MUDANÇAS E CONTINUIDADES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL, ESPANHA E PORTUGAL

CHANGES AND CONTINUITIES IN TEXTBOOKS OF GEOGRAPHY: A COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN BRAZIL, SPAIN AND PORTUGAL

CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE GEOGRAFÍA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE BRASIL, ESPAÑA Y PORTUGAL

IVAINE MARIA TONINI
Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: ivaine@terra.com.br

SÉRGIO CLAUDINO NUNES
Universidade de Lisboa/Portugal. E-mail: sergio@campus.ul.pt

XOSÉ MANUEL SOUTO GONZÁLEZ
Universidade de Valencia/Espanha. E-mail: xmsouto@ono.com

* Artigo publicado em junho de 2017.

Resumo: Este estudo trata de uma análise comparativa sobre livros didáticos de geografia entre países que têm estreitos vínculos histórico-educacionais, com a intenção de observar inovações didáticas contributivas, para o ensino de geografia, e significativas, para o estudante. O livro didático é o recurso mais utilizado nas salas de aulas, e, em sua maioria, corresponde a um resumo canônico dos temas acadêmicos. As análises foram realizadas em algumas edições de livros de ensino médio das décadas de 1980 e 2000, cujos indícios apontam que as continuidades observadas estão atreladas pelas normas registradas nas novas políticas educacionais impostas, que direcionam conteúdos e editoração dos livros. Ao estabelecer comparações entre os países, constata-se que os livros apresentam mudanças nos aspectos editoriais (textos, mapas, gráficos e imagens) que apontam inovações visuais. As mudanças teórico-metodológicas estão apenas na inserção de novos conteúdos, por ainda abordarem o conteúdo geográfico pela tradição de fixar, de categorizar, de naturalizar as relações entre sociedade e natureza. Em sua maioria, os livros apresentam poucas reflexões que permitam ler e compreender a complexidade da produção do espaço mundial. Com isto, a movimentação é pequena, diante de um mundo contemporâneo tão complexo.
Palavras-chave: geografia, livros didáticos, mudanças, permanências, recurso didático.
Abstract: This study deals with a comparative analysis of school geography textbooks between countries that have close historical and educational tie, intending to observe contributive educational innovations for teaching geography and that are meaningful to students. The textbook is the most employed resource in classrooms and correspond to a canonical summary of academic subjects. Analyzes were performed in some editions of the 1980s and 2000s high school textbooks, and early results point that continuities observed are linked by the standards recorded in the new imposed public policies, which still direct content and publishing of books. When making comparisons between countries, we can see that the books show changes in the editorial aspects (texts, maps, graphics and images) that point visual innovation. Theoretical-methodological changes are only in the insertion of new contents, for still approach geographic content by the tradition of fixing, categorizing, and naturalizing the relationship between society and nature. Most books have a few reflections allowing to read and understand the world space production complexity. Thus, the movement is small in front of a so complex contemporary world.
Keywords: geography, textbooks, changes, continuities, teaching resource.
Resumen: Este estudio es un análisis comparativo de los libros de texto de geografía entre los países que tienen lazos históricos y educativos cercanos, para entender cómo se conectan con el proposito de observar las innovaciones educativas que contribuyen para la enseñanza de la geografía y significativo para el estudiante. El libro de texto es el recurso más utilizado en el aula, en su mayoría corresponde a un resumen canónica de las materias académicas. Los análisis se realizaron en algunas ediciones de 1980 y 2000 los libros de secundaria, cuya evidencia indican que las continuidades observadas están vinculados por las normas registradas en las nuevas políticas educativas impuestas, que el contenido directo y la edición de libros. Cuando se pueden ver haciendo comparaciones entre países que los libros presentan cambios en los aspectos editoriales (textos, mapas, gráficos e imágenes) que enlazan las innovaciones visuales. Los cambios teóricos y metodológicos son sólo la inserción de nuevos contenidos, incluso para abordar el contenido geográfico de la tradición de ajuste, de clasificar, a naturalizar la relación entre la sociedad y la naturaleza. Mayormente libros tienen pocas reflexiones que permiten leer y s entienden la complejidad de la producción del espacio mundo. Con esto, el movimiento es pequeño frente a un mundo contemporáneo tan complejo.
Palabras clave: geografía, libros de texto, cambios, permanencias, recurso didáctico.

Introdução – Contexto dos livros didáticos

O livro didático escolar é uma ferramenta que vem sendo utilizada como eixo da programação didática de uma turma escolar há séculos e em todas as sociedades, como demonstram alguns trabalhos empíricos (RAMIRO, 1998; CLAUDINO, 2001; MARTÍNEZ, VALLS, PINEDA, 2009). A maioria dos professores (mais de dois terços deles) utiliza estes livros como recurso fundamental em sua programação didática e na sequência, no uso das atividades diárias.

Recentemente, a International Geographical Union Commission on Geographical Education (2015) denominou os autores e editores de livros didáticos como "policy makers" da educação geográfica, por serem responsáveis pelas diretrizes que formulam suas editorações. Os estudos realizados desde diferentes países sobre os livros de geografia (AGE, 2000; TONINI, 2013; NEVES, 2015) sublinham os erros de conceitos inscritos nos textos e o uso de diversas linguagens para manter a divisão territorial entre os países, assim como a desigualdade no tratamento que existe entre as pessoas de diferentes países. Neste artigo, pretendemos oferecer uma análise dos conteúdos em relação à compreensão do mundo que se apresenta nesses livros: uma imagem estrutural, quase estática, de grandes blocos de estados nacionais que tenham relações de poder em equilíbrio.

Assim, abordamos duas questões pontuais. Por uma parte, como se elaboram os livros didáticos 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),[15] queremos mostrar como são os esquemas regionais

[15] A escolha dessas datas está pautada por ser período de alteração das fronteiras entre países e criação de blocos econômicos regionais em âmbitos mundiais. Também nesse período, ocorreram novas políticas educacionais.

de análises do território que têm determinado a exposição dos eixos territoriais e o desenho de atividades de aprendizagem. Desta maneira, os alunos estudam com um livro didático que explica um comportamento de ser humano num meio geográfico determinado por uma concepção administrativa e pouco crítica quanto aos problemas sociais.

A síntese que realiza Pingel (2010) sobre a situação dos livros didáticos no contexto internacional nos ajuda a entender as intenções destes recursos escolares. Estes livros, que foram editados com os conteúdos analisados neste artigo, pela primeira vez, nos anos finais do século XX, nos lembram da importância que tinham para favorecer o entendimento internacional. O momento de trânsito de um milênio a outro coincidia com o fim de um mundo bipolar, que dava condições a novos problemas (conflitos dentro de um estado e entre estados) e a novas demandas de qualidade educativa, assim como a novos recursos escolares que condicionavam o papel dos livros didáticos como marco curricular. No entanto, a hipótese que mantemos, nesta contribuição, indica que a manutenção das rotinas acadêmicas, no ensino da geografia, determina uma continuidade dos conteúdos escolares com um caráter superficial, enciclopédico e pouco crítico.

Para realizar a análise do conteúdo e desenho didático dos livros, a seleção de materiais escolhidos foi feita pelo percentual quantitativo nas salas de aulas e/ou por sua incidência de indícios de inovação educativa. As tabelas que se seguem indicam os livros analisados nos três países.

Tabela 1 – Livros didáticos do Brasil

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

* Pode ser usado em qualquer um dos três anos do ensino médio.

Tabela 2 – Livros didáticos da Espanha

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

(*) Os níveis 2º BUP e 3º ESO correspondem a 15-16 anos de idade.

Tabela 3 – Livros didáticos de Portugal

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

Os livros didáticos de geografia: os formatos editoriais e as normas institucionais

Os livros didáticos 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 elementos de referência para a programação do professorado e, por isso, se utilizam como recursos para elaborar os exames ou qualquer outra prova de avaliação, isto é, regulam o que se deve ensinar e o que se quer aprender.

Pingel (2010) sublinhou que um livro 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, afirmou que tal sucede, em particular, na disciplina de geografia. Já Johnston (2006) associou a manipulação ideológica a uma informação intencionalmente incompleta ou distorcida e acusou os livros de fontes autoritárias de informação. Também Choppin (1992) não hesitou em afirmar que livro didático é um instrumento de poder ao ter conteúdos que devem ser trabalhados em detrimento de outros. Também este autor lembrou que este livro se dirige a um público jovem, mais facilmente manipulável. E Moore (2011) alertou para o fato de o livro poder ser visto como um veículo de transmissão de mensagens ideológicas que suportam valores, normas e crenças, que vão direcionando para práticas sociais pretendidas.

As políticas públicas sobre a regulação da produção editorial são um assunto de enorme interesse para a formação da cidadania. Isto ficou manifesto na criação de fundações para o estudo dos livros didáticos, como no caso da Emmanuelle (na

França), da Georg Eckert (na Alemanha),[16] da Livres (no Brasil)[17] e da Manes (na Espanha e nos países ibero-americanos).[18] Como veremos, nos casos do Brasil, da Espanha e de Portugal, as normativas legais que regulam a produção dos livros didáticos não são semelhantes, mas existe uma expectativa comum, como o controle da cultura que se difunde nos centros escolares. E isto é ainda mais relevante no caso da geografia, pois este saber legitima o carácter territorial do Estado.

No Brasil, as políticas de Estado começaram a direcionar legislações sobre os livros didáticos a partir de 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro, a fim de estabelecer legitimidade, controle e circulação destes livros. Desta data até o atual momento, foram vários decretos instituídos, comissões, legislações e acordos, todos confluindo na intenção de regular o que seria veiculado, ou seja, o que poderia ser ensinado para os alunos. Entre eles, o mais pontual foi o Decreto nº 91.542, de 1985, que implantou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e trouxe diversas alterações em relação às outras legislações, entre elas: a escolha do livro didático pelos professores, o livro reutilizável por 3 anos, o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção e a centralização financeira para o Estado. Este programa buscou atender as normativas das legislações educacionais mais pontuais em vigor em cada época, como as Leis de Diretrizes e Bases de 1971 e de 1996.

De forma gradativa, este programa foi passando por mudanças. Em 1993, foram definidos critérios para avaliação dos livros didáticos; em 1996, de forma gradativa, voltou à universalização da sua distribuição, sendo contemplada a geografia em 1997; na última etapa, neste mesmo ano, começou o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD,

[16] Ver http://www.gei.de/home.html

[17] www2.fe.usp.br:8080/livres/

[18] http://www2.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/proyecto.htm

sendo publicado o primeiro *Guia de livros didáticos*, que servirá de subsídio para os professores realizarem a escolha do livro didático.

Este programa foi a matriz de inserção de outros, voltados para diferentes segmentos de escolarização. Assim, em 2003, criou-se o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Com a mesma normatização e também de maneira gradativa, a geografia foi contemplada somente em 2009.

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

Recentemente, em 2014, o Ministério da Educação divulgou o primeiro edital público para que as Instituições de Ensino Superior (IES) se candidatassem ao processo de avaliação das obras escolares inscritas no programa. Estas IES avaliaram os livros inscritos e, como produto, geraram o *Guia do livro didático*, utilizado pelos professores para determinar a escolha dos livros que serão entregues à sua escola.

Grande parte das políticas públicas sobre livro didático, no Brasil, segue, em sua maioria, a lógica do processo de avaliação realizado na Espanha e Portugal do século XIX, com algumas exceções. Embora, atualmente, apresentem grandes diferenciações quanto à universalização, controle e financiamento, as aproximações ocorrem pela formatação, linguagens e exposição do conteúdo.

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

Não obstante, os quarenta anos de ditadura tinham afetado a editoração dos livros didáticos, nesse país. Nesse sentido, temos de pensar que as rotinas escolares se fazem no denominado "senso comum", e, por isso, se entende que às autoridades administrativas confere-se o poder de regular o conteúdo que se estuda no sistema escolar – e, portanto, o que se reproduz nos livros didáticos.

Assim, necessitamos retroceder à Ordem Ministerial de 4 de junho de 1957 (Boletim de Ministério de 1 de agosto), em que se assinalava que os livros didáticos "habrán de ajustarse a los cuestionarios oficiales y a las normas que se dicten", pois, recordando a Ordem de 17 de agosto de 1942, se indicava que os livros eram "los vehículos obligatorios del saber entre el elemento discente". Estas normas incidiam nas concepções espontâneas dos professores, pois entendiam que os livros didáticos sintetizavam o saber básico que um aluno deveria aprender. Desta maneira, as ordens ministeriais do franquismo[19] perduraram até o final deste período histórico.[20]

[19] Ver decreto de 21/03/1958; BOE de15 de abril de 1958.

[20] Ver Decreto 2531/1974, de 20 de julho, sobre autorizações de livros didáticos e material didático (BOE de 13 de setembro de 1974).

Mais posteriormente, mudou-se a regulamentação sobre os livros didáticos, de tal maneira que, primeiro, somente se revisava o conjunto do projeto curricular, e não os conteúdos precisos de cada unidade didática,[21] desaparecendo a autorização prévia, em 1998, e impondo-se um regime jurídico no qual a dita supervisão não trazia o caráter de prévia,[22] mas se submetia aos códigos civis e penais.

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

O que nos surpreendeu foi que, nos momentos de finalização da censura administrativa, apareceu uma autocensura dos autores em relação à 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 livros didáticos? A referência às concepções espontâneas e representações sociais, com agentes que desejam jogar na cultura hegemônica que está organizada desde as empresas multinacionais, é o eixo que articulará nosso discurso para programarmos uma pesquisa de maior alcance. Uma cultura hegemônica que entende que o problema básico da articulação dos conteúdos era a defesa da unidade da Espanha nos livros didáticos, como ficou evidente na chamada "guerra das humanidades", em que a Associação de Geógrafos Espanhóis reproduziu, de forma mimética, o protesto contra as identidades

[21] Real Decreto de 15 de abril de 1992, BOE 23 de abril de 1992.

[22] Boletín Oficial do Estado, de 4 de setembro de 1998.

nacionais das Comunidades Autônomas, como fizera a Real Academia da História.[23]

Os formatos editoriais propõem um tipo de aprendizagem que responde a alguns princípios educativos. Nos anos oitenta do século passado, assistimos, na Espanha, à eclosão dos movimentos de inovação pedagógica, reforçados pelos auxílios recebidos do ministério. Isto incidiu no debate que resultava no formato dos materiais educativos, o que forçou as editoras tradicionais a manifestarem seus princípios pedagógicos. Isto também refletiu na apresentação dos livros didáticos, como podemos constatar nas primeiras páginas desses livros:

> 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 (ALVAREZ OSÉS et al., 1987, p. 2).

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

Um aspecto relevante que também encontramos nos livros do Brasil e de Portugal tem uma relação direta com a incorporação das competências educativas, nos primeiros anos do século XXI. No caso da Espanha, a introdução das competências registrou-se na LOE.[24]

> La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento

[23] Ver *La geografía en los libros de texto de la enseñanza secundaria*, Informe da AGE, Madrid, 2000.

[24] Referimo-nos à Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n. 106, de 04/05/2006).

> integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

No caso de um método inovador, como o do Grup Garbí (1984), encontramos a determinação de uma metodologia (neste caso, o método ativo). Para além disso, a apresentação de seu livro 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, insiste em que seus materiais não se apresentam com um modelo de desenho fechado, mas procuram fazer com que o aluno questione a realidade circundante com a ajuda da teoria proposta, na qual os procedimentos teóricos são bases tanto para se introduzirem os conteúdos como suporte para as informações.

Por consequência, nos anos oitenta, vemos que, com a ajuda do desenho do material curricular (neste caso, dos livros didáticos), vão se definindo modelos de aprendizagem. Nesse sentido, podemos observar uma continuidade, no século XXI, e, inclusive, poderíamos definir que existe certo ecletismo, que é o resultado de se adicionarem diferentes elementos técnicos e informativos ao material escolar. Esta pluralidade é o resultado de uma justaposição de técnicas de trabalho que têm substituído as opções metodológicas, quando, nos anos oitenta, os livros dos grupos inovadores já diferenciavam, com clareza, que "la orientación metodológica es compatible con otros sistemas de trabajo" (GARBÍ, 1984, presentación).

Nos anos iniciais do século XXI, faz-se fortemente presente a influência dos meios de comunicação e do desenho dos livros didáticos como produtos de *marketing*. Nas apresentações dos livros didáticos, indicam-se estas características formais, com intenção de se explicar uma maneira de aprender pela forma do conteúdo. Nelas, se assume 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 livro da editora Santillana (E1-21, Tabela 2), que os conteúdos a serem estudados são apresentados em páginas duplas, nas quais se apresentam o tema (com uma introdução) e o plano de trabalho (para fixar os conteúdos). Nestas duas páginas, objetiva-se ainda relacionar o tema a problemas atuais, com a ajuda de imagens e textos, para que interajam com as atividades didáticas.

No desenvolvimento do tema, incluem-se informações que vão acompanhadas de muito material complementar (fotos, gráficos, mapas, glossário conceitual etc.) e uma proposta de atividades para se trabalhar em diferentes níveis de profundidade. Quer dizer, procura-se 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, corresponde ao patrimônio, ao meio ambiente e os direitos humanos.

No formato editorial dos livros espanhóis, observa-se, de forma destacável, a tripla 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 influência exercida pelo professor César Coll, que, desde então, também tem influído nas reformas educativas do Brasil.

Assim, na página 7 (livro E21), no espaço destinado às atividades com procedimentos e técnicas de estudo, supervalorizam-se as propostas de atividades de técnicas de trabalho (gráficos, mapas, interpretação de documentos) frente à análise do conteúdo dos problemas sociais. Criou-se uma falsa dicotomia na construção das explicações sociais e ambientais. Estes livros do século XXI têm um desenho muito mais ágil e colorido, além de apresentarem conteúdos que têm referência nos valores. No entanto, por permanecer a dúvida sobre como aprende o aluno, sempre finalizam os temas com uma síntese para revisões, o que supõe o desenvolvimento das capacidades

de recordar, explicar, aplicar, analisar, opinar e criar. Como podemos perceber, trata-se de uma interpretação das capacidades analisadas pela taxionomia de Bloom.

No caso do livro E2-21, enfatiza-se a motivação do estudo por meio das análises dos conhecimentos prévios, que se procura relacionar olhando-se "a los 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" (p. 8). Outra questão é saber como se concretizam estas expectativas nas salas de aula.

Algo parecido também ocorre no livro E3-21, que busca interpretar a globalização e a explicação geográfica do mundo numa análise de problemas cotidianos que supõe análises dos agentes que atuam no espaço público (saúde, polícia, educação) e 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 exercícios e tarefas, produto de um projeto curricular.

Igualmente, o livro E4-21 tem uma apresentação de desenho editorial, cuidando, de maneira especial, do conteúdo informativo, com "textos muy elaborados e estruturados", ou uma introdução com "la sinopsis del tema" ou "actividades para consolidar las ideas más importantes". Para além disso, ampliam-se as imagens e a cartografia, que buscam trabalhar as competências básicas. Quer dizer, desenha-se o conteúdo em relação direta com as instruções legislativas – um objetivo presente nos diferentes livros didáticos.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo classificou os livros didáticos como o primeiro dos recursos educativos *privilegiados*.[25] A sucessiva legislação publicada sobre

[25] Alínea (a) do nº 2 do Artigo 41 da Lei Nº 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo).

estes livros e o seu processo de certificação oficial, desencadeado a partir de 2006[26] (e, entretanto, implementado), confirmam a atenção particular que lhes é concedida pelo poder político. Tormenta (1996) defendeu que, nas escolas portuguesas, os livros 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 aos professores portugueses de geografia: numa investigação desenvolvida com estes professores, 77% destacaram os livros, entre todos os recursos escolares, como os mais importantes utilizados em sala de aula, bem como também a valorização, pelos alunos, sobre a sua utilização na sala de aula (ALBERTO, 2001).

Após a Revolução dos Cravos e a instauração de um regime democrático, em 2 de junho de 1976, o Decreto nº 436-A/76 anunciou a reformulação da política do livro escolar, com a 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 controle prévio da qualidade dos livros nunca chegaram a ser implementadas. Em 1986, pelo Decreto-lei nº 108/86, de 21 de maio, definiu-se o livro didático como todo o "instrumento de trabalho impresso e estruturado que se destine ao processo de ensino-aprendizagem, apresentando uma progressão sistemática quanto aos objetivos e conteúdos programáticos e quanto à própria organização da aprendizagem" (alínea a do Art. 2º), e substituiu-se a avaliação prévia dos compêndios pela possibilidade de o Ministério da Educação suspendê-los. Este decreto foi, no entanto, reprovado no parlamento. Já depois da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), o Decreto-lei nº 369/90 determinou períodos mínimos (de três anos) de vigência dos livros na escola, indo

[26] Artigo 16 da Lei Nº 47/2006, de 28 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo).

manifestamente ao encontro das aspirações das empresas editoriais, que pretendiam estabilizar a produção destes livros.

Em 2006, a Lei nº 47/2006, de 28 de agosto, ainda em vigor, definiu o livro didático como o

> Recurso didáctico-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, 1986).

Assim, foram alargadas manifestamente as funções dos livros, também a orientação do trabalho do docente – o que correspondeu tão somente ao reconhecimento da realidade. A vigência dos livros foi alargada para seis anos. A grande novidade consistiu, ainda, na criação de comissões de avaliação e certificação de livros, integradas por docentes do ensino superior e do ensino básico e secundário (na prática, são constituídas a partir das instituições de ensino superior). O "rigor científico, linguístico e conceptual" (alínea a do nº 1 do Artigo 11º, 1986) surgiu como o primeiro critério de apreciação, seguido da adequação às competências definidas para o currículo nacional. Em geografia, na atualidade, os livros didáticos previamente validados pelas equipes do ensino superior em Geografia, do ensino universitário, são apenas os do 7º e 8º anos.

A visão de mundo, nos anos 1980, nos livros didáticos de geografia

A visão de mundo, nos livros didáticos, encontrava-se determinada pela interpretação literal dos programas oficiais, mas também por uma concepção acadêmica da geografia na qual predominava a concepção territorial. Podemos confirmar isto com dois dados: a extensão que possuíam os temas referidos aos

sistemas geoeconômicos, assim como a territorialização de fenômenos, como a urbanização e a vida nas cidades.

Os livros didáticos do ensino médio do Brasil não estavam sob a normatização do PNLD, na década de 1980, por este programa não estar ainda implementado. Com isso, foram poucos os títulos disponibilizados no mercado editorial (aproximadamente, dez livros didáticos, em torno de 200 páginas, em tamanho 17x23 cm), uns destinados à geografia geral, outros à geografia geral e do Brasil, o que também permitia que tivessem maior flexibilidade no seu desenho pedagógico. O conteúdo era dividido em grandes unidades estanques, cujas temáticas eram posicionadas a critério dos autores.

O livro B2-80 (Tabela 1) inicia pelo espaço natural, população no espaço, espaço agrário, espaço industrial e urbano. Traz um entendimento de mundo dividido entre natureza e sociedade, em que os conflitos desta relação eram explicados a priori. E o livro 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 e o meio ambiente do homem. Isto nos permite perceber inovações em conexões com temáticas mundiais do contexto, mas ainda atreladas à economia capitalista neoliberal.

A quantidade de páginas de cada unidade apresentava uma coerência entre elas, não havendo uma sobrecarga entre os capítulos. Tal fato nos permite refletir que o livro didático era pensado de maneira simplista, pois não era dada uma importância maior para nenhum conteúdo trazido, todos tinham a mesma fria insignificância. Sendo o Brasil posicionado junto aos países ditos subdesenvolvidos, era um momento ímpar para trazer reflexões sobre esta condição, mostrar os processos que geravam tal posicionamento frente aos outros países. Também os conteúdos eram abordados, em sua maioria, a partir do global, em que o local parecia ser tarefa destinada ao professor.

No caso da Espanha, os livros didáticos reproduziam o programa oficial de conteúdos, expressado na Ordem Ministerial de 22 de março de 1975,[27] que estabelecia o estudo do mundo em segundo curso de bacharelato (16/17 anos idade) como "una panorámica de los problemas del mundo actual considerados por bloques económicos y sociales." Assim, especificava os seguintes temas:

Los sistemas económicos: capitalismo y socialismo. Rasgos geográficos comunes de los países de economía capitalista y de economía socialista	Un ejemplo del capitalismo multinacional: USA Dos versiones del sistema socialista: URSS y China. Su papel en el mundo
Los grados desarrollo económico. Los países subdesarrollados: rasgos geográficos comunes	El mundo negro El mundo árabe
De los marcos nacionales a los supranacionales políticos y econômicos	Aspectos del sistema en el viejo mundo: el Mercado Común Europeo
Los problemas de Iberoamérica	

Não há dúvida da visão superficial e prejudicial dos temas dos conteúdos que respondiam a uma ideia determinada de cultura, pois os problemas só apareciam na América Latina e na influência no mundo pela URSS e China. Igualmente, os mundos negro e árabe [sic] eram os exemplos do subdesenvolvimento, o que evitava, assim, fazer-se referência das desigualdades no interior das sociedades capitalistas. Esta difusão de repartimento do mundo converteu-se numa classificação canônica, que superava o marco escolar: capitalismo, socialismo e Terceiro Mundo – sendo que o primeiro conceito associava-se à liberdade e o segundo ao controle das pessoas. O livro didático reforçava esta imagem do mundo por intermédio dos meios visuais, com paisagens que mostravam as diferenças entre países com grau de desenvolvimento ou organização econômica distinta.

[27] Boletim Oficial do Estado, n. 93, 1975, pp. 8048.

Os percentuais de páginas sobre o total do volume são significativos para o que estamos argumentando. O livro E1-80 tem um percentual de 56,8% do total de suas páginas dedicado ao estudo dos sistemas econômicos, com um título bem expressivo ("As grandes áreas geoeconômicas do mundo atual") e com temas repletos de estereótipos, como: "el mundo negro" ou "el mundo árabe". Além do erro de confundir árabe com islâmico, existia uma clara marginalização da diversidade africana.

O livro E2-80 tem um percentual dedicado aos sistemas econômicos que abrange 42,5% do total. Com o título "Los espacios productivos de la economía mundial. As grandes áreas geoeconómicas", se diferenciam os três sistemas: capitalistas avançados, economia centralizada e as "áreas em busca de desenvolvimento", constituindo esta sua última unidade didática. No entanto, este livro inicia tratando do meio físico, conteúdo que não está articulado com o tema do título proposto na unidade (geografia humana e econômica).

O livro E3-80 já não ocupa tanto espaço na descrição desses conjuntos geoeconômicos (não atinge nem 2%), em coerência com suas posições alternativas na explicação do mundo. Não obstante o caráter territorial das análises geográficas, observa-se, no estudo das cidades, que se diferenciam as cidades a partir dos países capitalistas desenvolvidos, subdesenvolvidos e socialistas, esquema este que se repete nas atividades econômicas. A página 118 reforça este caráter territorial de processo urbano, solicitando do alunado uma comparação entre os denominados três modelos de cidade. Por último, o livro E4-80 possui uma distribuição temática que supõe 67% do total de conteúdos para a exposição de temas referidos ao triplo sistema econômico, que, segundo sua editora, teria justificativa na organização dos estados.

Enquanto, no Brasil e na Espanha, o espaço mundial era estudado em mais de um ano, em Portugal, era estudado somente no 9º ano (entre os anos de obrigatoriedade de ensino). Nos livros aprovados nos anos 1980, depois do estudo do clima e do relevo,

seguido do estudo da população (de acordo com a melhor tradição monográfica da escola regional francesa), os livros do 9º ano respeitavam a abordagem do mundo em "espaço agrícola", "espaço industrial" e "espaço urbano", conforme o programa. Nas últimas páginas, havia uma breve referência à dilapidação dos recursos naturais – geralmente, não estudada por se estar no final do ano letivo.

Contudo, o tema central do 9º ano era o espaço agrícola, dividido em agricultura tradicional e agricultura moderna, e, de fato, a agricultura tradicional era aquela que merecia um maior destaque, mediante o crescente afastamento tanto da realidade do mundo rural como do imaginário dos alunos. Eram os *bocage* e os *openfield* do nosso descontentamento (CLAUDINO, 1989). As causas dessa abordagem escolar foram simples: após a Revolução de 1974, no ensino de geografia, emergiram os discípulos de Orlando Ribeiro, cujo apogeu científico foi alcançado nos anos 1940 e 50, num Portugal salazarista e rural, que dificilmente reencontramos nos anos 1980. Assim, por exemplo, o livro mais vendido deste período, o P4-80 (Tabela 3), que tinha uma de suas autoras como responsável pelo programa, dedicou 35,7% de suas páginas ao espaço agrícola, 18,9% ao espaço industrial e 19,6% ao espaço urbano – sendo que, na realidade, os espaços industrial e urbano pouco eram abordados, dada a escassez de tempo. Contudo, o livro P3-80, de 1985, cujo autor fizera o essencial de sua formação em Moçambique, anunciava já um novo discurso: o agrícola e o espaço industrial mobilizaram, cada um, 33,0% do livro, cabendo à população mundial 16,2% e ao espaço urbano (já com problemas de esgotamento dos recursos) 17,7%.

No livro P4-80, dividiram-se os países em dois grandes grupos, indistintamente chamados de "industrializados" e "desenvolvidos" e "não industrializados" e "subdesenvolvidos". Detalha-se, depois, a realidade por continentes e, na Europa, fica claramente identificada a produção nos "países socialistas" (com destaque para a União Soviética) também em relação ao espaço

industrial. Sobre este tema, o livro P2-80 introduz previamente uma divisão norte-sul. Ao contrário do que sucedeu nos livros espanhóis, não há referência a um terceiro grupo de países que buscavam o seu desenvolvimento. Os exercícios, no final de capítulos ou subcapítulos, pretendiam fundamentalmente avaliar a memorização de conhecimentos, em detrimento de outras atividades (como as de relação de fenômenos ou de construção de sínteses pessoais), indo ao encontro de um ensino fortemente tradicional.

Na realidade, o que mais caracterizou a abordagem da escala mundial, nos livros portugueses dos anos 1980, foi: a) a valorização do espaço agrícola (diretamente herdada da escola regional), que se atenuou em meados dos anos 1980; b) o esforçado "apoliticismo" desses livros, como se houvesse no mundo dois sistemas econômicos sobre os quais não cabia discutir (e, em Portugal, existia/existe um aguerrido Partido Comunista Português); e c) a dualidade países desenvolvidos/subdesenvolvidos ou industrializados/não industrializados, sem que esta dualidade fosse minimamente discutida quanto às suas causas.

Parece, então, ficar evidente, pelas análises acima, que a maioria dos livros didáticos de geografia dos anos 1980, nos três países referidos (com alguma exceção, no caso português), explicava os fatos sociais e econômicos do planeta sob o enfoque territorial do triplo sistema de organização espacial, embora o terceiro fosse uma dependência do primeiro.

As mudanças no contexto da globalização

Quando desapareceu o esquema bipolar, nos anos finais do século XX, o conceito de globalização substituiu o triplo esquema territorial. Então, os livros didáticos passaram a se referir aos fluxos internacionais e a organizar a explicação dos territórios

tendo como ponto de referência a situação política e administrativa.

Como podemos observar, os livros didáticos do século XXI já não possuem um esquema tão rígido de explicação territorial em que predominava a distribuição dos países por seu grau de desenvolvimento ou pela organização estatal ou mercantil dos espaços produtivos. Agora, predominam as análises dos fatores de localização, que explicam a distribuição das desigualdades, no entanto, tal explicação mantém, em numerosos exemplos de livros analisados, o lastro do esquema regional; isto é o que se tem repetido, em diversas páginas, quanto às características do relevo ou do clima.

O desaparecimento do Muro de Berlim simbolizou a ruptura da oposição dos blocos políticos e econômicos, na Europa e, por extensão, em todo o planeta. O sistema capitalista liberal e o denominado sistema socialista, de economia centralizada, davam passos rumo ao triunfo completo do modelo mercantil e cultural que teve como eixo os benefícios financeiros. A era da globalização substituiu a da bipolarização, na segunda metade do século XXI. No campo acadêmico, os enfoques dualistas e centrados na evolução cíclica do desenvolvimento econômico e espacial deram lugar a uma lógica pós-moderna, em que se combinavam, sem ordem aparente, as tradições anteriores. No caso da geografia, assistimos a um ressurgir da geografia tradicional e à banalização das geografias subjetivas, numa ânsia de se descreverem as novas realidades complexas.

Dos livros didáticos do Brasil analisados na década de 2000, a maioria procurava atender às regras estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 2000 (somente o B8-21 foi normatizado pelo PNLEM). Também o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a intervir na elaboração do livro didático, pois a avaliação não era por componente curricular, mas, sim, por grandes áreas, com questões mais abrangentes e contextualizadas.

O surgimento do PNLEM desencadeou a indústria dos livros didáticos, subindo exponencialmente o lançamento de novos títulos (e estes não mais como volume único, mas com três volumes em cada coleção). No entanto, a obrigatoriedade do ensino da geografia permaneceu em apenas um dos três anos do ensino médio. Todos esses livros apresentam uma editoração diferente daquela da década de 1980, desde o tamanho (20 x 27cm) à inserção de linguagem visual (presente em quase todas as páginas, e, muitas vezes, em todo seu espaço).

As análises dos livros foram feitas em volumes únicos, que têm, em média, 500 páginas, o que possibilitou contemplar diversas temáticas. Devido ao grande número de páginas, e pela abrangência de quase todas as temáticas, estes livros assemelham-se ao curso de graduação de geografia. Os conteúdos se diferenciam dos da década de 1980 pelo contexto em que estão inseridos, pela nova maneira de regionalização do mundo. Isto permitiu abordarem-se países nunca antes estudados, como a China, a Índia e o Japão, conforme se constata nos livros B7-21 e B8-21.

A temática da globalização está inscrita em capítulos individuais, posicionada no meio dos livros didáticos analisados (B5-21, B6-21, B7-21 e B8-21), e sua abordagem é realizada pela visão técnico-científica, para se compreender as territorializações no mundo. Os livros analisados têm uma visão de entendimento da globalização que oscila entre fábula e perversidade, conforme Santos (2000). A fábula é trazida pela tecnologia, pela competitividade e pelo consumismo, e pode ser facilmente percebida ao se olhar as imagens veiculadas, nas quais alguns locais do mundo têm sua organização espacial atrelada ao uso de tecnologias de ponta, tornando-os competitivos e consumistas. E a perversidade está inscrita nas desigualdades geradas pelas fábulas, intervindo na qualidade e acessibilidade da população aos serviços essenciais básicos. A diferença entre fábula e perversidade é resultado da relação simplista entre ter ou não ter

a tecnologia. Nesses livros, a divisão do mundo deixa de ser física, por continente, e passa a ser por territórios, cuja forma de se inserirem no processo de globalização posiciona-os como centrais ou periféricos.

Na Espanha, nesse sentido, é bem significativo que o meio local se confunda com as características da comunidade autônoma para onde é dirigido o manual escolar editado. Por exemplo, o manual E1-21 faz referência, em cada unidade didática, ao território valenciano, assim como, em outras edições, se faz referência a Aragão, Galícia ou Astúrias. Nesta exposição de conteúdos, segue predominando o esquema regional, de tal maneira que os primeiros temas reproduzem os aspectos do relevo e do clima, apesar de que, em teoria, estes temas tenham sido explicados em dois capítulos anteriores. No livro E2-21, o capítulo V faz referência ao espaço globalizado, embora este tenha sido previamente descrito nas paisagens produtivas e, mais concretamente, na organização geopolítica e produtiva da Espanha, numa tendência claramente regionalista. Por sua parte, o livro E3-21 analisa as desigualdades numa perspectiva globalizadora, apesar do lema "De todos 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."

No 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 livros editados nos anos 1980, que reproduziam os modelos quantitativos no que se refere à transposição didática. Frente a isso, assistimos a um ressurgimento da geografia regional e da cidade, como um produto da evolução cronológica do passado, conforme se evidencia nos principais livros editados nos anos iniciais do século XXI. Assim se percebe no livro E4-21, e mais recente, em que o estudo da organização política, econômica e social da Espanha e do mundo é precedido do estudo do meio físico, que se desenvolve numa das quatro partes do conteúdo.

Em Portugal, as Orientações Curriculares de 2001 constituíram o referencial programático dos livros didáticos do 3º ciclo do ensino básico, e nestas centraremos as análises, particularmente no tema "Contrastes de desenvolvimento".

Com a queda do muro de Berlim, aparentemente ultrapassada a tensão geopolítica entre o Ocidente capitalista e o Leste comunista, em particular vivida na Europa, surgiram temas integralmente dedicados aos problemas do desenvolvimento. Surgiram, então, questões como "quais são as causas do desenvolvimento?" ou "o que são relações centro-periferia?" (como se pode ler no livro P1-21); discute-se a "dependência comercial" ou as "soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento" (como no livro P3-21), e valorizam-se indicadores como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (livro P2-21), relevando-se o papel dos EUA como grande potência. O Brasil, por exemplo, foi descrito, num título, como um "país de grande crescimento econômico, mas de fraco desenvolvimento" (livro P2-21: p. 32). Neste mesmo livro, pediu-se para comentar a frase "a maior parte da ajuda internacional esconde interesses econômicos 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 a idênticas constatações, no âmbito do ensino da história (MORAES, CLAUDINO, 2015).

O 12º ano é de frequência opcional e frequentado por um reduzido grupo de alunos. De qualquer forma, 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 e a passagem de um mundo bipolar para o de uma tríade (agora "ameaçada" pelas potências emergentes, os BRICS)[28] são claramente

[28] Conjunto econômico de países, formado pelo Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.

abordadas no livro P4-21. Contudo, os exercícios para os alunos continuavam a primar pela mais tradicional reprodução dos conteúdos do próprio manual. E nisto, como também se observa no 9º ano, subsiste o aspecto 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, como cidadãos – são as organizações internacionais e os estados nacionais que estão implicados nos contrastes mundiais, não o aluno/jovem cidadão.

Algumas reflexões finais

O livro didático possui um valor insubstituível para o estudo do currículo, por ser suporte material e formal dos conteúdos programáticos e formativos que veicula em determinadas épocas. Este estudo, pautado na análise histórica dos conteúdos, permitiu sinalizar alguns apontamentos para a compreensão da elaboração dos livros didáticos a partir da interface dos contextos históricos nos três países focalizados.

Nestes países, constata-se a reconhecida importância do livro escolar frente a todos os recursos didáticos que circulam na escola, tanto para professores como para alunos, mais como um local seguro em que o conteúdo pode ser encontrado para a realização das práticas pedagógicas e o estudo para as avaliações escolares.

Os livros didáticos dos dois períodos pesquisados foram analisados a fim de se verificar sua operacionalidade como recursos, não com a intenção de julgar se os conteúdos neles inscritos estavam corretos ou não, mas para se averiguar como os conteúdos poderiam possibilitar um ensino e aprendizado significativos para o aluno. O intervalo de anos, entre os dois períodos, é significativo por terem ocorrido novas políticas educacionais e abordagens teórico-metodológicas na geografia e mudanças na geopolítica mundial.

Os dados das análises dos três países confluem quanto à editoração dos livros didáticos. Parece que todos tendiam a pretensões enciclopédicas ao tentarem abarcar quase todos os temas estudados nos cursos de graduação em geografia. Isto os tornava livros com páginas numerosas, sendo exíguo o tempo para que fossem estudados, no transcorrer do ano letivo, deixando a qualidade do estudo comprometida.

No que se refere à metodologia trazida pelas linguagens, os livros dos três países também se encontram na mesma condição igualitária de inovações, cujo visual veio aumentando de maneira gradativa, no período analisado, como potencialidade pedagógica. Tal situação indica o avanço dos meios de comunicação como suporte para se veicular a informação e a observação de sua conexão com a escola por meio dos livros didáticos.

As mudanças constatadas nos livros didáticos são duas, e se intensificaram entre os períodos analisados: uma trata da linguagem visual, e a outra se refere à inserção de novos temas aos conteúdos programáticos. Estes, ao integrarem os conteúdos programáticos do curso de graduação em geografia, imediatamente também são trazidos aos livros. Se o currículo escolar segue o livro didático, este segue a academia.

Livros didáticos com novas linguagens e novos temas não têm relação direta com novas movimentações na abordagem teórico-metodológica da geografia, no ensino e aprendizado. Enquanto deveria ser tudo novo, ainda prevalecem propostas tradicionais de ler e compreender o mundo, em que o aluno recebe um conteúdo fechado e elaborado em relações diretas.

É uma volta aos esquemas clássicos, que se realiza no momento em que desaparece a censura prévia dos livros didáticos, e que, portanto, nos leva a refletir sobre as escolhas teórico-metodológicas dos autores/editoras para elaborarem os livros didáticos de geografia. Como podemos constatar, não se trata de se realizar uma transposição didática desde o conhecimento acadêmico à prática pedagógica da escola – que, já temos observado, é, em

grande medida, uma quimera, muito embora, de nossa perspectiva teórica, seja imprescindível contar com os argumentos conceituais do campo de conhecimento da geografia, pois, caso contrário, corre-se o risco de banalizar o problema que queremos estudar. Por outro lado, a geografia renova e atualiza, em grande parte, o seu discurso, mas, na ancoragem acadêmica que subsiste, perde a sua perspectiva de disciplina social e, desde logo, de formação de alunos cidadãos comprometidos com os dilemas sociais. A recente questão do acolhimento dos cidadãos que se refugiam na Europa traduz bem este afastamento.

As abordagens dadas aos conteúdos de globalização, nos livros didáticos dos três países, não constroem habilidades capazes de gerar competências mobilizadoras de conhecimentos reflexivos, tão necessárias para uma aprendizagem significativa capaz de levar o aluno a ler e compreender o mundo atual. Isto exige dos professores que estejam sempre em estado de alerta com o livro didático, por ele parecer perpetuar o propósito da escola do século XIX, cuja metodologia da transmissão era condição necessária da aprendizagem.

Referências bibliográficas

ASOCIACIÓN GEOGRÁFICA DE ESPANHA. *Libros de texto de geografía.* Informe, Madrid, 2000.

ALBERTO, Alzira F. S. S. *O contributo da educação geográfica na educação ambiental – a geografia no ensino secundário*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, 2001.

CHOPPIN, Alain. *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette, 1992.

CLAUDINO, Sérgio. "Geografia: para quê, como?" In: *III Encontro Nacional de Professores de Geografia*. Associação de Professores de Geografia, Porto, p. 74-81, 1989.

_____. *Portugal através dos livros didáticos de geografia. Século XIX. As imagens intencionais.* Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001.

GARCÍA, Verena Radkau. "Los estudios del Instituto Georg Eckert para la investigación internacional sobre libros de texto". In: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales,* n. 10, p. 3-10, 1996.

INTERNATIONAL GEOGRAPHICAL UNION COMMISSION ON GEOGRAPHICAL EDUCATION. *International Declaration on Research in Geography Education*. Moscow, 2015.

MARTÍNEZ, Nicolás; VALLS, Rafael; PINEDA, Francisco. "El uso del libro de texto de historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE)". In: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 23, p. 3-35, 2009.

MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. et al. "El desarrollo del currículo de historia en Bachillerato y el uso de los textos: la visión del profesorado". In: ÁVILA, Rosa María; CRUZ, Alcázar; DÍEZ, Maria Consuelo. *Didáctica de las ciencias sociales. Currículo escolar y formación del profesorado.* Jaén: Universidad de Jaén, 2008.

MOORE, Teresa. "Textbook identities: constructing indigenous students as 'other'". In: 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, 2011.

MORAES, M. M. M.; CLAUDINO, Sérgio. "A Guerra dos Guaranis existiu? Um olhar a partir de livros didáticos portugueses e brasileiros". In: CALLAI, H. C.; TOSO, C. E. I. (orgs.). *Diálogos com professores: cidadania e práticas educativas*. Ijuí: Unijuí, 2015.

NEVES, Gisele. *Livro didático de geografia (PNLD 1999- 2014). Editoras, avaliações e erros nos conteúdos sobre Santa Catarina*. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

PINGEL, F. *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision*. Paris/Braunschweig: George Eckert Institute for International Textbook Research, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2010.

RAMIRO I ROCA, Enric. "¿Evolucionamos o nos quedamos quietos? Los recursos utilizados en la clase de geografía". In: *Scripta Nova.* Universidad de Barcelona, nº 29, 1998.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. "Los manuales escolares y su influencia en la instrucción escolar". In: *Biblio 3W,* Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona, v. 7, nº 414, 2002.

_____. "Investigación e innovación educativa: el caso de la geografía escolar". In: *Scripta Nova.* Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, vol. XVII, nº 459, 2013.

TONINI, Ivaine Maria. "Notas sobre imagem para o ensino da geografia". In: *Revista Brasileira de Educação Geográfica*, v. 3, 2013.

_____. "Livro didático: textualidade em rede?" In: TONINI, I. M. et al. (orgs). *O ensino da geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

VALLS MONTÉS, Rafael. "Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos". *Revista de Educación y Pedagogía*, Medellín, Colombia, v. 13, nº 29-30, p. 93-100, 2001.

Referências dos livros didáticos analisados

Brasil:

ADAS, Melhem. *Panorama geográfico do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1980.

BOLIGAN, Levon; ALVES, Anderson. *Geografia*. *Espaço e vivência*. São Paulo: Saraiva, 2004.

MAGNOLI, Demétrio. *Geografia*. São Paulo: Atual, 2008.

MOREIRA, Igor *O espaço geográfico. Geografia geral e do Brasil*. 24ª ed. São Paulo: Ática, 1987.

NAKATA, Hirome; COELHO, Marcos de Amorim. *Geografia geral*. 2ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 1986.

SENE, Eustáquio de; MOREIRA, João Carlos. *Geografia. Geral e do Brasil.* São Paulo: Scipione, 2000.

VESENTINI, J. Wiliam. *Sociedade e espaço. Geografia geral e do Brasil*. 13ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

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

Espanha:

ALBET MAS, A. et al. *Ciencias sociales, geografia*. Barcelona: Vicens-Vives, 2011.

ALVAREZ OSÉS, José A. et al. *Geografía humana y económica*, Madrid: Santillana, 1987.

BALANZÁ, Manuela et al. (Grup Garbí). *Geografía humana y económica.* Valencia: Consorci d'Editors Valencians, 1984.

BENEJAM, Pilar et al. *Intercanvi. Geografia humana i econômica del món actual*, Barcelona: Vicens Vives, 1983.

CISNEROS, Francisco et al. *Geografía humana y económica*, Valencia: ECIR, 1984.

FERNÁNDEZ ROS, José Manuel et al. *Geografía.* 3 ESO. Madrid: Santillana-Voramar, 2007.

GORGUES, Ricardo et al. *Geografía.* 3º de ESO. Barcelona: Castellnou, 2007.

RAMÍREZ MARTÍNEZ, Santos et al. *Ciencias sociales.* Geografía. Valencia: Nau Llibres, 2007.

Portugal:

ANTUNES, J. *Geografia*. 9º ano de escolaridade. Lisboa: Plátano Editora, 1985.

DOMINGOS, C.; LEMOS, S.; CANAVILHAS, T. G*eografia.* 12º ano. Lisboa: Plátano Editora, 2015.

FERREIRA, C. C.; MARTINS, O. S. *Iniciação à geografia.* 9º ano de escolaridade. Lisboa: Emp. Lit. Fluminense, 1982.

GUALBERTO, M. H.; SOUSA, M. L. F. *Geografia.* 9º ano unificado. Lisboa: Básica Editora, 1981.

MATOS, M. J.; CASTELÃO, R. *Contrastes de desenvolvimento. Geografia espaços.* Carnaxide: Constância, 2003.

MENDES, A. I.; BAPTISTA, J. A.; BAPTISTA, J. C. *Contrastes de desenvolvimento.* Geografia. 3º ciclo do ensino básico. 4ª ed. Lisboa: Didáctica Editora, 2005.

SANTOS, F.; LOPES, F. *Espaço Geo. Contrastes de desenvolvimento.* Rio Tinto: Edições ASA, 2008.