na disciplina, assim como também as propostas curriculares governamentais definidas no momento em que ele é produzido. Ou seja, é um produto original, muito importante e deveria ser reconhecido e valorizado enquanto tal. Entretanto, como produto das disciplinas escolares, o livro didático, pelo menos o de Geografia, é considerado uma obra menor no meio acadêmico e historicamente não vem recebendo o devido reconhecimento.

Por meio desta discussão é possível estabelecer aproximações e distanciamentos entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica, uma "disciplina multiparadigmática", como afirma Lestegás (2002), e situar a depreciação do livro didático no debate entre duas concepções didático-pedagógicas antagônicas (pelo menos aparentemente): a "transposição didática", difundida por Chevallard (1997), e a "cultura escolar", proposta por Chervel (1990). Na abordagem acadêmica do livro didático impera a primeira concepção, mas seria interessante encará-lo também sob o segundo enfoque, como uma forma de valorizá-lo.

Como provocação inicial, lanço a seguinte questão: a depreciação do livro didático como produto da escola básica não seria simétrica à desvalorização do trabalho do professor desse nível de ensino e, conseqüente, da cultura escolar?

Produto cultural antigo e desde sempre desvalorizado

O livro didático é um produto cultural antigo. Originou-se no bojo da implantação dos sistemas de ensino básico na Europa do início do século XIX. No caso da Geografia escolar brasileira, o livro didático mais antigo é *Corografia Brazilica ou Relação historico-geografica do Reino do Brazil*. Escrito pelo Padre português Manoel Ayres de Cazal (1754-1821) e publicado em 1817 pela Imprensa Régia do Rio de Janeiro, foi dedicado ao rei Dom João VI, quando o Brasil era a sede da monarquia portuguesa – o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves.

A descripção geografica do vasto Reino que a Providencia confiou a V. R. MAGESTADE na America, he o assumpto da obra que respeitozamente offerece a V. R. MAGESTADE, como sua, por muito titulos. Nela se acha a Historia do Descobrimto do Brazil em 1500, até o anno de 1532 em que este Paiz foi repartido em Capitancias: mostra-se a Epoca, o Methodo da Colonização, e o actual estado das Povoações, e Producções da Agricultura, e Industria de cada huma dellas: indica-se o que ha de mais notavel em a natureza; como são, Rios, Lagos, Montes, Cabos, Portos, Ilhas, Animaes, Mineraes, e Vegetaes; accrescendo emfim hum appendice das duas provincias civilmente annexas á do Gram Pará. (CAZAL, 1817, p. ii)².

O livro didático é um representante legítimo das disciplinas escolares e busca dar conta das necessidades surgidas na relação ensino-aprendizagem da educação básica. Sua produção tem como referência a cultura escolar. Talvez por isso seja considerado uma “obra menor”, de baixa legitimidade e pouco valorizada no meio acadêmico. No Brasil, essa desvalorização vem de longa data, como constata Circe Bittencourt em pesquisa sobre autores desse material no período 1810-1910.

A história do livro didático brasileiro tem demonstrado que existem preconceitos em relação aos intelectuais que se dedicam à produção didática, considerando-se o livro escolar como uma obra “menor”, um trabalho secundário no currículo acadêmico. No século XIX e início do século XX, período inicial dessa produção, a situação não era muito diferente embora houvesse algumas particularidades. (BITTENCOURT, 2004, p. 479).

Como apontei no início, não tenho elementos que me permitam afirmar isso para todas as disciplinas, mas no caso da Geografia, essa depreciação, embora difusa, sem dúvida ocorre. No entanto, o livro didático existe desde muito antes da institucionalização da Geografia acadêmica e da criação dos primeiros cursos universitários, tanto na Europa como no Brasil. Surgiu com a Geografia escolar e esta precede a Geografia acadêmica em países como a Alemanha (CAPEL, 1985), o Reino

² Foi mantida a grafia original orientada pelas regras gramáticas da época em que o livro foi escrito.

Unido (GOODSON, 2005) e o Brasil (ROCHA, 1996). Na Europa, o primeiro curso superior de Geografia foi criado em 1825 na Universidade de Berlim³, Alemanha, cuja cátedra ficou sob a responsabilidade de Carl Ritter. No Brasil, o primeiro curso acadêmico de Geografia foi implantado por professores franceses na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, em 1934, ano de fundação da Universidade de São Paulo (USP). Pierre Deffontaines assumiu a primeira cátedra de Geografia na USP; Pierre Monbeig o sucedeu em 1935 e permaneceu até 1946 (DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA, 2012).

Transposição didática x cultura escolar

Para melhor compreender essa histórica desvalorização do livro didático seria interessante situá-la no debate entre duas concepções didático-pedagógicas antagônicas (como veremos a seguir, esse antagonismo é menor do que parece): a “transposição didática”, conceito difundido por Chevallard (1997), e a noção de “cultura escolar”, defendida por Chervel (1990).

O conceito de “transposição didática” (criado em 1975 por Michel Verret) foi difundido por Yves Chevallard no livro *Transposição didática: do saber sábio ao saber ensinado*, publicado originariamente em francês, em 1985. Nele, Chevallard (1997) argumenta que o conhecimento acadêmico, científico, que ele chama de “saber sábio”, para ser ensinado na escola básica deve passar por uma série de transformações – simplificações e adaptações – até tornar-se um “saber a ser ensinado” ou “objeto de ensino”. A proposta de “transposição didática” foi pensada por Chevallard para a didática da matemática e veio à tona inicialmente num curso de verão que ministrou em Chamrousse, França, em 1980.

A noção de “cultura escolar” foi difundida por André Chervel no artigo *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, publicado no Brasil em 1990. Nesse texto, ele defende que as disciplinas escolares (enfocava o caso da gramática) têm certa autonomia de produção de conhecimentos e identidade própria no currículo da escola básica. Argumentando com o exemplo da gramática escolar francesa,

³ Em 1949 seu nome mudou para Universidade Humboldt de Berlim em homenagem a Wilhelm von Humboldt (1767-1835), fundador da universidade em 1810, e a seu irmão mais novo, Alexander von Humboldt (1769-1859), um dos fundadores da Geografia acadêmica, ao lado de Carl Ritter (1779-1859). Humboldt deu conferências na Universidade de Berlim ao longo dos anos de 1827 e 1828, as famosas *Kosmos Lectures*, nas quais relatava os estudos e descobertas em sua viagem à América (1799-1804), registrados no livro *Cosmos* (HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN, 2012).

criticava a análise dominante que pensava as disciplinas da educação básica apenas como tributárias das ciências de referência.

O exemplo da história da gramática escolar mostra, contudo, que a prova pode ser fornecida. A escola ensina, sob esse nome, um sistema, ou melhor, uma combinação de conceitos mais ou menos encadeados entre si. Mas três resultados da análise histórica impedem definitivamente que se considere essa matéria como uma vulgarização científica. Ela mostra, primeiro, que contrariamente ao que teria podido acreditar, a “teoria” gramatical ensinada na escola não é a expressão das ciências ditas, ou presumidas “de referência”, mas que ela foi historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola. (CHERVEL, 1990, p. 181).

Assim, se se pensa apenas em “transposição didática”, nos termos de Chevallard (1997), como é mais comum, pode-se concluir que o manual escolar (no caso, de Geografia) é uma obra menor, de baixa legitimidade, pois nada mais seria do que uma simplificação e adaptação da produção científica, no caso, dos conhecimentos produzidos pela Geografia acadêmica.

Entretanto, se se pensa em “cultura escolar”, nos termos de Chervel (1990), então o livro didático deve ser encarado como um produto cultural de maior legitimidade, originalidade e valor. Tratar-se-ia de uma produção específica da disciplina escolar (no caso, da Geografia) tão legítimo quanto as aulas dos professores da educação básica. Vale lembrar que quase todo autor de livro didático, antes de vir a sê-lo, teve de acumular uma razoável experiência prévia como professor da escola básica, e muitos continuam se dividindo entre as duas atividades.

É sintomático da situação em que se encontra a escola básica brasileira que ambos os trabalhos, o do autor e o do professor, especialmente o deste último, tenham baixo reconhecimento social e acadêmico. Isso em grande parte explica um dos mais graves problemas da Educação brasileira: a baixa procura pela carreira de docente da escola básica⁴. Segundo o Relatório produzido pela Comissão Especial (CNE/CEB), com base no Censo Escolar de 2005, para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no ensino médio, há uma demanda não suprida estimada em 246 mil professores apenas nesse nível da educação básica. O documento chega a falar em ameaça de “apagão do ensino médio”, caso não sejam tomadas medidas emergenciais e estruturais (BRASIL, 2007).

Na realidade, o antagonismo entre essas duas concepções teóricas não é tão maniqueísta como pode parecer. Hoje, no currículo da escola básica, pelo menos é o

⁴ Para uma análise aprofundada sobre a baixa atratividade da carreira de professor, com um estudo de caso das licenciaturas de matemática e física da USP, consulte Leme (2012); consulte também o relatório *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais* (BRASIL, 2007).

que se observa na Geografia escolar, há elementos de transposição e de originalidade. Mesmo Chevallard (1997) abriu espaço para certa criação de parte do que chamava de sistema didático – o professor, os alunos e o saber ensinado. O problema é que muitos membros da Geografia acadêmica, alguns dos quais autores de propostas curriculares que terão um papel conformador do “saber a ser ensinado”, pensam quase que exclusivamente em termos de “transposição didática”. É esta visão elitista e, diria até, maniqueísta que, a meu ver, acaba atribuindo um valor menor ao livro didático e também ao trabalho do professor da escola básica. Os trechos a seguir retirados das *Orientações Curriculares do Ensino Médio* evidenciam essa hegemonia da concepção de transposição didática. Após defender que o professor deve participar com seus alunos do processo de construção de conceitos e saberes com base no conhecimento prévio deles, o documento defende que:

Nesse processo, é fundamental a participação do professor no debate teórico-metodológico, o que lhe possibilita pensar e planejar a sua prática, quer seja individual, quer seja coletiva. Essa participação faz com que o professor tenha acesso ao material produzido pela comunidade científica da Geografia, o que lhe permitirá discussões atualizadas que vão muito além da abordagem existente nos livros didáticos. (BRASIL, 2006, p. 47).

Perceba que, além de imperar a concepção de transposição do conhecimento, de passagem há uma sutil depreciação do livro didático, tido como um material desatualizado e insuficiente para o trabalho docente. Faz parecer que só há possibilidade de atualização no “material produzido pela comunidade científica da Geografia”, subestimando-se o livro didático, e o trabalho do autor, e também a autonomia criativa do professor.

Em seguida o documento faz uma concessão ao livro didático, ainda que com uma ressalva:

Lembramos que, longe de ser a única possibilidade de trabalho, o livro didático é um instrumento que, utilizado como complemento do projeto político-pedagógico da escola, certamente contribui para promover a reflexão e a autonomia dos educandos, assegurando-lhes aprendizagem efetiva e contribuindo para fazer deles cidadãos participativos (EDITAL PNLEM 2007) e, para que isso ocorra, não deve ser utilizado como um fim em si mesmo, mas como um meio. (BRASIL, 2006, p. 47).

Na frase a seguir fica explícita a filiação dos autores do documento do MEC à concepção de transposição didática e o império da visão acadêmico-elitista apontada linhas atrás. Ao professor da escola básica só cabe “entender” a ajuda dos membros da comunidade científica da Geografia, dos luminares da ciência. Não poderia haver melhor

exemplo do enfoque orientado pelo interesse técnico (GRUNDY, 1994), portanto, antidialógico, que impera nas propostas curriculares oficiais:

Tais parâmetros e referências devem ajudar o professor a entender a importância da transposição didática do conhecimento científico, para que o aluno possa dele se apropriar – respeitando a realidade e o modo de aprender de cada um – e a refletir sobre sua prática, criando oportunidades e desenvolvendo atividades de interação entre seu conhecimento e o dos alunos. (BRASIL, 2006, p. 47).

Muitos membros da comunidade universitária, instituição na qual a preocupação com a didática não está no centro de suas atenções, encaram o livro didático apenas como uma vulgarização mal feita do conhecimento científico e mesmo institucionalmente essa produção cultural não é valorizada. Nos critérios de avaliação da produção acadêmica feita pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), por exemplo, o livro didático não auferia nenhum ponto a seu autor, ainda que este seja professor de um curso de licenciatura voltado à formação de professores da escola básica. Na universidade, o que conta mesmo é a publicação em periódicos indexados, especialmente os classificados pela Capes como Qualis A1 e A2, que são direcionados aos pares da academia, não aos professores da escola básica.

Hoje em dia a Geografia escolar apresenta elementos de originalidade e de transposição e isso se materializa nos livros didáticos da disciplina. Mas nem sempre foi assim. Para compreender melhor esse debate é necessário um breve resgate histórico, um rápido retorno aos primórdios da constituição das disciplinas escolares nos nascentes sistemas de ensino europeus do século XIX. Para isso considerarei os estágios de evolução estabelecidos por David Layton para a disciplina de ciências no curso secundário britânico, os quais Goodson (2005) utilizou como referência para analisar a institucionalização da Geografia, tanto escolar como acadêmica, no Reino Unido.

A histórica institucionalização da Geografia acadêmica

No primeiro estágio proposto por Layton, os professores eram leigos, isto é, não eram formados numa tradição acadêmica. Nem poderia ser diferente, pois ainda não existiam cursos universitários de Geografia. Quando formados em cursos superiores, eram de outras áreas que se institucionalizaram mais cedo, como Direito e Engenharia. Portanto, os primeiros mestres orientavam-se apenas pelo sentido de utilidade e pertinência da disciplina, por sua relevância para satisfazer as necessidades e os

interesses dos aprendizes. Estavam imbuídos do “entusiasmo missionário dos pioneiros”, como afirma Goodson (2005). Nesse momento não se pode falar em transposição, apenas em originalidade, já que não existia nenhuma produção acadêmica a ser transposta.

No segundo estágio, inicia-se um processo de consolidação das disciplinas na universidade e o surgimento de especialistas formados nesta tradição acadêmica em construção. As disciplinas se movem em busca de legitimidade e *status* acadêmico.

No estágio final⁵, Goodson (2005) se refere ao momento em que quase todas as mais importantes universidades de um país, como o Reino Unido, já possuem cursos superiores de Geografia. Nesse momento os professores passam a ser formados numa tradição acadêmica já consolidada e constituem um corpo profissional com regras e valores estabelecidos. “A seleção de conteúdo da matéria é determinada em grande medida pelos julgamentos e práticas dos acadêmicos especialistas que levam a pesquisas na área.” (GOODSON, 2005, p. 236). É neste estágio que, segundo Goodson, começa a haver uma crescente dissociação entre os objetivos/interesses da Geografia acadêmica e da Geografia escolar, como constatamos nos documentos curriculares.

A partir desse momento começa a fazer sentido falar em transposição didática, no entanto, hoje em dia é recorrente muitos professores de Geografia (escolar e acadêmica), num processo de reificação curricular, pensarem que só há transposição. Com isso, se esquecem da cultura escolar, desprezam a história das disciplinas e o fato de que algumas delas, como a Geografia, primeiro surgiram como matéria escolar e só depois se consolidaram como disciplina acadêmica. Como Goodson (2005) nos deixa claro, com exemplos do Reino Unido, e como Capel (1981) já havia nos mostrado para a Alemanha, a necessidade de formar professores “geograficamente treinados”, como dizia Halford Mackinder, impulsionou a criação de cursos superiores de Geografia. Na Alemanha, em 1870, só havia cursos superiores de Geografia em três universidades: Berlim (o pioneiro), Göttingen e Breslau; já em 1890, praticamente todas as universidades alemãs ofereciam essa carreira (CAPEL, 1981).

No Brasil, como já foi dito, o primeiro curso superior de Geografia foi criado na Universidade de São Paulo, em 1934, no entanto, a Geografia faz parte do currículo da escola básica desde a fundação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, em 1837 (ROCHA, 1996). Muito material didático-pedagógico foi produzido pela Geografia

⁵ O termo “estágio final” sugere que o processo se encerrou, porém, como a história não acabou e o devir é aberto, prefiro 3º estágio.

escolar antes da chegada dos professores franceses Pierre Deffontaines e Pierre Monbeig, pioneiros responsáveis pela implantação do curso de Geografia na USP.

Um dos livros didáticos mais importantes da Geografia escolar brasileira foi publicado em 1913: *Geographia do Brasil*, de Carlos Miguel Delgado de Carvalho. Esse autor e também professor do Colégio Pedro II era um representante da Geografia moderna, de cunho corológico, que buscava romper com os paradigmas da Geografia clássica, de cunho corográfico, até então vigente (o livro do padre Cazal era um representante dessa linha). Em 1925, Delgado de Carvalho publicou *Metodologia do Ensino Geográfico*, livro voltado para orientar os professores da Geografia escolar, então compostos por profissionais formados em outras áreas ou mesmo sem nenhum curso superior.

Mesmo hoje em dia grande parte do conteúdo que consta dos livros didáticos não tem nada de transposição. Com base em minha experiência como autor, constato que não conseguiria escrever livros didáticos se tivesse que me ancorar apenas na produção da “comunidade científica da Geografia”, como sugeriu linhas atrás as *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Para elaborá-los utilizo muitos dados, informações e conhecimentos produzidos por instituições não acadêmicas, sobretudo os disponíveis em relatórios e documentos de instituições nacionais – como o IBGE, IPEA, INPE e diversos órgãos das três esferas de governo – e internacionais – como as agências da ONU (PNUD, UNCTAD, UNIDO, FAO etc.), o Banco Mundial, a OMC, o FMI, a OCDE, entre outras –, além de ONGs, do país e do exterior.

Ainda que imperasse apenas a concepção de transposição didática, caberia a indagação: quais conhecimentos devem ser transpostos? Como nos alerta Lestegás (2002), a Geografia é uma disciplina multiparadigmática e é difícil haver um consenso sobre que conhecimentos – informações, conceitos, categorias, teorias – devem ser transpostos. Lembremos que o conceito de transposição didática difundiu-se na matemática, uma disciplina com paradigmas bem consolidados. O exemplo da divergência acerca dos conceitos-chave, que ocorreu na mudança dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM* (BRASIL, 1999) para as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM* (BRASIL, 2006), é ilustrativo dessa multiplicidade de paradigmas e da ausência de um consenso mínimo na Geografia acadêmica.

Multiplicidade de paradigmas e ausência de consenso

Segundo a versão preliminar das OCEM, publicada em 2004, a adoção pelo PCNEM do conceito de “espaço geográfico” como conceito-chave (norteador ou mais amplo) é inadequada. A principal justificativa apresentada é que ao adotar este conceito, ancorado na corrente de pensamento estabelecida por Milton Santos, de base estruturalista, “arrisca-se negligenciar a sociedade como objeto científico e filosófico de uma proposta curricular, ficando limitado apenas à compreensão do espaço geográfico.” (BRASIL, 2004, p. 338). Não é o caso de aprofundar esse debate no momento, mas cabe a provocação: como é possível compreender apenas o espaço geográfico separado da sociedade? Milton Santos, em sua vasta obra, especialmente no livro *A natureza do espaço* (SANTOS, 1996), que foi a referência para a seleção dos conceitos-chave do currículo do PCNEM, nunca defendeu isso, nunca cometeu essa “amputação filosófica”, como Smith (1988, p. 123) qualifica a tentativa de apreender o espaço geográfico abstraído da sociedade que o produz.

Como resultado dessa avaliação, na lista dos conceitos-chave de Geografia na versão final das OCEM (BRASIL, 2006), em vez de “espaço geográfico”, foi proposta a adoção de “espaço e tempo”, porém, como categorias, não como conceitos, como se constata no trecho a seguir.

Os conceitos cartográficos (escala, legenda, alfabeto cartográfico) e os geográficos (localização, natureza, sociedade, paisagem, região, território e lugar) podem ser perfeitamente construídos a partir das práticas cotidianas. Na realidade, trata-se de realizar a leitura da vivência do lugar em relação com um conjunto de conceitos que estruturam o conhecimento geográfico, incluindo as **categorias espaço e tempo**. (BRASIL, 2006, p. 50, grifo nosso).

Como os professores e seus alunos vão apreender a realidade socioespacial do lugar em que vivem sob a perspectiva da Geografia operacionalizando espaço e tempo como categorias? É evidente que espaço e tempo como categorias filosóficas perpassam o espaço geográfico, assim como suas escalas de análise e, portanto, os outros conceitos-chave da Geografia. Porém, conceito e categoria são coisas bem diferentes, ainda que muitas vezes utilizados como sinônimos. Categoria possui um grau de abstração muito elevado, situa-se no plano da Filosofia. Para apreender a realidade sob a perspectiva da Geografia precisamos de conceitos mais precisos e específicos da disciplina, portanto, com maior potencial heurístico, com maior capacidade de

compreensão. Espaço geográfico e os outros conceitos-chave da disciplina, que dão conta de suas escalas de análise, cumprem esse papel.

A OCEM definitiva (BRASIL, 2006) também introduziu “sociedade” como conceito-chave, que segundo a versão preliminar (BRASIL, 2004) ficara negligenciada como objeto de estudo da Geografia nos PCNEM (BRASIL, 1999, 2002). Observe o Quadro 1 com a lista dos conceitos-chave da Geografia nos PCNEM e as mudanças sugeridas pelas OCEM e perceba que essa troca aparentemente simples expõe um profundo e complexo debate/embate teórico-metodológico e também filosófico nesse campo disciplinar⁶.

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)*	Orientações Curriculares para o Ensino médio (OCEM)**
• Espaço geográfico	• Espaço e tempo
• Paisagem	• Sociedade
• Lugar	• Paisagem
• Território	• Lugar
• Escala	• Território
• Globalização, técnicas e redes	• Região

Fonte: *Brasil (1999, p. 60-7; 2002, p. 59); **Brasil (2006, p. 53).

Embora tenha aflorado em um documento curricular, essa discussão tem muito mais a ver com os conflitos teórico-metodológicos e os interesses da Geografia acadêmica do que com os da Geografia escolar, corroborando a dissociação apontada por Goodson (2005), por isso não contribui com o trabalho didático-pedagógico dos professores da escola básica. Ao contrário, lhes criaria grandes dificuldades, caso procurassem se orientar por esse documento curricular para organizar seus cursos e preparar suas aulas. A frase está no condicional porque, como tenho observado pelo Brasil afora, grande parte dos professores não se orienta por esses documentos em seu trabalho docente⁷. Além disso, como diversos teóricos críticos do campo curricular apontam, há uma grande distância entre o currículo prescrito nas propostas oficiais e o currículo praticado nas salas de aula (APPLE, 2006; GOODSON, 2005; GRUNDY, 1994;

⁶ Neste artigo não cabe avançar esse debate/embate teórico-metodológico. Para uma análise aprofundada sobre o assunto ver Sene (2008).

⁷ Está em andamento uma pesquisa na qual buscarei compreender melhor essa relação dos professores com os documentos curriculares.

SACRISTÁN, 2000). Para o bem e para o mal, os professores de Geografia têm à disposição uma vulgata bem estabelecida. Para o bem porque têm um conteúdo consolidado no qual basear a preparação de suas aulas; para o mal porque essa vulgata dificulta a inovação curricular e pedagógica na disciplina.

Como apontou Lestegás (2002), a noção de transposição didática foi proposta por Chevallard para a matemática, uma disciplina paradigmática, na qual a questão sobre o que deve ou não ser transposto não é tão problemática como na Geografia, uma disciplina multiparadigmática, com diversas correntes teórico-metodológicas, às vezes conflitantes, como vimos.

Agentes conformadores do currículo

Historicamente os autores de livros didáticos ao elaborar suas obras têm que se adaptar aos currículos oficiais em vigor, e o papel do Estado como agente conformador do currículo vêm de longa data. Por exemplo, na edição de 1923 do livro *Geographia do Brasil*, Carlos Miguel Delgado de Carvalho deixa claro que refez essa obra para se adaptar ao novo currículo do Colégio Pedro II, então a mais importante escola pública do país e que desde sua fundação pretendia servir de modelo para o restante das escolas brasileiras⁸.

A brochura que ora entregamos aos estudantes de geographia soffre de todos os males de uma edição preparada ás pressas, para fazer frente a uma necessidade urgente. A completa remodelação pela qual passou o Programma de Chorographia do Brasil do Collegio Pedro II, em 1923, quebrou os velhos moldes do estudo da Geographia patria. [...]

Para corresponder exactamente a estas innovações fomos assim levados a remodelar completamente a "Geographia do Brasil", publicada em 1913. Destinada agora ao estudo secundário, foi ella estrictamente adaptada ao programma do Collegio Pedro II, que lhe serve de plano e de indice, ao mesmo tempo. (DELGADO DE CARVALHO, 1923, p. VII).⁹

Hoje em dia como os parâmetros e orientações curriculares são resoluções, portanto, não têm a rigidez impositiva de uma lei, cada autor interpreta essas propostas curriculares à sua maneira, buscando se equilibrar diante de propostas teórico-metodológicas conflitantes, como aconteceu na transição dos PCNEM para as OCEM. Além disso, deve ser levado em conta que há outros agentes conformadores do currículo

⁸ Na sua fundação o Colégio Pedro II era mantido pelo governo imperial, com o advento da república passou a ser administrado pelo governo federal, então com sede no Rio de Janeiro, e desde 1967 é uma Autarquia Federal do MEC com autonomia patrimonial, administrativa, financeira e didático-científica (COLÉGIO PEDRO II, 2000).

⁹ Foi mantida a grafia original orientada pelas regras gramáticas da época em que o livro foi escrito.

da escola básica em outras esferas de governo. No caso do ensino fundamental há o papel preponderante dos municípios, particularmente no fundamental I, e no caso do ensino médio, dos estados da federação. Ainda no ensino médio, sobretudo nos oferecidos pelas escolas privadas, que têm um caráter mais claramente propedêutico, o vestibular da universidade mais concorrida do estado ou da região, invariavelmente uma federal ou estadual, tem um peso muito grande na definição dos conteúdos a serem ensinados em cada disciplina. Não podemos desprezar ainda o peso da “vulgata” (LESTEGÁS, 2002) ou da “tradição seletiva” (APPLE, 2006) na definição dos temas constantes dos currículos da escola básica. Diante de tantas sobreposições e falta de orientação, permanece a inércia da tradição, o peso da vulgata. Aliás, como já foi dito, o poder da vulgata contribui muito para dificultar a implantação de inovações curriculares e didático-pedagógicas na escola básica, pelo menos no caso da Geografia.

É recorrente a atribuição ao livro didático de uma grande capacidade conformadora do currículo da escola básica e, conseqüentemente, aos autores desse material, um grande poder de influenciar a realidade didático-pedagógica das disciplinas escolares. Com base em minha experiência de mais de 15 anos de autoria, posso dizer que os escritores de livros didáticos não têm todo esse poder de influenciar o currículo que muitos lhes atribuem. Na maioria dos casos sucumbem ao poder conformador dos currículos:

- estabelecidos pelo Estado, em suas três esferas, por meio de diretrizes/parâmetros/orientações, e isso aumentou com a institucionalização do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e as avaliações regulares para definir os livros que entrarão na lista dos aprovados pelo MEC e poderão ser adotados pelos professores;
- impingidos pelos exames vestibulares mais concorridos, em escala regional, estadual e local;
- consolidados pela vulgata estabelecida no país todo, isto é, pelo currículo reificado.

É evidente que os livros didáticos ao longo da história contribuíram para a consolidação da vulgata, mas, numa relação dialética, eles também são prisioneiros dela. O preço que pagam os autores que buscam uma abordagem inovadora é, muitas vezes, verem seu material ser pouco adotado pelos professores ou mesmo rejeitado. No início da avaliação dos materiais inscritos no PNLD, na segunda metade da década de 1990, os livros eram classificados com estrelas (depois o MEC abandonou essa prática catalogadora e indutora). Inicialmente os livros mais bem avaliados, os mais inovadores,

especialmente os que receberam três estrelas, tiveram uma grande adoção em todo o território nacional. Com o passar do tempo os professores se deram conta de que os livros mais bem avaliados eram os mais inovadores, portanto, os que exigiam mais mudanças em sua prática docente, e muitos deixaram de adotá-los. Com o tempo esses livros apresentaram uma queda nas vendas e as editoras passaram a investir menos em sua divulgação, fazendo com que muitos até mesmo deixassem de ser editados.

Vale lembrar também que o projeto em curso do Governo Federal de transformar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em processo seletivo, especialmente para o ingresso nas universidades federais, é um indicador de sua intenção de implantar um currículo nacional pela via da avaliação, o que não conseguiu pela via curricular, com os parâmetros/orientações.

Considerações finais

O livro didático é um material de apoio muito importante para o trabalho docente no ensino fundamental e médio e, evidentemente, os professores bem preparados não ficam restritos a ele para organizar suas aulas. Aqueles que depreciam o livro didático não levam devidamente em conta que a maioria dos professores, por melhor preparada que fosse, não conseguiria produzir um material didático consistente e permanentemente atualizado como a aceleração contemporânea exige, sobretudo dos livros de Geografia. A produção de um bom material didático demanda muito tempo de trabalho e a maioria dos professores do ensino básico, diante dos baixos salários, é obrigada a dar muitas aulas em turnos diversos e em escolas diferentes. Fato que contraria um dos pressupostos básicos para uma educação de qualidade: a fixação do professor em apenas uma escola, com baixa carga didática para poder pensar seu curso e salário condizente com seu importante papel social.

Muitos que depreciam o livro didático o fazem com o argumento de que ele limita as aulas dos professores, como se estes só o utilizasse porque não são capazes de produzir seu próprio material. Não é apenas uma questão de capacidade, de preparo, mas de disponibilidade de tempo, como vimos. Além disso, assim como o professor tem autonomia para interpretar as propostas curriculares, também a tem para interpretar o livro didático e utilizá-lo do modo que lhe convier. A distância entre o currículo prescrito e o praticado vale também para o livro didático e a aula do professor.

Como este debate é aberto e inconclusivo, gostaria de propor uma questão para reflexão. Creio que todos haverão de concordar que o Reino Unido, a França e a Alemanha, entre outros países europeus, possuem sistemas de ensino básico antigos e já há muito consolidados, além de professores bem preparados e socialmente valorizados: por que, então, até hoje utilizam livros didáticos em seu trabalho docente? Diga-se de passagem, os livros didáticos hoje produzidos no Brasil não deixam nada a dever aos seus congêneres dos países desenvolvidos, como os mencionados acima.

Para finalizar, retomo a indagação do início e deixo-a como questão a ser aprofundada: a depreciação do livro didático como produto específico da escola básica não seria simétrica à desvalorização do trabalho do professor desse nível de ensino e, portanto, da própria cultura escolar?

Fica aqui mais uma questão para reflexão: essa desvalorização não seria fruto de uma visão acadêmica elitista, ancorada exclusivamente na concepção de transposição didática, e que, portanto, não reconhece a originalidade da produção dos professores da escola básica e dos autores de materiais didáticos para esse nível de ensino?

Na condição de professor de metodologia do ensino de Geografia na universidade, portanto, como membro da comunidade acadêmica, e ao mesmo tempo como membro da comunidade escolar, na condição de ex-professor do ensino médio e autor de livros didáticos para a escola básica, atividade na qual tenho uma trajetória mais longa, penso que infelizmente a resposta às duas indagações acima é: sim. Entretanto, essas questões precisam ser mais bem equacionadas por meio de uma pesquisa mais abrangente, que espero conseguir desenvolver.

Por ora, almejo com este texto contribuir para o debate acerca do livro didático, esse genuíno e valoroso produto da cultura escolar, que deveria ser mais reconhecido e valorizado na academia, sobretudo nos cursos de licenciatura, assim como, simetricamente, também deveria ser o trabalho do professor da escola básica, para o qual o livro serve de importante apoio didático-pedagógico, embora não o único.

Referências Bibliográficas

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília: MEC, 2007. (Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio, CNE/CEB).

- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC; SEB, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; vol. 3).
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC; SEB, 2004. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 jun. 2005.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999. (vol. 4).
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. (PCN + ensino médio: orientações complementares aos parâmetros curriculares nacionais).
- CAPEL, H. **Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea**. Barcelona: Barcanova, 1981.
- CAZAL, M. A. **Corografia Brazilica ou Relação historico-geografica do Reino do Brazil**. Rio de Janeiro: Impressão Regia, 1817.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1997.
- CLAVAL, P. **História da Geografia**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico**. Rio de Janeiro, out. 2000. Disponível em: <www.cp2.g12.br/o-cpii/legislacao.html>. Acesso em: 18 out. 2013.
- DELGADO DE CARVALHO, C. M. **Geographia do Brasil**. Rio de Janeiro: Graphico-Editora, 1923.
- DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA. FFLCH-USP. O Departamento de Geografia. Disponível em: <www.geografia.ffe.ch.usp.br>. Acesso em: 18 out. 2012.
- GÓMEZ MENDOZA, M. A. La transposición didáctica: historia de un concepto. **Revista Latino Americana de Estudios Educativos**. Cidade do México, v. 1, p. 83-115, jul./dic. 2005.
- GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, Porto alegre, v. 2, p. 230-254, 1990.
- GRUNDY, S. **Producto o práxis del curriculum**. 2. ed. Madrid: Morata, 1994.
- HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN. Short History. Disponível em: <www.hu-berlin.de>. Acesso em: 18 out. 2013.
- LEITE, M. S. Yves Chevallard e o conceito de transposição didática. In: **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2004.
- LEME, L. F. **Atratividade do magistério para o ensino básico: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). FEUSP, São Paulo, 2012.
- LESTEGÁS, F. R. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. **Boletín de la AGE**, Madrid, n. 33, p. 173-186, 2002.
- MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005.
- ROCHA, G. O. R. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-SP, São Paulo, 1996.

Sene, J. E. de

_____. Por uma Geografia moderna na sala de aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de Geografia no Brasil. **Mercator – Revista de Geografia da UFC**. Fortaleza, ano 8, n. 15, p. 75-94, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SENE, J. E. **As reformas educacionais após a abertura política no Brasil e na Espanha**: uma análise crítica do ensino médio e da Geografia. Tese (Doutorado em Geografia Humana). FFLCH-USP, São Paulo, 2008.

SMITH, N. **Desenvolvimento desigual**: natureza, capital e a produção de espaço. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

Recebido em 23 de outubro de 2013.

Aceito para publicação em 10 de maio de 2014.