



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

## **AS CONCEPÇÕES GEOGRÁFICAS: INTERFACES ENTRE A GEOGRAFIA ESCOLAR E O LIVRO DIDÁTICO**

Mayara Cinthya Costa Evangelista

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte – [maycinthya@hotmail.com](mailto:maycinthya@hotmail.com)*

### **RESUMO**

O livro didático é um complexo objeto cultural, haja vista ser ao mesmo tempo elemento de intermediação nos processos de ensino e aprendizagem, produto comercializado que veicula conhecimento sistematizado para a formação do aluno e objeto de compra, pelo Governo Federal. Configura-se, assim, como um produto cultural composto, híbrido, influenciado por múltiplas facetas, uma vez que não só a sua produção vincula-se a variadas possibilidades de didatização do saber sistematizado, como também a sua utilização pode ensejar práticas de leituras muito diversas. Outrossim, o livro didático, tradicionalmente, é considerado um dos lugares formais do conhecimento escolar e a materialização do seu uso pelo professor encontra-se interconectada pelas representações e conceitos construídos nas múltiplas transições na história de vida docente, tendo em vista que a práxis humana constrói-se numa perspectiva retroativa, numa hermenêutica social dos atos individuais. É nesse contexto que se situou o presente artigo, entendido como uma possibilidade de contribuição significativa ao debate da educação geográfica, ao propor a compreensão das concepções construídas nas múltiplas transições na narrativa de vida do docente com o livro didático de Geografia.

**Palavras-chave:** livro didático, concepções geográficas, narrativas de professores.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

O livro didático é um complexo objeto cultural, haja vista ser ao mesmo tempo elemento de intermediação nos processos de ensino e aprendizagem, produto comercializado que veicula conhecimento sistematizado para a formação do aluno e objeto de compra, pelo Governo Federal, para ser distribuído para escolas em todo o Brasil. Configura-se, assim, como um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”. (STRAY,1993, p.77-78).

Outrossim, o livro didático, tradicionalmente, é “um dos lugares formais do conhecimento escolar, pelo menos daquele saber julgado necessário à formação da sociedade e dos seus indivíduos” (SILVA, 2006, p.34) e a materialização do seu uso pelo professor encontra-se interconectada pelas representações e conceitos construídos nas múltiplas transições na história de vida docente, tendo em vista que a práxis humana constrói-se numa perspectiva retroativa (do presente para o passado), numa hermenêutica social dos atos individuais.

Por conseguinte, as concepções particulares sobre o livro didático são, antes, manifestações ou acontecimentos discursivos lastreados por um complexo histórico-ideológico, decorrendo dele, conseqüentemente, isto é, as concepções de livro didático perpassadas nos discursos se constroem historicamente, constituindo-se enquanto unidade discursiva socialmente determinada. Assim, além das dimensões da didatização e da utilização, o estudo sobre o livro didático também envolve as condições histórico-ideológicas de sua produção e significação e, sobretudo, das concepções que lhe estão subjacentes.

Há que se constar, portanto, a existência de uma coligação entre o contexto sócio-histórico e a constituição das concepções sobre o livro didático. Todavia, para compreendê-la, é preciso um pensamento capaz de “contextualizar, de globalizar, mas ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p.207) para perceber a totalidade histórico-social existente nessas concepções.

Os estudos sobre o livro didático, então, precisam inseri-lo na construção dos significados materializados nas práticas discursivas interacionais e dialógicas, na causalidade semântica presente na relação entre a narrativa de vida do indivíduo e os elementos do social, concebendo-o como uma organização temporal da experiência humana, um espaço de veiculação dos aspectos sociais do discurso.

Diante desse cenário, desenvolvemos uma pesquisa no Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) com temática inserida no livro didático de Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da rede pública, especificamente, sobre as concepções dos professores sobre tal material. A presente pesquisa



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

foi pautada na linha investigativa das narrativas autobiográficas, da História Oral e das premissas da abordagem histórico-cultural. Esse processo teve como parâmetro de análise as modalidades de concepções apresentadas por Ferreira<sup>1</sup> (2007).

Nesse sentido, **as concepções dos professores sobre o livro didático de Geografia** foram a circunscrição do nosso objeto de estudo e um indicativo para a situação educacional e, especificamente da educação geográfica. Já a premissa básica, se sustentou na ideia de que o conhecimento do contexto de produção e significação dos livros didáticos de Geografia, questionando os princípios organizadores das teorias e da superficialidade do imediatamente visível, possibilitará construir novos olhares quanto à utilização automatizada dos livros didáticos, como também, à conscientização sobre as implicações socioculturais, políticas e ideológicas desse material de ensino.

A esse propósito, consideramos, na investigação, as entrevistas narrativas como procedimento teórico-metodológico para a construção dos dados e de compreensão de alguns significados da Geografia e do livro didático; especificamente, como recurso possibilitador da intermediação entre as concepções dos professores sobre o livro didático de Geografia e o contexto histórico-social, situando as narrativas de vida dos professores em sua cena constitutiva. Delimitamos, assim, o problema ou questão central da Dissertação: **“Quais as concepções atribuídas pelos professores do Ensino Fundamental aos livros didáticos de Geografia?”**.

O presente artigo traz um panorama geral das nossas principais significações construídas por essa pesquisa. Tem como eixo principal de discussão, de reflexão a busca constante na nossa investigação pela materialidade do discurso escolar em alguns significados da Geografia e do livro didático; especificamente, pela intermediação do contexto de produção e significação do livro didático e da Geografia escolar, isto é, procura apreender as concepções dos professores sobre o livro, não como algo estático, mas como um construto social e histórico, demonstrando como a dinâmica social delineou esse artefato.

## **CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA**

A nossa pesquisa considerou como eixo norteador a perspectiva de que através das entrevistas narrativas, de uma forma contextualizada, não imediata, é possível apreender histórias de vida singulares numa totalidade sintética. Assim, há relações ligadas entre a

---

<sup>1</sup> Ferreira (2007) distingue as concepções a partir de três níveis diferenciados: descritiva, circunscrita e transformadora.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

unidade singular do relato (o rearranjo, a reapropriação do social que o indivíduo faz) e a estrutura social e grupal.

Nesse sentido, buscamos desenvolver a análise das entrevistas narrativas como um todo, com intuito de apreender a concepção de livro didático de Geografia no bojo da história sociocultural dos sujeitos investigados, de forma a articular os elementos identificados no tempo e no espaço, discorrendo acerca das suas concepções, ordenando a totalidade do material coletado não somente em cada trilha individual, mas na sua relação com os outros.

Esse processo de conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual nos revelou algumas especificidades do contexto de formação das concepções dos professores, pois a concretização da genericidade, nas vidas dos indivíduos entrevistados, se efetivou através do processo concreto de sua socialidade, isto é, dentro da estrutura social em que viveram. Sendo assim, na busca pela totalidade existente nas singularidades de cada percurso narrativo de vida dos sujeitos dessa pesquisa, encontramos como síntese: a presença da Cartografia nas memórias escolares; a valorização do interesse dos alunos, da realidade local, do cotidiano; pluralidade conceitual/indefinição teórico-metodológica/superficialidade conceitual e críticas ao processo de escolha do livro didático.

Primeiramente, no tocante à constante presença dos conteúdos que fazem menção à Cartografia, essa nossa procura pela compreensão do processo histórico, pela totalidade das memórias escolares, nos apontou para uma tradição de raízes antigas, cujas origens voltam ao ensino tradicional da Geografia: a presença marcante dos produtos cartográficos nas práticas escolares. A disciplina escolar Geografia desde há muito tempo tem utilizado mapas no ensino e na aprendizagem. Destaque deve ser dado à presença constante de livros didáticos nas aulas de Geografia, repletos de mapas temáticos, que sempre aparecem ao lado de um texto estruturado sob a linguagem verbal.

Autores como Katuta (2006), por exemplo, defendem essa inter-relação da Geografia com a Cartografia, pontuando nos seus discursos que, por a ciência geográfica constituir-se em um conjunto de saberes acerca dos lugares, ela possui, inevitavelmente, na linguagem cartográfica, uma das suas principais práticas de registro e representação gráfica de informações e de produção de sentidos e significados para as ações no espaço. Nesse sentido, a presença dos produtos cartográficos nas práticas escolares de Geografia sempre foi marcante, tanto que existe certa associação do mapa como objeto simbólico e representante do trabalho desenvolvido pela Geografia na Educação Básica – viés esse que emergiu na nossa pesquisa.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

Atualmente, tanto a Geografia como a Cartografia, enquanto ramos distintos do conhecimento, apresentam áreas de atuação bem delimitadas, mostrando conteúdo científico e método de trabalho definidos. Entretanto, existe entre ambas uma forte ligação, inclusive do ponto de vista do desenvolvimento histórico, uma vez que a “Cartografia envolve os conhecimentos básicos para a construção dos mapas e a Geografia, por outro lado, é uma das principais usuárias desse tipo de representação gráfica” (MATIAS, 1996, p.3).

Nesse sentido é que as atividades de Geografia relacionadas com a Cartografia se encontram presentes nas memórias escolares dos entrevistados – É difícil nos depararmos com uma pessoa que não tenha participado, enquanto estudante, de atividades escolares tendo o mapa como um recurso didático.

Portanto, nos últimos 30 anos, a representação espacial obteve uma significativa inclusão nas propostas pedagógicas, principalmente no que se refere à disciplina de Geografia. Esse contexto nos permite esboçar a seguinte ideia de que o uso e a construção do mapa ainda estão, de alguma forma, nem que seja apenas no campo teórico-metodológico, muito próximos do processo de ensino-aprendizagem de Geografia.

Por outro lado, as entrevistas narrativas não explicitaram a forma de utilização dos mapas em sala de aula, o papel da linguagem cartográfica como ferramenta para os entendimentos dos diferentes espaços. Quais “motivos” através dos quais se manifestaram ou a delinearão essa dinâmica do narrar? Como que, da singularidade de cada percurso, da configuração particular, todas as narrativas não mencionaram aspectos relacionados à prática, à forma como os mapas são utilizados em sala de aula? Nesse sentido, foi indispensável para o nosso processo de reflexão o uso da capacidade de abstração face à descrição casuística, a fim de compreender o que foi realmente estruturante e mobilizador na constituição das narrativas.

Por conseguinte, nesse nosso processo de reflexão, encontramos que, nas pesquisas e estudos atuais - a ideia sincrética sobre a temática - apontam para o fato de que muitos professores alegam apresentar dificuldades em usar a linguagem cartográfica como uma ferramenta para auxiliar na abordagem dos conteúdos geográficos em sala de aula. Nesse sentido, autores como Kaercher (2006), Katuta (2006), Cavalcanti (2002), acrescentam que no processo de formação inicial dos professores de Geografia da segunda fase do Ensino Fundamental, a Cartografia ainda se traduz como um saber técnico voltado para a formação do bacharel. Nessa racionalidade, o que prevalece é o ensino específico da Cartografia em detrimento do saber didático-pedagógico. No caso dos professores que trabalham com a



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

primeira fase do Ensino Fundamental, a dificuldade é atribuída à ausência de uma formação específica sobre a alfabetização cartográfica e a aprendizagem de Geografia.

Já a busca pela articulação dialética entre o social e o individual do aspecto síntese **valorização do interesse dos alunos, da realidade local e do cotidiano** nos direcionou para um contexto mais atual: o período das reformas educacionais em âmbito mundial, a partir dos anos 1990, orientadas pelas políticas das agências internacionais, produzindo a edificação de uma proposta educativa, veiculada, sobretudo, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Tais parâmetros são a constituição de um conjunto de documentos dirigidos à reformulação da educação básica brasileira – uma referência curricular oficial.

É justamente nesse contexto de surgimento dos PCN, de construção de uma nova proposta curricular oficial para gestar a realidade educacional, que as práticas docentes atuais estão inseridas. As discussões, a partir de então, têm girado em torno da necessidade de o professor sustentar a sua prática através de um método de ensino o qual estabeleça relações concretas entre conteúdos programáticos e a realidade próxima do aluno, para que estes se façam mais concretos e por consequência sejam melhores compreendidos.

O fundamento dessa proposta alicerçasse, principalmente, nos pressupostos dos quatro pilares da educação do relatório para a Unesco, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser – os quais evidenciam a importância de preparar a criança para se adequar às mudanças constantes no processo de trabalho, formando indivíduos qualificados e criativos.

O relatório para a Unesco, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, traz uma análise a respeito do desenvolvimento da sociedade atual, suas tensões marcadas pelo processo de globalização e modernização, como a convivência com a diferença, a necessidade da convivência pacífica, entre outros. São explicitadas reflexões, incluindo recomendações, objetivos e metas, sobre os rumos da educação na sociedade do século XXI. Dentre as reflexões, ressalta-se a discussão sobre os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos), o conceito de educação permanente e as exigências da sociedade capitalista e da globalização (SILVA, 2006). Argumenta-se, ainda, que em uma sociedade com o desenvolvimento tecnológico tão acelerado é importante enfatizar o aprender-a-aprender, pois do contrário o profissional capacitado e bem-preparado hoje, amanhã estará desatualizado (MARTINS, 2006).

Por outro lado, os quatro pilares da educação, especialmente, o lema do “aprender a aprender”, caracterizado como a palavra de ordem para a implementação de uma educação democrática, de um ensino que estabelece relações concretas entre conteúdos programáticos



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

da disciplina e a realidade próxima do aluno, escamoteiam a luta intensa do capitalismo por sua perpetuação. O núcleo definidor do “aprender a aprender” reside, na verdade, na diluição do papel da escola e na descaracterização do papel do professor, evidenciadas pela desvalorização da transmissão do saber objetivo e na própria negação do ato de ensinar.

Trata-se nitidamente de uma naturalização do social, que é visto como resultante incontrolável e incognoscível das imprevisíveis ações individuais. O conhecimento individual, por sua vez, é reduzido à percepção imediata e a saberes tácitos. Estamos perante uma teoria do conhecimento como fenômeno cotidiano, particular, idiossincrático e não assimilável pela racionalidade científica. É também uma teoria da sociedade como um processo natural sobre o qual deve-se evitar ao máximo qualquer interferência, pois esta produz danos ao desenvolvimento natural e produz também injustiça por privilegiar alguns agentes sociais em detrimento de outros (DUARTE, 1999, p.73).

Por conseguinte, a educação ainda segue no processo de ensino-aprendizagem, um modelo pedagógico curricular conteudístico e, bastante padronizado que deixa à margem a consciência crítica sobre as contradições, disfunções e tensões existentes na sociedade; a percepção do espaço como movimento construído pelos homens segundo seus interesses, valores e o questionamento e confronto da base estrutural e da natureza da ordem social.

Em um viés semelhante, *O vínculo com o cotidiano* foi apontado, nas narrações dos entrevistados desta pesquisa, como o principal elemento na seleção e organização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, havendo, assim, explicitamente uma valorização dos fatos e circunstâncias vividos pelos alunos na sua realidade local, como por exemplo, o bairro, a comunidade, ao mesmo tempo em que não houve uma explicitação, de fato, de termos, exemplos, entre outros, que delineassem a noção de espaço geográfico enquanto totalidade das relações cotidianas singulares; das redes sociais em diferentes escalas. Em alguns momentos, a narrativa até principiava a questão de não priorizar a adoção de um livro didático de Geografia limitado ao cotidiano, à experiência do aluno, contudo, foram afirmações breves, vagas, pouco recorrentes, as quais não traziam elementos explicadores, clarificadores do narrar.

Podemos perceber que, mesmo quando foram realizadas críticas – e a “crítica” se configura como um momento de justificativas, de explicitação do ponto de vista, caso contrário, limita-se a constatações, apreciações de valor –, novamente não foram evidenciados os argumentos, os “porquês” no narrar dos entrevistados. Pontuaram-se afirmações casuísticas e interpretações sem um nítido respaldo teórico sobre a questão da ênfase das relações cotidianas e a negativa da utilização de um livro circunscrito ao imediato do aluno. A crítica



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

sobre um livro didático limitado à realidade do aluno, por exemplo, se circunscreveu ao fato de que este material deixa à margem conteúdos específicos da Geografia, contudo, a explicação de se optar por um tipo de livro didático em detrimento do outro não apareceu – houve uma afirmativa, mas não se evidenciou a análise e síntese do pensar narrado.

Nesse sentido, ausentou-se, no narrar dos entrevistados, explicações como: a oposição a um ensino pautado apenas na realidade imediata se justifica por este relegar a dimensão histórico-social do cotidiano, indo ao encontro de uma abordagem naturalizante dos fenômenos e dos conceitos geográficos; ou um livro didático baseado apenas no singular, na realidade imediata restringe a capacidade do aluno apropriar-se de forma crítica dos objetos de conhecimento, visto que, a percepção individual não é um conhecimento científico, não é um dado objetivo, fornecendo apenas “a informação do que o objeto aparenta (aparência) e não o que ele representa função/essência)” (CAMACHO; ALMEIDA, 2008, p. 34) ou o tipo de prática educativa que se restringe unicamente à vivência do aluno estará formando indivíduos para “a realização dos objetivos imanentemente surgidos na vida de cada pessoa, na sua existência” (DUARTE, 2003, p.36), entre outras.

Outra circunstância presente na conjuntura das propostas educacionais pós década de 1990 –advinda conjuntamente desse preterimento da conjuntura histórico-social – e congênere ao narrar dos professores, é **a superficialidade conceitual no trabalho da Geografia escolar**, a não explicitação do modo como seus métodos de investigação devem ser utilizados, sugerindo tendências claras de indefinição teórico-metodológica.

Há superficialidade e dissonâncias conceituais nos documentos oficiais para o ensino de Geografia que se traduziram em lacunas “dificultadoras” do entendimento da significação da ciência geográfica pelos professores em sala de aula. “Tal fato certamente contribui para o esvaziamento teórico-metodológico dessa proposta curricular, assim como a sua falta de clareza também dificulta a transposição dessa proposta curricular ao nível pedagógico” (MARTINEZ, 2003, p.100). Martinez (2003) afirma que essa superficialidade dos conceitos, a falta de rigor teórico “pode levar a um entendimento equivocado do que seja a Geografia, das categorias e conceitos, métodos e objetos de estudos que são próprios dessa ciência”.

Assim sendo, essa nossa sucinta explanação sobre o contexto das reformas educacionais pós década de 1990, especificamente da Geografia, não foi aleatória: é nesse contexto, invariavelmente, que estão inseridas as concepções dos sujeitos da pesquisa sobre o livro didático de Geografia. Desse modo, a procura pelo contexto de constituição desse referencial curricular, permitiu-nos uma melhor interpretação dos acontecimentos relatados, pois toda concepção se configura em determinado tempo e lugar de uma conjuntura histórica.



# III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

O narrar dos professores trouxe consigo a superficialidade conceitual, relevando justificativas embasadas mais no senso comum e na intuição do que propriamente sobre o viés teórico-metodológico professado. Por exemplo, apesar de demonstrarem-se insatisfeitos com o livro didático de Geografia dito Tradicional, não mencionam claramente o que falta em tal material e quando questionados sobre o referencial teórico do livro didático de Geografia utilizado, evidenciam imprecisão em afirmar objetivamente. Assim, insistiram em fazer afirmações genéricas e superficiais sobre a utilização do livro didático de Geografia, mas sem explicitar exatamente qual é o referencial teórico-metodológico veiculado nos conteúdos escolares dos livros didáticos adotados em sala de aula e na sua prática docente. Apoiados nessas justificativas e nessa percepção da realidade, os professores tendem a adotar posturas, discursos, decisões e escolhas de caráter puramente pragmático e imediatista.

Todavia, é justamente essa compreensão dos pressupostos teóricos que norteiam tanto a matéria escolar da qual trata o livro, como as questões de educação e aprendizagem, o potencial possibilitador de uma utilização crítica e propositiva do livro didático e do desenvolvimento do papel da posição de sujeito do professor na sua tarefa docente.

Outro ponto constante encontrado em todas as narrativas da nossa pesquisa direciona-se para a questão **da não participação efetiva dos docentes nas decisões sobre o livro didático**. Nas narrativas foi recorrente a crítica sobre o processo de escolha e solicitação dos manuais escolares, sobretudo, quanto ao quesito do envolvimento dos professores na decisão final quanto à seleção dos livros. Desse modo, nem sempre, segundo a manifestação dos professores entrevistados, a escolha correspondeu a um processo participativo e democrático.

Três causas foram detectadas para esse paradoxo: a) as Secretarias de Educação ou as coordenações pedagógicas tomam a si essa prerrogativa; b) a rotatividade dos docentes nas escolas e nas séries de atuação faz com que os professores acabem opinando sobre livros que não vão usar, porque na ocasião do uso efetivo já estão noutra escola, ou atuando em outra série; c) o desencanto geral com o processo acaba gerando desinteresse, indiferença ou até resistência entre o professorado, que, afinal, chega a sonegar sua participação.

Nesse sentido, conseqüentemente, o professor vai deixando de conhecer e estudar as teorias aplicadas à Educação; as concepções teóricas sobre ensino-aprendizagem; os métodos e as estratégias de ensino-aprendizagem; os paradigmas inseridos na ação docente; o contexto sócio-histórico-cultural-político envolto nas práticas escolares etc., em suma, aspectos significativamente possibilitadores de uma compreensão mais ampla sobre o significado da docência e de uma fundamentação sobre a prática de forma consistente vão sendo deixados à



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

margem – a superficialidade conceitual já citada no nosso texto. Importa salientar que tais questões – sejam elas presumidas ou não, implícitas ou explícitas – norteiam o julgamento posterior do professor quanto à adequação das obras recebidas e regulam as condições de uso dos livros didáticos no espaço escolar.

Em contrapartida, a transformação ou construção do livro didático para instrumento facilitador do trabalho pedagógico, inclui, antes de tudo, reflexões constantes por parte dos professores sobre o papel deste material na sociedade, pois como afirma Freitag (1989), a problemática que envolve o livro didático perpassa o sistema educacional e, conseqüentemente está relacionado com as estruturas do Estado, da economia (mercado) e da indústria cultural, isto é, o professor deve buscar vários momentos de reflexão, como a compreensão da história social da disciplina que leciona para entender a sua natureza específica; a análise das mudanças/transformações ocorridas no interior das disciplinas escolares, a percepção da maneira pela qual as diversas práticas culturais e sociais estão sempre influenciando na produção de conhecimento, entre outros. Assim, terá condições teóricas para refletir sobre os conceitos que embasam os conteúdos escolares veiculados nos livros didáticos.

Portanto, as ideias dos professores expressas nas entrevistas narrativas da nossa pesquisa confirmaram a conjuntura de indefinição e superficialidade teórico-metodológica sobre o livro didático de Geografia, cujas concepções ficaram restritas aos seus aspectos descritivos, evidenciando a ausência de atribuições de significados pertinentes a uma reelaboração teórica do narrar produzido, como também, de questionamentos dos princípios organizadores das concepções sistematizadas. Desse modo, as ideias apontadas pelos professores em foco, restringiram-se à enumeração dos aspectos característicos do fenômeno em questão – o livro didático de Geografia – na sua superficialidade, isto é, não expressaram elementos que possibilitassem ver as concepções numa perspectiva macro, destacando-se mais as explicações das partes e das percepções isoladas, do que níveis mais abrangentes de generalidade do referido objeto de estudo.

É importante esclarecermos que, embora haja essa categorização das concepções dos professores, elas não são blocos compactos, estanques, separados, traçados de modo definitivo, como se houvesse uma hierarquia valorativa entre elas: de um lado, o discurso progressista e de outro, de maneira oposta, o discurso tradicional. Como assevera Ferreira (2007), as diferenciações de concepções, ainda que distintas, são intercambiantes, pois nas ações humanas nada é perceptível reflexo ou epifenômeno. Até porque, como assevera Courtine; Marandin (1981, p.41 apud MAINGUENEAU, 1989, p.112.):



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

O fechamento de uma formação discursiva é fundamentalmente instável, ela não consiste em um limite traçado de forma definitiva, separando um exterior e um interior, mas se inscreve entre diversas formações discursivas como uma fronteira que se desloca em função dos embates da luta ideológica.

Com efeito, os aspectos díspares apreendidos nas narrativas dos professores são interligados, embora mantenham entre si uma relação polêmica no sentido de que cada um deles só se definem pela negação das unidades de sentido construídas pelo outro. Por outro lado, como todo ato individual é uma síntese ativa de um sistema social, da individualidade de cada narrar podemos perceber uma concepção totalizada que se sobressai: sentidos e significados mais tipicamente explicativos, expositivos (a apreensão superficial do fenômeno, o senso-comum) do que reflexivos da representação (função/essência) da concepção.

Nesse ponto que situamos a contribuição da pesquisa e do presente artigo, pois acreditamos que possibilitar momentos de reflexão e análise da conjuntura social inerente a individualidade do narrar docente funcionará como elemento propulsor de processos de (re)construção de práticas reflexivas na utilização do livro didático, deixando à margem o pensamento fixo, isolado, linear, para formar um pensar crítico sobre as concepções deste recurso de ensino.

Enfatizamos, por fim, a necessária continuidade da pesquisa, e conseqüentemente, desse processo permanente de reflexão sobre as concepções do livro didático de Geografia, sendo mister explicitar, portanto, a razão histórica que as norteiam a fim de se buscar uma prática docente mais crítica e propositiva.

## REFERÊNCIAS

CAMACHO, Rodrigo Simão; ALMEIDA, Rosemeire A. de. **Os parâmetros curriculares nacionais (pcns) do ensino fundamental em debate**. Revista Formação, n.15, volume 1, p.36-60. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/viewFile/734/748>>. Acesso em: 05 de junho. 2013.

CAVALCANTI, Lana. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 1999. 296f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, 1999.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação, Campinas, SP: Autores Associados, 2003.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

FERREIRA, Maria Saloniilde. Currículo: que conteúdos são ensinados e aprendidos? In: **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina: EDUFPI, ano 12, n. 17, jul./dez. 2007.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

KAERCHER, Nestor André. **O gato comeu a Geografia Crítica?** Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de.( Orgs). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2006.

KATUTA, Ângela Massumi. A linguagem cartográfica no ensino superior e básico. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de.(Orgs). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2006.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

MATIAS, Lindon Fonseca. **Por uma cartografia geográfica** - uma análise da representação gráfica na geografia. 1996. 143 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MARTINS, Elson. **Livro didático: discurso científico ou religioso**. 2006. 127f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina Palhoça, 2006.

MARTINEZ, Rogério. **Geografia e meio ambiente: uma análise do pensamento geográfico e da problemática ambiental nos parâmetros curriculares nacionais**. 2003. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrandi Brasil, 2006.

MORIN. E.; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. Trad. Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis, 2000.

SILVA, Jeane Medeiros. **A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de geografia na ótica da análise do discurso**. 2006. 275f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

STRAY, Chris. Quia Nominor Leo: Vers une sociologie historique du manuel. In: CHOPPIN, Alain (org.) **Histoire de l'éducation**. Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe-XXe siècles, Ed. INRP, 1993.