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

GEOGRAPHY TEXTBOOK FOR INITIAL SERIES OF BASIC EDUCATION AND TEACHER'S FORMATIVE PROCESSES IN BRAZIL

EL LIBRO DIDÁCTICO DE GEOGRAFÍA PARA LAS SERIES INICIALES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN BRASIL

ÂNGELA MASSUMI KATUTA

Seção Local Presidente Prudente/Universidade Federal do Paraná/Setor Litoral. Rua Uniflor, n. 114, apto 501. Balneário Caiobá, Matinhos/PR. CEP 83260-000. E-mail: angela.katuta@gmail.com

SIMONE CONCEIÇÃO PEREIRA DEÁK

Secretaria Municipal de Educação – Presidente Prudente/SP. Rua Antônio Cardoso de Oliveira, n. 461. Residencial Maré Mansa, Presidente Prudente/SP. CEP 19028-045. E-mail: sideak@gmail.com

* Artigo publicado em abril de 2017.

Resumo: Neste artigo, apresentamos um histórico do livro didático e as relações de sujeição dos docentes das séries iniciais com este recurso, vinculando-as à formação que recebem e às políticas voltadas à disseminação do seu uso. Demonstramos que a fragmentação do objeto e da razão está no cerne da identidade da polivalência do professor do referido nível de ensino, e se expressa nas políticas voltadas à sua formação, na elaboração dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, na política nacional de livros didáticos, em sua produção e, consequentemente, na indicação destes últimos e sua utilização, demonstrando a necessidade de ruptura com a razão fragmentária nos diversos âmbitos do ensino. Refletimos sobre os encontros e desencontros entre o currículo das séries iniciais e o livro didático de geografia, que não dialogam entre si, o que reforça a manutenção de uma prática pedagógica docente e formação discente fragmentárias. Apontamos, enfim, para a necessidade de políticas educacionais de formação de professores das séries iniciais voltadas à contraposição dos fundamentos da razão moderna ocidental, o que implica em uma formação e produção livresca fundadas na dúvida do sujeito e não no "corte do objeto" que fundamenta o "corte da razão" e as práticas disciplinares do professor polivalente.

Palavras-chave: livros didáticos, séries iniciais, formação de professores, políticas, ação docente.

Abstract: In this article, we present a textbook history and the subjection relations of the early grades teachers to this resource linking these to the formation they receive and to the policies for textbook dissemination and use. Then, we show that the fragmentation of the object and reason is at the heart of the identity of teacher's multifunctionality in that level of education, expressed in the policies related to their formative processes, to the preparation of the National Curriculum Standards, to the national policy of textbooks, in their production and, consequently, the indication of the latter and their use, demonstrating the need to break with the fragmentary reasoning in the different areas of education. Next, we reflect on the similarities and differences between the curriculum of the initial series and the geography textbook which do not interact with each other, what reinforces the maintenance of a fragmental teaching pedagogical practice and student formation. We end pointing to the need for educational policies for early grade teacher formative processes aimed at the contrast of the foundations of modern Western reason. This implies a training and bookish production founded in the doubt of the subject and not the "object cut" that underlies the "reason cut" and the disciplinary practices of the polyvalent teacher.

Keywords: textbooks, early grades, teacher formative processes, politics, teaching activities.

Resumen: En este artículo, presentamos un histórico del libro didáctico y las relaciones de sujeción de los docentes de las series iniciales con este recurso vinculándola a la formación que recibe y las políticas enfocadas a la diseminación de su utilización. A continuación, se muestra que la fragmentación del objeto y de la razón está en el corazón de la identidad de la multifuncionalidad del profesor de ese nivel de enseñanza, expresado en las políticas de su formación, la preparación de los Parámetros Curriculares Nacionales, la política nacional de libros de didácticos, en la producción y, en consecuencia, la indicación de estos últimos y su uso, lo que demuestra la necesidad de romper con la razón fragmentaria en las diferentes áreas de la enseñanza. Enseguida, se reflexiona sobre los encuentros y desencuentros entre el plan de estudios de las series iniciales y el libro didáctico de geografía que no interactúan entre sí, lo que refuerza el mantenimiento de una práctica pedagógica docente y formación discente fragmentaria. Terminamos señalando la necesidad de que las políticas educativas de formación de profesores de las series iniciales centrado en la contraposición de los fundamentos de la razón occidental moderna. Lo que implica una formación y producción libresca fundadas en la duda del sujeto y no el "objeto cortado" que subyace en el "corte de la razón" y las prácticas disciplinarias del profesor polivalente.

Palabras clave: libros didácticos, series iniciales, formación de profesores, políticas, actividades de enseñanza.

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

O livro didático não é uma invenção do século XX. Sua existência remonta ao século XVII, época de surgimento da didática moderna, cujo marco é Jan Amos Komenský ou Comenius. Datam deste período as relações que os docentes estabeleceram com esse recurso didático. Isto ocorreu na Europa, quando surgiram os primeiros materiais impressos destinados à aprendizagem e à formação laicas. Anteriormente, nas escolas dominicais, que também ensinavam a ler e a escrever, utilizava-se a Bíblia como material instrucional. A escola laica, na Europa, bem como os métodos e materiais de ensino, foram desentranhados das igrejas cristãs.

A invenção da imprensa por Johann Gutemberg, por volta de 1450, foi uma das condições materiais para que esse material existisse. Entendemos, nesse sentido, que o livro didático é um material didático-pedagógico para os alunos, professores e instituições educacionais. Para as editoras, este material é identificado, predominantemente, como mercadoria. Já os autores têm uma relação ambígua com ele, pois se constitui em material didático-pedagógico e em mercadoria. Inicialmente, não havia textos voltados para alunos em idade escolar, pois, mesmo na educação infantil, utilizavam-se aqueles também direcionados a adultos. Posteriormente, com o reconhecimento social da infância como uma fase distinta da adulta, somada à elaboração de saberes sobre o ofício de ensinar, inicia-se a produção didática voltada ao público em questão.

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

Dessa maneira, a padronização dos sujeitos era um dos objetivos a serem alcançados, no processo de ensino e aprendizagem. Daí a importância do livro didático como instrumento de disseminação da língua vernácula, da habilidade de realizar operações matemáticas básicas e de um conjunto de *habitus* comuns voltados ao fortalecimento tanto da economia capitalista quanto da ideia de Estado-nação, fundamento territorial do capital. Já nesta época, a prática pedagógica do professor estava subordinada aos manuais escolares, ou seja, à opção pedagógica dos autores, tanto no que se referia à escolha dos temas a serem estudados, quanto em sua sequência, forma de abordagem e avaliação.

Segundo Bourdieu, o *habitus* refere-se ao

> [...] senso prático [...] um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O habitus é uma espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação (BOURDIEU, 1997, p. 42).

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

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

> capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida (FRIGOTTO, 1993, p. 224).

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

A despeito de ter sido criado no século XVII, foi só a partir do século XIX que o volume de obras didáticas aumentou, como afirmou Schäffer:

> Este fato estaria vinculado ao maior número de conhecimentos, à divisão e sistematização das ciências, à crescente discussão sobre técnicas de ensino e teorias de aprendizagem, mas, sobretudo, à necessidade que se impunha à expansão capitalista de preparo dos recursos humanos através de treinamento técnico, militar e industrial. Difunde-se, no mundo ocidental, a utilização de livros complementares aos textos bíblicos entre os alunos de classes mais abastadas. Até então, a Bíblia era a obra mais vendida para o ensino, e também a mais barata. A prática dos exames públicos, em especial a partir do início do século 20, condicionou o uso do livro didático entre toda a população estudantil, nivelando o ensino (SCHÄFFER, 2003, p. 137).

Na medida em que o professor ia se profissionalizando, ou seja, tendo acesso a cursos específicos de formação profissional, também ocorria a ampliação da produção e da distribuição de obras didáticas. Dessa maneira, o aumento da produção de livros didáticos e a criação e ampliação de cursos de formação docente eram orquestrados pelo mesmo movimento que valorizava as escolas laicas, bem como todos os elementos que a ela se ligavam, como instituições imprescindíveis ao desenvolvimento capitalista.

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

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

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

Em 1945, a partir do Decreto-Lei Nº 8460, a Comissão Nacional do Livro Didático teve suas funções redimensionadas, centralizando na esfera federal o poder de legislar sobre o livro didático. O Estado passou a controlar todo o processo de adoção de livros nas instituições de ensino, no território nacional. Posteriormente, estas funções foram sendo descentralizadas com a

criação, em alguns estados, de Comissões Estaduais do Livro Didático. Verificam-se, neste período, a falta de autonomia docente no processo de adoção e uso dos livros didáticos e o controle deste material pelo Estado, fato que explicita a sua relevância política e a cultura de subalternização historicamente construída pelo Estado brasileiro.

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

Em abril de 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que absorveu os programas da FENAME e do Instituto Nacional de Assistência ao Estudante (INAE), ambos vinculados ao MEC. Nesse mesmo ano, o Programa do Livro Didático (PLID) foi incorporado à FAE. Ao longo de todo esse período, a relação do professor e do livro didático praticamente se manteve inalterada. Em outras palavras, a adoção do livro didático pelo professor, bem como o seu uso, estavam vinculados às políticas que o Estado brasileiro estabelecia em relação aos mesmos. As críticas à qualidade desse material e às políticas estabelecidas para seu acesso e distribuição eram relativamente

recentes, e, via de regra, elaboradas por pesquisadores do ensino superior.

Em agosto de 1985, pelo Decreto-Lei Nº 91.542/85, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Financiado com recursos do salário-educação, tinha como função distribuir gratuitamente livros escolares aos estudantes matriculados no ensino fundamental das escolas públicas. No contexto deste programa, também se realizavam a análise, a seleção e a indicação do livro didático. A primeira e a segunda tarefas ficavam a cargo de uma comissão designada pelo MEC (em geral, composta predominantemente de pesquisadores e docentes ligados ao ensino superior), enquanto a terceira tarefa era de atribuição exclusiva do professor que atuava no ensino básico. Verifica-se, neste formato avaliativo, uma divisão intelectual do trabalho um tanto quanto perniciosa, porque alijava o professor do ensino básico do processo de avaliação e seleção dos livros com os quais iria trabalhar, o que contribuiu ainda mais para sua fragilização quanto à avaliação e uso desse material.

No momento da criação do PNLD, houve a priorização na distribuição de livros de Comunicação e Expressão e de Matemática, componentes considerados essenciais no ensino das séries iniciais. Esta prioridade expressava o entendimento, ainda bastante fortalecido, de que as séries iniciais do ensino fundamental deveriam estar voltadas para a aprendizagem do vernáculo e das operações matemáticas básicas. Os outros componentes do conhecimento eram compreendidos como acessórios.

Verifica-se, no processo descrito, uma inversão de foco, em que o instrumental acabou ganhando centralidade no processo de ensino e aprendizagem. Esvaziou-se de significados o processo de aprendizagem da linguagem escrita e da matemática,[1] isto porque,

[1] Esclarecemos que não estamos colocando em segundo plano a linguagem escrita e a matemática. Estas são linguagens imprescindíveis para a construção da

via de regra, os conteúdos presentes nestas disciplinas eram eleitos aleatoriamente, o que expressava uma falta de preocupação com o foco primordial em que deveria estar assentada a escola: o entendimento da realidade a partir das diferentes espaço-temporalidades. Eis uma das mais fortes expressões da fragmentação do objeto e da razão, problema que abordaremos mais adiante.

Foi a partir da implantação do PNLD que os professores das escolas públicas passaram a ter um contato mais intenso com os livros didáticos. Anteriormente, em função do nível socioeconômico da clientela, muitos professores deixavam de adotar o material ora em foco. Por isso, cabe localizá-lo no contexto geral da política educacional brasileira hodierna, pois verificaremos que a atual relação do docente com o livro didático está fortemente correlacionada com as formas altamente hierarquizadas com que foram institucionalizados sua adoção e uso, ao longo das sucessivas políticas educacionais brasileiras. Por isso, não houve a ampliação da capacidade de o profissional trabalhar com este material de maneira mais autônoma. Nesse sentido, Silva afirmou:

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

autonomia intelectual do sujeito em nossa sociedade, contudo, são instrumentais cuja aprendizagem deveria estar ligada ao entendimento do real a partir das espaço-temporalidades.

> assim mesmo (e somente assim) que se aprende (SILVA, 1996, p. 11).

Dessa maneira, verifica-se que a adoção do livro didático tem dependido muito mais das políticas educacionais do que da decisão docente. Concorrem, para este atual estado de coisas, a própria atitude do docente frente a essas políticas e a forte presença das editoras nos processos decisórios em relação ao uso desse material didático que, historicamente, tem sido o condutor do processo de ensino e aprendizagem no Brasil. Some-se a isto a inexistência de programas que subsidiem o professor para a avaliação e o uso desse recurso didático. Infelizmente, a forte hierarquização do processo de avaliação do livro didático acaba solapando ainda mais a capacidade de o professor avaliar o material com o qual trabalha cotidianamente.

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9394/96, em consonância com a Constituição de 1988, reafirmou a obrigatoriedade da oferta das referidas condições no ensino fundamental (entendido como gratuito e obrigatório, e considerado como dever do Estado e, prioritariamente do município). Assim, verifica-se que, em relação às legislações anteriores, houve um avanço no que diz respeito ao fornecimento, por parte do governo federal e dos municípios, de material didático, transporte, merenda escolar e assistência à saúde. Tais instrumentos, de certa forma, garantem a permanência do aluno na escola, ainda que o transporte fortaleça os movimentos de cessação e fechamento das escolas do campo.

O PNLD é uma das expressões do cumprimento do dever do Estado no que diz respeito ao fornecimento de material didático-pedagógico, como afirmou Höfling:

> A distribuição gratuita de livro didático tradicionalmente vem sendo entendida como uma das funções do Estado no que se refere ao fornecimento do material didático-pedagógico. Mesmo que seja possível uma interpretação mais elástica em relação a essa obrigatoriedade, o próprio governo considera seu empenho na compra e distribuição gratuita de livros às escolas, como tarefa essencial no atendimento à população escolar. O PNLD é sistematicamente mencionado, e até mesmo politicamente usado, para referendar o nomeado "sucesso" da política educacional brasileira. É um programa de proporções gigantescas, envolvendo em seu planejamento e implementação questões também gigantescas. Para a otimização do PNLD, a descentralização de sua execução tem sido colocada como meta fundamental (HÖFLING, 2000, s.p.).

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

Atualmente, o PNLD tem funcionado de forma centralizada, com fornecimento do livro didático pelo Estado a partir da avaliação de uma equipe composta majoritariamente de professores universitários e alguns professores da educação básica. Nas séries iniciais do ensino fundamental, houve a ampliação da distribuição de livros dos seguintes componentes curriculares: língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história.

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

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

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

A trajetória de quase imutabilidade da relação subserviente do professor com o livro didático, somada à permanência da fragmentação no tratamento do conhecimento escolar no âmbito da sala de aula, dos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs) e, sobretudo, dos manuais didáticos, remetem à discussão dos fundamentos epistemológicos nos quais a sua formação polivalente está fundada. Partimos do pressuposto de que uma transformação de cunho epistemológico se faz necessária para colocar sob outras bases curriculares a formação polivalente e, consequentemente, o trabalho em sala de aula, a formação docente, a produção de propostas pedagógicas e de livros didáticos. Este é o foco do tópico que segue.

A fragmentação da razão e do objeto e a polivalência docente

A formação docente, como a conhecemos atualmente, tem seu surgimento ligado à institucionalização da instrução pelos Estados nacionais, que, por meio da escola básica moderna, passaram a disseminar as ideias liberais secularizadas. Do ponto de vista territorial, os primeiros cursos de formação de professores possuíam suas territorialidades ligadas à fundação das escolas primárias, bem como à promulgação de leis estatais que as institucionalizaram. Alemanha[2] e França[3] foram os primeiros Estados nacionais em que essas iniciativas ocorreram. Em geral, foi no contexto das demandas por mestres do ensino básico (em processo de institucionalização ou já institucionalizado) que ocorreu a constituição socioterritorial dos cursos de formação de professores.

Não por acaso, a formação dos Estados nacionais, a institucionalização das escolas modernas, com a consequente

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

[3] Respectivamente, em 1794 e 1795, ocorreram a fundação da Escola Normal Nacional da França e a institucionalização da educação primária neste país. Tais acontecimentos ocorreram sob os auspícios da Revolução Francesa de 1789.

laicização do conhecimento, e a formação de professores ocorreram em uma mesma espaço-temporalidade. Esta, organicamente ligada ao fortalecimento do capital manufatureiro e à consequente transformação cultural dele decorrente, sendo a instauração da disciplina uma das funções mais eficientemente exercidas pelas instituições escolares, mesmo nos dias de hoje:

> A disciplina é a técnica de exercício de poder que foi, não inteiramente inventada, mas elaborada em seus princípios fundamentais durante o século XVIII. [...] Os mecanismos disciplinares são, portanto, antigos, mas existiam em estado isolado, fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens. Fala-se, freqüentemente, das invenções técnicas do século XVIII [...] mas, erroneamente, nada se diz da invenção técnica dessa nova maneira de gerir os homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade, graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los. Nas grandes oficinas que começam a se formar, no exército, na escola, quando se observa na Europa um grande processo de alfabetização, aparecem essas novas técnicas de poder que são uma das grandes invenções do século XVIII (FOUCAULT, 1979, p. 105).

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

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

> infinito. Um mundo homogêneo e único, do nível micro da manufatura ao nível macro do cosmos (MOREIRA, 1997, s.p.).

Tais compreensões foram disseminadas e naturalizadas[4] por meio da escola básica e de seus professores, que, ao ensinarem sobretudo os conhecimentos matemáticos e a língua vernácula, auxiliaram no processo de homogeneização dos povos e na consequente construção de uma noção de espaço-tempo fundada na métrica, condição para a consolidação do capital industrial. A aprendizagem da disciplina, da leitura, da escrita, do contar, da relação dos grupos humanos com o meio, estabelecida sob a égide do capital, unificava os diversos segmentos sociais em torno da concepção burguesa de mundo em processo de hegemonização. Não por acaso, ocorreu o processo de dualização[5] da rede escolar, quando as massas conquistaram o direito ao tempo-espaço da escola:[6]

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

Foi no contexto do processo de construção da razão moderna, durante o Renascimento e o Iluminismo, de eliminação do artesanato, de invenção da manufatura e da transformação desta em maquinofatura que ocorreu a territorialização do ensino básico e da formação docente. Esta razão, que doravante se erigia sob a égide da burguesia em ascensão e que era socializada nas

[4] Tornadas naturais como que compondo a ordem ou lógica natural das coisas.

[5] Processo de formação e territorialização de redes de ensino diferenciadas, uma voltada para a formação científica e acadêmica, destinada às elites, e outra voltada ao ensino técnico e profissional, ou seja, preparadora de mão de obra para as fábricas. Isto ocorreu porque a ciência foi e é um elemento fundamental na extração da mais valia relativa.

[6] Sobre esse assunto, ver Katuta (2004).

escolas do Estado, estava fundada em dois cortes epistemológicos concomitantes que, a nosso ver, produziram profundas marcas na formação dos professores e na consequente construção de suas identidades profissionais: 1) o "corte do objeto": este ocorre quando o sujeito, fundamentado na observação da diferencialidade dos fenômenos, recolhe fragmentos do interior da totalidade, transformando-os "[...] em seres em si, sem se dar conta (como já insistia Hegel, em sua *Fenomenologia*) que a própria linguagem usada para identificar "um" fenômeno já é identidade evocativa de um jogo de semelhantes" (SANTOS, 2002, p. 20); 2) o "corte da razão": "[...] trata-se da busca de resposta(s) a uma (ou mais) pergunta(s) dada(s), que tem proporcionado a possibilidade de criar-se um amplo conjunto de "estatutos" científicos denominados como ciências particulares" (SANTOS, 2002, p. 20).

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

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

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

Dessa maneira, a

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

Assim, a partir do corte do objeto – compreensão de que o espaço é um problema da geografia, que o tempo o é da história, que os fenômenos físicos o são das ciências, assim como o ler, o escrever e o contar são, respectivamente, questões da língua portuguesa e da matemática –, estabelece-se o corte da razão. Eis a origem da prática pedagógica polivalente, fragmentária e metafísica que, infelizmente, ainda hoje, se expressa nas diretrizes curriculares que orientam a formação do docente das séries iniciais, e que é reforçada nos parâmetros curriculares, nas diretrizes nacionais e nos livros didáticos. Fortalece-se, assim, uma formação docente fragmentária e, consequentemente, uma relação dos alunos com os conhecimentos escolares também fragmentada, metafísica, posto que engessada sob a égide do corte do objeto que justifica o corte da razão.

Entendemos que a fragmentação do objeto, que fundamenta a da razão, é o cerne da problemática do atual tipo de polivalência – metafísico – engendrado junto aos docentes das séries iniciais, e que, não por acaso, acaba por influenciar e sendo expresso na produção livresca e no processo de indicação do livro didático pelo professor. Tal polivalência se desdobra em uma prática pedagógica centrada em uma relação sujeito-objeto

metafísica e na construção de uma razão também fragmentária por parte dos discentes.

Tomemos como exemplo o caso dos docentes das séries iniciais dos vários municípios brasileiros. Uma primeira questão a ser considerada, quando observamos as opções dos professores, é que as escolas indicam, no PNLD, livros dos componentes curriculares (língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história) de diferentes editoras, ocorrendo, portanto, a seleção de coleções distintas para cada componente. Este é um fato que parece ser positivo, num primeiro momento, pois pode ser considerado como presença de discernimento e de critérios mais apurados em relação à indicação do livro didático referente ao componente curricular específico. Porém, ao analisarmos a lógica orientadora dessas opções, nos deparamos com a quase ausência de critérios de análise do livro didático e, mesmo, da coleção. Portanto, as indicações são feitas com pouco discernimento acerca da efetiva contribuição deste material para os processos de autonomia e emancipação intelectuais.

A partir da análise das coleções indicadas, no que se refere aos livros didáticos dos componentes curriculares, verificamos também que as editoras não têm a preocupação em manter uma mesma linha teórico-metodológica em suas propostas editoriais, inexistindo coleções que trabalhem com temas e conteúdos de maneira dialógica e concatenada. Assim, os livros de componentes curriculares distintos de uma mesma coleção pouco ou quase nada dialogam entre si. Este fato, a nosso ver, cria e/ou fortalece obstáculos epistemológicos e pedagógicos na medida em que, ao reforçar a disciplinaridade, tende a fazer com que o professor das séries iniciais do ensino fundamental focalize seu

trabalho na alfabetização da linguagem escrita e da matemática. Isto ocorre porque, na formação deste profissional, historicamente se enfatiza o trabalho com esses dois últimos componentes curriculares em detrimento daqueles ligados aos saberes em geografia, história e ciências, que também auxiliam em grande medida na compreensão das realidades.

Ora, se existe um saber prévio em relação a essa ênfase, e se a preocupação pedagógica fosse prioritária, criar-se-iam mecanismos internos às políticas e programas dos livros didáticos a fim de que estes auxiliassem no processo de construção do percurso formativo profissional do educador. Contudo, como, a despeito de ser um material pedagógico, o livro também se constitui em mercadoria, esta lógica acaba predominando em sua elaboração, acesso e distribuição.

Dessa maneira, uma vez que é concedida ao professor a possibilidade de indicação da obra com a qual vai trabalhar, equivocadamente se supõe que este tenha formação para a referida tarefa. Esta suposição não é condizente com o que ocorre. Um dos elementos explicativos para isto reside no fato de que, na formação do professor polivalente, a questão da elaboração e dos critérios voltados à avaliação do livro didático são temas, em geral, pouco ou quase nada abordados. Verifica-se, assim, que nem sequer os cursos de formação inicial se preocupam com a garantia de que o educador consiga elaborar seus próprios materiais e também suas análises históricas, epistemológicas e pedagógicas do livro didático, o que auxiliaria a democratizar, qualificar e ampliar a produção e o uso do material em questão.

A atual forma de avaliação de livros didáticos revela o questionamento institucional do MEC no que tange à capacidade de os professores na ativa avaliarem e selecionarem seu próprio livro texto. Assim, estes professores apenas indicam o material que irão usar. É importante salientar que não somos contra as avaliações dos livros didáticos, que são necessárias por não se tratarem de material neutro, e, dependendo da maneira como são realizadas, podem auxiliar no processo de formação profissional. Inegavelmente, a atual forma de avaliação tem auxiliado na melhoria desse material, contudo, no formato como foi concebida, a avaliação do livro didático acabou por alijar o professor do ensino básico desse processo extremamente enriquecedor – se compreendido que este processo pode ser trabalhado na perspectiva formativa ou da educação continuada do professor.

No que tange à indicação de livros da área de geografia, verificamos uma séria inadequação pedagógica. Muitos trazem textos bastante extensos para o trabalho com os conteúdos geográficos no 1º ano do ensino fundamental. Considerando que, nesta fase, as crianças ainda estão em processo de alfabetização, tais materiais revelam-se inadequados para o trabalho pedagógico com estes alunos. A despeito disso, os docentes, ao invés de rechaçá-los, indicaram-nos sem grandes contrariedades. Este comportamento pode ser explicado na medida em que

> [...] para uma boa parcela dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a idéia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a

> aprendizagem. Muletadas e muleteiros se misturam no processo (SILVA, 1996, p. 11).

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

A nosso ver, a formação metafísica à qual o professor das séries iniciais tem acesso é um fator significativo que explica, em grande parte, as suas dificuldades em relação à elaboração de critérios, avaliação e uso de livros didáticos. Dessa maneira, não se trata de um problema ligado apenas a este sujeito social. A questão da formação envolve o conjunto de cursos de magistério, as instituições de ensino superior, as universidades e docentes universitários que trabalham no ensino, na pesquisa e na extensão com a formação docente. Assim, a despeito das críticas ao profissional que atua junto às séries iniciais, muitas instituições de formação docente se esquecem de que são elas também as responsáveis pelos processos formativos do profissional em foco e também pelas sucessivas políticas e programas educacionais, principalmente os gestados nos últimos 30 anos.

Da parte do Estado, verificamos que também existe uma certa compreensão de que os docentes do ensino básico estão em situação fragilizada para escolherem os próprios livros didáticos com os quais vão trabalhar. A contratação de equipes compostas, em sua maioria, de especialistas das universidades, que avaliam e selecionam o material a ser indicado pelos docentes do ensino básico, constitui-se em prova cabal deste entendimento.

A partir da problemática explicitada, a questão da seleção e do uso de livros didáticos pelos professores das séries iniciais torna-se, aparentemente, insolúvel. Por serem o lado mais fragilizado (salarial, política, acadêmica e epistemologicamente), acabam sendo, de modo equivocado, encarados como os responsáveis pelo problema. Será correta esta avaliação?

Entendemos que não. A relação que o docente das séries iniciais estabelece com o livro didático expressa, sobretudo, a necessidade de uma reformulação urgente das epistemologias que fundamentam a organização dos cursos de formação inicial e continuada de educadores e a consequente (re)elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas, dos livros didáticos, de sua seleção e do trabalho com este material em sala de aula. A simples comparação dos currículos[7] das séries iniciais com os PCNs, as diretrizes curriculares e os livros didáticos de geografia acabam por demonstrar o fundamento epistemológico da questão. É o que abordamos no tópico seguinte.

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

Atualmente, no Brasil, o principal referencial curricular para os ensinos fundamental e médio é um conjunto de documentos denominados Parâmetros Curriculares Nacionais

[7] "O currículo deixa de ser concebido como uma somatória de recortes da produção científica que atende a interesses privados, um contrato sociocultural entre epistemologias fragmentadas que, isolando variáveis, proclama verdades descontextualizadas que "reverberam eficácia" ao atuarem em realidades idealizadas. Passa a ser compreendido como um processo de apreensão crítica da realidade, em que as necessidades materiais para a sobrevivência humana, em seus diferentes planos de existência, orientam a visita criteriosa aos acervos epistemológicos específicos. Inverte-se, assim, a perspectiva: a prática curricular passa a rejeitar a justaposição acordada entre fragmentos programáticos autojustificáveis que atendem a interesses específicos fundamentados no solipsismo epistemológico das áreas, para – ampliando os limites do campo pedagógico – efetivar-se como uma decisão ético-política coletiva, assumida por agentes socioculturais que se vêem organicamente responsáveis pela transformação da realidade opressora, e, para tanto, partem da problemática revelada pela realidade concreta em busca de uma epistemologia constituinte da conscientização comunitária requerida. É colocar os recortes do conhecimento pertinentes às necessidades comunitárias presentes nas especificidades das áreas à disposição da construção epistemológica do cidadão" (SILVA, 2004, p. 57-58).

(PCNs)[8] e Diretrizes Curriculares Nacionais. Os primeiros foram elaborados após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9394/96), e chegaram às escolas ao final de 1997 e início de 1998. Estes documentos foram os que, em grande medida, determinaram os conteúdos e proposições dos livros didáticos. Nos PCNs, estão apresentados os objetivos e conteúdos a serem trabalhados nas diferentes séries, em todas as instituições de ensino do país, apesar de afirmarem que

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

Embora essa firmação esteja presente nos próprios PCNs, este tem sido um dos únicos referenciais curriculares seguidos em grande parte das redes de ensino, sejam estaduais ou municipais,[9] a despeito de seus currículos. Isto ocorre, principalmente, em virtude da ausência ou da precariedade das discussões curriculares em cada uma das unidades administrativas e também em função de que os processos de avaliação da educação básica e os livros didáticos também são elaborados tendo como base este documento, o que contradiz o que está posto em sua Introdução.

A inexistência ou o insuficiente debate em torno do currículo decorre de vários fatores. Um deles é que as redes de

[8] Composto de um documento geral em que se apresenta a proposta pedagógica para os ensinos fundamental e médio, e de outros documentos referentes a cada área específica do conhecimento.

[9] Nesse sentido, é bastante didático o caso do estado do Paraná, que, apesar de ter rompido com os PCNs e criado suas Diretrizes Curriculares próprias, utiliza os livros didáticos do PNLD, elaborados a partir dos PCNs. Além isso, o referido estado também participa das avaliações da educação básica, elaboradas segundo o mesmo documento nacional.

ensino possuem dificuldades em estruturar, a partir de debates e deliberações curriculares, um documento local, principalmente pela maneira como ocorre a formação das equipes que coordenam o trabalho nas escolas. Existe também uma dificuldade ligada à ausência de condições relacionadas ao tempo destinado a este trabalho. Enfim, existem dificuldades administrativas e educacionais das mais variadas ordens, tanto nas escolas como nas próprias secretarias de Educação. Não raro, estas dificuldades estão relacionadas às características da chefia e da coordenação pedagógica das equipes, dado que, em geral, trata-se de cargos de confiança das administrações. Além disso, muitos deles são ocupados sem a exigência de concurso público, o que enfraquece a possibilidade de uma gestão pedagógica, em médio e longo prazos, por parte das equipes que trabalham na administração, e, dessa maneira, um efetivo debate em torno do currículo e seus desdobramentos educacionais.

Somado a essas questões administrativas, existe também o fato de que os alunos são avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico a partir de documentos de referência como os PCNs e as Diretrizes da Educação Básica, a despeito de ambos indicarem que não se constituem num modelo impositivo.

Dessa maneira, os PCNs e as Diretrizes da Educação Básica se configuram, hoje, na maior parte do Brasil, como referências curriculares que direcionam o trabalho docente nas instituições de ensino. Embora apontem para uma discussão interdisciplinar,[10] mantiveram em sua estrutura e organização a divisão disciplinar, e, no caso dos PCNs, acrescentaram os temas transversais em torno de questões sociais que podem ser tratadas por todos os professores em qualquer disciplina – estratégia esta que não entendemos como ruptura epistemológica com a razão fragmentária ou metafísica. Vejamos o que diz o PCN:

[10] Ver a parte introdutória do documento.

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

Dessa maneira, cada equipe de especialistas elaborou a proposta específica de sua área. Verifica-se, nesta estrutura de construção dos documentos, a opção por um fundamento epistemológico fundado na metafísica e assiste-se ao corte da razão a partir do pressuposto do corte do objeto. Esta opção epistemológica, principalmente no que tange às séries iniciais,[11] inviabilizou uma política de produção livresca que enfatizasse o diálogo e/ou relações orgânicas entre os vários componentes curriculares.

Com base no exposto, verifica-se a ruptura epistemológica que marca o atual desencontro entre currículo e livro didático, nas séries iniciais, a despeito de o currículo tender para a interdisciplinaridade. O acompanhamento do debate em torno do currículo, desde os anos 1980, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes e o processo de elaboração dos livros didáticos indicam a opção por um caminho oposto ao da interdisciplinaridade. Entendemos que o encaminhamento pedagógico dado aos elementos citados aponta para a intensificação da disciplinarização, num trabalho de reforço da fragmentação da razão. Este é o ponto fundamental que marca os encontros e desencontros entre o currículo das séries iniciais, os PCNs, as Diretrizes e a produção livresca (esta, como aparece em

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

quase todas as capas dos livros didáticos, sempre de acordo com os documentos citados).

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

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

Ao analisarmos os livros didáticos de geografia das séries iniciais, em particular, pudemos verificar que a tradicional ruptura sociedade x natureza se mantém: a primeira é estudada de forma estanque da segunda. Decorre disso que os aspectos físicos e humanos são divididos e abordados também de forma fragmentada. Por exemplo, em um tópico intitulado "Paisagens brasileiras", estudam-se, primeiramente, o clima e a vegetação, e, em seguida, em outro subitem, o relevo e a hidrografia, como se as paisagens fossem mera soma de cada um destes elementos físicos em separado. Além disso, conclui-se que os seres humanos não compõem ou influenciam as paisagens brasileiras (entendidas, ao

que parece, como mera soma de partes da natureza). Eis um exemplo didático de corte da razão estabelecido a partir do corte do objeto, que auxilia a referendar os desencontros entre o currículo desejado e o realizado por meio dos livros didáticos, dos PCNs, das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, dos cursos de formação docente, das políticas educacionais e da prática docente.

Considerando o exposto, é importante refletirmos sobre as possíveis formas de superação do atual estado de coisas. Foi o que fizemos, a seguir.

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

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

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

variados códigos linguísticos, sejam eles os da escrita, da matemática, das ciências, da história, da geografia e das artes, entre outros.

Entendemos que essa compreensão leva a uma ruptura epistemológica na dimensão formativa inicial e continuada do educador das séries iniciais na medida em que, na perspectiva ora esboçada, é o conjunto dos conhecimentos citados somados aos didáticos e situacionais[12] que auxiliarão o docente a atingir o referido objetivo pedagógico. Rompe-se, assim, com o corte do objeto que fundamenta o da razão e, então, com a metafísica presente em matrizes epistemológicas na qual está ancorada uma parte significativa da produção de livros didáticos voltados às séries iniciais. Qualificando-se a demanda, qualifica-se também o produto, isto porque não devemos jamais nos esquecer de que, a despeito de ser um material didático pedagógico, em função principalmente do Programa Nacional do Livro Didático, esta produção cultural também se constitui em mercadoria das mais vendidas no mercado editorial brasileiro.

Foi neste sentido que apontaram as observações de Severino:

> É pela subjetividade que o homem pode intervir significativamente na objetividade. Por isso mesmo, sua formação, ainda quando voltada para a preparação profissional, pressupõe o cultivo de sua subjetividade. Pois é só com os recursos da ciência e da técnica que ele pode dar conta de seus desafios em face do saber e do fazer, no sentido de decodificação do mundo natural e social e da sua intervenção nesse mundo, com vistas a sua adaptação às necessidades da vida. É só com a sensibilidade ética que poderá legitimar sua ação, respeitando sua própria dignidade de pessoa humana bem como aquela de seus semelhantes, tanto nas relações interindividuais como nas relações sociais mais amplas; só pela sensibilidade estética poderá aproveitar

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

> significativamente seus sentimentos e emoções, explorar sua imaginação criadora e relativizar os parâmetros puramente lógico-funcionais da razão natural; só com a criticidade política poderá entender o verdadeiro sentido da cidadania e a ela adequar seu comportamento em sociedade (SEVERINO, 2003, p. 14).

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

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a Teoria da Ação*. São Paulo: Papirus, 1997.

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

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: 1997.

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

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

HÖFLING, Eloisa de Mattos. "Notas para a discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático". In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, 2000.

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

LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal, lógica dialética*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

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

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

MOREIRA, Ruy. "A pós-modernidade e o mundo globalizado do trabalho". In: *Revista Paranaense de Geografia*, Curitiba, n. 2, s.p., 2ª ed., jul. 1999.

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

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. "A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais". In: *Ciência e Opinião*. Disponível em: http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&lr=&q=cache:feu-ni4rY-YJ:cienciaeopiniao.unicenp.edu.br/arquivos/cienciaeopiniao/File/volume2/CienciaeOpiniao2_art_1.pdf+paradigmas+de+forma%C3%A7%C3%A3o+docente Acesso em 10 jan. 2016.

SILVA, Antônio Fernando G. da. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. 2004. 405f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004.

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