



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

IRENE DE BARCELOS ALVES

**ENTRE REGULAÇÃO E PERSUAÇÃO:
a política curricular para o livro didático de Geografia dos
anos iniciais do Ensino Fundamental no PNLD 2010**

Rio de Janeiro
2011

IRENE DE BARCELOS ALVES

**ENTRE REGULAÇÃO E PERSUASÃO:
a política curricular para o livro didático de Geografia dos anos iniciais do
Ensino Fundamental no PNLD 2010**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a ANA MARIA FERREIRA DA COSTA MONTEIRO

Rio de Janeiro
2011

IRENE DE BARCELOS ALVES

ENTRE REGULAÇÃO E PERSUASÃO:

a política curricular para o livro didático de Geografia dos anos iniciais do Ensino
Fundamental no PNLD 2010

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro - Orientadora
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^º Dr^º Renato José de Oliveira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^º Dr^º Marcelo Gustavo Andrade de Souza
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

À Maria Rita,
fonte constante de inspiração e desafios, no eterno reinventar da vida.

AGRADECIMENTOS

Chegar a esse momento é atravessar a fronteira da ignorância dos inocentes para a lucidez que me alucina. É conviver permanentemente com a tensão da descoberta. É retornar ao lugar de origem transformado pela experiência do conhecimento. É avançar sem desfazer a teia.

Agradeço...

À amiga e orientadora Ana Maria Monteiro por tantos trajetos partilhados, momentos de descobertas prazerosas e encruzilhadas aflitivas onde novos horizontes são almejados.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ que fizeram da busca pelo conhecimento um doce desafio.

Aos amigos do grupo de pesquisa, companheiros de angústias e gargalhadas, que souberam incentivar, acalantar e socorrer nas horas críticas dessa jornada.

À equipe administrativa do PPGE por sua eficiência e simpatia na orientação dos procedimentos e encaminhamentos.

Aos colegas de trabalho que viabilizaram e apoiaram esse aprofundamento da docência.

Aos meus pais e irmãs pelo suporte e afeto no enfrentamento dos desafios cotidianos e por sempre estimularem o gosto pelo estudo.

RESUMO

Esta investigação encontra-se inserida nas discussões sobre a produção de políticas de currículo, com especial destaque para o Programa Nacional do Livro Didático, em sua versão 2010, voltada para os anos iniciais do ensino fundamental, no que se refere à disciplina de Geografia, tendo como *corpus* documental O Edital de Convocação às Editoras e o Guia de Livros Didáticos. O quadro teórico se apóia na abordagem do ciclo de políticas proposta por Stephen Ball e referendado por Alice Lopes, enfocando a tensão entre conhecimento e poder na produção de políticas curriculares, destacando o papel do Estado na regulação das políticas de currículo. Com base na vertente analítica das comunidades epistêmicas procuro realçar a atuação de sujeitos e grupos em posições de influência e liderança na produção de discursos sobre a política do livro didático de Geografia, no âmbito do PNLD. Ainda no campo da produção de conhecimento dos estudos do currículo empreendo um diálogo com Henry Giroux e Tomaz Tadeu da Silva, ao apresentarem o currículo como artefato cultural, sendo essa condição ancorada no fato de sua criação ser uma construção social, onde sentidos são fixados de acordo com o contexto em que foram gerados e por onde circulam. A incorporação das contribuições da análise retórica, na perspectiva desenvolvida, especialmente, por Chaïm Perelman e Olivier Reboul, foi fundamental na apreensão metodológica do Guia de Livros Didáticos 2010 – Geografia. A análise deste documento procura identificar posições de “orador” e “auditório”, assim como algumas intencionalidades expressas em seu discurso oficial. A investigação das mudanças discursivas no interior deste documento permite compreender como esses textos refletem processos de negociação que atuam no encurtamento das distâncias entre o conhecimento científico e o escolar (Ana Maria Monteiro). Identifica marcas de um discurso persuasivo que se preocupa em negociar distâncias e sensibilizar os professores para a importância do PNLD, em todos os seus desdobramentos envolvendo a atualização do saber de referência e as possibilidades teórico-metodológicas que lhe são pertinentes.

Palavras-chave: política de currículo, PNLD, comunidade epistêmica, análise retórica, ensino de Geografia.

ABSTRACT

This research positions itself among discussions about producing curriculum policies, with particular emphasis on the 2010 version of the National Textbook Program, focused on the early years of (basic) education, with regard to the discipline of Geography. The documents analyzed in this study are the Convocation to Editors and the Textbook Guide. The theoretical framework relies on the cycle of policies proposed by Stephen Ball and taking into account contributions by Alice Lopes, focusing on the tension between knowledge and power in the production of curriculum policies, in particular government involvement in regulating curriculum policies. Based on the analytical aspect of epistemic communities this study analyzes the actions of people and social groups in positions of influence and leadership in the discursive practices of Geography textbook policies, under the National Textbook Program. Still within the field of curriculum studies, this research endeavors to establish a dialogue with Henry Giroux and Tomaz Tadeu da Silva, who present the curriculum as a cultural artifact, arising from the fact that its creation is a social construct where meanings are determined according to the context in which they were generated and where they circulate. The inclusion of rhetorical analysis contributions, using the perspective developed by Chaïm Perelman and Olivier Rebol in particular, was fundamental for the methodological evaluation of the 2010 Textbook Guide for Geography. This analysis seeks to identify the positions of "Orator" and "Audience", in this document, as well as to recognize some explicit intentions in its official discourse. The examination of the discursive changes within this document allows for an understanding of how these texts reflect processes of negotiation operating to bridge the gap between scientific knowledge and school knowledge (Ana Maria Monteiro). Persuasive discursive techniques are identified which are used to negotiate this gap, and to try to convince teachers of the importance of the PNLD (National Textbook Program), in all its explanations involved in the updating of Geography knowledge or teaching knowledge.

Keywords: curriculum policy, epistemic community, rhetorical analysis, teaching of Geography.

SUMÁRIO

Introdução.....	09
Capítulo I - Interlocuções necessárias: livro didático objeto multifacetado.....	20
I.1 Artefato cultural objeto de políticas educacionais	21
I.2 Livro didático: objeto de políticas de currículo	27
I.3 Da análise do edital PNLD 2010	33
Capítulo II - Conhecimento e poder nas avaliações do livro didático	41
II.1 O reconhecimento de uma comunidade epistêmica	44
II.2 O Guia de Livros Didáticos 2007.....	57
Capítulo III - O Guia de Livros Didáticos 2010 e a arte de persuadir	64
III.1 Orador e auditório no Guia de Livros Didáticos 2010	67
III.2 O discurso no Guia de Livros Didáticos 2010.....	73
Considerações finais	88
Referências Bibliográficas.....	95
Anexos	
Anexo I – Listagem complementar dos avaliadores de Geografia PNLD 2010.....	103
Anexo II – Fichas de Apresentação do Guia de Livros Didáticos 2007 e 2010.....	109
Anexo III – Tabela dos livros mais escolhidos do PNLD Geografia 2010	117

Introdução

É inegável o papel que os livros didáticos ocupam na vida escolar, mesmo com o aumento das novas tecnologias aplicadas ao ensino. As ameaças que apregoavam o desaparecimento desses materiais didáticos, em detrimento de modernos aparatos tecnológicos, veiculadas principalmente pelos meios de comunicação, não se consolidaram. A ampliação desse tema como foco de pesquisa em várias disciplinas escolares demonstra que, nas últimas décadas a presença dos manuais didáticos nas salas de aula, dos diferentes níveis de ensino da educação básica, tem se intensificado (BITTENCOURT, 2010), apesar das ressalvas e críticas que esses materiais possam suscitar.

Até 2010, o governo brasileiro executava três programas principais voltados especificamente para compra de livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹, referente aos livros destinados ao Ensino Fundamental, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). A partir de 2010, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passa a se responsabilizar por todas as compras das obras didáticas destinadas tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. Este programa, que se constitui nas etapas de avaliação, escolha e aquisição de obras didáticas destinadas às escolas públicas, ocorre de forma periódica, em ciclos trienais alternados, intercalando o atendimento aos diferentes níveis de ensino: 1º ao 5º ano do ensino fundamental, 6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio.

Essa operação envolve várias etapas, que vão desde o cadastramento das editoras para adequação aos critérios estabelecidos nos diferentes editais, avaliação das obras por comissões de especialistas, confecção dos guias de orientação de escolha, processo de avaliação e escolha nas escolas, aquisição e distribuição das obras.

Vale ressaltar que as compras governamentais nesse segmento se sobressaem pelo gigantismo do volume de vendas.

O PNLD não só é o maior programa de fornecimento de material didático do Brasil. Juntamente com os outros programas de distribuição de livro (para bibliotecas, por

¹ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), como é conhecido desde 1985, está voltado à distribuição de obras didáticas, tendo suas origens em 1929, quando foi criado um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL).

Informações sobre o histórico dos programas oficiais para o livro didático podem ser encontradas no site www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico

exemplo) em 2001, conforme afirmou Maria Helena Guimarães de Castro (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP/ MEC) na mesa redonda sobre questões educacionais da atualidade, promovida pela publicação Estudos Avançados, em 27/4/2001, o Brasil está situado como “o país que tem o maior programa de fornecimento de livro do mundo”. (CASSIANO, 2004, p.35)

Além de sua importância no quadro das políticas públicas, não podemos esquecer que as obras didáticas são artefatos culturais, que selecionam e produzem saberes, determinam práticas pedagógicas e colaboram na constituição de modelos identitários. As pesquisas históricas sobre o livro didático reforçam essa condição quando constatarem o papel influente que eles tiveram na formação das mentalidades. Isso pode ser evidenciado, principalmente nos dois últimos séculos, a partir da consolidação dos Estados modernos, quando o livro didático torna-se um símbolo de soberania nacional essencial no processo de formação das novas gerações, instrumentos de poder, que se destinam aos “espíritos jovens”, ainda manipuláveis e pouco críticos. Quanto a isso, Alain Choppin, um dos grandes estudiosos das obras didáticas, ressalta: “os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, lingüística, cultural e ideológica” (p.560).

Sinaliza também que esse destaque dos manuais didáticos foi acompanhado de uma institucionalização dos procedimentos educativos, que compreendeu um relativo e rápido deslocamento das responsabilidades educacionais, anteriormente a cargo da família e das autoridades religiosas, para o Poder Público. Enfatiza ainda, que o livro didático se constitui num importante indicador das relações de forças que se estabelecem num determinado recorte temporal entre os diferentes sujeitos do sistema educacional de uma sociedade.

No Brasil, o primeiro marco de uma política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático pode ser considerado o Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38², no qual o Estado institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Esta comissão tinha por objetivo maior o controle político-ideológico, na medida em que se preocupava em controlar o conteúdo dos livros escolares, apesar da declarada missão de evitar impropriedades e inexatidões factuais, nos livros didáticos (FREITAG et al., 1997).

Enfim, como afirma Célia Cassiano (2007), em sua tese de doutorado *O mercado do livro didático no Brasil, no período entre 1985 e 2007*: “ de 1938 até 1985, variadas formas de controle e intervenção estatal incidiram sobre o livro didático brasileiro, norteadas diferentemente sua circulação, principalmente no período da ditadura militar (1964-1984)” (p.20).

² Não podemos deixar de salientar que essa política de governo se insere no contexto das ações do Estado Novo, no governo de Vargas(1930-1945).

Só a partir do processo de redemocratização com o Decreto 91.542, de 19/08/1985, é instituído oficialmente o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que trazia como novidade a proposta de

aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para alunos da rede pública do então 1º grau (1ª a 8ª série, para alunos de 7 a 14 anos).

Podemos dizer que, mais do que prescrições, seus direcionamentos continham determinada visão do educando e da escola pública e, especialmente, implicavam um projeto de nação a ser empreendido na redemocratização do país, visto que políticas educacionais sempre se circunscrevem em contextos de políticas mais gerais. (op. Cit. p.20)

Por isso, ao avaliarmos as ações do Estado brasileiro, nas últimas três décadas, relacionadas às políticas curriculares, podemos identificar marcas singulares de práticas, concepções e valores orientados por demandas de agências internacionais que procuram atender a certos modelos de políticas educacionais desenvolvidas globalmente. Como demonstram as pesquisas de Rosa Maria Torres, em sua análise das estratégias do Banco Mundial para orientar reformas educacionais com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica, no “mundo em desenvolvimento”.

“um “pacote” de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macro políticas até a sala de aula” (TORRES, 1996, p. 126).

Como a autora afirma, os documentos do Banco Mundial apresentam a qualidade educativa como resultado da presença de certos “insumos”, fatores determinantes para um aprendizado efetivo, recomendando aos países em desenvolvimento quais os “insumos” deveriam ter prioridade em termos de políticas e alocação de recursos. Numa ordem de prioridades, o livro didático ocuparia o quarto lugar, sendo precedido apenas por bibliotecas, tempo de instrução e tarefas de casa.

Proporcionar livros didáticos, vistos como a expressão operativa do currículo e contando com eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente. Recomenda aos países que deixem a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado, que capacitem os professores na sua utilização, além de elaborar guias didáticos para estes últimos;³

Essas orientações das agências internacionais podem ser rastreadas nas reformas dos programas voltados para o livro didático quando percebemos a incorporação de algumas metodologias e orientações para compra de material didático, destinado à rede pública. Não podemos deixar de assinalar a recomendação do Banco Mundial de “deixar em mãos do setor

³ Trecho retirado do documento “Priorities and strategies for education: a World Bank sector review” BANCO MUNDIAL, Washington D. C., 1995:51, citado pela autora em seu artigo *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial* TORRES, 1996, p. 135.

privado” a produção e distribuição dos livros didáticos, como um aspecto presente desde a instituição do Programa Nacional do Livro Didático, em 1985. Segundo as pesquisas de Cassiano (2007), a partir desse período foram identificadas alterações no mercado editorial voltado para produção de obras didáticas, quando constatou a diminuição das editoras familiares e a consolidação dos grandes grupos empresariais, bem como a entrada de grandes grupos editoriais espanhóis, favorecidos pelas políticas econômicas de abertura ao capital internacional, vigentes nos anos 1990.

Como fica evidente, é cada vez mais enfática a posição do Estado na regulação de políticas curriculares. Como entendo que os programas voltados para o livro didático se inserem neste grupo de políticas, elegi como meu principal objeto de estudo os documentos relacionados ao PNLD 2010, direcionado à seleção de livros didáticos de Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental: Edital de Convocação às Editoras e o Guia de Livro Didático, uma vez que estes são os textos reguladores das políticas voltadas para os materiais didáticos, destinados a este segmento do ensino público. Defendo que a análise desses documentos pode levar a importantes questionamentos sobre as ações desenvolvidas no âmbito das políticas públicas para o livro didático, neste caso específico, de Geografia para os anos iniciais. Quais funções do livro didático são valorizadas nesses documentos? Como as matrizes curriculares para o ensino de Geografia são recontextualizadas nos documentos de política curricular para o livro didático? Quem são os membros da comunidade disciplinar geográfica, que estão envolvidos nos processos de avaliação das obras didáticas? Quais as tensões entre conhecimento acadêmico e conhecimento escolar que podem ser identificadas nos discursos presentes nesses documentos? Essas são algumas das questões que pretendo perseguir ao longo de minha pesquisa.

Minha pesquisa tem como objetivo investigar mudanças e permanências nas orientações da política de aquisição das obras didáticas, onde procuro detectar intencionalidades expressas nesses documentos oficiais, buscando identificar suas articulações com grupos e sujeitos atuantes na produção de políticas curriculares, para melhor compreender posicionamentos teórico-metodológicos acerca da minha disciplina de referência, a Geografia. Procuro, ainda, indícios de processos de (re)contextualização desses documentos, onde novas significações são atribuídas às orientações do PNLD, bem como manifestações de resistência e contestação ao caráter prescritivo deste Programa.

Essa escolha está ancorada, inicialmente, na minha motivação pessoal pelo tema: livro didático. Ao longo de minha vida profissional como professora de Geografia, tanto do ensino

fundamental quanto do médio, estabeleci uma relação ora amistosa, mas também bastante conflituosa com as obras didáticas. Além disso, a oportunidade de atuar em outras frentes do campo educacional possibilitou-me experimentar diferentes contatos com a produção de material didático. Primeiro como membro da equipe da Divisão de Currículo e Avaliação da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro (1988/89), quando tive a oportunidade de participar do trabalho de elaboração de material didático para capacitação de professores da rede municipal. Por último, desde 1996, como autora de livros didáticos de Geografia para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, acompanhando os desdobramentos do PNLD, tendo minhas obras submetidas aos sucessivos processos de avaliação desde 1998. Como bem assinalou Monteiro (2009), o livro didático se constitui numa forma de currículo escrito, tendo, portanto, o campo do currículo se configurado no *locus* privilegiado da minha atuação profissional e, o tema livro didático e suas articulações com as políticas públicas um território de afinidades e interesse nas minhas trilhas de investigação. É do campo da produção de conhecimento dos estudos do currículo que encaminho minha trajetória de pesquisa, dialogando com autores que muito contribuíram para os avanços dos estudos sobre políticas curriculares. Para citar alguns desses autores, recorro, na produção crítica em currículo a Henry Giroux (1993, 1995) e Tomaz Tadeu da Silva (1995, 2010), ao enxergar o currículo como um artefato cultural, permitindo-se análises que busquem identificar estratégias políticas que evidenciam embates identitários e relações assimétricas de poder. No campo das políticas de currículo meu estudo referencia-se, principalmente, nas contribuições de Stephen Ball e Alice Casimiro Lopes (1999, 2004, 2005, 2010), trabalhando na tensão entre conhecimento e poder na produção de políticas curriculares. Procuro realçar a atuação de sujeitos e grupos em posições de influência e liderança na produção de discursos sobre a política do livro didático de Geografia.

Ainda no campo do currículo procuro avançar nas discussões sobre conhecimento escolar, de acordo com as contribuições de Ana Maria Monteiro (2009; 2010) e Carmem Gabriel (2008), ao operar na tensão entre conhecimento científico e cultura escolar. Nesse sentido, busco identificar, nos documentos oficiais que visam regulamentar a produção e utilização de livro didático, propostas de negociação com objetivos de aproximação entre o conhecimento que é produzido e validado nos meios acadêmicos e as configurações cognitivas/culturais próprias à cultura escolar.

Aproprio-me, ainda, de categorias do campo da discursividade para análise dos principais documentos gerados pelo PNLD tendo por opção metodológica a análise retórica

desses textos, com base, principalmente, nos estudos de Chaim Perelman (1997) e Olivier Reboul (2000).

Minha opção por abordar a Geografia escolar nos anos iniciais se justifica pela importância desta área disciplinar na educação básica, de forma geral, e mais especificamente neste segmento. Este fato reside não somente na abordagem de conteúdos, que possibilitam aos alunos compreenderem o espaço geográfico como resultado de um processo de construção social, ou as interações da sociedade com a natureza, mas também pela aposta que carrega de que a análise da realidade traz o embrião da transformação social. É uma disciplina que apresenta o caminho teórico-metodológico da discussão e da crítica, estimulando atitudes que contribuam para o exercício da cidadania, investindo no caráter transformador e renovador da educação.

Os conteúdos de geografia, que são estudar o mundo, as configurações territoriais, a organização do espaço e sua apropriação pelos diversos povos, as lutas para tal, os interesses políticos e as formas de tratar a natureza, se põem como conteúdos que permitem e podem envolver os três itens acima colocados como base para uma educação para a cidadania. Esta é, em última análise, o comprometimento com a construção de uma sociedade melhor, conhecendo a realidade, compreendendo os mecanismos que a sociedade utiliza, reconhecendo no território a sua história e as possibilidades de mudança. (CALLAI, 2001, p. 137).

Outro aspecto que muito influenciou nesse recorte foi o acúmulo de experiências no trabalho com professores desse segmento, onde constatei a posição secundarizada com que o ensino de Geografia figura, tanto na grade curricular das escolas, que privilegiam os conteúdos de matemática e língua portuguesa, quanto nos currículos dos cursos de formação desses docentes. Ao pesquisar o currículo de duas Faculdades de Educação, em instituições de referência na formação de professores, para os anos iniciais do ensino fundamental, no Rio de Janeiro, constatei que ambas oferecem, no 7º período, uma única disciplina voltada para o ensino das Ciências Sociais, onde são apresentados conteúdos referentes tanto ao ensino de Geografia quanto de História. No currículo da Faculdade de Educação da UFRJ essa disciplina se apresenta como “Didática das Ciências Sociais” e na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) como “Metodologia de Ensino das Ciências Sociais”.

Essa constatação nos leva a uma realidade bastante dissonante quando confrontada com o nível de aprofundamento do conhecimento disciplinar exigido dos professores para o trabalho com as obras selecionadas pelo PNLD. Se por um lado, constatamos que a formação docente nesse segmento possui um caráter generalista, onde o tempo e o espaço destinado aos saberes disciplinares, como a Geografia, se encontram bastante restritos, deixando sérias lacunas no que tange ao conhecimento geográfico, por outro, verificamos cada vez mais o

aprofundamento das exigências teórico-metodológicas e conceituais dos avaliadores das obras didáticas. Nessa condição, onde o conhecimento disciplinar apresentado nos livros didáticos, selecionados pelo PNLD, se distancia da formação, muitas vezes lacunar do professor, podemos encontrar um terreno bastante fértil para averiguar se existem estratégias de aproximação e/ou resistência entre essas duas realidades tão distintas. Essa situação só evidencia a necessidade de estudos sobre políticas de currículo no enfrentamento dos desafios propostos tanto pela formação de professores, quanto nos programas voltados para regulação das obras didáticas.

Uma revisão de literatura, no banco de teses da Capes, no período de 2005 a 2009, relacionando livro didático e PNLD como palavras-chave, revelou a presença ainda tímida de estudos vinculados à Geografia. Nesse levantamento não restringi minha análise aos anos iniciais, englobando todos os níveis da educação básica, uma vez que meu objetivo era também investigar a relevância desse tema no âmbito das pesquisas do ensino de geografia. A maior incidência dessas pesquisas está relacionada às áreas disciplinares de Língua Portuguesa, Matemática e História como demonstra a tabela a seguir.

Resultado da pesquisa no banco de teses da Capes nas categorias – livro didático e PNLD

	PORT	HIST	GEO	HIST/GEO	MAT	CIÊN	L. EST	GERAL	TOTAL
2005	03	-	-	-	02	02	-	-	07
2006	08	01	01	-	02	01	-	-	13
2007	11	01	-	-	01	-	01	02	16
2008	04	04	04		05	02	-	01	20
2009	09	08	03	02	04	01	-	-	27
Total	35	14	08	02	14	06	01	03	83

<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do> acesso em 24/04/2010

Escolhi fazer essa verificação do período mais recente para mostrar como ainda é bastante tímida a produção de estudos dessa natureza na Geografia. Mesmo assim, quando analisamos os resumos dos trabalhos apresentados sob o enfoque geográfico, percebemos que o principal objetivo consiste em avaliar as abordagens de conteúdos ou habilidades geográficas presentes nas obras didáticas selecionadas pelo PNLD, por exemplo: a cartografia e a educação ambiental. É interessante constatar que não foi possível perceber, na maioria desses trabalhos ligados à Geografia, estudos voltados para a investigação de uma articulação

direta entre as políticas públicas para o livro didático e a produção dos mesmos. Essa situação evidencia, além de uma fraca presença de trabalhos ligados aos manuais didáticos voltados ao ensino de Geografia o reduzido interesse pelas políticas de currículo que norteiam a produção dessas obras. Nesse sentido, esse quadro sinaliza um campo bastante vasto para pesquisa, podendo contar com as contribuições de outras áreas disciplinares que já apresentam estudos investigativos sobre a importância do livro didático na organização escolar, e também como objeto de políticas de currículo sob a regulação do Estado.

As pesquisas que procuram integrar o tema livro didático e as determinações das políticas públicas permitem avançar em alguns questionamentos. Abordar não apenas o viés conteudista, que se refere à seleção, adequação, atualização e correção dos conteúdos disciplinares, mas também ampliar o entendimento dos procedimentos de sua produção, difusão, circulação, escolha e aquisição (MUNAKATA, 2007).

Dessa forma, outras linhas de investigação vêm se consolidando a partir do tema livro didático. Ao longo dessa dissertação, vou me apoiar em contribuições de alguns desses estudos que abordaram esse tema articulado às políticas governamentais. Como o trabalho de Rocha (2008)⁴, que investigou manuais do professor, em livros de geografia, voltados para o segundo segmento do ensino fundamental, selecionados pelo PNLD (2008), partindo da premissa de que esses documentos não são textos neutros e se encontram inseridos num território onde são disputados e negociados sentidos, ou ainda, a tese de Cassiano (2007)⁵, que abordou as articulações entre as políticas públicas para o livro didático e as disputas do mercado editorial. O primeiro trabalho, de Rocha (2008), apresenta valiosas contribuições ao privilegiar a articulação de um quadro teórico que contempla tanto referências do Campo do Currículo quanto da Teoria Social do Discurso, avançando nas discussões acerca das políticas de currículo e de formação docente. Já os estudos de Cassiano, procuram relacionar os processos globais, presentes nas políticas econômicas, com a política do livro didático, tendo como marco a criação do PNLD. A autora se apóia na teoria crítica do currículo para

⁴ Como as contribuições apresentadas por:

ROCHA, A.A.C.N. No entrecruzamento de políticas de currículo e de formação docente: uma análise do manual do professor do livro didático de geografia. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

⁵ Sobre esse enfoque de pesquisa ver as contribuições de:

CASSIANO, C.C.F. O mercado do livro didático no Brasil – da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação/PUC-SP, São Paulo, 2007.

investigar as articulações desse programa com as reformas curriculares implementadas no período por ela estudado.

Conto ainda com as contribuições das pesquisas de Coelho (2009)⁶ e Kanashiro (2008)⁷, que realizam uma reflexão sobre o processo de avaliação do PNLD e os usos do livro didático, nos anos iniciais do ensino fundamental. Os dois estudos se apóiam nos usos de obras que se configuraram no PNLD 2004 como aquelas com melhores indicativos de avaliação, ou seja, “mais bem avaliadas”. O trabalho de Coelho, voltado para o livro de História, dialoga com o campo da Sociologia da Educação e da História da Educação, ao descrever e analisar os usos desse livro didático pelos professores. Argumentou que a presença de livros bem avaliados pelo PNLD não é garantia de um processo de renovação do ensino de História. Embora tendo o livro de Geografia como objeto de sua pesquisa, Kanashiro também verificou os usos dessa obra didática, melhor avaliada pelo PNLD, nas práticas cotidianas escolares. Numa pesquisa com princípios de orientação etnográfica, investigou as práticas pedagógicas que se configuram ao redor do livro didático e como elas estão relacionadas à cultura escolar, procurando elucidar a distância entre o que se pretende no discurso oficial e o que sucede no âmbito escolar.

Esses trabalhos levantam questões importantes sobre o papel da política do livro didático e seus desdobramentos nas práticas escolares, entretanto, não têm como principal foco a identificação de formas de negociação que surgem no entroncamento dessas duas realidades. Minha pesquisa, ao mergulhar na investigação das mudanças discursivas do Guia de Livros Didáticos do PNLD 2010, busca compreender como esses documentos refletem processos de negociação que atuam no encurtamento das distâncias entre o conhecimento científico e o escolar. Ao operar com a análise retórica procuro identificar nos textos oficiais marcas de um discurso persuasivo que se preocupa em negociar distâncias e sensibilizar os professores para a importância do PNLD, em todos os seus desdobramentos envolvendo a atualização do saber de referência e as possibilidades teórico-metodológicas que lhe são pertinentes.

⁶ Sobre esse enfoque de pesquisa ver as contribuições de:
COELHO, A. R. Livro didático de história: entre prescrições e usos. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG, Belo Horizonte, 2009.

⁷ Sobre esse enfoque de pesquisa ver as contribuições de:
KANASHIRO, C. S. Livro didático de geografia: PNLD, materialidade e uso na sala de aula. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação/USP, São Paulo, 2008.

Enfim, ao desvendar os diferentes aspectos que se relacionam com as políticas do livro didático estamos contribuindo também para melhor compreensão dos processos de usos dessas obras. Entendendo como são estabelecidas as disputas de poder dentro de cada comunidade disciplinar, onde os conhecimentos são valorizados e validados, podemos avançar nas discussões curriculares. Compreender como múltiplos projetos estão em disputa pela posição central no currículo é lançar novas luzes sobre as relações de conhecimento e poder na produção de políticas.

Não há dúvidas de que o livro didático é um produto cultural complexo, situado no entroncamento da cultura, da pedagogia, das políticas públicas, da produção editorial e da sociedade, interseção de interesses e objetivos variados que demandam e desencadeiam ações de diversificada natureza e, por isso terreno bastante fértil para novas e profundas reflexões.

Este trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro, apresento uma reflexão sobre o caráter multifacetado do livro didático, procuro realizar um panorama sobre a intrincada trama que envolve esse objeto peculiar e controverso do campo educacional. Início destacando a importância das pesquisas históricas na aproximação deste tema, promovendo um diálogo com Choppin (2004) e Bittencourt (2008, 2010). Pesquisadores de referência nas investigações acerca dos projetos políticos e concepções culturais presentes nas obras didáticas. Uma breve retrospectiva da atuação do Estado na regulação da produção e/ou circulação desses manuais contribui na construção desse cenário histórico.

Ainda no primeiro capítulo abordo o livro didático na sua vertente objeto de políticas de currículo, quando busco resgatar os debates que permeiam as últimas décadas da produção teórica do currículo, com suas valiosas contribuições sobre as relações de poder e a luta pela hegemonia de projetos vinculados a sujeitos e grupos sociais. Autores como Ball e Lopes ampliam as discussões sobre as ações do Estado e as relações de poder no campo do currículo, possibilitando minha análise do Decreto 7.084, de 27/01/2010, que dispõe sobre os programas de material didático executados no âmbito do Ministério da Educação. Posteriormente, aprofundo esse enfoque, destacando o lugar que é destinado às obras didáticas nas políticas oficiais, com a análise do edital do PNLD 2010. Apresento as orientações do Programa assinalando os principais pontos que são desdobrados na avaliação das obras e na elaboração do guia de Livros Didáticos.

O capítulo 2, “Conhecimento e poder nas avaliações do livro didático”, anuncia os principais tópicos que serão abordados: o processo de avaliação das obras submetidas ao PNLD e a configuração da equipe disciplinar que o realiza. Para isso, desenvolvo um estudo

comparativo dos Guias de Livros Didáticos de 2007 e 2010, com o intuito de identificar continuidade e mudanças nos encaminhamentos desses documentos. Apoio-me na categoria “comunidade epistêmica” para identificar grupos de interesse, no interior da comunidade acadêmica da Geografia, que atuam na produção de políticas de currículo. Investigo a literatura específica do ensino de Geografia para rastrear outros momentos onde a participação desses grupos pôde ser reconhecida.

O último capítulo contém a análise do Guia de Livros Didáticos do PNLD 2010, a partir das categorias da análise retórica. Os pressupostos teóricos da retórica dialogam com o documento à medida que são apresentados. Busquei identificar nas estruturas argumentativas do texto intencionalidades características do PNLD, bem como sinalizações de correção de rumo no quadro das políticas do livro didático.

O percurso teórico-metodológico dessa pesquisa se desenvolve ao longo de sua própria apresentação. Conforme os assuntos estão sendo abordados são introduzidos os autores que embasaram minhas análises e os caminhos metodológicos que percorri. Assim como as justificativas dos caminhos que decidi trilhar ao abordar dois temas de tamanha abrangência: livro didático, políticas públicas e currículo.

CAPÍTULO I - Interlocuções necessárias: livro didático objeto multifacetado

Uma reflexão sobre o livro didático deve, necessariamente, considerar aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. Além de considerar sua função escolar, não podemos esquecer as diversas interferências que ocorrem no seu processo de produção, circulação e consumo. É preciso refletir sobre a sua finalidade educativa sem perder de vista os interesses econômicos que norteiam decisões políticas e financeiras. Perceber a posição complexa assumida pelo livro didático como instrumento de política educacional, mas também produto da indústria cultural, termo este utilizado aqui na sua abrangência mais genérica.

Múltiplas e variadas são as conexões estabelecidas nesse processo de produção, circulação e consumo das obras didáticas. Na sua produção estão envolvidos diferentes saberes, sejam eles da disciplina de referência, dos autores e determinações editoriais. Na esfera do consumo, uma densa trama o envolve que aponta para interesses mercadológicos, projetos escolares, compradores e leitores finais. Além disso, uma análise que contemple os programas governamentais para aquisição de livros didáticos conta ainda com as variáveis decorrentes dos efeitos normatizadores característicos da ação do Estado, estabelecendo um novo quadro de possibilidades entre produção e consumo (Miranda & Luca, 2004).

Além disso, os manuais didáticos apresentam especificidades inerentes à sua condição pedagógica, distinguindo-os de qualquer outra produção textual. Como objetos característicos do ambiente escolar localizam-se na encruzilhada entre o conhecimento científico e/ou erudito e o conhecimento socialmente produzido no âmbito da cultura escolar. Encontram-se subordinados à função de mediação didática, que caracteriza configurações cognitivas próprias do ato de educar (Lopes, 1999). Historicamente identificados como importantes instrumentos na transmissão de valores em uma sociedade, o livro didático evidencia os projetos políticos e as concepções culturais das épocas históricas em que se inserem.

I.1. Artefato cultural objeto de políticas educacionais

O interesse por esse objeto multifacetado tem se desenvolvido em diferentes linhas de pesquisa, algumas já consolidadas internacionalmente com a participação de trabalhos envolvendo a realidade brasileira. O pesquisador francês Alain Choppin, ao abordar o tema, produziu contribuições valiosas para a pesquisa histórica sobre os manuais didáticos, em países ocidentais e orientais. Em artigo apresentado na revista *Educação e Pesquisa*, *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte* (CHOPPIN, 2004), apresenta uma reflexão acerca da pesquisa histórica sobre o livro didático, suas conquistas e seus desafios.

Afirma que mesmo considerando as dificuldades que possam envolver uma análise desse tipo, em âmbito mundial, a pesquisa sobre o assunto adquire especial relevância se levarmos em consideração os aspectos econômicos. Nesse quadro, o autor destaca a posição do Brasil.

Uma das razões essenciais é a onipresença — real ou bastante desejável — de livros didáticos pelo mundo e, portanto, o peso considerável que o setor escolar assume na economia editorial nesses dois últimos séculos. É impossível para o historiador do livro tratar da atividade editorial da maior parte dos países sem levar isso em conta: em um país como o Brasil, por exemplo, os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional. (CHOPPIN, 2004, p. 551)

Segundo Choppin as pesquisas históricas sobre o livro didático demonstram a sua importância na transmissão de um sistema de valores e uma ideologia, o papel influente que eles tiveram na formação das mentalidades coletivas. Definidos como ferramenta pedagógica têm por objetivo facilitar a aprendizagem, servindo de suporte aos conteúdos que a sociedade valoriza e deseja transmitir aos jovens, estando de acordo com os programas oficiais, quando este é o caso. Isso pode ser evidenciado, principalmente nos dois últimos séculos, a partir da consolidação dos Estados nacionais, quando o livro didático torna-se um símbolo de soberania nacional e essencial no processo de formação das novas gerações. Como bem ressalta o autor “os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, lingüística, cultural e ideológica” (op.cit. p. 560)

Choppin avalia ainda a complexidade da natureza da literatura escolar, situando-a no cruzamento de gêneros específicos que participam do processo educativo. Inicialmente, a “literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar”, cujos métodos se apresentam

vinculados a estrutura dos catecismos; posteriormente, “a literatura didática, técnica ou profissional” que foi progressivamente assimilada à instituição escolar, segundo o autor no período de 1760 a 1830, na Europa. Por último, “a literatura de lazer, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização”, um gênero que inicialmente se manteve distante do ambiente escolar, mas segundo Choppin, vem sendo incorporado às produções didáticas em vários países. Como ele próprio afirma as pesquisas no campo dos estudos históricos tem demonstrado que “essas categorias, sem se excluírem, freqüentemente se interpenetram”.(op.cit. p.552)

Seus estudos históricos mostram que os livros escolares assumem em separado ou conjuntamente múltiplas funções. Enfatiza as quatro funções essenciais do manual escolar, as quais podem sofrer variações segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e os usos. A **função referencial**, também chamada de curricular ou programática, quando o livro didático reproduz fielmente um programa ou uma de suas possíveis interpretações (quando há livre-concorrência). Neste caso, seria um suporte privilegiado dos conhecimentos, técnicas e habilidades que determinado grupo social pretende transmitir às futuras gerações. A **função instrumental**, quando oferece métodos de aprendizagem, atividades ou exercícios, que favoreçam a aquisição de competências disciplinares. A **função ideológica e cultural**, relacionada à constituição dos Estados Nacionais, a partir do século XIX, com a instituição dos principais sistemas educacionais. O livro didático passa a ser “um dos vetores essenciais da língua da cultura e dos valores das classes dominantes”. A **função documental**, quando oferece um conjunto de documentos textuais ou iconográficos, com a pretensão de desenvolver o espírito crítico do aluno. O autor faz uma ressalva, que a incorporação desta última função, na literatura escolar, aconteceu mais recentemente e especialmente em ambientes pedagógicos, que apresentam níveis mais elevados de formação de professores, onde “privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia” (op.cit. p. 553).

A história do livro escolar, na realidade brasileira, ganha corpo a partir da década de 1990. Até então, segundo os estudiosos do assunto, era possível encontrar um pequeno número de trabalhos abordando esse tema, geralmente de maneira fragmentada. Nesse contexto, devemos ressaltar as contribuições da historiadora Circe Maria F. Bittencourt, com sua tese *Livro Didático e conhecimento Histórico: uma história do saber escolar*. Segundo Alain Choppin, no prefácio do livro, que viria a ser publicado com os resultados de sua defesa, em 2008, essa obra representa “ainda hoje, um dos raros trabalhos de síntese jamais

realizado no mundo sobre a história do livro escolar e, com certeza, um dos mais bem-sucedidos.” (BITTENCOURT, 2008, p.10).

Em sua pesquisa, a autora promove uma reflexão sobre o papel do livro didático na construção do conhecimento escolar e seu desdobramento na formação das identidades nacionais, no transcorrer do século XIX, articulando diferentes momentos de sua produção com os cenários políticos, sociais, culturais e econômicos em que se inserem. Seu estudo enfoca três grandes temáticas: o Estado como organizador de uma literatura escolar nacional, o surgimento da disciplina escolar- História e os usos, propriamente, dos manuais escolares.

Nos aproximadamente duzentos anos de sua produção entre nós, o livro didático, em sua trajetória a partir das primeiras décadas do século XIX, tem sofrido várias transformações, acompanhando os currículos para os diferentes níveis de ensino. A forma da apresentação dos conteúdos escolares (...) também sofreu transformações, com mudanças na organização dos textos, além de acompanhar as mudanças quanto às atividades e exercícios pedagógicos. Uma materialidade possível de se observar pelo tamanho dos livros, da paginação, das ilustrações, de todo um design que busca ser atrativo para gerações de crianças e jovens cada vez mais envolvidos pelos meios de comunicação áudio visuais. (BITTENCOURT, 2010, p. 545)

Em minha pesquisa destaco principalmente as contribuições dos estudos de Bittencourt relacionadas à figura do Estado na construção do saber escolar, mostrando que “inserção do livro escolar na história da cultura”, está associada “à constituição de uma sociedade letrada” (p.15), cuja produção tem sua origem vinculada ao poder instituído, na sua articulação com o nascimento do sistema educacional, estabelecido pelo Estado.

Demonstra como novos enfrentamentos aparecem na discussão do livro didático conforme se desenvolvem as lutas políticas na sociedade brasileira. Por exemplo, as propostas de “nacionalização” da literatura escolar, que passam a circular nos discursos políticos da segunda metade do século XIX, quando as críticas às obras estrangeiras se intensificaram, surgindo propostas de criação de obras didáticas “genuinamente nacionais”⁸. Esse período, que corresponde ao momento de expansão da rede escolar, das mudanças sociais decorrentes da urbanização, da transição do trabalho escravo ao livre, do aumento dos fluxos imigratórios, da renovação tecnológica dos meios de comunicação, segundo a autora, vai trazer novas demandas dos grupos sociais, refletindo no jogo político da época. “As reivindicações de novos grupos sociais, sobretudo urbano, que incluíram a questão educacional, foram

⁸ Os exemplos apresentados pela autora dos debates sobre a nacionalização da literatura escolar, indicam o sentido do termo “genuinamente nacional” como relacionado à autoria das obras didáticas e aos enfoques que privilegiam a realidade nacional, como na citação de José Veríssimo de 1890 “Os meus estudos feitos de 1867 a 1876 foram sempre em livros estrangeiros. Eram portugueses e absolutamente alheios ao Brasil os primeiros livros que li.” (BITTENCOURT, 2008, p. 25)

parcialmente incorporadas pelos políticos liberais que se revezavam no poder com os conservadores”. (p. 26)

As análises históricas permitem identificar, principalmente, processos de mudanças e permanências nas obras didáticas, relações de poder que se estabelecem em posições políticas na sociedade e na comunidade acadêmica. São considerados objetos culturais que carregam as marcas de seu tempo, visíveis na seleção de conteúdos, nas práticas pedagógicas que encaminham e, na materialidade de sua forma. Os estudos históricos sobre o livro didático foram de grande importância para aqueles que trilhavam novas linhas de pesquisa sobre o tema, principalmente no campo das políticas públicas e dos estudos do currículo.

Uma breve retrospectiva das mudanças na política educacional brasileira nos leva a perceber a importância das obras didáticas em seus objetivos. Para atender as demandas de cada momento histórico foram criadas sucessivas instituições, fundações e programas de governo, onde recursos foram mobilizados com finalidades distintas, abrangendo uma gama bastante variada de interferências, que vão desde a seleção, avaliação e distribuição de obras didáticas até a coordenação, produção e edição das mesmas. Nesse percurso podem ser percebidas mudanças tanto nos objetivos das políticas para o livro didático como também nas atribuições dos órgãos responsáveis por essas ações.

Segundo Bezerra e Luca (2006) o empenho do Estado brasileiro nessa direção pode ser detectado desde a Independência (1822), quando se tem notícias dos debates a respeito dos programas e currículos de história e cuja análise dos materiais didáticos evidenciou “ênfases e silêncios” na definição da galeria dos heróis e feitos da nossa história, “sendo possível discernir a ação dos poderes instituídos e os embates travados entre grupos e correntes políticas que se digladiavam na cena política” (BEZERRA & LUCA, 2006, p.28). Entretanto, até as primeiras décadas do século XX a relação entre o Estado e os livros didáticos se configurava de maneira tênue e pouco definida. Somente nos anos de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, podemos identificar um novo encaminhamento, quando surgem ações concretas do Estado em relação à produção, compra e distribuição de livros didáticos. Bezerra e Luca sinalizam a importância da Comissão Nacional de Literatura Infantil, a criação em 1936, nesse contexto. Dentre as suas atribuições figuravam: levantamento sobre a situação da produção literária para esse segmento; seleção de livros a serem traduzidos; classificação das obras por idade e censura, caso consideradas perniciosas e projetos de bibliotecas.

Em relação aos materiais escolares propriamente ditos, a ação do Ministério se deu de maneira mais enfática com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático, em 1938, sob a égide da ditadura do Estado Novo (1937 – 1945). Cabia à essa Comissão zelar pelo conteúdo dos materiais utilizados pelos alunos. Não é por acaso que nesse momento surge fortemente a preocupação dos intelectuais ligados ao poder com a regulação dos materiais didáticos destinados ao ensino de História do Brasil. Essa atitude evidencia o papel estratégico que essa disciplina ocupa no processo de construção da identidade nacional e da memória histórica (BEZERRA & LUCA, 2006).

Outro momento onde a intervenção do Estado vai ocorrer de forma mais direta na questão do livro didático, será durante o regime militar, em 1966, quando foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático, que detinha a função de coordenar a produção, edição e distribuição das obras didáticas. Destaca-se nesse período o acordo MEC-USAID (United States Agency for International Development), que assegurou recursos para as ações governamentais. A partir daí, o livro didático passou a ocupar lugar de destaque nas preocupações do Estado brasileiro.

É bom lembrar que nessa época houve uma expansão da demanda por escolarização, o que ocasionou modificações no mercado de materiais destinados às escolas. O sistema educacional começa a sofrer as pressões de uma clientela que até então se encontrava alijada da escola e as condições de trabalho e formação docente tornam-se cada vez mais precárias. Para atender essa expansão são necessárias alterações na seleção de conteúdos e composição pedagógica das obras.

Os materiais didáticos rapidamente deixam de ser obras de referência, como haviam sido até então, e passam a orientar e conduzir a ação docente. Tudo isso num contexto marcado por um regime de exceção e pela falta de liberdades democráticas. (BEZERRA & LUCA, 2006, p. 30-31)

Na década de 1970, novas ações do Estado vão se direcionar ao livro didático, como em 1971, com a criação do Instituto Nacional do Livro Didático, que administrava e gerenciava recursos financeiros com essa finalidade. Também nessa época, se desenvolveu o Programa do Livro Didático para o então Primeiro Grau. Em 1976, foi criada a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), que atuava nos programas voltados para o livro didático, sendo sucedida pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) na incumbência de tratar deste assunto.

Foi em 1985 que surgiu o Programa Nacional do Livro Didático, o qual introduziu um novo direcionamento às ações do Estado no que se refere à produção de obras didáticas. A principal delas foi a não interferência do Ministério da Educação no campo da produção

editorial, que é deixada a cargo da iniciativa privada. Essa política “reserva ao poder público o papel de mediador entre os professores e a produção editorial” (op. Cit. p. 31), mesmo se verificando um aumento das diretrizes normativas oficiais no direcionamento da produção didática voltada para esse programa, principalmente após a instalação das avaliações pedagógicas disciplinares. Além disso, ao longo dos anos, vem se evidenciando um processo de centralização no controle das decisões, por parte dos órgãos ligados ao governo federal.

Os diferentes projetos políticos voltados à área educacional geraram consequências nas decisões do Estado quanto ao livro didático. Em alguns momentos, o papel regulador e/ou intervencionista do Estado incide com maior ênfase na determinação do currículo a ser expresso pelas obras didáticas, atuando principalmente na seleção de conteúdos e sua visão ideológica. Recentemente, verificamos uma maior preocupação com as questões conceituais e metodológicas que envolvem as áreas de conhecimento, estando esse objetivo atrelado à formação de professores, ponto este que vem se configurando como uma das principais diretrizes do PNLD: induzir a produção de obras didáticas que atendam aos alunos, mas sirvam de “instrumento de formação continuada ao professor” (BRASIL, 2009, p.10). Outro aspecto que chama a atenção nessa revisão histórica das ações do Estado envolvendo esse tema, diz respeito às competências atribuídas às instituições criadas para essa finalidade, evidenciando um deslocamento da esfera da produção, edição e distribuição das obras didáticas em direção as funções de planejamento, no controle das ações que envolvem a avaliação e aquisição dos livros. Hoje, cada vez mais, detectamos a configuração de um mercado editorial oligopolizado, voltado à produção de livros didáticos, onde só grandes grupos empresariais têm condições de atender as especificações do PNLD, seja na estrutura de produção, divulgação e distribuição das obras. Essas empresas melhor estruturadas desfrutam de larga vantagem frente às editoras menores.

Podemos dizer que desde a sua criação o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) segue um fluxo de mudanças sem, necessariamente, se desviar de seu escopo inicial: compra de material didático para as escolas públicas. Nesses quase 30 anos de existência, foram tomadas algumas medidas que procuraram aprimorar esse processo de escolha, sendo a mais significativa a avaliação sistemática dos livros submetidos ao programa. Uma clara aposta na aproximação da educação básica com o conhecimento acadêmico, contando com o livro didático como instrumento estratégico nessa mediação. Reside nessa intencionalidade meu principal objeto de estudo nessa pesquisa: o documento que materializa essa relação universidade/escola, o guia de livros didáticos. Pois é nele que enxergo o diálogo da

comissão acadêmica com os professores, uma vez que o outro documento de referência do PNLD, o edital é um instrumento normativo voltado, principalmente, às editoras. A escolha do PNLD 2010 se justifica por ser o programa mais recente, que está em vigor neste momento, e já cumpriu, na íntegra, a fase de avaliação e seleção das obras.

I.2. Livro didático: objeto de políticas de currículo

Nas últimas décadas do século XX, as ciências humanas, de maneira geral, se viram envolvidas num intenso debate que confrontava pressupostos do modernismo ao pós-modernismo. Como não podia deixar de ser, essa discussão permeou a produção teórica do currículo. Em seu texto, publicado originalmente em 1988, *O Pós-Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional*, Henry Giroux (2003), apresenta os embates que norteavam essas posições, nomeando seus principais representantes, mas também sinalizava uma possibilidade de articulação, onde os desafios propostos pela pós-modernidade poderiam ser incorporados à teoria crítica. Ressalta que mesmo entre autores de posições diferentes, existia a crença de “que o pós-modernismo só pode ser compreendido através de suas relações problemáticas com os elementos centrais da tradição modernista” (op. cit. p.48). Giroux sinaliza que a rejeição pós-moderna “da razão universal como fundamento para as questões humanas” abre as possibilidades da “pluralidade e da política da diferença racial, étnica e de gênero”, estimulando novos debates em variados campos. Em suas conclusões defende que

Para os educadores, o pós-modernismo oferece novos instrumentos teóricos com os quais se podem repensar os contextos mais amplos e específicos nos quais a autoridade é definida. (...) Além disso, o pós-modernismo fornece aos educadores um discurso capaz de incorporar a importância do contingente, do específico e do histórico como aspectos centrais de uma pedagogia libertadora e fortalecedora. (GIROUX, 1993, p. 64).

Outros autores do campo do currículo também vão reforçar as posições de Giroux ao apresentarem estudos que demonstram a diversidade de pesquisas que operam com a tensão entre os pressupostos da teoria crítica e pós-crítica. Moreira (1998), ao abordar, em seu texto, *A crise da teoria curricular crítica*, promove uma análise desse debate no Brasil, enxergando no campo do currículo “um espaço privilegiado em que se pode viabilizar a tentativa de conciliar um projeto emancipatório e princípios pós-modernos”(p.32).

Em artigo mais recente, Lopes e Dias (2009), ao abordarem as políticas de currículo para a formação de professores, apresentam tais processos como fruto de articulações que se estabelecem em “diversas arenas de negociação política” revelando uma “tentativa de construção de consensos, sujeitos e grupos sociais” onde “lutam pela hegemonia de seu

projeto”, (p.80) chegando a identificar em seus discursos um consenso provisório, contingenciado. Como podemos observar a afirmativa de Giroux, defendendo os novos (instrumentos) aportes teóricos do pós-modernismo, tem sido apropriada por vários teóricos, ampliando as discussões do campo do currículo, quer seja nos estudos sobre as relações de poder, no campo das produções de políticas públicas como também na esfera do microcosmo escolar.

Os desdobramentos desses movimentos e debates do quadro de produção teórica do currículo também podem ser percebidos nas orientações oficiais para a literatura didática. Tanto nos editais do PNLD, quanto nas fichas de avaliação das obras, são veiculados discursos que, em muitos sentidos se coadunam com as posturas pós-modernas. Expressam orientações que incentivam as discussões de gênero, raça, etnia, promovendo um certo afastamento das certezas “universais” e uma aproximação com posições que demonstram um pluralismo democrático⁹.

Assim como os autores citados, defendo a possibilidade de mescla entre esses dois referenciais teóricos, e respaldo minha pesquisa em categorias de análise propostas por autores com fortes raízes nos estudos pós-modernos, sem perder de vista as contribuições da teoria crítica, quanto ao caráter transformador pertinente ao campo educacional.

Além da importância histórica do livro didático como suporte da organização das práticas escolares, cresce também seu destaque como objeto de políticas públicas que reconhecem a centralidade de seu papel nas reformas educacionais. Com o objetivo de proporcionar uma melhor visualização da inserção do livro didático nas dinâmicas escolares da rede pública é preciso contextualizá-lo no bojo das políticas públicas brasileiras para os materiais didáticos, implementadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010).

Para o estudo desse contexto de reformas, ressalto as contribuições de Ball (2001) e Lopes (2004, 2005, 2009) ao analisar os ciclos de políticas, permitindo ao pesquisador melhor compreender as relações que se estabelecem entre a realidade brasileira e os modelos de políticas educacionais implantados em outros países. Esses autores também têm trazido

⁹ Como podemos constatar nas orientações expressas no anexo IX do Edital 2010 quando enfatizam que as obras devem apresentar abordagens que contribuam para “construção de uma sociedade cidadã”, por exemplo, ao “promover positivamente a imagem da mulher” e “abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária” (BRASIL, 2007, p.29)

contribuições fecundas para as discussões que envolvem as ações do Estado e as relações de poder no campo do currículo e, conseqüentemente, seus desdobramentos nas políticas relacionadas ao livro didático.

No que se refere à análise dos programas oficiais para o livro didático, especificamente o PNLD, procuro situar minha investigação a partir dos estudos de Ball sobre os ciclos contínuos de políticas, ao apresentar três contextos políticos primários, cujas ações se desenvolvem tanto no âmbito público quanto privado. Um modelo teórico que articula os três contextos de criação/ressignificação das políticas educacionais.

O contexto de influência – onde são definidas as diretrizes e políticas de uma escala mais abrangente, de caráter global, relacionados à definição das finalidades sociais da educação¹⁰. O contexto de produção dos textos e orientações políticas do poder central – que trazem a marca de uma (re)territorialização dos discursos produzidos fora da escala nacional; e, por último, o contexto da prática – onde as definições curriculares são incorporadas e reinterpretadas para constituir-se tanto na materialidade da obra produzida com a finalidade de atender ao PNLD, quanto no uso efetivo que os professores podem fazer destes livros, em suas salas de aula.

A transferência de sentidos de um contexto a outro está sujeita a (re)significações e também a posturas de resistência e contestação. Esses autores, ao avaliarem esse processo, chamam atenção para as recontextualizações ocorridas em diferentes instâncias pelas quais transitam esses textos, desde o nível em que são produzidos até atingirem seus desdobramentos práticos. É nesse movimento que novos sentidos são agregados fazendo emergir uma mescla entre propostas pré-existentes e novas possibilidades de interpretação. Nessa perspectiva procuro identificar nos documentos orientadores das políticas para o livro didático marcas daquilo que Ball designou como “processo de bricolagem” na criação de políticas nacionais.

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. (BALL, 2001, p.102)

Nessa perspectiva, não podemos descolar as ações do poder público, direcionadas à regulação dos materiais didáticos das políticas curriculares veiculadas nos últimos governos.

¹⁰ Nesse ponto as contribuições de TORRES (1996), citadas anteriormente, são de grande valia para a análise das influências das propostas do Banco Mundial no programa de reformas educacionais desencadeados a partir dos anos 90.

Desde a apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN)¹¹, lançados em 1997, é possível se perceber um conjunto de ações com o objetivo de reforçar as posições defendidas nas propostas curriculares oficiais, uma maneira de legitimar o discurso oficial das propostas curriculares. Nesse contexto, os programas de avaliação e distribuição do livro didático vão se revestir de um caráter estratégico, pois seus desdobramentos: ao limitar o campo de escolha dos livros pelos professores das escolas da rede pública, buscam consolidar propostas de ensino e currículo, como também atuam na formação e atualização docente. Como bem lembrou Monteiro, era uma época em que disseminava-se a idéia de que as políticas curriculares seriam capazes de mudar o currículo e as práticas, sendo assim possível a superação dos problemas relacionados à qualidade do ensino desenvolvido no país (MONTEIRO, 2009). Como se um currículo prescritivo, estabelecido pelos especialistas das distintas áreas do conhecimento, em escala nacional, fosse suficiente para dar conta dos problemas estruturais da educação brasileira.

Os estudos mais recentes de Lopes, apoiando-se nos autores do campo da discursividade, Laclau e Mouffe, lançam novos olhares sobre a teorização de Ball, quando ampliam o “entendimento das questões relativas aos processos de negociação de discursos e de constituição de hegemonias” (Lopes, 2009), ao reconhecer que os textos legais são marcados por ambivalências e contradições, que decorrem das disputas e negociações que se estabelecem nos diferentes contextos. Por isso, refletindo consensos possíveis de forma provisória e contingenciada.

A investigação dos contextos em que se desenvolvem as políticas curriculares possibilita uma análise das inter-relações entre os discursos de variados sujeitos e grupos sociais, estejam eles vinculados às entidades acadêmicas e/ou associativas, revelando a complexidade que envolve a área de política pública, seja na produção, circulação e disseminação de textos. Por isso, Lopes retoma a idéia de Ball acerca do processo de bricolagem, ao afirmar que:

Esses diferentes discursos produzidos nos variados contextos de definição curricular são recontextualizados por processos de hibridização (Lopes, 2005), sendo constituído em um texto caracterizado pela bricolagem, com a finalidade de garantir às políticas sua legitimidade, bem como articular demandas desses mesmos grupos. (LOPES, 2009, p. 82)

Em sua análise, Ball enfatiza que os autores de políticas curriculares não possuem o controle de todas as formas de leitura, todos os sentidos atribuídos aos seus documentos. Por

¹¹ Vale destacar a articulação dos PCNs com as formulações contidas na Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), mais especificamente no seu artigo 26, ao propor os conteúdos mínimos e a base nacional comum dos currículos, em caráter obrigatório para todo o território nacional.

isso, buscam maior controle e eficácia na implantação de suas políticas, procurando limitar qualquer possibilidade de uma leitura que não seja aquela determinada como correta. São necessárias outras estratégias como: mecanismos de **controle da formação profissional**¹², implantação de **sistemas de avaliação**¹³, linhas de financiamento, **oferta de material didático**, entre outros.

Nesse cenário desvendado por Ball, os programas de compra de material didático desempenhariam simultaneamente funções relacionadas: à formação profissional dos professores e à configuração de matrizes curriculares, além disso, evidenciam a preponderância (legitimação) do conhecimento acadêmico sobre o saber docente. Entretanto, esses programas de compra de material didático se constituíam como “programas de governo” que, apesar da sua permanência nos sucessivos governos, não tinham a sua sobrevivência assegurada.

Só em 2010, com o Decreto 7.084, de 27/01/2010, que dispõe sobre os programas de material didático, podemos identificar um avanço na política oficial que regulamenta a compra de material didático. Pois, ele enfatiza o papel do Ministério da Educação no planejamento das ações governamentais, reconhece a importância do livro didático na melhoria do processo de ensino aprendizagem, posiciona os programas de compra de material didático no cenário das discussões atuais da educação e reforça a parceria com as instituições de educação superior públicas, no controle da avaliação pedagógica das obras. Além disso, explicita os procedimentos administrativos e legais relacionados à execução dos Programas.

Este decreto, como foi dito por Marcelo Soares Pereira da Silva, então diretor da Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para Educação Básica¹⁴, vinculada à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, significa a “afirmação de que a política de material didático não deve ser uma política de governo, mas sim uma política de Estado”. Essa afirmação é bastante reveladora quando verificamos a permanência de princípios norteadores dessas de políticas voltadas para o livro didático em

¹² Sobre esse tema ver:

DIAS, Rosanne Evangelista. Ciclo de Políticas Curriculares na Formação de Professores no Brasil (1996-2006). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

¹³ Mesmo sabendo que as políticas determinam ações coordenadas que se realizam simultaneamente, nos três segmentos destacados por Ball (do controle da formação profissional, sistemas de avaliação e oferta de material didático) podemos perceber que aquelas voltadas aos sistemas de avaliação são as de interesse mais recente, estando atualmente no foco das principais discussões do campo educacional.

¹⁴ Essa afirmação foi feita quando participava do simpósio: *O livro didático sobreviverá às novas tecnologias?*, em 21 de abril de 2010, no XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte.

governos com linhas ideológicas tão distintas, como de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010). Segundo Ball (2001), a análise dos aspectos mais importantes das políticas de governo para a área educacional evidencia o que foi por ele denominado de uma “convergência de políticas”, possível de ser detectada pela transferência de objetivos e encaminhamentos.

é cada vez mais difícil distinguir entre políticas educativas de partidos políticos tradicionais rivais e que, em muitos casos, políticas nacionais são atualmente definidas em termos de diferentes manifestações da globalização (BALL, 2001, p. 100)

No decreto ficam expressas as formas de controle e intervenção estatal que incidem sobre os materiais didáticos. No capítulo I são apresentados seus objetivos e diretrizes:

Art. 2º São objetivos dos programas de material didático:

- I – melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação;
- II – garantia de padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas;
- III – democratização do acesso às fontes de informação e cultura;
- IV – fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos; e
- V- apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional de professor.

Art. 3º São diretrizes dos programas de material didático:

- I – respeito ao pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;
- II – respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;
- III – respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino;
- IV – respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e
- V- garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras. (BRASIL, 2010, p.01)

O capítulo II trata especificamente do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – atendendo aos seguintes níveis: 1º ao 5º ano do ensino fundamental; 6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio¹⁵. Ressaltam-se, também, as características do programa com seus ciclos regulares trienais alternados e também são apresentadas orientações quanto aos materiais, seja na forma consumível ou reutilizável.

No terceiro capítulo o Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE é abordado e, finalmente, no capítulo IV são protocolados os procedimentos para avaliação, seleção e aquisição das obras, informando-se que as regras para inscrição nos programas e os critérios

¹⁵ Segundo informação da equipe de Coordenação Geral de Materiais Didáticos, ligada à Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para Educação Básica, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), como podemos notar na formulação do Decreto 7.084/2010, foi incorporado ao PNLD, que passou a atender ensino fundamental e médio.

para triagem, pré-análise e avaliação pedagógica serão estabelecidos em edital, publicado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE¹⁶.

Mais a frente, pretendo retomar este documento, quando de minha análise comparativa dos Guias de Livros Didáticos do PNLD 2007 e 2010, pois o decreto em seu capítulo IV, art. 14º, faz referências específicas ao processo de avaliação pedagógica das obras do PNLD. Para essas análises utilizo as contribuições de Ball e Lopes, investigando os sujeitos e grupos que estão envolvidos na produção e circulação dos textos de políticas.

Por agora, procuro ressaltar alguns pontos essenciais presentes no texto do Edital de Convocação do PNLD 2010, uma vez que este documento orienta a produção, avaliação, seleção e escolha das obras didáticas. Estando ele vinculado diretamente ao documento principal de meus estudos, o Guia 2010.

I.3. Da análise do edital PNLD 2010

A escolha da versão 2010 do Programa Nacional do Livro Didático se deve a sua atualidade, pois é este que se encontra em vigência neste momento, estando às obras selecionadas em uso pelos professores. Além disso, é esta versão que carrega a memória mais recente das orientações da política do livro didático, uma vez que seus documentos se apresentam como resultado dos sucessivos programas que os antecederam. Incorporam críticas e sugestões administrativas, bem como novos encaminhamentos das políticas de currículo, que se desenvolveram ao longo da existência do PNLD. O Edital de Convocação às editoras e do Guia de Livro Didático são os dois documentos estruturantes PNLD, evidenciando os objetivos e as diretrizes da política do livro didático.

O Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático é o documento do Ministério da Educação que, por intermédio da Secretaria de Educação Básica – SEB e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, apresenta o regulamento para as inscrições no processo de avaliação e seleção de obras didáticas adequadas aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos. Este último corresponde à publicação que contém as resenhas dos livros que foram selecionados, bem como as

¹⁶ Segundo a divulgação institucional do site do FNDE “O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação que tem como missão prestar assistência financeira e técnica e executar ações que contribuam para uma educação de qualidade a todos.” <http://www.fnde.gov.br/index.php/inst-missao-e-objetivos>

orientações e informações necessárias para escolha dos livros, pelos professores da Rede Pública¹⁷.

Através da análise dos documentos específicos do PNLD 2010, Edital de Convocação às editoras e do Guia de Livro Didático, procuro destacar o lugar reservado ao livro didático nas políticas oficiais. entendendo que ...

é possível compreender que as políticas curriculares são processos de negociação complexos, nos quais “momentos” como a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como associados. (LOPES, 2004, p.112)

Vou me deter inicialmente na análise do Edital de Convocação 2010, o qual possui um papel determinante na elaboração das obras didáticas, através de suas orientações ao mercado editorial, pois além de apresentar instruções normativas para inscrição dos materiais didáticos encaminha alguns pressupostos de ordem teórico-metodológica relativo às obras. Lembrando que a partir de 1996, foi iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos no programa, estabelecendo um conjunto de requisitos para essas obras serem aprovadas.

Esse procedimento de introdução de processos avaliativos das obras a serem compradas pelo poder público pode ser encontrado em programas educacionais de outros países, sinalizando uma “convergência de políticas” como foi descrito por Ball (2001). Segundo Sacristan (1995), foi um decreto de 15 de abril de 1993, que instituiu no sistema educacional espanhol a supervisão de livros didáticos e outros materiais curriculares, que segundo o autor, apesar de veicular como objetivo o controle da qualidade científica e cultural desses materiais, era senão uma maneira de decidir que forma e conteúdo seriam privilegiados.¹⁸

No caso brasileiro, a justificativa inicial, para a avaliação das obras didáticas a serem adquiridas pelo Poder Público se apoiava em alguns indicadores levantados por estudos anteriores do programa e demonstravam a decisão de não adquirir com recursos públicos os livros didáticos mal avaliados pelo programa, ou seja, “livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático” (BRASIL, 2009).

Entretanto, é possível se perceber, ao longo dos sucessivos processos avaliativos, que os livros selecionados pelo PNLD são representativos da proposta de ensino disciplinar ratificada pelo governo, sendo reconhecidamente mediadores das propostas defendidas por

¹⁷ É bom lembrar que o Edital 2010 está voltado à aquisição de obras destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental, para as instituições públicas em todo território nacional.

¹⁸ “Desde luego no es, aunque lo quiera, un control de calidad científica o cultural, sino para decidir qué formas y contenidos tendrán” (SACRISTAN, 1995, p.99)

uma parcela da comunidade acadêmica que se encontra vinculada aos programas de avaliação. Vale ressaltar que o livro didático é, em muitos casos, o principal suporte de leitura acessível à grande parte dos alunos brasileiros no decorrer da sua vida escolar e constitui-se numa das importantes referências curriculares e metodológicas de um número bastante expressivo de professores.

Inicialmente, o sistema de avaliação dos livros tinha como critério essencial averiguar a correção das informações e verificar se havia a veiculação de preconceitos e discriminações de qualquer ordem. No desenrolar desse processo, as questões centrais da avaliação passaram a incidir sobre os aspectos metodológicos mais amplos. No que se refere à produção do conhecimento propriamente dito, quanto em relação à mediação didática¹⁹ dos conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico para o cotidiano escolar, partindo do princípio de que o livro didático tem por finalidade auxiliar eficazmente professores e alunos - “assim, o livro apresenta *o que se deve ensinar e como se deve ensinar*” (BITTENCOURT, 2010, p.555).

A seguir destaco algumas das orientações de caráter geral e outras específicas para Geografia, presentes no Edital de Convocação de PNLD 2010²⁰, reconhecendo neste documento seu papel estratégico. Pois, as obras didáticas selecionadas pelo Programa contribuem para implantação de determinadas matrizes curriculares, revelando opções teórico-metodológicas orientadas pelo Edital. Além disso, esse documento enfatiza o papel das obras didáticas, através do manual do professor, na formação e capacitação de professores. Este último aspecto é de singular importância na consolidação do saber geográfico veiculado nos anos iniciais de escolaridade, lembrando que a formação docente para esse segmento possui um caráter generalista, onde o tempo e o espaço destinado aos saberes disciplinares, como a Geografia, se apresentam reduzidos no currículo das instituições formadoras, deixando aos livros didáticos um papel fundamental na aquisição de conhecimentos geográficos.

A preocupação com a formação docente aparece logo nas páginas iniciais: o documento reconhece e destaca o lugar das obras didáticas na formação do professor, apresentando principalmente essa finalidade relacionada ao manual do professor.

¹⁹ Mediação didática é aqui entendida como processo de (re)construção de saberes na instituição escolar, ou seja, a forma de apropriação específica do conhecimento pela escola, levando-se em consideração seu sentido dialético, como ressalva as contribuições de LOPES (1999), ao se referir a esse processo de constituição da realidade permeado de contradições e relações complexas, possuidor de um profundo sentido de dialogia.

²⁰ Os editais são identificados pelo ano de primeira utilização das obras selecionadas. Portanto, ao tomar por documento de referência o edital de 2010 estou avaliando o processo iniciado em 2007, quando ocorreu o lançamento do edital de convocação.

As obras didáticas deverão estar acompanhadas, obrigatoriamente, dos respectivos manuais do professor, (...). É necessário que ofereçam orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereçam, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que **contribuam para a formação e atualização do professor**. (BRASIL, 2007, p.3. Grifo nosso).

Dentre tantas outras abordagens acerca desse objeto multifacetado, me interessa ressaltar duas funções específicas assumidas pela produção didática dentro das expectativas dos professores como instrumento de apoio pedagógico: de facilitador do seu trabalho, na medida em que transforma o conhecimento disciplinar em algo possível de ser ensinado e, fonte de aquisição de conhecimentos específicos, muitas vezes preenchendo as lacunas deixadas pelo processo de formação acadêmica.

Assim, o livro didático se apresenta numa dupla função de mediação do conhecimento: instrumento de aprendizagem dirigido ao aluno e veículo de formação e atualização concebido para ajudar o professor. Nesse sentido, as políticas para o livro didático atuam na definição de um currículo efetivo, mas também incidem sobre a formação docente, muitas vezes com a intencionalidade de contribuir para o seu processo de qualificação e oferecer oportunidades que ampliem a aquisição de saberes disciplinares pertinentes à sua prática. Dando continuidade à análise do Edital de Convocação o PNLD 2010, podemos perceber a intencionalidade dessa postura ao destacá-la como um dos objetivos do processo de avaliação:

A avaliação pedagógica baseia-se, portanto, na premissa de que as obras didáticas devem auxiliar o docente na busca por caminhos para sua prática pedagógica. Esses caminhos são bastante plurais, posto que o universo de referências dos saberes desse profissional não se esgota no restrito espaço da sala de aula ou nas orientações transmitidas pela obra didática. O professor, dada a natureza do seu ofício, vive em permanente processo de formação.(...)

Nesse sentido, os livros constantes do Guia devem desempenhar um duplo papel: a) um papel pedagógico, garantindo a veiculação de conceitos e informações corretos, mantendo coerência da sua opção metodológica e fornecendo ao professor subsídios para o aprimoramento de sua prática docente. b) Um papel social, contribuindo para a formação da cidadania, incentivando a autonomia do professor e do aluno, valorizando a liberdade de expressão e pensamento e promovendo o respeito mútuo entre os sujeitos. (ibidem, Anexo IX, p.28)

Apesar de ressaltar o papel incentivador da autonomia do professor, valorizando a sua expressão própria, temos de estar atentos a alguns questionamentos. Como os encontrados em Torres (1998)²¹, quanto ao caráter prescritivo dessas obras, onde a idéia do livro didático estaria vinculada a um texto programado, fechado, orientador da prática docente de forma homogênea, onde ao professor estaria reservado “um papel de simples manipulador de textos

²¹ TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; e HADDAD, Sérgio (org). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

e manuais, limitando de fato sua formação e crescimento” (TORRES, 1998 apud MUNAKATA, 2007, p.140).

Avançando neste questionamento podemos citar o estudo realizado por Rocha (2008) de investigação das intencionalidades presentes nos Manuais do Professor, de nove livros didáticos de Geografia, do segundo segmento do Ensino Fundamental, selecionados no PNLD 2008. Ao articular contribuições tanto do Campo do Currículo como da Teoria Social do Discurso, evidenciou marcas textuais que permitem perceber relações de poder assimétricas, no que se refere ao lugar político do professor. A autora sinaliza ainda no resumo de sua dissertação que sua análise identificou “disputas entre discursos ambivalentes e híbridos” que ora posicionam o professor numa “condição de subalternidade”, mas também destacam sua “autonomia” na condução de prática pedagógica.

Na análise de uma de suas amostras percebe a presença de

aspectos que sinalizam como a escrita se faz ambivalente para dar conta de se aproximar do leitor, ao mesmo tempo, que busca legitimidade no campo acadêmico da Geografia. De fato, a produção de texto desta amostra enfatiza a definição de Manual do Professor como “**subsídio para o trabalho docente**”, uma vez que oferece um volume significativo de difusão do saber acadêmico através do volume de referências e das respostas dos exercícios “**tão elaboradas**” (ROCHA, 2008, p.138)

Em outros momentos de sua análise, como na página 140, a autora detecta nos manuais a “reafirmação da hierarquia entre saberes”, o que acaba por valorizar aqueles de caráter mais acadêmico, tendendo a “subalternizar os sentidos” atribuídos ao trabalho do professor, aqueles “que investem na sua profissionalização e autonomia”. Entretanto ressalva: “não pretendo contudo, “tratar da tirania” dos saberes acadêmicos, nem tampouco reduzir o seu potencial emancipatório”. Apresenta uma citação de Gabriel (2008) para reforçar sua posição, ao mostrar que não é o caso de se:

Desautorizar a Ciência como única forma de saber capaz de dar inteligibilidade ao mundo, questionar as relações hierárquicas entre os saberes científicos e os demais saberes, problematizar os critérios de legitimação social atribuído a esse tipo de saber, afirmar a sua historicidade, não significa negar o seu papel crucial e estratégico no processo de ensino de aprendizagem em uma perspectiva emancipatória. (GABRIEL, 2008, apud ROCHA, 2008,p.140)

Enfim, já finalizando sua análise identifica as diferentes “vozes” que se fazem presentes no Manual do Professor, apesar de todas essas obras terem em comum as orientações oficiais do PNLD 2008.

Assim a partir dos fundamentos postos pelo campo da discursividade, tanto as trazidas pelo campo do currículo quanto aquelas da teoria social do discurso, pude perceber que os sentidos de MP em textos oficiais e - inclusive na sua própria escrita - podem ser compreendidos como texto de gênero discursivo normativo híbrido. Esta afirmativa se fundamenta pela seguinte hipótese: o texto do MP abriga regras e convenções específicas de interlocução com o professor, onde há marcas textuais estreitamente veiculadas às

políticas educacionais (mais amplas como PNLD) hibridizadas e ressignificadas por gêneros discursivos da publicidade, da pedagogia, da Geografia.

As potenciais interlocuções entre as discussões sobre saber particularmente entrelaçada com a dimensão do discurso permitiram enfoques de investigação colocando em relevo as vozes que atravessam os ditos sobre e do MP. Ditos esses passíveis de serem problematizados à luz das discussões sobre a assimetria de poder na diferenciação dos saberes, isto é, sobre a desigualdade do estatuto de legitimidade entre os saberes. (Idem, p. 143)

No Edital PNLD 2010, assim como no Edital de 2008, analisado por Rocha, é reforçado o papel do Manual do Professor com o objetivo de contribuir com a formação continuada do docente. Na versão de 2010 cabe ao seu anexo IX, apresentar os princípios e critérios para avaliação de livros destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, sinalizando que o manual deve contemplar aspectos relacionados “aos saberes esperados na formação do professor” e da “relação disciplina de referência (científica) e disciplina escolar”. Apesar deste enfoque ser uma constante nos documentos do programa, percebemos alguns indícios de que essa tensão permanece, onde o principal ponto destacado, ainda é a formação continuada do professor, deixando de lado discussões mais profundas acerca do conhecimento escolar e dos saberes próprios à docência, como também aqueles mobilizados pelos professores no desenvolvimento desta função. (Tardif, 2002; Shulman, 1986). A preocupação do Programa (PNLD) para com os processos de mediação pedagógica, que estão envolvidos na elaboração dos livros didáticos, se apóia principalmente na seleção e organização do conhecimento disciplinar para fins de ensino.²²

Ao avançar na análise do documento foi possível perceber desdobramentos dessas orientações gerais para as diferentes áreas disciplinares.

Ainda no anexo IX, quando se refere aos critérios específicos da área de Geografia, explicita os conceitos estruturantes do raciocínio geográfico: natureza, paisagem, espaço, território, região e lugar, bem como as categorias de análise a eles relacionadas: tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais, quando sinaliza:

O raciocínio geográfico forma-se a partir de um referencial teórico-metodológico, assentado sobre os conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região e lugar, congregando dimensões de análise que abordam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais. Essas referências teórico-metodológicas, se traduzidas numa linguagem científica adequada e coerente, permitirão ao aluno compreender os processos formadores da realidade. (BRASIL, 2007, p.63).

Mais a frente, o documento indica os objetivos a serem perseguidos pela Geografia escolar, nesse segmento, enfatiza a importância dos estudos cartográficos e sinaliza sua abordagem metodológica.

²² Não consegui detectar nos documentos analisados orientações mais amarradas no que se refere à compreensão dos processos de reelaboração do conhecimento disciplinar, desencadeados a partir da experiência docente.

A problematização dos temas de estudo, tanto nos textos como nas atividades, deve permitir a discussão e a crítica e fazer o aluno tomar consciência de seu papel de agente social, indispensável para desenvolver habilidades e procedimentos que estimulem a formação de atitudes para o exercício da cidadania.

Para a observação e interpretação da realidade social, econômica, política e cultural em diferentes escalas, a Cartografia é indispensável ao ensino, na medida em que possibilita estabelecer correlações entre sociedade e natureza no tempo e no espaço. Ressalte-se que, nesse processo, o educando se apropria de uma linguagem necessária para o desenvolvimento de habilidades de representar e interpretar o mundo em sua multiescalaridade. (BRASIL, 2007, p.64).

Ainda na parte específica da Geografia, o documento destaca que as obras devem ser subsidiadas pelas discussões mais atuais do meio acadêmico, incorporando temas recentes dos debates travados no campo da Geografia, bem como promover a atualização de abordagens metodológicas.

1. Coerência e adequação teórico-metodológicas

As coleções devem apresentar, efetiva e coerentemente, **as discussões e renovações na área**, mostrando-se atualizadas em relação aos avanços teórico-metodológicos recentes, aceitos pela comunidade científica e incorporados à corrente de pensamento que for adotada pela coleção ou livro didático. (BRASIL, 2007, p.65. Grifo meu).

Estes são alguns exemplos que demonstram como as orientações contidas nos programas para o livro didático buscam configurar matrizes curriculares e práticas pedagógicas dentro das áreas disciplinares. Por isso, gostaria de destacar a maior necessidade de estudos e pesquisas que busquem compreender as intrincadas relações que se estabelecem ao longo do processo de avaliação, escolha e uso das obras didáticas destinadas ao ensino público.

É bem verdade que já existem grupos de pesquisadores que vem se dedicando aos estudos que privilegiam as análises do processo e dos procedimentos metodológicos utilizados no PNLN na condução das avaliações dos livros didáticos. Os próprios pesquisadores envolvidos nessa tarefa têm produzido reflexões sobre a trajetória desse processo bastante complexo, que envolve diferentes sujeitos – autores, editoras, Estado, equipes disciplinares de avaliação, professores da rede pública e alunos. Com relação às disciplinas de História e Geografia são relevantes os trabalhos de pesquisadores ligados à Universidade Estadual Paulista - UNESP *campus* de Presidente Prudente-SP. Essa instituição coordenou os processos de avaliação do livro didático dessas disciplinas, entre os anos de 2000 e 2004, produzindo análises que servem “de base para a (re)definição da própria política de avaliação, seja por meio de ampliação, seja por meio de alteração de critérios e parâmetros”(SPOSITO, 2006, p.9). Entretanto, podemos notar que na Geografia, essas abordagens investigativas ainda se encontram bastante enfraquecidas, cabendo ressaltar, por

outro lado, o maior empenho dos pesquisadores da área de História no tratamento desse tema como objeto de estudo.

Se por um lado, podemos constatar um aumento do número de pesquisas acerca do livro didático também detectamos que muitas lacunas ainda permanecem. Este quadro se torna ainda mais complexo se considerarmos a dinamicidade dos programas, onde editais de convocação às editoras e guias do livro didático se sucedem, assim como as reformulações e/ou renovações constantes das obras apresentadas. Novas reflexões são necessárias:

Investigar, de um lado, as relações estabelecidas nas narrativas presentes em livros didáticos com as orientações das instâncias oficiais e não-oficiais, expressando processos de recontextualização e, de outro, as leituras e usos realizados pelos professores, pode oferecer contribuições para melhor compreender práticas que têm (ou não) no livro didático um elemento estratégico para a atuação dos professores. (MONTEIRO, 2009, p. 251)

CAPÍTULO II - Conhecimento e poder nas avaliações do livro didático

O Guia do Livro Didático é o documento direcionado aos professores e às escolas para orientar a escolha das obras selecionadas pelo PNLD. Nele são explicitados os princípios e critérios específicos do processo de avaliação, feitos comentários sobre as obras avaliadas, apresentado o modelo de ficha de avaliação utilizado para análise das coleções e ou livros didáticos, além de conter as resenhas das obras classificadas. Diferentemente do Edital, o Guia apresenta objetivos distintos dentro do PNLD. O primeiro visa, principalmente, as editoras e as equipes de elaboração das obras, por apresentar as normas de inscrição, orientações técnicas e as exigências pedagógicas e metodológicas das obras, de cada disciplina. Já o Guia tem seu enfoque nas orientações para a escolha do professor, proporcionar subsídios que possam auxiliar e embasar essa decisão.

Essas especificidades próprias de cada um desses documentos, quanto às suas intencionalidades, podem ser percebidas na redação diferenciada dos textos. Ora são reforçadas características de um discurso mais técnico, próximo da linguagem dos documentos jurídicos do poder público, como é o caso do Edital, ora se apóia numa linguagem mais direcionada ao professor e com forte presença dos termos específicos da disciplina de referência, como podemos observar nos Guias. A própria organização desses documentos também reflete esse duplo caráter, quando o Edital se constitui num único texto que, apesar das suas subdivisões, tanto apresenta aspectos gerais e particulares de cada disciplina, ou quando o Guia se divide em diferentes volumes específicos para cada disciplina, privilegiando um enfoque mais individualizante.

Embora o processo de avaliação pedagógica das obras inscritas no PNLD tenha se efetivado em 1996, outros movimentos que vinculavam a aquisição de livros didáticos à sistemática de avaliações por parte do poder público já se encontravam em andamento desde 1993. Como consta nas anotações de Eliseu Savério Sposito (2006^a), os estados de São Paulo e Minas Gerais “realizaram suas avaliações por meio de projetos específicos (com filosofia e critérios próprios) das suas Secretarias Estaduais de Educação” (SPOSITO, 2006^a, p.57). Entretanto, a partir de 1996, se consolida um processo de centralização dessa tarefa sob a responsabilidade do governo federal.

De 1996 até os dias de hoje, podem ser identificadas algumas mudanças nos procedimentos avaliativos do PNLD. Inicialmente, destaco as diferentes modalidades de

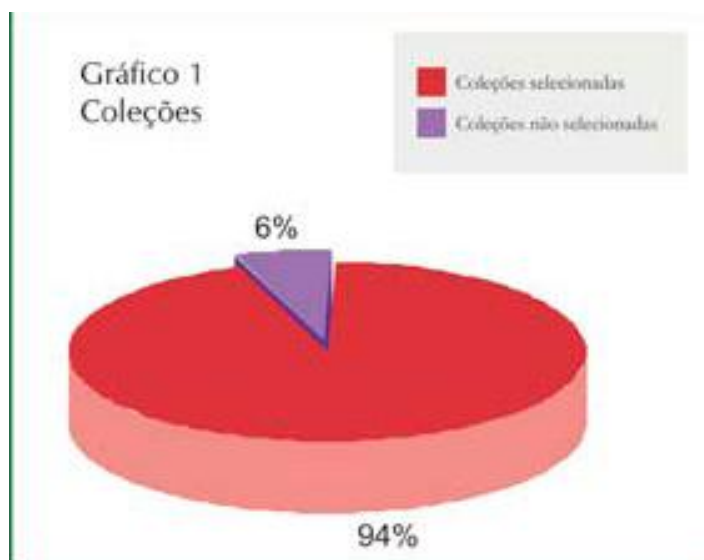
classificação das obras submetidas ao processo de avaliação, que compõem os Guias de Livros, ao longo desses anos.

Para essa análise inicial me apoio nas contribuições de Kanashiro (2008), no que se refere ao período de 1997 a 2004. A primeira versão do Programa a passar por essa metodologia de avaliação foi o PNLD 1997, quando os livros eram separados nas seguintes categorias: recomendados, recomendados com ressalvas, não recomendados e excluídos. No PNLD 1998, surgiu a menção “recomendada com distinção”, bem como a utilização de um sinal gráfico, representado por estrelas (3 estrelas - recomendado com distinção; 2 estrelas - recomendado; 1 estrela - recomendado com ressalvas). No PNLD de 2000/2001, 2002 e 2004, as obras foram assim classificadas: recomendado com distinção (RD), recomendado (R), recomendado com ressalvas (RR) e excluído. No PNLD 2004 já não havia a sinalização gráfica das estrelas. A partir do PNLD 2005, a nomenclatura foi simplificada, com as designações de recomendado (aprovado) ou não recomendada (não aprovado).

No processo de avaliação do PNLD 2007 e 2010, os quais estão diretamente relacionados à minha pesquisa, a designação utilizada no Guia de Livros Didáticos passou a ser: coleções selecionadas e não selecionadas. A opção por traçar comparações entre esses dois guias se deve ao fato de serem os mais recentes, mas principalmente, por essa metodologia me propiciar estabelecer pontos de continuidade e mudanças nos encaminhamentos desses documentos.

Segundo Guia de Livros Didáticos 2007 - Geografia, neste programa foram avaliadas 33 coleções e apenas duas delas não foram selecionadas (6%), como demonstra o gráfico a seguir.

Uma delas apresenta doutrinação político-ideológica, lacunas conceituais e erros de informação, e a outra não tem coerência entre os conteúdos e a proposta teórico-metodológica exposta no Manual do Professor. Por essas razões, incidiram nos critérios eliminatórios. (BRASIL, 2006, p. 16)

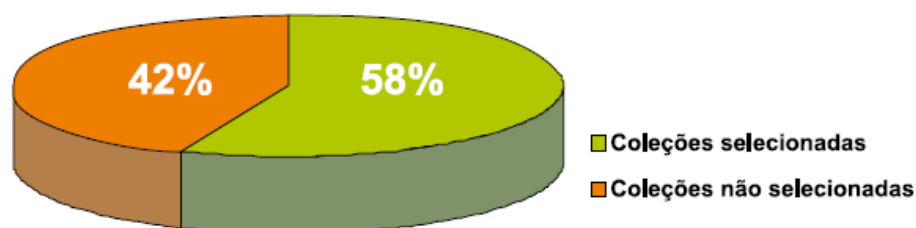


Fonte: *Guia de Livros Didáticos 2007 – Geografia*. (BRASIL, 2006, p. 16)

Em comparação com o quadro avaliativo de 2010 o quantitativo de coleções não selecionadas foi bastante significativo, apesar do pequeno acréscimo do número de coleções apresentadas, como demonstra o gráfico a seguir.

De um total de 38 coleções de livros didáticos de Geografia avaliadas, 22 foram selecionadas (58%) e 16 não selecionadas (42%) (BRASIL, 2009, p. 11).

Gráfico 1 – Porcentagem das Coleções selecionadas e não selecionadas no PNLD 2010



Fonte: *Guia de Livros Didáticos 2010 – Geografia*. (BRASIL, 2006, p. 11)

Assim como podemos detectar mudanças na nomenclatura utilizada no Guia de Livros didáticos, quanto à classificação das obras, também podemos perceber, através da análise desses documentos, outras alterações significativas nos sucessivos processos de avaliação que caracterizam essa política voltada para o livro didático. Mais a frente, retomarei esse enfoque quando da análise dos textos que compõem as versões 2007 e 2010 do Guia de Livros Didáticos.

Por agora gostaria de me deter na análise das comissões avaliadoras dos Programas de 2007 e 2010, com maior destaque para este último grupo.

II.1. O reconhecimento de uma comunidade epistêmica

Desde o período de redemocratização do país, quando ocorreu uma maior mobilização e organização de sujeitos e entidades dos movimentos sociais, as políticas públicas, destinadas às mais variadas áreas, se tornaram foco de muito debate e proposições. Essa constelação de interesses e sujeitos de sua representatividade passou a ser objeto de estudo de pesquisadores renomados do campo do currículo, que investigam os novos sentidos que estão presentes nas definições de políticas para a educação, a partir, principalmente, da Lei Nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e seus desdobramentos.

Lopes e Dias (2009) vão buscar mostrar como uma série de sujeitos e grupos sociais defende seus projetos ou acaba influenciando, em maior ou menor grau, a definição de políticas na área educacional. Essa dinâmica de produção de políticas implica em reconhecer as representações políticas desses grupos expressas nos textos legais, compreendendo como se constituem em comunidades epistêmicas.

Apoiadas nas análises investigativas de Ball(1998, 2001), sobre políticas públicas, situam as comunidades epistêmicas como aquelas que são constituídas por “uma rede de sujeitos e grupos sociais que participam da produção, circulação e disseminação de textos que constituem as políticas curriculares nos contextos de influência e de definição de textos” (DIAS, 2009, p. 83). Essas comunidades epistêmicas exercem uma liderança de acordo com a posição que ocupam, nos diferentes contextos de produção de políticas, sendo capazes de constituir e difundir discursos, que são incorporados pelos textos de definição de políticas de currículo. Segundo Goodson (1997), que também se utilizou dessa categoria, entretanto, sob a perspectiva do estudo das disciplinas escolares, seus membros são porta-vozes das comunidades disciplinares que se encontram envolvidos numa organização elaborada do conhecimento. O autor destaca a posição privilegiada desses grupos profissionais na construção social das disciplinas, quando são considerados como mediadores da “forças sociais”

As pesquisas de Lopes e Dias (2009) focalizam especialmente as políticas curriculares e de formação de professores, entretanto acredito que as políticas desenvolvidas para os materiais didáticos também estão contempladas dentro desse universo, pois o livro didático,

como já defendido anteriormente, se configura numa forma de currículo escrito. Além disso, os documentos oficiais do PNLD reforçam, cada vez mais, o papel do livro didático, através do manual do professor, na formação continuada dos docentes.

A participação de sujeitos e grupos nessas comunidades não se esgota nos interesses que possam compartilhar, mas também no conhecimento que detêm sobre determinada temática relacionada à política pública e das relações que mantêm com o poder institucionalizado, como as agências multilaterais de fomento e o intercâmbio de idéias com diferentes países. Também podemos considerar o papel da rede de sociabilidade, que tecem em suas comunidades acadêmicas. Para isso, como assinalam as autoras, é necessário uma intensa participação nos fóruns especializados.

A circulação intensa dos discursos produzidos pelas comunidades epistêmicas é garantida por meio da publicação de livros, realização de consultorias intergovernamentais e intergrupos acadêmicos de diferentes países, participação em congressos, ações de educação à distância e intercâmbios via internet, constituindo-se também como exemplos de influência que marcam a produção de políticas. Mas não é apenas no contexto de influência que a ação das comunidades epistêmicas se realiza. No contexto de definição de documentos curriculares, os membros de uma comunidade epistêmica participam em comissões, consultorias, conselhos, etc. (DIAS, 2009, p. 83)

Também não podemos esquecer a participação dessas comunidades epistêmicas no contexto da prática, identificado na situação particular de cada sujeito, onde desenvolvem atividades, na maioria das vezes, em universidades e grupos de pesquisa.

Como indicam esses estudos, a atuação de sujeitos e grupos, organizados em comunidades epistêmicas, é capaz de gerar conhecimento, que se traduz na produção de políticas, quando influenciam, difundem diagnósticos e propõem soluções. Nesse aspecto, o PNLD, visto como instrumento viabilizador de políticas para o livro didático, através de seus documentos principais, também evidencia a configuração de uma comunidade acadêmica.

Enfatizamos a importância das análises a respeito das comunidades epistêmicas no campo da educação, pois acreditamos, parafraseando Ball (1997), que as políticas curriculares não são desencarnadas e, portanto, os grupos de interesse que nela atuam devem ser foco das investigações para compreensão da formação do discurso da política e dos diversos processos de legitimação, ou não, que se desenvolvem na produção de políticas. (DIAS, 2006, p. 54)

Esses grupos de interesse são aqueles, que dentro de suas comunidades acadêmicas, defendem projetos curriculares próprios, buscando tornarem-se hegemônicos, deixando suas marcas no conhecimento disciplinar que será veiculado na escola. Nesse sentido, estar inserido em grupos que atuam na produção de políticas significa ter suas escolhas validadas pelo Estado, mesmo que essa posição esteja revestida de um caráter provisório, em função das substituições que ocorrem de um programa para outro. Sabemos que esse é um território de

muitas disputas, onde essas articulações são determinadas por contextos contingenciados, onde diferentes projetos “lutam para hegemonizar determinada significação de currículo” (Lopes, 2010, p.31).

Seguindo a vertente analítica de Ball e me apoiando nas contribuições de Dias e Lopes, tenho como uma das linhas de investigação desse trabalho a análise da composição das equipes de avaliadores do PNLD 2007 e 2010. Procuo identificar e localizar sujeitos e grupos que participaram desses programas, mas também perceber marcas discursivas de uma comunidade epistêmica que atua na produção de políticas curriculares, que neste trabalho em particular, tem por objeto as políticas para o livro didático.

Acredito que o estudo da produção documental de diferentes grupos de avaliadores do PNLD possibilite uma melhor compreensão da relação entre sujeitos/grupos sociais, conhecimentos e interesses, além de evidenciar as relações de poder e formas de negociação que se estabelecem nesse cenário de produção de políticas. De acordo com a análise dos ciclos de políticas podemos localizar esse grupo no contexto de produção de textos e orientações políticas do poder central, uma vez que estão vinculados à dinâmica das políticas do PNLD, avançando nessa análise também devemos considerar sua participação no contexto da prática, pois a pré-seleção que realizam das obras submetidas ao PNLD representa um desdobramento prático daquelas orientações que foram estabelecidas nos editais de convocação às editoras. Essas obras didáticas são frutos da incorporação e reinterpretção, por parte dos autores e suas editoras, das orientações curriculares expressas em cada edital do PNLD. Além disso, os livros selecionados serão aqueles, que após a escolha dos professores, influenciarão, em maior ou menor grau, as práticas cotidianas de sala de aula.

Início meu caminho investigativo consultando os dados técnicos dos Guias, onde são apresentados os membros e suas funções dentro do processo de avaliação. Em cada uma de suas versões, este processo fica a cargo de uma instituição universitária, que se responsabiliza, entre outras tarefas, pela composição das equipes avaliadoras. Conforme consta na ficha técnica dos Guias, quando é apresentada a Equipe de Avaliação, a “Instituição responsável pelo processo de avaliação” do PNLD 2007 foi a Universidade Estadual Paulista e do PNLD 2010 foi a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (BRASIL, 2006 e 2009)

Segundo o Coordenador de área (Geografia) do PNLD 2007, Eliseu Savério Sposito (2006^a) a composição da equipe de avaliadores segue alguns critérios, com os explicitados por ele na citação abaixo:

Um primeiro critério foi a preocupação em compor com pessoas que pudessem desenvolver as atividades do processo de avaliação articuladamente com profissionais que estejam trabalhando com o Ensino Fundamental, seja na universidade, seja na rede oficial de ensino ou em órgãos públicos responsáveis pelo Ensino Fundamental.

Foi necessário, também, incorporar profissionais com experiência comprovada em processos de avaliação anteriores relacionados aos PNLD anteriores. Finalmente, foi preciso articular profissionais formados nas diferentes especialidades da área de Geografia, desde que sejam preocupados com as duas grandes áreas de Geografia, ou seja, Geografia Física e Geografia Humana. Foram incorporados, também, profissionais ligados ao ensino de Geografia. (SPOSITO, 2006^a. P.31)

A seguir apresento um quadro com os nomes das equipes avaliadoras que participaram dos processos de 2007 e 2010, que nas respectivas versões foram denominados: “pareceristas” e “avaliadores”. Na versão de 2007 foram 23 pareceristas e em 2010, 25 avaliadores, sendo que deste quadro somente seis nomes estavam presentes nos dois processos de avaliação. Demonstrando uma permanência em torno de 25% das equipes de uma versão para outra.

Pareceristas 2007	Avaliadores 2010
<ol style="list-style-type: none"> 1. Álvaro Luiz Heidrich 2. Antonio Elísio Garcia Sobreira 3. Arthur Magon Whitacker 4. Eduardo Campos 5. Edvânia Torres Aguiar Gomes 6. Gláucio José Marafon 7. Hernani Loebler Campos 8. João Cleps Junior 9. Magaly Mendonça 10. Marcos Aurélio Saquet 11. Margarete Cristiane da Costa Trindade Amorim 12. Maria das Graças de Lima 13. Maria Eneida Fantin 14. Marisa Terezinha Rosa Valladares 15. Neusa Maria Tauscheck 16. Olga Lucia Castreghini de Freitas Firkowski 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ana Elisa Sparano Fontoura 2. Bernardo Sayão Penna e Souza 3. César de David 4. Doralice Maia 5. Edna Lindaura Luiz 6. Eduardo Campos 7. Eliane Maria Foletto 8. Gláucio Marafom 9. Gilmar Mascarenhas 10. Helena Copetti Callai 11. Icléa Vargas 12. Josué da Costa Silva 13. Luis Antonio Bittar Venturi 14. Margarete Cristiane Costa Trindade Amorim 15. Maria Eneida Fantin 16. Neusa Maria Tauschek 17. Nina Simone Fujimoto

17. Paulo Fernando Cirino Mourão 18. Raimunda Abou Gebran 19. Regina Helena Penati Cardoso Ferreira 20. Ricardo Gurgel Azzi 21. Roberto Verdum 22. Rosângela Aparecida de Medeiros Hespanhol 23. Silvana de Abreu	18. Olga Lúcia Castreghini de Freitas Firkowski 19. Oscar Sobarzo Miño 20. Pedro Costa Guedes Vianna 21. Rosa Maria Vieira Medeiros 22. Rosselvelt José Santos 23. Solismar Fraga Martins 24. Vânia Alves Martins Chaigar 25. Waterloo Pereira Filho
---	---

Fonte: *Guia de Livros Didáticos Geografia 2007(BRASIL, 2006 p.5-6) 2010(BRASIL, 2009)*

Consultando o banco de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, Plataforma Lattes, que permite a busca de currículo de acadêmicos e pesquisadores, destaco os resumos apresentados por esses avaliadores.

Eduardo Campos

Possui graduação em Geografia pela Universidade de São Paulo (1994) e mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (2005). Atualmente é assessor da Prefeitura Municipal de São Paulo e coordenador pedagógico - Colégio Oswald de Andrade. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular, atuando principalmente nos seguintes temas: coordenação pedagógica e educacional, formação de professores e currículo de Geografia.

Certificado pelo autor em 04/05/10

Glaucio José Marafon

Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2²³

Possui Graduação em Geografia pela Universidade de Passo Fundo (1983), Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- Rio Claro (1988),

²³ A Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ) integra o sistema de bolsas do CNPq, tendo por propósito promover o desenvolvimento de atividades de pesquisa, possibilitando condições e estímulos para o desenvolvimento de projetos individuais ou integrados de pesquisa. Sua concessão segue um rigoroso processo normativo, de requisitos e critérios, tendo por finalidade distinguir pesquisadores e valorizar sua produção científica. http://www.cnpq.br/normas/rn_06_016_anexo1.htm

Chamo a atenção para o fato de três dos avaliadores acima destacados terem sido contemplados com a Bolsa de Produtividade em Pesquisa, configurando uma posição de destaque dentro da comunidade geográfica, mas também no meio científico nacional.

Doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998), e Pós-doutorado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (2010). Atualmente é professor adjunto do Departamento de Geografia Humana do Instituto de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Agrária e Fluminense, atuando principalmente nos seguintes temas: Agricultura Familiar, Complexo Agroindustrial, Desenvolvimento Rural, Relação cidade x campo, Turismo rural, Geografia Fluminense. Membro de conselhos de diversas revistas científicas de Geografia. Editor da Revista Geo UERJ. Diretor do Instituto de Geografia-UERJ. Bolsista de produtividade em pesquisa CNPq.

Certificado pelo autor em 31/01/11

Margarete Cristiane de Costa Trindade Amorim

Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2

Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2. Doutorado em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo, Brasil (2000). Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, Brasil (1993); Pós-Doutorado pela Université de Rennes II, França (2007); Pós-Doutorado pela Universidade do Porto (2008/2009). Professora assistente doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da FCT/UNESP. Orientadora de Mestrado. Orientadora de Doutorado. Atuação em Geografia Física, com ênfase nos seguintes temas: clima urbano e qualidade ambiental urbana.

Certificado pelo autor em 12/02/11

Maria Eneida Fantin

Graduada em Geografia - Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal do Paraná (1987) e mestrado em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2003). Atualmente trabalha na Secretaria de Estado da Educação, na coordenação pedagógica do Departamento de Educação Básica. Foi professora da Faculdade Internacional de Curitiba e professora substituta da Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: geografia, sociedade, ensino de geografia, material didático e ensino médio.

Certificado pelo autor em 29/05/10

Neusa Maria Tauscheck

Possui graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (1990) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2000). Atualmente é professora concursada da Educação Básica na Rede Estadual do Paraná, ministrando a disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia no Curso de Formação de Docentes. Tem experiência na área de Geografia, atuando principalmente no seguinte tema: geografia - estudo e ensino.

Certificado pelo autor em 19/04/10

Olga Lúcia Castreghini de Freitas Firkowski***Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2***

Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1984), mestrado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1989), doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2001) e pós-doutorado pela Université Paris 1 (Panthéon-Sorbonne) (2008). Atualmente é Professor Adjunto 4 da Universidade Federal do Paraná, Membro de corpo editorial da RAEGA - O espaço geográfico em análise, Membro de corpo editorial da Boletim de Geografia da UEM, Membro de corpo editorial da Revista do Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Londrina, Membro de corpo editorial do Geo UERJ, Membro de corpo editorial da Revista de Ciências Humanas (Florianópolis), Membro de corpo editorial do Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFPR) e Membro de corpo editorial da Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana. Atuando principalmente nos seguintes temas: Curitiba - metrópole - indústria, desconcentração metropolitana, reestruturação - população - indústria - Curitiba, territorialidade da indústria.

Certificado pelo autor em 27/11/10

(Plataforma Lattes - acesso em 21/02/2011)

A fim de traçar um perfil desse grupo que participou do processo avaliativo das duas últimas versões do PNLD, investiguei os resumos de seus currículos procurando destacar a formação acadêmica de seus membros e suas áreas de atuação profissional²⁴.

Em uma análise sobre os resumos apresentados podemos identificar 2 estados principais como aqueles onde ocorrem o processo de formação acadêmica (tanto no nível da graduação quanto de pós graduação) e também os locais de referência no exercício de suas atividades profissionais. Primeiramente, São Paulo, tendo por instituições de destaque a Universidade de São Paulo e a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- Rio Claro e Presidente Prudente²⁵, onde quatro dos seis avaliadores cumpriram alguma etapa dos diferentes níveis de formação acadêmica (graduação, mestrado e doutorado). Os demais avaliadores, tem sua trajetória de formação vinculada às instituições de ensino do Paraná. Ainda em relação à formação acadêmica podemos destacar que dois fizeram seu pós-doutorado em universidades francesas – Paris 1 e Rennes II.

Quanto à atuação profissional desse grupo, quatro deles são professores universitários, um membro atua na Educação Básica, na Rede Estadual do Paraná e outro está ligado às atividades de gestão pública, como assessor da Prefeitura Municipal de São Paulo, na área da educação. Além disso, o grupo tem um membro que é professor universitário, mas também atua na Secretaria de Estado da Educação, do Paraná.

Complementado minha análise da comissão que compõem a equipe de avaliadores do PNLD 2010, resolvi investigar os demais componentes desse grupo, ou seja, os outros 19 membros²⁶.

A consulta aos resumos evidencia uma forte presença de universidades do Rio Grande do Sul na formação desse grupo de docentes, foram nove citações. Fato esse bastante justificável, já que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul é a instituição responsável por este processo de avaliação. Entretanto, esse número é superado pelas instituições do

²⁴ Faço aqui uma ressalva em relação ao caráter limitado dessa análise, uma vez que consultei somente os resumos da Plataforma Lattes, cujos dados podem, nem sempre, contemplar alterações recentes na carreira profissional desses professores.

²⁵ A Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) é uma das três universidades públicas mantidas pelo governo do estado de São Paulo, ao lado da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Entretanto, ela distingue-se das outras universidades estaduais por sua estrutura *multicampi*.

²⁶ Os resumos dos demais participantes da equipe de avaliadores do PNLD 2010 encontram-se em anexo, página 103.

estado de São Paulo, as quais aparecem em grande destaque, com onze citações. A Universidade de São Paulo está presente em nove dos currículos analisados e a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, em dois deles. A seguir surge a Universidade Federal de Santa Catarina como instituição de referência para seis membros do grupo, depois instituições universitárias do Rio de Janeiro são citadas em três currículos dos avaliadores. As Universidades Federais de Uberlândia, Rondônia, Paraíba, Paraná e Mato Grosso do Sul também aparecem, uma citação cada, relacionadas à formação dos avaliadores.

Como fica evidente na análise dos resumos dos avaliadores, esse grupo carrega uma forte marca dos estudos geográficos desenvolvidos pelas instituições paulistas de ensino, uma vez que muitos desses professores realizaram seus estudos de pós-graduação, principalmente, na Universidade de São Paulo. Aliás, essa influência vem de longa data, da época do lançamento dos Parâmetros Curriculares, em 1997. É possível encontrar nos trabalhos de alguns autores que analisaram esses documentos oficiais, influências de grupos ligados a essas instituições na formulação dos parâmetros curriculares de Geografia. No texto de Nídia Nacib Pontuschka; *Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola (1999)* esse aspecto foi bastante destacado em sua análise.

Em relação aos PCNs do ensino fundamental para a geografia, o trabalho expressa o direcionamento dado ao ensino desta disciplina segundo a visão de um grupo de geógrafos, sobretudo paulistas, reconhecidos pela comunidade científica do país pela sua participação nas universidades, nos congressos e encontros, e por sua obra acadêmica que versa sobre problemas espaciais e ambientais. (PONTUSCHKA, 1999 p. 15-16)

A presença desse grupo, nas ações ligadas às políticas curriculares, é também identificada nos processos de avaliação das obras didáticas, para o 2º segmento do Ensino Fundamental, das disciplinas de Geografia e História, no período entre 2000 e 2004²⁷, quando foi coordenado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Além disso, como já foi assinalado, o PNLD 2007 de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental também estava sob a responsabilidade desta mesma instituição.

A análise desses documentos oficiais revela marcas de autoria de sujeitos e grupos, que influenciam concepções que demarcam campos de disputas em torno das políticas curriculares voltadas para a Geografia, a ser ensinada nas escolas. São reflexões que consideram disputas e negociações que ocorrem no processo de valorização de um determinado saber no decorrer da história das disciplinas escolares. É pertinente lembrar as constatações de Goodson, ao tratar da história das disciplinas.

²⁷ Segundo dados apresentados por Maria Encarnação Beltrão Sposito (2006) esse período está relacionados às versões do Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2002, PNLD 2004 e PNLD 2005, realizados respectivamente em 2000/2001, 2002/2003 e 2003/2004.

O que importa salientar é que o currículo escrito – nomeadamente o plano de estudos, as orientações programáticas ou os manuais das disciplinas – tem, neste caso, um significado simbólico mas também um significado prático. Simbólico, porque determinadas intenções educativas são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas. Prático, porque estas convenções escritas traduzem-se em distribuição de recursos e em benefícios do ponto de vista da carreira. (GOODSON, 1997 p. 20)

Os textos oficiais são espaços privilegiados de manifestação desses embates, dentro das comunidades disciplinares, pois atuam como legitimadores do conhecimento a ser ensinado, contando tanto com seus significados simbólicos quanto práticos. Essas disputas podem se estabelecer em torno da seleção de conteúdos, da abordagem filosófica e de outros aspectos de ordem prática como carga horária e distribuição de recursos. Um exemplo dessa disputa pôde ser detectado ainda na época de lançamento do PCN de Geografia, quando certos pesquisadores sustentavam “haver nele o predomínio de uma visão sociocultural na compreensão da sociedade, sendo minimizada a perspectiva socioeconômica” (PONTUSCHKA, 2007 p. 76).

Para melhor compreensão das correntes teóricas que estão envolvidas nos debates da Geografia como ciência e seus desdobramentos no ensino dessa disciplina escolar, vou traçar aqui algumas considerações sobre esse ponto. Acredito que essas reflexões possam contribuir para melhor visualização das opções teóricas e formas de atuação da comunidade epistêmica a qual se vinculam os programas de avaliação do PNLD.

Desde os anos de 1970, estudos da epistemologia da Geografia assinalam o movimento de “renovação da Geografia”, como aquele que expressava o esgotamento de seus modelos explicativos. Nesse contexto emergem, nos anos 80, como tendências teóricas mais fortes, a Geografia Crítica e a Geografia Humanista. Essas duas vertentes surgem das críticas as correntes epistemológicas de matrizes positivistas - Tradicional e Teórica-Quantitativa – que se encontravam ligadas, principalmente, às instituições como o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e a AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros) (OLIVEIRA, 1999; PONTUSCHKA, 2007).

A Geografia Crítica filia-se ao materialismo histórico, apostando nas metodologias para compreensão do espaço geográfico com base numa ciência que, dialeticamente, articule os arranjos espaciais com as relações sociais existentes em cada momento histórico. Com forte influência das matrizes pós-críticas, emerge a Geografia Humanista, que busca a compreensão do contexto pelo qual o indivíduo ou grupo social valoriza e organiza o seu espaço de vivência, privilegiando as dimensões subjetivas, a cultura local e as relações de gênero-raça-etnia-sexualidade. Essas duas correntes vão subsidiar as discussões sobre o

ensino de Geografia, nos Encontros Nacionais de Ensino de Geografia²⁸, organizados pela AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros), a partir de 1987.

Em seu artigo *Vinte anos do “Fala Professor”*: revisitando os encontros nacionais de Ensino de Geografia, Núria Cacete (2007), realiza uma análise onde procura investigar os sentidos e significados desses eventos, para os profissionais que lidam com educação e o ensino de Geografia. Em seu trabalho, a autora assinala que, inicialmente, esses eventos tinham maior representatividade da referência teórica e metodológica da Geografia crítica, principalmente na passagem entre as décadas de 1980 e 1990.

A autora promove uma análise, do final da década de 1990, identificando grandes mudanças no âmbito da educação nacional, para isso destaca alguns documentos oficiais que evidenciam esse quadro de reformas. Dentre estes a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que segundo ela

integrava o conjunto de reformas – econômicas, sociais e políticas – estabelecidas pelo modelo neoliberal, que hegemonicamente vinha sendo implantado no país desde o início da década. Os desdobramentos da LDBEN consagram a formulação de políticas públicas para a educação de cunho fortemente centralizador e homogeneizador. Parâmetros Curriculares Nacionais, Programas de Avaliação de sistemas de ensino, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores evidenciam o caráter regulador do Estado. (CACETE, 2007, p. 13)

Segundo a autora é nessa conjuntura que se realiza o 4º “Fala Professor”, cuja temática eleita está em sintonia com as discussões do momento “As transformações no mundo da educação: Geografia, ensino e responsabilidade social”. É interessante a ressalva da autora ao constatar que apesar das tentativas expressas nas políticas públicas, de padronização curricular, os trabalhos apresentados no evento evidenciavam, muito pelo contrário, uma multiplicidade e diversidade de experiências educativas “levadas a cabo pelos seus protagonistas, professores e alunos das diversas regiões do país.” Concluindo então que, “as práticas educativas se produzem na tensão expressa pela incompatibilidade da lógica descentralizadora e o interesse regulador do estado Moderno.” (CACETE, 2007, p. 14)

Esse momento, como afirma a autora, se caracteriza tanto do ponto de vista da Geografia quanto da Pedagogia, pelo surgimento de novas correntes teóricas, sobretudo de orientações pós-críticas. É no 5º Encontro Nacional de Ensino de Geografia, realizado em julho de 2003, que essas teorias emergem.

²⁸ O ponto de partida para a viabilização dos Encontros Nacionais de Ensino de Geografia – ENEGE, também denominado “Fala Professor” foi o VI Encontro Nacional de Geógrafos, em 1986, quando ficou deliberado em assembléia a necessidade de promover reuniões nacionais tendo como temática central a discussão da situação do ensino de Geografia no país. O 1º ENEGE ocorreu, em 1987, na Universidade de Brasília “buscava-se estabelecer uma relação mais próxima entre o que vinha sendo discutido no âmbito das disciplinas acadêmicas e o ensino dessas disciplinas na escola básica.” (CACETE, 2007, p. 09)

(...) trazendo para o interior do pensamento geográfico uma abordagem fenomenológica, expressa pela chamada Geografia Humanista e Geografia da Percepção. Assim, em julho de 2003, o 5º Encontro Nacional de Ensino de Geografia, “Fala Professor”, mais uma vez é realizado na UNESP com a temática “Geografia do Cotidiano, construindo a cidadania: práticas formais e informais”²⁹ (CACETE, 2007, p. 14-15)

A análise de Núria Cacete (2007) é bastante substancial, apresentando contribuições importantes para a compreensão dos embates teórico-metodológicos que se deram no campo do ensino de Geografia, nas três últimas décadas. Por esse caminho é possível identificar o fortalecimento de certas posições teóricas e dos seus grupos de atuação. Como podemos notar na citação da autora, esse Encontro de 2003, que demarcou a posição de novas concepções teóricas, foi realizado e organizado pela UNESP, a qual já havia sediado o 3º Encontro “Fala Professor”, em 1995. Esse fato nos possibilita rastrear a presença dos sujeitos que integram essa instituição, nas discussões que envolvem o ensino de Geografia, tanto nas reformulações curriculares quanto na formação de professores. Outro dado interessante evidenciado nas notas da autora, apresentando as composições da diretoria executiva nacional da AGB, para os diferentes mandatos, foi a referência ao nome de Eliseu Savério Spósito, em duas gestões. Inicialmente, no biênio 1990/1992 como segundo secretário da associação e mais tarde, no biênio 2002/2004, como Coordenador de Publicações.

Podemos concluir que esses grupos de avaliadores do Programa Nacional do Livro Didático, que passaram por variações de representantes, nos sucessivos processos de avaliação, se encontram ancorados numa mesma comunidade epistêmica. Demarcando um quadro de influências que deixa suas marcas no contexto de produção dos textos e orientações políticas e no contexto da prática.

Outro aspecto que chama atenção na investigação dos resumos dos currículos é o fato de entre os vinte e cinco avaliadores somente oito destacarem a educação como sua principal área de pesquisa, seja na formação de professores, no ensino de Geografia ou na gestão pública ligada à essa área. Os demais avaliadores, ou não tem a área educacional como principal foco de pesquisa e atuação, ou simplesmente não destacaram esse fato em seus resumos. Alguns avaliadores apresentam como ênfase a geografia física com assuntos relacionados aos estudos ambientais, geomorfológicos, hidrográficos e ao sensoriamento remoto; outros destacam a área de humanas com estudos de geografia agrária, urbana e cultural.

²⁹ A partir do 2º Encontro Nacional de Ensino de Geografia esses eventos apresentaram, em suas chamadas, temas norteadores, como: 2º Encontro “Educação para Cidadania”; 3º Encontro “A formação do Professor e o Ensino de Geografia”; 4º Encontro “As transformações no mundo da educação: Geografia, ensino e responsabilidade social”; 5º Encontro “Geografia do Cotidiano, construindo a cidadania: práticas formais e informais”; 6º Encontro “Concepções e fazeres da Geografia na Educação: diversidades em perspectiva”.

Uma pergunta que poderia ser objeto de futura investigação seria a razão dessa pouca expressividade da atuação desses avaliadores na área da educação. Uma pista para essa resposta poderia estar no menor destaque dessa área na comunidade acadêmica da Geografia, que não apresenta uma grande ênfase nas pesquisas sobre o ensino de geografia, apesar desse cenário estar passando por transformações.

Não podemos minimizar esse aspecto uma vez que, esse grupo de avaliadores assume uma posição estratégica dentro do processo de aquisição dos livros didáticos apresentadas no PNLD. Temos que destacar o papel que esses “novos leitores” desempenham. Atualmente, algumas pesquisas sobre as obras produzidas para o PNLD (COELHO, 2009), já identificam uma preocupação dos autores desses livros didáticos com esse “leitor”, principalmente após a efetivação dos processos de avaliação, onde esse grupo “reduzidíssimo em número, mas altamente poderoso, na medida em que é capaz de influir sobre a aquisição, pelo governo de livros didáticos, numa operação que envolve dezenas de milhões de exemplares” (COELHO, 2009 apud MUNAKATA, 2000, p.593).

Dessa forma, autores/editores constroem suas obras conforme os padrões de aprovação recorrentes nos processos avaliativos. Nesses casos, seus objetivos estão mais próximos das exigências do governo do que da demanda dos professores, que efetivamente irão utilizar os livros. Mais a frente, pretendo retomar esse enfoque, nas investigações que envolvem a classificação das obras e a escolha dos professores.

Em resumo, o que podemos constatar é a presença majoritária de professores universitários, com áreas de pesquisa, não necessariamente, vinculadas à educação. Poucos são aqueles que apresentam ligações com o Ensino Fundamental. O que revela uma certa contradição com as orientações para formação dessas equipes de avaliadores, como na citação anteriormente apresentada, do coordenador de Geografia do PNLD 2007. Segundo ele o primeiro critério de escolha estaria relacionado ao trabalho com o Ensino Fundamental, “seja na universidade, seja na rede oficial de ensino ou em órgãos públicos responsáveis pelo Ensino Fundamental” (SPOSITO, 2006. P.31).

O próprio Decreto 7.084, de 27/01/2010, que dispõe sobre os programas de material didático, assinala a necessidade da presença de professores ligados à realidade do ensino básico, ao ressaltar que na composição das equipes avaliadoras devem constar “professores da rede pública de ensino”, em contraposição aos professores das instituições de ensino superior, como as orientações no Art. 14º, do documento.

Art. 14º A avaliação pedagógica das obras será realizada por instituições de educação superior públicas, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, a partir das especificações e critérios fixados no edital correspondente.

§ 1º Para realizar a avaliação pedagógica, as instituições de educação superior públicas constituirão equipes formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e **professores da rede pública de ensino**. (Brasil, 2010, Grifo meu)

Essa preocupação em resguardar o espaço de representatividade do Ensino Fundamental, dentro das comissões de avaliação, se reveste de um caráter estratégico, principalmente em se tratando de obras para os anos iniciais. Podemos compreender como uma tentativa de encurtar o distanciamento que existe entre esse professor generalista de sala de aula, que muitas vezes apresenta lacunas na formação específica da disciplina geográfica e, os avaliadores que selecionam as obras a serem disponibilizadas para a escolha. Entretanto, essa orientação não se sustenta na prática, como fica evidenciado na análise das comissões.

Enfim, como as análises de Dias e Lopes (2009) assinalam, a dinâmica de produção de políticas, expressa nos textos oficiais, muitas vezes está marcada por posturas ambivalentes e aparentemente contraditórias, entretanto essas produções revelam as negociações entre diferentes discursos que disputam posições de poder dentro dessas arenas políticas, demonstrando a sua maior ou menor capacidade de influência.

II.2. O Guia de Livros Didáticos 2007

Prosseguindo na análise dos Guias de Livros Didáticos, versões PNLD 2007 e 2010, vou me deter nesta seção na descrição de Guia 2007. Apresento inicialmente a estrutura do documento de 2006, relativo a este PNLD, procurando identificar elementos da sua organização no encaminhamento do processo de avaliação das obras. Também busco salientar aspectos relativos à concepção da disciplina escolar Geografia, no seu enfoque conceitual e metodológico.

A apresentação do Guia de Livros Didáticos 2010 será o objetivo do meu terceiro capítulo, quando me apoio nas categorias da análise retórica para compará-lo com a versão de 2007.

O Guia de Livros Didáticos 2007 está organizado em de três partes: a *introdução*, que contextualiza o uso do livro didático na realidade escolar e apresenta alguns objetivos a serem alcançados por ele na disciplina geográfica; os *princípios gerais* descrevem os pressupostos

sobre a ciência geográfica e os objetivos dessa disciplina escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental; os *critérios de avaliação*, onde são definidos os critérios que são eliminatórios e os classificatórios. Por fim, são apresentadas as resenhas das obras selecionadas e o modelo de ficha de avaliação.

Na sua parte introdutória, páginas 7 e 8, do documento, o livro didático é caracterizado como material “auxiliar no trabalho pedagógico com os alunos”, fazendo a ressalva de que este “não deve se constituir no único material de ensino em sala de aula”. Entretanto, o documento sinaliza que este pode ter um papel de referência no processo de ensino aprendizagem, ao estimular a curiosidade, o interesse pela discussão, a análise e a crítica dos conhecimentos geográficos. Ressalta o fato de que essas obras “devem atender às necessidades do professor, do aluno e da escola”, contemplando a “diversidade de teorias educacionais e pedagógicas”. Nesta parte, indica que essas obras também devem “levar em consideração as diretrizes dos órgãos nacionais, estaduais e municipais de educação”, evidenciando que mesmo o PNLD, estando revestida de uma posição centralizadora, a escolha dos livros pelos professores deveria contemplar as especificidades das orientações das demais esferas territoriais do poder público.

Enfatiza que as coleções e os livros regionais³⁰ de Geografia devem considerar o princípio da complexidade crescente, sendo capaz de propiciar ao aluno, partindo do nível do senso comum, apreender noções do conhecimento científico. Além disso, apresenta como um critério fundamental para a escolha do professor a possibilidade de sua formação continuada através das obras selecionadas.

Quanto ao aluno, elenca três objetivos “importantes” que o professor deve ter na sua escolha, na obtenção do conhecimento geográfico. A obra deve auxiliar o aluno para que:

- propicie o entendimento das relações sociedade-natureza, de suas dinâmicas e processos;
 - possibilite o estabelecimento de relações entre o que acontece no seu cotidiano e os fenômenos estudados, considerando os conceitos básicos da Geografia e as linguagens que lhe são próprias;
 - contribua para o desenvolvimento de hábitos e atitudes que favoreçam a construção da cidadania, por meio do estímulo à compreensão e à aceitação da diversidade cultural e étnica.
- (BRASIL, 2006, p. 07)

³⁰ A partir do PNLD 2004, a escolha dos professores passou a ser realizada por coleção e não mais por volume. Sendo possível a escolha de um único volume regional, que contemple as especificidades do município ou do estado, caso haja essa oferta.

Nos *princípios gerais*, o Guia apresenta a Geografia como ciência que estuda os fenômenos da natureza e da sociedade e sua distribuição espacial, destaca o seu objetivo de

compreender a dinâmica espacial que se desenvolve que se desenvolve diacronicamente (evolução ao longo do tempo) e sincronicamente (ao mesmo tempo), produzindo, reproduzindo e transformando o espaço geográfico nas escalas local, regional, nacional e mundial. (BRASIL, 2006, p. 09)

Relacionando esse objetivo com as categorias e conceitos estruturantes do seu corpo de conhecimento: natureza, paisagem, território, região, lugar, tempo, espaço, cultura, sociedade e poder.

Enfatiza o papel da cartografia na aprendizagem geográfica, ao sinalizar que esta é indispensável para o desenvolvimento das habilidades de representação e interpretação do espaço geográfico.

Destaca a importância da interdisciplinaridade para compreensão integrada dos fenômenos naturais e sociais, assim como proporcionar a interlocução com outras disciplinas.

Fica evidenciada a preocupação de que os materiais selecionados estejam em sintonia com as discussões e inovações na área de Geografia, estando atualizados quanto aos avanços teórico-metodológicos aceitos pela comunidade científica, no que se refere à corrente de pensamento geográfico adotada.

Por outro lado, é importante registrar que ao longo de minha leitura pude notar que essa preocupação teórico-metodológica está nitidamente calcada na disciplina de referência, a Geografia. O documento não expressa o mesmo cuidado para com a Pedagogia, como se esse aprofundamento fosse deixado em segundo plano que, curiosamente, é a referência principal na formação dos professores dos anos iniciais.

Depois disso é apresentado o objetivo geral do ensino de Geografia.

O ensino de Geografia tem como objetivo entender o mundo contemporâneo, que pressupõe a articulação entre as instâncias sociais, econômicas, políticas e culturais. É necessário que o aluno compreenda seu ambiente imediato, assim como as escalas espaciais mais amplas (regional, nacional e internacional) e possa refletir sobre seu cotidiano, articulado a essas escalas. (BRASIL, 2006, p. 09)

Complementando a definição do objetivo do ensino da Geografia, assinala que o livro didático desta disciplina deve “preparar o aluno para atuar num mundo complexo”, sendo capaz de localizar-se nele, decodificá-lo e assim compreender seu sentido e significado. Também é necessário desenvolver o espírito crítico do aluno, ao promover a capacidade de problematização da realidade, encaminhando propostas de soluções e reconhecendo a sua complexidade (BRASIL, 2006).

Como parte dos *princípios gerais*, o Guia enfatiza os objetivos do ensino da disciplina nas primeiras séries do nível fundamental, identificando as principais variáveis do estudo da Geografia: distância, localização, semelhanças e diferenças, de maneira a permitir apreensão da totalidade, articulando formas, conteúdos, processos e funções. O que “pressupõe compreender a dinâmica do espaço geográfico, ultrapassando, portanto, a mera descrição dos elementos que o constituem.” (BRASIL, 2006, p. 10).

Além disso, destaca os processos cognitivos básicos a serem estimulados, como observação, identificação, comparação, compreensão, memorização, interpretação, análise, criatividade, síntese, problematização e criticidade.

Finalizando essa seção, o documento aborda a “grande importância” do manual do professor nos processos de ensino e aprendizagem por “conter as orientações para o docente exercer suas funções em sala de aula”. Sobre esse aspecto o documento retorna ao manual do professor quando o apresenta como um dos critérios classificatórios das obras.

De acordo com os *princípios gerais*, são estabelecidos os critérios para avaliação dos livros didáticos. Esses critérios de avaliação são divididos em: eliminatórios e classificatórios, estando os livros que atendem a esses dois critérios em condições de proporcionar um bom trabalho pedagógico.

Os critérios eliminatórios avaliam:

- aspectos teórico-metodológicos;
- conceitos e informações básicas e
- construção da cidadania.

O primeiro item observa a compatibilidade entre a opção teórico- metodológica proposta e a adotada, investigando também a coerência entre objetivos, conteúdos, atividades e exercícios. Já o segundo item procura avaliar a correção dos conceitos e informações com o objetivo de identificar incorreções que possam revelar idéias inadequadas, lacunares ou errôneas, confusão conceitual e reducionismos, informações incorretas ou desatualizadas. Com relação à construção da cidadania a preocupação é evitar obras que expressem preconceitos de origem, etnia, gênero, religião, ideologia, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. Nesse caso a investigação desse item refere-se tanto aos textos escritos como também nas representações gráficas (fotos, mapas, tabelas, quadros e outros tipos de ilustrações). Mais uma vez saliento um aspecto preponderante da avaliação ao contemplar conceitos, categorias e atributos da Geografia, mas não necessariamente do ensino de Geografia para os anos iniciais.

Os critérios classificatórios procuram identificar diferentes “graus de excelência”, a partir das diferenciações qualitativas nos conteúdos, atividades, representações cartográficas ou ilustrações. Essas distinções são apresentadas nas resenhas das obras. As coleções/livros se distinguem pela adequação da linguagem, tanto no que se refere ao estágio cognitivo do aluno como também no uso do vocabulário específico da Geografia. Avalia-se também, o trabalho com diferentes pontos de vista; a capacidade de problematização contida nos textos e exercícios; se os conteúdos e conceitos são trabalhados para atender diferentes perfis socioeconômicos e regionais, a indicação correta de fontes e autores, a presença de textos complementares que ampliem o conhecimento de conceitos e conteúdos, assim como a inclusão de glossário e referências bibliográficas.

É dado um destaque especial à cartografia, onde vários aspectos técnicos devem ser respeitados, como a presença de título, fonte, data da elaboração, autoria, legenda, orientação e escala.

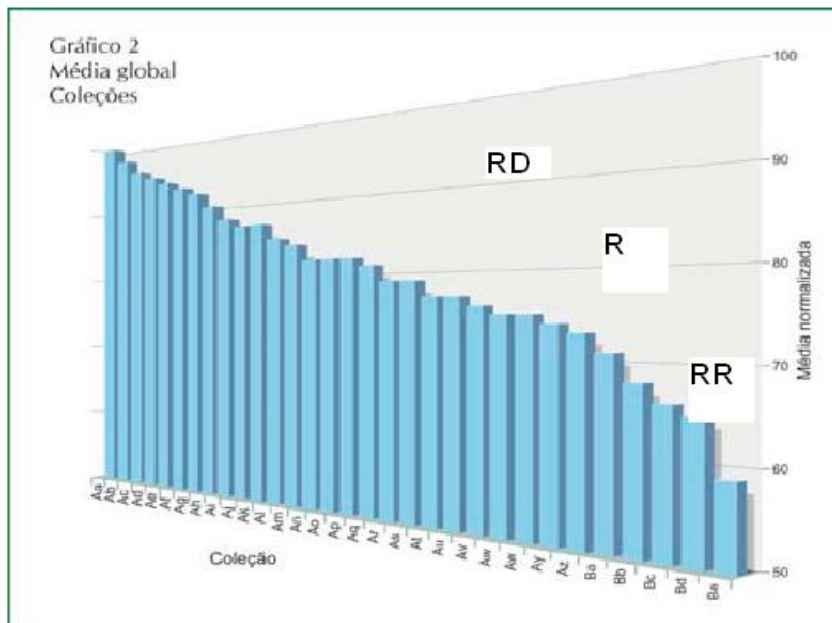
Como já foi dito anteriormente, o manual do professor representa um item dentro dos critérios classificatórios, devendo conter: bibliografia diversificada e indicações de leitura, sugestões de estratégias para desenvolvimento de atividades e propostas de diferentes formas de avaliação.

A seguir, o documento vai abrir uma seção que trata da *Avaliação das coleções e dos livros regionais*, uma espécie de relatório onde são apresentados dados e gráficos relacionados ao processo de avaliação das obras: percentual de obras selecionadas e a elaboração de uma classificação das obras de acordo com os critérios avaliativos.

A partir do PNLD 2005 a diferença de pontuação entre as coleções passou a ser transmitida por meio de um gráfico de barras que revelava a média normalizada das obras.

Tomando-se por base a ficha de avaliação, os quesitos eliminatórios e classificatórios receberam uma nota cujos componentes tiveram pesos diferenciados, o que permite verificar as variações entre tais quesitos.

A partir do conjunto das notas das coleções, foi elaborada a sua média normalizada, tomando-se como referência a que obteve a maior nota na avaliação (...) Oito coleções (25,8%) formam um primeiro grupo, com excelência em sua pontuação e, portanto, na sua qualidade. Nove coleções (29,0%) formam um grupo intermediário. As demais (48,4 % do total) tiveram pontuação fraca por terem limitações em alguns aspectos classificatórios. (BRASIL, 2006, p. 16-17)



A média global é obtida pela equação:
 $m = mc.100/mmax$,
 em que: m = média global, mc = média obtida pelo livro e mmax = maior média do conjunto.

Fonte: *Guia de Livros Didáticos 2007 – Geografia* (BRASIL, 2006, p. 18)³¹

Complementando o relatório são elaborados outros gráficos que revelam o predomínio de certos conteúdos (aspectos sociais, preocupação com a representação cartográfica, aspectos culturais, a articulação sociedade-natureza e etc.) além de inovações, no que se refere: a metodologia de ensino e aprendizagem, ao manual do professor, a organização dos conteúdos, ao projeto gráfico.

Gráfico 3
Temas em Geografia

Coleções	muita					suficiente					pouca					ausente																	
Na coleção analisada observa-se, preocupações com:	54620	54699	54688	55017	54686	54611	54692	54662	54718	54764	54656	54652	54767	54691	54771	54731	54606	54641	54640	54730	54726	54713	54623	54774	54744	54671	54679	54676	54756	54686	54670		
Relações topológicas																																	
Relações projetivas																																	
Aspectos ambientais																																	
Aspectos naturais																																	
Aspectos sociais																																	
Aspectos econômicos																																	
Aspectos políticos																																	
Aspectos históricos																																	
Aspectos culturais																																	
Articulação sociedade-natureza																																	
Espacialidade dos fenômenos																																	
Temporalidade dos fenômenos																																	
Representação cartográfica																																	
Interdisciplinaridade																																	

Fonte: *Guia de Livros Didáticos 2007 – Geografia* (BRASIL, 2006, p. 18)

³¹ As inserções das letras RD, R e RR foram por mim realizadas para traçar comparações com as antigas classificações que de apoiavam em: recomendado com distinção, recomendado e recomendado com ressalvas.

Gráfico 4
Metodologia - Ensino de Geografia

Coleções	muita							suficiente							pouca							ausente								
	54620	54699	54668	55017	54666	54611	54692	54718	54764	54656	54652	54767	54691	54771	54731	54606	54641	54640	54730	54726	54713	54623	54774	54744	54671	54679	54676	54756	54686	54670
Na coleção analisada observa-se:																														
Organização dos conteúdos																														
Metodologia ensino/aprendizagem																														
Desenvolvimento de atividades																														
Manual do Professor																														
Projeto gráfico																														

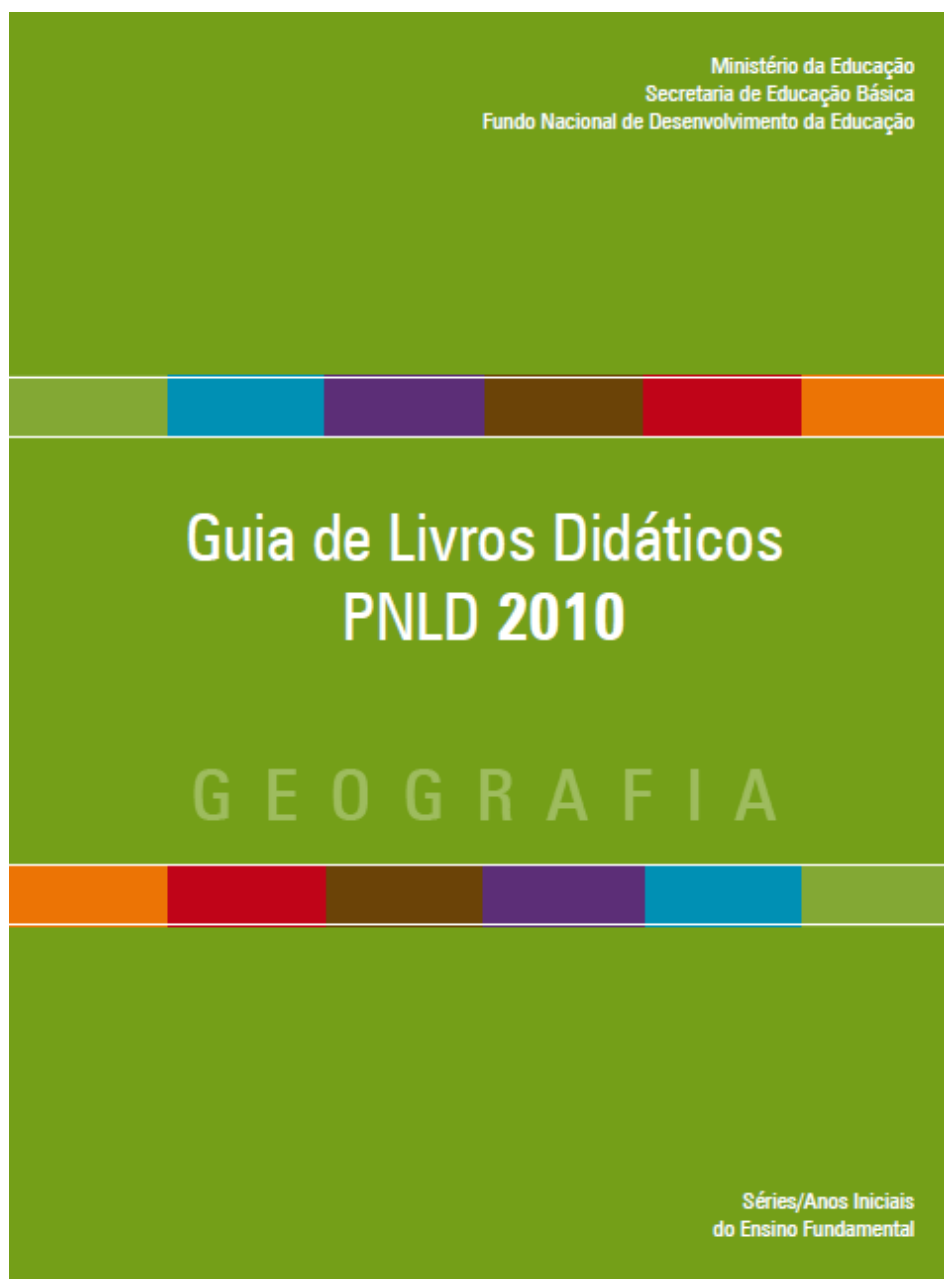
Fonte: *Guia de Livros Didáticos 2007 – Geografia* (BRASIL, 2006, p. 19)

Essa metodologia não se apóia nas antigas nomenclaturas: recomendada com distinção (RD), Recomendada (R) e recomendada com ressalvas (RR), entretanto, é possível, de maneira indireta e avaliando os gráficos 3 e 4, levantar algumas possibilidades que permitam identificar quais seriam as obras consideradas RD. Num exercício para identificação dessas 8 coleções com melhores conceitos, selecionei aquelas que aparecem, nos gráficos 3 e 4, com marcas “muita” e “suficiente”. Depois privilegiei o maior quantitativo de “muitas”. Segundo esse critério, tudo indica que as coleções que surgiriam como possibilidade de serem identificadas como recomendações (RD), seriam as assim numeradas e nomeadas: 54620 (Trança criança), 54699 (Trocando idéias), 54668 (Meu espaço meu tempo), 54666 (*Geografia em ação*), 54692 (Geografia Paratodos), 54718 (O mundo em movimento), 54764 (Vitória-régia) e 54652 (Pensar e viver – Geografia)

Consultando a descrição feita por Kanashiro (2008), sobre o Guia de Livros Didáticos do PNL 2004, pude concluir que a estrutura de apresentação desse documento pouco variou da sua versão de 2004 para a de 2007, pois em sua dissertação, ao avaliar o documento de 2004, destaca trechos que são idênticos aos de 2007.

Por outro lado, a comparação que realizei entre os Guias de 2007 e 2010, não evidencia essa continuidade, são identificadas mudanças significativas na estrutura de apresentação e, sobretudo, na linguagem utilizada. Percebe-se um investimento maior na aproximação desse documento do público a que se destina, professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Essa mudança, que sinaliza novas intencionalidades, suscitou outros encaminhamentos de ordem teórico-metodológica. Foi então que me lancei na busca de um referencial teórico de análise textual que pudesse lançar novas perspectivas sobre essa “formatação” de apresentação do Guia de Livros Didáticos, versão 2010, encontrando na análise retórica minha ponte de aproximação e investigação.

CAPÍTULO III - O Guia de Livros Didáticos 2010 e a arte de persuadir



No processo de consolidação de um quadro referencial para análise dos documentos que me propus investigar, me deparei com a definição de retórica como “a arte de persuadir pelo discurso”, na obra de Olivier Reboul (2004, p. XIV) *Introdução à retórica*. Foi então que estabeleci uma relação direta com o nome do documento que se configurou no meu principal objeto de estudo, o *Guia de Livros Didáticos*. Acredito que este foi um daqueles momentos

quando o somatório de várias leituras e a prática investigativa proporciona a visualização de *insights* teóricos³² importantes para os encaminhamentos de pesquisa, quando possibilitam a ampliação das referências sob novas perspectivas de análise.

A palavra escolhida para nomear o documento que foi por mim citado várias vezes no decorrer de minha escrita, passou despercebida do seu sentido mais corriqueiro, descolado do universo das políticas curriculares, “o ato ou resultado de guiar”³³ cujo verbo guiar pode apresentar por sinônimo: orientar, dirigir e conduzir. Não estaria então o objetivo dessa obra expresso no significado semântico de seu próprio nome, *guia*? Enfim, como desvincular desse objeto o sentido de persuasão, num documento que anuncia seu caráter persuasivo no próprio nome?

Foi então que decidi aprofundar minha investigação, me apoiando em algumas categorias que têm por suporte teórico a análise retórica, segundo referências estabelecidas por Perelman (1997) e Reboul (2000). Outro fato que contribuiu para essa opção teórico-metodológica foi descobrir na leitura dos guias (2007 e 2010), que o documento de 2010 evidencia novos objetivos que demandaram alterações na sua construção narrativa, mudanças que distinguem as duas versões. Para melhor compreensão dessas novas intencionalidades e suas estratégias argumentativas recorri às categorias da retórica para análise do Guia de Livros Didáticos 2010.³⁴

Como nos informa Reboul, na introdução de sua obra, após um longo eclipse, a retórica ressurgiu com força na atualidade como teoria de análise possível de ser aplicada à imagem, ao cinema, à música e tantas outras áreas da produção discursiva.

Do início do declínio da retórica, a partir do Renascimento até atingir seu momento mais grave, no século XVII, com Descartes e outros filósofos, como os empiristas ingleses, acreditava-se que “qualquer verdade vem da experiência sensível, e a retórica, com seus artifícios verbais, só faz afastar da experiência” (REBOUL, 2000, p.80). Assim, passa existir uma desconfiança da linguagem, que só possuiria validade se encarada como veículo neutro de uma verdade independente dela, desprovida de qualquer controvérsia. No século XIX,

³² Em seu artigo “*Memória e pedagogia no Maravilhoso Mundo da Disney*”, Henry Giroux(1993) se utiliza dessa expressão “*insights* teóricos” ao tratar das importantes contribuições dos estudos culturais, no debate a respeito da relação entre cultura e poder. in *Alienígenas na sala de aula*. Tomaz Tadeu da Silva, Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P.133 - 134

³³ Consulta ao dicionário Aulete:

http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbete&pesquisa=1&palavra=guia

³⁴ Gostaria de informar que essa aproximação com a retórica é minha primeira investida nesse campo, uma grata descoberta que se configurou ao longo das leituras e discussões do grupo de pesquisa da Prof^a Dr^a Ana Maria Monteiro.

quando o positivismo emerge como corrente de pensamento hegemônica, que passa a existir uma rejeição à retórica em nome da verdade científica.

Somente na segunda metade do século XX vamos assistir ao advento de uma nova retórica, “a virada retórica”, como afirmou o autor “a palavra já não dá medo” (REBOUL, 2000, p.82). Nesse momento, seu objetivo já não é produzir discursos, mas sim interpretá-los, ampliando seu campo de atuação ao analisar formas modernas do discurso persuasivo.³⁵

Não contente com reivindicar todo o campo do discurso, vai bem além, pois se apodera de todas as espécies de produções não verbais. Elabora-se assim uma retórica do cartaz, do cinema, da música, sem falar da retórica do inconsciente. (REBOUL, 2000, p.82)

É interessante lembrar que a segunda metade do século XX foi marcada por um quadro de efervescência de teorias no campo das análises discursivas. Neste cenário destaco um movimento teórico e político que vai promover análises sobre a cultura, deslocando-a da sua posição elitista e hierárquica, promovendo uma verdadeira revolução na teoria cultural, um conjunto de posturas teóricas, que passou a ser identificado como *Estudos Culturais*.³⁶

Nesse sentido, as análises culturais vão dar grande importância à linguagem, pois o discurso e a linguagem passaram a ser considerados como constituidores da realidade.

as formas como falamos sobre o mundo, por meio das linguagens particulares e das teorias disponíveis, modelam amplamente nossa compreensão sobre por que e como as coisas são como são. (COSTA, 2005, p. 143).

Segundo Costa (2005), a potencialidade política desse tipo de análise é ainda um ponto de discussão entre os pesquisadores que assumem uma postura mais próxima da teoria crítica, que enxergam a luta política como essencialmente vinculada às “práticas concretas” de embate social. Entretanto, cada vez mais as contribuições das análises dos textos culturais têm

³⁵ Oliveira (2010) quando trata do papel educativo da retórica na prática pedagógica dos professores faz uma importante ressalva, ao destacar sua contribuição na organização e exposição de ideias. “A despeito do ostracismo ao qual foi submetida, ela (a retórica) ensina a pensar com coerência, a organizar a fala ou a expressão escrita, a cultivar as normas do chamado bom vernáculo. E ensina mais: buscar a adesão do outro, motivando-o para determinada ação, nada tem de condenável. Somos seres de persuasão, seja nas pequenas coisas do cotidiano ou nas grandes decisões que esperamos ver nossos auditórios tomarem. Em vista disso, o outro não é nosso inferno como chegou a dizer Sartre, mas o complemento indispensável que, em sua alteridade, pode vir a se identificar conosco, tanto a propósito de um desejo particular, quanto de uma causa política. (OLIVEIRA, 2010, p. 18)

³⁶ As contribuições dos Estudos Culturais, no campo da teorização e da investigação, têm acrescentado ao currículo novas possibilidades de análise e intervenção na vida política e social. Segundo Silva (2003), o currículo é visto como um artefato cultural, estando essa condição ancorada no fato de sua criação (“instituição”) ser uma construção social, bem como por refletir o jogo das relações de poder que determinam o tipo de conhecimento a ser incorporado. O currículo é tanto moldado pela cultura como também produtor de identidades culturais e sociais. “O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles são estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados.” (SILVA, 2003, p. 55-56).

revelado nas práticas discursivas mecanismos de subordinação, controle e exclusão, que provocam adesões e reações nas arenas políticas do mundo social.

Os autores, da atualidade, defendem que a retórica só pode ser aplicável aos discursos que visam persuadir, persuasão essa que é buscada através de uma intencionalidade demonstrativa e argumentativa, que tanto pode ser encontrada num pleito advocatício, anúncio publicitário, sermão religioso ou, como neste caso, nos documentos instrutivos de programas governamentais, voltados para o livro didático.

III.1. O orador e o auditório no Guia de Livros Didáticos 2010

Sem entrar na vasta exposição que Perelman (1997) realiza, buscando diferenciar persuadir de convencer³⁷, tomo por princípio, assim como ele, que para aqueles que se preocupam, sobretudo com o resultado argumentativo, “persuadir é mais do que convencer: A persuasão acrescentaria à convicção a força necessária que é a única que conduzirá à ação” (PERELMAN, 1997, p.59). Essa afirmativa só vem reforçar minha opção pela análise retórica, ao enxergar no documento *Guia de Livros Didáticos do PNL* o caráter persuasivo de seu discurso, uma vez que tem por objetivo chamar o professor à ação, quando este escolhe dentre as obras didáticas selecionadas àquela que irá fazer parte de sua prática pedagógica.

Para tal, entende-se por discurso “toda produção verbal, escrita ou oral, constituída por uma frase ou por uma seqüência de frases, que tenha começo e fim e apresente certa unidade de sentido”³⁸ (REBOUL, 2000, p. XIV). Além disso, ao definir a retórica como a *arte* de persuadir pelo discurso é preciso compreender que dentro do quadro de referências do autor, arte “designa tanto uma habilidade espontânea quanto uma competência adquirida através do ensino” (REBOUL, 2000, p. XVI), estando, portanto a retórica submetida a esses dois movimentos. Neste trabalho enfatizo especialmente o segundo aspecto, aquele que privilegia a retórica como algo ensinado que se traduz em “técnicas de expressão e comunicação”. Por outro lado, o autor nos alerta que a retórica não é simplesmente uma técnica, que faz do orador um artista que busca tornar seus argumentos³⁹ mais eficazes, procurando caminhos

³⁷ Segundo o autor “uma distinção clássica opõe os meios de convencer aos meios de persuadir, sendo os primeiros concebidos como racionais, os segundos como irracionais, dirigindo-se uns ao entendimento, os outros à vontade.” (PERELMAN, 1997, p.59)

³⁸ Podemos perceber que essa definição de discurso foi também ampliada para outros tipos de produção, por exemplo, a imagética de um cartaz de cinema ou publicidade, como foi assinalada por Reboul.

³⁹ “pode-se definir o argumento como uma proposição destinada a levar à admissão de outra.” (REBOUL, 2000, p.92)

para tornar seu discurso persuasivo. Ela vai mobilizar meios de ordem racional e também de ordem afetiva, mostrando que “em retórica, razão e sentimentos são inseparáveis”.

Embora não seja o objetivo da análise retórica fazer juízos de valor, determinando no que o texto tem ou não razão, não podemos considerá-la neutra, pois ao mostrar a intensidade de seus argumentos, critica e pondera a força e a fraqueza com que o texto dialoga com seus leitores. Como observou Oliveira (2010)

A racionalidade retórica é, portanto, aberta ao questionamento e à polêmica, não tendo a pretensão de eternizar os raciocínios que desenvolve. Estes responderão às questões em pauta enquanto forem admitidos como as melhores respostas que se pode dar a elas. (Oliveira, 2010, p. 05)

Este ponto é bastante relevante quando nos referimos à natureza do documento analisado, o qual encarna naquele momento da vigência do Programa do Livro Didático a “melhor” possibilidade de análise e seleção de obras didáticas a serem oferecidas aos professores do ensino público. O que numa próxima avaliação do PNLD não garante a permanência dessas mesmas obras, dadas as novas contingências que venham se estabelecer.

O uso dessa estratégia argumentativa, valorizando e ressaltando alguns aspectos da avaliação, em detrimento de outros, é facilmente percebido na redação do Guia, quando identificamos posturas mais enfáticas, em relação ao tratamento dado às noções e conceitos geográficos, ao lado de comentários mais simples acerca de propostas de atividade ou projeto gráfico.

Segundo essa metodologia de análise textual, são relacionados como termos estruturantes: o orador, o auditório⁴⁰ e o discurso.

Para que a argumentação retórica possa desenvolver-se, é preciso que o orador dê valor à adesão alheia e que aquele que fala tenha a atenção daqueles a quem se dirige: é preciso que aquele que desenvolve sua tese e aquele a quem quer conquistar já formem uma comunidade, e isso pelo próprio fato do compromisso das mentes em interessar-se pelo mesmo problema. (PERELMAN, 1997, p.70)

No documento por mim analisado, o *Guia*, o “problema” ou o motivo que pelo qual o orador vai buscar a adesão desse auditório é a escolha do livro didático mais adequado ao professor, a partir da seleção prévia do grupo de avaliadores. Para melhor identificação do orador, me aproprio das orientações de Reboul (2000) ao propor as seguintes perguntas. *Quem? Quando? Contra o quê? Por quê? Como?* Sendo assim, a análise dos resumos dos currículos da equipe de avaliadores, que apresentei anteriormente, me permitiu identificar o “orador” desses documentos. Como afirmou Reboul, “a leitura retórica postula que o texto

⁴⁰ Como assinala Perelman, os termos “orador” e “auditório” englobam todos os modos de expressão verbal, tanto fala quanto escrita.

tem autonomia e é entendido por si mesmo” (REBOUL, 2000, p.140), mas reconhece que informações sobre o autor e sua doutrina é uma importante chave de leitura para sua compreensão.

Inicialmente, assinalo como “orador” desses documentos professores universitários, não necessariamente vinculados ao ensino da geografia escolar ou à formação de professores, mas todos com avançada formação acadêmica, majoritariamente doutores, ou seja, de comprovado conhecimento científico na área da Geografia. Entretanto, o uso da categoria comunidade epistêmica possibilitou uma análise mais aprofundada desse grupo, ao estabelecer um recorte dentro do cenário acadêmico das universidades, revelando uma rede de sujeitos e grupos sociais que atuam na produção, circulação e disseminação de textos vinculados às políticas curriculares.

Quanto à localização temporal desse “orador”, ou seja, “*o quando*” da elaboração do texto, é também de grande importância nesse caso, pois a história dos sucessivos processos de avaliação do PNL D pode ser percebida nas constantes correções de rumo pelas quais passaram as diferentes versões do Programa. Configurando um momento no qual algumas críticas já foram incorporadas e novos direcionamentos foram propostos.

As perguntas: *contra quem? E por quê?* Revelam características muito frequentes dos discursos persuasivos, quando se reforça determinado posicionamento em detrimento de algo que não possui o mesmo valor ou importância. Nesse caso, a presença dos gráficos que indicam o número de obras selecionadas e não selecionadas serve de exemplo para esse argumento, pois valida a importância do processo avaliativo ao demonstrar que nem todas as obras inscritas atendem ao grau de exigência do MEC. Essa demonstração, por sua vez, se apóia num argumento de difícil contestação e de bastante consenso na sociedade, em geral: que é a busca pela melhoria da qualidade do ensino público. Mesmo que essa afirmativa possibilite diferentes entendimentos quanto ao que seja essa “qualidade” almejada e os respectivos encaminhamentos para se alcançar esses objetivos.

Em outros momentos, o texto faz uso desse recurso retórico, por exemplo, na versão do Guia 2007, quando destaca os critérios eliminatórios e classificatórios de suas análises, mostrando o que é valorizado (o papel social da Geografia na educação, a relevância do saber científico em contraposição ao senso comum etc.) e o que justifica a desclassificação das obras (confusão conceitual, o reducionismo e as variadas formas de discriminação).

Finalmente, *como?* Quando o autor se manifesta em seu discurso, questão da enunciação, ou seja, se o “orador” fala por si ou respaldado por um grupo. Como esses

materiais são documentos oficiais do MEC fica fácil visualizar na organização do texto o discurso institucional, mesmo com a identificação dos profissionais que participaram da elaboração dos guias, vinculando-os as diferentes instituições públicas. No Guia de 2010, quando da apresentação do resultado geral da avaliação, podemos encontrar um bom exemplo desse posicionamento: os autores descrevem sua tarefa falando em nome do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ao cumprir o objetivo de selecionar as obras, indicando, assim, uma autoria institucional daqueles que realizam o processo de classificação das coleções e livros que foram considerados selecionados e os não selecionados.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) promove, desde 1996, a avaliação do livro didático com a finalidade de assegurar à escola pública de educação básica obras com qualidade editorial, científica e pedagógica. (BRASIL, 2009, p. 11)

A argumentação retórica depende essencialmente do auditório, neste caso os leitores, pois em última instância a retórica busca a adesão do auditório a que se dirige. A quem se está falando? É pergunta chave dentro de um processo de análise retórica, a indagação que leva ao auditório. Este pode se distinguir por seu tamanho, por suas características psicológicas decorrentes de gênero, idade, profissão, cultura ou por sua competência, quando o conhecimento específico necessário determina o nível de argumentação e até mesmo o vocabulário utilizado pelo orador. Reboul destaca ainda o lugar da ideologia, seja ela política, religiosa ou outra, como importante ponto a ser conhecido pelo orador na construção de seus argumentos.

Uma primeira mudança significativa que é percebida logo no início da leitura, do Guia 2010, em relação ao de 2007, está no tratamento em relação ao professor, o “auditório”: “Prezado Professor,” “Prezada Professora,” (BRASIL^c, 2009, p. 09) Essa evocação inicial e o estilo mais informal utilizado na apresentação do documento o aproxima de uma carta de apresentação, um gênero textual diferente das introduções, que até então compunham os Guias. Ao enfatizar a especificidade de gênero lança uma nova proposta de tratamento, bastante significativa em relação ao público a que se destina, principalmente em se tratando de profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em consonância com a norma culta, o uso do masculino seria o correto, porém o conhecimento da composição desse grupo de leitores e as novas abordagens pedagógicas, desmistificando a homogeneidade, assinalam cada vez mais a necessidade de realçar as diferenças e valorizá-las. É bem verdade que tradicionalmente essa não é uma preocupação daqueles que escrevem obras didáticas e, até agora, de quem avalia essas obras. Como

salientou Coelho (2009), quando avaliou o tratamento relativo aos professores, nos manuais das obras didáticas, raras são as referências feitas ao sujeito real – professora.

os autores/editores constroem um discurso distanciado da professora, que desde já cabe ressaltar, é sempre identificada como “o professor”. Sem reconhecer a sua especificidade de gênero ou se referir diretamente à professora (...). (COELHO, 2009, p. 58-59)

Em outro momento aparece, novamente, a ênfase na especificidade de gênero, após a apresentação do *Resultado geral da avaliação das obras de Geografia*, quando procura mostrar que a caracterização das obras tem por objetivo “facilitar a escolha por você, **professora e professor**” (BRASIL, 2009, p. 12 grifo meu)

Perelman salienta que pode ocorrer o fato do próprio orador não fazer parte do auditório. Deixando de lado a suposição de que neste caso o orador possa buscar o assentimento do auditório a partir de premissas cuja validade ele próprio não admite, gostaria de enfatizar outro ponto assinalado pelo autor. A importância da *noção de acordo*, o vínculo prévio que se estabelece na relação orador/ auditório. Ideia essa reforçada por Reboul ao afirmar “orador, auditório: é impossível que um se dirija ao outro se não houver entre ambos um acordo prévio” (REBOUL, 2000, p.142).

Na situação por mim analisada fica bastante claro que apesar de professores, o “orador” não faz parte do auditório a que se dirige, professores dos anos iniciais do ensino fundamental, mas não da mesma comunidade disciplinar. Entretanto, é possível se estabelecer pontes que favoreçam esse diálogo, quando verificamos que todos são pertencentes à rede pública, apesar dos diferentes níveis e, além disso, a princípio, almejam a melhoria do ensino público, não importando em que posição estejam. De fato, como salienta Reboul, não seria possível o diálogo, nem mesmo a argumentação, sem um entendimento mínimo entre os interlocutores, dos fatos e valores.

Outra evidência desse acordo prévio estabelecido entre as partes envolvidas na avaliação e escolha das obras didáticas está ancorada na própria valorização do livro didático no contexto educacional. É por isso que a frase inicial do documento, na apresentação, ressalta esse ponto: “o livro didático é um importante material de apoio para a realização do processo de ensino-aprendizagem (...)”(BRASIL, 2009, p. 09). Logo a seguir, destaca as contribuições dos manuais didáticos na prática docente, quando “auxilia no planejamento de ensino, oferece sugestões de atividades e amplia a quantidade de informações disponíveis” (BRASIL, 2009, p. 09). Enfatiza a importância do livro didático estar em sintonia com as necessidades da escola, do aluno e do professor, mas deixa claro seu compromisso com o conhecimento científico e a política educacional. Reforça esse acordo ao sinalizar que as

obras contidas no Guia representam o resultado “de um cuidadoso processo de avaliação”, definido por critérios que procuram “garantir que a escola pública brasileira seja atendida por livros didáticos de Geografia de qualidade” (BRASIL, 2009, p. 09).

Podemos dizer que nesse momento se evidencia a busca de um pacto de responsabilidade entre avaliadores e professores na escolha desse material tão estratégico dentro do cotidiano escolar. Apesar das posições distintas desses dois grupos de sujeitos é criado um ponto de consenso, do qual parte toda a argumentação posterior do documento. Porém, é possível perceber-se uma posição ambígua em relação ao professor, ora num lugar de destaque dentro do processo de escolha do livro didático, onde a sua autonomia é resguardada e, ao mesmo tempo, submisso aos desígnios das políticas e do conhecimento acadêmico, limitado pela pré-seleção da equipe de especialistas da disciplina.

Por outro lado, se não estiver adequado às necessidades da escola, do aluno e do professor, o livro didático perde sua função. Portanto, o conteúdo apresentado deve estar coerente com o estágio do conhecimento científico, com os métodos e as teorias educacionais em vigor e levar em conta as diretrizes nacionais estabelecidas para o ensino. (BRASIL, 2009, p. 09)

Ainda em relação ao auditório poderíamos classificá-lo de particular ou universal, (PERELMAN, 1997) dadas as suas características mais ou menos específicas/uniformes. Por esse aspecto seria pertinente considerar o grupo de professores dos anos iniciais da educação pública como um auditório particular. Entretanto, numa aproximação cautelosa, tendo a enxergar dentro desse universo particularizado uma grande diversidade. Se por um lado é evidente que ocupam um determinado lugar institucional comum, professores dos anos iniciais do ensino fundamental de instituições públicas, por outro, se distinguem em vários aspectos. Não podemos ignorar as diferenças existentes neste grupo, quer seja pela sua localização geográfica, em nosso vasto território, faixa etária, religião, gênero, formação profissional, afinidade disciplinar (uma vez que ele é generalista) e práticas docentes, estas são algumas das possibilidades levantadas. Nesse quadro de diversas especificidades, várias são as possibilidades de leituras do documento. Por isso podemos identificar em sua organização textual estratégias que visam minimizar esses deslocamentos, quando o “orador” se vale de premissas mais ou menos aceitas por todos, ou quando estabelece um nivelamento teórico apresentando no relatório de análise das obras as características de certas correntes do pensamento geográfico.

É preciso retomar aqui as questões que envolvem a especificidade da formação profissional dos professores dos anos iniciais. Como vimos anteriormente, o tempo e o espaço destinado aos conteúdos de geografia são bastante escassos. Por isso, é necessário “negociar

as distâncias” (MEYER, 2007)⁴¹ entre esse “orador” professor especialista da Geografia e o “auditório” professor generalista, um discurso caracterizado por uma função pedagógica é estrategicamente utilizado em vários momentos, possibilitando essa mediação entre o conhecimento da ciência de referência e o professor dos anos iniciais.

Vejamos duas situações onde isso ocorre. Na apresentação dos aspectos que foram considerados no processo de avaliação podemos reconhecer essa preocupação didática, como mostra a citação abaixo, houve um cuidado em explicar o significado de cada uma das categorias valorizadas nessa tarefa.

(...) em relação às abordagens que os livros didáticos possuem: 1) a temática, **referente à forma como os conteúdos são apresentados**; 2) a metodológica, **relacionada à maneira como se propõe o desenvolvimento da aprendizagem** e 3) a conceitual, **relativa ao modo como o conhecimento da Geografia é explicitado**. (BRASIL, 2009, p. 12 grifo meu)

Não podemos esquecer que desde o Edital de convocação às editoras, os documentos oficiais várias vezes ressaltaram o papel das obras didáticas na formação continuada do professor. Não seria o caso de perguntar: se o Guia de Obras Didáticas também teria como um dos seus objetivos, desempenhar essa função?

III.2. O discurso no Guia de Livros Didáticos 2010

O terceiro termo estruturante da análise retórica, o discurso, não é um acontecimento isolado, podendo estar em concordância ou oposição a outros que o precederam ou que ainda vão sucedê-lo, portanto, estando sempre em função de outros discursos. Por isso o “orador”, para melhor atender à função persuasiva do discurso, deve estar ciente do discurso dos outros, sempre numa visão relacional. Esse aspecto foi bastante destacado em minha investigação quando identifico características específicas que evidenciam uma comunidade epistêmica atuante na produção e circulação de textos de políticas educacionais, articulados às ações implementadas pelo governo federal, desde o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso.

⁴¹ Michel Meyer em sua obra, *A Retórica*, apresenta uma nova definição de retórica “a retórica é a negociação da diferença entre os indivíduos sobre uma questão dada” (MEYER, 2007, p. 25), território onde se negocia: a identidade e a diferença, seja ela própria e/ou dos outros; o social, que as cristaliza; o político que as legitima ou afronta; o psicológico e o moral onde gravitam. O autor ressalta que “a distância simbólica, que o estatuto social consagra, afirma-se retoricamente pela exclusão de todo questionamento possível, o que exige formas que reafirmem a distância”. (op. Cit. p.26)

Como afirma Reboul, “arte de persuadir pressupõe que não estamos sozinhos; só pode ser exercida quando se interpreta o discurso de outrem” (2000, p.XIX), neste caso não poderíamos negligenciar a intencionalidade implícita ao persuadir, de tomar o poder. Quando identificamos no discurso argumentos que defendem posições e pontos de vista com o objetivo de dominar/prevalecer nos embates que se configuram nas mais variadas situações.

Entretanto, o autor chama atenção para o fato da utilização da retórica não objetivar somente o poder, mas também para buscar algo, encontrar alguma coisa, ou seja, uma função de descoberta. Descoberta não de verdades absolutas, mas daquilo que é mais ou menos verossímil⁴², pois “entre a demonstração científica ou lógica e a ignorância pura e simples, há todo um domínio da argumentação” (2004, p.91).

Cabe aqui lembrar a estrita relação da retórica com o a ciência jurídica, um campo do conhecimento onde essa função de descoberta é perceptível com bastante clareza, quando nos tribunais os advogados defendem suas causas, sendo cada um deles tão persuasivo quanto possível, de modo a contribuir para a decisão final do juiz. Deslocando o olhar para o campo educacional e mais acentuadamente em relação às suas políticas públicas, a função de descoberta pode ser entendida como o resultado das ações implantadas, quando ao lançar programas e reformas se estabelece uma previsão daquilo que será possível no futuro, ou seja, o que seria verossímil em decorrência dos encaminhamentos propostos.

É inerente aos documentos investigados essa aposta num cenário futuro que aponta para a melhoria do ensino público através da oferta de livros didáticos mais adequados, embora não haja dúvida que essas duas colocações são passíveis de discussão se adotadas posturas mais críticas que questionem a visão de melhoria defendida por essas políticas. Por outro lado, não existe nenhuma garantia de certeza que tais objetivos serão atingidos a partir das estratégias desenvolvidas pelo Programa Nacional do Livro Didático. O que podemos perceber é uma intencionalidade reforçada por argumentos, os quais, a princípio, seriam racionalmente aceitos, como por exemplo o fato desta avaliação procurar “garantir que a escola pública brasileira seja atendida por livros didáticos de Geografia de qualidade” (BRASIL, 2009, p. 09), ou ainda que as obras alcancem o objetivo de “servirem como instrumento de formação continuada ao professor” (BRASIL, 2009, p. 10).

Para melhor compreender os princípios de uma análise retórica, é preciso saber por que meios um discurso é persuasivo. Num sentido mais geral, poderiam ser entendidos como instrumentos de persuadir, os quais estariam ligados as competências da razão e da

⁴² Segundo Reboul, verossímil é “tudo aquilo em que a confiança é presumida” (2004, p. 95).

afetividade. Seriam eles: *ethos* e *pathos*, de ordem afetiva e *logos*, de ordem racional. O primeiro deles, relativo ao orador procura chamar a atenção e angariar confiança do auditório.

O *ethos* é o caráter que o orador deve assumir para inspirar confiança no auditório, pois sejam quais forem seus argumentos lógicos, eles nada obtêm sem essa confiança. (REBOUL, 2000, p.48)

Nesse caso o orador deve preencher condições mínimas de credibilidade para angariar a confiança do auditório a que se destina. Esse caráter de confiabilidade no Guia de Livros Didáticos pode ser percebido de duas maneiras, primeiro, o comprovado reconhecimento do saber acadêmico dos membros da comissão de avaliação, evidenciado na leitura dos seus currículos; o outro, a chancela institucional do Estado (MEC) ao participarem da produção de documentos de políticas curriculares.

Outro aspecto ressaltado pelo autor é o fato do *ethos* ser um termo moral, que define o caráter moral que o orador deve possuir ou, mesmo quando não o tenha, deve parecer possuí-lo. Na tentativa de estabelecer pontes entre essa teoria e a análise documental por mim empreendida, procuro ampliar o entendimento do termo “moral”, promovendo uma aproximação deste com os atributos da competência profissional dos avaliadores para o exercício da função que desempenham no processo avaliativo.

Gostaria de relembrar as observações feitas anteriormente da dificuldade de inserir os profissionais presentes nas comissões de avaliação no recorte específico do **ensino de Geografia** e ainda mais nos **anos iniciais** do ensino fundamental. Nesse caso o comprovado saber acadêmico, seja da disciplina ou da atuação profissional, se sobrepõem ao nível de conhecimento específico ao qual se destinam as obras analisadas.

Ainda relacionado aos meios afetivos, temos o *pathos* que se refere às características do auditório, que devem ser conhecidas pelo orador.

O *pathos* é o conjunto de emoções, paixões e sentimentos que o orador deve suscitar no auditório com seu discurso. (...) o caráter (psicológico) dos diferentes públicos, aos quais o orador deve adaptar-se. (REBOUL, 2000, p.48)

No documento, essa aproximação com o auditório pode ser evidenciada na defesa da escola pública e de valorização do trabalho docente, mas também na linguagem não tão acadêmica do Guia de 2010 em relação aos anteriores. Outro aspecto que dá algumas pistas dessa tentativa de encurtamento da distância entre orador e auditório, pode estar vinculado ao tratamento mais pedagógico da exposição de critérios e procedimentos da avaliação, ou ainda na transposição da base conceitual da disciplina geográfica para um grupo que, não necessariamente, apresenta um aprofundamento nesta área de conhecimento. Aqui gostaria de retomar Reboul quando diz que “toda pedagogia é retórica” (op. cit. p.104) e me apoiando

numa pergunta retórica, questionar: não seria esse um objetivo que estaria implícito ao discurso desse documento, uma vez que é possível se verificar o quanto ele vem carregado dessa função pedagógica? Lembrando, como ele mesmo o faz “aquilo que chamamos de “transposição didática” faz parte da retórica; ensinar uma matéria é conferir-lhe uma clareza (...) (idem, p.105).

Ao cunhar esse termo Chevallard (1991) o faz para distinguir o saber acadêmico daquele que está voltado ao ensino, afirmando categoricamente a existência de uma diferença entre eles. Ressalta o processo de transformação que possibilita a compreensão desse conhecimento por parte daqueles que o aprendem, indo além do conhecimento da matéria propriamente, para incorporar a dimensão do conhecimento que está envolvido no ato de ensinar⁴³.

Neste caso a transposição didática estaria a serviço do melhor entendimento do *Guia* pelos professores, ao transformar uma avaliação de caráter acadêmico, apoiada fortemente em conceitos e categorias da Geografia, num texto mais palatável aos professores dos anos iniciais. Resguardando a possibilidade de que seu objetivo seja alcançado, auxiliar eficazmente na escolha das obras.

Por último, temos os meios de ordem racional na composição do discurso, aqueles de competência da razão, que dizem respeito à argumentação propriamente dita: *o logos*. Sem me aprofundar no trajeto filosófico desenvolvido pelos autores de referência, Perelman(1997) e Reboul (2000), de maneira sucinta podemos distinguir dois tipos de enunciados: os *demonstrativos* e os *argumentativos*. Lembrando o que já foi dito anteriormente, o domínio da argumentação cobre um vasto espectro, que vai desde a demonstração científica ou lógica até a mais pura e simples ignorância. Quando alguns argumentos se fixam como provas, no campo das certezas demonstráveis, as quais dificilmente poderiam ser refutadas, ou quando operam no campo da especulação, incorporando a incerteza e a dúvida. Onde nem sempre uma “boa” argumentação é a mais eficaz ou a mais honesta.

Na leitura criteriosa do documento é possível identificar esses dois tipos de enunciados. Como exemplos de argumentos demonstrativos, destaco os vários gráficos que compõem o material. O primeiro deles “Gráfico 1 – Porcentagem das Coleções selecionadas e não selecionadas no PNLD 2010” (BRASIL, 2009, p. 11)⁴⁴ demonstra que nem todas as

⁴³ “A consideração de deferentes saberes: saber acadêmico, saber a ensinar, saber ensinado, saber aprendido além de permitir identificar as diferenças entre eles, que são de ordem conceitual, abre caminhos para melhor conhecer o processo de ditatização em análise que reconheça a pluralidade de saberes e o papel das diferentes subjetividades e interesses envolvidos no processo.” (MONTEIRO, 2009, p. 189)

⁴⁴ Veja página XXX

coleções submetidas à avaliação atendem aos critérios de exigência do PNLD, o que implicitamente valoriza e justifica a própria existência de um processo avaliativo, uma dedução possível a partir dessa argumentação demonstrativa.

Outros exemplos desses enunciados demonstrativos encontram-se no item: *Resultado Geral da Avaliação das obras de Geografia*, quando são apresentados gráficos, ao final da caracterização das coleções, que demonstram, ou não, a presença e o grau de incidência dos aspectos referentes às abordagens: temática, metodológica e conceitual.

Como é possível observar no gráfico sobre a ênfase temática, esse recurso promove a visualização do posicionamento das coleções em relação aos temas abordados, segundo a classificação: muito forte - forte – presente. Utilizando-se das diferentes nuances da cor verde, as obras são identificadas nos gráfico pelo nome da coleção⁴⁵ e classificadas segundo as diferentes incidências do critério destacado. Nesse caso, os gráficos desse tipo estabelecem uma escala de valores que possibilita ao leitor identificar os temas abordados e com que ênfase eles aparecem nas coleções.



Fonte: *Guia de Livros Didáticos 2010– Geografia*. (BRASIL, 2009, p. 14)

Somente o primeiro critério analisado, a abordagem temática, apresenta dois gráficos, os demais introduzem um único gráfico ao final de exposição. Quanto à abordagem temática, um gráfico se refere aos temas enfatizados nos volumes de 2º e 3º ano e outro aos temas pertinentes aos volumes de 4º e 5º ano. Essa separação é necessária, uma vez que os temas investigados nesses dois grupos são distintos, como demonstram as figuras a seguir.

⁴⁵ Cabe destacar que na versão do Guia 2007 as coleções vinham identificadas por números, como pode ser observado nos gráficos 3 e 4, apresentados nas páginas 62 e 63. Outro aspecto que chama atenção é a redução do número de categorias de classificação, de uma versão para outra. No primeiro Guia investigado eram 4 categorias: muita, suficiente, pouca e ausente, em 2010 são apenas três categorias: Presente, forte e muito forte.

Gráfico 3 – Ênfase temática nos volumes de 2º e 3º ano.

COLEÇÕES	lugar	paisagem	Linguagem cartográfica	Natureza e Meio ambiente	Socialização e identidade	Trabalho e atividades econômicas
A ESCOLA É NOSSA						
APRENDENDO SEMPRE						
APRENDER JUNTOS						
AROEIRA						
ASAS PARA VOAR						
BRASILIANA						
CURUMIM						
DE OLHO NO FUTURO						
FAZER E APRENDER GEOGRAFIA						
GEOGRAFIA PARA CRIANÇAS						
HOJE É DIA DE GEOGRAFIA						
INFÂNCIA FELIZ						
INTERAGINDO COM A GEOGRAFIA						
PENSAR E VIVER						
PORTA ABERTA						
PROJETO BURITI						
PROJETO CRIANÇA						
PROJETO PITANGUÁ						
PROJETO PROSA						
TANTOS LUGARES... TANTAS PESSOAS						
VERSO E REVERSO						
VIVER E APRENDER						

Fonte: Guia de Livros Didáticos 2010 – Geografia. (BRASIL, 2009, p. 14)

Gráfico 4 – Ênfase temática nos volumes de 4º e 5º ano.

COLEÇÕES	Espaço rural e urbano	Contextualização territorial	Linguagem cartográfica	Processos físicos	Paisagens naturais	Atividades Econômicas	Trabalho e transformação	População e sociedade	Formação territorial do Brasil	Paisagens e regiões do Brasil	Problemas ambientais	Problemas sociais
A ESCOLA É NOSSA												
APRENDENDO SEMPRE												
APRENDER JUNTOS												
AROEIRA												
ASAS PARA VOAR												
BRASILIANA												
CURUMIM												
DE OLHO NO FUTURO												
FAZER E APRENDER GEOGRAFIA												
GEOGRAFIA PARA CRIANÇAS												
HOJE É DIA DE GEOGRAFIA												
INFÂNCIA FELIZ												
INTERAGINDO COM A GEOGRAFIA												
PENSAR E VIVER												
PORTA ABERTA												
PROJETO BURITI												
PROJETO CRIANÇA												
PROJETO PITANGUÁ												
PROJETO PROSA												
TANTOS LUGARES...												
TANTAS PESSOAS												
VERSO E REVERSO												
VIVER E APRENDER												

Fonte: *Guia de Livros Didáticos 2010 – Geografia.* (BRASIL, 2009, p. 15)

Na leitura do Guia de 2010 pude constatar que não são utilizados os termos “critérios de avaliação – eliminatórios e classificatórios”, que estavam presentes na versão do guia de 2007. Existe um deslocamento desse enfoque mais rígido, a subtração desses termos reveste o documento de um caráter mais “informal”, ao substituí-los por “caracterização”. Essa opção semântica não significa o abandono dos critérios eliminatórios e classificatórios, na condução do processo avaliativo, entretanto o abrandamento da linguagem torna o documento mais próximo do público a que se destina (negociar distância).

No texto do guia 2007 havia uma ênfase na exposição dos aspectos teórico-metodológicos, no que se refere à ciência geográfica e ao próprio processo de ensino aprendizagem. Sua redação e organização seguem um padrão mais acadêmico, de exposição de conceitos, categorias e objetivos, sem estabelecer relações diretas com as obras analisadas.

Na versão 2010, os conceitos, categorias e objetivos também estão presentes, entretanto, entremeados por exemplos de situações verificadas nas obras, enfocando a operacionalização do conceito, o que torna mais fácil a sua compreensão por aqueles que não estejam tão familiarizados com a Geografia. Mais uma vez, o caráter pedagógico do texto se sobressai.

Vejamos como isso ocorre logo no primeiro critério de classificação, que se refere à abordagem temática. Ao tratar da abordagem dos conceitos geográficos de lugar e paisagem, nos volumes de 2º e 3º ano, a partir das noções de orientação, localização e percepção espacial, ressaltando que estes devem ser contemplados nas obras, o texto focaliza as obras avaliadas ao apresentar exemplos de como esses temas foram encaminhados nas mesmas, como fica claro neste trecho “embora todas as coleções trabalhem esses temas, algumas exploram com mais ênfase os seguintes aspectos associados ao estudo do lugar (casa, escola, bairro e município) (BRASIL, 2009, p. 13).

Outro exemplo que evidencia essa estrutura argumentativa está relacionado à cartografia, quando assinala como esse tema é trabalhado nas coleções.

Praticamente todas as coleções utilizam a linguagem dos mapas nas seções que propõem atividades ao aluno ou complementam os temas em desenvolvimento. Trabalham com mais **ênfase a aprendizagem da escala e da legenda, para a compreensão da distribuição dos fatos e fenômenos e registro das diferenças espaciais e temporais**. Algumas coleções, porém, exploram a cartografia em capítulos especialmente dedicados ao assunto. O modo como as coleções enfatizam os temas é bastante variável (BRASIL, 2009, p. 14 grifo meu)

Neste momento, são explicitadas as categorias estruturantes do mapa e essenciais na aprendizagem da cartografia: escala e legenda. Também destaca a função principal de seu estudo “compreensão da distribuição dos fatos e fenômenos e registro das diferenças espaciais e temporais”

Avançando na análise do documento, apresento outros indícios de que a função pedagógica seja sim um objetivo perseguido por seus autores. Quando da análise das coleções em relação à abordagem metodológica, o texto indica as linhas teóricas que aparecem nas obras a partir de uma construção argumentativa, ao que tudo leva a crer, com a intenção de possibilitar ao professor conhecer e compreender algumas das abordagens teóricas da Geografia escolar. Vou destacar aqui a abordagem metodológica que, segundo minha análise, recebeu maior atenção na redação dessa parte do documento, a socioconstrutivista.

Essa seção, da abordagem metodológica, dentro da *Caracterização geral das coleções*, inicia-se com a constatação da forte presença de abordagens socioconstrutivista nas coleções, depois “é explicado” o significado dessa opção metodológica, apresentando suas características, como podemos observar no trecho a seguir.

A maior parte das coleções adota uma abordagem socioconstrutivista ou uma construção aproximada a ela, em que se articulam diferentes aspectos dessa metodologia. **As coleções pautadas pelo socioconstrutivismo possuem as seguintes características gerais:** consideram o espaço conhecido pelo aluno como ponto de partida para iniciar o desenvolvimento dos conteúdos; estimulam a percepção da sua identidade, referências sociais e comunitárias; exploram a discussão de problemas e favorecem a formação de atitudes, em geral articuladas às referências espaciais vividas pelo aluno, como questões ambientais e formadoras da cidadania e mobilizam os alunos para a construção do conhecimento a partir da integração das atividades, sem distanciá-las da explanação dos temas. (BRASIL, 2009, p. 15-16 grifo meu)

A seguir, o texto destaca o papel das propostas de atividade na construção de uma abordagem socioconstrutivista.

No caso do socioconstrutivismo, **elas (as atividades) são fundamentais para o desenvolvimento da abordagem, porque** possibilitam a articulação do estudo dos espaços mais amplos ao lugar e ao meio próximo do aluno, além de problematizar os temas em estudo e estimular sua ação no meio. (BRASIL, 2009, p. 16 grifo meu)

Por fim, assinala a presença de coleções que “mesclam o socioconstrutivismo à abordagem crítica da Geografia”, além de identificar como isso ocorre.

Algumas das coleções mesclam o socioconstrutivismo à abordagem crítica da Geografia. **Nesse caso, ganham destaque os conteúdos desenvolvidos com enfoque na transformação das paisagens pelo trabalho humano e na problematização dos temas, enfatizando-se as desigualdades sociais.** Em várias dessas propostas, as atividades privilegiam a reflexão e a discussão de problemas, envolvendo a observação, a pesquisa e a discussão em grupo. (BRASIL, 2009, p.16 grifo meu)

Nos trechos destacados há muitos indícios de uma organização textual com finalidades explicativas, quando inicialmente ocorreu a caracterização da abordagem socioconstrutivista, depois a importância das atividades no encaminhamento dessa proposta e por fim, a presença de coleções que integram aspectos da Geografia crítica ao socioconstrutivismo. É interessante salientar, na construção dessa linha argumentativa, que a instrumentalização prática dessa abordagem metodológica aparece relacionada às obras didáticas, quando das propostas de atividade sobre o conceito de lugar. Apesar do texto encaminhar uma aproximação com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, se percebe que este não é um objetivo do Guia. Neste caso, o maior esforço se concentra na discussão teórica da linha metodológica presente nas obras.

No item abordagem conceitual esse argumento ganha força, quando antes de avaliar o desempenho das coleções nesse quesito o texto apresenta a fundamentação conceitual da Geografia.

Os conceitos de uma determinada área do conhecimento revelam como se constrói a compreensão do que se estuda, permitindo acumular saberes, criar explicações gerais que possam servir de referência para analisar diversos casos, identificar diferenças, mudanças e comparar situações. Na Geografia, os conceitos mais fundamentais, com os quais se estrutura a explicação de diversos fenômenos e fatos, são: **espaço geográfico, lugar, paisagem, território e região.** Costuma-se reconhecê-los como conceitos geográficos.

Além desses, os conceitos de sociedade e natureza são utilizados frequentemente. Em geral, o uso desses conceitos permite revelar como diversos problemas, situações, fatos e fenômenos – que se repetem ou são raros –, se manifestam em termos de espaço, de lugar, de paisagem, etc. (BRASIL, 2009, p.17-18)

A explicação dos conceitos fundamentais da Geografia se reveste de um caráter estratégico para professores e professoras que atuam no ensino de Geografia, mas nem sempre dominam o conhecimento acadêmico geográfico, pela sua formação generalista. Essa argumentação pedagógica nos remete a outra questão, o caráter assimétrico que ela carrega, mesmo quando se afirma que há diálogo ou cooperação.

O ensino é, pois, uma relação assimétrica que trabalha por sua abolição, para que o aluno se torne, se possível, igual ao mestre. Aí está a justificativa do “poder docente”. (REBOUL, 2000, p.105)

Como foi demonstrado anteriormente, o documento se apóia, em vários momentos, numa argumentação pedagógica. Essa opção pode ser compreendida tanto pelas características do auditório ao qual se destina, quanto pela composição das equipes de avaliadores (orador). Entretanto, me parece que essa opção argumentativa ainda apresenta desafios na sua consolidação dentro do documento, pois carecem de alguns aspectos que são estruturantes da argumentação pedagógica, como exemplificações e ilustrações que facilitam a compreensão e possibilitam seu melhor entendimento.

É possível identificar-se iniciativas que visam tornar a linguagem do documento mais acessível, como na apresentação dos princípios básicos que nortearam a seleção das obras, em relação aos alunos.

- analisar a realidade, percebendo suas semelhanças, diferenças e desigualdades sociais, e apresentar propostas para sua transformação;
- compreender as interações da sociedade com a natureza, para explicar como as sociedades produzem o espaço;
- compreender o espaço geográfico como resultado de um processo de construção social e não como uma enumeração de fatos e fenômenos desarticulados;
- saber utilizar os conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região e lugar, para analisar e refletir;
- compreender seu espaço imediato, assim como as escalas mais amplas;
- utilizar variáveis básicas como distância, localização, semelhanças, diferenças, hierarquias, atividades e sistemas de relações, para identificar e inter-relacionar formas, conteúdos, processos e funções;
- permitir a discussão e a crítica, estimulando atitudes para o exercício da cidadania;
- favorecer a apropriação da linguagem cartográfica para estabelecer correlações e desenvolver as habilidades de representar e interpretar o mundo.

Dois aspectos podem ser destacados na composição desses objetivos. O primeiro de caráter organizacional, o fato dos objetivos estarem dispostos em itens. Essa apresentação direciona o olhar do leitor, facilitando a leitura das informações destacadas. Outro aspecto diz respeito ao caráter argumentativo desses objetivos, mostrar a relevância do ensino de Geografia como ferramenta de análise e transformação da realidade, quando aponta para a importância das discussões travadas no campo dos estudos geográficos para o “exercício da cidadania”⁴⁶. Este último ponto possui um forte apelo emocional para aqueles que se dedicam à profissão docente, que enxergam na educação uma possibilidade de transformação da sociedade, podemos identificar nesse discurso a mobilização dos meios afetivos, o *pathos*, que procura suscitar no “auditório” sentimentos e emoções subjetivos a sua prática docente.

Os objetivos acima destacados, que constam da apresentação do Guia 2010, também aparecem na versão de 2007, porém separadamente, os mais gerais na introdução e os mais específicos da Geografia, na parte dos princípios gerais.⁴⁷

Em 2010, houve uma preocupação com uma linguagem mais enxuta na apresentação dos objetivos. No Guia de 2007, os objetivos específicos da disciplina geográfica não eram destacados na forma de itens e os aspectos de problematização vinham separados. Essa opção nos leva a refletir

Os enunciados de caráter argumentativo, quase sempre, partem de premissas que são consideradas verossímeis. Por exemplo, o trecho a seguir que assinala o papel reservado as obras didáticas em relação à formação continuada do professor, uma possibilidade, mas não uma certeza absoluta.

... como instrumento de formação continuada ao professor, a partir de textos de apoio, sugestão de bibliografia e de outros recursos, bem como da discussão teórico-metodológica, constantes no livro e no Manual do Professor. (BRASIL, 2009, p.10).

Uma argumentação que poderia relacionar-se facilmente a um discurso de melhoria da educação pública, uma vez que as obras didáticas se preocupariam em contribuir para formação continuada dos professores. Nesses exemplos fica bastante clara a definição de

⁴⁶ Esse objetivo também pode ser identificado em outros documentos de políticas curriculares, como nos PCNs de Geografia, 1997 para as séries iniciais (1ª a 4ª) e 1998, de 5ª a 8ª séries.

⁴⁷ Comparando a redação textual de um desses objetivos “permitir a discussão e a crítica, estimulando atitudes para o exercício da cidadania” podemos perceber que na versão de 2007 havia um reforço nas questões étnicas e culturais, o que não aparece de maneira tão enfática no Guia 2010: “contribua para o desenvolvimento de hábitos e atitudes que favoreçam a construção da cidadania, por meio do estímulo à compreensão e à aceitação da diversidade cultural e étnica”. (BRASIL, 2006, p. 07).

argumento, apresentada por Reboul, “uma proposição destinada a levar à admissão de outra” (op. cit. p.92), mesmo que esta não seja revelada de imediato.

Ainda gostaria de destacar um argumento que mostra como as ações das políticas de currículo estão coordenadas com a política do livro didático. Isso ocorre quando o Guia 2010 informa que as coleções avaliadas e selecionadas estão de acordo com a nova legislação de ampliação do ensino fundamental para nove anos, reforçando que esta determinação é obrigatória em todo território nacional.

As coleções apresentadas neste guia estão adaptadas à ampliação para nove anos do ensino fundamental, que, a partir de 2010, será obrigatório em todo o território nacional. Nessa nova organização, o ensino de Geografia inicia-se no 2º ano, sendo reservada ao 1º ano a iniciação do aluno à alfabetização linguística e matemática. Assim, em face dessa renovação pedagógica, o professor deverá escolher livros didáticos para os anos iniciais, do 2º ao 5º ano, adequados ao projeto político-pedagógico da sua escola. (BRASIL, 2009, p. 11)

A inserção dessa informação só vem confirmar as interligações que estão presentes na produção de políticas educacionais. Como apresentado no capítulo inicial, as contribuições do modelo teórico de análise de Ball e os encaminhamentos propostos por Lopes, sobre os ciclos contínuos de política, facilitam nossa compreensão desse processo de articulação dos três contextos de criação/ressignificação das políticas educacionais. As diretrizes dessas políticas podem ser conectadas ao contexto de influência, quando da posição de centralidade do tema da educação, nas plataformas políticas de sucessivos governos, os quais têm procurado, nas últimas décadas, alavancar os índices brasileiros de anos de escolaridade, frente às estatísticas internacionais. Nesse caso, o contexto de produção dos textos oficiais, considerando inicialmente a Lei nº 11.274/2006⁴⁸, necessitaria de um conjunto de ações que efetivamente podem atuar na transformação das práticas escolares, com o objetivo de as adaptarem às novas exigências governamentais. A recomendação expressa no edital do PNLD 2010 e reforçada no Guia de Livros Didáticos, só vem confirmar as articulações que são traçadas na produção desses documentos para viabilizar o cumprimento da lei. Mesmo assim, pelo tom enfático do Guia sobre a obrigatoriedade da lei, podemos perceber que nem sempre há garantia de que essas orientações sejam incorporadas de imediato. Assim, o papel estratégico das obras didáticas para consolidação dessa política do governo central, fica aqui registrado e evidenciado.

⁴⁸ No dia 06/02/2006 o Presidente da República sancionou a Lei nº 11.274 que regulamenta o ensino fundamental de nove anos.

É presumível que uma argumentação leve a alguma conclusão, mas em retórica a conclusão expressa acima de tudo o acordo que se estabelece entre os interlocutores. Portanto, não podemos eximi-la do seu caráter controverso.

a conclusão é reivindicada pelo orador como algo que deve impor-se, encerrar o debate. Mas, no que se refere ao auditório, este não é obrigado a aceitá-la; continua ativo e responsável tanto pelo sim quanto pelo não; (REBOUL, 2000, p.97)

A conclusão não é obrigatória, sendo contestável em maior ou menor grau, abandonando a rigidez do tudo ou nada em troca do mais ou menos verossímil. Nesse sentido, num exercício de argumentação, consigo enxergar algumas afinidades com outras propostas de análise discursiva, como por exemplo, em Lopes, quando se apóia em Laclau para afirmar que “toda significação depende de uma dada articulação contingencial de sentidos” (LOPES, 2010, p.26). Essa postura demonstra que outras significações podem surgir como possibilidades de rompimento de uma dada fixação proposta, resguardando sempre uma posição provisória na fixação de sentidos dos discursos.

Não podemos afirmar que um documento como o Guia de Livros Didáticos, o qual não possui em sua estrutura narrativa uma obrigatoriedade de conclusão, deixe de encaminhar certas conclusões. Como exemplo, podemos citar o objetivo de melhoria do ensino público, todavia, por tudo anteriormente exposto, a sustentabilidade desse discurso pode ser rompida caso sejam alteradas as condições a partir das quais o documento foi forjado. Isto podendo ocorrer de diferentes maneiras: alterações nas orientações das políticas governamentais para o PNLD; reconfiguração dos grupos de avaliadores; novas abordagens teórico-metodológicas das obras, mudanças no mercado editorial, etc. Neste caso, convém perguntar: até quando essa argumentação foi eficaz nos seus objetivos? Isso sem esquecer-se do caráter prescritivo inerente ao documento. Pois, mesmo se apoiando em argumentos que se apresentam sustentados na racionalidade (*logos*) das políticas de fortalecimento da educação, via melhoria da qualidade das obras didáticas, não podemos esquecer que, as configurações de uma comunidade epistêmica própria determinam recortes específicos de conteúdos e referências teórico-metodológico do ensino de Geografia.

Numa investigação rápida sobre o conjunto dos Guias de Livros Didáticos do PNLD 2010 podemos constatar as naturezas distintas desses documentos nos quais outras intencionalidades são reforçadas e diferentes discursos são elaborados. Tentando verificar se as alterações, tão fortemente perceptíveis entre os Guia de 2007 e 2010, para Geografia, seriam fruto de um novo encaminhamento proposto a esses documentos na totalidade do PNLD, fui consultar o Guia de Livros Didáticos de História 2010. Dei preferência a essa

disciplina pela sua proximidade conceitual com a Geografia, uma vez que espaço e tempo se apresentam como conceitos estruturantes tanto numa quanto noutra. Nesse exercício pude constatar que esses dois documentos não possuem a mesma organização nas suas seções nem na sua composição narrativa.

Apesar do tratamento inicial do documento de História ser direcionado aos professores e professoras, assim como no Guia de Geografia (“Prezado Professor – Prezada Professora”) e apresentar como objetivo do trabalho a melhoria do ensino na educação pública, especificamente do ensino de História, a construção desse texto, de maneira geral, se encontra muito marcada por um discurso acadêmico. O documento encaminha algumas discussões de ordem teórica metodológica sobre a historiografia e o ensino de História. A título de exemplo destaquei duas dessas situações. A primeira, quanto às mudanças na legislação que incidem diretamente na produção das obras didáticas, como “Lei nº 10.639 de 2003 e Lei nº 11.645 de 2008, sobre a obrigatoriedade da História e da Cultura Afro-Brasileiras e Indígenas como conteúdo escolar, bem como as decisões legais contra a discriminação e preconceito.” (BRASIL, 2009^b, p. 11). A segunda, no que se refere à renovação historiográfica pela qual vem passando a área de História, discutindo a importância da diversidade das fontes para a construção do conhecimento histórico pela academia “e também na construção do conhecimento histórico do aluno para possibilitar que ele aprenda a pensar historicamente.” (BRASIL, 2009^b, p. 13).

A seguir são apresentados os critérios da área e o processo de avaliação, para mais a frente promover a análise dos livros, classificando-os segundo suas formas de organização (temporal, espacial, temática e especial). Por fim apresenta a análise geral das obras segundo alguns critérios como a tipologia dos livros didáticos de História e a maneira de tratar didaticamente os conteúdos.

Um item que me chamou atenção, no que se refere à descrição do processo de avaliação, foi a preocupação com a apresentação dos critérios para formação da equipe de avaliadores. Gostaria de destacar essa parte do texto do Guia de História, pois em momento algum do Guia de Geografia esses critérios foram explicitados com tanta clareza como no documento de História.

Para a seleção desses profissionais, os seguintes critérios foram observados: a primeira condição foi a de que fosse formado em História e **pesquisador sobre livro didático e/ou ensino de História**. Igualmente se considerou o fato de esse **profissional estar vinculado ao ensino fundamental enquanto professor e/ ou na formação de professores**. Como esse PNLD avaliou obras específicas sobre estados e/ou municípios, foi importante, também, convidar **especialistas em histórias regionais/ estaduais**.

Para a constituição do conjunto de avaliadores, foi fundamental o critério de atender à diversidade das instituições (federais, estaduais, confessionais, da comunidade) de origem do parecerista, buscando-se representatividade de todas as regiões do país, tanto de capitais quanto de cidades médias.

Assim, é importante ressaltar que a equipe que fez parte da avaliação do PNLD 2010 (ensino fundamental) foi **formada por profissionais na área de História de todo o país, em diferentes graus de especialização** (graduados, mestres, doutores e pós-doutores), **provenientes de instituições de todas as regiões do país** e de 22 estados diferentes da federação (Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins), além do Distrito Federal.

Esse critério de proveniência regional garante a diversidade de visões a partir de realidades locais bastante diferenciadas que constituem o país, bem como permite **olhares que busquem nos livros a pluralidade cultural tão recorrentemente reclamada pelos professores e pela sociedade brasileira**. (BRASIL, 2009^b, p. 15 grifo meu).

Uma breve análise dos critérios que nortearam a escolha da comissão de avaliadores das obras de História nos permite destacar dois aspectos principais. Primeiro, uma ênfase nos vínculos desses profissionais com pesquisas ligadas ao livro didático e ao ensino de História, depois a importância que é dada aos professores especialistas em histórias regionais/estaduais, sendo para isso a comissão composta por professores provenientes de instituições de todas as regiões do país. Essas especificações nos permitem traçar algumas considerações sobre o perfil dos professores convidados para formar essa equipe. Pelo menos no que se refere à expressão de sua intencionalidade, o documento, ao apresentar esses critérios de escolha, evidencia o lugar de destaque dos profissionais do ensino de História dentro desse grupo, mesmo que ele contenha especialistas de diferentes campos da História. Uma suposição para esta situação pode ser o fortalecimento das questões do ensino de História dentro dessa comunidade disciplinar, que vem se consolidando nos seus eventos específicos e na presença marcante de historiadores nas questões educacionais.

Bem sabemos que a constatação desse perfil de avaliadores, de fato, na equipe de História, só poderia ser confirmada a partir de uma análise individualizada dos currículos de seus componentes, o que não se configura como um objetivo relevante para essa pesquisa. Entretanto, a presença desse quadro de referência para composição da equipe de História, diferentemente da Geografia, demonstra uma maior afirmação das questões ligadas ao ensino de História dentro da lógica organizacional do PNLD.

Considerações finais

Rever o percurso de pesquisa carrega um olhar renovado, fios soltos que agora tecem uma trama, difíceis escolhas, possibilidades de descoberta, caminhos percorridos e apostas no futuro.

Aqueles que são autores de políticas e produtores de textos que fundamentam as políticas para o livro didático, nem sempre detêm o controle da circulação das idéias e da formatação das práticas educacionais. Neste caso específico entendo como inserido no contexto da prática o próprio ato da escolha das obras que serão adotadas pelos professores. Em minha pesquisa procurei vestígios onde pudesse comprovar manifestações de resistência e contestação ao caráter prescritivo do Programa Nacional do Livro Didático, voltado para Geografia, nos anos iniciais, versão 2010. Minha aproximação desse objetivo ocorreu através da identificação de reconfigurações do discurso apresentado no Guia de Livros Didáticos 2010. A comparação entre as versões desse documento 2007 e 2010 me possibilitou evidenciar reconfigurações que, de um lado assumiam as limitações de seu encaminhamento anterior e por outro, assinalavam mudanças na sua estrutura discursiva para sua versão mais recente, quando novas significações e intencionalidades são reconhecidas no documento.

Ao reforçar um caráter pedagógico no texto de apresentação do Guia de Livros Didáticos 2010, realizando aquilo que Meyer (2007) designou de negociação de distância, seus autores evidenciam a relação de assimetria que perpassa o documento, onde orador e auditório estão posicionados em espaços distintos. Sendo a fala do primeiro, ancorada no conhecimento disciplinar e afiançada pela estrutura do Estado, enquanto o auditório permanece escamoteado por uma condição generalista de sua formação. Como Ball (2001) assinalou há sempre a transferência de sentidos de um contexto a outro, resguardando um caráter de permeabilidade entre os contextos, neste caso da produção de textos e orientações das políticas curriculares, vinculadas ao livro didático, se (re)configuram a partir das demandas do contexto da prática. É por isso que podemos identificar no Guia de Livros Didáticos, na sua versão 2010, uma mescla de propostas pré-existentes, como a que ocorre entre os princípios norteadores e estruturantes do próprio Programa e as novas abordagens discursivas de aproximação do texto do documento dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Isto quando se verifica o abandono de um texto mais hermético (acadêmico) por uma linguagem mais didática.

O esforço empreendido na adequação do discurso para o público a que se destina, mesmo que este se apresente bastante difuso em sua composição, é perceptível, de uma versão a outra. Não faço aqui a defesa da persuasão, mas sim explicitar processos e mediações que são mobilizados com o objetivo de obter a hegemonia de uma determinada concepção disciplinar pela qual uma comunidade epistêmica reafirma seu lugar de autoridade no campo educacional.

Mesmo assim ainda não posso afirmar que este intento foi alcançado, pois se o objetivo do processo de avaliação das obras didáticas é subsidiar a escolha mais adequada do professor, poderíamos esperar que a escolha de obras com melhores indicativos, no contexto das avaliações, seria a comprovação da eficácia desse objetivo, mas não é essa a realidade.

De acordo com a listagem apresentada pelo FNDE com os livros mais escolhidos do PNLD 2010 – Geografia, em primeiro lugar está a coleção Projeto Pitangüá, da Editora Moderna, como mostra a tabela a seguir.⁴⁹

	Editora	Livro	Autor
1°	MODERNA	Projeto Pitangüá - Geografia	Sônia Cunha de Souza Danelli
2°	SARAIVA	GEOGRAFIA - PROSA	Marcelo Moraes Paula / Angela Ran
3°	MODERNA	Projeto Buriti - Geografia	Virgínia Aoki
4°	FTD	Porta Aberta - Geografia - Edição Renovada	Mirna Lima
5°	ATICA	Aprendendo Sempre - Geografia	Dora Martins Dias e Silva / José William Vesentini /Marlene Pécora

⁴⁹ Informação obtida com a Sra. Ana Carolina Souza Luttner, da Coordenação-Geral dos Programas do Livro, do FNDE, enviada por e-mail em 12/04/2010. Destaquei da listagem completa as cinco coleções mais escolhidas. No anexo III, apresento a listagem em sua íntegra, com as quantidades de livros (volumes) pedidos por coleção, bem como o seu percentual em relação ao número total de livros solicitados, de Geografia, no PNLD 2010.

Gráfico 4 – Ênfase temática nos volumes de 4º e 5º ano.

COLEÇÕES	Espaço rural e urbano	Contextualização territorial	Linguagem cartográfica	Processos físicos	Paisagens naturais	Atividades Econômicas	Trabalho e transformação	População e sociedade	Formação territorial do Brasil	Paisagens e regiões do Brasil	Problemas ambientais	Problemas sociais
PROJETO PITANGUÁ												
ASAS PARA VOAR												

Gráfico 5 – Ênfase da abordagem de metodologia da aprendizagem

COLEÇÕES	Socioconstrutivismo	Perspectiva crítica	Espaço vivido	Mobilização do aluno	Problematização	Socialização/ação	Linguagem cartográfica	Detalhamento dos processos
PROJETO PITANGUÁ								
APRENDENDO SEMPRE								

Gráfico 6 – Ênfase conceitual

COLEÇÕES	Espaço geográfico	Lugar	Paisagem	Território	Região	Relação sociedade-natureza	Articulação entre espaço e tempo	Articulação entre escalas
PROJETO PITANGUÁ								
ASAS PARA VOAR								

(BRASIL, 2009, p. 14 - 19)

Como pode constatar as coleções que aparecem com os melhores indicativos são: *Aprendendo Sempre* e *Asas para Voar*, ambas da Editora Ática, que aparecem, respectivamente, em quinto e décimo lugar na listagem de escolhas fornecida pelo FNDE.



**ASAS PARA VOAR:
GEOGRAFIA
15652COL05**

Autoria:

Maria Elena Ramos Simielli

Editora: Ática

(BRASIL, 2009, p. 35)



**APRENDENDO
SEMPRE: geografia
15633COL05**

Autoria:

Dora Martins Dias e Silva

José William Vesentini

Marlene Pécora

Editora: Ática

(BRASIL, 2009, p. 26)

Essa constatação de que não são as obras com melhor perfil de avaliação as primeiras no *ranking* das escolhidas pelos professores, como já foi assinalado em outras versões do PNLD (COELHO, 2009), é recorrente para o PNLD 2010. Essa evidência possibilita uma leitura desse movimento como uma reação do grupo de professores, uma posição de resistência frente ao adensamento das demandas acadêmicas explicitadas tanto no edital quanto guia do PNLD 2010. É através da distância que se estabelece entre a escolha e a avaliação que identificamos uma certa tensão, entre os objetivos do “orador” e do “auditório” e também constatamos o caráter assimétrico dessa relação.

Essa situação aponta para novos questionamentos com possibilidades de estudos, que envolvam não somente as orientações contidas nos documentos oficiais, os quais regulam e efetuam as avaliações dos livros submetidos ao Programa, mas também a investigação das obras didáticas selecionadas e escolhidas. Por exemplo, qual a distância entre as mais escolhidas e aquelas de melhor desempenho nas avaliações? Comparar essas escolhas aprofunda a investigação sobre a produção e circulação dessas obras e muito me interessa como objeto futuro de uma pesquisa, dando continuidade aos estudos que já realizei nesta fase de meu trabalho.

Em minha investigação da composição da comissão de avaliadores, identificando a comunidade epistêmica que vem subsidiando a opção teórico-metodológica de Geografia expressa nas orientações das políticas curriculares, constatei o predomínio da Geografia Humanista, mais ligada às questões sociocultural na compreensão da sociedade, deixando a perspectiva socioeconômica, tão característica da Geografia Crítica, minimizada. Outro aspecto que chamou a atenção nessa investigação foi o lugar secundário que o ensino de Geografia ocupa nos campos de atuação dos avaliadores. Essa evidência só reforça o olhar acadêmico desse grupo em detrimento da especificidade epistemológica que caracteriza a construção do conhecimento escolar. A falta de articulação entre esses dois saberes, do campo da Geografia e da Educação, é um fator que mais uma vez distancia a análise das obras da prática e dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.

A ênfase dada à Universidade na condução do processo de avaliação, denota uma aposta do Estado de que é este o *locus* apropriado para se buscar a melhoria do ensino, entretanto, a academia não se apropriou da “pedagogia” necessária para essa aproximação com o contexto micro do cotidiano escolar. Para isso é preciso compreender as especificidades próprias desse conhecimento, “produzido no âmbito da cultura escolar, que gera configurações cognitivas próprias ao contexto sócio-cultural desta instituição” (MONTEIRO, 2010, p.483) e, dar maior visibilidade as pesquisas que se desenvolvem nesse sentido.

Pesquisas que possam lançar contribuições para compreensão dos complexos processos de negociação que são estabelecidos no universo das políticas públicas, como por exemplo, aquelas voltadas para o livro didático. Questionamentos que possam possibilitar novas investigações para descobrir como são implementadas na prática

“propostas estabelecidas centralmente ou mesmo em como as práticas produzem ou não alternativas às propostas centralizadas” (LOPES, 2010, p.24). Desvendar o significado dos movimentos que estão na contramão da política do Governo Federal (MEC) para o livro didático, onde surgem iniciativas municipais que investem na elaboração e produção de material apostilado para esse fim.⁵⁰ Novas perguntas surgem: será que o aperfeiçoamento das obras didáticas dentro de suas áreas disciplinares afasta esses materiais das práticas cotidianas de ensino e aprendizagem desenvolvidas pelos professores dos anos iniciais? Será que as políticas de avaliação implantadas pelos governos municipais estão se distanciando do conhecimento disciplinar de cunho mais acadêmico que orienta a seleção dos livros, nos Programas Nacionais? Essas são só algumas novas questões que foram se configurando ao longo de minha pesquisa.

Finalizar esse trabalho significa retornar ao seu ponto de partida e mirá-lo com olhar renovado, identificar as encruzilhadas da dúvida, a euforia das descobertas e as angústias inerentes ao ritual. Rever a trajetória de pesquisa suscita sensação de alívio, mas também inquietude, por novos horizontes a trilhar.

⁵⁰ Trato aqui especificamente das iniciativas da Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro, sob a gestão do Prefeito Eduardo Paes (2009/2012), que vem desenvolvendo material próprio e com isso enfraquecendo o uso dos livros didáticos ofertados pelo PNLD.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.113, junho/2001. P.51-64.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora da Hucitec, 2004.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, nº 2, p. 99-116, 2001.

_____. The policy processes and the processes of policy. In: Bowe, R.; Ball, S. & Gold, A. *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. London – New York: Routledge, 1992.

BEZERRA, Holien G. & LUCA, Tânia Regina; Em busca da Qualidade PNLD História – 1996-2004. In: Sposito, Maria Encarnação Beltrão (Org). *Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. *Livros didáticos de História: práticas e formação docente*. In: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos ...[et al.]. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *Livro didático e saber escolar (1810 – 1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *O poder do simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRAGA, Rosalina Batista. *Tensões e interações entre o saber científico e o escolar: considerações sobre o ensino de Geografia*. In: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos ...[et al.]. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Decreto 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm>. Acesso em: 24 de abril de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2010*. Brasília: Sigla da secretaria, 2007. Disponível em:

< ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/errata_edital_pnld_2010.pdf>. Acesso em: 16 de março de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Guia do Livro Didático - PNLD 2010 Geografia*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em:

< ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/guia do livro didático>. Acesso em: 16 de março de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Guia do Livro Didático - PNLD 2010 História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em:

< ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/guia do livro didático>. Acesso em: 16 de março de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Guia do Livro Didático - PNLD 2007 Geografia*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em:

<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico/2346-guia-pnld-2007>
Acesso em: 16 de março de 2009.

CALLAI, Helena Capetti. *A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino?* São Paulo: Terra Livre, 2001.

_____. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. IN: CASTROGIOVANNI, et.al. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Editora UFRGS/AGB-Seção Rio Grande do Sul, 2003, pp. 57-64

CACETE, N. Vinte anos do “Fala Professor”: revisitando os Encontros Nacionais de Ensino de Geografia. *Boletim Paulista de Geografia/AGB-Seção São Paulo*, No. 86, Jul/2007, pp.7- 22.

CASSIANO, C.C.F. O mercado do livro didático no Brasil – da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-

2007). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação/PUC-SP, São Paulo, 2007.

_____. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. *História*, São Paulo, v. 23 (1-2), p. 33-48, 2004. [HTTP://www.scielo.br/pdf/his/v23n1-2/a03v2312.pdf](http://www.scielo.br/pdf/his/v23n1-2/a03v2312.pdf), consulta feita em 16/01/2010

CAVALCANTI, L. S. (Org.) Formação de professores: concepções e práticas em Geografia. Editora Vieira, Goiânia/GO, 2006

_____. Geografia e práticas de ensino. Editora Alternativa, Goiânia, 2005.

_____. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Papirus Editora, Campinas/SP, 1996.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. In: *Revista Brasileira de Educação*. RJ/SP: ANPEd/Autores Associados, n.31, jan/abr. 2006. p07-18.

CHEVALLARD, Y. La transposición didáctica. Del saber sábio AL saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

CHOPPIN, Alain . História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, v. 30, P. 549-566, Set/Dez 2004.

COELHO, A. R. Livro didático de história: entre prescrições e usos. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFGM, Belo Horizonte, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo In: LOPES, Alice Casimiro; Macedo, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, L.A. Educação, Estado e Democracia no Brasil, Cortez Editora, Rio de Janeiro, 1991.

DIAS, Rosanne E. & LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, nº2, p.79-99, Jul/Dez 2009.

_____. & LÓPEZ, Silvia Braña. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, nº2, p.53-66, Jul/Dez 2006.

FREITAG, Bárbara, COSTA, Wanderly F. da Costa, MOTTA, Valéria R. 1993. *O livro didático em questão*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen de. Lições de identidade presentes em livros didáticos de séries iniciais In: *Revista Educar* Curitiba: Editora UFPR, n.34, 2009. p.201-213.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais Teoria e Educação 1992,2, pp.28-49.

GABRIEL, C.T. . Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. IN: CANDAU, V.M & MOREIRA, A.F. Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas, Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2008.

GATTI JR, D. Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990) Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 365-377, set./dez. 2005.

GIROUX, Henry. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: Silva, T. T. (org) Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993(p.41-69)

_____. Memória e Pedagogia no Maravilhoso Mundo da Disney. In: Silva, T. T. (org) Alienígenas na sala de aula. Petrópolis,RJ: Vozes, 1995(p.132-158)

GOODSON, Ivor F. A construção Social do Currículo. Lisboa: EDUCA, 1997.

KANASHIRO, Cintia Shukusawa. Livro Didático de Geografia: PNLD, materialidade e uso na sala de aula. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. *Currículo, política, cultura*. In: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos ...[et al.]. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Política de Currículo: recontextualização e hibridismo*. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, PP. 50-64, Jul/Dez 2005.

_____. *Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?* In: *Revista Brasileira de Educação*. RJ/SP: ANPEd/Autores Associados, n.26, maio/ago. 2004. p109-118.

_____. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

LUCA, Tânia Regina; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. *O livro didático em Estudos Sociais: sua escolha e seu significado para professores de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental*. In: Sposito, Maria Encarnação Beltrão (Org). *Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

MACEDO, E. *Que queremos dizer com educação para a cidadania?* IN: LOPES, et.al. *Política Educativas – dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. FAPERJ –DP&A, Rio de Janeiro, 2008, pp. 89-114.

_____. *Currículo: política, cultura e poder*. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

MEYER, Michel. *A retórica*. São Paulo: Ática, 2007.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 – 2004.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. IN: MAGALHÃES, M.de S.; REZNIK,L.; ROCHA, H. (Orgs.) *A História na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV Editora/FAPERJ, 2009.

_____ Didática da História e Teoria da História: produção de conhecimento na formação de professores. In: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos ...[et al.]. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOREIRA, A. F. A crise da teoria curricular crítica. In: Costa, M. V. (org) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. RJ: DPA, 1998, pp.11-36.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C.; GASPARELLO, Arlete M.; *Ensino de história: sujeitos, saberes, práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

_____ O livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. P.577 – 594.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: Carlos, A. F. e Oliveira A. U. (Orgs) *Reformas no mundo da educação: Parâmetros Curriculares e Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

OLIVEIRA, R. J. de. *A Nova Retórica e a Educação: As contribuições de Chaim Perelman*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos Editora, 2010

PERELMAN, Chaïm. *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib et al. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. In: Carlos, A. F. e Oliveira A. U. (Orgs) Reformas no mundo da educação: Parâmetros Curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. & OLIVEIRA, A.U. (Org.) Geografia em perspectiva. Editora Contexto, São Paulo, 1999

REBOUL, Olivier. Introdução à retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 1ª edição 1991.

ROCHA, A.A.C.N. No entrecruzamento de políticas de currículo e de formação docente: uma análise do manual do professor do livro didático de geografia. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução as teorias do Currículo*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Silva, T. T. (org) Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SIMON, Roger I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: Silva, T. T. (org) Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995 (p.61-84)

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 1986, p.4-14.

SPINK, Mary Jane (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 2000.

SPOSITO, Eliseu Savério. Livro didático de Geografia - do processo de avaliação à sua escolha. Salto para o Futuro, Rio de Janeiro, RJ, v. 05, p. 26-43, 2006. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf>

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org). *Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

STEINBERG, Shirley. KINCHELOE, Joe L.(org). Cultura infantil: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

YOUNG, Michael. O currículo do futuro – Da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado. Papirus, Campinas, 2000.

ANEXOS

Anexo I – Listagem complementar dos avaliadores de Geografia PNLD 2010

Ana Elisa Sparano Fontoura

possui graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1991), graduação em Bacharelado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997), especialização em Geografia Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1993) e mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005). Atualmente é Professora da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia Urbana, Bairro Lomba do Pinheiro, Porto Alegre, Participação, Regularização Fundiária, Identidade e Gestão Territorial.

Certificado pelo autor em 25/01/09

Bernardo Sayão Penna e Souza

é licenciado em Geografia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Imaculada Conceição (1985), em Santa Maria/RS; também é mestre em Sensoriamento Remoto pelo Centro Estadual de Pesquisa em Sensoriamento Remoto e Meteorologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1996), e doutor em Geografia Física pela Universidade de São Paulo (2001), com um ano de pós-doutorado junto ao Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (2005-2006). Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Física, atuando principalmente nos seguintes temas: Geomorfologia, Ecologia da Paisagem, Percepção Ambiental, Sensoriamento Remoto e Geocartografia.

Certificado pelo autor em 21/02/11

Cesar De David

possui graduação em Licenciatura Plena Em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (1990), mestrado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1995) e doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005). Professor adjunto do Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Maria, tem experiência em ensino, pesquisa e extensão na área de Geografia Humana, com ênfase em geografia agrária e ensino da geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: territorialidades rurais, movimentos sociais e educação popular. Atualmente coordena o Grupo de Pesquisa em Educação e Território.

Certificado pelo autor em 14/12/10

Doralice Sátyro Maia

Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2

possui graduação em Geografia Bacharelado pela Universidade Federal da Paraíba (1986), mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1994); doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2000) e pos-doutorado na Universidad de Barcelona (2007). Atualmente é professora da

Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: cidade, urbanização, rua, geografia histórica, morfologia urbana, relações campo e cidade, geografia e ensino.

Certificado pelo autor em 14/02/11

Edna Lindaura Luiz

possui graduação em Geografia Bacharelado pela Universidade Federal de Santa Catarina (1992), graduação em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (1993), mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996) e doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003). Orientou trabalhos de conclusão de curso e de especialização e participou de bancas de defesa de dissertações e teses. Apresentou os resultados de suas pesquisas em diversos eventos nacionais e internacionais e publicou artigos em periódicos nacionais e anais de eventos. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geomorfologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Movimentos de massa, meio ambiente, características e processos do meio físico, avaliação de impactos ambientais, áreas de risco geoambientais, hidrologia de encosta.

Certificado pelo autor em 18/02/11

Eliane Maria Foletto

possui graduação em Geografia pela Faculdade de Ciências E Letras Imaculada Conceição (1989), mestrado em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003). Atualmente é professora adjunto II da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de meio ambiente, atuando principalmente nos seguintes temas: planejamento ambiental, Hidrogeografia e educação ambiental.

Certificado pelo autor em 20/12/10

Gilmar Mascarenhas de Jesus

possui graduação em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF, 1984), mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 1991) e doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (USP, 2001). Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro desde 1992, em geografia urbana. Desenvolve pesquisas que envolvem território, cidade, cultura, cotidiano e planejamento urbano, inserindo neste campo de reflexões a geografia dos esportes e do turismo. Enquanto bolsista do Programa Prociência FAPERJ/UERJ, atualmente concentra-se no projeto sobre os megaeventos esportivos: política urbana, legado, cidadania e impactos na cidade. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq a partir de março 2011.

Certificado pelo autor em 15/02/11

Helena Copetti Callai**Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2**

Possui graduação em Geografia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ijuí (1973), mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1983) e doutorado em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (1995). Pós-doutorado pela UAM - Universidade Autônoma de Madrid. Pesquisadora do CNPq. Atualmente é professora titular no DCS- Departamento de Ciências Sociais da UNIJUI - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências na UNIJUI e orienta no mestrado e doutorado em Geografia na UFRGS. Tem experiência de ensino e pesquisa na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: geografia, educação, ensino, aprendizagem e ensino de geografia, e em currículo e formação de professores, para o ensino superior e escola básica.

Certificado pelo autor em 16/01/11

Icléia Albuquerque de Vargas

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1998) e doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Paraná (2006), com estágio de doutorado no LADYSS (Laboratoire Dynamiques Sociales et Recomposition des Espaces)/ Paris X Nanterre. Professor Adjunto do Departamento de Geociências (DGC) do Campus de Aquidauana (CPAQ) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atua como professora nos cursos de Geografia e de Turismo (DGC/CPAQ), no curso de Pedagogia (DED/CCHS) e como professora/orientadora no curso de Mestrado em Ensino de Ciências (linha de Pesquisa Educação Ambiental) do CCET/UFMS. Compõe grupos de consultores das revistas: Ambiente & Educação (FURG) , Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFPR) (1518-952X), Ensaios e Ciência (Campo Grande) . Membro integrante do NEER (Núcleo de Estudos em Espaço Representação), do GTTUR/UFMS (Grupo Temático de Turismo e Ambiente) e do GEPEA-MS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Geografia Escolar e Disciplinas Escolares, atuando principalmente nos temas: educação ambiental, geografia cultural, pantanal, meio ambiente, turismo e percepção ambiental.

Certificado pelo autor em 07/09/10

Josue da Costa Silva

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia (1989), mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1994) e doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2000). Atualmente é professor associado II da Universidade Federal de Rondônia. Tem experiência com a Pós-graduação tendo coordenado o programa de mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (2004-2005) e atualmente coordena o Programa de Pós Graduação Mestrado em Geografia (2006-), ambos da Universidade

Federal de Rondônia. Coordena do Grupo de Estudos e Pesquisas Modos de Vidas e Culturas Amazônicas GEP CULTURA que tem como ênfase os seguintes temas: geografia cultural, desenvolvimento regional, cultura amazônica, Amazônia, populações ribeirinhas, populações tradicionais.

Certificado pelo autor em 22/12/10

Luis Antonio Bittar Venturi

É mestre (desde 1993) e doutor (desde 2001) em Ciências (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo, onde também graduou-se (1986) e licenciou-se. Atualmente, é professor doutor (RDIDP) da Universidade de São Paulo na graduação e na pós graduação do Departamento de Geografia, orientando pesquisas de mestrado e doutorado. Atua nas áreas de Geografia dos Recursos Naturais, Teoria, Método e Técnicas de Campo e Laboratório da pesquisa em Geografia, temas sobre os quais tem publicado artigos, livros e proferido palestras. É avaliador ad hoc, pelo MEC, parecerista de instituições de fomento à pesquisa e de publicações especializadas.

Certificado pelo autor em 22/11/10

Nina Simone Vilaverde Moura

Possui Graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1990), Graduação em Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1988), Mestrado em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (1995) e Doutorado em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (2001). Atualmente é professora do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul lecionando no Curso de Graduação em Geografia as disciplinas de Geomorfologia e Ambiente I e II. Faz parte do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (mestrado e doutorado). Desenvolve pesquisas na área de Geografia Física, com ênfase em Geomorfologia Urbana, nos seguintes temas: problemas ambientais urbanos, diagnóstico ambiental, mapeamento geomorfológico, gestão e gerenciamento costeiro.

Certificado pelo autor em 27/01/11

Oscar Alfredo Sobarzo Miño

Possui graduação em Geografia pela Pontificia Universidad Católica de Chile (1994), mestrado (1999) e doutorado (2005) em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/PP). Atualmente é professor adjunto do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pesquisador do GAsPERR da UNESP/PP e do LABES da UFRGS. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: cidades médias, produção do espaço urbano, segregação socioespacial, espaço público, loteamentos fechados e condomínios horizontais.

Certificado pelo autor em 01/02/11

Pedro Costa Guedes Vianna

- Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1980), mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1994) e doutorado em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (2002). Por 19 anos foi geógrafo da SUDERHSA, organismo de gestão de águas do Estado do Paraná. - Atualmente é professor da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. - Tem experiência na área de Gestão dos Recursos Hídricos, com ênfase em Planejamento Integrado dos Recursos Hídricos, Conflitos pela água, Águas subterrâneas, Uso de SIG para gestão de recursos hídricos, Planejamento de bacias hidrográficas, Gestão de água em assentamentos rurais. - Membro do GEPAT - Grupo de Estudos e Pesquisa em Água e Território. - Professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia de UFPB.

Certificado pelo autor em 23/03/10

Rosa Maria Vieira Medeiros

Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1978), graduação em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1979), mestrado em Sociologia Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1988), doutorado em Geografia - Université de Poitiers (1998) e Pós-doutorado no GREGUM - Université du Maine - França (2008). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Agrária, atuando principalmente nos seguintes temas: rio grande do sul, assentamentos, reterritorialização, assentamento e reforma agrária.

Certificado pelo autor em 21/01/11

Rossvelt José Santos

Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2

Rossvelt José Santos atualmente é Professor Associado da Universidade Federal de Uberlândia. É Professor orientador do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Geografia, nível Mestrado e Doutorado. Pesquisador do CNPq, FAPEMIG e UFU. Trabalha com projetos de pesquisa e extensão em Assentamentos de Reforma Agrária, Quilombos, Manifestações étnico-religiosas no campo e na cidade. Atua nas áreas de Geografia Cultural, Geografia Agrária, Geografia da Religião e do Turismo principalmente nos seguintes temas: Movimentos Sociais, Migrações, Agricultura Camponesa e de alta tecnologia, Patrimônio Cultural Material e Imaterial, Turismo e Desenvolvimento Local, Cultura Rural e Urbana, Religião e Religiosidade, Educação e Ensino da Geografia e novas linguagens geográficas (produção de vídeos documentários, CD-ROM). (26/10/2006) (26/10/2006)

Certificado pelo autor em 16/12/10

Solismar Fraga Martins

Possui graduação em Geografia pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (1988), mestrado em Educação Ambiental pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (1997) e doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (Área de Concentração: Desenvolvimento Regional e Urbano/ 2004). Atualmente é professor adjunto III do Instituto de Ciências Humanas e da Informação da Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Urbana, Planejamento Urbano e Geografia Regional.

Certificado pelo autor em 27/12/10

Vânia Alves Martins Chaigar

É professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Possui graduação em Geografia (1990), especialização em educação (1995) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2001) e doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2008). Trabalhou 13 anos como professora na rede pública municipal de educação básica. Foi coordenadora pedagógica do Colégio Municipal Pelotense e coordenadora da área de ensino de Geografia da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas, RS. Trabalha no Instituto de Educação (IE) na formação de professores em cursos de Graduação, como Licenciatura em Geografia e Pedagogia, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores para os anos iniciais e geografia, metodologia do ensino das ciências sociais nos anos iniciais, estágios, memória e sala de aula. É membro do grupo de pesquisa Crianças, Infâncias e Cultura (CNPq), do grupo de pesquisa: Ensino, formação de professores e avaliação (CNPq), coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Isabel da Cunha, e do grupo de pesquisa Educação e Memória (CNPq). Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (LAPPED) do IE.

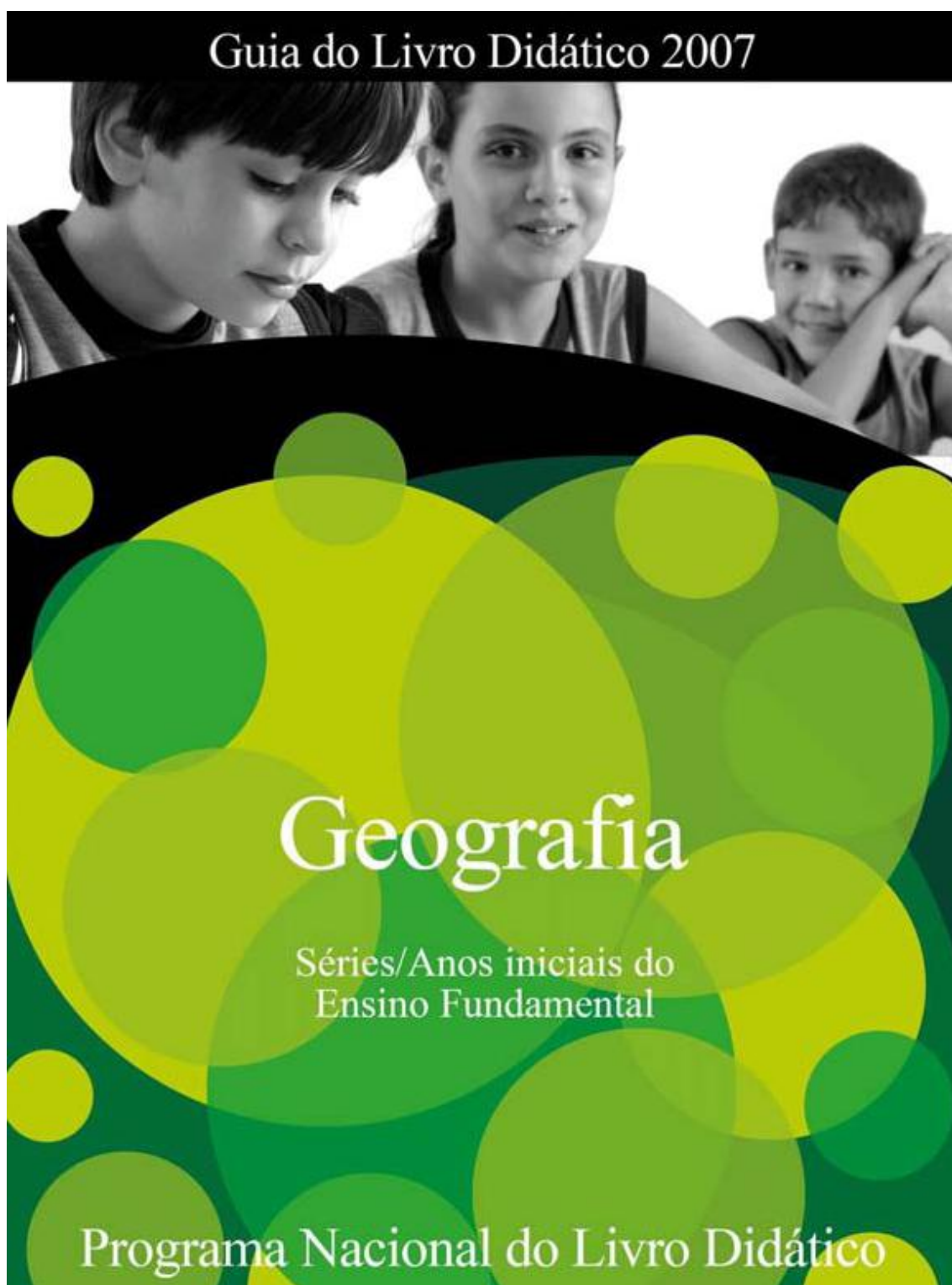
Certificado pelo autor em 18/01/11

Waterloo Pereira Filho**Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2**

Geógrafo pela Universidade Federal de Santa Maria (1983), mestrado em Sensoriamento Remoto pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (1990), doutorado em Geografia pela Universidade de São Paulo (2000) e pós-doutorado pela University of Victoria - Canadá (2007). Atualmente é professor da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Geociências, com ênfase em Sensoriamento Remoto, atuando principalmente nos seguintes temas: Limnologia, Uso da Terra e Geotecnologias.

Certificado pelo autor em 29/12/10

Anexo II – Fichas de apresentação do Guia de Livro Didático 2007 e 2010



Ministério da Educação
Secretário de Educação Básica
 Francisco das Chagas Fernandes

Diretora de Políticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental
 Jeanete Beauchamp

Coordenadora-Geral de Estudos e Avaliação de Materiais – SEB
 Jane Cristina da Silva

Equipe Técnico-Pedagógica – SEB

Andréa Kluge Pereira	Cecília Correia Lima
Elizangela Carvalho dos Santos	Ingrid Lílian Fuhr Raad
José Ricardo Albernás Lima	Márcia Coutinho Martins
Maria José Marques Bento	Norma Teresinha Oliveira Reis

Tayana de Alencar Tormena

Equipe de Informática

Áleny de Abreu Amarante | Leandro Pereira de Oliveira

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE

Presidente do FNDE
 José Henrique Paim Fernandes

Diretor de Ações de Assistência Educacional
 Daniel Silva Balaban

Coordenador-Geral de Produção e Distribuição do Livro
 Alexandre Serwy

Equipe do FNDE

Neuza Helena Portugal dos Santos	Silvério Morais da Cruz
Sônia Schwartz Coelho	

Edição e Diagramação

Ana Luzia Biserra de Santana	Fernando Braga da Gama e Melo
Israel Lima Gonçalves	Izaías Gonçalves de Lima Neto
Jane T. da Costa Diehl	Juliana Henriques e Silva

Rodrigo Barreto Tenório

Criação e Arte

Marco Severo Pimentel de Oliveira

Brasília - 2006

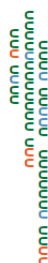
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Brasil. Secretaria de Educação Básica
 Guia do livro didático 2007 : Geografia : séries/anos iniciais do ensino fundamental /
 Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica,
 2006.

312 p. : il. ISBN 8598171352

1. Livro didático. 2. Avaliação do livro didático. 3. Programa Nacional do Livro Didático. 4.
 Geografia. I. Título.

CDU 371.671(036)



Equipe de avaliação

Comissão técnica (Portaria Ministerial nº3503 de 28 de outubro de 2004):

Marísia Margarida Santiago Buitoni

Coordenação institucional:

Maria Encarnação Beltrão Sposito

Coordenação de área:

Eliseu Savério Sposito

Coordenação adjunta de área:

Antonio Cezar Leal

João Lima Sant'Anna Neto

Leitores críticos:

Antonio Nivaldo Hespanhol

Leny Rodrigues Martins Teixeira

Pareceristas:

Álvaro Luiz Heidrich

Antonio Elísio Garcia Sobreira

Arthur Magon Whitacker

Eduardo Campos

Edvânia Torres Aguiar Gomes

Gláucio José Marafon

Hernani Loebler Campos

João Cleps Junior

Magaly Mendonça

Marcos Aurélio Saquet

Margarete Cristiane da Costa Trindade Amorim

Maria das Graças de Lima

Maria Eneida Fantin
Marisa Terezinha Rosa Valladares
Neusa Maria Tauscheck
Olga Lucia Castreghini de Freitas Firkowski
Paulo Fernando Cirino Mourão
Raimunda Abou Gebran
Regina Helena Penati Cardoso Ferreira
Ricardo Gurgel Azzi
Roberto Verdum
Rosangela Aparecida de Medeiros Hespanhol
Silvana de Abreu

Instituição responsável pelo processo de avaliação

Universidade Estadual Paulista

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Guia de Livros Didáticos PNLD 2010

G E O G R A F I A

Brasília
2009

Séries/Anos Iniciais
do Ensino Fundamental

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**Secretaria de Educação Básica – SEB**

Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos
e de Tecnologias para Educação Básica

Coordenação-Geral de Materiais Didáticos

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE

Diretoria de Ações Educacionais

Coordenação-Geral dos Programas do Livro

Equipe Técnico-pedagógica da SEB

Andréa Kluge Pereira
Cecília Correia Lima
Elizangela Carvalho dos Santos
Jane Cristina da Silva
José Ricardo Albernás Lima
Luíneide Bezerra Dantas
Lunalva da Conceição Gomes
Maria Marismene Gonzaga

Equipe de Informática

Andréa Cristina de Souza Brandão
Leandro Pereira de Oliveira
Paulo Roberto Gonçalves da Cunha

Equipe do FNDE

Sonia Schwartz
Edson Maruno
Auseni Peres França Millions
Rosália de Castro Sousa

Projeto gráfico e diagramação

Erika A. Yoda Nakasu

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Guia de livros didáticos: PNLD 2010 : Geografia. – Brasília : Ministério da Educação,
Secretaria de Educação Básica, 2009.
216 p.

1. Livros didáticos. 2. Geografia. I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de
Educação Básica. II. Título

CDU 371.671

Equipe de Avaliação

Comissão Técnica – PNLD

Marísia Margarida Santiago Buitoni

Coordenação Institucional

Dirce Maria Antunes Suertegaray

Coordenação de Área

Álvaro Luiz Heidrich

Coordenação Adjunta

Luis Alberto Basso

Nelson Rego

Roberto Verdum

Apoio Técnico

Lucimar de Fátima dos Santos Vieira

Mônica Tagliari Kreling

Avaliadores

Ana Elisa Sparano Fontoura

Bernardo Sayão Penna e Souza

César de David

Doralice Maia

Edna Lindaura Luiz

Eduardo Campos

Eliane Maria Foletto

Gláucio Marafom

Gilmar Mascarenhas

Helena Copetti Callai

Icléa Vargas

Josué da Costa Silva

Luis Antonio Bittar Venturi

Margarete Cristiane Costa Trindade Amorim

Maria Eneida Fantin

Neusa Maria Tauschek
Nina Simone Fujimoto
Olga Lúcia Castreghini de Freitas Firkowski
Oscar Sobarzo Miño
Pedro Costa Guedes Vianna
Rosa Maria Vieira Medeiros
Rosselvelt José Santos
Solismar Fraga Martins
Vânia Alves Martins Chaigar
Waterloo Pereira Filho

Leitura Crítica

Heloisa Gaudie Lindau
Roselane Zordan Costella

Revisão

Célia Lenskij

Redação Final

Ania Chala
Ney de Araújo Gastal

Instituição responsável pelo processo de avaliação

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Anexo III – Tabela dos livros mais escolhidos do PNLD Geografia 2010⁵¹

Mais Solicitada	Editora	Código	Título	Série	Quantidade	Quantidade por Coleção	%
1ª	EDITORA MODERNA LTDA	15922C0520	Projeto Pitangua - Geografia	2º ano	630.887	2.148.773	11
	EDITORA MODERNA LTDA	15922C0520	Projeto Pitangua - Geografia	2º ano	25.885		
	EDITORA MODERNA LTDA	15922C0521	Projeto Pitangua - Geografia	3º ano	480.859		
	EDITORA MODERNA LTDA	15922C0521	Projeto Pitangua - Geografia	3º ano	21.956		
	EDITORA MODERNA LTDA	15922C0522	Projeto Pitangua - Geografia	4º ano	467.931		
	EDITORA MODERNA LTDA	15922C0522	Projeto Pitangua - Geografia	4º ano	21.728		
	EDITORA MODERNA LTDA	15922C0523	Projeto Pitangua - Geografia	5º ano	21.691		
	EDITORA MODERNA LTDA	15922C0523	Projeto Pitangua - Geografia	5º ano	477.836		
2ª	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15764C0520	GEOGRAFIA 2º ANO	2º ano	22.450	1.954.477	10
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15764C0520	GEOGRAFIA 2º ANO	2º ano	558.123		
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15764C0521	GEOGRAFIA 3º ANO	3º ano	444.792		
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15764C0521	GEOGRAFIA 3º ANO	3º ano	19.497		
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15764C0522	GEOGRAFIA 4º ANO	4º ano	430.071		
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15764C0522	GEOGRAFIA 4º ANO	4º ano	19.199		
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15764C0523	GEOGRAFIA 5º ANO	5º ano	441.128		
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15764C0523	GEOGRAFIA 5º ANO	5º ano	19.217		
3ª	EDITORA MODERNA LTDA	15901C0520	Projeto Buriti - Geografia	2º ano	475.642	1.607.972	9
	EDITORA MODERNA LTDA	15901C0520	Projeto Buriti - Geografia	2º ano	21.082		
	EDITORA MODERNA LTDA	15901C0521	Projeto Buriti - Geografia	3º ano	354.965		
	EDITORA MODERNA LTDA	15901C0521	Projeto Buriti - Geografia	3º ano	18.026		

⁵¹ Somente a coluna que traz o percentual de livros solicitados por coleção, em relação ao montante total dos pedidos, foi por mim elaborada, as demais, constam do documento enviado pelo FNDE.

	EDITORA MODERNA LTDA	15901C0522	Projeto Buriti - Geografia	4º ano	17.836		
	EDITORA MODERNA LTDA	15901C0522	Projeto Buriti - Geografia	4º ano	349.124		
	EDITORA MODERNA LTDA	15901C0523	Projeto Buriti - Geografia	5º ano	17.600		
	EDITORA MODERNA LTDA	15901C0523	Projeto Buriti - Geografia	5º ano	353.697		
4ª	EDITORA FTD SA	15887C0520	Porta Aberta - Geografia - Edição Renovada - 2º ano	2º ano	438.637	1.444.606	8
	EDITORA FTD SA	15887C0520	Porta Aberta - Geografia - Edição Renovada - 2º ano	2º ano	19.425		
	EDITORA FTD SA	15887C0521	Porta Aberta - Geografia - Edição Renovada - 3º ano	3º ano	318.519		
	EDITORA FTD SA	15887C0521	Porta Aberta - Geografia - Edição Renovada - 3º ano	3º ano	16.366		
	EDITORA FTD SA	15887C0522	Porta Aberta - Geografia - Edição Renovada - 4º ano	4º ano	16.143		
	EDITORA FTD SA	15887C0522	Porta Aberta - Geografia - Edição Renovada - 4º ano	4º ano	305.660		
	EDITORA FTD SA	15887C0523	Porta Aberta - Geografia - Edição Renovada - 5º ano	5º ano	313.786		
	EDITORA FTD SA	15887C0523	Porta Aberta - Geografia - Edição Renovada - 5º ano	5º ano	16.070		
5ª	EDITORA ATICA S/A	15633C0520	Aprendend o Sempre - Geografia - 2º Ano	2º ano	437.880	1.434.796	8
	EDITORA ATICA S/A	15633C0520	Aprendend o Sempre - Geografia - 2º Ano	2º ano	18.297		
	EDITORA ATICA S/A	15633C0521	Aprendend o Sempre - Geografia - 3º ano	3º ano	313.326		

			3º Ano			
	EDITORA ATICA S/A	15633C0521	Aprendendo Sempre - Geografia - 3º Ano	3º ano	15.065	
	EDITORA ATICA S/A	15633C0522	Aprendendo Sempre - Geografia - 4º Ano	4º ano	304.058	
	EDITORA ATICA S/A	15633C0522	Aprendendo Sempre - Geografia - 4º Ano	4º ano	14.937	
	EDITORA ATICA S/A	15633C0523	Aprendendo Sempre - Geografia - 5º Ano	5º ano	316.135	
	EDITORA ATICA S/A	15633C0523	Aprendendo Sempre - Geografia - 5º Ano	5º ano	15.098	
6ª	EDITORA POSITIVO LTDA	15777C0520	HOJE É DIA DE GEOGRAFIA - 2º ANO	2º ano	403.938	1.363.526
	EDITORA POSITIVO LTDA	15777C0520	HOJE É DIA DE GEOGRAFIA - 2º ANO	2º ano	16.948	
	EDITORA POSITIVO LTDA	15777C0521	HOJE É DIA DE GEOGRAFIA - 3º ANO	3º ano	301.202	
	EDITORA POSITIVO LTDA	15777C0521	HOJE É DIA DE GEOGRAFIA - 3º ANO	3º ano	14.197	
	EDITORA POSITIVO LTDA	15777C0522	HOJE É DIA DE GEOGRAFIA - 4º ANO	4º ano	14.133	
	EDITORA POSITIVO LTDA	15777C0522	HOJE É DIA DE GEOGRAFIA - 4º ANO	4º ano	295.758	
	EDITORA POSITIVO LTDA	15777C0523	HOJE É DIA DE GEOGRAFIA - 5º ANO	5º ano	303.074	
	EDITORA POSITIVO LTDA	15777C0523	HOJE É DIA DE GEOGRAFIA - 5º ANO	5º ano	14.276	
7ª	EDITORA MODERNA LTDA	00073C0505	Projeto Araribá - Geografia	5ª série (6º ano)	346.776	1.332.887
	EDITORA MODERNA LTDA	00073C0505	Projeto Araribá - Geografia	5ª série (6º ano)	19.749	
	EDITORA MODERNA LTDA	00073C0506	Projeto Araribá - Geografia	6ª série (7º ano)	18.661	
	EDITORA MODERNA LTDA	00073C0506	Projeto Araribá - Geografia	6ª série (7º ano)	301.866	
	EDITORA MODERNA LTDA	00073C0507	Projeto Araribá - Geografia	7ª série (8º ano)	17.976	
	EDITORA MODERNA LTDA	00073C0507	Projeto Araribá - Geografia	7ª série (8º ano)	300.680	

	LTDA		Geografia				
	EDITORA MODERNA LTDA	00073C 0508	Projeto Araribá - Geografia	8ª série (9º ano)	309.625		
	EDITORA MODERNA LTDA	00073C 0508	Projeto Araribá - Geografia	8ª série (9º ano)	17.554		
8ª	EDITORA SCIPIONE S/A	15612C 0520	A Escola é Nossa - Geografia - 2º Ano	2º ano	332.851	1.094.469	6
	EDITORA SCIPIONE S/A	15612C 0520	A Escola é Nossa - Geografia - 2º Ano	2º ano	13.553		
	EDITORA SCIPIONE S/A	15612C 0521	A Escola é Nossa - Geografia - 3º Ano	3º ano	241.385		
	EDITORA SCIPIONE S/A	15612C 0521	A Escola é Nossa - Geografia - 3º Ano	3º ano	11.280		
	EDITORA SCIPIONE S/A	15612C 0522	A Escola é Nossa - Geografia - 4º Ano	4º ano	232.639		
	EDITORA SCIPIONE S/A	15612C 0522	A Escola é Nossa - Geografia - 4º Ano	4º ano	11.026		
	EDITORA SCIPIONE S/A	15612C 0523	A Escola é Nossa - Geografia - 5º Ano	5º ano	11.156		
	EDITORA SCIPIONE S/A	15612C 0523	A Escola é Nossa - Geografia - 5º Ano	5º ano	240.579		
9ª	EDITORA FTD SA	15732C 0520	De Olho no Futuro - Geografia - Edição Renovada - 2º ano	2º ano	13.526	1.042.704	6
	EDITORA FTD SA	15732C 0520	De Olho no Futuro - Geografia - Edição Renovada - 2º ano	2º ano	299.034		
	EDITORA FTD SA	15732C 0521	De Olho no Futuro - Geografia - Edição Renovada - 3º ano	3º ano	11.836		
	EDITORA FTD SA	15732C 0521	De Olho no Futuro - Geografia - Edição Renovada - 3º ano	3º ano	233.010		
	EDITORA FTD SA	15732C 0522	De Olho no Futuro - Geografia - Edição Renovada - 4º ano	4º ano	227.414		

	EDITORA FTD SA	15732C 0522	De Olho no Futuro - Geografia - Edição Renovada - 4º ano	4º ano	11.783		
	EDITORA FTD SA	15732C 0523	De Olho no Futuro - Geografia - Edição Renovada - 5º ano	5º ano	11.815		
	EDITORA FTD SA	15732C 0523	De Olho no Futuro - Geografia - Edição Renovada - 5º ano	5º ano	234.286		
10ª	EDITORA ATICA S/A	15652C 0520	Asas para Voar - Geografia - 2º Ano	2º ano	235.504	808.444	4
	EDITORA ATICA S/A	15652C 0520	Asas para Voar - Geografia - 2º Ano	2º ano	9.414		
	EDITORA ATICA S/A	15652C 0521	Asas para Voar - Geografia - 3º Ano	3º ano	7.863		
	EDITORA ATICA S/A	15652C 0521	Asas para Voar - Geografia - 3º Ano	3º ano	179.640		
	EDITORA ATICA S/A	15652C 0522	Asas para Voar - Geografia - 4º Ano	4º ano	7.902		
	EDITORA ATICA S/A	15652C 0522	Asas para Voar - Geografia - 4º Ano	4º ano	176.704		
	EDITORA ATICA S/A	15652C 0523	Asas para Voar - Geografia - 5º Ano	5º ano	8.040		
	EDITORA ATICA S/A	15652C 0523	Asas para Voar - Geografia - 5º Ano	5º ano	183.377		
11ª	EDIÇÕES SM LTDA	15642C 0520	APRENDE R JUNTOS GEOGRAFI A 2	2º ano	133.113	473.600	3
	EDIÇÕES SM LTDA	15642C 0520	APRENDE R JUNTOS GEOGRAFI A 2	2º ano	5.298		
	EDIÇÕES SM LTDA	15642C 0521	APRENDE R JUNTOS GEOGRAFI A 3	3º ano	107.178		
	EDIÇÕES SM LTDA	15642C 0521	APRENDE R JUNTOS GEOGRAFI A 3	3º ano	4.652		
	EDIÇÕES SM LTDA	15642C 0522	APRENDE R JUNTOS GEOGRAFI A 4	4º ano	104.665		

	EDIÇÕES SM LTDA	15642C0522	APRENDE R JUNTOS GEOGRAFI A 4	4º ano	4.637		
	EDIÇÕES SM LTDA	15642C0523	APRENDE R JUNTOS GEOGRAFI A 5	5º ano	109.390		
	EDIÇÕES SM LTDA	15642C0523	APRENDE R JUNTOS GEOGRAFI A 5	5º ano	4.667		
12ª	COMPANHIA EDITORA NACIONAL	15756C0520	GEOGRAFI A	2º ano	107.523	370.586	2
	COMPANHIA EDITORA NACIONAL	15756C0520	GEOGRAFI A	2º ano	4.376		
	COMPANHIA EDITORA NACIONAL	15756C0521	GEOGRAFI A	3º ano	83.634		
	COMPANHIA EDITORA NACIONAL	15756C0521	GEOGRAFI A	3º ano	3.719		
	COMPANHIA EDITORA NACIONAL	15756C0522	GEOGRAFI A	4º ano	80.470		
	COMPANHIA EDITORA NACIONAL	15756C0522	GEOGRAFI A	4º ano	3.617		
	COMPANHIA EDITORA NACIONAL	15756C0523	GEOGRAFI A	5º ano	83.605		
	COMPANHIA EDITORA NACIONAL	15756C0523	GEOGRAFI A	5º ano	3.642		
13ª	EDITORA ATICA S/A	00027C0505	Geografia Crítica - O Espaço Natural e a Ação Humana	5ª série (6º ano)	93.955	369.686	2
	EDITORA ATICA S/A	00027C0505	Geografia Crítica - O Espaço Natural e a Ação Humana	5ª série (6º ano)	5.787		
	EDITORA ATICA S/A	00027C0506	Geografia Crítica - O Espaço Social e o Espaço Brasileiro	6ª série (7º ano)	5.594		
	EDITORA ATICA S/A	00027C0506	Geografia Crítica - O Espaço Social e o Espaço Brasileiro	6ª série (7º ano)	86.784		
	EDITORA ATICA S/A	00027C0507	Geografia Crítica - Geografia do Mundo Subdesenvolvido	7ª série (8º ano)	82.615		
	EDITORA ATICA S/A	00027C0507	Geografia Crítica - Geografia do Mundo Subdesenvolvido	7ª série (8º ano)	5.357		

			olvido				
	EDITORA ATICA S/A	00027C0508	Geografia Crítica - Geografia do Mundo Industrializado	8ª série (9º ano)	5.114		
	EDITORA ATICA S/A	00027C0508	Geografia Crítica - Geografia do Mundo Industrializado	8ª série (9º ano)	84.480		
14ª	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15863C0520	NOVO VIVER E APRENDER GEOGRAFIA 2º ANO	2º ano	4.482	345.987	2
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15863C0520	NOVO VIVER E APRENDER GEOGRAFIA 2º ANO	2º ano	98.216		
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15863C0521	NOVO VIVER E APRENDER GEOGRAFIA 3º ANO	3º ano	77.117		
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15863C0521	NOVO VIVER E APRENDER GEOGRAFIA 3º ANO	3º ano	3.904		
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15863C0522	NOVO VIVER E APRENDER GEOGRAFIA 4º ANO	4º ano	3.909		
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15863C0522	NOVO VIVER E APRENDER GEOGRAFIA 4º ANO	4º ano	76.028		
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15863C0523	NOVO VIVER E APRENDER GEOGRAFIA 5º ANO	5º ano	78.380		
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15863C0523	NOVO VIVER E APRENDER GEOGRAFIA 5º ANO	5º ano	3.951		
15ª	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	00150C0505	GEOGRAFIA - HOMEM & ESPAÇO	5ª série (6º ano)	4.377	271.446	1
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	00150C0505	GEOGRAFIA - HOMEM & ESPAÇO	5ª série (6º ano)	69.522		

	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	00150C 0506	GEOGRAFI A - HOMEM & ESPAÇO	6ª série (7º ano)	4.151		
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	00150C 0506	GEOGRAFI A - HOMEM & ESPAÇO	6ª série (7º ano)	61.585		
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	00150C 0507	GEOGRAFI A - HOMEM & ESPAÇO	7ª série (8º ano)	62.081		
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	00150C 0507	GEOGRAFI A - HOMEM & ESPAÇO	7ª série (8º ano)	4.026		
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	00150C 0508	GEOGRAFI A - HOMEM & ESPAÇO	8ª série (9º ano)	61.800		
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	00150C 0508	GEOGRAFI A - HOMEM & ESPAÇO	8ª série (9º ano)	3.904		
16ª	EDITORA DO BRASIL SA	15856C 0520	NOVO INTERAGI NDO COM A GEOGRAFI A 2º ANO	2º ano	87.448	265.931	1
	EDITORA DO BRASIL SA	15856C 0520	NOVO INTERAGI NDO COM A GEOGRAFI A 2º ANO	2º ano	3.611		
	EDITORA DO BRASIL SA	15856C 0521	NOVO INTERAGI NDO COM A GEOGRAFI A 3º ANO	3º ano	55.535		
	EDITORA DO BRASIL SA	15856C 0521	NOVO INTERAGI NDO COM A GEOGRAFI A 3º ANO	3º ano	2.764		
	EDITORA DO BRASIL SA	15856C 0522	NOVO INTERAGI NDO COM A GEOGRAFI A 4º ANO	4º ano	2.754		
	EDITORA DO BRASIL SA	15856C 0522	NOVO INTERAGI NDO COM A GEOGRAFI A 4º ANO	4º ano	55.300		
	EDITORA DO BRASIL SA	15856C 0523	NOVO INTERAGI NDO COM A GEOGRAFI A 5º ANO	5º ano	2.748		
	EDITORA DO BRASIL SA	15856C 0523	NOVO INTERAGI NDO COM A GEOGRAFI	5º ano	55.771		

			A 5º ANO				
17ª	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL SA	24780C0520	Geografia 2º ano - Coleção Aroeira	2º ano	3.772	252.616	1
	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL SA	24780C0520	Geografia 2º ano - Coleção Aroeira	2º ano	85.556		
	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL SA	24780C0521	Geografia 3º ano - Coleção Aroeira	3º ano	51.770		
	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL SA	24780C0521	Geografia 3º ano - Coleção Aroeira	3º ano	2.964		
	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL SA	24780C0522	Geografia 4º ano - Coleção Aroeira	4º ano	2.985		
	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL SA	24780C0522	Geografia 4º ano - Coleção Aroeira	4º ano	51.463		
	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL SA	24780C0523	Geografia 5º ano - Coleção Aroeira	5º ano	51.143		
	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL SA	24780C0523	Geografia 5º ano - Coleção Aroeira	5º ano	2.963		
18ª	EDITORA ATICA S/A	00026C0505	Construindo o Espaço Humano	5ª série (6º ano)	58.707	229.459	1
	EDITORA ATICA S/A	00026C0505	Construindo o Espaço Humano	5ª série (6º ano)	3.518		
	EDITORA ATICA S/A	00026C0506	Construindo o Espaço Brasileiro	6ª série (7º ano)	3.357		
	EDITORA ATICA S/A	00026C0506	Construindo o Espaço Brasileiro	6ª série (7º ano)	49.919		
	EDITORA ATICA S/A	00026C0507	Construindo o Espaço Americano	7ª série (8º ano)	52.079		
	EDITORA ATICA S/A	00026C0507	Construindo o Espaço Americano	7ª série (8º ano)	3.251		
	EDITORA ATICA S/A	00026C0508	Construindo o Espaço Mundial	8ª série (9º ano)	3.180		
	EDITORA ATICA S/A	00026C0508	Construindo o Espaço Mundial	8ª série (9º ano)	55.448		
19ª	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL SA	24782C0520	Geografia 2º ano - Coleção Infância Feliz	2º ano	69.279	219.032	1
	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL SA	24782C0520	Geografia 2º ano - Coleção Infância Feliz	2º ano	3.099		
	EDICOES ESCALA	24782C0521	Geografia 3º ano -	3º ano	2.542		

	EDUCACION AL SA		Coleção Infância Feliz				
	EDICOES ESCALA EDUCACION AL SA	24782C 0521	Geografia 3º ano - Coleção Infância Feliz	3º ano	47.184		
	EDICOES ESCALA EDUCACION AL SA	24782C 0522	Geografia 4º ano - Coleção Infância Feliz	4º ano	45.028		
	EDICOES ESCALA EDUCACION AL SA	24782C 0522	Geografia 4º ano - Coleção Infância Feliz	4º ano	2.494		
	EDICOES ESCALA EDUCACION AL SA	24782C 0523	Geografia 5º ano - Coleção Infância Feliz	5º ano	46.908		
	EDICOES ESCALA EDUCACION AL SA	24782C 0523	Geografia 5º ano - Coleção Infância Feliz	5º ano	2.498		
	EDITORA SCIPIONE S/A	00102C 0505	Construind o Consciênci as - Geografia	5ª série (6º ano)	3.087		
	EDITORA SCIPIONE S/A	00102C 0505	Construind o Consciênci as - Geografia	5ª série (6º ano)	51.155		
	EDITORA SCIPIONE S/A	00102C 0506	Construind o Consciênci as - Geografia	6ª série (7º ano)	44.728		
	EDITORA SCIPIONE S/A	00102C 0506	Construind o Consciênci as - Geografia	6ª série (7º ano)	2.982		
20ª	EDITORA SCIPIONE S/A	00102C 0507	Construind o Consciênci as - Geografia	7ª série (8º ano)	46.987	202.131	1
	EDITORA SCIPIONE S/A	00102C 0507	Construind o Consciênci as - Geografia	7ª série (8º ano)	2.930		
	EDITORA SCIPIONE S/A	00102C 0508	Construind o Consciênci as - Geografia	8ª série (9º ano)	47.369		
	EDITORA SCIPIONE S/A	00102C 0508	Construind o Consciênci as - Geografia	8ª série (9º ano)	2.893		
21ª	EDITORA MODERNA LTDA	00072C 0505	GEOGRAFI A - Noções básicas de	5ª série (6º ano)	47.536	185.343	1

		geografia				
	EDITORA MODERNA LTDA	00072C0505	GEOGRAFI A - Noções básicas de geografia	5ª série (6º ano)	2.751	
	EDITORA MODERNA LTDA	00072C0506	GEOGRAFI A - Construção do espaço geográfico brasileiro	6ª série (7º ano)	2.628	
	EDITORA MODERNA LTDA	00072C0506	GEOGRAFI A - Construção do espaço geográfico brasileiro	6ª série (7º ano)	40.922	
	EDITORA MODERNA LTDA	00072C0507	GEOGRAFI A - O mundo subdesenv olvido	7ª série (8º ano)	42.115	
	EDITORA MODERNA LTDA	00072C0507	GEOGRAFI A - O mundo subdesenv olvido	7ª série (8º ano)	2.530	
	EDITORA MODERNA LTDA	00072C0508	GEOGRAFI A - O mundo desenvolvid o	8ª série (9º ano)	2.453	
	EDITORA MODERNA LTDA	00072C0508	GEOGRAFI A - O mundo desenvolvid o	8ª série (9º ano)	44.408	
22ª	EDITORA POSITIVO LTDA	00087C0505	GEOGRAFI A DO SÉCULO XXI / 5ª SÉRIE	5ª série (6º ano)	41.734	159.962
	EDITORA POSITIVO LTDA	00087C0505	GEOGRAFI A DO SÉCULO XXI / 5ª SÉRIE	5ª série (6º ano)	2.512	
	EDITORA POSITIVO LTDA	00087C0506	GEOGRAFI A DO SÉCULO XXI / 6ª SÉRIE	6ª série (7º ano)	2.395	
	EDITORA POSITIVO LTDA	00087C0506	GEOGRAFI A DO SÉCULO XXI / 6ª SÉRIE	6ª série (7º ano)	35.690	
	EDITORA POSITIVO LTDA	00087C0507	GEOGRAFI A DO SÉCULO XXI / 7ª SÉRIE	7ª série (8º ano)	2.325	
	EDITORA POSITIVO LTDA	00087C0507	GEOGRAFI A DO SÉCULO XXI / 7ª SÉRIE	7ª série (8º ano)	35.876	
	EDITORA POSITIVO LTDA	00087C0508	GEOGRAFI A DO SÉCULO XXI / 8ª SÉRIE	8ª série (9º ano)	37.162	
						1

	LTDA		SÉCULO XXI / 8ª SÉRIE				
	EDITORA POSITIVO LTDA	00087C0508	GEOGRAFIA DO SÉCULO XXI / 8ª SÉRIE	8ª série (9º ano)	2.268		
23ª	IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	15758C0520	GEOGRAFIA	2º ano	38.507	135.287	1
	IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	15758C0520	GEOGRAFIA	2º ano	1.899		
	IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	15758C0521	GEOGRAFIA	3º ano	32.399		
	IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	15758C0521	GEOGRAFIA	3º ano	1.722		
	IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	15758C0522	GEOGRAFIA	4º ano	1.604		
	IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	15758C0522	GEOGRAFIA	4º ano	28.613		
	IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	15758C0523	GEOGRAFIA	5º ano	1.522		
	IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	15758C0523	GEOGRAFIA	5º ano	29.021		
24ª	EDITORA SCIPIONE S/A	00099C0505	Trilhas da Geografia - A Geografia no Dia-a-Dia	5ª série (6º ano)	33.107	121.174	1
	EDITORA SCIPIONE S/A	00099C0505	Trilhas da Geografia - A Geografia no Dia-a-Dia	5ª série (6º ano)	1.626		
	EDITORA SCIPIONE S/A	00099C0506	Trilhas da Geografia - O Passado	6ª série (7º ano)	1.556		

			e o Presente na Geografia			
	EDITORA SCIPIONE S/A	00099C0506	Trilhas da Geografia - O Passado e o Presente na Geografia	6ª série (7º ano)	27.923	
	EDITORA SCIPIONE S/A	00099C0507	Trilhas da Geografia - Espaço Geográfico e Cidadania	7ª série (8º ano)	27.190	
	EDITORA SCIPIONE S/A	00099C0507	Trilhas da Geografia - Espaço Geográfico e Cidadania	7ª série (8º ano)	1.519	
	EDITORA SCIPIONE S/A	00099C0508	Trilhas da Geografia - Espaço Geográfico e Globalização	8ª série (9º ano)	26.799	
	EDITORA SCIPIONE S/A	00099C0508	Trilhas da Geografia - Espaço Geográfico e Globalização	8ª série (9º ano)	1.454	
25ª	EDITORA MODERNA LTDA	00071C0505	CONSTRUINDO A GEOGRAFIA - Uma Janela para o mundo	5ª série (6º ano)	1.872	115.685
	EDITORA MODERNA LTDA	00071C0505	CONSTRUINDO A GEOGRAFIA - Uma Janela para o mundo	5ª série (6º ano)	30.793	
	EDITORA MODERNA LTDA	00071C0506	CONSTRUINDO A GEOGRAFIA - O Brasil e os brasileiros	6ª série (7º ano)	1.744	
	EDITORA MODERNA LTDA	00071C0506	CONSTRUINDO A GEOGRAFIA - O Brasil e os brasileiros	6ª série (7º ano)	25.581	
	EDITORA MODERNA LTDA	00071C0507	CONSTRUINDO A GEOGRAFIA - A América e mundo	7ª série (8º ano)	25.180	
	EDITORA MODERNA LTDA	00071C0507	CONSTRUINDO A GEOGRAFIA - A	7ª série (8º ano)	1.682	

			América e mundo				
	EDITORA MODERNA LTDA	00071C0508	CONSTRUI NDO A GEOGRAFI A - Cenários do mundo contemporâneo	8ª série (9º ano)	27.241		
	EDITORA MODERNA LTDA	00071C0508	CONSTRUI NDO A GEOGRAFI A - Cenários do mundo contemporâneo	8ª série (9º ano)	1.592		
26ª	EDITORA FTD SA	15760C0520	Geografia - Tantos Lugares... Tantas Pessoas - 2º ano - Com Atualizações	2º ano	1.425	106.291	1
	EDITORA FTD SA	15760C0520	Geografia - Tantos Lugares... Tantas Pessoas - 2º ano - Com Atualizações	2º ano	30.719		
	EDITORA FTD SA	15760C0521	Geografia - Tantos Lugares... Tantas Pessoas - 3º ano - Com Atualizações	3º ano	1.248		
	EDITORA FTD SA	15760C0521	Geografia - Tantos Lugares... Tantas Pessoas - 3º ano - Com Atualizações	3º ano	22.774		
	EDITORA FTD SA	15760C0522	Geografia - Tantos Lugares... Tantas Pessoas - 4º ano - Com Atualizações	4º ano	22.573		
	EDITORA FTD SA	15760C0522	Geografia - Tantos Lugares... Tantas Pessoas - 4º ano - Com Atualizações	4º ano	1.264		

			s				
	EDITORA FTD SA	15760C 0523	Geografia - Tantos Lugares... Tantas Pessoas - 5º ano - Com Atualizaçõe s	5º ano	25.009		
	EDITORA FTD SA	15760C 0523	Geografia - Tantos Lugares... Tantas Pessoas - 5º ano - Com Atualizaçõe s	5º ano	1.279		
27ª	EDITORA FTD SA	00058C 0505	Geografias do Mundo - Fundament os - 5ª série (6º ano)	5ª série (6º ano)	26.643	101.643	1
	EDITORA FTD SA	00058C 0505	Geografias do Mundo - Fundament os - 5ª série (6º ano)	5ª série (6º ano)	1.924		
	EDITORA FTD SA	00058C 0506	Geografias do Mundo - Brasil - 6ª série (7º ano)	6ª série (7º ano)	1.797		
	EDITORA FTD SA	00058C 0506	Geografias do Mundo - Brasil - 6ª série (7º ano)	6ª série (7º ano)	22.873		
	EDITORA FTD SA	00058C 0507	Geografias do Mundo - Fronteiras - 7ª série (8º ano)	7ª série (8º ano)	22.086		
	EDITORA FTD SA	00058C 0507	Geografias do Mundo - Fronteiras - 7ª série (8º ano)	7ª série (8º ano)	1.692		
	EDITORA FTD SA	00058C 0508	Geografias do Mundo - Redes e Fluxos - 8ª série (9º ano)	8ª série (9º ano)	23.060		
	EDITORA FTD SA	00058C 0508	Geografias do Mundo - Redes e Fluxos - 8ª série (9º ano)	8ª série (9º ano)	1.568		
28ª	EDICOES ESCALA EDUCACION AL SA	00011C 0505	Geografia Sociedade e Cotidiano	5ª série (6º ano)	27.381	96.625	0,5
	EDICOES ESCALA EDUCACION AL SA	00011C 0505	Geografia Sociedade e Cotidiano	5ª série (6º ano)	1.396		

	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL SA	00011C0506	Geografia Sociedade e Cotidiano	6ª série (7º ano)	1.272		
	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL SA	00011C0506	Geografia Sociedade e Cotidiano	6ª série (7º ano)	21.593		
	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL SA	00011C0507	Geografia Sociedade e Cotidiano	7ª série (8º ano)	1.191		
	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL SA	00011C0507	Geografia Sociedade e Cotidiano	7ª série (8º ano)	21.204		
	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL SA	00011C0508	Geografia Sociedade e Cotidiano	8ª série (9º ano)	21.449		
	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL SA	00011C0508	Geografia Sociedade e Cotidiano	8ª série (9º ano)	1.139		
29ª	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15915C0520	PROJETO CRIANÇA - GEOGRAFIA 2º ANO	2º ano	26.214	81.219	0,5
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15915C0520	PROJETO CRIANÇA - GEOGRAFIA 2º ANO	2º ano	929		
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15915C0521	PROJETO CRIANÇA - GEOGRAFIA 3º ANO	3º ano	16.145		
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15915C0521	PROJETO CRIANÇA - GEOGRAFIA 3º ANO	3º ano	634		
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15915C0522	PROJETO CRIANÇA - GEOGRAFIA 4º ANO	4º ano	675		
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15915C0522	PROJETO CRIANÇA - GEOGRAFIA 4º ANO	4º ano	16.985		
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15915C0523	PROJETO CRIANÇA - GEOGRAFIA 5º ANO	5º ano	18.927		
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15915C0523	PROJETO CRIANÇA - GEOGRAFIA 5º ANO	5º ano	710		
30ª	EDITORA DIMENSAO LTDA	15708C0520	COLEÇÃO FAZER E APRENDER GEOGRAFIA	2º ano	22.435	74.375	0,5
	EDITORA DIMENSAO LTDA	15708C0520	COLEÇÃO FAZER E APRENDER GEOGRAFIA	2º ano	918		
	EDITORA DIMENSAO LTDA	15708C0521	COLEÇÃO FAZER E APRENDER	3º ano	16.765		

			R GEOGRAFI A				
	EDITORA DIMENSAO LTDA	15708C 0521	COLEÇÃO FAZER E APRENDE R GEOGRAFI A	3º ano	759		
	EDITORA DIMENSAO LTDA	15708C 0522	COLEÇÃO FAZER E APRENDE R GEOGRAFI A	4º ano	740		
	EDITORA DIMENSAO LTDA	15708C 0522	COLEÇÃO FAZER E APRENDE R GEOGRAFI A	4º ano	15.681		
	EDITORA DIMENSAO LTDA	15708C 0523	COLEÇÃO FAZER E APRENDE R GEOGRAFI A	5º ano	752		
	EDITORA DIMENSAO LTDA	15708C 0523	COLEÇÃO FAZER E APRENDE R GEOGRAFI A	5º ano	16.325		
31ª	IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGIC AS LTDA	00123C 0505	Geografia (Elos)	5ª série (6º ano)	11.562	42.015	0,5
	IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGIC AS LTDA	00123C 0505	Geografia (Elos)	5ª série (6º ano)	597		
	IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGIC AS LTDA	00123C 0506	Geografia (Elos)	6ª série (7º ano)	10.044		
	IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGIC AS LTDA	00123C 0506	Geografia (Elos)	6ª série (7º ano)	555		
	IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGIC AS LTDA	00123C 0507	Geografia (Elos)	7ª série (8º ano)	536		
	IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGIC AS LTDA	00123C 0507	Geografia (Elos)	7ª série (8º ano)	9.264		
	IBEP INSTITUTO	00123C 0508	Geografia (Elos)	8ª série (9º ano)	516		

	BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA							
	IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	00123C0508	Geografia (Elos)			8.941		
				8ª série (9º ano)				
32ª	EDITORA FTD SA	00139C0505	Geografia - 5ª série (6º ano)	5ª série (6º ano)		716	37.724	
	EDITORA FTD SA	00139C0505	Geografia - 5ª série (6º ano)	5ª série (6º ano)		9.650		
	EDITORA FTD SA	00139C0506	Geografia - 6ª série (7º ano)	6ª série (7º ano)		8.341		
	EDITORA FTD SA	00139C0506	Geografia - 6ª série (7º ano)	6ª série (7º ano)		666		
	EDITORA FTD SA	00139C0507	Geografia - 7ª série (8º ano)	7ª série (8º ano)		643		
	EDITORA FTD SA	00139C0507	Geografia - 7ª série (8º ano)	7ª série (8º ano)		8.610		
	EDITORA FTD SA	00139C0508	Geografia - 8ª série (9º ano)	8ª série (9º ano)		8.504		
	EDITORA FTD SA	00139C0508	Geografia - 8ª série (9º ano)	8ª série (9º ano)		594		
33ª	EDITORA ATICA S/A	15875C0520	Pensar e Viver - Geografia - 2º Ano	2º ano		13.655	36.995	
	EDITORA ATICA S/A	15875C0520	Pensar e Viver - Geografia - 2º Ano	2º ano		543		
	EDITORA ATICA S/A	15875C0521	Pensar e Viver - Geografia - 3º Ano	3º ano		7.141		
	EDITORA ATICA S/A	15875C0521	Pensar e Viver - Geografia - 3º Ano	3º ano		373		
	EDITORA ATICA S/A	15875C0522	Pensar e Viver - Geografia - 4º Ano	4º ano		6.979		
	EDITORA ATICA S/A	15875C0522	Pensar e Viver - Geografia - 4º Ano	4º ano		361		
	EDITORA ATICA S/A	15875C0523	Pensar e Viver - Geografia - 5º Ano	5º ano		7.588		
	EDITORA ATICA S/A	15875C0523	Pensar e Viver - Geografia - 5º Ano	5º ano		355		
34ª	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL SA	00010C0505	Projeto Educação Para o Século XXI	5ª série (6º ano)		679	33.423	0,5

			- Série Link do Espaço - Geografia				
	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL SA	00010C0505	Projeto Educação Para o Século XXI - Série Link do Espaço - Geografia	5ª série (6º ano)	8.723		
	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL SA	00010C0506	Projeto Educação Para o Século XXI - Série Link do Espaço - Geografia	6ª série (7º ano)	7.307		
	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL SA	00010C0506	Projeto Educação Para o Século XXI - Série Link do Espaço - Geografia	6ª série (7º ano)	633		
	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL SA	00010C0507	Projeto Educação Para o Século XXI - Série Link do Espaço - Geografia	7ª série (8º ano)	605		
	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL SA	00010C0507	Projeto Educação Para o Século XXI - Série Link do Espaço - Geografia	7ª série (8º ano)	7.551		
	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL SA	00010C0508	Projeto Educação Para o Século XXI - Série Link do Espaço - Geografia	8ª série (9º ano)	543		
	EDICOES ESCALA EDUCACIONAL SA	00010C0508	Projeto Educação Para o Século XXI - Série Link do Espaço - Geografia	8ª série (9º ano)	7.382		
35ª	EDITORA POSITIVO LTDA	16181L0522	APRENDE NDO A GEOGRAFIA DO PARANÁ	4º ano	29.038	30.163	0,5
	EDITORA POSITIVO LTDA	16181L0522	APRENDE NDO A GEOGRAFIA DO PARANÁ	4º ano	1.125		
36ª	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15705C0520	COLEÇÃO CURUMIM - GEOGRAFIA 2º ANO	2º ano	378	25.293	0,5
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15705C0520	COLEÇÃO CURUMIM - GEOGRAFIA	2º ano	9.492		

			A 2º ANO			
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15705C 0521	COLEÇÃO CURUMIM - GEOGRAFI A 3º ANO	3º ano	4.832	
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15705C 0521	COLEÇÃO CURUMIM - GEOGRAFI A 3º ANO	3º ano	268	
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15705C 0522	COLEÇÃO CURUMIM - GEOGRAFI A 4º ANO	4º ano	4.483	
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15705C 0522	COLEÇÃO CURUMIM - GEOGRAFI A 4º ANO	4º ano	265	
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15705C 0523	COLEÇÃO CURUMIM - GEOGRAFI A 5º ANO	5º ano	273	
	SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	15705C 0523	COLEÇÃO CURUMIM - GEOGRAFI A 5º ANO	5º ano	5.302	
37ª	EDITORA SCIPIONE S/A	00100C 0505	Geografia - Espaço Geográfico e Fenômenos Naturais	5ª série (6º ano)	5.947	23.751
	EDITORA SCIPIONE S/A	00100C 0505	Geografia - Espaço Geográfico e Fenômenos Naturais	5ª série (6º ano)	418	
	EDITORA SCIPIONE S/A	00100C 0506	Geografia - A Formação do Espaço Geográfico - As Regiões do Brasil	6ª série (7º ano)	392	
	EDITORA SCIPIONE S/A	00100C 0506	Geografia - A Formação do Espaço Geográfico - As Regiões do Brasil	6ª série (7º ano)	5.366	
	EDITORA SCIPIONE S/A	00100C 0507	Geografia - O Espaço Geográfico da América, Oceania e Regiões Polares	7ª série (8º ano)	395	
	EDITORA SCIPIONE S/A	00100C 0507	Geografia - O Espaço Geográfico	7ª série (8º ano)	5.356	
						0,5

			da América, Oceania e Regiões Polares				
	EDITORA SCIPIONE S/A	00100C0508	Geografia - O Espaço Geográfico da Europa, Ásia e África	8ª série (9º ano)	379		
	EDITORA SCIPIONE S/A	00100C0508	Geografia - O Espaço Geográfico da Europa, Ásia e África	8ª série (9º ano)	5.498		
38ª	EDITORA MODERNA LTDA	00070C0505	GÉIA - Fundamentos da Geografia - Paisagem e Espaço Geográfico	5ª série (6º ano)	4.362	17.459	0,5
	EDITORA MODERNA LTDA	00070C0505	GÉIA - Fundamentos da Geografia - Paisagem e Espaço Geográfico	5ª série (6º ano)	238		
	EDITORA MODERNA LTDA	00070C0506	GÉIA - Fundamentos da Geografia - O Território Nacional Brasileiro	6ª série (7º ano)	234		
	EDITORA MODERNA LTDA	00070C0506	GÉIA - Fundamentos da Geografia - O Território Nacional Brasileiro	6ª série (7º ano)	4.340		
	EDITORA MODERNA LTDA	00070C0507	GÉIA - Fundamentos da Geografia - Espaço Mundial, Ambiente e Desenvolvimento	7ª série (8º ano)	3.821		
	EDITORA MODERNA LTDA	00070C0507	GÉIA - Fundamentos da Geografia - Espaço Mundial, Ambiente e Desenvolvimento	7ª série (8º ano)	225		
	EDITORA MODERNA LTDA	00070C0508	GÉIA - Fundamentos da Geografia - Espaço Mundial e Estados Nacionais	8ª série (9º ano)	226		

	EDITORA MODERNA LTDA	00070C0508	GÉIA - Fundamentos da Geografia - Espaço Mundial e Estados Nacionais	8ª série (9º ano)	4.013		
39ª	IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	00126C0505	Olhar Geográfico - O conhecimento do planeta Terra	5ª série (6º ano)	327	17.380	0,5
	IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	00126C0505	Olhar Geográfico - O conhecimento do planeta Terra	5ª série (6º ano)	4.493		
	IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	00126C0506	Olhar Geográfico - A diversidade do mundo	6ª série (7º ano)	288		
	IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	00126C0506	Olhar Geográfico - A diversidade do mundo	6ª série (7º ano)	4.032		
	IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	00126C0507	Olhar Geográfico - A vida nas cidades	7ª série (8º ano)	3.824		
	IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	00126C0507	Olhar Geográfico - A vida nas cidades	7ª série (8º ano)	299		
	IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	00126C0508	Olhar Geográfico - Os espaços mundiais	8ª série (9º ano)	3.863		
	IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	00126C0508	Olhar Geográfico - Os espaços mundiais	8ª série (9º ano)	254		
40ª	EDITORA ATICA S/A	15762C0520	Geografia Para Crianças - 2º Ano	2º ano	218	15.446	0,5
	EDITORA ATICA S/A	15762C0520	Geografia Para Crianças - 2º Ano	2º ano	4.568		
	EDITORA ATICA S/A	15762C0521	Geografia Para Crianças - 3º Ano	3º ano	3.430		

	EDITORA ATICA S/A	15762C 0521	Geografia Para Crianças - 3º Ano	3º ano	198		
	EDITORA ATICA S/A	15762C 0522	Geografia Para Crianças - 4º Ano	4º ano	3.119		
	EDITORA ATICA S/A	15762C 0522	Geografia Para Crianças - 4º Ano	4º ano	196		
	EDITORA ATICA S/A	15762C 0523	Geografia Para Crianças - 5º Ano	5º ano	3.526		
	EDITORA ATICA S/A	15762C 0523	Geografia Para Crianças - 5º Ano	5º ano	191		
41ª	EDITORA ATICA S/A	00028C 0505	A Geografia da Gente - O Olhar Geográfico	5ª série (6º ano)	135	8.196	0,5
	EDITORA ATICA S/A	00028C 0505	A Geografia da Gente - O Olhar Geográfico	5ª série (6º ano)	2.544		
	EDITORA ATICA S/A	00028C 0506	A Geografia da Gente - Água, Meio Ambiente e Paisagem	6ª série (7º ano)	1.796		
	EDITORA ATICA S/A	00028C 0506	A Geografia da Gente - Água, Meio Ambiente e Paisagem	6ª série (7º ano)	126		
	EDITORA ATICA S/A	00028C 0507	A Geografia da Gente - O Mundo em Rede	7ª série (8º ano)	125		
	EDITORA ATICA S/A	00028C 0507	A Geografia da Gente - O Mundo em Rede	7ª série (8º ano)	1.706		
	EDITORA ATICA S/A	00028C 0508	A Geografia da Gente - Do Local ao Global, Do Nacional ao Regional	8ª série (9º ano)	1.643		
	EDITORA ATICA S/A	00028C 0508	A Geografia da Gente - Do Local ao Global, Do Nacional ao Regional	8ª série (9º ano)	121		
42ª	EDITORA SCIPIONE S/A	00101C 0505	Geografia Paratodos - A Terra	5ª série (6º ano)	62	2.581	0,5

		como Morada		
EDITORA SCIPIONE S/A	00101C 0505	Geografia Paratodos - A Terra como Morada	5ª série (6º ano)	723
EDITORA SCIPIONE S/A	00101C 0506	Geografia Paratodos - O Espaço Brasileiro e sua Diversidade	6ª série (7º ano)	495
EDITORA SCIPIONE S/A	00101C 0506	Geografia Paratodos - O Espaço Brasileiro e sua Diversidade	6ª série (7º ano)	60
EDITORA SCIPIONE S/A	00101C 0507	Geografia Paratodos - Paisagens do Campo e da Cidade	7ª série (8º ano)	61
EDITORA SCIPIONE S/A	00101C 0507	Geografia Paratodos - Paisagens do Campo e da Cidade	7ª série (8º ano)	631
EDITORA SCIPIONE S/A	00101C 0508	Geografia Paratodos - Mundo: Unidade e Diversidade	8ª série (9º ano)	53
EDITORA SCIPIONE S/A	00101C 0508	Geografia Paratodos - Mundo: Unidade e Diversidade	8ª série (9º ano)	496
				18.701.158
				100

Fonte: Coordenação-Geral dos Programas do Livro FNDE (enviada por e-mail em 12/04/2010)