

GABRIELA ALEXANDRE CUSTÓDIO ROCCO

**A REPRESENTATIVIDADE DAS MINORIAS NOS DISCURSOS  
DO ENSINO DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS NO BRASIL E  
PORTUGAL**

Tese submetida ao Programa de  
Pós-Graduação em Geografia da  
Universidade Federal de Santa  
Catarina para a obtenção do Grau  
de Doutora em Geografia

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ruth  
Emilia Nogueira

Florianópolis,  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Rocco, Gabriela Alexandre Custódio  
A REPRESENTATIVIDADE DAS MINORIAS NOS DISCURSOS  
DO ENSINO DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS NO BRASIL E  
PORTUGAL / Gabriela Alexandre Custódio Rocco ;  
orientadora, Ruth Emilia Nogueira, 2018.  
249 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas,  
Programa de Pós-Graduação em Geografia, Florianópolis,  
2018.

Inclui referências.

1. Geografia. 2. Ensino de Geografia. 3. Livro  
didático. 4. Minorias. 5. Exclusão. I. Nogueira,  
Ruth Emilia. II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Geografia.  
III. Título.

GABRIELA ALEXANDRE CUSTÓDIO ROCCO

**A REPRESENTATIVIDADE DAS MINORIAS NOS DISCURSOS  
DO ENSINO DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS NO BRASIL E  
PORTUGAL**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutora”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 19 de junho de 2018

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosemy Nascimento  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ruth Emilia Nogueira  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivaine Maria Tonini  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leila Procópio do Nascimento  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa E. Militz W. Martins  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC



## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares por todo apoio e compreensão. Em especial à minha mãe e ao meu pai, que foram os responsáveis para que eu chegasse até aqui. Tenho certeza de que, onde meu pai estiver, ele está muito orgulhoso de uma conquista que é nossa, da nossa família. Ao meu marido Yvan, companheiro de vida que participou de todos os momentos dessa jornada.

Aos meus queridos amigos, da vida e da Universidade, que torceram por mim, me apoiaram e acompanharam em boa parte desse percurso. Às minhas *best friends*: Drielly, Flavinha e Elisa, e às minhas amigas que a UFSC me deu de presente: Tamara, Leia, Ana Paula.

Ao amigo Luiz Martins pela parceria e por ter me auxiliado em vários momentos de minha investigação.

À professora e amiga Ruth Emilia Nogueira pela orientação e pelos ensinamentos sempre valiosos.

Aos professores que participaram da minha banca de qualificação, pelas orientações e direcionamento para a construção desta pesquisa. À professora Rosa E. Militz W. Martins e ao professor Nestor André Kaercher.

À Professora Rosemy Nascimento por esses anos de convívio, pelas trocas e parceria de sempre.

Ao professor Sérgio Claudino, que me acolheu em Lisboa e foi fundamental para o desenvolvimento de minha pesquisa em terras portuguesas. Obrigada pela amizade e por todo carinho.

Ao programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e à CAPES pelo apoio intelectual e financeiro.

Ao Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE), sempre, onde tudo começou e por todo o aprendizado nesses anos todos de convivência, desde a graduação.

Ao Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) da Universidade de Lisboa pela experiência vivenciada durante um ano de importantes aprendizados.

À professora Maria Lucinda Fonseca por ter aceito o convite para me orientar e viabilizar minha ida a Lisboa.

Aos professores participantes da pesquisa, que abriram as portas de suas salas de aula para que eu pudesse conhecer um pouco mais da rotina e do dia a dia de trabalho de cada um.

A todos que de forma direta ou indireta participaram desses quatro anos de amadurecimento e construção desta pesquisa, que também são responsáveis por esta conquista.

Toda minha gratidão e meu carinho.

“A ficção consiste não em fazer  
ver o invisível, mas em fazer  
ver até que ponto é invisível a  
invisibilidade do visível.”

Michel Foucault





## RESUMO

Esta pesquisa foi delineada com o intuito de observar e compreender como a representatividade dos grupos minoritários está inserida nos discursos e na prática da educação geográfica, por meio da contextualização do lugar atribuído ao “outro”, como aquele que está inserido, mas que nem sempre é lembrado no fazer diário da sala de aula. Para tanto, delineou-se um estudo etnográfico em escolas localizadas na Região da Grande Florianópolis, no Brasil, e na Região Metropolitana de Lisboa. Como objetivos específicos, considerou-se: (a) Identificar como o professor de Geografia das escolas pesquisadas apresenta/problematiza a participação dos grupos minoritários que constituem a sociedade atual, nos diferentes contextos da pesquisa; (b) Mapear quais os discursos presentes nos livros didáticos no que se refere à pluralidade social, econômica, cultural, bem como as diversas manifestações da singularidade humana nos contextos educacionais pesquisados, e; (c) Analisar se os documentos que regulamentam as práticas nos contextos da pesquisa orientam o trabalho dos professores no que se refere às discussões que envolvem os grupos marginalizados. Pautou-se o referencial teórico em autores de vertente pós-estruturalista que discutem e trazem a teoria de Michel Foucault à tona, como forma de discutir e compreender as relações, as tensões e as desigualdades que constituem os fenômenos sociais. Percorreu-se um caminho investigativo buscando desvendar e compreender quais os discursos que permeiam os documentos, os livros didáticos e o discurso dos professores e chegam até os alunos. Buscou-se nos livros didáticos de Geografia utilizados nas escolas participantes, indícios e respostas que permitissem descobrir/revelar os discursos que se inter cruzam e constituem a própria disciplina de Geografia escolar. Realizaram-se entrevistas com professores dessas escolas, com o intuito de conhecer a rotina, as experiências, as vivências com os alunos e o uso do livro didático de Geografia. Os principais resultados levaram a evidências que apontam para os traços que caracterizam o discurso escolar, seja pelo tom marcado pelo viés econômico, os estereótipos ainda presentes nos livros didáticos e na fala dos professores, ou pela ausência do outro que se faz sentir diariamente no cotidiano escolar. Respostas que demonstram como os arranjos discursivos são marcados pela exclusão, pela divisão, pela separação que os tornam “normalizados”, “normatizados”, aceitos como únicos, verdadeiros, inquestionados, sejam eles escritos, falados, ou presentes nas relações interpessoais que acontecem dentro e fora da escola. Resultados que aproximam Brasil e

Portugal quando se fala dos desafios dos professores frente às minorias em sala de aula e da importância atribuída ao livro didático em ambos os contextos, mas que também os afastam, principalmente quando se observa o modelo educacional colocado em prática, nas salas de aula das escolas de ambos os países. Que no Brasil apontam para reformulações e tentativas de implementar algo novo, diante dos desafios e dificuldades atuais de seu sistema de ensino, e em Portugal, ainda segue um padrão a muito tempo instituído e que pouco se modificou.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Livro didático; Minorias; Discurso; Exclusão.

## ABSTRACT

This research was outlined to observe and understand how the representativeness of minority groups is embedded in the discourses and practice of geographic education, through the contextualization of the place attributed to the "other", by observing in practice the path to be followed in the daily classroom. For this, an ethnographic study was drawn up in schools located in the Metropolitan area of Florianópolis, Brazil, and in the Metropolitan Region of Lisbon. The Specific objectives were: (a) Identify how the geography teacher of the schools researched, present / problematize the participation of the minority groups that constitute the current society, in the different contexts of the research; (a) Map are the available discourses in the Geography textbooks with regard to social, economic, cultural plurality, as well as the various manifestations of human singularity in the educational contexts researched and; (c) Analyze whether that regulate practices in research contexts guide the work of teachers regarding the discussions involving marginalized groups. The theoretical framework was based on post-structuralist authors who discuss and present Michel Foucault's theory, as a way of discussing and understanding the relations, tensions and inequalities that constitute social phenomena. By taking this way, we have identified how the discourses that permeate the documents, the textbooks, and the speech of the teachers reach the students. For the development of the research, searched in textbooks of Geography used by the participating schools, clues and answers related to the discovery/revelation of the discourses that intersect and constitute the discipline of Geography itself. Interviews were conducted with teachers from these schools in order to collect information about the routine, the experiences with the students and the use of Geography textbooks. The main results show the characteristics of the school discourse, be the tone marked by the economic bias, the stereotypes still present in the textbooks and in the speech of the teachers, or by the absence of the other that is felt daily in school everyday. This path has brought the evidences of the discursive arrangements that are marked by exclusion, division, separation that make them "standardized", "normalized", accepted as unique, true, unquestioned, whether written, spoken, or present in interpersonal relationships that happen inside and outside the school. Responses that approach Brazil and Portugal when we talk about the current educational model, the challenges faced by teachers towards minorities in the classroom and the importance attributed to the textbook in both contexts, but also distract them, especially when observing the

educational model in practice, in the classrooms of the schools of both countries. That in Brazil is directed to reformulations and attempts to implement something new, given the current challenges and difficulties of their education system, and in Portugal, which still follows a long established and little modified standard.

**Keywords:** Geographic education; Textbook. Minorities; Speech; Exclusion.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa de localização das escolas do Brasil .....	117
Figura 2 - E. E. B. Tenente Almachio .....	120
Figura 3 - Refeitório da E.E. B Tenente Almachio .....	121
Figura 4 - Fachada da E. B. M. Professora Lourdes Garcia .....	122
Figura 5 - Pátio da E. B. M. Professora Lourdes Garcia .....	123
Figura 6 - Fachada da E.E.B. Professor Laércio Caldeira de Andrada	124
Figura 7 - Entrada da E.E B. Professor Laércio Caldeira de Andrada	125
Figura 8 - Mapa de localização das escolas de Portugal .....	129
Figura 9 - Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão .....	134
Figura 10 - Hall da Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão.....	134
Figura 11 - Fachada da Escola Básica 2, 3 de Vialonga .....	136
Figura 12 - Entrada da Escola Básica 2, 3 de Vialonga .....	137
Figura 13 - Fachada da Escola Secundária Ferreira de Castro .....	139
Figura 14 - Entrada da Escola Secundária Ferreira de Castro .....	139
Figura 15 - Tabela índice de desenvolvimento humano.....	154
Figura 16 - Atividades: regionalização.....	155
Figura 17 - Indicadores sociais do Nordeste .....	159

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

IGOT – Instituto de Geografia e Ordenamento do Território

INE – Instituto Nacional de Estatística (Portugal)

LabTATE – Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (UFSC)

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da educação (Brasil)

MEC – Ministério da Educação e Ciência (Portugal)

OMS – Organização Mundial da Saúde

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal

EAPN – Rede Europeia Anti-pobreza

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 CONTEXTO INICIAL .....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 MOTIVAÇÕES E JUSTIFICATIVAS .....</b>	<b>20</b>
<b>1.3 PROBLEMA, HIPÓTESES E OBJETIVO.....</b>	<b>23</b>
<b>2 O CENÁRIO DA PESQUISA .....</b>	<b>29</b>
2.1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL .....	29
2.1.1 A reprodução de um modelo global instituído.....	29
2.1.2 O modelo educacional e a face da exclusão .....	32
2.1.3 Uma educação democrática e para a cidadania.....	35
2.2 A INCLUSÃO E DA INTERCULTURALIDADE .....	38
2.2.1 Os caminhos do processo de inclusão .....	38
2.2.2 Pontos e contrapontos da educação inclusiva .....	41
2.2.3 A educação intercultural.....	44
2.2.4 Um panorama sobre a exclusão no Brasil.....	48
2.2.5 O cenário e o contexto da exclusão em Portugal .....	51
2.3 O OUTRO DA EDUCAÇÃO.....	54
2.3.1 As minorias em sala de aula .....	55
2.3.2 As fronteiras: o espaço ocupado pelo outro .....	58
2.4 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA .....	60
2.4.1 O ensino de Geografia no Brasil e em Portugal.....	61
2.4.2 Marcos regulatórios e a estrutura atual de ensino .....	64
2.4.3 As discussões acadêmicas e escolar.....	68
2.4.4 Os caminhos atuais da Geografia escolar.....	71
2.5 O CURRÍCULO E OS PROGRAMAS ESCOLARES.....	74
2.5.1 O currículo na escola: limites e possibilidades.....	74
2.5.2 O currículo e a representatividades das minorias.....	77
2.5.3 A construção do currículo de Geografia.....	79
2.5.4 Os currículos oficiais no Brasil e em Portugal.....	81
2.6 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	85
2.6.1 Pesquisas brasileiras sobre o livro didático.....	85
2.6.2 O estado da arte das pesquisas em Portugal.....	92
2.6.3 Institucionalização nas escolas do Brasil e de Portugal.....	95
2.6.4 Potencialidades e desafios.....	99
<b>3 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>103</b>
3.1 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO .....	103
3.1.1 A análise do discurso e as relações de poder .....	109
3.1.2 O contexto educacional da Grande Florianópolis .....	113
3.1.2.1 Localização das escolas participantes.....	116

<b>3.1.3 O Contexto das escolas em Portugal.....</b>	<b>125</b>
3.1.3.1 Localização das escolas participantes .....	128
<b>3.1.4 Os sujeitos e os recursos da pesquisa: .....</b>	<b>140</b>
<b>3.1.5 entrevistas e análise dos livros.....</b>	<b>142</b>
<b>4 ANÁLISES E DISCUSSÕES .....</b>	<b>145</b>
4.1 O PERCURSO INVESTIGATIVO.....	145
4.2 O DISCURSO ESCOLAR: FORMAS E ESTRUTURAS .....	150
<b>4.2.1 O tom do discurso.....</b>	<b>151</b>
<b>4.2.2 A presença/ausência do outro.....</b>	<b>157</b>
<b>4.2.3 Os estereótipos .....</b>	<b>163</b>
<b>4.2.4 O livro didático: formas e estruturas .....</b>	<b>178</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>196</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>202</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>220</b>



# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 CONTEXTO INICIAL

Este é o momento em que oficialmente me retiro do lugar de aluna do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e passo a assumir, após cumprir os requisitos para obter, o título de doutora em Geografia, por esta universidade que me acolheu desde a graduação.

Minha trajetória ao longo desses quatro últimos anos de formação foi marcada por experiências que extrapolaram os muros da universidade e também as fronteiras nacionais. Nesse período em que fui aluna de doutorado, pude experienciar a vida acadêmica dentro da universidade e, além disso, estar dentro de escolas localizadas aqui e em Lisboa, Portugal, onde tive a oportunidade de fazer meu Doutorado-Sanduíche ao longo de um ano.

Mas antes de chegar ao momento atual, volto um pouco no tempo e chego ao período da minha graduação, antes de me formar bacharel e licenciada em Geografia, curso no qual realizei meu trabalho de conclusão, que teve como proposta estudar o ensino de Geografia para deficientes visuais. Esse interesse sobre o tema surgiu a partir dos trabalhos que desenvolvi no Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE), em que atuei como bolsista desde a quinta fase da graduação.

Após a finalização do curso de Graduação, já com alguma experiência adquirida nesse período de formação e consciente do quanto ainda precisava aprender e evoluir, decidi seguir com os estudos sobre o ensino de Geografia para deficientes visuais, com enfoque na Cartografia Tátil. Dessa forma, no início de 2011, ingressei no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSC, com o objetivo de aprofundar meus conhecimentos numa área que estava começando a ganhar destaque na Geografia, com pesquisas ainda muito recentes sobre os recursos táteis, incentivada pelos trabalhos pioneiros desenvolvidos pelos pesquisadores do LabTATE.

Após dois anos de mestrado, em março de 2013 defendi minha dissertação *O processo de elaboração de conceitos geográficos em alunos com deficiência visual*, que teve como objetivos investigar o processo de elaboração de conceitos geográficos por alunos com deficiência visual congênita, para então, oferecer os subsídios necessários ao processo de ensino e aprendizagem em Geografia para o

público-alvo da pesquisa, e também ser referência para a elaboração de materiais didáticos adaptados.

Em 2013 atuei como Professora Substituta do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina, na disciplina “Estágio Curricular Supervisionado I” e no curso de Pedagogia, na disciplina “Geografia e Infância”. Nesse mesmo ano, me candidatei ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSC, com um projeto de pesquisa que se concretizou neste trabalho e tem como objetivo investigar de que forma as minorias e os grupos marginalizados são representados nos livros didáticos de Geografia e com os professores da disciplina abordam essa temática.

No primeiro ano de doutorado frequentei as disciplinas necessárias para cumprir a carga horária exigida pelo programa. Para tanto, além das disciplinas cursadas no doutorado, parte dos créditos foram cumpridos com a validação de algumas disciplinas do mestrado e, também, ao cursar algumas disciplinas como aluna especial.

As disciplinas ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia, em 2014, foram “Seminário de pesquisa”, disciplina obrigatória sob responsabilidade dos professores Dr. Aloysio Marthins de Araújo Junior e Dr. Márcio Rogério Silveira, disciplina conduzida por professores convidados, que a cada encontro realizam uma palestra sobre sua área de atuação; “Recursos didáticos aplicados à educação geográfica e ambiental”, oferecida pela professora Dr<sup>a</sup>. Rosemy Nascimento, que consistiu no debate de teorias e práticas voltadas ao desenvolvimento de recursos e metodologias para o ensino de Geografia e para a educação ambiental, na educação formal e não formal; e a disciplina “Formação docente – Práticas na Educação geográfica”, oferecida pela professora Dr<sup>a</sup>. Rosa E. Militz W. Martins, que tinha como objetivo discutir as práticas e a mediação do professor de Geografia como referência para debater a educação geográfica na atualidade.

No mesmo período, cursei também, uma disciplina oferecida pelo Programa de Pós- Graduação em Psicologia intitulada “Deficiência e contemporaneidade”, com o professor Dr. Adriano Nuernberg. Essa disciplina discutiu as diversas formas e manifestações da deficiência, com enfoque no modelo social da deficiência.

Realizei, durante os dois semestres de 2014, estágio de docência na disciplina de “Cartografia Escolar” lecionada no primeiro semestre, pela professora Dr<sup>a</sup>. Ruth Emilia Nogueira, e no segundo semestre, pela professora Dr<sup>a</sup>. Rosemy Nascimento. Esse foi um período de aprendizado, em que pude compartilhar com os alunos de graduação

alguns dos conhecimentos adquiridos durante minha trajetória de trabalho como estudante, pesquisadora e professora com a cartografia tátil, com o ensino de Geografia e a educação inclusiva.

No período em que frequentei as disciplinas e no ano seguinte, dei continuidade às atividades da pesquisa, com o aprofundamento das pesquisas bibliográfica, análise dos livros didáticos e a coleta de dados, a partir da entrevista com os professores. Esse processo teve dois momentos distintos: um realizado em escolas da rede pública Estadual e Municipal da Grande Florianópolis, no Brasil, e outro em escolas da Região Metropolitana de Lisboa em Portugal .

Durante os anos de 2014 e 2015, além das atividades diretamente ligadas ao Programa, tive a oportunidade de realizar atividades extras, como a publicação de trabalhos em Anais de eventos nacionais, participação em eventos, participação em projetos de formações de professores da educação básica, palestra e minicurso, bancas de trabalhos de conclusão de curso (TCCs) nos cursos de Graduação de Geografia e na Pedagogia, avaliação de livros didático pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outras.

Em setembro de 2016, minha pesquisa iniciou uma nova etapa, agora em Portugal, mais especificamente, em Lisboa. Durante esse ano fui aluna do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT), da Universidade de Lisboa. Nesse período estive sob tutela e orientação da Professora Dra. Maria Lucinda Fonseca, pesquisadora da área das migrações. Foi sob sua orientação que tive contato com as primeiras referências sobre as migrações em Portugal e passei a frequentar uma disciplina ofertada pelo Instituto denominada “Educação e Multiculturalidade” ofertada pela professora Dr<sup>a</sup>. Maria João Hortas.

Após um período de adaptação e estudos, iniciei minha pesquisa prática nas escolas da Região Metropolitana de Lisboa. Por ser um contexto de ambiente desconhecido, precisei de auxílio para realizar o contato com as escolas e com os professores de Geografia. Nessa tarefa contei com a orientação e indicação do professor Dr. Sérgio Claudino, um dos pesquisadores de maior renome do ensino de Geografia daquele país e muito conhecido também no Brasil, por causa do projeto Nós Propomos, que além de Portugal, é desenvolvido na Espanha e também em diversas universidades do Brasil.

Durante esse período, além de visitar, observar as escolas e entrevistar os professores, realizei a análise dos livros didáticos de Geografia que estavam sendo utilizados pelas turmas participantes. O período de visitas durou alguns meses e estava completamente condicionado à disponibilidade dos professores e análise dos livros. Por

isso também tomou um tempo significativo do período que estive em Portugal.

Após esse período de pesquisa, organização, estudos e descobertas, um pouco mais de um ano, retornei ao Brasil com muita informação na bagagem e com a disposição necessária para contar boa parte do que vi, pesquisei, observei e concluí, no Brasil e em Portugal. É chegada a hora de ir em busca de um novo olhar sobre o ensino de Geografia, de novas possibilidades para pensar uma disciplina que não se construiu e nem se fez sozinha, mas que é resultado da combinação de múltiplos fatores, sejam eles naturais e/ou sociais, desde escalas locais, nacionais ou até internacionais.

## 1.2 MOTIVAÇÕES E JUSTIFICATIVAS

Ao buscar novos caminhos para pensar a educação geográfica a partir de perspectivas até então pouco exploradas, pensamos em voltar o olhar para além das iniciativas que vêm surgindo quando se pensa em uma educação de caráter inclusivo, ou melhor dizendo, uma educação para todos. De forma nenhuma nossa intenção é desqualificar ou criticar as iniciativas que propõem a entrada de alunos das mais diversas origens e condições na escola; isso é um avanço e deve ser sempre destacado e exaltado.

No entanto, o que nos preocupa é a forma como esses processos ocorrem na prática, no fazer diário em sala de aula, e nisso as propostas ditas inclusivas, integracionistas, interculturais, entre outras esbarram em questões que envolvem a negação das diferenças e a valorização de uma igualdade idealizada imposta como o objetivo final a ser alcançado.

Nesse contexto, buscamos pensar naqueles que são excluídos, que constituem os grupos identificados como minorias, sejam elas étnicas, sociais, econômicas, culturais, de gênero, orientação sexual, que identificamos como o “outro”, que é a afirmação de tudo o que “eu” não sou e nem quero ser. Um outro que mesmo exercendo o seu direito de estar na escola, na maioria das vezes, encontra-se ali apenas fisicamente, pois sua representatividade, sua simbologia, sua qualidade, sua diferença, são quase sempre esquecidas ou silenciadas.

Mas, é claro, como em todo processo de aprendizagem, o interesse em se dedicar ao tema desta pesquisa foi uma construção que ocorreu desde os primeiros trabalhos e pesquisas na graduação. Dos mapas táteis e do ensino de Geografia para deficientes visuais, até o exato momento, percorremos um longo caminho em que as repostas

encontradas ao longo desse período de formação foram se tornando insuficientes à medida que os horizontes se ampliaram.

O salto qualitativo se deu justamente no momento em que passamos a questionar o ensino que se quer (principalmente aquele esboçado nas diretrizes e nos documentos oficiais que regulamentam a educação) e o ensino que se faz (aquele feito no dia a dia, que se concretiza em sala de aula). Ou seja, voltamos nosso olhar para aquilo que ainda não temos, ou se temos ainda não é da forma desejada. Longe de almejar uma modelo perfeito, sem falhas nem brechas, o que se quer, para além dos desafios que são inerentes ao processo educativo, é uma educação que consiga agregar sem separar, incluir sem diferenciar, um ensino que preze pelas qualidades individuais e que valorize o convívio e o respeito pela diferença, partindo do princípio que as diferenças devem ser valorizadas e não individualizadas.

Para tanto, e já com uma bagagem carregada de experiências desses anos como aprendiz de pesquisadora da área do ensino de Geografia, partimos em busca das possíveis pistas e indicativos que mostrem por que as propostas voltadas à educação inclusiva, a educação intercultural, entre outras abordagens, ainda encontram dificuldades em atingir os objetivo de agregar qualidade e personalidade ao ensino de Geografia.

Nessa perspectiva, partimos para campo cujo ponto de partida foi escolhido por ser o nosso lugar de referência, onde crescemos, nos formamos e tivemos as primeiras experiências em sala de aula, tanto como aluna quanto como professora. Florianópolis, mais especificamente a região da Grande Florianópolis foi uma escolha natural, mas não menos desafiadora e surpreendente, pois conhecer relativamente o nosso local de investigação não significou que tudo que foi encontrado já era conhecido; bem pelo contrário, o percurso investigativo realizado em “casa” nos trouxe surpresas positivas e também impressões negativas no que se refere às condições do sistema de ensino básico na região pesquisada.

As escolas participantes, pertencentes as redes Estadual e Municipal, foram selecionadas a partir do contato com os professores, que já eram profissionais parceiros de trabalhos anteriores realizados com a pesquisadora.

O entanto, a busca que não se limitou ao contexto brasileiro, pois nossa pesquisa extrapolou os limites e as fronteiras nacionais para tentar entender um pouco mais sobre o que acontece e também quais os desafios de uma vivência diferente da nossa. Com esse intuito, partimos para Portugal com a expectativa de poder conhecer um contexto

educacional novo, mas que ao mesmo tempo tivesse uma relação com o que vivenciamos no Brasil, seja pelo passado histórico, pelas referências culturais, ou pela herança linguística, aspectos que refletem diretamente na situação atual dos projetos educacionais dos dois países.

As escolas portuguesas, por sua vez, também foram escolhidas pelo contato com os professores e devido a localização, por estarem em locais estratégicos no que se refere ao público que frequenta as escolas e o contexto social em que estão inseridas. Tudo intermediado pela universidade de Lisboa.

Portugal, como já conhecido, é um pequeno país da Europa, com dimensões territoriais muito inferiores às do Brasil, com situações muito distintas, mas com um passado que nos conecta e nos aproxima até os dias de hoje. Atualmente, Portugal vive um momento econômico delicado, mas em recuperação de uma grave crise econômica que aos poucos vem diminuindo. Por ser um país membro da União Europeia, tornou-se um dos países que atraem muitos imigrantes, geralmente de países em desenvolvimento em busca de melhores condições de vida, como é o caso do Brasil.

Está aí uma das principais motivações em realizar a investigação também em Portugal: conhecer o convívio dos imigrantes nas escolas do país, uma situação distinta do contexto vivenciado no Brasil, que na atualidade não enfrenta os reflexos de uma imigração em massa, nas proporções do país europeu. Ou seja, fomos buscar em Portugal, mais especificamente na Região Metropolitana de Lisboa (um dos centros que mais atrai imigrantes no país) informações que complementassem nossa análise, tanto no sentido de identificar as semelhanças entre os contextos investigados, quanto de apontar as diferenças entre a materialidade concreta brasileira e a portuguesa, principalmente quando se fala na situação imigrantes.

Por ter em mãos dados tão distintos e ao mesmo tempo semelhantes é que tivemos a oportunidade de fazer nesta pesquisa um paralelo, uma análise relacional da educação geográfica praticada em território brasileiro e também no português. Mas não no sentido de realizar uma simples comparação entre dados e índices de desempenho, mas com intuito de buscar relações, tendências, indicativos que nos ajudem a compreender a educação geográfica com base nas particularidades que caracterizam cada lugar e, também, das similaridades que representam o elo entre os diferentes contextos educacionais, desde aqui ou do outro lado do Atlântico.

### 1.3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA, HIPÓTESES E OBJETIVO

Diante de um modelo educacional em que na prática as disciplinas são tratadas isoladamente e os conteúdos, por vezes, são apresentados de forma desvinculada das experiências dos alunos, a Geografia acaba se tornando uma disciplina abstrata e distante. Desinteresse que se justifica quando se observa processos de ensino e aprendizagem que ainda se baseiam em metodologias que desconsideram a participação ativa dos alunos, seja no processo de construção do conhecimento, seja na representatividade destes, sem levar em consideração as múltiplas características pessoais e coletivas que os constituem.

Torna-se então fundamental a busca pela valorização das diferenças e os movimentos no sentido de se abandonar velhas práticas que individualizam e dividem em categorias os alunos segundo seu desempenho. Ou seja, além da busca incessante por um projeto de educação de qualidade, é necessário que a comunidade escolar reconheça as identidades que são marginalizadas, como minorias silenciadas que assumem o papel do “outro”, como aqueles que são esquecidos, que não representam o que sou “eu” e nem o que somos “nós”. Essa tentativa deve ser feita não no sentido de apontar ou de separar “nós” e “eles”, mas de aproximar e constituir uma unidade do “nós”, na busca por uma escola e uma sociedade mais justas e equitativas.

Nesse panorama, a educação geográfica pode e deve assumir um papel de destaque, o que significa dizer que os professores dessa disciplina precisam trazer para as discussões em sala de aula conteúdos que apresentem a materialidade concreta de exclusão, preconceito e violência em que vivem os grupos socialmente marginalizados, seja ao tratar de questões sociais locais, quando mostrar índices e estatísticas sobre desenvolvimento social e econômico do país, seja ao abordar questões sobre o racismo e desigualdades quando discutir as contribuições e a participação de outros povos na constituição dos países.

Trazer para sala de aula questões que falam do dia a dia dos alunos, que abordam problemas de ordem social, econômica, cultural com enfoque no lugar e na vida dos estudantes pode ser a possibilidade de ampliar as discussões e trazer os alunos para dentro do debate, tendo em vista que as propostas curriculares e as abordagens apresentadas nos livros didáticos se mostram limitadas por seguirem modelos

padronizados tanto de forma quanto nos conteúdos e, dessa forma, continuam sendo reproduzidas.

É importante ter claro que ainda hoje se vive em uma sociedade segregadora, que classifica e diferencia aqueles que não se enquadram em um padrão reconhecido de normalidade instituída, o qual se reproduz e se renova em práticas exclusivas que também se fazem presentes no contexto escolar. Todavia, estar consciente dessa situação pode ser o primeiro passo na direção das mudanças tão desejadas, que se tornam cada vez mais urgentes e necessárias.

Dessa maneira partimos da proposta de buscar na educação geográfica formas e possibilidades para tratar e discutir a representatividade das minorias, seja nos conteúdos trazidos pelos livros didáticos, seja no processo de ensino e aprendizagem que é conduzido pelo professor. Tal abordagem, surge da tentativa de discutir a educação a partir da valorização das diferenças e identidades e questionar modelos que ainda necessitam da segregação e do diferencialismo (SKLIAR, 2006) entre os alunos considerados competentes e os apontados como “mais fracos”, “desinteressados”, “especiais” para atingir os objetivos impostos pelas legislações atuais.

Nessa direção, o embasamento teórico e prático da pesquisa partiu do pressuposto do reconhecimento dos grupos marginalizados que são esquecidos e excluídos de todas as formas pela sociedade e também nos espaços escolares. Grupos representados por indivíduos que vivem à margem do sistema econômico, social e cultural, que foram historicamente subjugados e/ou que atualmente vivem em situação de conflito ou vulnerabilidade. Negros, índios, imigrantes, mulheres, homossexuais, pobres e tantos outros que constituem as minorias que formam uma grande parcela da população, como ocorre no Brasil e também em Portugal.

Materialidade concreta que é resultado de múltiplos e diversos fatores, com traços bem marcados por um processo colonial cruel e devastador de culturas e povos que foram e continuam sendo subjugados e explorados e por um sistema econômico, cultural, moral, produtivo e de valores que cresce e se fortalece com base na desigualdade e no individualismo. Cenários do passado e do presente colocam os grupos historicamente excluídos numa posição de inferioridade ou desvantagem, seja pela condição financeira desfavorável, seja pela crença ou religião, ou por não se enquadrarem nos padrões que supervalorizam a cultura europeia branca, masculina, heterossexual, com todas as capacidades físicas, sensuais e intelectuais íntegras, em detrimento de todas as outras formas de ser e de existir em sociedade.



Nesse contexto, nossa investigação caminhará no sentido de buscar confirmar ou desconstruir a hipótese de que tais grupos historicamente excluídos, deixados à margem da sociedade também o foram no contexto escolar. Será que esses indivíduos que pertencem a essa “grande” minoria, convivem ainda com os discursos homogeneizantes e homogeneizadores de um padrão de normalidade construído e reproduzido ao longo da história?

Dessa forma, esta pesquisa tem como Objetivo Geral analisar de que forma a educação geográfica, apresentada nos textos dos livros didáticos (manuais escolares em Portugal)<sup>1</sup> e materializada na fala e nas práticas pedagógicas dos professores da disciplina, contempla a representatividade dos grupos minoritários, por meio do lugar (presença/ausência) atribuído ao “outro” nos discursos que permeiam e são reproduzidos no contexto escolar e para além dele.

Para tanto, alguns objetivos específicos se fizeram necessárias, nortearam o processo de investigação e fizeram parte do amadurecimento desta pesquisa, como: (1) Identificar a forma como as discussões propostas pelo professor de Geografia, nas escolas da Grande Florianópolis, no Brasil, e na Região Metropolitana de Lisboa, em Portugal, apresentam/problematizam a participação dos grupos minoritários que constituem a sociedade atual, nos diferentes contextos da pesquisa (2) Mapear quais são os discursos presentes nos livros e manuais escolares de Geografia no que se refere à pluralidade social, econômica, cultural, bem como as diversas manifestações da singularidade humana nos contextos educacionais pesquisados no Brasil e em Portugal (3) Analisar os documentos que regulamentam as práticas das instituições escolares<sup>2</sup> brasileiras e portuguesas orientam o trabalho

---

<sup>1</sup>A denominação livro didático ou manual escolar está relacionada ao local de onde se fala, tendo em vista que no Brasil se utiliza o termo livro didático para denominar os livros escolares utilizado em cada disciplina; já em Portugal, esse recurso utilizado por alunos e professores durante as aulas e em casa é denominado manual escolar. No decorrer deste trabalho será utilizada a denominação livro didático para os recursos utilizados tanto no Brasil quanto em Portugal.

<sup>2</sup>Nossa análise ocorreu com base na legislação que regulamenta a educação básica do Brasil, representada pela Lei de Diretrizes e Base a Educação (LDB) (BRASIL, 1996), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015/2016), o currículo de Geografia do Estado de Santa Catarina (2014), que é a base dos conteúdos das escolas pesquisadas na Grande Florianópolis e editais do Programa Nacional do Livro didático (PNLD). Da mesma forma, utilizamos como

dos professores no que se refere às discussões que envolvem os grupos marginalizados.

Para tanto, como percurso metodológico, definiu-se que a pesquisa seria realizada em dois contextos: Brasil e Portugal, mais especificamente em três escolas da rede pública de ensino da Grande Florianópolis e, em escolas, também públicas da grande Lisboa. O período de investigação nos dois contextos foi realizado na seguinte ordem: entrevistas com os professores das escolas, observação das aulas e análise dos livros didáticos.

As escolas participantes localizadas na Grande Florianópolis foram: Escola de Educação Básica Tenente Almáchio, no bairro da Tapera, Florianópolis; Escola Básica Municipal Professora Lourdes Garcia, no município de Santo Amaro da Imperatriz; Escola de Educação Básica Professor Laércio Caldeira de Andrada. O período de visitas às escolas foi realizado nos primeiros meses de 2016. As absorções tiveram duração em cada escola de aproximadamente duas semanas. Em Lisboa, foram visitadas três escolas na região da metropolitana de Lisboa: Escola Dona Luísa Gusmão, em Lisboa; Escola 2, 3 de Vialonga, em Vialonga; Escola Ferreira de Castro, em Oliveira de Azeméis. O período de visitas às escolas ocorreu nos primeiros meses de 2017, e assim como no Brasil, tiveram duração de duas a três semanas.

Como parte dos procedimentos metodológicos, realizou-se entrevistas com os docentes que trabalham com turmas de ensino fundamental II, no Brasil, e do terceiro ciclo<sup>3</sup>, em Portugal como intuito de conhecer a opinião dos professores quanto ao uso e o suporte oferecido pelo livro didático de Geografia. Da mesma forma, realizou-se observações em sala de aula como meio de verificar de que forma as informações ditas em entrevista se construíam durante as aulas, como os discursos que se fizeram presentes durante a conversa privada se materializariam nas práticas do processo de ensino e aprendizagem.

Na sequência do processo investigativo, realizou-se a averiguação dos livros didáticos utilizados na disciplina de Geografia, adotados pelas escolas, com o intuito de observar se as obras didáticas destacam a

---

referência o Programa Nacional da disciplina de Geografia, que é base para o ensino de Geografia nas escolas de Portugal, assim como os editais para a escolha dos manuais escolares das escolas portuguesas.

<sup>3</sup> Em Portugal, no segundo ciclo, as disciplinas de História e Geografia são trabalhadas de forma conjunta; apenas no terceiro ciclo, no 7º, 8º e no 9º anos é que as disciplinas de História e Geografia são oferecidas individualmente.

pluralidade que compõe a sociedade e como é feita a abordagem dos assuntos referentes às minorias. Para tanto, elaboraram-se roteiros de avaliação<sup>4</sup> dos livros didáticos, de acordo com a legislação que regulamenta a distribuição dos livros didáticos no Brasil e em Portugal. Os livros didáticos analisados correspondem às coleções utilizadas pelas escolas participantes da pesquisa da Grande Florianópolis, no Brasil e por instituições de ensino da Região Metropolitana de Lisboa, em Portugal.

Ao propor tal pesquisa, assumiu-se o compromisso de buscar informações e novos conhecimentos que indiquem os desafios atuais da educação básica no Brasil e em Portugal, que, acredita-se, estão também relacionados ao modelo de exclusão que dá forma à sociedade e, conseqüentemente, caracteriza os sistemas de ensino dos dois países. Situações que têm reflexos no pleno exercício de direitos que asseguram a presença e permanência de todos os sujeitos na escola, sem qualquer tipo de distinção, ou discriminação.

Para a ordem de leitura, este trabalho foi organizado de forma a trazer, primeiramente, o referencial teórico norteador da pesquisa, na seqüência apresentamos a metodologia adotada e por último são expostas as análises, as discussões e os resultados obtidos durante o processo de investigação.

A literatura permitiu realizar uma retrospectiva sobre a história da Educação no Brasil e em Portugal, da origem e implementação dos sistemas de ensino ao modelo atual instituído. Em seguida, é apresentada a história da Educação Geográfica, como o ensino dessa ciência se desenvolveu no Brasil e em Portugal e quais as perspectivas atuais. Na seqüência, tratamos da questão do currículo e os modelos que regem a Educação nos dois países. O livro didático é tratado no item a seguir, na tentativa de trazer os pros e contras do uso do recurso didático por alunos e professores. O penúltimo item do referencial teórico discute a representatividade das minorias, os desafios e as possibilidades para a educação geográfica. O referencial teórico é concluído com a discussão sobre a presença do outro e a invisibilidade de grupos e indivíduos identificados como minorias.

Após as discussões teóricas, é apresentado o método utilizado na investigação em que descrevemos o passo a passo da pesquisa, desde as atividades desenvolvidas, os sujeitos participantes, os cenários pesquisados, os instrumentos utilizados no processo de investigação, a

---

<sup>4</sup> Ver apêndices

descrição do período de preparação, até finalizar com a descrição do desenvolvimento das atividades práticas.

Na sequência da apresentação da metodologia, tem-se as análises e discussões sobre o material coletado e as observações realizadas. Nessa passagem, são apresentadas as observações, as impressões, as opiniões sobre os dados e as informações obtidas no período de investigação, analisadas a partir da perspectiva da análise dos discursos.

Por fim, conclui-se as análises com as considerações finais, momento de apontar os itens relevantes da pesquisa, identificados durante todo o processo investigativo.

## 2 O CENÁRIO DA PESQUISA

### 2.1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL: CONTEXTOS E TRAJETÓRIAS

Brasil e Portugal possuem histórias intimamente ligadas, momentos que se confundem, mas que marcam a constituição de povos distintos, com fatos e personagens que caracterizam a sociedade de ambos os países. Na educação o percurso não foi diferente; instituída na colônia da mesma forma como se realizara na metrópole, a trajetória da Educação nos dois países percorreram caminhos distintos, e hoje Brasil e Portugal possuem sistemas de ensino com características próprias, com fragilidades e virtudes que são resultado de um processo que está em constante transformação. Tomaram-se as semelhanças e diferenças como ponto de partida para uma pesquisa que visa buscar na educação as repostas para pensar um ensino sem fronteiras, sejam elas materiais ou simbólicas.

#### 2.1.1 Educação brasileira e portuguesa: a reprodução de um modelo global instituído

Apesar de terem vivenciado percursos históricos distintos, mesmo que intimamente relacionados, os sistemas de ensino do Brasil e de Portugal vivem atualmente os desafios de um mundo globalizado, com exigências que ultrapassam as fronteiras nacionais. Mesmo que ambos os países ainda enfrentem desafios que possuam origem em seu passado histórico, o maior desafio da educação, tanto em um quanto em outro, não está em remediar os fatos do passado, mas em acompanhar as intensas modificações tecnológicas, sociais e culturais da atualidade.

Como destaca Carvalho (2007), as sociedades atuais vivenciam um estágio da evolução humana caracterizado pelo acelerado ritmo das transformações, em todas as esferas da sociedade. E isso se refere também ao ensino, pois na atualidade a escola é reprodutora do *status quo*, na medida em que mantém e alimenta os movimentos geradores da desigualdade social.

Com intuito de acompanhar os avanços e o ritmo imposto também à educação, Castrogiovanni (2007) destaca a importância de impulsionar a ruptura da cultura escolar instituída, que, ainda hoje, está sobreposta no currículo, com práticas homogeneizantes. Esse é um panorama de compartimentação do saber, que cria insegurança e insatisfação. Nesse sentido, o aluno não adquire confiança nas propostas

e acha que não aprendeu nada, e mesmo que tenha aprendido, não sabe onde nem como utilizar. Acontece assim uma exclusão interna na escola.

Do contexto local e dos desafios do dia a dia, a escola passou a fazer parte de um sistema conectado a outras escalas em que os problemas não são mais locais e as dúvidas e dificuldades particulares ficaram em segundo plano. Ou seja, o desafio das escolas e dos sistemas de ensino tornou-se, primeiramente, atender às exigências impostas pelos índices de rendimento, pelas avaliações que classificam a qualidade do ensino desde a escala internacional, até o desempenho à nível local, e estar de acordo com elas. No entanto, ter um acréscimo ou um decréscimo nos índices e estatísticas de desempenho e sucesso escolar está longe de demonstrar e reproduzir os desafios e as conquistas do dia a dia das escolas, sejam elas do Brasil, um país em desenvolvimento que precisa melhorar os baixos índices de rendimento, sejam elas de Portugal, um país membro da União Europeia, desenvolvido, que passou por uma crise econômica há mais de uma década, a qual parece estar sendo superada, mas que necessita constantemente acompanhar o “padrão de qualidade” exigido pelo bloco econômico.

Dessa nova tendência é que surgem os programas internacionais de adequação e “incentivo” que visam à melhoria na qualidade do ensino. Nesse contexto em que as relações da economia dos países estão cada vez mais próximas e vinculadas ao desempenho escolar, e vice-versa, os estudos de Demo (1980), há mais de trinta anos, já traziam a preocupação em inserir a política educacional do Brasil no quadro da política social, formando algumas hipóteses em torno da capacidade redistributiva e da participação da educação na melhoria da qualidade de vida e do bem-estar da sociedade, em um projeto de redução da pobreza em nível global. Essa função talvez seja por demais ambiciosa e improdutiva, tendo em vista que o desenvolvimento social e econômico de um país deve estar vinculado a diferentes frentes de ação, e não somente à educação e ao seu legado.

No sentido oposto, a tendência atual das iniciativas e das ações que visam ao desenvolvimento e à qualidade da educação, principalmente nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, está vinculada essencialmente às demandas de ordem econômica. Como lembra Romanelli (2009), as estratégias de ajuda à educação visam, primeiramente, aos problemas em seus aspectos quantitativos. Então, as soluções propostas envolvem quase sempre a obtenção de

maior rendimento da rede escolar, com menor aplicação de recursos, com base nos estudos de rentabilidade do sistema.

Ao analisar o sistema de ensino português, Grácio (1995) já na década de 1990 observava os riscos de o sistema de ensino voltar suas políticas no sentido de atender às demandas e exigências externas. Em tal contexto, o autor já destacava a importância de evitar os riscos de se submeter a métodos de projeções quantitativas que tendem a ignorar as dimensões sociais e políticas do processo, ou aos traçados das prescrições normativas que tendem a minimizar os dados concretos, materiais e institucionais que condicionam a ação educativa no cotidiano da vida escolar.

Dessa forma, a configuração atual é composta por cenários em que os interesses econômicos, os índices e a metas de desempenho se tornaram os meios e o fim da educação, seja no sentido de a educação se tornar a redentora de todos os males da sociedade ou o desenvolvimento econômico e os altos índices de desempenho serem o único meio de impulsionar o educação, em diferentes contextos ao redor do mundo. Esse sistema possui demandas tão distintas, mas com exigências que aproximam os países mais desenvolvidos economicamente daqueles que enfrentam graves problemas econômicos e sociais.

Da mesma forma, como o funcionamento e a manutenção dos sistemas de ensino se sustentam cada vez mais em bases sólidas na economia, os discursos e o repertório escolar também ganham, e cada vez mais, esse mesmo tom. Berger (1980) já destacava essa perspectiva quando trouxe em suas análises o papel desempenhado pela educação e a sua capacidade de se transformar em instrumento de dominação e reprodução de ideologias. Para o autor, mesmo que em uma sociedade caracterizada por traços democráticos, em que o sistema educacional não seja entendido conscientemente e intencionalmente com a função de controle e com traços conservadores, mesmo assim, essa função é exercida, seja no sentido de dinamizar e reformar a sociedade, seja no de se adequar às demandas e às exigências que são exteriores.

Nesse sentido, Pedro (2002) lembra que as instituições escolares podem representar um veículo eficaz, capaz de disseminar discursos do *status quo*, que valorizam apenas a cultura de classe dominante, elitista e seletiva por natureza, eliminando e reprimindo a existência de outras classes: e é precisamente sobre esses indivíduos que o doutrinamento exerce seu poder, que os subordina ao invés de oferecer as ferramentas necessárias para que tal alienação discursiva seja questionada e combatida. Esse é um modelo educativo que prioriza, cada vez mais, a uniformização dos desempenhos, dos discursos e o fortalecimento de

um padrão único de escola, o que, segundo Grignon (2013) somente contribui para a reafirmação das características uniformes e uniformizantes da cultura dominante e para o enfraquecimento correlativo dos princípios de diversificação das culturas populares, que são secularizadas.

Para Berger (1980), uma questão pertinente aos desafios da educação, já na década de 1980, que ainda se mantém atual, refere-se à apropriação de teorias desenvolvidas em sociedades capitalistas centrais por sociedades dependentes, como forma de explicar os problemas vivenciados em outros contextos. Essas concepções “eurocêtricas” demonstram limitações na sua força explicativa quando tentam elucidar fenômenos cuja estrutura, origem histórica e possibilidades são diferentes. Pode-se elucidar tal afirmação quando se pensa no processo de implementação e consolidação do sistema de ensino no Brasil, que teve início no período colonial e se manteve ao longo do tempo, a partir das referências e dos padrões instituído pelas grandes potências mundiais. O mesmo ocorreu com o sistema de ensino em Portugal, mas de modo diferente, o qual se inspirou, ao longo do tempo, em experiências bem-sucedidas de países como a França, e, atualmente, busca se adequar ao projeto educacional pensado para os países membros da União Europeia.

Diante dos desafios expostos, os questionamentos e as dúvidas sobre os modelos padronizados de educação que generalizam os discursos e as práticas vêm à tona. Seja pelo insucesso e evasão escolar, seja pela desmotivação explícita de alunos e professores sobre os rumos da educação, o modo tradicional de fazê-la conquista cada vez menos defensores, apesar ainda do grande número de adeptos. De tal forma, tona-se cada vez mais evidente a necessidade de que outras propostas possam ser valorizadas e outros discursos inseridos em um currículo novo e atual, que esteja de acordo com as demandas atuais da educação e de seus sujeitos. Ou seja, é necessário estar atento às particularidades de cada grupo, de cada sociedade, de cada nação, de cada lugar, para que então, outras classes, outras culturas, outras identidades sejam representadas e se façam presentes nos mais diferentes contextos educacionais, estejam aqui ou do outro lado do Atlântico.

### **2.1.2 O modelo educacional e a face da exclusão: os contextos brasileiro e português**

Diante das questões que envolvem os desafios da educação atual, seja no Brasil, seja em Portugal, uma das questões mais urgentes que



impactam diretamente o desenvolvimento dos alunos e o trabalho dos professores refere-se à exclusão em suas diferentes formas, seja por motivos econômicos, sociais, culturais ou capacidade.

Nesse sentido, torna-se importante ter claro que se denomina excluído todo indivíduo ou grupo que se encontram fora (BURSZTYN, 2010) e desassistidos dos benefícios e direitos que são exercidos por grupos e indivíduos que gozam dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Aí se insere também a exclusão educacional, que vai desde aqueles grupos e indivíduos que não possuem condições favoráveis e se encontram fora da escola, até aqueles que são excluídos mesmo fazendo parte da comunidade escolar.

Nos contextos de Brasil e Portugal, a exclusão apresenta nuances e perfis que são distintos; não que esses países apresentem problemas diferentes, mas as demandas são, sim, diferenciadas. Pobreza, desemprego, diferenças étnico-culturais, educacionais, condições de saúde, de aptidão física, sensorial e mental dos indivíduos são alguns dos fatores que influenciam o quadro da exclusão em ambos os países, mas no Brasil, as diferenças entre as classes sociais, a questão da pobreza e o abismo existentes entre os mais ricos e os mais pobres são mais evidentes e isso se reflete nos índices que medem o desenvolvimento do país. Da mesma forma, em Portugal a demanda e os problemas enfrentados pelos grupos e indivíduos migrantes, principalmente aqueles vindos de países pobres ou das antigas colônias, em busca de uma melhor qualidade de vida, são atualmente os principais fatores de exclusão daquele país.

No caso brasileiro, Bolter (1997) já destacava que as relações recentes estabelecidas pelo Brasil possuem como objetivo claro a adequação ao modelo neoliberal de desenvolvimento. A partir dessa nova situação, é que a exclusão social e a econômica ganham maiores proporções e um ritmo cada vez mais acelerado. Para o autor, a implementação desse projeto trouxe consigo dificuldades de uma situação dura, marcada pela miséria, pelo desemprego, pela falta de moradia, em razão dos baixos níveis de escolaridade, entre outras mazelas que se tornaram características do cotidiano da sociedade brasileira.

Mesmo não estando no auge das discussões acerca dos problemas relacionados à exclusão social e à educação no país, Demo (1980) já considerava que, como forma de atenuar os problemas da exclusão social no Brasil, a educação passa ser considerada um importante elemento para a criação de regras democráticas que são condição essencial para o projeto de redução da pobreza. A par dos

conhecimentos e valores dominantes da sociedade, a educação assume a responsabilidade de transmitir o sentimento de igualdade e a consciência dos direitos e dos deveres da cidadania política, o que torna a escola um organismo social. Ou seja, é dever da educação e função da escola atender à necessidade de reforçar que todo cidadão, independentemente da classe social, é insubstituível no esforço da construção nacional.

A respeito de tamanha responsabilidade, coube aos profissionais do ensino assumirem o desafio de colocar esse projeto em prática. Foi aí então que os problemas e as fragilidades se tornaram evidentes, pois, para que a educação seja a alternativa possível (e considera-se que pode ser), ela não pode caminhar sozinha, a sociedade como um todo precisa estar amparada e gozar de uma infraestrutura capaz de permitir que, além dela, também outros fatores como a saúde, a moradia e a justiça social desempenhem o papel que lhes cabe e contribuam para acabar com a pobreza e minimizar as desigualdades sociais.

Como marcos atuais, a legislação que regulamenta a educação básica do Brasil apresentou recentemente medidas que visam minimizar os contrastes sociais e econômicos, que fragilizam e comprometem o desempenho do sistema educacional do país. Como destaque, a Lei nº 12.711/2012, de cotas para negros, indígenas e pessoas provenientes de escolas públicas, que destina vagas específicas para atender a esse público-alvo tanto no ingresso em universidades públicas quanto nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, e a Lei nº 12.990/2014, cujas cotas se destinam aos concursos para o preenchimento de vagas no setor público do país. Da mesma forma, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, que trata do direito das pessoas com deficiência no que se refere à sua vida privada e, principalmente, em sociedade, o que significa também o direito à educação (BRASIL, 2012; BRASIL, 2014; BRASIL, 2015).

Em Portugal, um dos principais fatores que determinam os índices de exclusão tanto social como educacional está relacionado às imigrações, que de forma mais expressiva há quase duas décadas vêm redesenhando a estrutura social não só de Portugal, que sempre foi um país de emigrantes, mas de outros países europeus. Como destacam Marques e Martins (2005), as intervenções centradas nesses grupos culturalmente distintos da maioria aparecem como medidas pontuais, determinadas pelas próprias fronteiras da exclusão. São ações que tentam minimizar as fronteiras socioculturais que distanciam ou afastam grupos distintos que não se reconhecem em um país que não é o seu, com hábitos e costumes que não são familiares. Um abismo que se

acentua quando essa diversidade se encontra no contexto escolar, que, de forma geral, possui um padrão institucionalizado e que deve ser seguido.

Sobre os desafios que se colocam diante da educação em Portugal, Pedro (2002) lembra que não se pode deixar de citar a diversidade étnico-cultural que caracteriza a sociedade portuguesa e que chega cada vez em maior número às escolas do país. Nesse panorama, destaca a autora, as migrações exercem um papel fundamental; por isso, lidar com as novas demandas é um exercício e um aprendizado diário, em que as necessidades se renovam em um ritmo muito mais acelerado do que as mudanças no sistema de ensino.

Tanto no contexto do Brasil quanto na de Portugal, o que se observa hoje é o que Gentili (2007) denomina de normalização da exclusão, ao se dar conta que em boa parte do mundo há mais excluídos do que incluídos. Ou seja, há excluídos em toda parte: desempregados, sem-teto, mulheres, jovem, sem-terra, idosos/as, negros/as, pessoas com deficiência, imigrantes, analfabetos/as, indígenas, entre tantos. O que representa dizer que a soma das minorias acaba se tornando a imensa maioria.

Por isso, Pedro (2002) lembra da importância de a escola adotar discursos e práticas coerentes com a evolução dos movimentos das sociedades e das novas problemáticas que nela vão surgindo. E, complementa-se, seja diante das mudanças e da reorganização da sociedade que se transforma com a chegada de novos integrantes, como ocorre em Portugal, seja como no caso do Brasil, que desde o período colonial enfrenta os desafios de um contexto marcado por significativa desigualdade social, econômica, étnico-racial e cultural, que são traços dessa sociedade até os dias atuais.

### **2.1.3 Uma educação democrática e para a cidadania: para quem?**

Ao se pensar nos meios de transformação da ordem vigente de um modelo de exclusão e desigualdades, é importante compreender que a educação não deve ser vista como a única alternativa para a resolução dos problemas de ordem social, política, econômica de um país, mas sobretudo, deve ser concebida como uma possibilidade, que tanto pode trazer benefícios como também limitar a construção de uma sociedade mais democrática e com menores índices de desigualdade. Tudo vai depender da perspectiva e da forma como a educação é vista e exercida, seja como uma possibilidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, ou como um modelo limitador e classificatório de

capacidades aptas para atender ao mercado de trabalho e ao sistema econômico vigente.

A partir de uma abordagem ainda contemporânea, Demo (1980) fala da importância de se desmistificar o papel da “educação redentora da humanidade”, que assumiu o papel de solução para todos os males, como o móvel máximo para ascensão social, o indicador privilegiado para o desenvolvimento. Nesse sentido, esclarece o autor, o importante é destacar a capacidade redistributiva e participativa da educação, na qualidade de sócia de um projeto de redução da pobreza e de abertura à participação a um número cada vez maior de indivíduos.

Esse projeto muitas vezes fica em segundo plano, pois os discursos e o papel da educação voltam-se cada vez mais para atender às expectativas e às demandas expressa apenas em dados e índices de avaliações, deixando de observar as necessidades locais, do sujeito, do cidadão que irá construir e dar forma à sociedade atual e futura, e de contemplá-las.

Nessa perspectiva, mais do que “treinar” os estudantes ou discipliná-los com base nos discursos que supervalorizam uma cidadania que não é exercida nem oferecida na prática, é preciso que se ofereçam aos alunos/cidadãos ferramentas para que possam atuar muito mais no sentido da ação e da transformação e muito menos na reprodução e concretização da ordem vigente, que cada vez mais acentua as desigualdades da sociedade, nos mais diferentes contextos e escalas. Nesse sentido, Gentili (2007) destaca que mais importante do que continuar a reprodução de discursos que exaltam uma cidadania e uma democracia que só se materializa nos documentos oficiais, é preciso ter como princípio uma educação justa e democrática, em que os sujeitos possam exercer seus direitos e cumpram as regras de convívio e de respeito ao próximo.

Para tanto, Demo (1980) já sinalizava que a educação voltada à valorização dos direitos fundamentais dos indivíduos não deve estar dissociada da noção dos direitos e deveres. A contestação faz parte da democracia, é componente necessário, é indicador central da participação. Ou seja, é no processo participativo que reside o potencial de transformação do fenômeno pedagógico, o que se reflete e traz consequências diretas para a sociedade, como a redução das desigualdades e das injustiças sociais.

Porque, mais importante do que apenas aceitar ou reproduzir o que é ensinado, a educação baseada em um modelo democrático e que valoriza a equidade de oportunidades é aquela em que os questionamentos, as dúvidas, as incertezas, as ações, as omissões são

sim consideradas importantes para o processo de ensino e aprendizagem, e a passividade significa muito mais a doutrinação e a subjugação dos conhecimentos dos alunos, do que propriamente o êxito de uma formação para a cidadania que atingiu os resultados esperados.

Sobre a necessidade de desmistificar as metas da educação (por vezes, inalcançáveis) e as formas de atingir todos os objetivos propostos nos documentos oficiais, Pedro (2002) destaca a importância de voltar o olhar para os alunos e observar as necessidades individuais. Para essa autora, ao oferecer as oportunidades e os meios para que as competências cognitivas e sociais sejam desenvolvidas, os alunos adquirem habilidades e respaldo para defender seus pontos de vista, respeitar a opinião dos outros, assumir responsabilidades, reconhecer e identificar os estereótipos e aceitar as diferenças.

Ou seja, construir uma educação em que a participação é colocada como um dos principais objetivos é, acima de tudo, um profundo processo de transformação de valores, de normas e de direitos existentes, articulado a um não menos profundo processo de construção da capacidade de questionamento e de reflexão, transformando os sujeitos em protagonistas, tanto no sentido de sua visibilidade, como da participação e do envolvimento no contexto educativo (GENTILI, 2007).

Na opinião de Pedro (2002), ao procurar promover direitos e deveres, a educação deve priorizar a ética em aprender a viver junto, incentivando crianças e jovens a questionar os padrões instituídos, a duvidar das verdades absolutas e a buscar novos significados e formas de organização, em uma sociedade que se modifica e se reestrutura constantemente a partir da ação conjunta de seus cidadãos. Atuar como um cidadão, destaca Gentili (2007), significa também compreender criticamente as moralidades vigentes – incluídas as que circulam nas escolas –, seus elementos evidentes e suas razões ocultas, seus significados explícitos e seus silêncios, suas promessas e suas ameaças.

Buscar o caminho para uma educação democrática, de qualidade, para todos é o que se almeja, esses são os objetivos presentes em todos os discursos, em qualquer texto, em todos as iniciativas que desejam a melhoria da educação, em todas as suas formas; no entanto, mais importante do que se apegar à teorias, aos desejos e às metas, é observar o processo educativo que se concretiza no dia a dia das escolas, que se constrói nas relações desiguais e ao mesmo tempo harmônicas, autoritárias, mas também democráticas. Mais importante do que esperar uma educação que se deseja ter, é observar a educação que já se tem, para que se possa questionar os modelos e padrões instituídos, pois

atingir as médias e os índices de avaliação não significa, necessariamente, melhorar a qualidade, no sentido de diminuir as desigualdades e valorizar as diferentes identidades que constituem a sociedade e que estão presentes nas escolas.

## 2.2 O RECONHECIMENTO DAS MINORIAS: O CONTEXTO DA INCLUSÃO E DA INTERCULTURALIDADE

Como uma ciência que surge com o objetivo de representar e compreender os fenômenos e as interações que ocorrem no espaço, nada mais natural para a Geografia do que trazer para suas discussões as diversas manifestações individuais e coletivas que compõem e conferem forma à sociedade. Nesse processo, a ciência geográfica traz em seu arcabouço teórico informações e evidências que são necessárias para que se possa compreender a forma como os fatores econômicos, sociais, políticos e culturais influenciam a dinâmica e a constituição dos grupos marginalizados, das diferenças sociais, das relações de preconceito e xenofobia, da mesma forma como pode trazer o indicativos necessários para combater essas situações de desvantagem em que muitos se encontram. É nesse sentido que se caminha, buscando nos fatos, nos dados, nas informações, conceitos e conteúdos o referencial prático que possa subsidiar os questionamentos sobre como o acervo teórico da ciência geográfica pode chegar até ao que é vinculado pela disciplina escolar.

### 2.2.1 Os caminhos do processo de inclusão escolar no Brasil e em Portugal

Como cenário que embasa as atuais discussões sobre a educação, as propostas que envolvem a educação inclusiva são vistas por estudiosos da área como uma possibilidade, ainda que viável, mas não concretizada, da melhoria da qualidade do ensino e da garantia dos direitos de todos os estudantes.

No entanto, talvez um dos principais pontos de tensão e divergências das propostas inclusivas esteja no fato de essa ser uma abordagem quase que exclusiva para pessoas com deficiência. É claro que não se trata de negar os direitos das pessoas com deficiência de frequentarem a escola regular. E apesar das abordagens estarem se ampliando, quando se fala da inclusão social e os seus reflexos no contexto escolar, o que se observa ainda hoje é um processo fragmentado, que distingue e diferencia com a justificativa de incluir e

silencia ou não reconhece a representatividade dos grupos que compõem as minorias excluídas no contexto da educação formal.

Os rumos da educação inclusiva no Brasil e em Portugal seguiram uma tendência mundial<sup>5</sup> e tiveram origem no estabelecimento da educação especial em ambos os contextos. Talvez esteja aí a principal causa de a educação inclusiva ter como foco principal o processo de inserção dos alunos com deficiência no ensino formal.

No contexto educacional brasileiro, desde a sua implementação as pessoas com deficiência passaram por momentos de total exclusão social, em que eram consideradas incapazes e, por esse motivo, deveriam ser excluídas da sociedade. Mesmo tendo conquistado o direito à educação, elas foram mantidas em instituições especializadas, submetidas a métodos pautados na segregação e na exclusão. Após o longo período em que a educação especial se configurou como um ramo específico da educação, mais especificamente em meados da década de 1990 e início dos anos 2000, é que esse modelo de segregação passou a ser questionado e a participação dos deficientes na sociedade e nas escolas regulares começou a ser defendida.

Em Portugal, por sua vez, as iniciativas que dão início ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência ganham destaque nos anos 50 e 60 do século XX, com o surgimento de associações que ofereciam atendimento escolar a pessoas com diferentes tipos de dificuldades: intelectual, sensorial ou física. Mas a verdadeira mudança no atendimento de pessoas com deficiência em Portugal viria no ano de 1974, em que foi desenvolvido um trabalho mais amplo de integração de alunos com deficiência nas escolas regulares. Durante as décadas de 1970 e 1980, desenvolveu-se uma política de educação integrativa por professores da educação especial (RODRIGUES; NOGUEIRA, 2010).

Atualmente, ambos os países vivem momentos em que a inclusão educacional faz parte das leis que orientam e regulamentam a educação e se tornou referência para o trabalho pedagógico nas escolas ao ser instituída pelas reformas educacionais promovidas. Nesse sentido, as

---

<sup>5</sup> BAGLIERI, S. et al. Disability Studies in Education: The Need for a Plurality of Perspectives on Disability. **Remedial and Special Education**, v. 32, n. 4, p. 267-278, July 1, 2011.

VALLE, J. W. CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas nas escolas. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues. 1 ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

declarações e documentos internacionais<sup>6</sup>, que foram ratificadas tanto pelo Brasil como por Portugal (FREIRE, 2008), ainda são as referências utilizadas para a elaboração da legislação vigente que trata da educação nos dois países.

Cabe destacar que as propostas atuais de educação inclusiva são resultado de um longo processo, de um movimento que surge com o descontentamento da segregação promovida pela educação especial e trouxe mudanças que resultaram na garantia dos direitos das pessoas com deficiência. No entanto, na prática, a inclusão dessas pessoas ainda não acontece como é sugerida nas leis, e as discussões possíveis sobre a ampliação dessa proposta estão apenas na pauta de reivindicações de alguns estudiosos da área que entendem o modelo atual de inclusão educacional ainda como limitado e segregador.

Nesse contexto, observa-se que as políticas de inclusão têm enfrentado várias dificuldades, que podem ser observadas tanto no contexto educacional brasileiro quanto no português. Ao tratar desse tema Veiga-Neto (2011) destaca que além da resistência de muitos professores no que se refere à educação inclusiva, essa é uma proposta que tem enfrentado dificuldades de ordem epistemológica ou mesmo prática. Isso ocorre seja quando pretende tratar de modo generalizante e indiferenciado as inúmeras identidades culturais que “povoam” aquilo que se costuma denominar de “todo social”, seja quando não leva em consideração que tais identidades têm suas raízes em camadas muito mais profundas do que fazem crer aqueles discursos simplificadores e baseados na dicotomia binária dos dominados e dos dominadores.

---

<sup>6</sup> Em nível mundial, as discussões sobre as mudanças necessárias para a garantia de uma educação de qualidade para todos, ganha força na década de 90. Em 1990, ocorre em Jomtien na Tailândia o encontro que origina a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, Satisfação das Necessidades básicas de Aprendizagem, que traz as diretrizes para uma educação pensada a todos. No ano de 1994, ocorre em Salamanca na Espanha a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em que é estabelecida a Declaração de Salamanca com os princípios, as práticas e as políticas voltadas para atender as Necessidades Educacionais Especiais. No ano de 1999 é promulgada a declaração da Guatemala que assegura às pessoas com deficiência os mesmos direitos e liberdades como quesitos fundamentais para a segurança e o bem estar de toda e qualquer pessoa. E em 2009 é promulgada a convenção da pessoa com deficiência, que estabelece que os Estados signatários devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.



No nível legal, observa-se que tanto no Brasil quanto em Portugal a legislação sofreu modificações que interferiram no modo como os “excluídos”<sup>7</sup> devem ser tratados e redefiniu o lugar que devem ocupar. No entanto, é evidente que tais mudanças, além de serem pouco observadas na prática, ainda são limitadas e insuficientes quando se pretende um processo de inclusão pensado também a partir da participação dos outros grupos excluídos, que por vezes são impedidos de compartilhar a vida social e os direitos e deveres de todo e qualquer sujeito que vive em sociedade.

Ou seja, tem-se hoje uma proposta de educação inclusiva que é resultado de um processo histórico, marcado principalmente pela luta das pessoas com deficiência, que constituíram um campo de pesquisa e atuação conhecido como *Desability Studies* (DINIZ, 2012; BAGLIERI, 2011; TAYLOR, 2005; BARNES, 2009; MARTINS et al. 2012 ). No entanto, essa definição se tornou insuficiente quando outras necessidades começaram a fazer parte do contexto escolar e a estrutura de atendimento não é capaz de abordar, de atender a todas as demandas. Nesse sentido, o desafio está colocado por propostas que visam à valorização das diversas identidades e as formas de expressão presentes em sala de aula, sem que estas sejam enquadradas nos padrões instituídos de normalidade, para que a partir daí possam ser incluídas.

### **2.2.2 Pontos e contrapontos da educação inclusiva**

Ao se propor discutir o cenário atual da educação inclusiva nos contextos brasileiro e português, uma das ideias que precisa ser esclarecida é que essa é uma proposta defendida e aceita por todos, desde aqueles que não concordam com a abordagem limitada da proposta, direcionada apenas às pessoas com deficiência, os que criticam o modelo proposto por acharem inviável que ele seja colocado em prática, até os que veem a proposta inclusiva como mais uma forma de dominação proposta pelo modelo econômico atual. São diferentes pontos de vista e argumentações que reafirmam o quanto a proposta de educação inclusiva ainda está longe de ser um projeto comum de todos os sujeitos envolvidos com a educação.

Em um contexto de incertezas e dúvidas, muitos professores questionam e duvidam da eficiência das práticas inclusivas e destacam algumas razões. Segundo Valle e Connor (2014), muitos professores

---

<sup>7</sup> Nesse caso a legislação identifica principalmente as pessoas com deficiência.

demonstram preocupação por não terem treinamento, recursos e/ou apoio para proporcionar instrução individualizada e especializada para alunos com deficiências. Outros educadores veem a inclusão como uma medida para cortar custos, a qual coloca ainda mais (e de maneira insensata) responsabilidade em profissionais já bastante sobrecarregados.

Essa instabilidade no que se refere à aplicação da proposta de educação inclusiva, como é atualmente definida, está diretamente relacionada à questão da qualidade do ensino e ao atendimento dos alunos com deficiência. A inserção para socialização ainda é realizada em larga escala e a escolarização desses alunos fica em segundo plano.

Portanto, entende-se que práticas e propostas de educação inclusiva baseadas na escolha de um público-alvo específico (principalmente os deficientes, mas também os negros, os indígenas, os imigrantes, entre outros), na separação e individualização dos grupos, no direcionamento de abordagens específicas (com métodos e conteúdos direcionados apenas para determinados indivíduos), nada mais são do que movimentos reducionistas e limitadores da atividade pedagógica, que servem mais para desqualificar a contribuição do coletivo e reafirmar as exclusões no contexto escolar do que propriamente para incluir.

Como destacam Veiga-Neto e Lopes (2007), um modelo de inclusão baseado na adequação dos indivíduos a um modelo de normalidade instituído nada mais é do que uma forma de excluir incluindo. Na medida em que a norma é tida como natural, as operações de ordenamento, aproximação, comparação e classificação, parecem naturalmente necessárias. Em resumo, a norma acaba funcionando como uma matriz de inteligibilidade na qual as políticas e as práticas de inclusão fazem sentido e são justificadas.

Nesse contexto, o que se percebe é que ainda está distante uma proposta de educação que seja ao mesmo tempo inclusiva e que respeite as diferenças sem identificá-las ou apontá-las, que reúna a diversidade sem que isso se torne uma universalidade. O que significa dizer que as práticas e as políticas precisam ser questionadas, não no sentido de promover mais controle e imposições, mas na direção de buscar alternativas que oportunizem a reestruturação, a reordenação e o refazer educativo.

Mas para que isso se torne concreto é necessário que os

professores estejam preparados<sup>8</sup> e a comunidade escolar possa ter acesso às informações, ter disponibilidade de recursos para que possam estar atentos aos fatos que acontecem ao seu redor, pois lidar com as demandas atuais da sociedade é muito mais do que apenas receber os alunos nas escolas em um processo considerado inclusivo. É, sobretudo, saber lidar com as situações e demandas que ocorrem no contexto escolar, que sempre vão além dessa esfera de influência e atuação.

Nesse sentido, Skliar (2006) argumenta sobre a importância do trabalho de o professor se aproximar das experiências que são dos outros, sem que isso se reduza à mesmice egocêntrica e hegemônica da educação. Que o educador não entenda a inclusão escolar apenas como “hospedar” o outro, impondo-lhe, como aponta Darrida (2003 *apud* SKLIAR, 2006), a língua “única”, o comportamento considerado “normal”, a aprendizagem considerada “eficiente”, a sexualidade “correta”, etc.

Para tanto, é necessário lembrar que todas as comunidades presentes na escola são um mosaico singular de variações. As crianças chegam até os professores com formas múltiplas e interseccionadas de diversidade (p. ex.: etnia, classe econômica, configuração familiar, religião, cultura, raça, tradição linguística, base de conhecimentos, gênero, experiência de vida e capacidade). Em outras palavras, as crianças chegam à escola trazendo tudo que as torna humanas (VALLE; CONNOR, 2014).

E a escola não pode estar alheia a isso, pois todas as crianças possuem características que são múltiplas; tentar padronizá-las em prol de um movimento que pretende promover a igualdade é talvez uma das formas mais injustas de se pedir por justiça, é a inclusão que ocorre às custas das mais variadas formas de exclusão. Nesse sentido, o que se pretende é tratar de uma educação que não individualize, que não estigmatize seus alunos por meio de um discurso que defende inclusão a qualquer custo, que ainda necessita produzir categorias/grupos/classes como forma de garantir uma educação para todos.

Diante desse panorama, o que se torna evidente é a necessidade urgente de se questionar e debater sobre as práticas de educação padronizada, em que todos devem ter os mesmos desempenhos e alcançar os mesmos objetivos. Ou seja, é preciso esforços no sentido de priorizar a individualidade dos alunos, destacando as potencialidades de cada um e encarando as dificuldades como desafios que podem ser

---

<sup>8</sup> O que se refere a formação inicial e continuada dos professores.

superados, para que, dessa forma, todas as barreiras, em especial, as atitudinais sejam realmente eliminadas. O que claramente não é uma tarefa fácil, tendo em vista todos os desafios que a educação possui, mas que pode ser um indicativo de transformação, de uma mudança tão necessária e urgente não só para aqueles diretamente afetados e que reivindicam seus direitos, mas para todos os sujeitos envolvidos com o projeto educacional, seja de bairro, da cidade, de estado ou de um país.

Por esses motivos, torna-se fundamental que as ações de reestruturação da escola contemplem o reconhecimento dos diversos caminhos possíveis que a educação inclusiva pode assumir, sejam eles limitados, para que possam ser evitados e abandonados, ou propostas realmente transformadoras do *status quo* que a educação ainda vive. Ou seja, é urgente que se valorize o real sentido de uma educação que reconhece e respeita o outro, da mesma forma como é preciso que se descubram as formas para se encontrar o caminho possível para ensinar e também aprender com a diferença e por ela, pois, não basta que se critique a forma como os “excluídos” são recebidos nas escolas; é preciso que se busquem alternativas para que se possa abandonar práticas, atitudes e iniciativas que reproduzem os modelos já instituídos e consolidados de uma educação que ainda é em sua essência homogênea e segregadora.

### **2.2.3 A educação intercultural: demandas e perspectivas**

Diante da necessidade de implementar uma educação que tem como perfil a valorização o convívio com diversidade, esta entendida como reunião de indivíduos de culturas e origens distintas, de forma igualitária, com o direito de acesso e permanência garantidos para todos os alunos, surge a educação intercultural. Uma proposta que caminha junto com os pressupostos da educação inclusiva, e defende possibilidade de melhoria na qualidade do ensino a partir da pluralidade de diferentes culturas que constituem as sociedades e que se fazem presentes também nas escolas.

Com cenários educacionais distintos, Brasil e Portugal vivem momentos em que discutir a interculturalidade nas escolas é apontada com uma necessidade urgente. O Brasil, por ser um país formado e constituídos por múltiplas culturas, em que umas são mais valorizadas que outras, vivencia um período de questionamentos, que coloca na pauta das discussões a exclusão ou a negação de determinadas características e identidades. Tal debate encontra referências nos documentos legais da educação no país, com destaque aos Parâmetros

Curriculares Nacionais (FLEURI, 2003), ao Referencial Curricular da Educação Indígena e, mais recentemente, à Base Nacional Comum Curricular.

Como lembra Candau (2008), um dos problema da educação na atualidade, mais especificamente nos países da América Latina, é o caráter monocultural e o etnocentrismo que, de forma explícita ou implícita, estão presentes nas escolas, impregnam os currículos escolares e imprimem a “universalidade” dos conhecimentos, dos valores e das práticas.

Já Portugal vivencia mais intensamente um momento de transformações há quase duas décadas com a chegada maciça de imigrantes provenientes dos mais diversos países do mundo. São imigrantes que chegaram e continuam chegando às escolas e trazem consigo traços de suas culturas, idiomas, comportamentos que impactam diretamente os costumes locais da mesma forma como também precisam se adaptar aos hábitos do novo país.

Dessa maneira, mesmo em contextos distintos a interculturalidade passou a fazer parte das discussões e também das políticas públicas voltadas à educação, com destaque para as políticas educacionais de Portugal, que enfatizam e dão visibilidade à educação para a cidadania e para a educação intercultural, que fazem parte das diretrizes da educação daquele país (PORTUGAL, 2017).

Como aponta Hortas (2013), são várias as convenções e documentos de referência da Comunidade Europeia adotados pelos países membros, como Portugal, que reforçam o discurso ao respeito às diversas culturas. Essas diretrizes definem o papel da educação na compreensão dos povos e dos diferentes hábitos e costumes, destacam a necessidade de respeitar as diferenças socioculturais existentes nas escolas e apontam a importância da educação para os direitos humanos e da educação multicultural numa Europa de culturas diversas.

Para Candau (2008), a perspectiva intercultural que precisa ser defendida é aquela que busca promover uma educação para e reconhecimento do “outro”, para um diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. É uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais da nossa sociedade e é capaz de promover a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

Dessa forma, tão importante quanto reconhecer os princípios que caracterizam a educação intercultural é reconhecer o que a educação intercultural não deve ser. Ela não deve ser uma proposta que visa

incluir “outras culturas” nos temas e programas, nem celebrar as festas e datas dos “outros”; não deve fazer campanha de *slogans* sobre direitos humanos, reproduzindo um conhecimento estereotipado do outro; não será a forma de resolver o problema do aluno de origem cultural diferente e muito menos uma forma de fazer com que se comporte ou fale como os demais alunos. Pois dar voz às minorias é muito mais do que apenas atenuar, perceber e tolerar a existência desses grupos em sala de aula como forma de minimizar ou adiar os conflitos (CONCHITO, 2008).

Com base nos sentidos atribuídos aos termos multicultural e intercultural, Fleuri (2003) destaca que a multiculturalidade tem sido utilizada como uma categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar a convivência entre grupos sociais distintos em um determinado contexto social. Por sua vez, o adjetivo intercultural tem sido utilizado para indicar situações incongruentes: há quem o reduza ao significado de convivência entre grupos folclóricos, há quem amplie o conceito de interculturalidade de modo a compreender o diferente, há ainda quem considere interculturalidade como sinônimo de mestiçagem.

Mas, como destaca o mesmo autor, as dificuldades de se chegar ao um consenso entre as terminologias e de interpretar corretamente o conjunto das diferentes propostas impede que os estudiosos dessa área produzam explicações simplistas, o que torna o debate mais criativo e aberto ao aprofundamento, sem que sejam reduzidas a um único código e a um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente (FLEURI, 2003, 2006).

Ou seja, entende-se a educação intercultural como uma abordagem que se baseia no respeito e na valorização positiva das culturas presentes em sala de aula, princípios básicos do multiculturalismo, mas que não se limitam a isso. A interculturalidade visa também a uma aprendizagem cooperativa, baseada na troca de experiências, na convivência e na superação do monoculturalismo.

Cabe lembrar a forma como o multiculturalismo passou a fazer parte das discussões e o viés pelo qual ele vem sendo discutido nos sistemas de ensino, seja no contexto brasileiro, seja no português. Como destaca Casa-Nova (2005), o ponto de partida do multiculturalismo no sistema educativo foi a discussão acerca do rendimento escolar das crianças provenientes de minorias (étnicas, culturais, religiosas etc.), não se pensando no multiculturalismo a partir das trocas e saberes entre indivíduos de culturas distintas. Ou seja, as discussões em torno do multiculturalismo estão relacionadas aos problemas que precisam ser

resolvidos, tendo apenas como foco de análise os imigrantes de classe sociais e etnias desfavorecidas, oriundos de países pobres ou com graves problemas sociais.

Cenário que mostra que os conceitos de multiculturalidade e de interculturalidade ao chegarem nas contextos escolas são modificados e adaptados no sentido de se tornarem viáveis às propostas pedagógicas, o que geralmente significa a padronização e a das propostas como forma de serem inseridas nas orientações e legislações vigentes. Esse caminho acaba por tratar o multiculturalidade e a interculturalidade como formas/meios de adequar os “outros” sujeitos da educação aos sistemas de ensino, com seus currículos, seus livros, suas metodologias pensadas para “todos”.

O que para Paraíso (2014) traz a necessidade de operar com a decomposição, com a desagregação para desmontar aquilo que foi reunido, agrupado. E é dessa forma que o multiculturalismo deve ser apresentado à educação, como uma forma, um meio de identificar as diferenças culturais e não agregá-las ou reuni-las para construir um grande mosaico cultural.

Ao procurar trazer os sentidos e os dilemas que o multiculturalismo pode trazer para a educação, Canen (2005) destaca que algumas práticas, indevidamente denominadas como multiculturais, podem perpetuar a construção de diferenças e de preconceitos, que precisam ser combatidos. Segundo a autora, por vezes o multiculturalismo é reduzido apenas a ações afirmativas, de garantia de acesso das identidades plurais, marginalizadas, a espaços educacionais e sociais, como forma de reparar injustiças passadas, sem que as condições adequadas para a permanência desses indivíduos sejam garantidas. O folclorismo é outra forma de redução do multiculturalismo, com a valorização de costumes, festas e receitas e outros aspectos folclóricos e “exóticos” de grupos diversos. Tal abordagem é comumente observada nas atividades escolares, em comemoração ao dia do índio, da abolição da escravidão, e nos materiais didáticos.

Outras questões que devem ser observadas quando se trata de práticas multiculturais nos contextos escolares é o reducionismo identitário, quando as diferenças dos grupos minoritários são esquecidas, ou suas características homogeneizadas ou o que se denomina guetização cultural, que ocorre quando as culturas dos grupos ou identidades étnico-culturais são isoladas, tratadas separadamente, em currículos específicos, o que impede o diálogo entre padrões culturais distintos (CANEN, 2005).

Novamente, chega-se ao dilema da necessidade da identificação, da separação, do agrupamento dos indivíduos “diferentes” como forma de incluí-los, de inseri-los no sistema de ensino regular, em escolas públicas ou particulares. Pois, assim como ocorre com a proposta de educação inclusiva, sobre a educação intercultural recai a crítica de precisar separar, dividir para poder agregar, tonar iguais características e identidades que são tão diferentes e, dessa forma, precisam ser reconhecidas e respeitadas.

Críticas e questionamentos impulsionam os debates atuais em torno das propostas multi e interculturais e tratam da necessidade de que tais abordagens façam parte das propostas curriculares, em diferentes contextos educacionais. Pois, deve-se partir do princípio que abordagens limitadas e homogeneizantes cumprem apenas a funções de reafirmar as diferenças e acentuar as injustiças no que se refere o acesso e a permanência de todos os alunos, de todas as etnias, origens e condições nos sistemas de ensino.

#### **2.2.4 Um panorama sobre a exclusão no Brasil**

Ao trazer para as discussões as prerrogativas sobre a necessidade de implementar a inclusão em todas as esferas da sociedade, é necessário que, anteriormente, se compreenda como o contexto atual pode interferir e condicionar as iniciativas em prol de movimentos que visam minimizar as contradições e as diferenças sociais no Brasil.

Martins (1997) já discutia sobre os contextos da exclusão ao afirmar que a exclusão não existe por si só; existem, sim, contradições, existem vítimas dos processos sociais, políticos e econômicos excludentes, existe o conflito proveniente do inconformismo, que sempre ocorre no interior da realidade problemática. São reflexos que fazem parte da materialidade concreta do país, como a má distribuição de renda, que não está apenas nos números, mas cujos resultados podem ser vistos e vivenciados na prática, nos grandes centros urbanos ou nas pequenas cidades do interior do país. Uma disparidade que se concretiza em uma sociedade que apresenta índices elevados de concentração de renda e, ao mesmo tempo, uma significativa parcela da população que vive abaixo da linha da pobreza.

Antes de buscar respostas nos índices e dados atuais sobre o panorama da desigualdade social do país, é preciso voltar ao passado para observar o início do processo e as possíveis causas que tornaram o Brasil um país de contrastes de ordem econômica, social ou cultural, com a valorização de determinados costumes, origens e posição social,



em detrimento de outras condições tidas com inferiores ou em desvantagem.

Como já destacava Nascimento (1994), a especificidade do cenário social no Brasil está estreitamente relacionada com a desigualdade social, com a má distribuição de renda e com a pobreza, com uma dimensão histórica particular que está imbricada, paradoxalmente, ao processo de constituição do seu território.

Para o autor, os três personagens clássicos que marcam a desigualdade no Brasil são os índios que já viviam no Brasil, mas que foram dizimados e expulsos de seus territórios; os negros que chegaram ao país na função de escravos, considerados pelos europeus como inferiores ou uma sub-raça; e os trabalhadores rurais, que assumiram a função de fornecer os subsídios necessário ao abastecimento do país em insumos e alimentos, sem no entanto possuir qualquer direito garantido (NASCIMENTO, 1994).

Desse contexto, reverberou a situação do diferencialismo (SKLIAR, 2006), que no decorrer da história marcou as trajetórias do povo brasileiro, com indivíduos que ocuparam e que ainda ocupam uma situação de exploração e marginalidade, que se acentuou a medida em que as políticas econômicas do país se voltaram aos interesses do grande capital, intensificando as mazelas em decorrência das desigualdades sociais e da má distribuição da renda.

Segundo Freitas et al. (2012), ontem e hoje, as diversas formas de desigualdade sempre foram expressivas no contexto brasileiro. Mesmo que o país tenha vivido um processo de progresso econômico e de mobilidade durante décadas, engendrou-se uma estrutura social hierárquica, desigual e marcada pela precariedade, em virtude da pobreza, crescentemente concentrada nas áreas urbanas.

Os índices que mostram o nível de desenvolvimento social do Brasil, disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostram o perfil demográfico, social e econômico da população brasileira e trazem os indicativos quanto ao aumento e à diminuição dos contrastes sociais. Com base nos estudos realizados pelo Censo Demográfico de 2010, a desigualdade de renda é bastante acentuada no Brasil, apesar da tendência de redução nos últimos anos. Em 2010, a incidência de pobreza era maior nos municípios de médio porte (10 mil a 50 mil habitantes). Os indicadores estão calculados em todos os 5.565 municípios brasileiros (IBGE, 2017).

No que se refere aos dados sobre as desigualdades do Brasil do ano de 2017, que foram obtidos por meio do último Censo, observa-se que houve uma melhora nos índices e uma diminuição nas diferenças

sociais no país quando comparados aos de outras nações, assim como a dinâmica regional seguiu a mesma tendência. As regiões Centro-Oeste e a Nordeste são as que apresentam os índices que apontam as maiores diferenças sociais. No que se refere à renda, as regiões Norte e Nordeste são as que concentram as maiores proporções de pessoas que vivem com até um quarto de salário mínimo<sup>9</sup>. Esse comportamento reflete, em larga, escala, um histórico de desigualdades regionais produzidas ao longo do processo de desenvolvimento brasileiro, tanto em termos de condições de vida quanto de crescimento econômicos. Da mesma forma, os índices apontam que o estado de São Paulo, seguido por Santa Catarina são os estados com menor número de pessoas que vivem com até um quarto do salário mínimo. Proporção que se mostra 17 vezes inferior quando são comparados os dados do estado de Santa Catarina com os índices do estado do Maranhão (IBGE, 2015).

Os dados apresentados pelas pesquisas do Censo de 2010 confirmam como os fatos do passado possuem reflexos na constituição atual da sociedade brasileira. Segundo as pesquisas realizadas, os números mostram uma maior representatividade dos indivíduos brancos nos índices que representam os maiores rendimentos ao longo dos 10 anos avaliados, o que representa um total de 41,7% de brancos, ao passo que somente 20,1% dos pretos<sup>10</sup> e pardos se encontravam nos estratos superiores (IBGE, 2017).

Essas são informações que refletem que não só a distribuição de renda é desigual no país, mas é também mais acentuada entre os povos historicamente explorados e marginalizados, como foi o povo africano e seus descendentes. Como mostram Freitas et al. (2012), as desigualdades raciais são uma das principais marcas da sociedade brasileira. Em seus estudos, o autor compara dois indivíduos, um branco e outro negro, com todas as demais características iguais, e conclui que a renda do indivíduo negro será sempre menor. Isso nos leva a crer que a diferença de rendimento entre grupos raciais não pode ser explicada por nenhuma outra razão, senão pela discriminação.

Ou seja, duas questões podem ser levantadas quanto aos indicativos mostrados pelo IBGE. Primeiramente, torna-se evidente que o Brasil da atualidade é resultado de seu processo histórico e as diferenças sociais e as desigualdades são reflexos disso. Em segundo

---

<sup>9</sup> O valor do salário mínimo no Brasil no ano de 2018 é R\$ 954,00, o que corresponde a aproximadamente \$271,00 dólares americanos, na cotação do dia 25 de abril de 2018, com dólar comercial negociado a R\$ 3,51.

<sup>10</sup> Os termos “preto” e “pardo” são utilizados pelos IBGE.

lugar, observa-se que o país é um mosaico de contrastes e condições sociais distintas e falar de uma situação padronizada e homogênea é tratar a análise de tais indicativos de forma simplificada. Como exemplo, basta apenas que se comparem os dados do estado do Maranhão com os de Santa Catarina no que se refere à concentração e distribuição de renda *per capita*.

Essa disparidade entre as regiões do país é um dado que merece destaque nesta pesquisa, pois quando se trata da situação de exclusão no Brasil, parte-se de um cenário distinto, que é o contexto das escolas da Grande Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, que de acordo com as pesquisas do IBGE apresenta um dos melhores índices de desenvolvimento social do país. Dessa forma, é preciso destacar, que apesar de falar da situação de um estado da confederação, ela não representa todo o país, mas sim uma parcela que constitui a diversa e complexa sociedade brasileira como um todo.

### **2.2.5 O cenário e o contexto da exclusão em Portugal**

Da mesma forma como ocorre em outros países do mundo, Portugal vive um momento de reestruturação econômica, pois sua economia foi profundamente abalada durante a crise de 2008, cenário que acentuou as diferenças sociais e conseqüentemente o processo de exclusões. O desemprego, as medidas de austeridade tomadas pelo governo como forma de conter a crise, aliados ao envelhecimento da população e ao crescimento da população imigrante, que já chega no país em condições de pobreza, foram alguns dos fatores que fizeram com que Portugal, que já era um dos países da Europa com maiores dificuldades financeiras, vivenciasse na última década um momento de instabilidade econômica e social. Resultado do projeto de manter Portugal como um dos países membros da União europeia, uma decisão que trouxe avanços e modernidade em termos de infraestrutura ao país, mas que ao mesmo tempo, cobrou um auto preço da população .

Nesse contexto, observa-se que a crise financeira afetou diretamente os mais vulneráveis, o que veio a aumentar as desigualdades sociais. Um número tão grande de pessoas a viver em situação de pobreza e vulnerabilidade social não só contribuiu e continua contribuindo para o aumento das desigualdades, como também reflete negativamente no crescimento econômico, traduzindo-se em desperdício de potencial humano e redução da mobilidade social (ACEGIS, 2016).

Segundo apontam os dados do Relatório da Rede Europeia Anti-pobreza (EAPN, 2014), em 2014 houve um acréscimo na pobreza em

Portugal em torno de 19.5%. O diferencial de pobreza da população ativa (18-64 anos) continuou a subir, cerca de 30.3%. No entanto, os dados estatísticos oficiais existentes sobre a pobreza e a exclusão social não revelam, por si só, todas as dimensões desse problema social; permitem uma aproximação concreta do real, a compreensão de fatores que contribuem para que as exclusões ocorram, quem são os sujeitos diretamente afetados e de que forma tais indicativos podem ser alterados.

No relatório do mesmo instituto, no ano de 2017, sobre as desigualdades na distribuição dos rendimentos, os dados apontam que Portugal é um dos países da União Europeia com maior nível de desigualdade nesse indicador. Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), em 2015, 20% da população com maior rendimento recebia aproximadamente 5.9 vezes mais do rendimento do que os 20% da população com o rendimento mais baixo. Tais índices também têm reflexos no acesso à saúde e a outros direitos básicos (EAPN, 2017).

No que se refere ao índices de imigrantes presentes em Portugal, dados do Censos 2011 divulgados no portal do INE na internet no ano de 2017 apontam que na última década, de 2001 à 2011, a população estrangeira cresceu cerca de 70%. Já os dados atuais divulgados pelo Instituto vêm demonstrando um decréscimo desse movimento. Segundo o Instituto, atualmente o saldo migratório do país é de -8.348 pessoas (INE, 2017).

De forma mais ou menos intensa, a economia do país foi impulsionada pela mão de obra estrangeira na última década desse século. Pessoas vindas de vários lugares do mundo, mas especialmente, segundo o Censo 2011, provenientes do Brasil, com cerca de 28% dos imigrantes que chegaram ao país, seguido por Cabo Verde, com 10% do total de imigrantes. Destaca-se ainda as migrações da Ucrânia, Angola, Romênia e China (INE, 2012).

De tal forma, os imigrantes representam uma parcela significativa da população portuguesa (cerca de 3,8% em 2017) e, desses, grande parte vive em condições de vulnerabilidade financeira e social. Muitos dos imigrantes saíram de seus países de origem em busca de novas condições de vida e trabalho e ao chegarem ao destino se deparam com um país passando por uma grave crise financeira, especialmente após 2008 (INE, 2017).

Por essa razão, muitos imigrantes retornaram ao país de origem, o que gerou reflexo nos índices do saldo migratório, que se mostram negativos, segundo as últimas atualizações do INE, como citado anteriormente. Esse déficit também é sentido nos números sobre o

desenvolvimento da economia, pois Portugal é um país em que a população economicamente ativa vem diminuindo e, na contramão o número de idosos vem aumentando, como mostram os dados do Censos 2011; ou seja, o número de pessoas que têm saído do mercado de trabalho é maior do que o dos que estão entrando (INE, 2012).

Apesar de representar um impulsionador na economia do país, as imigrações também representam uma questão social que necessita de auxílio e organização. Devido às condições precárias em que muitos imigrantes chegaram, o estado e as organizações competentes têm o desafio de desenvolver medidas que auxiliem a permanência dessas pessoas no país, ao mesmo tempo em que precisam se preocupar com o impacto que isso causará na sociedade.

No caso do acesso à educação, o desafio está no sentido da integração dos alunos imigrantes na rede regular de ensino, pois o direito de acesso é irrestrito e garantido a todos, inclusive aos estudantes que não têm sua situação regularizada e estão ilegais no país. No entanto, a escolarização de crianças imigrantes tem enfrentado desafios, principalmente no que diz respeito ao desempenho desses alunos. Como destaca Hortas (2013), aos alunos imigrantes é muitas vezes associada uma conotação negativa no que se refere ao desempenho escolar: porque têm maus resultados, porque são indisciplinados, porque abandonam a escola mais cedo; contudo, a motivação para a migração das pessoas surge frequentemente associada à expectativa de uma vida melhor para os filhos, que dependerá das condições e da atenção oferecidas pelos decisores políticos.

Mesmo sendo um país com pequenas dimensões, o cenário e os dados da exclusão social apontam distinções entre as suas diferentes regiões. Portugal hoje vivencia um intenso êxodo da população jovem, que segue para os centros que oferecem melhores condições de estudo e trabalho, da mesma forma que os imigrantes também são atraídos para essas regiões.

Dessa forma, ao analisar a questão das migrações em Portugal, especialmente o índices de vulnerabilidade social e econômica dessa população, deve-se ter claro que os índices são bem distintos quando se compara os dados dos municípios<sup>11</sup> que compõem o país, como a região da Metropolitana de Lisboa com municípios do interior do país. Como

---

<sup>11</sup> Segundo o Instituto Nacional de Estatística de Portugal, o país possui atualmente 308 concelhos, que na prática equivale a divisão política administrativa referente ao município (termo também utilizado) e 3092 freguesias.

apontam os dados do Censos 2011, na última década, continuou-se a assistir à perda de população nos municípios do interior e ao efeito de concentração da população nos municípios do litoral. No início dos anos 2000, o número de municípios que tinham perdido população era de 171; em 2011, esse número havia subido para 198 (INE, 2012).

Com base nos dados expostos, são evidentes os contrastes que caracterizam a sociedade portuguesa, principalmente quando se fala sobre a diversidade de seu povo e sobre as fragilidades nas áreas da economia das políticas sociais. Por tal motivo, Portugal constituiu-se hoje um país de contrastes, principalmente no que se refere à identidade cultural da nação, que está em constante transformação devido à chegada e à permanência de pessoas vindas de diferentes lugares do mundo, que partiram em busca de novas oportunidades de vida, e pelas fragilidades sociais relacionadas à garantia da qualidade de vida de seus habitantes, seja para os nativos, seja para a população vinda de fora.

Dessa forma, com referência ao público-alvo desta pesquisa, ressalta-se que o contexto analisado e as observações são específicas do local escolhido para a realização da investigação, que tem como cenário as escolas situadas na região metropolitana de Lisboa, local com uma grande concentração de imigrantes e também de contrastes econômicos e sociais.

### 2.3 O OUTRO DA EDUCAÇÃO: A PRESENÇA DO INVISÍVEL

As discussões sobre educação que envolvem os grupos minoritários, seja nos conteúdos, nas atividades, nos recursos didáticos ou nas relações interpessoais, tanto no Brasil quanto em Portugal, identificam o “outro” como alguém suficientemente visível para ser apontado, rotulado e individualizado, mas invisível quando precisa ser lembrado e integrado ao convívio de sala de aula ou ao conteúdo a ser trabalhado. Diante desse cenário, buscou-se em conceitos como diferença, alteridade, fronteira os subsídios necessários para pensar a educação geográfica. Referências mais que oportunas, necessárias quando se quer transitar por um contexto plural e criativo, em busca da ampliação dos horizontes das possibilidades para discutir e repensar os desafios que são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

### **2.3.1 As minorias em sala de aula: o reconhecimento das identidades, diferenças e alteridades**

Ante aos desafios da educação e dos sistemas de ensino, em diferentes contextos, como no Brasil e em Portugal, as propostas que envolvem a educação inclusiva ganham destaque, tanto pela necessidade urgente e a demanda crescente, quanto pela dificuldade de implementação. Nesse contexto, em que muito já se tentou, mas que pouco se conquistou em termos de resultados e qualidade, torna-se cada vez mais urgente um redirecionamento das ações, que precisam voltar a atenção à valorização e ao reconhecimento dos grupos minoritários, não no sentido de apontar e isolar os grupos identificados como diferentes, mas como uma tentativa de destacar a pluralidade e as múltiplas identidades que constituem a sociedade e que, conseqüentemente, fazem parte do espaços escolares.

Em um contexto em que afloram as propostas inclusivas com caráter homogeneizantes, Duschatzky e Skliar (2011) falam sobre as possibilidades se de educar na diferença, questão que, segundo os autores, mostra-se inviável quando se pretende formatar por completo a alteridade ou refugar sem resistência alguma o pensamento, a língua e a sensibilidade que é do outro.

Nesse sentido, a diferença é entendida a partir da relação direta com o conceito de identidade, como definições que se completam e se significam, pois eu só sei quem eu sou, ou seja, a minha identidade em relação ao que eu não sou, ou melhor dizendo, a minha diferença. No entanto, a afirmação da identidade e da diferença implica sempre operações de incluir e de excluir. Dizer “o que somos” significa dizer também “o que não somos”. Identidade e diferença se traduzem em declarações de quem pertence e de quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar identidades significa marcar fronteiras, fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora (SILVA, 2014).

Para se educar na diferença é preciso considerar, como destaca Skliar (2006), que as diferenças não sejam descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, maioria e/ou minoria etc. Nesse sentido, deve-se evitar o que o autor chama de processo de diferencialismo, que trata algumas dessas diferenças como o diferente, que traz marcas e identidades contrárias, opostas e negativas à ideia de norma, do normal. É esse diferencialismo que faz com que a mulher seja considerada o problema na diferença de gênero, o negro seja considerado o problema na diferença racial, que a criança ou o velho

sejam considerados o problema na diferença etária, que o jovem seja o problema na diferença de geração, que os surdos sejam o problema na diferença de língua.

A diferenciação, por sua vez, é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. No entanto, existem outros processos que traduzem essa diferenciação ou com ela estabelecem uma estreita relação. São marcas da presença do poder que caracteriza o processo: excluir/incluir, (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós e eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”; normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”) (SILVA, 2014).

A partir da análise do processo de construção de identidades e diferença, compreende-se que é preciso ir além do simples aceitar ou tolerar a presença do outro no mesmo espaço escolar. Nesse sentido, torna-se urgente que o outro seja reconhecido como parte integrante de um todo, que é plural e constituído por identidades e diferenças e não apenas como um objeto introduzido em um contexto igual e homogêneo. Como destaca Skliar (2003, p. 41), no modelo educacional atual “o outro é pensado como exterioridade, como alguma coisa que não sou eu, que não somos nós”. E os “diferentes” correspondem a uma invenção, uma construção que deve ser vista como uma atitude – sem dúvidas do tipo racista – de categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, das identidades, de alguns sujeitos em relação ao vasto e por demais caótico conjunto das diferenças humanas (*Ibid*).

Ou seja, o que se torna evidente é que vivemos submetidos a um constante processo de categorização, baseado em um modelo de normalidade instituído, que aponta, identifica, classifica os indivíduos como pertencentes ou não pertencentes, como normais e anormais,<sup>12</sup> o “eu” e o “outro”. Para Veiga-Neto (2011), as minorias ou os anormais não são uma exceção, são elas, na verdade, práticas de identificação e classificação que se originam da relação de algum objeto normal com uma identidade anormal.

Sobre esse processo de busca e reconhecimento da alteridade, Skliar (2006) aponta para a importância de não se fazer nenhuma distinção entre “nós” e “eles”, nem fazer nenhuma imposição ou

---

<sup>12</sup> Na concepção de Foucault (2002), tais grupos são representados por indivíduos identificados como “anormais”, termo utilizado como categoria para os deficientes, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estrangeiros, os negros, os pobres, os indígenas, os homossexuais, o refugio, enfim, o outro que não sou e que não me representa.



condição de aceitação acerca do outro ou dos outros. A diferença sexual, de corpo, de raça, de gênero, de idade, de classe social, de etnia, de religiosidade, de comunidade etc. envolve a todos, nos implica e determina: tudo é diferença, todas são diferença, são experiências de alteridade, um estar sendo múltiplo, intraduzível e imprevisível no mundo (SKLIAR, 2006).

Diante das questões que envolvem o reconhecimento e a valorização da multiplicidade que constitui sociedade, a educação possui papel central tanto no que diz respeito à disseminação de práticas transformadoras quanto na reprodução de discursos homogeneizantes. No entanto, o que se destaca ainda hoje, como lembra Ferre (2011), é uma educação que impõe a si mesma o dever de fazer de cada um de seus alunos alguém, alguém com uma identidade bem definida pelo cânones da normalidade, por aqueles que marcam aquilo que deve ser normal, habitual, repetido, reto, em cada um de nós.

Contudo, observa-se o quanto é urgente e necessário estar atento a propostas que procuram romper, ou pelo menos modificar, algumas práticas que ignoram ou não valorizam heterogeneidade que constitui o contexto escolar. Iniciativas essas que buscam fortalecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas antidiscriminatórias, a fim de incentivar os alunos a nutrirem o reconhecimento das identidade a partir de outras formas de ver, ler e significar o mundo que os cerca.

Ou seja, é preciso se abandonar as práticas voltadas à caracterização da diversidade e quem a compõe, para que se possa compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferença. As diferenças, por sua vez, devem ser entendidas como experiências de alteridade, um estar sendo múltiplo, intraduzível e imprevisível no mundo (SKLIAR, 2006).

Sobre o movimento de mudança para superar os desafios pedagógicos e as iniciativas que valorizam a busca do aprender, Gallo (2012) fala que esse é um processo de se encontrar com o outro, com o diferente, pois aprender é o avesso da reprodução do mesmo. Para o autor, numa mesma sala de aula, com o mesmo professor, múltiplas aprendizagens acontecem, na medida em que são múltiplos alunos e cada um aprende a seu próprio modo. É por essa razão que a aprendizagem acontece na heterogeneidade, na diferença e não na mesmice, na imposição da serialização ou na padronização da formação em série.

O que se tem como concreto é o desejo de mudança, de transformação, do “eu”, do “outro” em “nós”, de melhoria de um modelo educacional baseado em padrões que reproduzem a organização

de uma sociedade que ainda diferencia como forma de inserir, em que a diferença ainda não foi compreendida como a característica a ser valorizada no constante processo de aprender.

### **2.3.2 As fronteiras: o espaço ocupado pelo outro**

Diante do desafio de procurar compreender as minorias como parte do ideário e das concepções acerca da figura do outro – como a afirmação do que não sou eu, do limite entre duas partes que não se complementam, mas que se negam – o conceito de fronteira surge como o recurso teórico capaz de identificar de que forma essa representatividade binária se materializa no espaço a partir das relações.

Não se trata aqui do conceito de fronteira geográfica, do limite político-administrativo, que é definido como o marco imaginário ou físico que divide e limita os espaços, sejam eles locais, regionais e até nacionais. O que se busca é pensar a fronteira como um conceito, como o define Pesavento (2001, p. 7): “[...] fronteiras, antes de serem marcos físicos ou naturais, são, sobretudo, simbólicas. São produto desta capacidade imaginária de refigurar a realidade a partir de um mundo paralelo de sinais, através do qual os homens percebem e qualificam a si próprios [...]”. Esses signos levam a pensar a fronteira como o lugar da diferença, das contradições que caracterizam e marcam as identidades presentes.

Martins (1996), já na década de 1990, discutia a respeito das fronteiras e afirmava que esse é o lugar essencialmente da alteridade, um lugar de encontro dos que, por diferentes razões, são diferentes entre si, marcado por um limite que separa e diferencia, como os índios de um lado e os civilizados do outro; os proprietários das terras de um lado e os camponeses pobres, de outro.

Necessita-se do outro para justificar o que somos e onde vivemos, como parte de um território construído e normalizado, que expulsa e localiza na fronteira aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos, como o espaço limítrofe definido pela alteridade e pela diferença que é do outro. Nesse sentido, Pesavento (2001) fala do avanço do conceito de fronteira para o domínio da construção simbólica de pertencimento a que chamamos de identidade, que corresponde a um marco de referência imaginário, que se define pela diferença e alteridade com relação ao outro.

Ou seja, o conceito de fronteira aqui discutido, assim como o de fronteiras geográficas, traz como referência a relações de poder, não como o poder político-administrativo que organiza e delimita um

território, mas um poder que separa, que demarca territórios simbólicos, que materializa o espaço dos incluídos e daqueles que foram excluídos para territórios de outrem.

Como forma de organização desses espaços de exclusão, Duschatzky e Skliar (2011) destacam que, como estratégia, a alteridade é utilizada para definir o território da normalidade, como o seu contraponto, na reprodução de espaços isentos de formas híbridas de identidades, que desautoriza a troca e nega a usurpação do lugar que corresponde à normalidade.

Segundo Silva (2001), vive-se atualmente num tempo de afirmação da identidade hegemônica do sujeito otimizador do mercado, num mundo em que zelosos guarda-fronteiras tentam conter a emergência de novas e de renovadas identidades e coibir a livre circulação entre territórios – os geográficos e os simbólicos. Ou seja, trata-se aqui de territórios demarcados, organizados por leis, por regras que atendem melhor a uns do que a “outros”, que em nome do bem comum embelecem linhas, fronteiras, muros de diferenças que separam os indivíduos de uma mesma sociedade.

Falar do conceito de fronteira como o espaço imaginário, do encontro com a alteridade, é pensar na linha tênue, invisível e, ao mesmo tempo, resistente e sólida que divide o “eu” do “outro”. Limites que colocam de um lado da fronteira todo aquele que pode reafirmar sua legitimidade ao atender aos padrões de normalidade instituídos e, no lado oposto, estão todos os outros que são separados e isolados por essa barreira invisível e, ao mesmo tempo, quase que intransponível.

Como exemplificava Silva (2001), coloca-se, de um lado, a produção do sujeito otimizador do mercado, do sujeito triunfante e predador da nova “ordem” mundial; de outro, a produção da grande massa que vai sofrer o presente sem oportunidades e contemplar sem esperança o futuro em subempregos ou nas filas dos desempregados. Ou seja, existem aí indivíduos submetidos diariamente à ordem “natural” das coisas, que seguem tentando escapar da zona fronteira, árdua e inóspita, que a lógica do sistema mantém erguida e em pleno processo de expansão.

Dessa forma, a fronteira passa a ser vista como um lugar de confrontos, de conflitos, que faz com que esse espaço dividido em muitos seja ao mesmo tempo um lugar de descoberta do outro e de desencontros. O desencontro na fronteira é o desencontro de temporalidades históricas e, por isso, a fronteira tem sido cenário de encontros similares ao de Colombo com os nativos que viviam na

América, com narrativas, depois de cinco séculos, que remetem às mesmas visões e concepções do outro (MARTINS, 1996).

Por isso, a fronteira deve ser entendida como uma construção que é, ao mesmo tempo, social, histórica e simbolicamente estruturada. É o local de mutação e subversão, regido por princípios de relatividade, multiplicidade, reciprocidade e reversibilidade. São lugares reproduzidos e que reproduzem, nessa máxima da contradição e do conflito, que deixam marcas e marcam essa divisão da fronteira simbólica entre os sujeitos (DUARTE, 2005).

A partir da multiplicidade de sentido que o conceito de fronteira pode assumir, Pesavento (2001) lembra que ela também pode induzir a se pensar na passagem, na comunicação, no diálogo, no intercâmbio, o que se configura não apenas como o trânsito de lugares, mas também de situações ou épocas, que pelo contato e permeabilidade, possibilita o surgimento de algo novo, híbrido, diferente, mestiço, de um terceiro que se insinua nessa situação de passagem.

Portanto, pensar o conceito de fronteira é expandir os horizontes e ir além de definições ancoradas na territorialidade como organização político-administrativas. É compreendê-la por sua construção simbólica, como o lugar das tensões e contradições que deixam marcas que se sobrepõem ao simples encerramento de espaços, da delimitação de algo, que reafirmam identidades e materializam as separações como a personificação da exclusão.

Pensar no conceito de fronteira para além dos limites físicos é o que se quer para a Geografia, é o que se quer para pesquisas que buscam olhar para o “outro” como o elemento desses lugares também invisíveis, estejam eles onde estiverem, inclusive e principalmente nas escolas. Por isso é que se busca com a Geografia abrir novas possibilidades para o ensino, por meio das polissemias, das indefinições e das não demarcações de espaços e territórios, não no sentido do reconhecimento das fronteiras, mas para derrubá-las, para superá-las, a fim de se criarem espaços indivisíveis e não binários, sem dividi-los entre aqueles que pertencem e os que não pertencem a determinados contextos e situações.

## 2.4 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: PERSPECTIVAS E TRAJETÓRIAS NO BRASIL E EM PORTUGAL

Por razões já conhecidas, Brasil e Portugal possuem em suas histórias uma relação de interação e proximidade que influenciaram as trajetórias desses dois países também no desenvolvimento das ciências e da educação formal. Por sua vez, os estudos e o desenvolvimento da

ciência geográfica nesses dois países seguiram essa tendência. No Brasil, tanto os estudos científicos como a educação formal em seus primórdios seguiram as influências da metrópole, inclusive no que diz respeito à implementação das primeiras escolas e universidades. Após a independência da colônia portuguesa, ambos os países seguiram caminhos distintos e, nos dias atuais, Brasil e Portugal formam uma geografia científica e escolar que reflete algumas características desse passado, mas que, principalmente, se voltam para o presente e para o futuro no intuito de atender às demandas atuais, que se concentram cada vez mais nas escalas nacionais e internacionais.

#### **2.4.1 Os contextos educacionais: o ensino de Geografia no Brasil e em Portugal**

Desde a concepção da Geografia enquanto ciência até a concretização da disciplina ensinada nas escolas, o saber geográfico viu surgir, no decorrer da história, correntes do pensamento que modificaram o modo de fazer e de ensinar a Geografia. Essa trajetória ocorreu em momentos distintos da história do ensino de Geografia no Brasil e em Portugal, mas se assemelha no que diz respeito aos reflexos que as diferentes correntes de pensamento geográfico deixaram no ensino de ambos os países.

Tanto no Brasil quanto em Portugal, o ensino de Geografia surgiu para ser a disciplina responsável por ensinar conhecimentos estratégicos sobre o território e fortalecer o sentimento nacionalista. Como destacam Melo et al. (2006), no Brasil a Geografia chega inicialmente influenciada por um ensino voltado à valorização da pátria, talvez um pouco menos carregado de objetivos militares do que nos países europeus, mas com o intuito de fortalecer o nacionalismo patriótico. Em Portugal, a função nacionalista do ensino de Geografia se revela cedo, pois apresenta reflexos das opções políticas dominantes. Em 1836, num contexto de importantes transformações políticas, instituiu-se no ensino primário o ensino de Geografia como um saber de vocação cívica (CLAUDINO, 2009). Vale lembrar que, em ambos os casos, tanto no Brasil como em Portugal, os conhecimentos estratégicos sobre a pátria eram destinados a uma pequena elite econômica e intelectual privilegiada.

Na trajetória do pensamento geográfico e do ensino da Geografia no Brasil e em Portugal, a primeira corrente a ganhar força foi chamada Geografia Clássica, pensada a partir de modelos descritivos, baseada na dicotomia entre homem e natureza. Sob essa perspectiva, Melo et al.

(2006) recordam que nas escolas brasileiras a Geografia deixa de ser apenas um saber estratégico e passa a ser um conhecimento apropriado pela escola, redirecionado para os alunos. No percurso de afirmação da Geografia enquanto matéria escolar, os mesmos autores destacam que essa ciência incorporou paradigmas vigentes na sociedade, como por exemplo, o ensino enciclopédico, mnemônico, com listas de nomes para serem decorados. Dessa forma, observa-se que a Geografia Clássica ou Tradicional no Brasil não reflete apenas os métodos de pesquisa e abordagem das escolas tradicionais do pensamento geográfico, que se baseiam em métodos descritivos, mas também incorpora o viés positivista de fazer ciência.

Em Portugal, a Geografia Tradicional marca um longo período em que o ensino esteve voltado às práticas de simples reprodução das informações contidas em manuais que traziam os conteúdos de forma descritiva. Como destaca Claudino (2009), o ensino de Geografia em Portugal passa por um período em que os conteúdos são lecionados na disciplina de Ciências Naturais ou de Ciências Geográfico-Naturais, em que a descrição da relação entre o meio físico e a fauna e a flora parece substituir o interesse pelos grupos humanos e as relações sociais.

Segundo Claudino (2009), é na década de 1980 que a Geografia portuguesa começa a modificar as formas de produzir e de ensinar novos conhecimentos do escopo da ciência geográfica. Ainda segundo o autor, a explosão escolar dos anos 1970 mobiliza um corpo docente particularmente jovem, que sai das faculdades no começo dos anos 1980 e traz a perspectiva de Geografia renovada, mais atenta às questões econômicas e sociais. No começo dos anos 1980, jovens professores de Geografia se envolvem em projetos de inovação pedagógico-didática que acabam por acentuar o mal-estar entre os professores de Geografia em relação ao ensino reconhecidamente tradicional que vinham desenvolvendo.

Após um período de predomínio do modelo descritivo clássico, a Geografia incorpora o modo de pensar da ciência, com a introdução de modelos matemáticos advindos da revolução teórico-quantitativa, baseados no Positivismo Lógico. No Brasil, a Geografia passa a incorporar ao modelo tradicional, cada vez mais, informações e procedimentos que valorizam os métodos e análises estatísticas. Essa perspectiva ficou conhecida como Nova Geografia, que traz para a base da Ciência Geográfica o neopositivismo, como forma de agregar precisão e neutralidade às pesquisas. Tal abordagem não chega efetivamente às escolas, mas ganha destaque nas pesquisas e debates universitários. Representando a Geografia Quantitativa no Brasil, duas

referências se destacam, a saber: o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Associação de Geografia Teorética e Quantitativa (AGETEO) (AZEVEDO; BARBOSA, 2011).

Dos questionamentos sobre o modelo quantitativo vigente, surgiu a Geografia Crítica, que traz o referencial marxista para fazer e pensar uma nova ciência geográfica. Acompanhando a corrente crítica do pensamento geográfico, surgem a Geografia Humanística e a Geografia Cultural com a necessidade de resgatar e trazer para próximo os saberes geográficos advindos do cotidiano e dos fenômenos vividos (MORAES, 2003; CASSAB, 2009; MARANDOLA JR., 2013).

Mais recentemente, tem-se a Geografia Humanística como a corrente com maior influência nas propostas curriculares de ensino da Geografia no Brasil, com destaque para as experiências cotidianas dos alunos e a valorização da relação do educando com o espaço de vivência. A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foi um marco na reorientação do ensino da Geografia nas escolas. Neles, oficializou-se uma Geografia com base humanística, com fundamentação fenomenológica e ensinada a partir de teorias construtivistas (CASSAB, 2009).

No contexto português, os documentos oficiais em vigor, como a Lei de Base do Sistema Educativo, Lei nº 49/2005, os programas e as metas curriculares, como lembram Silva et al. (2010), refletem as discussões atuais sobre o ensino de Geografia naquele país, com críticas consistentes aos métodos tradicionais baseados na memorização e na valorização da educação para a cidadania. Tal abordagem considera o processo de ensino e aprendizagem de Geografia como um conjunto de saberes associados à formação dos alunos, para que se tornem sujeitos conscientes dos direitos e deveres para viver em sociedade.

Discussões em torno de uma formação para cidadania democrática e inclusiva ganham força também nos currículos e nos documentos oficiais que regulamentam a educação básica no Brasil, como se observa na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve versão recente aprovada e encontra-se em fase de implementação, que propõe um novo currículo para as disciplinas da educação básica, que englobam a educação infantil e o ensino fundamental I e II. Já o currículo do ensino médio também passa por reformulações; para essa etapa está prevista uma reformulação que segue o modelo já desenvolvidos em outros países como Portugal, que organiza a formação dos alunos por área de interesse.

## **2.4.2 O ensino de Geografia: marcos regulatórios e a estrutura atual de ensino no Brasil e em Portugal**

No decorrer da história da implementação do ensino de Geografia no Brasil e em Portugal, a disciplina passou por diversas mudanças que acompanharam o desenvolvimento do ensino público nos dois países. De uma educação para poucos a um direito garantido universal, atualmente a educação geográfica faz parte do projeto educacional de duas nações que buscam uma educação de qualidade e para todos, de acordo com os parâmetros e regras internacionais de avaliação de qualidade.

Com já foi anteriormente destacado, a Ciência Geográfica chega ao Brasil e em Portugal em momentos distintos, mas possui trajetórias que não se diferenciam muito. Atualmente, em ambos os países, o ensino de Geografia vive um momento de questionamentos das antigas práticas baseadas na memorização dos conteúdos e se volta para a busca de um verdadeiro sentido para o ensino dessa ciência.

Após uma longa história desde o surgimento até sua implementação nas escolas, o ensino de Geografia no Brasil, assim como as outras disciplinas do currículo escolar, atualmente está amparado pela Lei nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação do país, que ao longo de mais de cinquenta anos passou por mudanças e atualizações que determinaram a trajetória do ensino básico no Brasil. Da mesma forma, no ano de 1997, um novo currículo é criado com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que trazem as informações que orientam a construção dos currículos das disciplinas, além de estabelecer metas e sugerir os objetivos que as disciplinas devem atingir, como se observa na disciplina de Geografia, desde os anos iniciais até o ensino médio.

Para que se possa discutir uma prática escolar que realmente atinja seus objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam questões de tratamento didático por área e por ciclo, procurando garantir coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, mediante sua operacionalização em orientações didáticas e critérios de avaliação. Em outras palavras, apontam o que e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais, para que se alcancem os objetivos pretendidos. (BRASIL, 1997).



Essa organização atende às especificações da LDB, que estabelece que o ensino de Geografia deve acontecer durante os 12 anos de formação na educação básica, organizada em ensino fundamental, período dividido nos cinco primeiros anos das séries iniciais e mais quatro anos, que completam os nove anos dessa etapa, e o ensino médio, que representa os últimos três anos da formação básica (BRASIL, 1996).

O ensino fundamental é dividido em quatro ciclos, cujos dois primeiros correspondem aos primeiros cinco anos das séries iniciais, e o terceiro e quarto ciclos correspondem ao período do sexto ao nono ano. De acordo com a LDB, e como especificado nos PCNs, o ensino de Geografia é obrigatório desde as séries iniciais, até o terceiro ano do ensino médio (BRASIL, 1996; BRASIL, 1997).

Mais recentemente, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em 2015 começou a ser elaborada e até o último trimestre de 2017 estava em sua terceira e última versão e passava por um processo de aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), para posterior formação dos professores e apoio aos conselhos estaduais e municipais para a adequação dos currículos (BRASIL, 2017).

Segundo a proposta da BNCC, a disciplina de Geografia faz parte da área de conhecimento das Ciências Humanas e todas as orientações destinadas a cada ciência estão divididas em três itens: unidades temáticas, objetivos de conhecimentos e habilidades. A BNCC trata das habilidades que os alunos devem desenvolver e a forma como o professor devem aplicar suas metodologias para que tais objetivos sejam atingidos, o que difere da proposta anterior dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que apresentam os conteúdos que devem ser trabalhados de forma mais direta e objetiva.

Como consta na versão final da BNCC, os currículos e as disciplinas se organizam

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades. (BRASIL, 2017).

Dessa forma, os conhecimentos referentes à disciplina de Geografia devem ser trabalhados pelos professores seguindo o objetivo de favorecer o desenvolvimento de habilidades e de competências que devem ser apreendidas pelos estudantes. Para tanto, o professor precisará se adaptar e enquadrar suas práticas nas habilidades propostas pelo novo currículo, que traz as metas e os objetivos que precisam ser alcançados por professores e alunos.

Retornando novamente ao passado, o ensino de Geografia em Portugal é oficialmente institucionalizado na formação primária na reforma de 1836, com a disciplina de breves noções de História, Geografia e Constituição. Nesse contexto, o ensino de Geografia adquire o caráter de formação cívica e patriótica (CLAUDINO, 2009).

Durante um longo período a disciplina de Geografia adquire diferentes abordagens e, como lembra Claudino (2009), um dos momentos mais importantes dentro dessa trajetória se refere à reforma de 1974. Entre 1977 e 1978, a disciplina de Geografia (bem como a de História) é reintroduzida como obrigatória para os jovens dos 12 aos 15 anos. Nesse período o ensino da disciplina ganha força e é impulsionado pelo desejo de fortalecer o vínculos da população com o país. Ainda segundo o autor, no ensino secundário, cursado por jovens de 16 a 18 anos, a Geografia surge como disciplina opcional em programas com a duração de um ano, mais especializados em Geografia Física ou em Geografia Humana, que tentam copiar as inovações universitárias.

As reformas mais recentes no ensino obrigatório de Portugal, segundo Alegria (2002), ocorreram nos anos de 1989 e de 2001 (Decreto n° 286/89 e Decreto n° 6/2001) e tiveram implicações diretas na organização do ensino de Geografia no país. Como destaca a autora, das modificações ocorridas de 1989 para 2001, destacam-se a criação de aulas de 90 minutos, com diminuição da carga letiva semanal de Geografia, e a articulação com a carga horária da disciplina de História e a continuidade do ensino de Geografia no sétimo, no oitavo e nono ano desde 2001.

Atualmente, o sistema educativo português se divide em duas grandes etapas: o ensino básico, que inclui o primeiro ciclo (quatro anos), o segundo ciclo (dois anos) e o terceiro ciclo (três anos) – e o ensino secundário. Nos dois primeiros ciclos a disciplina de Geografia é lecionada por um único professor, geralmente com formação em Educação. A disciplina de Geografia e História de Portugal geralmente é lecionada por professores com formação em História. É somente no terceiro ciclo que a disciplina de Geografia é autônoma e lecionada por professores com formação em Geografia. No ensino secundário, após as

reformas realizadas pelo Ministério da Educação, a disciplina de Geografia se torna optativa e disputa lugar com outras (LEMOS, 2004).

A respeito da reforma no sistema de ensino português, Claudino (2009) lembra que sob o impulso de um discurso da União Europeia e com a colaboração de professores no Ministério da Educação, no começo de 2001 (Decreto-Lei nº 6 de 2001, de 18 de Janeiro) é promulgada a reorganização curricular do ensino básico, com base em uma nova diretriz: a das competências e saberes aplicados na resolução de problemas, perspectiva que visa ao desenvolvimento de competências, gerais e específicas, numa clara secundarização da memorização de informações.

Com as recentes mudanças de governo, a reforma de 2001 que estabelecia um currículo baseado no desenvolvimento de competências é substituída pelo Programa Nacional das Disciplinas, que trata das orientações curriculares da disciplina de Geografia, direcionadas para cada ciclo.

Nessa nova proposta,

As orientações nacionais a ter em conta dizem respeito às competências essenciais da disciplina para o ciclo e às experiências educativas que devem ser proporcionadas aos alunos, ao longo dos três anos de escolaridade (7º, 8º e 9º anos). Ao professor de Geografia cabe definir as estratégias de concretização e de desenvolvimento do currículo nacional, através dos temas definidos adequando as suas decisões ao contexto de cada escola e de cada turma (PORTUGAL, 2013).

Essas mudanças, mesmo com o objetivo de trazer benefícios e agregar qualidade ao ensino do país, representam um desafio aos professores, que precisam se adaptar a novas determinações, muitas vezes em um curto período de tempo e sem as orientações necessárias. Para além das adaptações do sistema de ensino, a Geografia portuguesa passa por um momento de questionamentos e reformulações. Como destacam Silva et al. (2010), há entre a comunidade de pesquisadores portugueses uma crítica generalizada à memorização que forma alunos passivos, além da intenção de se superar um ensino de Geografia descritivo, disperso e conceitualmente vazio. Nesse sentido, notadamente nos últimos anos, a educação geográfica em Portugal vem buscando construir uma disciplina com referências na educação para a

cidadania, o que está de acordo com os objetivos definidos pelo Programa Nacional para a Educação Básica e Secundária do País.

Dessa forma, nesse breve retrospecto em que a o ensino de Geografia passa a fazer parte das políticas educacionais do Brasil e de Portugal, o que se destaca é que assim como a ciência geográfica, a disciplina de Geografia também é dinâmica e pode ser considerada produto de seu tempo, em que as demandas atuais são as referências utilizadas no processo de construção de um texto curricular que busca ser viável e possa atender às necessidade e expectativas de todos os sujeitos da comunidade escolar, nos mais diferentes contextos, sejam eles locais, nacionais ou internacionais.

### **2.4.3 A construção do saber geográfico nas discussões acadêmicas e escolares: a aproximação entre a geografia brasileira e portuguesa**

Apesar das distintas trajetórias percorridas pela ciência geográfica no Brasil e em Portugal, atualmente a Geografia vivencia, em ambos os cenários, um momento de reestruturação, principalmente quando se fala no saber ensinado nas escolas. Dessa maneira, tem-se como início a identificação dos pontos em que os conhecimentos de ordem científica e escolar se aproximam e aqueles em que tais saberes se distanciam, nessa relação em que os dois campos se complementam, ao mesmo tempo em que se constituem como vertentes distintas do processo de construção de conhecimento.

Saviani (2000) já apontava essas distinções e destacava a forma como essa relação deveria ser conduzida. Para o autor, apesar das diferenças que permearem os dois campos do conhecimento, o escolar e o científico, é função do educador e também do cientista preocuparem-se com os conhecimentos que devem ser aprendidos no contexto escolar e a forma como as teorias e os resultados advindos das pesquisas realizadas serão transpostos em conteúdos e saberes escolares.

Mas como será que se deu e se dá essa relação entre o que é produzido nas instituições de pesquisa e o que é ensinado nas escolas, sejam elas aqui no Brasil ou em Portugal? Esse é um questionamento que pode ser respondido por meio das experiências já vividas, do que já foi realizado e produzido, mas também de projetos futuros, do que se deseja para a ciência geográfica e para o ensino de Geografia.

Em um passado recente, essa distinção entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos ensinados nas escolas de Portugal não estava bem definida. Claudino (2009) lembra que no ensino secundário, mais especificamente no 12º ano, o programa de Geografia, elaborado

com a colaboração de docentes universitários, acabava por tentar resumir os cursos de licenciatura em Geografia. Assim também, como no ensino secundário, que é a fase final do ensino básico, não existia uma clara e acrítica transposição do discurso universitário para o escolar.

No Brasil, a distinção entre a ciência geográfica e a disciplina de Geografia ensinada nas escolas também foi gradual. Esse processo foi inicialmente impulsionado pela abertura dos cursos superiores no país a partir de 1930 e deu início à fase acadêmica/universitária, com professores e alunos preocupados em desenvolver a ciência geográfica e torná-la cada vez mais independente, com seu próprio objeto de estudo e, ao mesmo tempo, mais próxima da sociedade. Nesse percurso, os professores começaram a chegar às escolas, o que consequentemente solidificou o saber construído no contexto escolar (MELO et al., 2006).

Dessa forma, passa-se a observar que pesquisadores da área de ensino, tanto do Brasil quanto de Portugal, com o passar do tempo foram buscar alternativas que priorizassem também o ensino dos conhecimentos produzidos e comprovados cientificamente pela ciência, pois, mais que repassá-los, era preciso investir no aprimoramento de métodos de ensino, da didática da disciplina e do processo de ensino e aprendizagem, para que, dessa forma, a educação geográfica ganhasse em qualidade, tanto na teoria como na prática diária em sala de aula.

Ao propor formas de fazer da ciência geográfica um conhecimento acessível a todos os alunos, de acordo com cada ano escolar e faixas etárias correspondentes, Thiesen (2011) propõe um ensino que traga uma visão integrada entre sociedade e natureza, o que pode ser um dos grandes desafios para o professor da disciplina, tendo em vista que essa é uma das dicotomias construídas ao longo da história da Geografia. Com esse enfoque, o autor acredita que a geografia escolar deve trazer do campo científico os objetivos de algumas vertentes que tratam a Geografia como uma ciência preocupada com a compreensão da sociedade como um todo, que buscam se livrar da compartimentação do saber que individualiza o conhecimento.

No entanto, assim como a ciência compartimenta seus saberes, o ensino segue essa mesma linha, com a divisão das disciplinas que separam os conhecimentos em conteúdos distintos, sem que sejam articulados ou vistos de forma conjunta. Por isso, é comum, tanto nos livros didáticos como em outros recursos, que o estudo da sociedade e da natureza seja feito de forma separada e individualizada.

Na mesma perspectiva, ao explicar a função e as prioridades que a educação deve adotar, Callai (2014) também aborda a importância de a

Geografia ser uma disciplina que trata seus conhecimentos de forma integrada e contextualizada. Segundo a autora, a Geografia é uma disciplina que deve ser um instrumento útil para ler e entender o mundo; no entanto, para que isso se efetive, é preciso que a ela seja uma disciplina que apresente mais do que apenas um amontoado de conhecimentos soltos, que possa ir além da reprodução de conhecimentos estáticos, da explicação de paisagens prontas. Ou seja, é preciso que se construa uma relação entre professor e aluno baseada na ideia de movimento, para que esses estudantes possam compreender que as pessoas, ao construir a sociedade, produzem um espaço com suas marcas e carregado de história.

Tais abordagens trazem à tona a necessidade de repensar as formas de produzir e de colocar em prática o conhecimento geográfico. De tal maneira, investe-se na ideia de renovação na forma de elaborar e de posteriormente reproduzir os conteúdos nas salas de aula, num movimento que prima pela renovação das práticas pedagógicas monótonas e desinteressantes, que desqualificam o processo de construção do saber geográfico.

Diferentemente das pesquisas do campo científico, as mudanças e atualizações dos conhecimentos da disciplina de Geografia que são ensinados nas escolas seguem um ritmo mais lento, um “*delay*”<sup>13</sup> que também se reflete no processo de formação dos alunos. Uma (des)sincronia que se observa principalmente nas informações dos livros didáticos, que têm uma vida útil longa no que se refere à atualidade dos fatos e informações. No Brasil, atualmente os livros didáticos têm um vida útil de três anos, que pode ser considerada breve se comparada à de utilização desses recursos em Portugal, que são utilizados ao longo de seis anos.

Nesse sentido, os livros didáticos podem ser considerados um dos principais registros do trabalho de transposição didática, em que os saberes científicos são convertidos em conteúdos escolares. Como uma das principais fontes de pesquisa de professores e alunos, o livro didático são recursos de fácil acesso e utilização, já que trazem os conteúdos organizados e estruturados de forma a atender aos objetivos do processo pedagógico. Como destacam Castrogiovanni e Goulart (2010), o livro didático desempenha um importante papel nos diferentes contextos escolares, principalmente em contexto em que não há a disponibilidade de outros recursos, como ainda ocorre em muitas

---

<sup>13</sup> Termo em inglês que significa atraso, neste caso, entre as pesquisas acadêmicas e o que é desenvolvido nas disciplinas escolares.

escolas, especialmente no Brasil. Mas, isso, destacam os autores, não significa que o seu uso deve ser empregado na tentativa de suprir todas as necessidades dos alunos, pois, apesar da função que o livro didático possui no processo de ensino e aprendizagem, ele deve ser utilizado com cautela e planejamento, sem que seja a única fonte de conhecimento do aluno nem o única alternativa de pesquisa e planejamento para o trabalho do professor.

Diante dos desafios enfrentados pela educação na contemporaneidade, em que ciência e conhecimento escolar buscam formas de agregar qualidade ao ensino, o que parece viável na teoria, na prática, essas iniciativas nem sempre são tão próximas. Pois a apesar dos avanços que imprimem nos documentos legais orientações sobre práticas renovadas, que buscam a transformação dos métodos de ensino, a atualização dos materiais didáticos, o ensino de Geografia nem sempre sente os reflexos positivos de tais avanços no dia a dia das escolas. O que não se vê nos documentos oficiais, nas páginas dos livros didáticos, é o que se percebe no fazer diário de professores e alunos em sala de aula.

#### **2.4.4 Os caminhos atuais da Geografia escolar: aqui ou do outro lado do Atlântico**

Ao se proporem mudanças e iniciativas que primem por mais qualidade ao processo ensino e aprendizagem em Geografia, saber dos quesitos que podem tornar tais expectativas uma possibilidade viável surge como uma das premissas indispensáveis para que essa tão desejada mudança seja alcançada e colocada em prática. Nesse sentido, estar a par das características que constituem o ambiente escolar e poder lidar com experiências e vivências que são distintas em cada estudante são desafios que os educadores enfrentam, e também o professor de Geografia que possui como base de seu repertório o estudo da pluralidade, a qual constitui a sociedade e a ela confere forma.

À educação geográfica recai a responsabilidade de apresentar aos estudantes, da forma mais fiel possível, aos contextos onde eles vivem. Mas, tendo em vista os currículos extensos e a grande quantidade de trabalho dos professores, que são considerados os principais responsáveis pela qualidade ou pelo fracasso do processo de ensino e aprendizagem, de que forma isso pode ser realizado?

Sobre os desafios do ensino e o papel do professor, Cavalcanti (2010b) lembra que em razão das dificuldades que muitos professores enfrentam no trabalho, esses profissionais acabam por se sentirem

inseguros e se fecham em atitudes conservadoras: optam por manter os rituais rotineiros e repetitivos da sala de aula, desistindo de experimentar novos caminhos. Outros pautam seu trabalho no sentido de promover a aprendizagem significativa dos conteúdos que ensinam, envolvendo seus alunos e articulando intencionalmente seus projetos profissionais. Contudo, lembra a autora, boa vontade e disposição são importantes, mas não o suficiente para enfrentar os desafios da profissão, pois essa é uma atividade que requer orientações teóricas seguras, conhecimentos da materialidade concreta e do processo da escola, convicção sobre os modos de atuação nessa instituição. Ou seja, essa pode ser considerada uma conquista em equipe, um trabalho de colaboração entre todos os sujeitos que compõem e fazem parte da comunidade escolar

Trazer para o contexto escolar referências do cotidiano que despertem o interesse dos alunos em aprender, além de estratégias pedagógicas de responsabilidade do professor, precisam fazer parte das orientações presentes nos documentos legais de referência, estar presente nos conteúdos, nos textos, nas atividades e nos desafios presente nos recursos didáticos e livros didáticos. Pois é somente quando os estudantes se sentirem representados pelos conteúdos, lembrados nos debates e incluídos no contexto de sala aula que a educação geográfica estará atendendo ao objetivo de educar a todos, a partir de uma educação que busque a superação da valorização de grupos privilegiados em detrimento dos outros marginalizados e estigmatizados.

Assim, cabe destacar que Cavalcanti (2010a), ao defender que o professor ao ensinar geografia deve incentivar o desenvolvimento de um modo de pensar geográfico em que os alunos atribuam significados aos lugares e às experiências sociais e culturais que os cercam, resguardando toda a diversidade do contexto em que elas se realizam, também se referia às bases teóricas, ao suporte técnico e às orientações metodológicas necessárias para que tais objetivos atribuídos à prática docente sejam alcançados. Nesse sentido, uma prática pedagógica que valoriza a heterogeneidade presente no contexto escolar, ainda tão voltado à padronização dos métodos e dos conteúdos, vem cada vez mais sendo defendida pelos teóricos da educação geográfica, que destacam a função do professor em resgatar para os conteúdos as contribuições e a representatividade dos sujeitos presentes em sala de aula, mas que não descartam a importância e a necessidade de que esse seja um trabalho conjunto e não uma responsabilidade individual.

Sobre as formas de tornar a educação geográfica uma disciplina que desperte o interesse de professores e alunos, Costella (2014) destaca



a importância do fortalecimento da relação entre alunos e professores ao afirmar que ensinar Geografia é aprender com os alunos as suas leituras, é misturar-se com as histórias e solicitar deles as imagens que eles mesmos projetaram de seus tempos e seus espaços. O espaço que se lê apresenta códigos que se misturam com conceitos e histórias de vida, que não são os mesmos para todos, uma vez que os textos são encobertos por subjetividades.

Dessa forma, à educação geográfica abrem-se novas possibilidades de tornar a escola um lugar que ela ainda não é, pelo menos não por completo: um espaço de encontro e compartilhamento de experiências, de culturas e de conhecimento, sem distinções de qualquer natureza. E, completa Costella (2014), a escola precisa ser (re)conhecida como um lugar de explosão de ideias, de reflexões, de aprendizagem e a educação geográfica, nesse contexto, não pode ser tratada de forma isolada ou descolada da materialidade concreta, mas sim como parte dessa renovação.

Novamente, reafirma-se a necessidade da educação geográfica adentrar por temas que sempre fizeram parte de seu repertório, mas que nem sempre são lembrados, passam despercebidos no momento em que cresce a necessidade de se falar dos direitos das pessoas com deficiência, dos migrantes, dos negros e indígenas, das questões de gênero e orientação sexual, da intolerância religiosa, entre tantos outros. Demandas que não podem mais ser adiadas ou silenciadas, seja por serem uma necessidade presente e crescente ou por fazerem parte dos debates atuais da sociedade.

Justamente por ter em seu repertório conteúdos e conceitos que estão vinculados aos debates atuais é que a educação geográfica, por vezes, é considerada uma disciplina que silencia as questões relacionadas aos grupos minoritários, que são esquecidos, ou melhor, não são reconhecidos nos textos e contextos educacionais. Mas, o que a princípio pode parecer uma barreira intransponível, na verdade, pode ser visto como um desafio a ser superado à medida que a Geografia traga para os conteúdos outras perspectivas, outros olhares e histórias que só foram conhecidas a partir de uma única referência, geralmente advinda das classes dominantes. Nesse sentido, Kaercher (2014) destaca que a educação geográfica pode assumir a tarefa de reconhecer os limites e os impedimentos na convivência interpessoal, para semear a compressão entre os indivíduos. Essa condição pode contribuir para que nos conheçamos melhor e ajudar na tarefa de atenuar as fronteiras que os seres humanos criam e que dificultam o convívio solidário. Ou seja, para o autor, a educação geográfica assume a função de incentivar o convívio

pacífico entre os indivíduos, a diminuição das fronteiras invisíveis, mas claramente perceptíveis que separam os seres humanos que são aceitos e lembrados daqueles que são esquecidos ou no máximo tolerados.

No entanto, é preciso ter claro que da teoria para a prática há uma distância considerável que separa o que se deve fazer do que se pode concretamente se realizar. Por isso, o ensino de Geografia precisa ser pensado e praticado para além dos deveres, com base nos fazeres possíveis, que são resultado do trabalho conjunto, da troca de experiência e da reciprocidade entre os elementos da ação educativa: professores, alunos, comunidades escolares coordenando ideias e reorganizando-as em prol da construção de um saber geográfico realmente significativo.

Independentemente do contexto, são evidentes os desafios presentes e futuros que a educação geográfica possui, os quais somente serão superados à medida que as velhas práticas forem abandonadas e outras formas de apresentar e representar os espaço geográfico, a partir de suas múltiplas composições, passarem a fazer parte do referencial teórico e prático da Geografia enquanto ciência e como disciplina.

## 2.5 O CURRÍCULO E OS PROGRAMAS ESCOLARES

Ao buscar referências sobre as formas e os meios necessários para a implementação de um projeto educacional, chega-se ao ponto de partida: o currículo. Esse é o documento que regulamenta, que orienta os projetos educacionais, nos mais diversos lugares, em diferentes escalas. Ele é o documento oficial, mas também é o roteiro do professor, que se constitui no fazer diário em sala de aula; por isso, ele é o documento escrito e o não escrito, o falado e também o silenciado. Por tal motivo, ao tentar compreender de que forma os grupos minoritários que estão presentes em sala de aula são tratados, ouvidos e representados, buscou-se também olhar para o currículo, para aquele que foi construído e exercido como um documento legal, mas também para o currículo que se constrói diariamente, que é dinâmico e se constitui pelos mais diferentes contextos educacionais.

### 2.5.1 O currículo na escola: limites e possibilidades

Ao buscar as respostas e os caminhos possíveis para que a educação básica ganhe novos contornos e supere as limitações de um processo de ensino e aprendizagem padrão e homogeneizador imposto por regras, documentos e marcos legais é que se torna possível perceber

o papel do currículo escolar, por ser ele a possibilidade real de mudanças e, ao mesmo tempo, o texto que precisa ser questionado e debatido.

Como destaca Corazza (2005), os currículos oficiais nada mais são do que um guia de práticas amparadas por parâmetros e diretrizes, normas, textos e livros didáticos, materiais paradidáticos e audiovisuais, padrão comum que não é nada inocente. Devido ao seu caráter unificador, esses padrões operam como instrumentos para conceber ou negar recursos, recompensar ou castigar instituições, aprofundar divisões existentes, reforçar desigualdades, discriminar ou suprimir vozes e histórias dos diferentes.

Nos dias a hoje, a educação vem se adaptando ao contexto globalizado e às demandas internacionais, o que exige que os currículos sejam pensados para atender a essa finalidade. Cada vez mais, atingir os índices e cumprir as exigências externas tornou-se o principal objetivo do projeto educacional de diferentes nações, em detrimento das necessidades internas, das particularidades, das diferenças, que ainda são vistas como um problema a ser resolvido, principalmente por aqueles que precisam atingir os mesmos níveis dos países desenvolvidos.

Nesse sentido, Silva (2001) complementa que o currículo tem uma posição estratégica nas reformas educacionais, precisamente porque ele é o espaço no qual se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo das políticas educacionais, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades.

O currículo é um texto que precisa ser lido e entendido para além das palavras; como norma, foi ele quem definiu os rumos que a educação tomou até então, e como guia é ele também que poderá mudar os caminhos a serem seguidos.

Em seus estudos, Corazza (2005) traz outra possibilidade de currículo, um conceito novo, com uma definição já conhecida e por muitos defendida que se mostra completamente possível. É o que a autora denomina pós-curriculo, um currículo inspirado nas teorias pós-críticas da educação. Como trata a autora, o pós-curriculo vem na contramão dos currículos oficiais, quando trata da valorização social e financeira do magistério, quando aborda a distribuição prioritária de recursos aos marginalizados, quando olha para as políticas de

eliminação de todas as desigualdades de oportunidades e desempenhos e para as dinâmicas da diferença e as experiências inquietantes da alteridade.

Nesse contexto, é importante ter claro o que o currículo é e de que forma ele influencia os rumos das educação. Como enfatiza Silva (2008, p. 10), “O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou a exclusão na sociedade”.

Tal abordagem sobre o currículo e seu conteúdo, sobre as formas como estes são reproduzidos e se concretizam em sala de aula, enquadra-se na definição de Goodson (2008), que distingue o currículo como texto escrito e o currículo como atividade em sala de aula. Para o autor, estas são definições que se complementam e, ao mesmo tempo, resultam de um embate entre o que está escrito nos documentos oficiais e o que é praticado em sala de aula.

É por esse motivo que o currículo não pode definido e nem compreendido apenas pelo que está escrito no documento oficial; na verdade, o texto escrito e suas aplicações no âmbito escolar são parte de um todo heterogêneo, mas indivisível. Nesse sentido, Silva (2001) já destacava o caráter complementar e indivisível do texto oficial e prática do currículo. Segundo o autor, o currículo não pode ser visto como um produto acabado, não pode deixar de revelar as marcas da relação social de sua produção. Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto em sala de aula, passando por guias, diretrizes, livros didáticos, o currículo nada mais é do que produto das relações sociais que se articulam, em diferentes escalas.

O caráter teórico e prático atribuí ao currículo o potencial de ser um agente transformador dos padrões instituídos que permite que professores e alunos passem a assumir o papel de protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, o que já o são por direito. Como destaca Corazza (2005), na perspectiva de construir um pós-curriculo que seja democrático e participativo, as experiências de professores e professoras, de mães, pais e alunos, de funcionários das escolas, de movimentos sociais, de sindicatos, de associações científicas, de parlamentares de oposição, são indispensáveis e necessárias para que tanto o texto escrito quanto o praticado em sala de aula sejam reflexo de um currículo comprometido com a luta e a defesa de todos, sejam eles “iguais” ou “diferentes”.

Como apontaram Garcia e Moreira (2008), fomos todos formados para seguir o mesmo caminho, aprender as mesmas coisas, no mesmo

tempo. Por isso temos os parâmetros, os programas, ou seja lá o nome que se dê. No entanto, salientam os autores, a sala de aula deveria ser um riquíssimo espaço de diferentes saberes que se cruzam, entrecruzam, entram em conflito, produzindo novas possibilidades de compreensão do mundo e aumentando a compreensão que cada um pode ter de si mesmo e do espaço em que vive. Complementamos esse pensamento dizendo que é nesse ambiente que o currículo pode ser construído, buscando trazer para os macrotextos institucionais as marcas, os traços, a cor e o tom dos microtextos que se constituem nas diferenças de seus indivíduos e por elas.

### **2.5.2 O currículo escolar e a representatividades das minorias**

Diante do desafio de pensar o currículo e suas possibilidades para o ensino de Geografia, é preciso ter claro quais são os seus limites e as fronteiras possíveis de ultrapassar. Quando se fala em currículo, o que logo se pensa é em seu caráter orientador e até disciplinador, vinculado às concepções baseadas na definição primária do conceito. Como destaca Goodson (2008), a palavra currículo deriva da palavra latina *scurrere* (correr) e diz respeito ao curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como o curso a ser seguido, ou melhor, o conteúdo apresentado para o estudo.

Com base no padrão de ensino que se firmou ao longo da história, o papel do currículo como o guia a ser seguido e a definição das disciplinas enquanto áreas do conhecimento individualizadas se fixaram como referências para o modelo vigente que deve ser reproduzido. Têm-se então os currículos nacionais, documentos criados como forma de organizar, de institucionalizar o ensino com o intuito de garantir direitos e deveres. Elaborados e aplicados de diferentes formas em contextos educacionais distintos, como exemplo os do Brasil e Portugal, os currículos seguem a lógica de um mundo globalizando, inspirados nos projetos educacionais de países com maiores níveis de desenvolvimento.

Encontra-se aí o que Paraskeva (2008) fala sobre a problemática do currículo comum, travestido de currículo nacional. Para o autor, o currículo nacional transporta a noção de um texto prescrito e supõe a construção de um determinado projeto cultural uniforme, que se sedimentará através de um unificador (na forma e nos conteúdos) da educação nacional. Trata-se de um projeto unificador alimentado política e culturalmente.

Ou seja, como constata Corazza (2005), esses currículos fundamentam-se no princípio de uma totalizadora identidade-diferença

nacional, princípio esse fictício, fabricado pelo etnocentrismo dos grupos privilegiados e posto em funcionamento pelo aparato disciplinar do Estado.

Da mesma forma, as disciplinas que integram os currículos escolares são intencionalmente governamentais. A Geografia, a História, a Sociologia são alguns exemplo de narrativas que disciplinam, organizam, estruturam aquilo de quem falam. Muitas vezes o que se vê reproduzido na disciplina de Geografia sobre determinados povos e suas culturas é tomado como a única verdade sobre aqueles povos e culturas. E tudo mais que possa existir e se falar a respeito desses temas são “outros”, em geral tidos como exóticos, anormais, incompletos, deficitários e que necessitam de controle e correção e, por isso, devem ficar fora dos documentos oficiais (COSTA, 2005).

É nesse contexto, lembra Paraskeva (2008), que as disciplinas se assumem como difusoras oficiais do saber identificado como socialmente válido. São elas que criam o vínculo através do qual a organização e a estrutura das intensões do ensino são comunicadas de professor para professor e deste para os alunos. Assim, muito naturalmente, as disciplinas conseguiram criar um elo entre o ato de instruir e o currículo, a tal ponto que se cristalizou a noção de que um bom ensino é seguramente disciplinar.

Essa é a lógica curricular e disciplinar que trata das minorias e as diferenças a partir de sua suposta posição de inferioridade, que segue os imperativos e demandas exteriores que incentivam administrar a pluralidade, a diversidade e a alteridade, por meio da transformação de cada diferença e de cada diferente como um objeto a ser corrigido (CORAZZA, 2005).

Por seu caráter formador é que o currículo precisa ser repensado e constantemente discutido nas esferas nacionais e até nas reuniões de pais e professores, pois, como já salientava Silva, (2001), o currículo produz formas particulares de conhecimento e saber que, por isso mesmo, produzem dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas, mas que também organizam e produzem identidades culturais, de gênero, identidades raciais e sexuais. Por isso, o currículo não deve ser visto apenas como um espaço de transmissão de conhecimento, pois ele está envolvido diretamente naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo e nos tornaremos.

Nessa perspectiva, o que fica claro é que os currículos em vigência nas escolas, tanto os daqui quanto os de lá, não cumprem sua função na totalidade de suas atribuições e nem atendem às necessidades de todos os alunos. Adaptações, arranjos e modificações são estratégias

que tentam tornar universal o currículo, que atenda às diferentes demandas, que fale todas as línguas, que discuta os costumes e culturas, tarefa que fica, em grande parte, a cargo dos professores das disciplinas, que vivenciam as necessidades diárias de um alunado heterogêneo, com diferentes necessidades e especificidades.

Esses discursos tratam e apontam as diferenças, mas não as consideram como nossas diferenças, são as diferenças dos “outros”, que ainda precisam ser identificados, apontadas rotuladas, que são inseridas e ao mesmo tempo compartimentadas em seções “especiais” do texto oficial. Por isso, as mudanças necessárias do ensino, do currículo, ainda são aquelas que, na ótica de Skliar (2005), burocratizam o outro, sua inclusão curricular, seu único dia no calendário, seu folclore, seu exotismo, sua pura biodiversidade.

Como destaca Paraskeva (2008), ao se pensar em um currículo que atenda a “todos” os alunos, a “todas” as demandas, o que realmente preocupa é a esperança depositada no cidadão do futuro, a qual pode vir a acarretar preocupações e ansiedade sobre o aluno que não se enquadra e não se ajustou no modo de vida relevante para os modelos tracionais de pedagogia. Por tal motivo é que as reformas nos sistemas de ensino, nos currículos, visam, de forma cada vez mais explícita, à participação desses alunos, mesmo que para isso tenham que ser identificados e individualizados como a única forma de serem incluídos.

Essas mudanças individualizam o outro e os distinguem para poder inseri-los, incluí-los sob qualquer condição e a qualquer custo. São prerrogativas de um projeto curricular e educacional que na teoria pode até fazer sentido, mas que na prática não representa ganhos significativos na qualidade de ensino nem nas melhorias no sistema educacional, sejam eles em uma localidade, em um bairro ou freguesia, ou até em um país.

### **2.5.3 A construção do currículo de Geografia**

No processo de institucionalização da educação formal e do ensino de Geografia nas escolas do Brasil e de Portugal, o currículo da disciplina passou por importantes mudanças e adaptações. De uma ciência basicamente teórica e descritiva a uma disciplina que se alicerça em observações, análises e discussões, a Geografia enquanto área do conhecimento, se transformou e isso teve reflexos nos campos de pesquisa e também nos currículos escolares adotados pelos países, em diferentes momentos históricos.

Para a constituição de um currículo de Geografia, é necessário levar em conta que a ciência geográfica traz no arcabouço teórico conceitos fundamentais ou categorias de análise que buscam explicar os fenômenos que são os objetos de estudo dessa ciência. Para Corrêa (1995), como toda ciência, a Geografia possui alguns conceitos-chave, capazes de sintetizar a objetivação, isto é, o ângulo específico em que a Geografia é analisada e que confere a essa ciência autonomia e identidade. Como uma área do saber que se preocupa com a relação da sociedade com a natureza, a Geografia possui cinco conceitos-chave com um forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre. São eles: paisagem, região, espaço, lugar e território.

Da esfera científica para o processo de ensino e aprendizagem, os conceitos-chave da Geografia também são referências para a elaboração dos currículos da disciplina, que buscam, cada vez mais, trazer orientações sobre as formas que tais conceitos devem ser tratados e apresentados durante o processo de ensino e aprendizagem, para que ao sair da sala de aula façam parte da vida cotidiana dos estudantes. Isso significa que o corpo conceitual de referência para o ensino de Geografia precisa adquirir sentido nas vivências dos alunos. Nesse sentido, Thiesen (2011) lembra que a Geografia possui em seu domínio (campo do conhecimento) e responsabilidade um conjunto de saberes absolutamente fundamentais à formação das crianças, jovens e adultos. Por isso, as práticas escolares devem possibilitar que esses saberes sejam materializados com o máximo de extensão (universo conceitual e atitudinal) e profundidade (rigor científico).

De acordo com a discussão sobre currículo e a transposição do saber geográfico para o contexto escolar, observa-se a tendência de defesa nos textos curriculares de teorias e práticas que destaquem os conhecimentos relacionados ao dia a dia dos estudantes, procurando demonstrar que a ciência geográfica deve priorizar as interações interpessoais, as trocas cotidianas estabelecidas nas relações sociais. Essas são abordagens defendidas por pesquisadores como Callai (2014), que compreende o fazer diário da ciência geográfica e a construção do conhecimento como uma tarefa que o estudante realiza sendo o sujeito ativo do processo, desafiando os professores a oportunizar aos discentes as condições necessárias para esse desenvolvimento.

Da escolha dos conteúdos à construção de um currículo da disciplina de Geografia, tem-se uma arquitetura que, como se sabe, nunca foi nem é neutra, pois esse é um processo alicerçado nos saberes vigentes e dominantes de um determinado período. Dessa forma, as



correntes teóricas e os conteúdos que estão presentes no currículo são escolhas que representam atos políticos, marcados por relações de poder que se constituíram ao longo da história e resultam no que se entende hoje como o currículo oficial da disciplina de Geografia.

Silva (2001) já destacava esse contexto ao afirmar que no currículo se entrecruzam práticas de significação de identidade social e de poder. É por isso que o currículo está no centro dos atuais projetos de reforma social e educacional, pois é por meio dele que se travam lutas por hegemonia, por predomínio, por definição e pelo domínio do processo de significação.

Em tese, o que se tem é um currículo marcado por diretrizes e orientações que se apropriam de discursos que defendem a melhoria da qualidade do ensino de Geografia, que precisa ser significativo para os alunos, no sentido de formar alunos/cidadãos conscientes. Mesmo que para isso, destaca Corazza (2005) tal currículo, com a justificativa de atingir os níveis ideais de qualidade e desenvolvimento, perpetue o caráter unificador, com padrões e metas que operam como perversos instrumentos para conceder ou negar recursos, recompensar ou castigar instituições, aprofundar as divisões existentes, reforçar as desigualdades, discriminar ou suprimir as vozes e as histórias dos diferentes.

Pensar e discutir a construção do currículo de Geografia é uma responsabilidade que cabe a todos, desde as esferas institucionais, até professores e alunos em sala de aula, pois se trata de um documento dinâmico e em constante transformação, que necessita ser reinventado e atualizado constantemente, seja pela necessidade de romper com discursos e ideologias, traços das relações do poder hegemônico presentes no currículo, seja como meio atender às demandas das identidades e dos indivíduos que o colocam em prática.

#### **2.5.4 Os currículos oficiais no Brasil e em Portugal**

Muito se tem debatido, no campo da educação, sobre o papel do currículo, seus meios e formas de existir nos diferentes contextos educacionais, os quais, como já citado anteriormente, são distintos, mas ao mesmo tempo seguem uma lógica globalizada, que visa à excelência da qualidade do ensino representada por índices de desempenho. São currículos que refletem ou tentam refletir os objetivos educacionais de cada país, de cada estado, de cada município; que ao longo dos anos passaram por reformas, modificações que seguem a lógica de cada período e que trazem as marcas em seu texto dos sujeitos que falam e a quem especificamente querem atingir.

Os currículos oficiais são documentos que visam o todo, o geral, o grande público, com base na educação das massas, com uma proposta única, homogênea que possa atender a todos, independentemente da situação socioeconômica e cultural. Todos têm direito à educação, e o currículo, por si só, precisa estar pronto para esse fim.

Sob essa ótica, ao observar o sistema de ensino do Brasil e a estrutura curricular do país, o que se identifica primeiramente é a forma como os currículos foram organizados para atender à sua organização escolar. Nessa hierarquia, tem-se então um currículo nacional intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, mais recentemente, em fase de implementação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que direcionam e irão orientar os rumos do ensino, da educação infantil e do ensino fundamental I e II do país.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento de referência que traz as diretrizes e parâmetros da educação básica do país a partir de um arcabouço teórico e metodológico, apresenta os conteúdos que devem ser trabalhados em cada ano de cada ciclo, desde as séries iniciais até o ensino médio. Tem-se também nos Parâmetros Curriculares Nacionais o principal roteiro para a elaboração dos livros didáticos que são distribuídos em todo o território nacional, gratuitamente a todas as escolas públicas.

Atualmente, discute-se a implementação da BNCC, que ainda tramita nas esferas governamentais, em fase de implementação, que visa reestruturar a proposta do currículo nacional comum, que, entre outras alterações, pretende reorganizar o currículo em áreas de saberes comuns, em vez de disciplinas isoladas, e valorizar os temas a serem trabalhados, deixando de lado o roteiro dos conteúdos. Essa é uma proposta recém-aprovada, mas desde já recebe apoio daqueles que identificam as vantagens de uma nova organização do currículo nacional, especialmente os ligados ao governo e ao Ministério da Educação (MEC), e críticas de outros que entendem que essas mudanças podem precarizar ainda mais o ensino público, com a supervalorização de algumas disciplinas em detrimento de outras. Tais críticas são baseadas na análise detalhada do documento por estudiosos da área do ensino de Geografia que apontam as fragilidades metodológicas e conceituais de um currículo que chega com o objetivo de unificar a educação do país (KAERCHER, 2016; SUERTEGARAY, 2016; VLACH, 2016).

Críticas que ganham forma e se justificam no que trazem Dourado e Oliveira (2018) ao destacar que a BNCC apresenta-se fragmentada por excluir o Ensino Médio, e restritiva, a medida que direitos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram reduzidos

a um a visão pedagógica centrada na aprendizagem, cuja a materialização se expressa por meio de uma relação que subjuga o currículo à lógica de avaliação do desempenho. Concepção e política que não contribui para o estabelecimento de políticas nacionais pautadas na relação efetiva entre os sistemas de ensino, profissionais e estudantes.

Como lembra Lopes (2018), Muitos que defendem a BNCC alegam que sem essa base se desenvolve uma desigualdade no sistema, justamente por existirem diferentes propostas curriculares em ação. A pretensão de seguir uma única proposta curricular para que as mesmas metas sejam alcançadas, tende a ocultar que a problemática de desigualdade social não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades nos sistemas educativos – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e condição de trabalho nas escolas, na condição de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas.

Sobre os outros currículos, em nível estadual e municipal, têm-se os currículos das escolas administradas tanto pelos governos dos estados, como as que são geridas pelas prefeituras de cada município. Tais currículos seguem a proposta do currículo nacional, mas se diferenciam por buscarem atender às especificidades regionais de cada estado e de cada município do país.

No contexto da pesquisa realizada no Brasil, investigaram-se três escolas pertencentes à região da Grande Florianópolis, no Estado de Santa Catarina: duas da rede estadual de ensino, nos municípios de Florianópolis e São José, e uma escola da rede municipal do município de Santo Amaro da Imperatriz, a qual, no entanto, segue o currículo das escolas do estado de Santa Catarina, o que ocorre pelo fato de Santo Amaro da Imperatriz não possuir um currículo próprio que subsidie a educação naquele município.

De tal forma que as três escolas pesquisadas seguem a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), pensada para ser referência na implementação de educação integral dos indivíduos, tendo como base a orientação do trabalho docente por temas gerais, em que as diferentes disciplinas aparecem e interagem entre si.

A Proposta Curricular de Santa Catarina traz como um dos tópicos centrais a valorização da diversidade (identificada e colocada como tal) e o atendimento de todos os alunos na rede regular de ensino. Temas atuais como questão de gênero, sexualidade, racismo, entre outros, são amplamente debatidos e colocados como centrais também nas discussões que os professores devem realizar em sala de aula.

É uma proposta que avança no sentido de um direcionamento metodológico para o trabalho do professor, com foco muito mais na ampliação das discussões do temas atuais em sala de aula, que impactam diretamente a vida dos estudantes, do que na rigidez do cumprimento do programa disciplinar. No entanto, o que aparentemente é considerado por muitos como um avanço em termos de currículo, ainda é considerado por outros como um dificultador para o trabalho do professor que necessita de orientações (nem sempre dadas) para a adequação de seu trabalho à nova proposta e, por isso mesmo, não encontra o aporte suficiente para sua rotina diária em sala de aula.

Atravessando o atlântico, encontra-se as escolas e o sistema de ensino de Portugal, que são organizados de forma diferente do que acontece no Brasil. Em Portugal as escolas públicas são geridas pelo governo federal, desde as escolas de primeiro ciclo, até as do ensino secundário.

Em vigência no país, tem-se o Programa Nacional das Disciplinas (PORTUGAL, 2013) documento que traz os conteúdos e os conceitos que devem ser trabalhados em cada ano, de cada ciclo, de forma organizada e individualizada por disciplina. Tal documento trata dos objetivos que devem ser alcançados no processo escolar bem como detalha os conhecimentos que devem ser adquiridos, as capacidades que devem ser desenvolvidas e as atividades que devem ser incentivadas e valorizadas. É a proposta que orienta a organização do livros didáticos portugueses; inclusive todos os livros utilizados nas escolas trazem em suas primeiras páginas os conteúdos, os objetivos e os conhecimentos que devem ser desenvolvidos e que estão prescritos no Programa Nacional. Trata-se de um roteiro bem organizado que deve ser seguido à risca, como orientam os documentos e recursos utilizados pelos professores. Estes, por sua vez, seguem essas orientações na íntegra; no entanto, vivem no dilema do cumprimento de um currículo extenso em período curto de tempo.

O processo de adequação ou readequação ao Programa Nacional é recente, pois, logo após a Revisão Curricular do Ensino Básico e Secundário, no ano de 2001 entrou em vigor o Currículo Nacional, que era baseado no desenvolvimento das competências específicas. Nessa perspectiva, a educação era baseada no tripé: conhecimento, correspondente ao saber; nas capacidades, vinculadas ao saber fazer; e nas atitudes, que se referiam ao ser, para a formação do estudante enquanto cidadão atuante na sociedade. Essa proposta foi excluída, dando lugar novamente ao Programa Nacional das Disciplinas, que foi

retomado após um breve período em que a proposta do Currículo Nacional esteve em vigor.

Apesar das distinções, os projetos curriculares tanto no Brasil como em Portugal seguem as tendências que podem ser identificadas em seus textos, no sentido de tornar a educação um direito vivenciado por todos, com qualidade e acessível. Mas, que no entanto, ainda não conseguiu fugir do modelo produz propostas semelhantes, com métodos, e conteúdos direcionados para o todo, sem dar conta de atender às particularidades, as minorias, aos que não se enquadram nos padrões instituídos.

Público este que é apontado, identificado, diferenciado na tentativa de se construir currículos com propostas inclusivas, interculturais, mas que nada mais são do que a reprodução do modelo vigente, do mesmo discurso e das velhas práticas, que no máximo foram atualizadas. Esse é o modelo de currículo que se tem, esse currículo que se encontra e se materializa nas escolas, sejam elas brasileiras ou portuguesas.

## 2.6 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Trazer para as pesquisas em educação debates acerca do uso e da eficácia do livro didático tem se mostrado uma temática urgente e, ao mesmo tempo, um desafio; necessidade e dificuldade que se justificam pelo fato de o livro didático ser uma ferramenta utilizada em larga escala nos contextos educacionais tanto no Brasil como em Portugal e por ser alvo de intensos debates e críticas sobre as propostas didático-pedagógicas. Ou seja, o que se torna evidente nas discussões atuais é a necessidade de se repensar nas formas e nas estruturas que o livro didático deve assumir, do mesmo jeito que o seu uso precisa entrar na pauta das discussões e debates sobre o ensino, para que tal recurso possa cumprir o seu principal objetivo de oferecer o suporte necessário a alunos e professores no processo de ensinar e também no de aprender.

### **2.6.1 Pesquisas brasileiras sobre o livro didático de Geografia: abordagens atuais sobre a representatividade das minorias**

Ao buscar referências sobre as discussões atuais que envolvem o livro didático no contexto educacional brasileiro, no que se refere à representatividade das minorias e às desigualdades sociais, esta pesquisa direcionou suas investigações na busca de teses e dissertações que já

vêm discutindo os conteúdos e as abordagens trazidas nos livros didáticos de Geografia.

Como resultado preliminar das buscas realizadas, pode-se observar que as discussões que envolvem o livro didático de Geografia são uma temática que vem despertando o olhar de pesquisadores da área do ensino que se dedicam a debater as qualidades e as fragilidades desse importante recurso didático.

No Banco de Teses da Capes,<sup>14</sup> ao procurar pelo tema: livro didático de Geografia, a busca apresenta diversas pesquisas de mestrado e doutorado que trazem no título “o livro didático de Geografia”. Desses trabalhos, um número reduzido traz como temática o estudo de grupos, povos ou culturas que são colocados em situação de desvantagem social, que são considerados como minoria.

Entre os resultados mostrados está a dissertação de Carlos Augusto Gomes Cavalcanti da Silva, da Universidade Federal de Alagoas, de 2008, com o título: *A diversidade cultural do nordeste brasileiro nos livros didáticos de geografia do ensino médio*. Nessa pesquisa o autor procurou discutir como a diversidade cultural faz parte do livro didático de Geografia. Dessa forma, ele cumpriu com o objetivo de averiguar se os livros tratam dessa diversidade, as formas de abordagem, e se tal perspectiva contribui ou não para a construção da identidade cultural da região. Para tanto, o autor observou o livro de Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira, *Geografia geral e do Brasil* e o livro de José William Vesentini, *Geografia: série Brasil*.

A dissertação de Mestrado de Lucineide Fábila Rodrigues, de 2009, pela Universidade Federal da Paraíba, intitulada *A região Nordeste nos livros didáticos de Geografia: uma análise histórica*, trouxe como foco a análise do processo de construção do conhecimento sobre a Região Nordeste do Brasil, que por vezes pode ser compreendida a partir de uma visão hierárquica e estereotipada. Dessa forma, a autora analisou três livros didáticos de Geografia: *Geographia do Brasil* (1927), de Delgado de Carvalho, *Geografia do Brasil* (1958), de Aroldo de Azevedo, e *Geografia crítica, o espaço social e o espaço brasileiro* (2006), de José William Vesentini e Vania Vlach. Ela se propôs analisar de que forma a Região Nordeste é tratada pela geografia escolar e como se dá a relação dos autores com tal conceito. Para a autora, tal investigação demonstrou que o livro didático e a educação

---

<sup>14</sup> CAPES. **Catálogo de teses e dissertações**. Disponível em: <[http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/). Acesso em: 15 nov. 2017.

formal não estão deslocados do contexto político, cultural e das relações de dominação, instrumentos legais dos sistemas de poder que fazem parte da engrenagem para a manutenção de determinadas visões de mundo.

A temática sobre o Nordeste surge também na pesquisa de Maria Ediney Ferreira da Silva, de 2012, com o título *O Nordeste nos livros didáticos de Geografia de 1905-1950*, dissertação de Mestrado em Geografia da Universidade de São Paulo, que buscou investigar como determinadas ideias passaram a ser atreladas a essa região do país por meio do livro didático de Geografia. Nessa pesquisa, a autora buscou conhecer o processo de construção de ideias atreladas ao Nordeste do Brasil, no início do século XX. É uma pesquisa que busca no discursos e nas imagens dos livros didáticos os indicativos que orientam a compreensão de como o Nordeste do passado foi responsável pela constituição do Nordeste do presente, construções que podem ter dado origem a ideias mal concebidas e preconceitos que se perpetuam nos dias atuais.

A dissertação de Fabrisa Leite Barros da Silva, intitulada *Da diversidade à desigualdade: os (des)caminhos de um discurso: uma análise discursiva dos PCNs e do LD de Geografia*, apresentada ao Programa de Mestrado em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, em 2011, propôs compreender a forma pela qual o discurso acerca da diversidade regional do Brasil, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, deriva e produz no livro didático o efeito no sentido da reprodução das desigualdade, nas informações referentes tanto aos aspectos físicos quanto aos aspectos culturais. Ou seja, é uma pesquisa que buscou observar de que forma a ideologia capitalista constrói os discursos que concebem a escola como uma instituição voltada ao mercado de trabalho e, para isso, as obras didáticas trazem os parâmetros do desenvolvimento econômico da nação.

Dessa forma, a autora analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais e os livros didáticos de Geografia do sétimo ano do ensino fundamental, como forma de observar como os discursos ideológicos são produzidos e reproduzidos nos documentos oficiais e recursos didáticos. Tal análise se baseia na perspectiva teórica e metodológica da análise do discurso de Michel Pêcheux, abordagem que nesta pesquisa dialoga com os trabalhos de Marx e Althusser.

Sobre títulos que tratam da representatividade do continente africano nos livros didáticos de Geografia, encontra-se a dissertação de Álvaro de Barros Zago com o título *A representação do Continente Africano nos livros didáticos de Geografia do ensino médio*, do

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), de 2012. Tal pesquisa verificou como o Continente Africano foi representado nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio, considerando as possíveis mudanças em decorrência da promulgação da Lei Federal nº 10.639/03, que promoveu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura da África. De tal forma, é uma pesquisa que retrata as mudanças na representatividade do Continente Africano, das ausências à obrigatoriedade garantida por lei de que esse conteúdo esteja presente nos livros didáticos do ensino médio.

Ainda sobre a temática africana, a pesquisa de Rosemberg Aparecido Lopes Ferracini, com o título *A África e suas representações no(s) livro(s) escolar (es) de Geografia no Brasil – 1890-2003*, tese de Doutorado do Programa de Geografia Humana da Universidade de São Paulo, de 2012, analisou o conteúdo relativo ao Continente Africano no livro escolar de Geografia e traz um recorte temporal que abrange desde a introdução dos conteúdos sobre a África, em 1890, pela Reforma Benjamin Constant, até a implementação da obrigatoriedade desse conteúdos, com a Lei nº 10.639, de 2003. É uma análise detalhada sobre o processo de inserção do conteúdo nos livros didáticos de Geografia e, principalmente, um olhar sobre a forma como esse conteúdo foi discutido ao longo do tempo. Como principal hipótese de sua pesquisa, a autora informa que o conteúdo sobre a África nos livros didáticos foi tratado com um enfoque de denominação de caráter colonial imperialista. Essa hipótese foi confirmada tanto no que diz respeito à forma quanto ao conteúdo dos livros, criados com influência do olhar do colonizador europeu.

Outra pesquisa que traz a África como tema a ser analisado nos livros didáticos é a dissertação de Waldnely Gusmão da Silva, da Universidade Federal do Amazonas de 2016, intitulada *Lei 10.639/03: a representação da África e dos afrodescendentes no livros didáticos de Geografia no Brasil 2005-2014*, a qual teve como objetivo analisar de que forma a Lei nº 10.639/03 teve reflexos nos conteúdos sobre a África apresentados nos livros didáticos de Geografia. Dessa maneira, para analisar como essas mudanças se refletiram nos livros didáticos a partir do período proposto, analisaram-se quatro livros didáticos de Geografia do ensino médio, que confirmaram que mesmo passando pelo processo de avaliação do Programa Nacional do Livro Didáticos (PNLD), ainda existem lacunas no que se refere ao combate ao racismo e ao conhecimento sobre a história da África.



Ainda sobre a temática relacionada à África, Wellington Oliveira dos Santos apresenta a dissertação intitulada *Relações raciais, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e livros didáticos de Geografia*, do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, que tem como proposta analisar a presença de personagens negros/as e brancos/as em ilustrações presentes no livro didático de Geografia para o segundo ano do ensino fundamental, recomendado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010. Tal pesquisa traz como principal objetivo analisar a hierarquização racial que pode estar presente em livros didáticos de Geografia. Para tanto, o autor utilizou a teoria da ideologia de J. B. Thompson para a interpretação das formas simbólicas e também a análise dos conteúdos em tais recursos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se verificou por meio de um amostra de nove livros didáticos do segundo ano do ensino fundamental, dos quais se analisaram 3.217 personagens em ilustrações, de forma que se chega à conclusão de que há uma supervalorização da imagem do branco e o estigma ainda vinculado ao negro e suas representações. A pesquisa destaca ainda a crítica ao PNLD, que adota uma política de combate ao racismo, sem, no entanto, observar essa abordagem na prática, ou seja, nos conteúdos e representações dos livros didáticos.

Na tese de Doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2013, *O negro e a cultura afro-brasileira: uma bricolagem multicultural do ensino de Geografia*, Edimilson Antônio Mota apresenta uma pesquisa que teve como objetivo observar a importância atribuída ao negro e à cultura afro-brasileira com base em recortes de textos extraídos de livros didáticos do sétimo ano. Dessa forma, a pesquisa analisa os paradigmas que são construídos a partir de tais discursos, e identifica quais deles colaboram para a construção de um multiculturalismo emancipatório. Dessa forma, o autor faz uma análise que busca desde as causas até as consequências do processo de discriminação e preconceito que marca os discursos presentes nos recursos didáticos que, na verdade, são descolonizados e desconstruídos.

Sobre as questões raciais, Gabriel Siqueira Corrêa, defendeu a dissertação *Narrativas raciais como narrativas geográficas: uma leitura do branqueamento do território nos livros didáticos de Geografia*, em 2013, pela Universidade Federal Fluminense. Tal pesquisa traz como objetivo a problematização das narrativas raciais, da democracia racial e do branqueamento da população presentes no discurso geográfico e nos livros didáticos, que influenciam o sistema de representação construído sobre a formação do território brasileiro e reproduzido pelo ensino de

Geografia. Dessa forma, o autor defende a ideia da construção de processos de violência criados por um sistema de representação oculto, que tem como base o branqueamento da população brasileira e que é disseminado nas aulas de geografia.

Sobre temáticas relacionadas à diversidade, Ivaine Maria Tonini apresenta a sua tese de doutorado intitulada *Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia*, de 2002, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pesquisa que retrata a produção das identidades de gênero, geração e de etnias nos livros didáticos de geografia, do ensino fundamental. Para tanto, a autora utilizou como referencial ferramentas teóricas da vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais, para examinar as relações de poder na produção dos significados presentes em tais recursos didáticos. Dessa maneira, a autora apresenta tais categorias a partir de uma série de relações traçadas e demonstra a produção intencionada nos conteúdos/discursos dos livros didáticos de Geografia

No ano de 2012, Paulo Henrique Oliveira Porto de Amorim defendeu sua dissertação de Mestrado com o título *Classes Sociais em livros didáticos de Geografia*, pela Universidade de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa que buscou analisar de que forma os livros didáticos distribuídos pelo PNLD abordam o conceito de classes sociais. Para tanto, nos livros analisados destacaram-se os textos relacionados às classes sociais, que foram divididos em seis grupos temáticos: geografia e sociedade; meio ambiente; processos político-territoriais; geografia e atividades agrárias; geografia e questões urbanas; e agricultura e questões agrárias. Para a análise dos textos, o autor utilizou como referência teórico-metodológica o materialismo histórico sobre classes, especialmente as contribuições de Karl Marx, Friedrich Engels, Vladimir Lênin, Antônio Gramsci e Edward Thompson. Como resultado de tal análise, o autor observou o predomínio de textos com abordagens simplistas e incipientes sobre os temas, além de abordagens de caráter histórico, o que o levou a considerar a necessidade de um maior aprofundamento teórico sobre as classes sociais nos livros didáticos de Geografia.

Nas pesquisas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações,<sup>15</sup> também ao buscar por trabalhos que trazem “o livro didático de Geografia” como título, o resultado foi semelhante ao do

---

<sup>15</sup> Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 15 nov. 2017

Banco de Teses da Capes; no entanto, um novo achado foi a tese de Doutorado de Leonardo Moreira Ulhôa, intitulada *Imagens e estereótipos do Brasil nos livros didáticos franceses*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, que investigou como os livros didáticos de Geografia franceses contribuem para o entendimento da organização do espaço geográfico a partir da visualização de diferentes paisagens do mundo. Sob esta ótica, a pesquisa se propôs investigar se as imagens dos livros didáticos de Geografia da França representam um reflexo fiel do contexto educacional brasileiro, ou se trazem estereótipos sobre tal realidade. Dessa forma, essa pesquisa traz uma discussão epistemológica sobre a noção de imagem e suas representações. O autor questiona na pesquisa se as imagens analisadas são um reflexo fiel do Brasil, tendo em vista o distanciamento entre o contexto brasileiro e o leitor, nesse caso o estudante da França. Como método de investigação, utilizou-se a fenomenologia como forma de analisar as imagens fotográficas dos manuais escolares da França publicados no período de 1996 a 2011. Tal análise leva o autor a considerar a existência de uma ideia unilateral sobre o Brasil, que pode ser considerada um estereótipo dessa materialidade concreta.

O Banco de Teses da Universidade Federal de Santa Catarina<sup>16</sup> mostrou como resultado da investigação uma dissertação de Mestrado com o título *As interpretações sobre a industrialização na Região Sul do Brasil presentes nos livros didáticos de Geografia PNLD 2005/2007*, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia por Gisele Neves Maciel. Essa pesquisa que teve como objetivo demonstrar os tipos de abordagem dos conteúdos sobre o desenvolvimento industrial na Região Sul do Brasil presente nos livros didáticos da sexta série do ensino fundamental, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2005, com vigência até o ano de 2007. Dessa pesquisa, desenvolveu-se uma tese de Doutorado com o título *Livros didáticos de Geografia (PNLD 1999-2014): editoras, avaliações e erros nos conteúdos sobre Santa Catarina*, do Programa de Pós-Graduação em Geografia, defendida em novembro de 2015. Como objetivo, a autora se propôs a discutir os aspectos relacionados aos processo de avaliação do PNLD (1999-2014), que pretendeu comprovar a permanência dos erros em livros didáticos de Geografia nos conteúdos sobre Santa Catarina.

---

<sup>16</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Biblioteca Universitária. Disponível em: <<http://portal.bu.ufsc.br>>. Acesso em: 15 nov. 2017

Para tanto, a autora investigou livros didáticos de Geografia do sétimo ano no ensino fundamental, que confirmou a permanência dos erros nas obras didáticas, mesmo tendo estas passado pelo processo de avaliação do PNLD.

Com base nos dados coletados, o que se pode observar é que o livro didático ainda é uma das temáticas mais urgentes e que deve estar sempre na pauta dos estudiosos da área da Educação, seja pela importância de tal recurso para o processo de ensino e aprendizagem, pelas carências e fragilidades que ainda caracterizam esses recursos, ou pelo número ainda reduzido, se comparado a outras temáticas da educação geográfica, de estudos e pesquisas na área.

### **2.6.2 O estado da arte das pesquisas sobre o livro didático em Portugal**

Assim como se procedeu com as pesquisas sobre o livro didático no Brasil, os bancos de teses e dissertações foram as referências para se conhecer como as pesquisas sobre os livros didáticos foram e estão sendo realizadas em Portugal.

Partindo do mesmo critério anterior, buscaram-se em bancos de dados oficiais e das universidades trabalhos cujos títulos incluíssem os manuais escolares de Geografia; destes, selecionaram-se aqueles que traziam a temática relacionada às minorias.

O número de trabalhos encontrados que falam dos manuais escolares de Geografia é pequeno; no entanto, o tema ganha destaque nos trabalhos do professor Sérgio Claudino Loureiro Nunes,<sup>17</sup> um dos principais pesquisadores sobre manuais escolares do país.

Com a pesquisa de doutoramento intitulada *Portugal através dos manuais escolares de Geografia – século XIX: as imagens intencionais*, defendida em 2001, o autor traz em 800 páginas um panorama detalhado de como Portugal foi representado nos manuais escolares ao longo do século XIX. Trata-se de uma extensa análise sobre as formas e intenções de como o país apareceu e foi representado nos manuais ao longo de todo o século.

---

<sup>17</sup> Currículo de Sérgio Claudino Loureiro Nunes. Rede Geocrítica Internacional – Universidade de Barcelona.

Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/claudio.htm>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

Mas as pesquisas sobre os manuais escolares não se limitaram apenas à sua tese de doutoramento; o pesquisador lançou artigo em que busca discutir as forma e as funções do recurso didático.

Entre os artigos,<sup>18</sup> destaca-se já no ano de 1999 o trabalho apresentado no *I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*, na Universidade do Minho, com o título: Portugal continental ou um novo olhar sobre os manuais escolares de Geografia. Em 2002, o autor faz, em seu artigo com o título: A construção do discurso escolar nos compêndios de Geografia do século XIX, uma análise atualizada sobre os discursos presentes nos manuais escolares de Portugal do século XIX. Em 2005, destaca-se um artigo publicado na *Revista Portuguesa de Geografia*, com o título: Os compêndios escolares de Geografia no Estado Novo: mitos e realidades, trabalho em que o autor mais um vez recorre ao passado para analisar os discursos sobre o país ao longo da história do processo de escolarização. Em 2009, ele lança o artigo: Manuais escolares de Geografia: o esvaziamento dos propósitos pedagógico-didáticos dos programas?, no livro *Manuais escolares e dinâmica de aprendizagem*, em que traz uma discussão a respeito do programa oficial da disciplina de Geografia e o papel dos livros escolares. Mais recentemente, em 2016, lança, juntamente com Ivaine Maria Tonini e Xosé Manuel Souto González, um artigo com o título: Manuais escolares de Brasil, Espanha e Portugal: quais inovações didáticas para o ensino de Geografia, na obra *La Investigación e la innovación en la enseñanza de la geografía*.<sup>19</sup> O artigo trata das semelhanças entre os manuais escolares dos países que possuem um estreito vínculo histórico-educacional.

Em consulta aos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP),<sup>20</sup> que lista os trabalhos de dissertações e teses dos

---

<sup>18</sup> Artigos listados no currículo do professor Sérgio Claudino Loureiro Nunes.

<sup>19</sup> TONINI, Ivaine Maria; GONZÁLEZ, Xosé Manuel Souto; NUNES, Sérgio Claudino. Manuais escolares de Geografia de Brasil, Espanha e Portugal: quais as inovações didáticas para o ensino de Geografia. In: ALCARÁZ, R. S.; MONLLOR, E. M. T. (Ed.). **La investigación e la innovación en la enseñanza de la geografía**. San Vicente del Raspeig: Universidad de Alicante, 2016, p. 868-883. Disponível em:

<[https://www.researchgate.net/publication/302912271\\_Manuais\\_escolares\\_de\\_Geografia\\_de\\_Brasil\\_Espanha\\_e\\_Portugal\\_quais\\_as\\_inovacoes\\_didaticas\\_para\\_o\\_ensino\\_de\\_Geografia](https://www.researchgate.net/publication/302912271_Manuais_escolares_de_Geografia_de_Brasil_Espanha_e_Portugal_quais_as_inovacoes_didaticas_para_o_ensino_de_Geografia)>. Acesso em: 16 nov. 2017.

<sup>20</sup> Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Disponível em: <https://www.rcaap.pt>. Acesso em: 16 nov. 2017.

repositórios das universidades de todo o país, forem encontrados apenas dois trabalhos sobre temas relacionados à temática concernente às minorias.

Um dos trabalhos de Manuel de Azevedo Almeida Igreja, uma dissertação de Mestrado, da Universidade do Minho, com o título *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de História e Geografia de Portugal e História – 2º e 3º ciclos do ensino básico: da reforma curricular (1989) à reorganização curricular em 2001*, é uma pesquisa que buscou identificar, nos livros e programas das disciplinas de História e Geografia de Portugal (segundo ciclo) e História (terceiro ciclo), de que forma a perspectiva da educação para a cidadania se faz presente e é discutida nos documentos. Dessa maneira, o autor buscou conhecer nesses documentos de referência de que forma as intenções colocadas nesses programas têm correspondência no texto dos manuais e nas recomendações para o trabalho pedagógico.

Outra pesquisa relacionada ao tema é o trabalho de Débora da Conceição Cardoso Martins, uma dissertação de Mestrado da Universidade dos Açores, de 2016. Tal pesquisa, intitulada *As questões de gênero nos materiais pedagógico-didáticos ao serviço do ensino de História e Geografia*, trouxe como principal objetivo dar enfoque às questões de gênero nos recursos didáticos de História e Geografia, presentes nas imagens. Para tanto, a autora analisou um conjunto de livros didáticos de História e Geografia com o intuito de avaliar a presença da mulher nesses recursos por meio das ilustrações presentes nos livros. Como resultado, a autora chega à conclusão de que nos livros as imagens masculinas estão presentes em maior quantidade em relação às femininas, o que, segundo a autora, denuncia a falta de compromisso dos autores na promoção da paridade e igualdade de gênero.

De forma semelhante, mas resguardando as devidas proporções, o cenário de pesquisas sobre os livros didáticos e manuais escolares de Geografia no Brasil em Portugal se assemelha, seja pelas demandas dos temas tratados ou daqueles que são esquecidos nas pesquisas, seja pelo número reduzido de trabalhos que tratam das temáticas relacionadas às minorias.

### **2.6.3 O livro didático: institucionalização nas escolas do Brasil e de Portugal**

Ao debater os fatores que influenciam a qualidade do ensino de países como Brasil e Portugal, ao longo do tempo, sem dúvidas, pode-se afirmar que o livro didático fez e continua fazendo parte dessa discussão, seja no sentido de apontar suas fragilidades, seja para destacar a importância desse recurso para o processo de ensino e aprendizagem.

Desde o início da adoção dos livros didáticos em ambos os países, a busca pela sua melhoria e eficiência tem sido um objetivo a ser seguido. Essas transformações, como destaca Carmagnani (2011) no Brasil foram fomentadas não por grupos diretamente voltados ao ensino, mas são resultado de leis, decretos e medidas governamentais com interesses muito além de atender às necessidades de uma escola que se pretendia popular.

No Brasil, do processo de reestruturação da escolha e distribuição dos livros didáticos nas escolas de todo o país surge o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que se constitui como o modelo atual desde 1996. Sobre os objetivos do programa, segundo Campos (2006), ele visa adquirir e, posteriormente, distribuir os livros didáticos para alunos das escolas públicas da educação básica de todo o país. Dessa forma, o Ministério da Educação (MEC) passou a desenvolver e executar um conjunto de medidas para avaliar sistematicamente e continuamente o livro didático brasileiro.

Como destaca Gonçalves (2006), a partir da implementação do Programa de Avaliação de Livros Didáticos no Brasil, pode-se observar uma melhora na qualidade editorial nas obras didáticas. É raro, atualmente encontrar livros com muitos erros de revisão e editoração. Além disso, os conteúdos têm sido repensados e os autores têm adotado uma postura mais crítica, o que tende a favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Para Sposito (2006), ao longo desses vinte anos, as características dos livros didáticos que são adotados no Brasil passaram por transformações, principalmente, pelas leituras críticas que foram realizadas nas universidades e pela implantação das políticas públicas de avaliação que os diferentes governos vêm organizando há bastante tempo, como ficou estabelecido pelo PNLD.

Como resultado desse processo, Azambuja (2017) destaca que nos livros didáticos atuais do Brasil essa contextualização de

conhecimento está presente, porém ainda não constitui uma ruptura nas metodologias de ensino, tanto na forma como esses conteúdos são apresentados nos livros como no método utilizado pelos professores. Ou seja, ainda argumenta o autor, as mudanças teóricas e de método da ciência geográfica ainda não produziram as mudanças curriculares necessárias para repercutir nos conteúdos das coleções didáticas.

Para Kaercher (2017), devido às características do processo de avaliação das obras didáticas, os livros acabam por ainda apresentarem um caráter homogêneo e padronizado. Essa tendência relaciona-se com as temáticas que são muito semelhantes, mas também com o olhar dos autores, no geral vindos da Região Sudeste, o que pode vir a levar a visões repetitivas ou simplificadoras situação brasileira. A precaução de evitar temas polêmicos também pode estandardizar, homogeneizar a obra didática, características que poderão ser mudadas por meio dos usos que o professor fará do livro.

Ou seja, o que tais autores trazem em suas discussões é que o PNLND indiscutivelmente trouxe avanços e agregou qualidade no que se refere a forma e aos conteúdos apresentados nas obras didáticas que são distribuídas nas escolas públicas de todo o Brasil; no entanto, algumas fragilidades continuam existindo, problemas que por si só talvez nunca sejam totalmente resolvidos, e é aí que entra a figura do professor.

Por isso, cabe sempre lembrar que no contexto brasileiro o livro didático, por vezes, converte-se no único recurso teórico-metodológico utilizado pelos professores. Em condições extremas, com recursos escassos, onde falta tudo, até um espaço físico aquedado para alunos e professores, são nessas escolas que apenas o livro didático consegue chegar. E é aí que tal recurso pode fazer a diferença, longe de ser a salvação de todos os problemas, o livro didático é a possibilidade reverter uma situação sem grandes perspectivas em um contexto em que acesso à informação e ao conhecimento é um direito assegurado.

O professor e o livro didático têm uma tarefa conjunta, que não deve ser no sentido de buscar as fragilidades e as carências de ambos os “sujeitos”, mas no sentido de olhar para ambos e pensar na analogia do carpinteiro e sua ferramenta, em um processo que é de “construção” do conhecimento.

Já em Portugal, destaca Claudino (2010), os livros didáticos adotados nas instituições de ensino também possuem um papel de protagonismo e ao longo da história passaram por mudanças que culminaram na Lei nº 47/2006, que foi criada com o propósito de avaliar e certificar a qualidade dos livros, os quais devem cumprir o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das competências e das



aprendizagens definidas no currículo nacional, apresentando informações sobre os conteúdos dos programas em vigor, bem como atividades, avaliações e propostas de trabalho para o professor.

O país europeu também possui um processo de avaliação dos livros didáticos já definido que garante um selo de qualidade ao manual didático, pois, como no Brasil, as obras são escolhidas pelos professores depois de passarem por uma equipe de especialistas da área, em diferentes universidades do país. O livro é indicado para a compra, que, nesse caso não é feita pelo Estado, mas pelo aluno, que precisa adquirir os manuais das diferentes disciplinas.

De acordo com a Direção Geral de Educação do Ministério da Educação, o regime de avaliação, certificação e adição dos livros didáticos é definido pela Lei nº 47/2006, pelo Decreto-Lei nº 5/2014 e pela Portaria nº 81/2014. Em anuência com essas leis, a adoção dos livros didáticos é resultado do processo de avaliação e adequação ao respectivo contexto educativo e passa pelo crivo do Conselho Pedagógico, do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada. Como determina a lei em vigor, os agrupamentos<sup>21</sup> só podem proceder a adoção de obras certificadas, com exceção somente em casos em que as obras de determinada disciplinas não tenham passado pelo processo de avaliação ou tenham sido liberadas do processo (PORTUGAL, 2017).

Tal processo, lembram Rego, Gomes e Balula (2010) consiste na acreditação de entidades avaliadoras e certificadoras que garantem a realização de um trabalho que visa assegurar a qualidade científica e pedagógica desses recursos, a conformidade com o currículo nacional e com os programas ou orientações curriculares em vigor. O que, por si só, se constitui como um instrumento adequado e indispensável de apoio ao ensino e à aprendizagem, bem como à promoção do sucesso educativo.

Da mesma forma como no Brasil, os manuais escolares foram por um longo período a única referência na elaboração e organização dos conteúdos escolares (CLAUDINO, 2010). Essa dependência, que se

---

<sup>21</sup> Os agrupamentos de escolas são unidades organizacionais, dotados de órgãos próprios de administração e gestão, constituídos de estabelecimentos de educação, do pré-escolar a um ou mais níveis e ciclos de ensino, com um projeto educativo comum. A constituição dos agrupamentos considera, entre outros, critérios relativos à constituição de percursos escolar integrado, à articulação curricular entre níveis, ciclos educativos e proximidade geográfica. Cada estabelecimento que integra o agrupamento mantém sua identidade de denominação própria (CÂMARA MUNICIPAL DE LISBOA, 2017).

tornou crescente ao longo dos anos, sobrecarregou a função do livro didático, que precisou passar por um longo processo de reestruturação e adaptações para cumprir a função central no processo de ensino e aprendizagem, quando, na verdade, os livros e manuais devem ser tidos como um apoio, como mais um recurso que deve fazer parte acervo de materiais disponíveis para alunos e professores. Esse processo de adaptações resultou no sistema de avaliação que se conhece hoje, uma forma de adequar os manuais escolares às novas demandas, mas principalmente de atender às orientações e exigências dos programas das disciplinas.

Sobre essa questão, Calado e Neves (2012) destacam sobre a intencionalidade do professor ao optar por uma determinada obra didática. Segundo as autoras, deve-se considerar que em Portugal para um mesmo programa são editados uma variedade de livros de diferentes autores, que resultam em obras com diferentes mensagens, com diferentes relações sociais de poder e de controle. Por isso, a seleção dos livros pelos professores (isto é, a seleção de uma mensagens) pode traduzir diferentes concepções ideológicas/pedagógicas dos professores.

Fato que independe do local, do processo, das origens, da história de cada professor. Pois todos, sem exceção, estão condicionados a determinadas convicções, submetidos a discursos e isso se refletirá em suas escolhas, desde da seleção de um livro didático, até a forma como conduzirão suas aulas.

Rodríguez e Seoane (2017) também discutem sobre o processo de avaliação e distribuição dos livros didáticos em Portugal e apontam algumas questões que podem influenciar o trabalho dos professores em sala de aula. Segundo os autores, é importante destacar o cuidado com a dependência pelo uso quase que exclusivo do livro didático pelos professores, cuidado que pode evitar que as decisões e as propostas de trabalhos sejam uma escolha mais das editoras do que do próprio professor. Por isso, é recomendado, além da diversificação do recursos didáticos, que os processos de elaboração e escolha desses recursos seja constantemente avaliado e conte com a participação ativa dos docentes, para que os livros didáticos possam cumprir a função de favorecer e dar apoio ao trabalho do professor.

Tendo em vista a importância atribuída aos livros didáticos nos sistemas de ensino do Brasil e de Portugal, o que se evidencia são os ganhos advindos dos programas de avaliação dos livros didáticos, sem esquecer do papel desempenhado pelo professor no processo de ensino e aprendizagem e da necessidade de se repensar a organização dos sistemas educacionais como um todo, pois, não basta a garantia do

direito de acesso à educação; é preciso que se fortaleçam as iniciativas e os mecanismos capazes de atribuir melhores condições ao trabalho do professor e garantir uma situação favorável para a permanência dos alunos nas escolas.

Permanência essa que no caso do Brasil, está diretamente atrelada às condições econômicas que precarizam a educação pública, o que dificulta o acesso ao ensino e a permanência dos alunos nas escolas. E no caso de Portugal, que também enfrenta uma evasão escolar significativa quando se fala dos alunos em situação de vulnerabilidade social, em especial, os imigrantes ou filhos de imigrantes, devido às dificuldades econômicas e às barreiras socioculturais enfrentadas pelos estrangeiros naquele país.

#### **2.6.4 O uso do livro didático de Geografia: potencialidades e desafios**

Ao se pensar na função que o livro didático de Geografia deve assumir no contexto de sala de aula, estar atento aos conteúdos trazidos por ele faz parte do exercício pedagógico do professor, que deve ter como foco o papel da Geografia na análise e nas discussões dos fenômenos sociais.

Como lembram Calado e Neves (2012), o livro didático se constitui como o principal mediador curricular, desempenhando um papel fundamental já que comporta e estrutura um conjunto de informações para o contexto de construção de determinados conhecimentos. Os livros têm uma influência considerável sobre o que se passa em sala de aula: para os alunos representam a própria disciplina e para os professores o referencial estável da disciplina escolar.

No entanto, Tonini e Goulart (2017) lembram que tal recurso não deve ser o único usado nas ações pedagógicas, mas é de grande potencialidade, principalmente quando opera como um ponto de encontro entre os saberes acadêmicos (trazidos pelos professores) e o saber dos estudantes (trazido por suas experiências), permitindo múltiplos condicionantes que contribuem com o diálogo desses sujeitos com a Geografia escrita no livro didático.

Em uma época em que o livro didático era talvez o principal e único recurso de fácil acesso para alunos e professores, Vesentini (1989) já observava que o professor não deveria ter o livro didático como o único definidor de seu curso, de suas aulas, mas sim como um instrumento que está disponível a serviço de seus objetivos e propostas de trabalho. Tratava-se de uma proposta que incentivava os professores

a usarem criticamente o livro didático, relativizando-o, confrontando-o com outros livros, com informações de jornais e revistas, ou seja, relacionando-os com o contexto circundante.

Tal proximidade é apontada também por Rego, Gomes e Balula (2010), que destacam como os livros didáticos podem ser relacionados com outros recursos, como é o caso das mídias impressa, digitais e das novas tecnologias. Por serem recursos que podem agregar valor e reformular as ações comunicativas, que incentivam, de um lado, as práticas de leitura e de escrita, e por outro, a conectividade como forma de criar outros meios dos alunos socializarem e aprimorarem seus conhecimentos.

Em uma das discussões sobre a busca por qualidade no ensino, Vesentini (1989) falava que a tarefa do professor é ininterrupta, o que vale dizer que não existe uma receita pronta, um modelo acabado para ser constantemente reproduzido, mas sim, um processo em constante transformação, em que a busca é uma meta sem fim, em que renovar e sempre experimentar novas atividades, conteúdos e recursos é condição fundamental para se distanciar de um ensino padronizado e burocrático, que não sirva às relações de dominação

No entanto, todas essas funções atribuídas ao livro didático de Geografia podem ser comprometidas quando se parte do princípio de que todos os problemas ou pelos menos grande parte deles são culpa do livro didático. Como enfatiza Kaercher (2017), o problema não é o livro didático. No geral, são recursos que trazem uma grande quantidade de possibilidade de leituras, as quais ficam geralmente a cargo dos professores, pois são eles que têm condições de estruturar, a partir de diversas fontes de informação, uma leitura mais coesa do mundo, tendo o livro didático como o ponto de partida e não o ponto de chegada.

Nesse sentido, Peluso (2006) defende que grande parte das incompreensões a respeito da Geografia, que erroneamente aponta para a falta de utilidade da disciplina no mundo concreto e nas vivências cotidianas se deve, cada vez mais, ao uso que se faz das obras didáticas, seja por serem utilizadas como a única fonte do conhecimento disponível e possível, seja por serem reproduzidas de forma literal, sem alterações ou adaptações das propostas pedagógicas.

Talvez o que esteja acontecendo é, na realidade, um desajuste quanto à função atribuída ao livro didático, quando na verdade os desafios da educação perpassam por diversos níveis, que englobam fatores políticos, humanos e de recursos. Cenário em que o livro didático e o professor são tidos como os únicos vilões ou os mocinhos de um processo que é multidirecional, que envolve também a qualidade

dos recursos adotados, a valorização e as condições de trabalho do professor no que se refere a ganhos de qualidade ao processo educativo.

Sobre a qualidade dos livros didáticos de Geografia, Schaffer (2010) destaca que nos últimos anos houve uma melhora na proposta gráfica dos livros didáticos, mas essa ainda é basicamente restrita à reformulação dos conteúdos selecionados e à abordagem escolhida. No entanto, destaca a autora, as críticas têm apontado no sentido da transformação e da melhoria do livro didático como um todo, o que, cada vez mais, descarta a substituição do livro por outros recursos alternativos para o ensino de Geografia, mas incentiva a diversificação das opções.

Observa-se hoje que as críticas vêm diminuindo ao longo do tempo devido ao processo criterioso a que os livros didáticos são submetidos, o que vem representado uma melhoria da qualidade dos recursos, que para ser avaliados positivamente devem atender a uma série de exigências e estar de acordo com os conceitos e teorias tidos como cientificamente aceitos.

Sobre esse movimento de renovação do livro didático de Geografia, Vesentini (1989) já destacava na década de 1980 a necessidade da melhora na qualidade do recurso didático. Para o autor, naquele momento se observavam carências que incentivavam o movimento de renovação do livro didático, que já era apontado como alternativa que pode enriquecer o trabalho do professor. Mas, para que isso se efetive, destacava o autor, é preciso evitar os sistemas fechados, com conteúdos que valorizem excessivamente os conceitos que deixam pouco espaço para os conhecimentos advindos dos alunos, pois, refletir a partir do real e nesse ato formular os conceitos, que são sempre provisórios, ajudam alunos e professores a compreender e interagir com a materialidade concreta, que é dinâmica e está em constantemente reformulação.

Para Castrogiovanni (2010), o livro didático perfeito, que atende a todos os aspectos e exigências propostas pelos processo avaliativos, não existe. O que existem são recursos que podem auxiliar o trabalho do professor, como textos escritos, imagens, mapas, esquemas, além dos recursos digitais que vão depender fundamentalmente do trabalho do professor, para que sejam utilizados de forma a atender às demandas e às necessidades de todos os alunos. E é aí que se pode definir a verdadeira qualidade do livro didático.

Como resultado desse processo, teremos livros didáticos de Geografia que possibilitam aos seus usuários uma leitura crítica sobre os temas geográficos, a partir da aproximação dos discursos acadêmico e

escolar, em que alunos e professores encontrem nesses livros mais que um recurso, um apoio, um guia, referencial que possa auxiliar no processo de construção do conhecimento e das reflexões geográficas (FRANÇA; CARVALHO, 2015).

Alunos e professores devem se apropriar do livro didático para complementação de suas atividades diárias. Os professores devem ter no livro didático um apoio ao seu trabalho pedagógico; já os alunos devem utilizar o livro didático como fonte de pesquisa que os auxiliem na busca de informações para a construção de novos conhecimentos.

Dessa forma, entende-se que mesmo não sendo o único responsável pelo sucesso ou fracasso escolar, o livro didático de Geografia possui um importante papel no processo educativo. Por isso, toda a demanda e preocupação no sentido de promover a qualidade de tal recurso não é um trabalho em vão. É uma tarefa que se inicia no processo de elaboração da obra didática, passa por um longo processo de avaliação e só irá se concluir em sala de aula, na consolidação do processo de ensino e aprendizagem. A partir daí, caberá ao professor organizar suas práticas, para que tais recursos possam estar em consonância com sua proposta didático-pedagógica.

### 3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

#### 3.1 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Em pesquisas que buscam no contexto escolar o seu campo de atuação, o cuidado e atenção quanto aos procedimentos metodológicos utilizados devem estar de acordo com a complexidade desse ambiente. Como destacam Moreira e Caleffe (2008), as escolas e salas de aula são ambientes sociais complexos, em que interagem, de várias maneiras, grupos de pessoas com histórias pessoais, identidades, personalidades, crenças, valores, interesses e experiências distintas. Características estas que afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, pois a maioria das ações dos indivíduos é determinada por essas características que tornam o ambiente escolar um espaço único de pesquisa, que inevitavelmente será determinado pelos indivíduos que o compõem.

Dessa forma, é por sabermos das carências e das possibilidades existentes nos espaços escolares, no que diz respeito ao convívio com as minorias, que propomos o desenvolvimento de uma pesquisa que visa investigar que de forma as escolas recebem e atendem a um alunado composto pelas múltiplas representações (individuais e coletivas) que compõem a sociedade e dão “cara” a ela.

A partir das experiências acadêmicas vivenciadas desde a graduação,<sup>22</sup> com os trabalhos e pesquisas desenvolvidos com a equipe do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE) e, mais recentemente, com a pesquisa de mestrado<sup>23</sup> voltada ao ensino de Geografia para deficientes visuais, surgiu o interesse de ampliar o enfoque e investigar de que forma o reconhecimento do “outro” e a valorização das minorias se efetivam nas discussões da disciplina de Geografia.

Por ser esta uma pesquisa voltada aos processos educacionais, definiu-se nosso campo de pesquisa juntamente com a definição da

---

<sup>22</sup> Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *Educação geográfica e informação ambiental numa perspectiva inclusiva: da sala de aula à trilha do rio do Brás*, defendido no Curso de Bacharelado em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina em junho de 2010.

<sup>23</sup> CUSTÓDIO, G. A. *A elaboração de conceitos geográficos em alunos com deficiência visual*. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

proposta. Dessa forma, para buscar compreender as relações existentes no espaço escolar, é preciso estar na escola, no lugar onde as relações, os conflitos e trocas interpessoais afetivamente acontecem. Por isso, uma das premissas de nossa pesquisa era estar na escola, *in loco* para observar, conversar, registrar momentos, falas e discursos que constituem esse entrelaçamento de ideias e informações para compor esta pesquisa, que foi construída com o auxílio de muitos sujeitos e algumas ferramentas metodológicas.

Por ser esta uma pesquisa que se utiliza de uma base teórica e conceitual baseada nos pressupostos de pesquisas e autores da corrente pós-crítica, o método de investigação também caminhou neste sentido: sem uma definição clara, um caminho já predeterminado, estabelecido, apenas possibilidades que foram se concretizando ao longo do percurso investigativo. Como destacam Meyer e Paraíso (2014), a metodologia em pesquisas pós-críticas é entendida como um novo meio de perguntar, interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos, de coleta de informações, que em congruência com a teoria, é chamado de produção de informação e de estratégias de descrição e análise.

Para isso, foi preciso encontrar, coletar, juntar as informações disponíveis sobre o nosso objeto de investigação. Nessa tarefa, utilizaram-se elementos da etnografia como referência para ir às escolas participantes realizar as observações e aplicar as entrevistas com os professores. Posteriormente, analisaram-se os elementos que identificam os discursos presentes nos livros didáticos de Geografia. Ou seja, ao partir para a pesquisa empírica, entrevistamos, registramos, anotamos, gravamos e fotografamos; perguntamos, questionamos olhamos os professores/as, alunos /as, crianças, jovens, adultos, meninos, meninas, brancos/as, negros/as, surdos, ouvintes, imigrantes, nativos; observamos a rua, o pátio do recreio, as salas de aula, as reuniões; em síntese, utilizamos tudo que pode servir em nossa pesquisa, fazendo o que Paraíso (2014) chama de “bricolagem”, ou seja, é o que a autora denomina a ação de recortar do contexto em que os fenômenos ocorrem e colar em nossa pesquisa. Como destaca a autora, na bricolagem tem-se a junção de coisas, procedimentos e materiais díspares; portanto, o resultado é uma composição feita do heterogêneo (PARAÍSO, 2014).

Realiza-se e vivencia-se essa bricolagem em dois momentos distintos: o primeiro, a partir de uma investigação documental, concretizado com base na análise dos conteúdos de livros didáticos de Geografia predefinidos, neles se observaram o discurso e a abordagem das obras didáticas sob a ótica das relações de poder que interferem na



reprodução dos discursos que repetem falas homogeneizantes e silenciam a presença dos “outros” sujeitos da educação; o segundo momento ocorreu com a realização de entrevistas com professores e foi resultado da imersão da pesquisadora no ambiente de pesquisa, no caso nas escolas, como ocorre com as pesquisas etnográficas, em que o pesquisador se insere no ambiente de investigação e passa a fazer parte dele, pelo menos naqueles momentos.

Sobre o processo de pesquisas etnográficas em educação, Laplane, Lacerda e Kassar (2006) falam sobre como a inversão no campo de investigação provoca uma ruptura com as formas tradicionais de fazer pesquisa e resulta na integração do investigador como participante do contexto de investigação. A posição do pesquisador que participa, de alguma forma, das atividades do campo de estudo, o torna consciente de que o campo tem um movimento complexo e que não se trata de um experimento em que possa controlar as variáveis.

Nesse sentido, ao utilizar a etnografia pós-crítica como método investigativo, afasta-se a concepção de certa corrente etnográfica considerada colonialista, que se refere ao olhar dos colonizadores/homens brancos sobre os povos primitivos (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016) e aproxima-se de uma perspectiva que entende o pesquisador como um sujeito que é parte integrante do meio pesquisado.

Nesse contexto, a análise do discurso de inspiração foucaultiana passa a ser articulada à etnografia, com a intenção de compreender de que forma as minorias fazem parte dos conteúdos dos livros didáticos de Geografia e conseqüentemente dos contextos de sala de aula. Essa análise está em busca de discursos tidos como fábricas produtivas de verdades, de saberes, de preconceitos que são constituídos pelas relações de poder e a partir delas.

Tal análise, que se baseia na descrição dos discursos, procurou, como lembram Caldeira e Paraíso (2016), multiplicar os sentidos, realizando articulações entre o ocorrido no contexto cultural investigado e outras situações que aparecem naqueles discursos e narrativas investigadas, existentes naquele e em outros espaços, mas que vão na mesma direção. Pois, como ainda afirmam as autoras, baseadas nos pressupostos de Foucault, o significado profundo, oculto nos discursos, não existe; o que existe é uma rede de relações que produz uma essência e faz com que o que é dito pareça natural.

Desse ponto em diante, buscou-se no referencial teórico tanto no Brasil quanto em Portugal autores que trazem em suas discussões pistas que foram úteis ao processo de pesquisa. Obras que forneceram um aporte teórico e prático para a construção/transformação de um projeto

de investigação em uma pesquisa, que buscou atingir os objetivos aos quais se propôs.

A partir do caminho teórico-metodológico delineado, realizaram-se as etapas desta pesquisa em dois momentos: o primeiro ocorreu em escolas de cidades que compõem a região da Grande Florianópolis, no estado de Santa Catarina, Brasil, e o segundo momento ocorreu em escolas da Região Metropolitana de Lisboa, em Portugal, ou seja, materialidades concretas distintas de diferentes contextos sociais e econômicos. Na sequência, realizou-se a definição das instituições participantes de acordo com os objetivos da pesquisa<sup>24</sup> e com a disponibilidade das instituições e dos professores em participar da investigação.

Dentro das etapas da investigação, iniciou-se os trabalhos pela análise dos livros didáticos de Geografia, que consistiu em observar a forma como as obras didáticas apresentam e abordam os conteúdos, os temas, as atividades sugeridas, se estão de acordo com a proposta didático-pedagógica. Para tanto, elaboraram-se fichas de avaliação em que constam questões relacionadas aos aspectos que compõem uma obra didática, como: estrutura, conteúdos/conceitos, organização gráfica e imagens. Essas fichas foram a base para observar os conteúdos, as representações e os discursos trazidos no livros didáticos de Geografia, tanto das obras selecionadas<sup>25</sup> no Brasil, quanto daquelas utilizadas nas escolas portuguesas.

Como prerrogativa do processo avaliativo, foi preciso ter claro o papel desempenhado pelo livro didático no processo de ensino e aprendizagem, pois os mesmos recursos que se mostram como um meio de facilitar, de beneficiar o processo de ensino e aprendizagem, podem também trazer prejuízos à formação dos estudantes. Ao introduzir informações de forma tendenciosa/única, com base em um único ponto de vista, geralmente advindas de posições privilegiadas, podem estar reproduzindo formas de segregação e exclusões dentro e fora do espaço

---

<sup>24</sup> Escolas da região predefinidas que atendem alunos do Ensino Fundamental II, no caso das escolas do Brasil, e do terceiro ciclo da Educação Básica, em Portugal.

<sup>25</sup> Os livros selecionados tanto no Brasil quanto em Portugal fazem parte das listas dos mais utilizados em cada país e são as obras utilizadas nas escolas visitadas. Analisaram-se duas coleções de livros utilizadas nas escolas da Grande Florianópolis, do sexto ao nono ano, em um total de oito livros. Em Portugal analisaram-se seis manuais, utilizados nas três escolas participantes, do sétimo, oitavo e nono ano.

escolar. Dessa forma, para que se pudesse compreender as formas de reprodução das relações sociais no contexto escolar e também nas aulas de Geografia, os livros didáticos foram referência para o processo de investigação.

Tal análise remete ao que Foucault (2005a, p. 7) chama de a crítica do documento, o que afinal o livro didático também o é, um documento datado, produto de seu tempo passado ou presente. Nesse sentido, o autor reflete:

[...] temo-nos servido de documentos, interrogamo-los, interrogamo-nos a seu respeito, indagamos-lhes não apenas o que eles queriam dizer, mas se eles diziam a verdade, e com que direito podiam pretendê-lo, se eram sinceros, ou falsificadores, bem informados ou ignorantes, autênticos ou alterados. Mas cada uma dessas questões e toda essa grande inquietude crítica apontavam para um mesmo fim: reconstruir, a partir do que dizem estes documentos – às vezes com meias palavras –, o passado de onde emanam e que se dilui agora bem distante deles: o documento sempre era tratado como uma linguagem de um voz agora reduzida ao silêncio: seu rastro frágil mas, por sorte, decifrável. Ora, por uma mutação que não data de hoje, mas que, sem dúvida, ainda não concluiu a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo não determinar se diz a verdade nem qual seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui o que é pertinente do que não é, identifica elementos, identifica unidade, descreve relações.

A segunda etapa do processo investigativo da pesquisa ocorreu *in loco*, ou seja, nas escolas participantes, com a observação do contexto escolar, das aulas de Geografia, a partir de conversas, troca de informações e experiência com os professores de Geografia que lecionam no ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º anos) no caso das escolas brasileiras, e no Ensino Básico, 7º, 8º e 9º anos, nas escolas portuguesas. Na etapa das observações produziram-se diários de campo com registro de tudo que era visto pela pesquisadora, em especial dentro de sala. Nesse mesmo momento, realizaram-se entrevistas, com caráter

de conversa dirigida, que tiveram como objetivo conhecer como as propostas, as metodologias e os conteúdos são trabalhados na prática, tendo como expectativa saber como os professores direcionam seu trabalho no sentido de atender às necessidades e às demandas de um público tão diverso e heterogêneo, seja em necessidades, carências, potencialidades, seja até em expectativas.

Sobre a aplicação da entrevista, observou-se que, segundo a classificação de Moreira e Caleffe (2008), esta foi semiestruturada. Tal escolha se explica pelo fato de o padrão semiestruturado oferecer mais liberdade ao pesquisador, que teve como premissa conduzir a entrevista com uma conversa dirigida, que possibilitasse que a qualquer momento fossem elaboradas questões ou comentários e, também, que os entrevistados desenvolvessem suas argumentações com mais autonomia. E dessa forma a entrevista foi conduzida, como uma conversa em que as opiniões e as manifestações advindas dos professores pudessem ajudar a pesquisadora a compreender como a disciplina de Geografia discute/não discute a representatividade das minorias presentes na sociedade que se manifesta dentro da sala de aula.

Nessa perspectiva, observa Andrade (2014) que as histórias advindas do processo de imersão no campo de pesquisa por meio das entrevistas não podem ser consideradas dados prontos ou acabados, mas documentos produzidos na cultura por meio da linguagem, no encontro da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa; documentos que adquirem diferentes significados ao serem analisados no contexto de determinado referencial teórico, época e circunstância social e cultural.

Dessa forma, esta é uma pesquisa que traz uma proposta metodológica que se caracteriza pela combinação de um ferramental teórico e prático que atribuiu identidade à investigação. Desde a análise de dados e informações em fontes de pesquisa documental, neste caso, os livros didáticos de Geografia, da observação dos fatos *in loco* nas escolas, até as conversas com os professores, foram diferentes percursos que resultaram em uma pesquisa que recortou e colocou informações de diferentes origens, mas não no sentido de limitar ou reduzir essas informações e o conhecimento construído a partir daí, mas de ampliar as possibilidades de olhar determinado tema de pesquisa a partir de diferentes referenciais, fontes e objetos. Dessa forma, em posse de diferentes fontes, foi possível realizar uma análise que não se resumiu a um único dado ou informação, mas que se construiu com base em diversas referências, seja por meio dos livros didáticos, das entrevistas realizadas com os professores ou até mesmo das impressões, respostas

ou perguntas que surgiram no momento das observações em sala de aula.

Sobre a origem das informações, além da utilização de fontes distintas, os lugares de coleta dos dados também conferiram personalidade à pesquisa. Por ter sido realizada em dois contextos educacionais distintos, em Florianópolis, no Brasil, e em Lisboa, Portugal, entende-se que esta pesquisa fez uma análise comparada em educação. A comparação de fenômenos educativos em diferentes espaços é apresentada na pesquisa de Manzon (2010), que entende a análise dos dados não como uma simples comparação das informações coletadas, que muitas vezes se resumem a dados numéricos, mas como um debate sobre dados divergentes e convergentes, que caracterizam e representam as singularidades identificadas nos contextos investigados, o que consequentemente tende a atribuir identidade à pesquisa.

Para tanto, este estudo se valeu de uma análise comparada em educação para organizar da forma mais adequada os dados, as informações e considerações acerca do que foi observado nas duas realidades, no entanto, sem a intenção de realizar isso de forma estática e desarticulada. A intenção não foi realizar uma comparação direta dos fenômenos pedagógicos, mas sim realizar uma análise relacional que pudesse oferecer os subsídios necessários para compreender os fenômenos estudados, seja na região metropolitana de Florianópolis, no Brasil ou no contexto educacional da cidade de Lisboa, em Portugal.

### **3.1.1 A análise do discurso e as relações de poder: meios e formas para compreender a representatividade das minorias**

Diante do desafio de encontrar os caminhos que possibilitem a análise das presenças e das ausências que caracterizam as salas de aulas em diferentes contextos, a partir dos discursos oralizados/falados/silenciados e escritos, buscou-se nas categorias análise do discurso e relações de poder (FOUCAULT, 1985, 2005a, 2005b, 2008) – mesmo não sendo essa a ideia principal do autor – oferecer subsídios para tais discussões. Dessa forma, o ponto de partida está em torno da presença/ausência de determinados indivíduos, grupos, etnias, culturas, que também estão presentes nos mais diversos contextos escolares, mas nem sempre estão lá, ou melhor dizendo, que fazem parte do grupo fisicamente, mas não simbolicamente.

Dessa forma, com base no referencial foucaultiano e em seus interlocutores, buscou-se observar de que forma as coisas ditas, faladas e escritas exprimem as relações entre discurso e poder e como ambos

influenciam diretamente a construção da imagem dos indivíduos frente aos padrões instituídos na e pela sociedade, pois o poder influencia diretamente quem fala, o que se fala e como se fala, em um processo de reprodução e construção de discursos e também dos sujeitos. Ou seja, o discurso reproduzido é o mesmo que constrói, sempre submetido às relações de poder existentes entre seus interlocutores.

Como destaca Fisher (2001), para Foucault, tudo está imerso nas relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais permanentemente presas, imbricadas com as relações de poder, que as supõem e as atualizam.

Ao mesmo tempo em que poder e saber fazem parte de um mesmo processo constitutivo dos sujeitos, eles se contrapõem, pois o poder não se ancora numa instituição, não se apoia e nem anda fora de si mesmo, estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, pelo contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala, por isso o saber é apreensível, ensinável, domesticável, volumoso (VEIGA-NETO, 1995).

O que quer dizer, como destaca Sales (2014) baseado em Foucault, que o discurso surge como uma força constituinte que define, por meio das relações heterogêneas de poder-saber, o que pode ser dito – e por quem, em um local definido e datado.

Ou seja, os discursos estão, complementa Silva (2001), localizados entre, de um lado, relações de poder que definem o que eles dizem e como dizem e, de outro, efeitos de poder que os põem em movimento; poder este que para Foucault (2005b, p. 75) “onde está, lá ele é exercido. Ninguém é propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros de outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui”.

O que é dito é o que define o ser enquanto sujeitos sociais, é o que os constitui e ao mesmo tempo, é o que os exclui, os oprime, os diferencia, o que acontece por e a partir das relações de poder, processo que, para Veiga-Neto (1995), baseado nos pressupostos de Foucault, atuam como mecanismos de controle segundo a distribuição: procedimentos de exclusão (mecanismos externos de proibição, razão/loucura, verdade/falsidade), procedimento de classificação, ordenação e distribuição (mecanismos internos de comentários, autoria, disciplina) e procedimentos de rarefação dos sujeitos (mecanismos de apropriação, doutrina e sociedade do discurso).

Como explica Foucault (2005b, p. 183) “[...] o indivíduo não é o outro do poder: é um dos seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu”.

Ao discutir sobre as relações que os pressupostos de Michel Foucault possuem com a educação, retoma-se Veiga-Neto (1995), que trata do entrecruzamento de alguns conceitos centrais da obra de Foucault, mais especificamente como as relações de poder estão imbricadas com o saber e como este pode se tornar visível nos sujeitos através dos discursos. Para o autor, as relações de força constituem o poder enquanto que as relações de forma constituem o saber. Esses por sua vez, se entrecruzam nos sujeitos, que por meio do discurso se manifesta como um produto concreto dessa relação.

No entanto, é válido lembrar que o discurso não se refere apenas aos atos de fala e aos documentos escritos, mas sim a todas as coisas produzidas e organizadas por meio das relações específicas que constroem a inteligibilidade de determinado fenômeno. Ou seja, o discurso transcende a fala e envolve os seres humanos, constituindo-os de determinada forma (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016).

Como destaca Silva (2001), o discurso não se limita a nomear as coisas que já estejam “ali”, pois além de nomear, ele cria coisas, quer dizer, outro tipo de coisas; ou seja, ninguém cria algo sozinho, mas sim o que é produto de uma série de articulações discursivas que configuram a possibilidade de existência de alguma coisa dita. Os sujeitos dessas falas ocupam posições sociais que, discursivamente, são aceitas na medida em que, de tal posição, certos enunciados veiculados tenham valor de verdade. A noção de sujeito, então deixa de ser associada à existência e passa a ser entendida como um posição contingente e provisória produzida nas práticas sociais (VILELA, 2013).

A partir da perspectiva pós-estruturalista, baseada nos pressupostos foucaultianos, em que o sujeito é resultado/produto dos discursos e das relações de poder que o permeiam, esta investigação tem por objetivo ir além de pensar os alunos como sujeito únicos, prontos, acabados, a partir de um padrão de normalização que é tendência dos discursos vigentes. Ao contrário, devido às rupturas e aos questionamentos do que já está aceito, do que já é norma, esta investigação se baseia nas subjetividades dos sujeitos, que são entendidos como diferentes, heterogêneos, incompletos, inacabados e que estão em constante transformação.

Nesse contexto de redescobertas é que se busca desvendar os sujeitos da educação, não como são pensados ou idealizados, mas como verdadeiramente são na prática. O que para Andrade (2014) é possível por meio da reconstrução dos significados das narrativas que os sujeitos atribuem ao seu papel no processo de escolarização, pois falam de si, dos outros, reinventando o passado, resignificando o presente e o vivido para narrar suas histórias. E, como complementa Fisher (2001), as “coisas ditas”, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e de saber de seu tempo. Ou seja, exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras e expor as relações que estão dentro de cada discurso. Essas regras precisam ser utilizadas e estar de acordo com os interesses dos alunos, dos professores, de cada indivíduo, não como simples reprodutores de discursos, mas como de autores principais de sua própria fala.

Os discursos se constituem pelas coisas ditas, mas também pelo que se deixa de dizer. Como destaca Foucault (2005a, p. 28):

O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não dito seria um vazio minando, do interior, tudo o que se diz. [...] É preciso renunciar a todos esses temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida.

No contexto da pesquisa, além das narrativas dos professores e dos livros escolares que se observaram, pode-se presenciar o entrelaçamento, as tensões e as relações entre esses discursos e também as repostas advindas dos alunos, que refletem as regras sociais, os elementos culturais dos locais de origem de cada indivíduo e também os espaços que ocupam e que são constituídos por eles. Como destaca Sales (2014), por meio da observação do contexto escolar é possível capturar o atravessamento dos discursos dos diferentes currículos, bem como todos os acontecimentos que compõem as cenas sociais pesquisadas.

Nesse contexto, a análise do discurso surge como o caminho a ser seguido, seja com o intuito de compreender o que dizem os textos dos documentos pesquisados, seja como forma de analisar as falas dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, Foucault (2005a, p. 31) esclarece de que forma essa análise deve ser compreendida para que possa ser conduzida. Segundo o autor:



[...] trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e na singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de unificação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semissilenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionados a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar.

Ou seja, buscar-se-á pelo discurso a sua materialidade, esta entendida como a substância, um suporte, um lugar e uma data, em um processo que não tenderá a confirmar teorias, conceitos ou definições, mas que buscará na prática,<sup>26</sup> as pistas, as indicações necessárias no sentido de compreender a constituição e a interpretação dos sujeitos, sejam os que falam, sejam aqueles de quem se fala.

A partir daí, e por saber da intencionalidade dos discursos que permeiam os contextos educativos, é que se tenta desvendar os significados que são produzidos pelos discursos que se originam e estão sempre condicionados às relações de poder, nos documentos oficiais, nos diálogos informais entre os sujeitos ou no processo de ensino e aprendizagem que se constrói e ganha vida em sala de aula.

### **3.1.2 As escolas pesquisadas: o contexto educacional da Grande Florianópolis**

O contexto de pesquisa no Brasil surgiu de forma natural, pois é o local de vivência e campo de atuação da pesquisadora. Definiram-se escolas públicas pertencentes à Florianópolis e região metropolitana por serem representantes das escolas públicas do Brasil, sem deixar de apresentar suas particularidades.

No Brasil, a educação pública, de nível básico é de responsabilidades do Estado, nos três níveis administrativos, federal, estadual e municipal. As escolas geridas pela instância federal são em

---

<sup>26</sup> Por “prática” não se entende a atividade de um sujeito, e sim a existência objetiva e material de certas regras às quais o sujeito tem que obedecer quando participa do “discurso” (LE COURT, 2008, p. 43).

menor número e geralmente vinculadas às universidades federais. A maior parte das escolas públicas do Brasil é de responsabilidade dos estados da federação e dos municípios.

As escolas públicas do Brasil, de acordo as legislações vigentes (Constituição Federal, de 1988; Lei de Diretrizes e Base da Educação, de 1996), devem atender todas as crianças e jovens, independentemente de condições financeiras, da origem de cada estudante e sua família ou da capacidade intelectual e cognitiva.

No entanto, as dificuldades para atendimentos das crianças em escolas públicas no Brasil, em Santa Catarina e também em Florianópolis são questões urgentes. Por ser um país com uma enorme diferença na distribuição de renda, os impactos são sentidos de forma direta na educação. Apesar das dificuldades que se refletem na permanência dos estudantes na educação básica, hoje no Brasil os números relativos ao acesso ao ensino público são positivos; no entanto, a maior dificuldade do sistema público do país se refere à melhoria da qualidade do ensino.

Mesmo não refletindo as dificuldades diárias em cada sala de aula no Brasil, que carece e vivencia situações de extrema precariedade, boa parte das iniciativas e investimentos em educação no país está baseada em índices e dados estatísticos que avaliam o desempenho do sistema de ensino, estabelecidos por sistemas avaliativos, tanto em nível internacional, como em escala nacional e regional.

Nos *rankings* internacionais, como o Programme for International Students Assessment (PISA), o Brasil tem tido um fraco desempenho, com regressão em áreas do conhecimento como Matemática e estagnação em Ciência e Leitura (PISA, 2017).

Já o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) traz o retrato da educação básica do país, com base em sistemas de avaliação como a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Tal índice, que é divulgado a cada dois anos, observa os indicadores com base na meta estabelecida que é de seis pontos, referência utilizada nos países desenvolvidos (BRASIL, 2015a).

Em Santa Catarina, os indicadores do IDEB 2015 para os anos finais do ensino fundamental evoluíram se comparados aos dos anos anteriores, mas não atingiram as metas sugeridas pelo governo, que estabeleceu como desafio a melhoria na aprendizagem e no fluxo escolar, relacionada aos índices de aprovações (BRASIL, 2015b).

Nesse contexto, apesar de os *rankings* internacionais e os nacionais demonstrarem a precariedade da educação brasileira em cada um dos estados e municípios, nada dizem sobre as vivências e

experiências estabelecidas em cada contexto escolar sobre os desafios diários enfrentados pelos professores e sobre os dilemas vivenciados pelos alunos. Por tal motivo, estabeleceu-se como meta conhecer o contexto das escolas públicas de Santa Catarina, mais especificamente de algumas escolas que pudessem representar o cenário educacional das escolas pertencentes à Grande Florianópolis<sup>27</sup>. Para tanto, escolheram-se três escolas, uma das quais está situada no município de Florianópolis, no Bairro da Tapera, chamada Escola de Educação Básica Tenente Almachio; em São José, município vizinho à capital, pertencente à região da Grande Florianópolis, escolheu-se a Escola de Educação Básica Professor Laércio Caldeira de Andrada, localizada no bairro de Campinas; no município de Santo Amaro da Imperatriz, está localizada a terceira escola participante da pesquisa, que se chama Escola Básica Municipal Professora Lourdes Garcia (Ver localização das escolas na figura 1).

O bairro da Tapera, onde se situa a Escola de Educação Básica Tenente Almachio, está localizado no Sul da Ilha de Santa Catarina, no município de Florianópolis<sup>28</sup>. Trata-se de um bairro residencial, que segundo o último Censo de 2010 possui uma população 9.715, constituída na maioria por famílias de baixa renda. O bairro possui um comércio local para suprir a necessidade dos moradores. Por não ser um bairro que tem o turismo<sup>29</sup> como atividade econômica, não possui infraestrutura de hospedagem, e os restaurantes são poucos e atendem, principalmente, à demanda local. A Base Aérea de Florianópolis, pertencente à Força Aérea Brasileira está localizada nesse bairro.

A Escola de Educação Básica Professor Laércio Caldeira de Andrada tem o nome do seu fundador, o professor Caldeira de Andrada, é datada de 1959 e está localizada a pouco minutos de carro do centro da capital Florianópolis. Como já mencionado, situa-se Campinas, um

---

<sup>27</sup> A Grande Florianópolis, que compreende a Região Metropolitana é formada por nove municípios: Águas Mornas, Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis, Palhoça, Santo Amaro da Imperatriz, São José, São Pedro de Alcântara e Governador Celso Ramos.

<sup>28</sup> Com população estimada de 485.838 pelo IBGE, no ano de 2017.

<sup>29</sup> O turismo é umas das atividades econômicas mais importantes da economia do município de Florianópolis e de sua região metropolitana. Tal destaque, deve-se principalmente pelo fato de alguns municípios estarem localizados no litoral, como Florianópolis, Palhoça e Governador Celso Ramos, e outros, no caminho para a região serrana, onde se desenvolve o turismo rural e de águas termais, como ocorre no município de Santo Amaro da Imperatriz.

bairro conectado a outros municípios que pertencem à Grande Florianópolis, como Palhoça e Biguaçu.

São José é um dos mais importantes municípios da Grande Florianópolis, com uma população estimada pelo IBGE no ano de 2017 de 239.718 pessoas, possui uma economia baseada no comércio, indústrias, prestação de serviços, mantendo ainda a pesca artesanal, maricultura, produção de cerâmica e agropecuária. Campinas é o bairro com uma das maiores densidades populacionais e uma área totalmente urbanizada. É um local com pouca vocação turística, apesar da presença de uma rede hoteleira bem estruturada, o que se deve principalmente à sua localização, próximo à cidade de Florianópolis. Sua economia gira em torno de indústrias e principalmente do comércio aquecido. Juntamente com o bairro do Kobrasol, Campinas é o centro comercial da cidade de São José (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ, 2017).

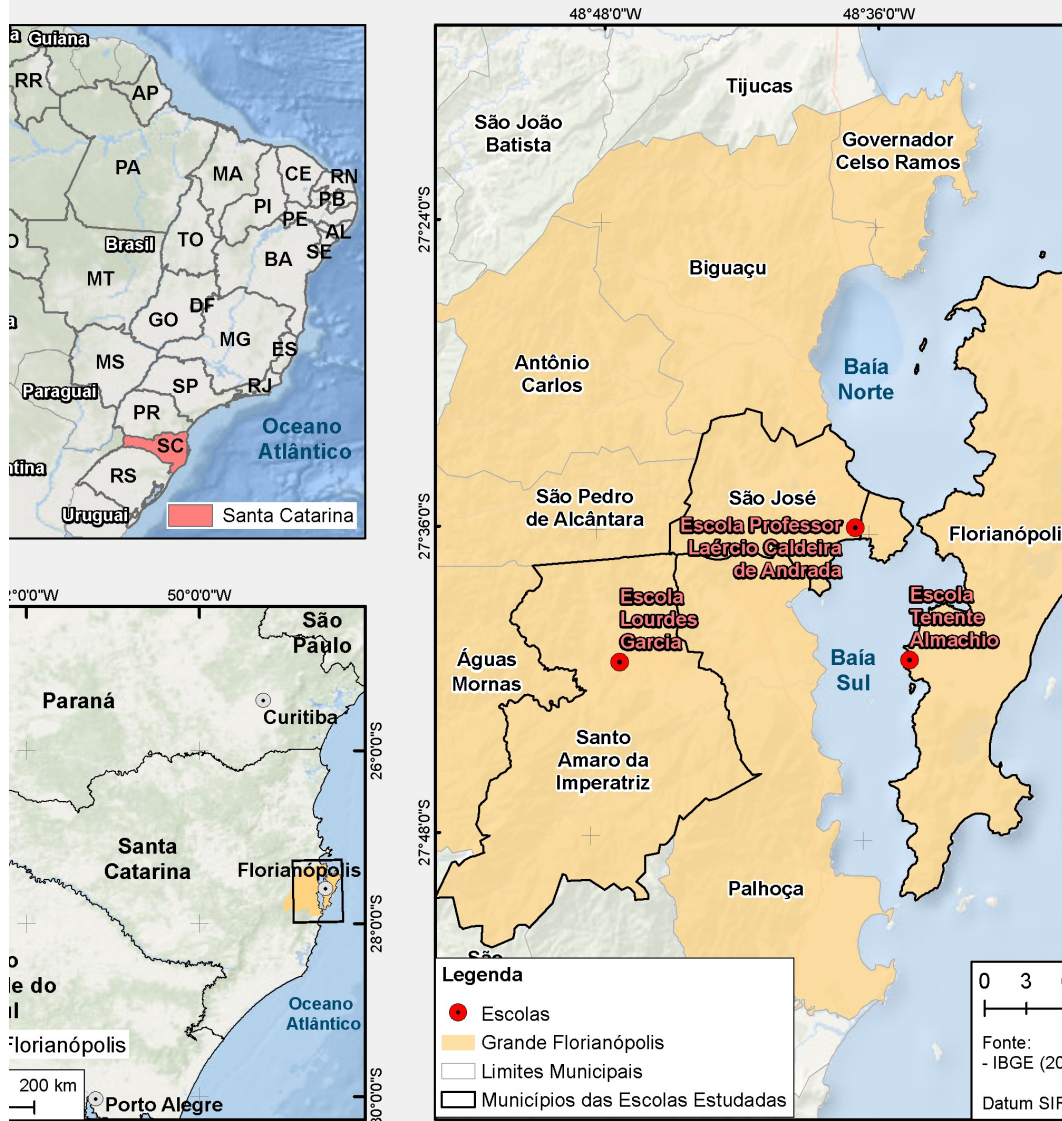
O município de Santo Amaro da Imperatriz, onde está localizada a Escola Básica Municipal Professora Lourdes Garcia, pertence à Região Metropolitana de Florianópolis e faz limite com os municípios de Palhoça e São José. Segundo dados do IBGE (2017), possui uma população estimada de 22.266 habitantes, em uma área territorial de 344, 049 km<sup>2</sup>.

Com uma economia basicamente agrícola, o município se destaca também como polo de atividade do setor terciário da Grande Florianópolis. O turismo vem se destacando como uma importante atividade para a economia do município, por causa dos mananciais de água termal. O setor secundário é representado pelas pequenas indústrias, e o setor terciário é complementado pelo comércio de alcance local e pela prestação de serviços.

### *3.1.2.1 Localização das Escolas participantes da Grande Florianópolis*

Partindo de uma escala menor, tem-se o mapa do Brasil dividido por Estados, onde se destaca o Estado de Santa Catarina. Na sequência, amplia-se a escala para mostrar com detalhe o estado de Santa Catarina e a localização da Grande Florianópolis. Por fim, numa escala ainda maior, o mapa traz a apresentação da Região Metropolitana de Florianópolis, com a localização das escolas participantes da pesquisa. Como mostra a figura 1

## LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS NO BRASIL





a) Escola de Educação Básica Tenente Almachio

A Escola de Educação Básica Tenente Almachio é uma escola de médio porte, que no ano de 2016, de acordo com o Censo Escolar atendeu 348 alunos no Ensino Fundamental I, 323 alunos no Ensino Fundamental II e 237 alunos no Ensino Médio. É uma escola que atende quase que exclusivamente os moradores do bairro, ou alguns alunos que vêm de bairros próximos, como o Ribeirão da Ilha. Possui um espaço físico amplo, com uma área construída suficiente para atender à demanda de alunos matriculados.

A escola nasceu na propriedade do Ministério da Marinha, no entanto toda sua história foi construída em território do Ministério da Aeronáutica. Isso se deve ao fato de que a área em que a escola se instalou antes era de propriedade da Marinha, que posteriormente foi doada à Aeronáutica, evento que explica o nome da escola, cujo homenageado foi um avião naval.

Por estar na área delimitada pela Base Aérea de Florianópolis, a escola não tem vizinhos próximos, e o espaço ao redor é de Mata Atlântica, em estado de regeneração, com grande diversidade de flora e fauna. Mesmo tendo nos documento de referência<sup>30</sup> uma proposta didático-pedagógica que visa à exploração do espaço ao redor da escola, essa ainda é uma área pouco explorada pelos professores e alunos, devido às más condições de preservação e acesso.

A escola possui uma infraestrutura com 22 salas de aula, 66 funcionários, conta com sala de professores, laboratório de informática, biblioteca, uma área para esportes atualmente inutilizada, as pendências possuem algumas adaptações para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Atualmente esta escola traz como prática pedagógica as salas ambientes, em que cada disciplina possui seu próprio espaço e quem se desloca ao fim de cada aula são os alunos. Essa é uma proposta que inicialmente se mostra interessante, tendo em vista que cada espaço deve ser pensado e destinado a atender às demandas de cada disciplina. No entanto, o que se observa na prática é a carência de recursos, como ocorre na sala ambiente de Geografia, na qual há uma grande quantidade de livros didáticos provenientes do processo de avaliação, que são guardados pelos professores para serem utilizados como fontes de pesquisa. Mapas, globos, maquetes são recursos escassos ou inexistentes.

---

<sup>30</sup> Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

A escola Tenente Almachio apesar de estar inserida em um local que poderia ser utilizado como um espaço de convivência dos estudantes e professores com a natureza, como prevê o PPP da escola, e possuir uma proposta didático-pedagógica que modifica a dinâmica das aulas tradicionais; enfrenta os problemas que fazem parte do dia a dia da maior parte das escolas do país: a escassez de recursos e a precariedade das instalações, que se configuram como barreiras que dificultam ou impedem o trabalho dos professores e, conseqüentemente, podem desestimular os alunos em seu percurso escolar.

Por ser uma escola de bairro, em que alunos, professores e pais convivem diariamente, observa-se a presença e uma maior participação e convívio dos moradores no espaço escolar. Nesse sentido a escola representa um espaço de vivência, confraternização e participação dos sujeitos que compõem o bairro em que estão inseridos.

Figura 2 - Fotografia da Escola de Educação Básica Tenente Almachio



Fonte: Acervo da autora (2016)



Figura 3 - Fotografia do Refeitório da Escola de Educação Básica Tenente Almachio



Fonte: Acervo da escola (2016)

#### b) Escola Básica Municipal Professora Lourdes Garcia

A Escola Básica Municipal Professora Lourdes Garcia está localizada na região central do município de Santo Amaro da Imperatriz. É uma escola com um amplo espaço, que atende turmas desde às séries iniciais até o nono ano do Ensino Fundamental II.

Para as proporções populacionais do município, a escola pode ser considerada de grande porte e atende boa parte das crianças residentes no município. Segundo o Censo Escolar de 2016, havia 46 alunos matriculados no Ensino Infantil, 334 nos anos de Ensino Fundamental I e 232 alunos no ensino fundamental II.

A escola possui uma infraestrutura com 16 salas de aula, 56 funcionários, conta com sala dos professores, biblioteca, quadra de esporte, parque infantil e outras dependências que atendem alunos, professores e outros profissionais do quadro efetivo da escola. No entanto, as dependências da escola encontram-se em péssimo estado de conservação, com necessidade de reparos que são urgentes e necessários, principalmente no que diz respeito à construção, pintura e reposição de móveis e equipamentos. A quadra de esportes é um ótimo espaço para a prática de esportes, mas também necessita de reparos.

A organização das salas segue o modelo tradicional de organização, e as hierarquias típicas dos contextos escolares também se fazem presentes. Em horário de intervalo, principalmente antes de começar as aulas, alguns alunos povoam os corredores, outros permanecem em sala de aula. Os professores, por sua vez, se reúnem na sala dos professores, num momento de descontração, às vezes de

desabafo, em que trocam experiências e relatam o que se passa em sala de aula.

A Escola Lourdes Garcia mostra-se como uma escola típica de cidades pequenas, do interior, em que todos já se conhecem na comunidade. Talvez seja por isso que se observa um convívio harmônico, em que professores e alunos se relacionam de forma mais próxima, com liberdade, mas também com o respeito que as posições de hierarquia estabelecem. Ou seja, observa-se ali um contexto escolar em que as relações que ali se firmam extrapolam os muros da escola, mas que se modificam naquele contexto.

Figura 4 - Fotografia da Fachada da Escola Básica Municipal Professora Lourdes Garcia



Fonte: Acervo da autora (2016)

Figura 5 - Fotografia do pátio da Escola Básica Municipal Professora Lourdes Garcia



Fonte: Acervo da autora (2016)

c) Escola de Educação Básica Professor Laércio Caldeira de Andrada

A Escola de Educação Básica Professor Laércio Caldeira de Andrada é uma escola com espaços amplos, apta para atender a comunidade de bairros populosos, como Campinas e bairros próximos, como Kobrasol, Capoeiras e a comunidade do Monte Cristo e arredores.

É uma escola Estadual que atende alunos do Ensino Fundamental I – anos iniciais –, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Sua infraestrutura conta com 19 salas de aula, com 79 funcionários, atendendo alunos nos três turnos. Tem 205 alunos matriculados no ensino Fundamental I, 190 alunos frequentes no ensino fundamental II e 332 alunos no ensino médio.

As dependências da escola estão em estado médio de conservação, tendo em vista que ela passou por reformas há alguns anos; de lá para cá, o que se observa é que as manutenções necessárias acabaram não sendo feitas, principalmente nas salas de aula, as quais estão com as paredes e os mobiliários bem degradados.

Além das salas de aulas, que se localizam no piso inferior e superior das dependências da escola, que somam 19 no total, com 74 funcionários possui laboratório de informática, quadra de esportes, laboratório de ciências e dependências com adaptação para pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida.

A escola possui um ambiente agradável de convívio, aparentemente harmonioso, mas que também apresenta conflitos e dilemas internos que nem sempre são aparentes, mas que sabe-se que estão ali, como por exemplo na formação, na separação entre os alunos em grupos distintos, de acordo com os locais de origem. Por estar situada numa área de fronteira, entre bairros de classe média, como Campinas e Kobrasol e muito próxima de uma comunidade carente, como a do Monte Cristo, os conflitos entre os alunos, os embates de autoafirmação e a busca pelo pertencimento ao contexto escolar fazem parte do cotidiano da escola. Trata-se de um conflito organizado, mantido sob controle por regras e regimentos que criam um espaço de convívio entre dos alunos provenientes das comunidades carentes e alunos residentes no bairro, convivência conquistada por meio da submissão, da correção de algumas subjetividades em prol de um bem maior.

É um contexto que, no primeiro olhar, se mostra aparentemente organizado, mas que na verdade é um espaço de convívios harmônicos, e também de tensões, em que os desafios diários extrapolam as dificuldades e as carências que as escolas públicas enfrentam e refletem os conflitos de ordem social e econômica que se fazem presentes dentro da escola.

Figura 6 - Fachada da Escola de Educação Básica Professor Laércio Caldeira de Andrada



Fonte: acervo da escola (2016)

Figura 7 - Entrada da Escola de Educação Básica Professor Laércio Caldeira de Andrada



Fonte: Acervo da autora (2016)

### 3.1.3 O Contexto das escolas pesquisadas em Portugal

Ao procurar conhecer o contexto de investigação em Portugal, partiu-se para a definição dos locais onde a pesquisa poderia ser desenvolvida e, posteriormente, para o reconhecimento das características do contexto educacional da área definida como o foco da análise. Para tanto, fez parte do processo conhecer as características do contexto da pesquisa, primeiramente em uma escala maior nesse caso, o cenário português e seu sistema de ensino e, em seguida, partiu-se para escalas menores, as freguesias<sup>31</sup> e seus agrupamentos escolares que fizeram parte da investigação.

Em Portugal, um país de pequenas dimensões territoriais e com uma população pequena, principalmente quando comparado ao Brasil, a educação pública está submetida à gerência nacional no que diz respeito à legislação, à administração e também ao financiamento.

---

<sup>31</sup> Freguesia é o nome utilizado em Portugal para designar as menores divisões administrativas. É uma subdivisão dos concelhos ou municípios. É o que corresponderia aos bairros no Brasil, salvaguardando as diferenças e características próprias de cada organização.

A escola pública em Portugal é um direito de toda criança, seja ela com deficiência, imigrante, filha de imigrante, que tenha vivido ou que esteja vivendo de forma legal ou ilegalmente no país (PORTUGAL, 1976).

No entanto, o atendimento e a acolhida às crianças imigrantes ou filhas de imigrantes mostram-se pautas com maior destaque nos documentos de referência ou políticas de integração dos alunos imigrantes ao contexto escolar. Tal preocupação se deve ao número significativo de imigrantes que chegam todos os anos às escolas do país. Por conta disso, o sistema de ensino português precisa se adequar às demandas, que são dinâmicas por causa dos diferentes fluxos migratórios. Essa realidade se reflete diretamente tanto na educação dos alunos portugueses, quanto na dos alunos recém-chegados.

Como destaca Hortas (2013), o número de imigrantes que frequenta a educação básica em Portugal vem aumentando nas últimas décadas. Esse aumento deve-se, principalmente, à chegada de população do continente asiático (China, Índia, Paquistão e Bangladesh), do Brasil e da Europa do Leste. É um acréscimo nas imigrações que tem impacto direto nas escolas, com a chegada de um novo público e, por consequência, com a necessidade de estratégias para o acolhimento dos alunos de diferentes origens.

Sobre os números da população estrangeira em Portugal, no Relatório Estatístico Anual das Migrações de 2016 consta que, em 2014, 3,8% da população do país eram cidadãos estrangeiros com título de residência válido. Na região da Grande Lisboa, 7,7% dos alunos matriculados na rede pública eram de origem estrangeira (OLIVEIRA; GOMES, 2016).

Até meados da década de 1970, Portugal era um país majoritariamente de emigrantes, mas a partir do ano 2000 esse perfil sofreu uma brusca transformação e o país passou a receber imigrantes de diversas nacionalidades. Tal mudança vem forçando, desde então, que a relação entre imigração e educação ganhe destaque, tanto nas discussões políticas como nas pesquisas nas áreas das Ciências Sociais e Educação (HORTAS, 2013).

A partir de tal panorama, buscou-se observar as condições de acesso e permanência dos alunos imigrantes que estão distribuídos na região da Grande Lisboa<sup>32</sup>. Para tanto, elegeu-se como locais para

---

<sup>32</sup> De acordo com o Censos 2011, a população residente na região de Lisboa é de 2.821.876, o que representa 26,7% da população do país.

investigação, a Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão, localizada na área central de Lisboa, na freguesia Penha de França; a Escola Básica 2, 3 de Vialonga, localizada na freguesia de Vialonga, localidade pertencente ao Município de Vila Franca de Xira, um dos concelhos que compõe a Região da Grande Lisboa; e a Escola Básica Secundária Ferreira de Castro, localizada em Lações de Cima, no limite norte da cidade de Oliveira de Azeméis (vide figura 2 com a localização das escolas participantes).

Segundo consta na Câmara Municipal de Lisboa, a freguesia da Penha de França abrange 3% do território do município de Lisboa e pertence ao centro histórico da capital, com uma população de 27.967 habitantes. É uma zona com um número elevado de imigrantes que ocuparam a região em um momento de abandono e desvalorização das residências daquela região (LISBOA, 2017).

O território atual da freguesia vai do rio Tejo à colina da Penha de França, que em sua origem era eminentemente rural, constituído por campos abertos, hortas, solares de veraneio e mosteiros. Atualmente é uma área predominantemente urbana, residencial com comércio local, que atende moradores e turistas (JUNTA DA FREGUESIA, 2017a).

Vialonga é uma freguesia pertencente ao Concelho de Vila Franca de Xira, localizada na zona periférica da Grande Lisboa. É uma área urbanizada residencial, com população de 21.033 habitantes (CENSOS, 2011), considerada como localidade dormitório, em que os seus moradores se deslocam diariamente para trabalhar, tendo em vista a proximidade com Lisboa e o seu fácil acesso. Tais características têm impulsionado o aumento demográfico e a expansão urbana da freguesia, que viveu na primeira década dos anos 2000 um período de abandono e degradação. Esse crescimento urbanístico, com a implantação de pequenas indústrias e serviços, tem impulsionado a fixação das pessoas e se tornando uma área atrativa para novos moradores (JUNTA DA FREGUESIA, 2017b).

O Município de Oliveira de Azeméis faz parte da Região Metropolitana de Lisboa, com freguesias altamente populosas, com o número de 68.611 habitantes, segundo o último Censo realizado. É um município com uma economia dinâmica, com indústrias de diversos ramos de projeção nacional e internacional. O comércio é concentrado no perímetro urbano, com oferta de diversos segmentos e também de serviços. Devido ao dinamismo econômico e à localização próxima da capital Lisboa, Oliveira de Azeméis é um município que atrai um grande número de moradores, sejam portugueses vindos de outras regiões, sejam imigrantes recém-chegados ao país (OLIVEIRA DE AZEMÉIS,

2017).

### *3.1.3.1 Localização das escolas participantes da região Metropolitana de Lisboa*

Partindo de uma escala menor, tem-se o mapa de Portugal dividido por distritos. Na sequência, amplia-se a escala para mostrar com detalhe o mapa da Região Metropolitana de Lisboa, com a localização das escolas participantes da pesquisa, como mostra a figura 8.







a) Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão do Agrupamento Nuno Gonçalves

O Agrupamento Nuno Gonçalves, situado na zona centro-oriental e antiga da cidade de Lisboa, foi constituído por decisão ministerial, abrangendo alunos oriundos de freguesias tão diversas como as dos Anjos, da Graça, da Pena e da Penha de França. É formado pelos seguintes estabelecimentos de ensino: Jardim de Infância da Pena, EB1 no 1 Pena, ambos na Pena, EB1 dos Anjos nos Anjos, EB1 Natália Correia na Graça, EB1 Victor Palla, Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão e EB 2.3 de Nuno Gonçalves, esta última Escola Sede, ambas na freguesia da Penha de França. No ano de 2016, data do último registro do projeto educativo, a Nuno Gonçalves e a Escola D. Luísa Gusmão atendiam 396 alunos de segundo ciclo, 229 do terceiro ciclo, oriundo das diversas freguesias que integram os estabelecimentos de ensino do agrupamento. Tem 80 professores, 23 assistentes operacionais de ação educativa e 7 assistentes técnico-administrativos.

Do agrupamento, a escola Dona Luísa de Gusmão foi a escolhida para receber os alunos do terceiro ciclo de origem estrangeira. Para tanto, a escola, apesar de manter a proposta pedagógica oficial de ensino para as instituições do país, realizou algumas das adaptações necessárias para estruturar o processo de ensino e aprendizagem de acordo com as demandas e as necessidades do público atendido.

Atualmente a Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão atende crianças do primeiro ciclo<sup>33</sup> até os adolescentes do ensino secundário, organização que favorece o convívio entre as gerações e cria um ambiente em movimento, que transmite a organização e os conflitos que marcam e conferem forma a esse espaço escolar.

Estar em uma escola portuguesa não significa que o aluno domina a língua, pois aos alunos estrangeiros, assim como a qualquer outro aluno, é permitido frequentar as escolas públicas do país. Diante dessa situação, é evidente que a imersão em um sistema de ensino novo e desconhecido torna-se um desafio para os alunos recém-chegados, que precisam se adaptar à nova escola, ao mesmo tempo em que iniciam a aprendizagem da língua portuguesa, concomitantemente com todas as

---

<sup>33</sup> O primeiro Ciclo (1º, 2º, 3º e 4º anos) e o Segundo Ciclo (5º e 6º anos) correspondem ao ensino Fundamental I e o primeiro ano do Ensino Fundamental II, o Terceiro Ciclo (7º, 8º e 9º anos) corresponde aos três anos restantes do Ensino Fundamental II e o Secundário corresponde ao Ensino Médio no Brasil.

outras disciplinas do currículo.

A oferta da disciplina de apoio aos alunos imigrantes surgiu com o aumento da demanda, quando começaram a chegar em grande número às escolas do agrupamento os imigrantes e os filhos de imigrantes, sem qualquer conhecimento da língua portuguesa. Por esse motivo, nos anos de 2004 e 2005, devido à heterogeneidade sociocultural e à diversidade linguística da população escolar do Agrupamento, foi implementada pela primeira vez no agrupamento Nuno Gonçalves a disciplina Português Língua Não Materna para alunos estrangeiros – para os níveis elementares. Atualmente a Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão é a escola do agrupamento que oferece a disciplina para os alunos estrangeiro, e isso se deve ao fato de o professor da disciplina Português Língua Não Materna ser docente do quadro dessa escola.

A Escola Secundária Maria Luísa de Gusmão é o retrato da comunidade em que se insere, com professores e profissionais trabalhando em prol das necessidades da comunidade escolar. Necessidades que são atendidas na medida do possível, seja com a oferta da disciplina de Português Língua Não Materna, seja com a realização e a implementação de projetos voltados ao atendimento e ao suporte de alunos e famílias em situação de fragilidade social, cultural econômica.

Em termos de nacionalidades, podemos ver que os imigrantes que frequentam a escola provêm, em sua larga maioria, de outros continentes, tendo realizado migrações de longo curso. Dos imigrantes dos países de língua oficial portuguesa destacam-se, com um contingente significativo, os alunos brasileiros que chegaram a partir do início dos anos 2000. Com uma identidade linguística semelhante, os alunos originários de países africanos possuem também um contingente significativo. Por terem realizado fluxos migratórios mais antigos, esses alunos, na grande maioria, já são das segundas e terceiras gerações de famílias imigrantes.

Mais recentemente, os asiáticos e os alunos provenientes do Leste Europeu também representam uma parcela significativa dos alunos imigrantes que chegam à instituição. Estes, no entanto, chegam às escolas, na grande maioria das vezes, sem saber nada ou pouca coisa do idioma local.

Em sala de aula, os professores das disciplinas, exceto o professor de Português Língua Não Materna, se comunicam com a turma em português. Da mesma forma, todo o conteúdo apresentado pelo professor ou presente nos manuais estão na língua local. Alguns alunos estrangeiros contam com a ajuda dos colegas que falam inglês ou fazem

a tradução do conteúdo por conta própria e com auxílio dos tradutores disponíveis na internet. O auxílio disponibilizado pela instituição concentra-se na oferta da disciplina Português Língua Não Materna, em que o professor oferece suporte no que se refere ao aprendizado da língua portuguesa e também das outras disciplinas, de acordo com as possibilidades do docente. Em sala de aula os alunos sentam em dupla, organizados de forma que os alunos estrangeiros sempre estejam próximos de colegas portugueses, para manterem contato direto com a língua.

Nesse contexto, é evidente que as iniciativas em prol da escolarização dos alunos estrangeiros podem ser consideradas um primeiro passo, o que já traz resultados positivos. No entanto, tais ações ainda são insuficientes e estão distante de solucionar todas as dificuldades vivenciadas por alunos e professores, tendo em vista as barreiras que continuam sendo impostas pela língua estrangeira e pelas diferenças culturais.

Por estar localizada em uma freguesia com múltiplas influências, com habitantes de diversas partes do mundo, essa é uma localidade que ainda está construindo sua identidade e que passa por transformações evidentes. Isso faz com que os indivíduos, que nem sempre falam a mesma língua, não tenham as mesmas características físicas nem compartilhem os mesmos hábitos, sejam os sujeitos que estão construindo e conferindo novos contornos e características aos espaços da cidade, seja à freguesia a que pertencem, à rua onde vivem ou à escola em que estudam.

E se existe um espaço diverso esse é o da Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão, característica que se deve ao contexto em que se insere a escola, mas, principalmente, às pessoas que frequentam e dão vida a essa instituição, sejam elas moradora dos arredores ou não, nativas ou estrangeiras; a escola é feita por pessoas, e a Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão é o retrato fiel das diferenças que constituem a sociedade e conferem forma a esta.

Figura 9 - Fachada da Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão



Fonte: Acervo da escola (2017)

Figura 10 - Hall de entrada da Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão



Fonte: Acervo da autora (2017)

b) Escola Básica 2, 3 de Vialonga (Agrupamento Escolas de Vialonga)

O Agrupamento de Escolas de Vialonga é constituído por todos os Jardins de Infância e Escolas da Rede Pública de Vialonga. Situa-se na freguesia com o mesmo nome, pertencente ao Concelho de Vila Franca de Xira, que é totalmente servido pelo Agrupamento com escolas

da Rede Pública de uma típica zona suburbana que perdeu a sua ligação rural e se tornou um dormitório da Grande Lisboa.

O agrupamento foi criado em 1996 com o objetivo de promover o sucesso educativo de crianças e jovens, na sua maioria com graves problemas socioeconômicos e grande diversidade étnica, questões que são centrais para o progresso da ação educativa, que é marcada por barreiras que ainda dificultam o atendimento escolar irrestrito (como determina a lei) para uma parcela significativa da população. O ensino regular no 2º e 3º ciclos abrange a os alunos entre os 10 e os 15 anos distribuídos em cerca de 35 turmas, correspondente a sete turmas por cada ano de escolaridade. Atende atualmente<sup>34</sup> 970 alunos, que corresponde à educação regular e o secundário vocacionado em multimídia, fotografia e design gráfico. O quadro total de professores do agrupamento é de 170 professores efetivos e 74 temporários.

Para o atendimento de alunos estrangeiros, destaca-se a oferta de português como língua segunda. Os currículos alternativos e os cursos vocacionais como iniciativas que buscam atender os alunos, que por diversos motivos demonstram dificuldades em acompanhar o ritmo das aulas do currículo regular, o que resulta no aumento da evasão escolar. Nesse contexto, encontram-se os alunos que, a par das dificuldades de aprendizagem, apresentam forte tendência para o absentismo e para o insucesso escolar, em particular os alunos de etnia cigana, que representam uma parcela importante da população escolar.

A situação social e econômica, nomeadamente ao nível de emprego, tem-se traduzido no aumento do número de famílias com dificuldades financeiras, o que se reflete rapidamente na vida académica dos alunos, que comumente apresentam um baixo desempenho. Por isso, as escolas do agrupamento têm buscado oferecer um apoio diferenciado e adequado a essa população escolar, reforçando, ao longo dos primeiros anos de escolaridade, um aporte sistematizado com o intuito de superar as insuficiências de aprendizagem e de integração.

A Escola Básica 2, 3 de Vialonga, assim como a comunidade em que está inserida, é constituída por professores e alunos de diferentes origens, um ambiente heterogêneo que conseguiu readquirir confiança e autoestima por valorizar o espaço de convivência de toda uma comunidade, que por muito tempo carregou o estigma de ser uma freguesia da periferia da Grande Lisboa, com graves problemas sociais.

---

<sup>34</sup> Número referente ao último projeto educativo do agrupamento do ano 2017.

Hoje começa a redescobrir os valores e as qualidades que por muito tempo ficaram esquecidos.

Esses valores se refletem em um ambiente escolar bem cuidado, organizado, que demonstra o envolvimento dos indivíduos que ali convivem com a instituição que frequentam e representam. O empenho e a dedicação refletem a busca de uma comunidade por resultados positivos que possam trazer reflexos para a vida dos alunos dentro e fora do contexto escolar. As relações interpessoais também caracterizam e conferem personalidade a esse espaço escolar. Em especial, destaca-se o convívio entre professores e alunos, que se relacionam de um maneira harmônica, com cordialidade e amizade, mas sem deixar de lado o respeito e a hierarquia que existe entre eles.

Há nessa escola um espaço amplo com árvores, um pátio aberto e salas de aula cuidadas e pintadas com diferentes cores. O ambiente escolar é um espaço que favorece o convívio entre os indivíduos que ali desenvolvem suas atividades, seja como professor, aluno ou como profissionais responsáveis pela administração e organização da escola. É uma instituição que, assim como as demais, segue o modelo de educação oficial instituído, que procura atender a maior parcela possível da população e possui como objetivos principais atingir as metas educacionais do país e ter um bom desempenho nos processos avaliativos.

Figura 11 - Fachada da Escola Básica 2, 3 de Vialonga



Fonte: Acervo da autora (2017)



Figura 12 - Entrada da Escola Básica 2, 3 de Vialonga



Fonte: Acervo da autora (2017)

c) Escola Básica Secundária Ferreira de Castro (Agrupamento de escolas Ferreira de Castro)

Em 3 de julho de 2012, foi criado o Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, em Oliveira de Azeméis, com sede na Escola Básica Secundária Ferreira de Castro. Esse Agrupamento é frequentado por mais de mil alunos – desde a educação pré-escolar, ensino básico, secundário, até a educação profissional – na sua maioria provenientes de freguesias que integram o Concelho de Oliveira de Azeméis, que apresentam baixos níveis de escolaridade, e é composta também por um número significativo de imigrantes, o que se reflete no quadro de alunos que frequentam as escolas do Agrupamento.

O corpo docente no ano de 2017 era constituído por 144 professores e seis educadores. Quanto ao pessoal não docente, era de oito assistentes técnicos, 24 assistentes operacionais, dois psicólogos e 14 técnicos superiores.

A escola sede é constituída por um pavilhão desportivo, 71 salas de aula e espaços específicos de ensino (laboratórios de ciências, salas de desenho, de artes, de educação visual e tecnológica, de música, de expressões corporais, dança, etc.), instalações da direção, dos serviços administrativos e do atendimento a pais e encarregados de educação. A escola conta também com uma biblioteca ampla, um auditório/espaço polivalente, espaços de convívio, cantina e outros serviços.

Ao circular pelos corredores, observa-se a heterogeneidade que constitui o espaço da escola Ferreira de Castro, formada por indivíduos que, ao conviverem, criam um espaço marcado pela heterogeneidade, pela diferença e também por uma aparente harmonia, resultado do cumprimento das regras daquele espaço, seja no convívio na área comum, seja em sala de aula. Isso quer dizer que, com uma intensidade de energia, de movimentos e volume, a escola se mostra um espaço de contradições, uma aparente desordem, em que tudo é mantido sob controle, mesmo que não pareça.

Trata-se de um espaço amplo, uma escola com uma significativa área construída, planejada para atender a uma das freguesias mais populosas da Europa, o que inevitavelmente acarreta grandes demandas que precisam ser resolvidas pela escola. Por conta disso, a instituição realiza projetos de integração e atendimento especializado e identifica nessas iniciativas a oportunidade de desenvolver um trabalho conjunto entre a escola e a comunidade dos arredores. Nesse contexto, os profissionais da educação, além de estarem envolvidos com o trabalho na escola, que segundo relatos já é um desafio por ter um cronograma rígido, com um programa extenso e que deve ser completamente aplicado, ainda se dedicam a projetos que visam à melhoria na qualidade do ensino e também no convívio entre todos.

Por tal motivo, a Escola Ferreira de Castro se destaca como um espaço que acolhe, seja na chegada com a possibilidade oferecida ao aluno de estudar em uma escola que prima pela organização e qualidade, seja durante o período escolar, quando tem como um dos principais objetivos<sup>35</sup> oferecer oportunidades e condições necessárias para a permanência de todos os estudantes.

---

<sup>35</sup> Afirmação baseada no Projeto Educacional do Agrupamento.

Figura 13 - Fachada da Escola Secundária Ferreira de Castro



Fonte: Acervo da autora (2017)

Figura 14 - Entrada da Escola Secundária Ferreira de Castro



Fonte: Acervo da autora (2017)

### 3.1.4 Os sujeitos e os recursos da pesquisa: professores e livros didáticos

Uma das primeiras iniciativas em pesquisas com enfoque educacional diz respeito à escolha do grupo participante e dos instrumentos selecionados para a análise. Dessa forma, ao dar sequência à investigação, definiu-se que os sujeitos que auxiliariam a pesquisadora a encontrar as respostas para as perguntas da pesquisa seriam os professores de Geografia, e os recursos que subsidiaram a análise da pesquisa seria o livro didático de Geografia.

Dessa forma, com o intuito de observar de que forma os grupo minoritários, ou seja, os grupos socialmente excluídos, são tratados no contexto da disciplina de Geografia, conduziu-se a investigação no sentido de verificar como os livros didáticos de Geografia abordam determinados temas e de que forma os professores da disciplina os tratam e discutem em sala de aula.

A etapa de análise dos livros didáticos realizou-se em momentos distintos, primeiramente no Brasil e posteriormente em Portugal, como ocorreu também com as visitas às escolas e com as entrevistas dos professores. No caso das escolas localizadas na Grande Florianópolis, como já foi destacada anteriormente, analisaram-se duas coleções de livros didáticos de Geografia, as quais estavam sendo utilizadas nas escolas visitadas e que fazem parte do *ranking*<sup>36</sup> das obras didáticas mais vendidas no país. Os livros didáticos portugueses, utilizados nas escolas da Região Metropolitana de Lisboa, totalizaram seis obras, algumas delas utilizadas em mais de uma escola; por isso, o número de obras se reduziu a seis e não a nove manuais, que corresponderia a um manual por turma visitada. Assim como no Brasil, os manuais escolares analisados em Portugal também fazem parte da lista dos livros mais vendidos e utilizados no país.

Dos livros didáticos brasileiros, escolheram-se duas coleções, que são compostas por quatro livros, que correspondem ao sexto, sétimo, oitavo e nono ano do ensino fundamental. Com intuito facilitar a citação da obra ao longo das análises, atribuiu-se uma sigla<sup>37</sup> a cada obra, C1,

---

<sup>36</sup> O *ranking* é organizado pelo Ministério da Educação e diz respeito ao PNLD 2014/ 2015/ 2016.

<sup>37</sup> As siglas C1 e C2, referem-se às coleções de livros didáticos utilizados nas obras brasileiras, trata-se da coleção Araribá e Telaris, e seus respectivos livros do sexto ao nono ano. As obras portuguesas formaram assim identificadas: M1 é a sigla do livro Desafios da Geografia do 7º ano, E1 a nomenclatura do livro

C2, para identificar a coleção de livros. Identificaram-se as unidades, quando citadas individualmente, por L1, L2, L3 e L4 e D1, D2, D3 e D4. Os manuais escolares de Portugal possuem uma organização diferente, já que não pertencem a coleções fechadas e sim foram escolhidos independentemente, da mesma forma como ocorre nas escolas do país. De tal modo, analisaram-se livros do sétimo, oitavo e nono anos do terceiro ciclo, e estes serão identificados por M1, E1, M2, E2, M3, E3.

O intuito de manter sigilo quanto à identificação das obras didáticas deve-se ao fato de não ser objetivo desta pesquisa o julgamento da qualidade dessa ou daquela coleção, mas observar qual é a abordagem feita nos materiais que chegam aos alunos e professores, em escolas no Brasil ou em Portugal.

Como parte da pesquisa, realizaram-se entrevistas com professores de Geografia que atuam com turmas do ensino fundamental II nas escolas da Grande Florianópolis, num total de três entrevistas. Realizou-se a primeira com a professora de Geografia da Escola de Educação Básica Tenente Almachio, do bairro da Tapera em Florianópolis; na sequência, participou da pesquisa como entrevistado o professor de Geografia da Escola de Educação Básica Professor Laércio Caldeira de Andrada, do bairro de Campinas, localizada no município de São José; e por fim, entrevistou-se o professor de Geografia da Escola Básica Municipal Professora Lourdes Garcia, no município de Santo Amaro da Imperatriz.

Ao realizar a pesquisa em Portugal, aplicaram-se as entrevistas conforme os procedimentos realizados anteriormente no Brasil. Dessa forma, realizaram-se cinco entrevistas, com professores que lecionam em turmas do terceiro ciclo, em escolas públicas localizadas na Região Metropolitana de Lisboa. Realizaram-se as primeiras entrevistas com dois professores de Geografia que lecionam na Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão. Em seguida, duas entrevistas com professoras de Geografia da Escola Básica 2, 3 de Vialonga. E, por fim, realizou-se entrevista com o professor de Geografia que leciona na Escola Ferreira de Castro, pertencente ao Concelho de Oliveira de Azeméis.

Da mesma forma como ocorreu com as obras didáticas, a identificação dos professores entrevistados também foi mantida em

---

GPS do 7º ano, M2 é a identificação do livro Desafios da Geografia do 8º ano, E2 é a sigla do livro Mapa Mundo do 8º ano e, por fim, as siglas M3 e E3, que identificam respectivamente os livros, Desafios da Geografia do 9º ano e Fazer Geografia 3.0 do 9º ano.

sigilo; para tanto, utilizaram-se nomes fictícios como forma de identificá-los, pois se decidiu não utilizar números, letras, siglas, nem iniciais dos nomes, pois isso poderia revelar a identidade das pessoas enquanto participantes da pesquisa. Dessa forma, atribuíram-se aos professores das escolas da Grande Florianópolis os nomes Helena, Mário e Marcos, e aos professores das escolas da Região Metropolitana de Lisboa, respectivamente, Marta, Leonardo, Carla, Juliana e João.

Tendo em vista que já se apresentaram devidamente os sujeitos e os recursos utilizados da pesquisa, parte-se para a análise dos dados e das informações, pois, mais do que conhecer os sujeitos que constituem os contextos escolares estudados, é preciso observar de que forma as relações se constroem, como os sujeitos se identificam e como são identificados, em um movimento de mudanças (dos indivíduos, dos hábitos, das culturas) e permanências (das regras, das práticas, de metodologias) que fazem parte do contexto e da vida escolar; é nesse sentido que se segue em frente.

### **3.1.5 Desenvolvimento das atividades: entrevistas e análise dos livros**

Com base nos objetivos anteriormente expostos, elegeram-se dois recursos que serão o objeto da investigação: os livros didáticos de Geografia das coleções previamente selecionadas e as entrevistas com os professores da disciplina que estão em andamento.

Retomando dos critérios estabelecidos para a análise, seguiu-se as orientações do Edital do Programa Nacional do Livro Didático PNLD, para livros que compõem o Ensino Fundamental II. Documento este, que traz em sua recomendação a necessidade das obras didáticas direcionarem seus conteúdos e recursos gráficos de forma a atender às características socioculturais de nosso país, que se mostram diversas e heterogêneas (BRASIL, 2012). A mesma metodologia foi aplicada aos livros didáticos de Portugal, tendo em vista a universalidades dos itens escolhidos como critérios de observação e avaliação, apesar das particularidades de cada processo avaliativo. Em Portugal os livros didáticos passam por processo de avaliação direcionado pelas editoras e realizado por equipes de professores universitários. Após essa etapa, as obras didáticas passam por um segundo processo de seleção ao serem avaliadas pelos professores das escolas, a partir de uma lista de itens e critérios a que devem atender. Essa listagem é entregue aos professores das escolas de todo o país, que devem verificar a qualidade da obra e escolher o livro que preferem trabalhar.

Dessa forma, com respaldo das orientações do Edital do PNLD (2014-2016)<sup>38</sup> e pelas legislações vigentes que regulamentam a educação tanto no Brasil como em Portugal, elaborou-se um roteiro de avaliação<sup>39</sup> com 22 itens que orientam a avaliação e análise dos conteúdos, dos dados e das informações que são apresentados pelas obras didáticas escolhidas (BRASIL, 2014).

Com base no roteiro de avaliação, realizou-se a análise dos livros didáticos e manuais, que passaram por uma leitura criteriosa dos conteúdos, atividades e *layout* da obra, quanto às formas de abordagem dos conteúdos e ao enfoque dado às temáticas apresentadas na obra.

Da mesma forma, como o intuito de complementar as informações obtidas na pesquisa documental, elaborou-se um roteiro de entrevistas<sup>40</sup> com questões que buscam conhecer as formas e estratégias desenvolvidas pelos professores no que se refere ao trabalho com os conteúdos apresentados pelo livro didático.

O roteiro das entrevistas seguiu orientações que são destacadas por Cás (2008) quanto à qualidade e aos critérios que devem ser adotados pelo pesquisador. Segundo o autor, as entrevistas só podem ser aplicadas mediante a elaboração de um roteiro que precisa ser pensado com rigor, com critérios e metodologicamente baseado nos elementos dos projetos de pesquisa, com destaque aos objetivos propostos.

As observações coletadas nas obras didáticas foram organizadas em fichas de avaliação e as entrevistas foram transcritas em roteiros de perguntas e respostas, que serviram para as posteriores formulações baseadas na análise dos discursos, sejam eles materiais ou simbólicos.

Em posse dessas informações, esta pesquisa seguiu para uma nova etapa, que consiste na análise e discussão fundamentada do material empírico coletado.

---

<sup>38</sup> BRASIL. **Edital Programa Nacional do livro didático**. Ministério da educação. Secretaria da educação Básica e Fundo Nacional de desenvolvimento da educação. Brasília, 2014.

Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/4661-guia-pnld-2014>>

<sup>39</sup> Ver ficha de avaliação nos apêndices.

<sup>40</sup> Ver roteiro de entrevista nos apêndices.





## 4 ANÁLISES E DISCUSSÕES

### 4.1 O CONTEXTO ESCOLAR: O PERCURSO INVESTIGATIVO

Ao propor um método de investigação que procurou na imersão do contexto escolar o caminho a ser seguido, contar cada passo, cada etapa desse processo faz parte das análises, das discussões propostas. Desse modo, tendo como referência uma abordagem etnográfica de corrente pós-crítica, parte-se do que foi visto, registrado, percebido, ouvido, sentido, nos momentos vivenciados durante o período investigativo como forma de trazer à tona as nuances de um contexto real, mas que não deixa de ser também construído, imaginado, idealizado como ficou registrado nas anotações de campo e também na memória.

Para tanto, foram utilizados dois momentos<sup>41</sup> vivenciados ao longo desse período, um na Escola Municipal Professora Lourdes Garcia, localizada na Grande Florianópolis e o outro, na escola Dona Luísa de Gusmão, em Lisboa.

Antes de partir para o relato da experiência nas escolas é necessário contar um pouco de como foi o percurso até que se pudesse chegar às instituições de ensino participantes. Sobre o processo de escolha, mesmo que já tenha sido mencionado por aqui algumas vezes, vale a pena lembrar. As escolas foram escolhidas devido, primeiramente, pela localização de cada uma, por serem representantes de localidades com características distintas quando se refere à Grande Florianópolis. Uma escola localizada na capital do Estado; a outra em um município que faz limite com Florianópolis, integrada à área conturbada da região; e a outra em um município de menor porte, localizado no caminho para interior, em direção à serra catarinense. A outra razão foi pelo fato dos professores participantes, que lecionam nessas escolas serem já conhecidos e próximos da pesquisadora, o que facilitou o contato que foi realizado de maneira informal diretamente com eles.

Já a entrada nas escolas contou com o auxílio dos professores participantes, que solicitam às respectivas direções a autorização para que as observações fossem realizadas. As entrevistas foram conduzidas

---

<sup>41</sup> Os registros das observações em todas as escolas participantes estão nos apêndices. Foram escolhidas as experiências vivenciadas em duas escolas como exemplo, para que pudessem ilustrar as etapas do processo investigativo, sem que se tornassem repetitivas ou exaustivas para o leitor.

na própria escola, geralmente no intervalo entre uma aula e outra. As observações das aulas foram previamente agendadas com os professores, que indicaram os dias adequados para a “visita”. As observações ocorreram nos dias em que os professores estavam trabalhando com o conteúdo habitual, sem que nada fosse direcionado no sentido de se adequar ou atender à investigação.

Nas escolas portuguesas o processo ocorreu de forma um pouco diferente. Por ser um contexto desconhecido pela pesquisadora, foi preciso o auxílio de um professor<sup>42</sup> da Universidade para conduzir o contato com os professores de Geografia. A seleção das escolas portuguesas também se deu por conta das localizações: uma escola situada no centro a cidade de Lisboa e as outras duas em municípios que fazem parte da região metropolitana, com públicos distintos no que se refere à origem e às condições socioeconômicas e culturais. Somente após o contato estabelecido pelo professor com as escolas é que foi possível ir até as instituições pré-selecionadas com o intuito de apresentar a proposta de trabalho e a partir daí conquistar voluntários dispostos a participar da investigação.

Com os participantes já selecionados, partiu-se para a etapa de solicitação das autorizações por parte da direção das escolas. Processo que foi relativamente breve e sem maiores entraves. As entrevistas também aconteceram nas escolas, em intervalos entre uma aula e outra. Já as observações foram direcionadas para turmas específicas, que estavam trabalhando com o conteúdo “migrações”. Essa não foi uma solicitação feita pesquisadora, mas os professores participantes se organizam dessa forma.

Os períodos das observações não foram muito diferentes, se comparar as etapas do Brasil e de Portugal. Em média, esteve-se presente em cada turma, por três semanas, variando o número de aulas observadas, de quatro a seis encontros. De tal forma, por não ter sido um processo concomitante, a duração dessa etapa da pesquisa totalizou o período de um ano, seis meses no Brasil e seis meses em Portugal, lembrando os intervalos que ocorrem entre o fim das observações em uma escola e o início das atividades em outra.

Após o período de preparação, partiu-se para as entrevistas e as observações nas escolas, que por ordem cronológica será apresentada primeiramente a escola representante da Grande Florianópolis.

---

<sup>42</sup> Professor Sérgio Claudino, docente do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT).

O primeiro momento que se esteve na escola Professora Lourdes Garcia foi para realizar a entrevista com o professor Marcos e conhecer um pouco mais sobre aquele espaço e sobre o dia a dia do professor com seus alunos. Antes de iniciar a conversa, o professor, apresentou a escola, a sala dos professores, quadra de esportes, fez um *tour*, que contemplou ainda a secretaria e a diretoria. Foi o momento de se ambientar com aquele espaço que era novo, e ao mesmo tempo, se apresentar, tornar a proposta de trabalho conhecida pelos indivíduos que estudavam e trabalhavam ali.

A entrevista correu como o previsto, com cinquenta minutos de duração aproximadamente, o professor relatou sua rotina de trabalho, procurando responder as dúvidas e os questionamentos da pesquisadora no que se referia ao uso do livro didático e as práticas voltadas às minorias.

As observações ocorreram durante o período pré-agendado, que foi logo na semana seguinte à entrevista. Estava marcado para o primeiro horário, mas antes do horário da aula já se estava pelos corredores da escola, observando a chegada dos alunos, a circulação de professores, de alunos, dos pais, dos funcionários. Na sequência, o professor chega à escola e com ele segue o olhar do observador, que antes da aula se encaminha para a sala dos professores, local de conversa, descontração, de troca de ideias e informações, sobre o trabalho, sobre alunos, sobre os pais, enfim sobre assuntos de dentro e fora do contexto escolar.

Naquela manhã, esteve-se presente em três aulas, acompanhando a rotina do professor com seus alunos, observando as atividades, os recursos utilizados, o método de trabalho. Melhor dizendo, estava-se ali como espectadora, como ouvinte, como pesquisadora, na tentativa de captar nuances, fatos, informações que contemplasse e agregasse ao que já havia sido comentado no momento da entrevista.

Claro que no primeiro momento a presença de alguém de fora causou estranhamento nos alunos das turmas visitadas, mas nada que não tenha sido breve e logo esquecido pela maioria, haja vista que muito rapidamente retomaram suas atividades e seguiram com o comportamento habitual.

Pelas observações realizadas dentro e fora de sala de aula, percebeu-se um ambiente típico, característico de espaços escolares, com convivências harmônicas, conflitos, movimentos, novidades, numa rotina que se repete, mas que nunca é igual. Um local em que as relações ultrapassam os muros da escola, como se viu, ouviu, percebeu no convívio entre amigos, filhos, sobrinhos, vizinhos residentes de uma

cidade de pequeno porte do interior que se encontram nos corredores da escola.

As observações continuaram nas semanas seguintes da mesma forma, mas ao mesmo tempo, sempre a descobrindo coisas novas, fosse nos corredores, na sala dos professores ou dentro de sala de aula. A permanência na escola trouxe um olhar que corroborou o que já se conhecia daquele espaço a partir da fala do professor, mas ampliou a forma de compreender as tensões, os dilemas, as dificuldades, os desafios diários que fazem parte daquele contexto, pois saíram do discurso e foram observados também na prática.

Na escola Dona Luísa Gusmão, após o período dos primeiros contatos e com a autorização já concedida, seguiu-se para a primeira parte das observações, que iniciou com a entrevista com os professores. Nessa escola, participaram dois professores: Marta e Leonardo, que lecionam nas turmas do terceiro ciclo. A entrevista e as seguintes observações foram realizadas primeiramente com a professora Marta e na sequência com o professor Luís. As entrevistas tiveram duração, respectivamente, de uma hora, a primeira; e 40 minutos, a segunda. Diferentemente do que ocorreu com as escolas brasileiras, em que o sistema educacional e a forma de organização das escolas já era conhecido; em Portugal, o momento da entrevista foi também a oportunidade de conhecer uma proposta nova, um sistema de organização distinto, com normas, leis que conferem identidade ao modelo educacional daquele país.

Na chegada à escola, além da oportunidade de conhecer o espaço físico da escola, a sala dos professores, direção e secretaria, esteve-se presente na reunião semanal do grupo de professores de Geografia. Momento em que os docentes podem discutir sobre suas rotinas de trabalho, relatar experiências, compartilhar exceptivas e desabafar sobre as dificuldades diárias.

As observações na escola duraram quatro semanas no total, duas nas turmas da professora Marta e as outras duas nas turmas do professor Luís. Em ambos os casos, os professores estavam trabalhando com o tema migrações. Momento que foi previamente planejado pelos professores, que orientaram a pesquisadora para que estivesse nos dias certos e nas turmas que estariam estudando tal assunto.

Diferentemente da escola visitada no Brasil, a escola em Portugal é um ambiente em que o convívio se constrói basicamente na escola. Por ter um público proveniente de diferentes lugares, de origens distintas, de histórias diversas, aquele torna-se um lugar de encontro, de descoberta,

de convívio com culturas e experiências que são novas, tanto para aqueles que chegam de fora, como para os que são locais.

Em sala de aula as observações não foram distintas no que se viu e ouviu pelos corredores da escola: turmas heterogêneas no que se refere às origens, mas que compartilham um convívio aparentemente pacífico, com dinâmicas que se assemelham às turmas das outras escolas observadas. É fato que nas escolas portuguesas participantes a relação entre professor e aluno segue à risca as regras de hierarquia estabelecidas. O que não quer dizer no Brasil essas regras não existam, mas as escolas no Brasil vivem atualmente um período de sérios problemas com indisciplina e violência. O que não quer dizer que em Portugal não haja problemas de disciplinas, mas as relações entre alunos e professores naquele país são marcadas pelo papel de autoridade do professor e de obediência dos alunos, o que configura as relações dentro e fora de sala de aula.

Uma questão observada é justamente a forma padronizada que as aulas são ministradas, um modelo que é seguido a risca, sem nenhuma adaptação, tendo em vista a presença de alunos estrangeiros que não falam português. Nesse caso, os alunos que devem buscar meios e formas de terem acesso ao conteúdo e às explicações. O único auxílio oferecido pela escola é dado pelo professor de Português Língua Não Materna, que acontece em um período do quadro semanal de aulas. Como já era de se esperar, a comunicação entre os alunos estrangeiros que não falam português e os professores fica comprometida, problema que muitas vezes é solucionado pela intervenção de colegas que fazem a tradução do que é dito para os colegas estrangeiros e para os professores.

Dessa forma, a escola Dona Luísa Gusmão é atualmente uma instituição que por estar localizada em uma região com presença expressiva de imigrantes sente os efeitos de tal fenômeno. Características que conferem a essa escola a particularidade de conviver com experiências tão diversas, mas que ao mesmo tempo, impõem o desafio de ser a responsável pela escolarização de pessoas vindas de lugares distintos, com histórias que pouco se assemelham, mas que naquele momento passam a fazer parte daquela sociedade, a constituir a população daquele país.

As semanas de observação se seguiram e cada momento, cada encontro, cada aula, tudo que foi observado trouxe um elemento que ajudou a compor a imagem da escola, dos professores, dos alunos que fazem desse espaço ser o que ele é: um lugar de encontro, de chagadas, de partidas, de indivíduos tão diferentes, com histórias distintas que

fazem da escola Dona Luísa Gusmão um lugar único, diferente, e ao mesmo tempo, tão igual, tão parecido a todos os outros.

#### 4.2 O DISCURSO ESCOLAR: FORMAS E ESTRUTURAS

A partir dos dados coletados nas entrevistas, nas observações e pelas análises dos livros didáticos, deu-se o início às análises com objetivo de compreender como as minorias que estão em sala de aula são representadas e se fazem presentes nos conteúdos e nas discussões da disciplina de Geografia. De tal forma, todo o processo de investigação da pesquisa foi realizado no sentido de identificar as tendências atuais que a educação geográfica vem assumindo, diante dos desafios impostos pelas demandas da sociedade, no que se refere às exclusões, às carências, aos preconceitos de todas as formas, de toda e qualquer origem que se manifestam no contexto escolar.

Assim, a partir da análise do discurso, buscou-se o entrelaçamento entre os textos que fazem parte da escola, em especial a materialidade do discurso presente nos livros didáticos e a simbologia do discurso proveniente da fala dos professores. Para tanto, seguiu-se o fio condutor que leva a cada discurso, desde do que é propagado pelas instituições oficiais, por meio de seus documentos e leis, perpassam pelos livros didáticos, atravessam a fala dos professores, e chegam aos alunos já carregados com tudo aquilo que se considera importante, verdadeiro, indispensável, da forma como deve ser dito, acreditado, ensinado e apreendido.

Tal entrelaçamento leva em consideração os conhecimentos científicos, as tensões, os consensos de um determinado período, as “verdades” datadas, as construções não escritas (propostas didático-pedagógicas, forma de organização, imagens) que as obras didáticas trazem, como também as reproduções dos consensos sociais, das certezas, das verdades, das avaliações, dos preconceitos relacionados aos alunos (desempenho, origem, potencialidades dificuldades) presentes nos discursos dos professores, quando questionados sobre as situações que vivenciam no dia a dia da profissão.

Dos indícios encontrados, algumas passagens, textos, falas, imagens encaminham as análises no sentido de observar de que forma as construções discursivas presentes nas obras didáticas e nas falas dos professores, que são resultado de tudo aquilo que os atravessam, seguem o seu fluxo e chegam àqueles que estão descobrindo um mundo que é organizado por lugares marcados: dos que tem o poder da fala e daqueles que só devem ouvir ou no máximo reproduzir o que é dito.

#### 4.2.1 O tom do discurso

Sobre os textos apresentados nos livros didáticos analisados, observou-se que tais recursos trazem abordagens de cunho social, econômico e ambiental que estão de acordo com as demandas/tendências atuais, como o retrato que caracteriza e dá forma à sociedade contemporânea. Tanto nas obras brasileiras quanto nos livros didáticos portugueses, a abordagem é semelhante e tende a mostrar como as questões econômicas influenciam o desenvolvimento social e ambiental, desde a escala local, nacional, e até no âmbito global. Ou seja, identifica-se que o viés teórico e as informações apresentadas nas obras são basicamente de caráter econômico, e o discurso, por sua vez, é construído por e a partir de tal abordagem. Na unidade L1 da coleção C1, o livro didático utilizado nas escolas da Grande Florianópolis, ao trazer um texto sobre “o problema da habitação no país”, pouco destaca e não discute os conflitos pessoais e coletivos dos indivíduos diretamente envolvidos com o problema apresentado. Apenas destaca os dados e índices que coisificam e não problematizam os dilemas vivenciados por pessoas que vivem em situação de extrema pobreza e vulnerabilidade, sujeitos estes que constituem uma parcela excluída e invisível em uma sociedade na qual o problema do outro só passa a ser percebido quando, de alguma forma, desestrutura a ordem social estabelecida.

O viés econômico também se evidencia quando a obra M3, do nono ano utilizada nas escolas portuguesas, ao tratar dos problemas econômicos dos países, principalmente daqueles em desenvolvimento, traz os benefícios que as instituições como o FMI e o Banco Mundial proporcionam às nações dependentes dos recursos “oferecidos”. Trata-se de um discurso direcionado/marcado por interesses que visam atender somente às expectativas de tais corporações, que atualmente ditam as regras que a educação de diferentes países do mundo capitalista devem seguir, os índices que devem atingir e a forma como devem ser conduzidos.

Da mesma forma ocorre com o livro didático M1, também de Portugal, em que, ao abordar a questão das migrações, apresenta um estudo de caso sobre as transformações políticas do Leste Europeu e como isso vem influenciando as imigrações em Portugal. Tal abordagem, assim como as identificadas anteriormente, trata do tema a partir do viés econômico, dos impactos positivos e negativos que podem causar na economia do país; no entanto, deixa de falar de questões relacionadas aos imigrantes, das dificuldades e dos desafios enfrentados

por um número significativo de pessoas que saem de seus países em busca de novas possibilidades de vida. Nesses discursos, pessoas, experiências, dificuldades e sofrimentos são traduzidos e explorados por meio de números, dados e índices, que se não forem contextualizados se tornam vazios, sem significado, sem sentido. São apenas textos, letras, números que não dizem nada sobre a realidade que se propõem retratar das pessoas reais.

Aqui se observa a forma como o “outro” passa a ser deixado de lado e é tratado apenas como um assunto específico, seleção esta que atende às tendências de discursos marcados pelo poderio/interesses econômicos baseado nas relações de produtor/consumidor e caracteriza a estrutura discursiva organizada nos livros didáticos. Tal estrutura discursiva pode ser entendida como a forma, a ordenação em que os conteúdos são apresentados, pela qual cada capítulo e cada unidade são direcionados para um momento, para uma aula, para um ano específico. Nas escolas portuguesas o assunto migrações é conteúdo do oitavo ano; por esse motivo, ele não é apresentado no sétimo, mesmo que o tema da aula sugira essa abordagem.

Ao tratar a ciência como um tipo moderno de discurso, Foucault (1993, p. 2), destaca que ela “é ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um número de procedimentos que têm por objetivo conjurar seus poderes e seus perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar seu peso, sua temível materialidade”.

Ao tratar sobre cidadania europeia, o livro M1, do sétimo ano do terceiro ciclo simplesmente ignora/silencia a questão dos estrangeiros/refugiados naquele continente. Essa ausência invisibiliza ou deturpa umas das questões mais urgentes para a Comunidade Europeia na atualidade, que são os estrangeiros/refugiados que chegam em massa aos diversos países do continente e que são vistos por muitos como uma grande ameaça. Nesse sentido, observa-se o que a professora Carla, da Escola Básica 2,3 de Vialonga, localizada na Região Metropolitana de Lisboa fala sobre essa questão:

*Por exemplo, aqui em Portugal, a questão dos refugiados na Europa, cria-se a ideia que são pessoas más, e tem que se desconstruir essas ideias nos miúdos, e para isso, o manual passa a ser pouco, vai depender um bocadinho do nosso discurso e o que nós podemos trazer mais pra aula. Tem que esclarecer que não são pessoas*



*más, que não vieram fazer mal, ou só pobres. São também pessoas cultas, com estudos que fogem de uma situação de violência, por isso temos que desconstruir um bocadinho essas ideias que eles tem e mostrar um bocadinho o porquê daquela gente estar ali. Mas isso vai depender também do contexto em que cada miúdo se insere, uns nem sabem o que é um refugiados, há outros que se fala do tema em casa, ouvem as notícias, por isso já tem uma opinião já formada a respeito do assunto, e às vezes, de forma equivocada preconceituosa.*

Ou seja, o que há são discursos marcados, corrigidos, organizados para atender determinados públicos, satisfazer certos interesses, geralmente daqueles que detêm o poder, que ditam as regras, o que caracteriza o intuito de manter as coisas como estão. São discursos construídos a partir de diferentes referências, mas que seguem uma mesma tendência, as mesmas forças formadoras de opinião: livros, mídia, indivíduos influentes, “detentores do saber”. Que identificam e separam os que são aceitos, desejados, bem vindos, dos indivíduos indesejados, que devem ser mantidos longe, excluídos, em nome do bem comum e o do bem estar de todos.

As obras, de modo geral, tanto os livros utilizados no Brasil como em Portugal abordam as questões relacionadas as diferenças, sejam elas sociais, culturais, de gênero, econômicas de forma muito semelhante: utilizam-se de recursos como mapas, gráficos, tabelas, quando muito algumas imagens que pouco explicam ou contextualizam a condição e dilemas vivenciados por uma grande parcela da sociedade que vivem em condições de desvantagem e vulnerabilidade. Abordagem que pode ser observada no exemplo 1, em que o livro traz explicações sobre as diferenças entre ricos e pobres por meio de uma tabela, pouco explicativa e descontextualizada da experiência concreta dos alunos.

**Exemplo 1** – conteúdo do livro didático

Obra L3 – oitavo ano.

A divisão entre países ricos e pobres

O conteúdo das páginas 29, 30 e 31, apresentado com o título: “**Uma Nova regionalização**” trata sobre as diferenças sociais e econômicas, a divisão e entre países ricos e pobres. Tal abordagem segue o modelo de apresentação de dados, índices, gráficos e tabelas. Dados que tratam sobre os índices de desenvolvimento humano, que apresentam as diferenças mensuráveis, mas que não problematizam, não apontam as reais causas e consequências das diferenças apontadas.

Figura 15 - tabela índice de desenvolvimento humano

<b>Tabela 3. IDH, IDHAD e IDG de alguns países selecionados – 2011</b>					
País	IDH	Classificação do IDH	IDHAD	IDG	Classificação do IDG
Noruega	0,943	1	0,890	0,075	6
Austrália	0,929	2	0,856	0,136	18
Uruguai	0,783	48	0,654	0,352	62
Brasil	0,718	84	0,519	0,449	80
Jordânia	0,698	95	0,565	0,456	83
Uzbequistão	0,641	115	0,544	s/d	s/d
Índia	0,547	134	0,392	0,617	129
Angola	0,486	148	s/d	s/d	s/d
Haiti	0,454	158	0,271	0,599	123
Serra Leoa	0,336	180	0,196	0,662	137

Fonte: Organização das Nações Unidas. *Relatório do desenvolvimento humano de 2011*. Disponível em <www.pnud.org.br>. Acesso em 17 jan. 2012.

Fonte: L3 – obra didática brasileira

Outro exemplo dessa abordagem disso pode ser observado na unidade L3, da coleção C1 utilizada pelas escolas da Grande Florianópolis, em que o livro apresenta uma atividade que propõe uma análise sobre as diferenças sociais e econômicas de países desenvolvidos

e subdesenvolvidos, a partir da imagem de duas crianças em condições sociais distintas. Essa seria uma atividade com o potencial para estimular o debate acerca dos problemas sociais, econômicos e ambientais desses países, se a obra assim orientasse. No entanto, o livro traz apenas essa atividade, sem que o tema tenha sido discutido ou apresentado nos conteúdos ou no próprio exercício proposto. Sem a devida contextualização inicial do conteúdo, as análises e discussões que o tema proposto requer podem ficar comprometidas tanto por parte dos alunos, por desconhecerem os fatos apresentados, ou dos professores, se não ficarem atentos ao potencial do tema sugerido. Como mostra o exemplo 2 a seguir.

### Exemplo 2 – atividade do livro didático

Obra L3 – oitavo ano.

Figura 16 - Atividades: regionalização pelo nível de desenvolvimento

**6** Observe as fotos a seguir.



Garoto em lanchonete *fast-food* (Reino Unido, 2011).

Criança pedindo esmola (Índia, 2009).

- Reflita sobre as condições de vida das crianças retratadas nas imagens e elabore uma redação sobre o tema com base no que você estudou até o momento.

Fonte: L3 – obra didática brasileira

No que se refere a orientações específicas e direcionadas sobre o reconhecimento das diferenças, a obra didática D1, indicada aos sextos anos das escolas brasileiras, assim como as demais obras, traz uma orientação específica, um discurso que constitui os textos presentes em todos os livros. Nesse sentido, identificou-se que o conceito de diferença, que permeia os conteúdos apresentados no livro analisado segue a tendência já identificada de trazer como referência a definição de ordem econômica, o que inevitavelmente se relaciona aos contrastes econômicos e sociais da atualidade. Dessa forma, a má distribuição de

renda nos países em desenvolvimento, que resulta no surgimento das favelas, ou os conflitos indígenas e a luta pela terra, acabam por adquirir sempre esse mesmo viés, essa mesma entonação, com causas e consequências baseadas em perdas e ganhos, geralmente apresentadas na forma de gráficos, tabelas e números.

Nesse viés, cabe lembrar de Stahl (2004) quando, ao tratar da teoria de Foucault, destaca que os discursos não são trocas universais de ideias, mas podem ser comparados com os mercados e as negociações em que as diferentes partes interessadas têm um poder de mercado diferente, e a produção do discurso depende basicamente do capital social, técnico, financeiro, entre outros.

As obras analisadas, ao trazerem o conceito de diferença a partir de um determinado viés, nesse caso o econômico, apresentam um discurso em seus textos, nas imagens e nas atividades que mostram o retrato parcial de uma sociedade que é constituída também por pessoas com deficiência, por homossexuais, por indivíduos que fazem parte de uma parcela considerável da população, que não detém o poder, o tal poder de mercado, que são no máximo considerados consumidores em potencial. Sobre tal assunto, as obras são muito breves e sucintas, a questão de gênero, por exemplo, aparece de forma resumida na unidade L2, sem que sejam oferecidas informações suficientes sobre a desigualdade de oportunidades que ainda marca a participação da mulher na sociedade. O mesmo tema aparece no livro didático M3 quando traz um item que demonstra os índices sobre a desigualdade de gênero em Portugal apenas com mapas, gráficos e tabelas, que não problematizam ou trazer qualquer sugestão que incite o debate sobre o tema em sala de aula. Ou seja, o que se tem nas obras didáticas, sejam brasileiras ou portuguesas são informações que completam os dados, índices do panorama econômico dos países, o que a partir desta análise pode ser considerada a constituição de um discurso hegemônico e misógino que cala a voz da mulher que vivencia os dilemas, os preconceitos, as violências apenas por sua identidade de gênero.

Nesse contexto, os “diferentes” ainda são, na grande maioria dos casos, apresentados em situação de desvantagem, ou simplesmente esquecidos por ocuparem uma posição em que são constantemente subjugados, negados, inferiorizados. Essa posição é atribuída e reforçada pela existência de interlocutores que nos falam e retratam as mazelas do pobre, do negro, do indígena, das mulheres ou que se calam sobre os homossexuais, transgêneros, deficientes, sempre a partir do lugar de destaque e privilegiada daqueles que detém o poder.

## 4.2.2 A presença/ausência do outro

Tais diferenças que marcam o “outro” e dão sentido aos discursos presentes na escola, criam e conferem corpo ao que se chama de discurso escolar, que também se constrói pelo silêncio, por preconceitos e julgamentos, provenientes de diferentes interlocutores, que propagam “verdades” que se traduzem em forças que concretizam e multiplicam as diferenças.

Forças que se traduzem em um poder, que segundo Foucault (2005b), se mantém e é aceito por todos pelo fato de que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso.

Skliar (2006) corrobora essas observações quando destaca que a escola não se preocupa com a “questão do outro”, mas tem se tornado obsessiva ante todo o resquício de alteridade, ante cada fragmento de diferença em relação aos padrões estabelecidos de normalidade, que devem ser atendidos de todas as formas e a qualquer preço.

Tal abordagem também remete ao que Silva (2001) define como identidade subordinada, o que para o autor é sempre um problema: um desvio da normalidade. Como consequência, a pessoa que pertence a algum grupo subordinado carrega sempre toda a carga e todo o peso da representação. Em uma sociedade em que o regime dominante de representação privilegia a cor branca, a desonestidade de uma pessoa branca é só isso: a desonestidade de uma pessoa (“normal”). Na contramão, a desonestidade de uma pessoa negra só pode representar a inclinação natural de todas as pessoas negras à desonestidade. Eis aí a ironia fundamental: no regime dominante de representação, é a identidade subordinada que carrega a carga, o peso da representação. E, complementa-se, representação que é produzida e reproduzida por discursos que trazem as marcas concretas e as simbologias de seu tempo.

Diante de tais fatos, o que se evidencia é a existência de um retrato velado das diferenças, seja no conteúdo das obras didáticas, seja nos discursos que circulam nos contextos dentro e fora de sala de aula. Esses fatos reforçam a manutenção de um modelo unificado e homogeneizante de ensino, que, por vezes, se transveste de nomes como “inclusão”, “interculturalidade”, mas que, na prática, nada mais são do que a concretização permanente da exclusão.

Sobre a forma como o processo de inclusão vem acontecendo em nossa sociedade, Jannuzzi (2010) destaca que o mais interessante é observar que a divulgação da palavra inclusão está tanto no discurso

escolar como no da sociedade em geral, e que, facilitado pelos meios de comunicação, tornou-se algo próximo e recorrente na vida de todos. No entanto, como destaca a autora, o que permanece é a mesma organização, tanto na sociedade como no contexto escolar, cada vez mais excludente, com novas formas e conhecimentos que vão sendo assimilados apenas por uma minoria privilegiada.

Como lembra Maciel (2009), o discurso sobre o processo de inclusão é geralmente apresentado nas justificativas das políticas, de ações afirmativas e programas que individualizam um determinado grupo social. Essas justificativas geralmente têm o enfoque na diminuição da exclusão e na ampliação do acesso à educação, de acordo com as orientações de órgãos fomentadores, o que na prática ainda está longe de ser realizado segundo as determinações.

Em um contexto que pede por mudanças, a educação geográfica pode assumir um papel de destaque. Como lembra Costella (2017), cabe à Geografia a tarefa de colocar o aluno no lugar do outro, pois, ao mesmo tempo que ele reconhece o seu lugar, as suas relações e a composição de sua vida, essa ciência permite que ele compreenda onde está e o que está fazendo o outro. Dessa forma, o outro pode ser visto para além das informações e dados estáticos presentes nos livros didáticos, e passa a ser alguém e a fazer parte de uma realidade, de um contexto compartilhado, mesmo que cada um vivencie um cotidiano distinto.

Mas para que isso se efetive e se torne algo concreto, é necessário se questionar sobre como os discursos que se referem ao papel e ao lugar do outro estão sendo construídos pelos professores na prática. Como eles podem ser apresentados aos alunos? De que forma esse outro é realmente compreendido? Essas questões tornam-se necessárias tendo em vista a predominância de discursos preconceituosos, generalizantes, que descaracterizam ou ignoram o outro. Mas para isso, é necessário que se comece a pensar/repensar textos, falas, gestos e ações que valorizem a representatividade das diferenças, no sentido de evitar os padrões de normalidade, de moralidade instituídos e se passe a olhar o outro como parte do “nós”, de um todo heterogêneo e diverso.

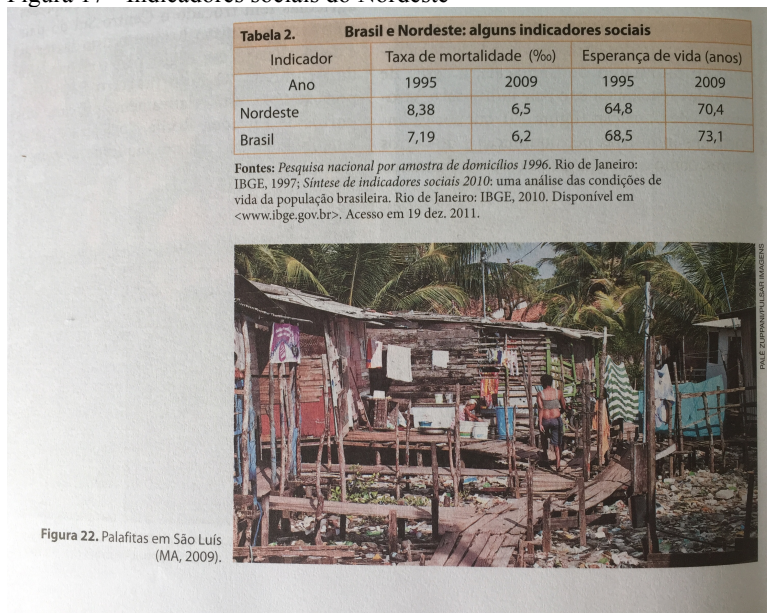
No entanto, todo o potencial que a educação geográfica poderia exercer no sentido de minimizar a exclusão de certos indivíduos ainda é insignificante e pouco fazem parte da prática cotidiana em sala de aula. Com base nas análises realizadas nas obras didáticas, observou-se que os conteúdos, imagens e atividades apresentadas na coleção C1, que contemplam quatro livros (L1, L2, L3 e L4) utilizados nas escolas pesquisadas na Grande Florianópolis, retratam a representatividade dos

grupos minoritários de forma secundária, com informações e imagens que apenas remetem ou indicam a situação de marginalidade e exclusão a que tais sujeitos são submetidos no contexto da sociedade atual. Como se observa no exemplo 3, em que o Nordeste brasileiro é apresentado ao leitor a partir de seus indicadores sociais.

### Exemplo 3 – texto do livro didático

Obra L2 – sétimo ano

Figura 17 - Indicadores sociais do Nordeste



Fonte: L2 – obra brasileira

Ao buscar indicativos sobre as formas como o livro trata das questões relacionadas às diferenças sociais no local onde vivem os alunos, que estão diretamente ligadas às desigualdades em diferentes escalas de análise, foi possível observar que, apesar de a obra didática trazer informações e dados que ilustram os problemas e as desigualdades sociais em diferentes contextos, tal abordagem fica distante da materialidade concreta dos alunos e diz muito pouco a esses estudantes.

Para atender a essa lógica, os currículos, os programas disciplinares e recursos didáticos ainda hoje são orientados para suprir a necessidade da maioria, a partir da propagação da generalidade dos processos, dos conceitos, dos conteúdos como estratégia para a formação intelectual dos indivíduos. Indivíduos estes que se tornam reprodutores de discursos vazios de significado, que pouco dizem sobre os fenômenos vivenciados no dia a dia e nada explicam sobre a complexidade do mundo vivido e experienciado por todos, e por cada um em particular.

Sobre essa questão, o professor Marcos, docente da escola participante situada em São José, na Grande Florianópolis, esclarece:

*Quando me perguntam se o livro didático retrata a realidade local dos alunos, eu costumo dizer que não, até porque se quisermos falar do global e do local, o local nunca vai aparecer, no livro didático nunca aparece, então você tem que estar sempre trazendo. E às vezes, achar material, publicações sobre aspectos locais dos alunos fica difícil. No fundamental I, os alunos têm conteúdos de Santa Catarina, mas a partir do sexto ano não. E tem um livro publicado só sobre Santa Catarina. Então nós fazemos uso desse livro, que traz muitas informações interessantes sobre o estado. Eu uso esse livro até para minhas turmas de terceiro ano do ensino médio, por conta do conteúdo do vestibular. Como não têm esse conteúdo específico, os livros didáticos do fundamental II e médio ficam a desejar nesse sentido.*

Como destacam Gonçalves e Melatti (2017), mesmo de acordo com os preceitos da legislação educacional vigente, os textos voltados às discussões sobre as diferenças de ordem socioculturais aparecem, muitas vezes, de forma pontual nos livros didáticos e fogem do padrão dos assuntos voltados à grande maioria. Essa ausência poderá ser permanente se o professor não estiver atento e não se propor a problematizar os fatos e situações que favoreçam o enfretamento de preconceitos de classe, gênero, raça, etnia e geração, para que assim se possa desnaturalizar a pobreza de grupos sociais, reconhecer e valorizar as diferenças socioculturais e as ações afirmativas manifestadas por movimento sociais.



Posição que se confirmar quando ao assistir a uma das aulas da professora Carla, da escola de Vialonga em Portugal, se observa a forma como a professora trata a questão dos refugiados. Em tal passagem ela tenta esclarecer os dilemas vivenciados por pessoas procuram, procurando mostrar aos alunos a necessidade de serem aceitos, tolerados, respeitados por todos. Fala daquela/daquele que se coloca em posição de vantagem, de quem deve por razões morais ou humanitárias receber o sujeito excluído, esquecido, visto como ameaça por aqueles que são obrigados a os receber.

Nesse sentido, é preciso compreender como opera essa tolerância na educação. Somos tolerantes quando admitimos, na escola pública, os filhos das minorias étnicas, linguísticas, religiosas e outras, ainda que essa aceitação material não suponha reconhecimento simbólico. A tolerância pode ser entendida como a naturalização, a indiferença frente ao estranho e a excessiva comodidade frente ao familiar (DUSCHATZKY; SKLIAR 2011).

Nesse contexto de (in)tolerâncias, o que se observa são modelos e propostas que ainda se baseiam em “nós” recebendo “eles”, identificando-os como os que devem ser recebidos, acolhidos, respeitados, aceitos. Os “normais” frente aos “anormais” exercitando sua caridade, sua paciência, sua compaixão, em um processo que se baseia na benevolência de uns para o benefício dos “outros”, numa relação vertical e desigual, que se pauta muito mais na caridade do que propriamente no convívio e no respeito mútuo entre todos.

Das construções dos discursos e seus interlocutores, Fisher (2001) destaca que também cabe indagar sobre o “lugar de onde fala”, o lugar específico no interior de uma determinada instituição, a fonte do discurso daquele falante, e sobre a sua efetiva “posição de sujeito” – suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes, propagador de discursos.

Essa leitura remete ao lugar específico dos detentores do poder, dos propagadores dos discursos, conforme Foucault (2005b p. 50) esclarece:

Essas relações são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamento, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização; essas relações não estão presentes no objeto: não são elas que são desenvolvidas quando se faz sua análise; elas não desempenham a trama, a

racionalidade imanente, essa nervura ideal que reaparece totalmente, ou em parte, quando o imaginamos na verdade de seu conceito. Elas não definem a constituição interna do objeto, mas o que lhe permite aparecer, justapor-se a outros objetos, situar-se em relação a eles, definir sua diferença, sua irredutibilidade e, eventualmente, sua heterogeneidade; enfim ser colocado num campo de exterioridades.

Para Stahl (2004), um dos aspectos importantes da relação de poder nos discursos é a questão da inclusão e da exclusão, o que para Foucault está relacionado aos critérios segundo os quais os pontos de vista específicos são considerados contribuições legítimas que determinam que indivíduos podem participar ou não. Outra questão importante sobre o poder de moldar e direcionar discursos relaciona-se aos significados dos conceitos, os quais para o autor são relevantes porque sugerem que a terminologia é fundamental para o funcionamento dos discursos para a construção das verdades, que não são neutros. Ou seja, o poder de definir termos determina o resultado dos discursos e, por consequência, a construção de “verdades”.

Processo que para Grignon (2013) conduzem à aculturação lógica, que vem acompanhada da interiorização das hierarquias escolares, das hierarquias intelectuais e das hierarquias sociais; a aprendizagem dos saberes disciplinares é inseparável da hierarquia escolar, dos níveis de ensino, das disciplinas, dos títulos e das aptidões intelectuais.

Uma aculturação que é resultado de um modelo questionável, para não dizer fracassado, principalmente quando se leva em consideração a necessidade urgente de se inverter a tendência “natural” da reprodução de verdades únicas e irrefutáveis que se propagam e solidificam como o próprio discurso da escola.

Necessidade que para Silva (2014), deve se voltar ao estímulo, à orientação dos estudantes no sentido de explorar as possibilidades de perturbação das identidades existentes. Mas, para isso, o currículo e as práticas pedagógicas baseadas na valorização da diferença precisam ser capazes de colocar em cheque o hibridismo, o nomadismo, o travestismo, a manutenção das fronteiras. É preciso, enfim, favorecer toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico.

Gonçalves e Melatti (2017) corroboram essas impressões, no entanto destacam que os livros didáticos têm atribuído maiores cuidados e atenção às diferenças socioculturais e às ações afirmativas. Tal iniciativa justifica-se em parte, pelas exigências dos processos de avaliação a que as obras didáticas são submetidas. Porém, as abordagens apresentadas ainda mostram-se superficiais ou incompletas quando tratam de temas como a diversidade cultural, a discriminação com as minorias étnicas, a questão de gênero, o papel da mulher na sociedade, o preconceito, a questão ambiental, entre outros.

Dessa forma, quando o assunto é a identificação/afirmação/valorização da diferença, todos os livros didáticos, tanto os utilizados no Brasil quanto em Portugal, deixam a desejar. São insuficientes nesse quesito porque se propõem apenas a cumprir as especificações impostas pelos documentos oficiais que determinam a obrigatoriedade da presença dos temas relacionados às minorias nos conteúdos previstos. Mas o enfoque dado a tais temas é pouco específico, com discussões dispersas que não se aprofundam e em quase nada orientam alunos e professores.

### **4.2.3 Os estereótipos**

Ao tratar sobre as formas de representação do outro, é inevitável deparar-se com ideias, discursos, construções que buscam definir os indivíduos por meio da verdade, das crenças, dos conceitos e pré-conceitos que constituem o olhar daquele de avalia, que julga, que cria o conhecimento que deve ser dito e transmitido.

O que para Silva (2001) nada mais é do que uma representação, é o que se conhece e se define por estereótipo. No processo pelo qual buscamos conhecer o outro, o estereótipo funciona como um dispositivo de economia semiótica. No estereótipo, a complexidade do outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos: apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do outro: sem ter que se envolver com as nuances, as sutilezas e a profundidade da alteridade.

Ou seja, trata-se da representação do outro, que, para Placer (2011), só aparece hoje para nós como um objeto de ação: reparação, regulação, integração e conhecimento; para o Ocidente e para nós, trata-se antes de tudo de identificá-lo, de fazê-lo visível e enunciável, de registrar, detectar e diagnosticar suas semelhanças e diferenças, de calibrar sua integração, suas ameaças, suas bondades e sua periculosidade, de legislar seus direitos e obrigações, de regular seus agrupamentos, seus deslocamentos, entradas e saídas. Esse controle

tende a fazê-lo intérprete, testemunho, para que encarne também ele o nosso olhar, para que em suas palavras ressoe nossa voz e nossa linguagem, para encobrir assim nossa miséria, nossa soberba, nossa finitude.

Os estereótipos se constroem na constante busca por tentar achar formas de trazer o outro para o nosso convívio, no intuito de aceitá-lo, de tolerá-lo, mas sempre a partir de um ponto de vista que o define como o resumo, o pouco explicado e o superficialmente compreendido, dentro de toda a complexidade que o caracteriza, que o representa.

De imediato, ao buscar nos livros didáticos formas e textos que indiquem construções baseadas em definições superficiais, estereotipadas ou de censo comum sobre grupos ou indivíduos que trazem as marcas da exclusão, seja por sua condição econômica, social, cultural, étnica, de “eficiência”, legal ou moral, por cada item em particular ou por todos eles em conjuntos, não se observou nenhuma construção explícita de preconceito ou algo claramente preconceituoso. No entanto, os estereótipos estão presentes, mas são velados ou aparecem de forma “sutil”, quase despreziosa.

Nesse contexto, observaram-se alguns avanços e ainda algumas estagnações quanto aos textos e discurso relacionados à descrição e a história do “outro”. Pode-se considerar avanço quando, ao analisar uma obra didática da coleção C1, utilizada nas escolas da Grande Florianópolis no Brasil, observa-se que o livro, ao trazer o tema “os negros e os indígenas no Brasil”, apresenta estes por meio de suas tradições passadas (o que segue um modelo questionável), mas destaca a cultura agregada do presente, sem representações caricaturadas, principalmente no que se refere à ideia equivocada de isolamento, como se as trocas culturais não tivessem existido.

No que se refere aos pontos fracos relacionados às construções limitadas (textos, imagens), a formação do povo brasileiro e as heranças culturais do Brasil ainda merecem destaque, pois, mesmo apresentando a configuração (história e atualidade) das populações que fizeram e fazem parte da constituição do país, como os negros e os indígenas, as obras analisadas pouco destacam as consequências acarretadas pelo contato com a cultura europeia, o que resultou nas condições atuais de ordem econômica e social a que essas populações estão submetidas, assunto que geralmente é esquecidos ou silenciado.

Essas abordagens remetem à intenção da propagação de discursos que visam à valorização desses povos apenas pelas heranças culturais trazidas e que fazem parte da “nossa” cultura. Trata-se de um discurso claramente construído com base no poder, na voz, no texto do homem

branco, europeu que ainda é legitimado pela grande maioria, na escola e também fora dela.

Nesse viés, Duschatzky e Skliar (2011) lembram que muitas propostas que se dizem baseadas no multiculturalismo, cada vez mais presentes nas discussões escolares, muitas vezes são tratadas sob uma ótica folclórica, caracterizada por uma trajetória turística, que prioriza os costumes e as culturas de povos essencializados. A partir daí, a diversidade cultural se converte em uma efemeridade, que aumenta a lista dos festejos escolares ou se converte em simples espetáculo do exotismo.

Ao buscar nas obras didáticas, tanto as brasileiras como as portuguesas, narrativas escritas ou visuais que mostrassem a participação dos diferentes sujeitos que compõem a sociedade, nas inúmeras páginas analisadas, foi possível chegar a uma breve conclusão: as obras didáticas têm buscado valorizar a questão da cultura e a constituição de suas populações. No caso do Brasil, trazem textos que abordam um passado marcado pela chegada dos colonizadores, escravos e imigrantes, que deixaram heranças na cultura do país. Já Portugal trata das migrações como um dos quesitos mais significativos da constituição de sua população, tanto das emigrações de um grande número de portugueses para outros países da União Europeia, como dos imigrantes que começaram a chegar em um passado recente e continuam na atualidade. Essas abordagens estão de acordo com o que estabelecem os currículos e programas (talvez só estejam lá justamente por esse motivo), mas encontram-se isoladas na tentativa de dar voz e mostrar a representatividade das minorias, dos grupos que são excluídos, esquecidos, inclusive nos locais onde estão presentes, como na escola.

Nesse contexto, Santomé (2013) destaca as inúmeras formas através das quais o racismo aflora nos sistemas de ensino, de forma consciente e oculta. Assim, por exemplo, pode-se detectar manifestações de racismo nos livros didáticos, especialmente através dos silêncios que são produzidos em relação aos direitos e às características de comunidades, etnias e povos minoritários e sem poder. As comunidades ciganas, numerosas nações na África, Ásia e Oceania, e as maiorias das etnias sul-americanas não existem para os olhos dos leitores desse tipo de material curricular.

O discurso que também se manifesta na fala dos professores, orientado pelos currículos e livros didáticos, dá maior ênfase à história e às heranças culturais deixadas por esses povos. Ao ser questionado sobre a presença de alunos pertencentes a alguma minoria, o professor

Mário, docente da escola localizada no município de Santa Amaro Da Imperatriz, pertencente à Grande Florianópolis, expõe:

*Tenho alunos, sim. Assim, os alunos também trazem conhecimentos, contribuem com o que sabem, com o que vivenciam, escutam. Já tive aluno indígena, então tu tem que saber pautar, porque eles sofrem muito preconceito. Quando eu trabalhei em uma comunidade onde se localiza uma aldeia indígena, eu tive bastante contato. Lá eu procurei trabalhar tais questões tentando mostrar que nossa cultura é influenciada também pelos índios. O hábito de tomar banho, por exemplo, o cultivo da mandioca. Mesmo assim, se observavam comentários preconceituosos. Então eu tento mostrar que cada um tem sua cultura, quando se refere ao trabalho, ao surgir comentários que os índios trabalham menos. Então eu explico que cada um tem relações distintas com questões econômicas e de organização da sociedade. Tenho alunos homossexuais, mas hoje em dia está tranquilo, sem conflitos entre os alunos sobre isso.*

Aqui, não muito diferente do texto do livro, o discurso do professor busca dar ênfase ao que deve ser valorizado das culturas menosprezadas (o que é feito também pelos alunos), como as heranças que deixaram de ser deles e passaram a ser nossas e, como tal, passaram a ser valorizadas e incluídas. Ou seja, do outro só se quer aquilo que é considerado nobre, bonito, perfeito, apresentável; o que é tido como ruim, menor, feio, defeituoso deve ser esquecido, apagado, mantido longe do que representa todos “nós”. (Como mostra o exemplo 4, um trecho de um texto complementar do livro didático L2). Em que a tradição africana do acarajé torna-se patrimônio cultural do Brasil, sendo um dos atrativos para quem visita o estado da Bahia. No entanto, tal herança faz parte do ritual de uma de uma religião que é alvo de muito preconceito e desconhecimento. Exemplo que ilustra bem a apropriação cultural de determinados ritos e tradições que são valorizados por serem apreciados pela grande maioria, como a culinária, mas que ao mesmo descarta, leva ao esquecimento e a desvalorização de outros considerados inferiores ou menos nobres.

Sobre esse encontro nem sempre harmônico do “eu” com o “outro”, Ferre (1998, p. 182) coloca: “O que fazem os outros ao impor-me com sua presença sem história, com sua voz sem nome, com seu gesto imperceptível, é irromper em minha identidade, em minha história e em meus sentimentos, dando-lhes cada vez mais um tremor, um desconcerto, uma emoção que os transborda”.

#### **Exemplo 4 – texto do livro didático**

Saiba Mais

#### **As baianas do acarajé**

“o ofício das baianas do acarejé é patrimonio cultural do Brasil. [...] O orgulho pro esse reconhecimento podia ser visto nos rostos das mulheres negras de novas e antigas gerações presentes durante a cerimônia de diplomação de seu ofício, que aconteceu dia 15 de agosto de 2005.” O acarejé, é um bolinho caracteritico do candomblé. Acarajé é um palavra composta da lingua Iorubá: acará (bola de fogo) e jé (comer). Sua origem é explicada por um mito sobre a relação de Xangô com suas esposas, Oxum e Iansã. O bolinho é um oferenda aos orixás. [...]

Fonte: L2 – obra brasileira

Da mesma maneira, ao buscar as formas estereotipadas que estão presentes nos livros analisados, depara-se com uma passagem que traz as regiões brasileiras, que por sua vez são apresentadas de maneira simplificada, ou melhor dizendo, com base no perfil criado pela valorização de apenas algumas características (geralmente aquelas consideradas superiores). Na unidade L2, da coleção C1, ao tratar da formação sociocultural da população brasileira dividida por regiões, destaca-se uma explicação simplista, quase de senso comum, na medida em que traz a caracterização das regiões do Brasil com base na predominância de certas características de uma determinada cultura. Nesse exemplo, destaca-se o texto sobre a Região Norte, que se resume basicamente à presença dos povos indígenas e sobre a Região Sul, em que se destaca a presença dos colonizadores europeus, sem considerar as outras inúmeras culturas que fizeram e fazem parte da constituição dos mesmos territórios. Nesse exemplo breve, pode estar a resposta do porquê da valorização de uma determinada região do país em detrimentos de outra, como ocorre com os estados do Norte e Nordeste

do Brasil, que são menosprezados e tidos como atrasados, quando comparados aos estados do Sul e Sudeste, que são valorizados por seu desenvolvimento, o qual é relacionado à presença mais expressiva dos colonizadores europeus, ao contrário das outras regiões citadas em que é marcante a presença de indígenas e afrodescentes.

Talvez seja por esses e por outros motivos que a professora Helena, ao se referir à presença de estereótipos e preconceitos nos livros didáticos faz as seguintes observações:

*O livro didático deixa a desejar também quando traz representações estereotipadas, só do branco ou representando a pobreza com o negro. Então, tem algumas coisas ali que podem passar batidas, mas do jeito que a sociedade ainda é carregada de preconceitos, os pequenos detalhes que os alunos não percebem pela idade, pela ingenuidade, eu acho que é compromisso nosso chamar a atenção pra isso. Se a gente não chamar a atenção dos alunos, eles não percebem. Tem muitos problemas sociais que não estão explicitados nos conteúdos e isso está, a gente sabe que está, no dia a dia dos alunos. Eu posso falar de temas como, habitação, problema social, que as questões que envolvem preconceito estão no meio envolvido.*

Não muito diferente das obras didáticas utilizadas no Brasil, o livro M2 de oitavo ano do terceiro ciclo, utilizado nas escolas portuguesas, em alguns momentos procura fugir dos textos que trazem estereótipos, mas acaba por repetir a lógica dos discursos dominantes. Ao retratar as relações de trabalho, utiliza-se da imagem de uma mulher negra tratando de negócios em Nova Iorque, o que inverte a lógica do conceito de que os sujeitos bem-sucedidos geralmente são indivíduos do sexo masculino, de cor branca. No entanto, essa é uma imagem única em uma obra na qual predominam imagens que colocam o negro sempre em situação de desvantagem, como quando ilustra a situação de imigrantes ilegais com imagens de negros em um centro de refugiados, ou quando traz a imagem de negros como imigrantes ilegais em Paris.

Ou seja, como evidência de investigação, descobrem-se discursos provenientes de diferentes fontes que se completam e se autoafirmam. Livros, professores, alunos, todos submetidos a um poder-saber que direciona suas ações e embasa seus discursos. Lógica com a qual



corroborar Fisher (2001) ao apresentar Foucault como alguém que trouxe luz ao que se sucede hoje, através da descrição minuciosa de práticas sociais em sua descontinuidade histórica – mergulhadas em relações de poder, produzidas discursivamente e ao mesmo tempo produtoras de discursos e saberes. Basicamente, tais temas dizem respeito à fixação em saber a verdade do sujeito, em construir os sujeitos como lugares da verdade, em construir em todos e em cada um de nós discursos “verdadeiros”.

Verdades essas que para Foucault (2005b), estão circularmente ligadas aos sistemas de poder que as produzem e as apoiam. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem um regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira com que se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Nesse cenário de forças desiguais, a representatividade dos grupos marginalizados nos diversos contextos escolares mostra-se sempre em desvantagem, tendência que remete ao papel que os livros didáticos de Geografia desempenham nesse quesito e a consequente oferta de subsídios para o trabalho desenvolvido pelos professores. Sobre tais questões, a professora Carla, docente da Escola Básica 2, 3 de Vialonga, na Região Metropolitana de Lisboa, esclarece:

*[...] É feita da forma que eu disse, superficial. A nível das mulheres, o manual do nono ano fala no direito das mulheres. Começa-se a falar em algumas situações. Eu acho que ainda se dá muito pouca importância, porque se é através da escola que se muda a mentalidade, não é com uma página apenas. Eu pra mim é pouco, mas a verdade é que o currículo é tão extenso, não é por uma questão de não se querer, mas o conteúdo é também extenso, há muita dificuldade em se cumprir o currículo. Nesse oitavo ano, por exemplo, eu só tenho um bloco, por isso eu não posso fugir muito, porque quando fujo eu acabo por perder aulas. Não vou perder em termos de qualidade, não é isso, os miúdos estão sempre a*

*ganhar, mas depois não consigo concluir. É nesse aspecto. Por exemplo, as turmas que gostam de determinados temas, então não podemos dizer, agora pronto acabou, eu vou alimentar aquela curiosidade, que é positivo. Quando apresento um filme sobre as migrações do portugueses para a França eles adoram aquilo, pois eles conseguem relacionar com a realidade deles, dos parentes que falam outro idioma. Depois isso leva a conversas que os miúdos gostam, para saber como é em outros lugares, mas pronto, o tempo nem sempre permite. Não é só a nossa disponibilidade, a disponibilidade da turma, mas também o que se deve cumprir, temos regras no jogo.*

Falar, citar, exemplificar, nem sempre é suficiente para tratar de assuntos que merecem atenção e, acima de tudo, cuidado, por ainda carregarem muitos preconceitos e estereótipos. Por exemplo, essa situação ocorre no livro didático D2, da coleção C2 (ver exemplo 5) utilizada no Brasil, destinada ao sétimo ano de ensino fundamental. No livro apresenta-se um texto complementar, com o título: “As moças vão ter dificuldade de arrumar namorados?”, o qual traz à tona diferentes discursos: o de padrão heteronormativo, baseado na constituição de casais e famílias tradicionais; o de machismo, que pressupõe que o desejo de todas as mulheres é arrumar um namorado, reforçando a ideia de submissão feminina, a partir da interpretação pretérita de que toda moça deveria arrumar um namorado, casar e ser boa esposa e dona de casa. Ainda com relação a esse texto complementar, pergunta-se: E quanto aos homens, esses não têm e nunca terão problemas para arrumar namorada? A mulher, nesse sentido, estará sempre disponível? Esses são discursos que se propagam há muito tempo e por diversos meios, na ficção ou na realidade, na telenovela ou no livro didático; é e submissão feminina reproduzida e sendo apresentada de diferentes formas.

Assim como na interpretação de Fisher (2001), nessa enunciação sobre a dificuldade das moças em arrumar um namorado, o mais importante é compreender esse discurso no limite de seus efeitos, os quais poderão relacionar-se com o leitor que pode vir a compreender/aceitar ou não certa formação discursiva. E a ideia do sujeito como “efeito discursivo” evidencia-se aqui: o sujeito seguindo as regras e as imposições dos discursos (nesse caso as mulheres que acreditam fielmente no papel ainda atribuído a elas) e os demais

indivíduos (homens e mulheres) reprodutores e propagadores dessas “verdades” já questionadas, mas ainda propagadas aos quatro ventos.

Trata-se de “verdades” constituídas por enunciados que constroem e dão sentido aos discursos, o que, para Foucault (2005a, p. 32),

[...] é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de um palavra, mas por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscrito, dos livros e de qualquer forma de registro: em seguida porque é único como todo acontecimento mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação: finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem.

Tais enunciados reproduzem a máxima de que o que é falado nos livros didáticos, o que é dito em seus textos e imagens, são informações inquestionáveis, algo que deve ser apreendido, decorado e reproduzido, sem que seja questionado, debatido por todos aqueles envolvidos no processo educativo. Essa tendência já é identificada por muitos professores como uma das dificuldades ao se trabalhar com o livro didático, como é relatado pelo professor Marcos, docente da Escola de Educação Básica Professor Laércio Caldeira de Andrada, localizada no município de São José:

*Muitas vezes, o aluno acha que o livro é verdade absoluta e que essas são verdades que não podem ser questionadas. Para o estudante, tudo o que o livro traz é verdade. Pode reproduzir preconceitos que já existem na sociedade. Se os autores tivessem essa preocupação, com uma avaliação mais criteriosa com relação ao que é apresentado nos livros (que já está sendo feita pelo PNL) acho que isso surtirá efeitos positivos, da mesma forma, como a postura e o*

*trabalho do professor, que deve ter critério e cuidado ao utilizar tal recurso.*

Nesse contexto, Santomé (2013) alerta para a tradição que se criou, na qual os conteúdos dos livros didáticos aparecem como os únicos possíveis, os únicos pensáveis. Como consequência quando um/a professor/a se pergunta que outros conteúdos poderiam ser incorporados ao trabalho de sala de aula, encontra dificuldades para pensar em conteúdos diferentes dos tradicionais. Não constitui nenhuma surpresa que a essa altura da história sejam muitas as vozes ausentes e/ou deformadas na maioria dos currículos.

Persistem ideias e práticas que perpetuam a reprodução de discursos machistas, homofóbicos, preconceituosos, que mesmo travestidos de tolerância e aceitação não deixam de colocar o outro no lugar onde se continua acreditando ser o dele, no lado de lá da fronteira que separa, que limita, que delimita espaços, que impede o convívio e também influencia a construção e a reprodução dos discursos.

Essas fronteiras também estão traçadas nos livros didáticos que impõem limites sobre os assuntos e temas relacionados a grupos que, além de viverem à margem da sociedade, são excluídos dos debates, estão fora do foco dos currículos e conteúdos e ainda são desfavorecidos nos discursos que circulam nos contextos escolares. Tais grupos são formados por indivíduos que já chegam à escola marcados por todos os estereótipos, estigmatizados por aquilo que são e nunca deixarão de ser. Sobre essa questão, a professora Juliana, da Escola de Educação Básica Professor Laércio Caldeira de Andrada, de Vialonga, localizada na Grande Lisboa, ao ser questionada sobre a presença de alunos pertencentes a algum grupo considerado como uma minoria em suas turmas, explica:

*Tenho alguns alunos de etnia cigana, imigrantes, filhos e netos de imigrantes. A maioria desse alunos são direcionados para o currículo alternativo que se chama vocacionado, são alunos com baixo desempenho, repetentes ou já em idade avançada, que ao concluir o terceiro ciclo são direcionados ao ensino profissionalizante no secundário. É uma forma de darem formação e circularem, não ficarem estagnados.*

As iniciativas que se verificam nesse ambiente reproduzem o *status quo* de modelos de currículos ditos “inclusivos”, “multiculturais”,

mas que nada mais são do que a reprodução do estigma, a manutenção da separação, da identificação da diferença como algo ruim, algo que deve ser corrigido, superado, para que a partir daí possa fazer parte do convívio com os demais, na escola ou na sociedade, mesmo que esse convívio ainda seja organizado entre “nós” e “eles”.

Modelos que segundo Ferre (2011), ainda se baseiam em padrões, marcas, estigmas que atribuem ao outro definições e características que precisam e querem ser identificados e corrigidos. Uma inclusão que busca tornar o outro o que somos nós, indivíduos corretos, normais, que são aceitos e vivem felizes em sociedade. Uma ilusão para todos “nós” e também para “eles”.

Como destaca Tonini (2013), essas são narrativas que situam as identidades negadas no sentido de culpabilizá-las por sua própria condição econômica e social ao mostrar uma visibilidade da fome, da pobreza, dos impactos urbanos. Isso fixa nelas a responsabilidade dessa condição e transfere para elas o discurso colonial, para continuar a captura-las como as outras. São estratégias acionadas para girar o significado em torno de si mesmo, sempre em busca da naturalização do processo, em que o discurso tenda a fechar o campo de significação ao restringir a diversidade.

Sobre a questão relacionada à formação e a diversidade cultural de Portugal, a abordagem no livro didático é sucinta e os exemplos breves. (Como pode ser observado no exemplo 5). Tal proposta nos conduz a fazer alguns questionamentos e a tecer algumas observações a respeito do que é apresentado. Qual o objetivo dos autores das obras em trazer tal abordagem? É realmente retratar a constituição atual da sociedade portuguesa e sua formação cultural? É cumprir a legislação vigente e atender às orientações do currículo e do programa das disciplinas?

**Exemplo 5** – Texto do livro didático: Obra M3 – nono ano.

O destaque é dado no item **Em Portugal...** em que mostra os assuntos discutidos nos capítulos anteriores e como esses fenômenos ocorrem no país, como:

- A inserção do país no grupo de países desenvolvidos
- Densidade populacional
- Portugal, país de emigração e imigração
- Áreas metropolitanas de Portugal
- Organização urbana

A partir dessa abordagem traz um tópico específico sobre as trocas culturais e o convívio com as outras culturas e ilustra o texto de músicos andinos em Lisboa, sem análises ou discussão

Fonte: M3 – obra didática de Portugal

Apesar de não ter todos os indicativos que conduzam a respostas concretas sobre tais questionamentos, indícios que estão presentes, tanto nos discursos da professora como no livro didático, direcionam as análises no sentido de considerar tais construções discursivas formas e estratégias a fim de construir/reproduzir a imagem de uma sociedade ainda homogênea, que, apesar da presença de estrangeiros, ainda mantém seus costumes e tradições, sem a influência e com uma mínima participação de outros povos e culturas.

Visão que remete ao que Foucault (1993) trata como regimes de verdades. Regimes pelos quais se construindo as arbitrariedades e a violência da exclusão. Para o autor:

Essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: ela é ao mesmo tempo aprofundada e renovada por uma quantidade de práticas como a pedagogia, é claro, como os sistemas de livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades sábias outrora, os laboratórios hoje Mas ela é renovada também, mais profundamente sem dúvida, pela maneira pela qual ele é valorizado, distribuído, repartido, de alguma maneira atribuído. [...] E nós ignoramos, em compensação, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir.

Verdades reafirmadas quando ouvimos os dizeres do professor Leonardo, docente da escola situada em Lisboa, sobre o papel que o manual escolar pode desempenhar no processo de escolarização (inclusão) de alunos pertencentes a algum grupo minoritário. Para o professor:

*Ele pode ser usado, mas nesse momento não sei se ele tem esse objetivo. Ele pode ser utilizado, mas se estiver organizado de outra forma. Até porque essa característica multicultural não acontece em todo o país, acontece em algumas zonas de Lisboa*

*e outras cidades, mas tem sítios que a população é 98%, 99% de portugueses. Enquanto aqui tem 20%, 30% de estrangeiros, há lugares que não, são realidades distintas. Então eu acho que quem pensou nesses manuais não levou em conta essa diferenciação. Pois esse manual é para um português e não um manual para integrar as pessoas que são diferentes. Ou seja, há manuais para português e para portugueses com alguma deficiência.*

Ainda sobre a presença e a participação dos imigrantes na sociedade portuguesa, a professora Carla complementa:

*A gente geralmente fala das causas, das consequências das migrações, e nesse contexto, os miúdos acabem por dizer que eles vêm para ocupar os postos de trabalhos, mas percebe-se que são expressões de casa e nosso papel é tentar desconstruir, é lhes dizer que não, que eles vêm ocupar porque os portugueses não querem. Os manuais trazem dados de origem, destino, idades, itens que são muito gerais, mas não mostram como eles vivem em comunidade. Aqui no item que trata sobre a diversidade cultural, o manual traz, mas é a nível mundial, ou seja, em termos de identidade cultural, de questões como xenofobia, racismo, tem uma explicação breve, não tem um texto, uma abordagem que vá no cerne da questão. Temos que ser nós a levar, pois faltam aqui os problemas da multiculturalidade. Para que nós possamos aprender a viver com eles, não é? Pois se não sabermos conviver em nível de escola, também não saberemos tratá-los em sociedade.*

E quando esses imigrantes estão em sala de aula, como isso se dá na prática? Tal situação é vivenciada pela professora Marta, que leciona na escola localizada na região central de Lisboa e recebe uma quantidade significativa de alunos provenientes de diversos lugares do mundo. A docente relata a seguinte experiência:

*Eu tenho alunos que não falam português, na prática não falam absolutamente nada. Mas quando eles já começam a ter algum domínio, nós*

*fazemos algumas adaptações no testes. Eu não sou muito de adaptar testes para esses alunos. O que eu faço é sublinhar as palavras-chave da pergunta, andar à volta deles no teste e deixá-los utilizar o tradutor do telemóvel. Só alunos do nível básico do Português Língua Não Materna que podem utilizar o tradutor do telemóvel. Com uma aluna nepalesa que chegou há pouco, eu não consigo falar, ela não fala nada e eu não dou aulas em inglês, porque além do meu inglês ser mal, as aulas têm que ser dadas em português. Com os chineses nem adianta, porque não falam inglês, só chinês. A aluna nepalesa, com a ajuda do tradutor, tirou positivo, coisa que muitos portugueses não tiveram. Com alguns alunos estrangeiros, acontece que já tiveram essa matéria nos países deles, ou seja, a partir do momento que eles identificam um gráfico termopluiométrico, eles já sabem a matéria. Então, acontece que quando percebem que é matéria que já tiveram, o nível do conteúdo está lá, é só a questão da língua. E é esse o problema com os brasileiros, eles não sabem nada e depois eles queixam que tem a ver com a língua, não tem nada a ver com o português, tem a ver com a formação, não sabem nada. Alguns tenho a impressão que não sabem nem ler nem escrever. Os chineses, por exemplo, traduzem o livro na margem do livro, para o chinês, isso é trabalho. O único auxílio que os alunos têm é a disciplina de Português Língua Não Materna, em que se os professores de turma acharem que a situação não está facilitada, em determinada matéria, nós damos alguma ficha, alguma indicação de uma parte do livro para o professor do Português para Estrangeiro, para que ele trabalhe com os miúdos. Claro que ele não pode fazer isso pra toda gente. Mas para disciplinas mais teóricas, como História, é possível. Imagina História para alunos chineses, nepaleses. Nessas aulas, eles tentam captar alguma coisa, ficam atentos, mas só vão perceber o conteúdo em casa, com ajuda de um tradutor. Agora os alunos com necessidades especiais, já tive um aluno que tinha um professor auxiliar em sala de aula. Atualmente*



*não, porque teve um redução muito grande nos professores da educação especial, mas também trabalho com a colega da educação especial como faço com o professor de português. Dou as indicações pra ela trabalhar com eles. Essa colega tem uma hora por semana com cada aluno com deficiência. Portanto, pontualmente é o que se consegue fazer.*

Tais narrativas remetem às considerações de Costa (2005) ao afirmar que quando indivíduos, grupos, tradições descrevem ou explicam algo em um discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”, instituindo algo como existente, como verdadeiro, de tal ou qual forma. Assim, quem tem o poder, ou acesso ao que é reproduzido a partir dele, tem a possibilidade de narrar pessoas, coisas, eventos ou processo, expondo como estão constituídos, como funcionam, que atributos possuem; ou seja, é quem dá as cartas da representação, é quem estabelece o que tem e o que não tem estatuto de “realidade”.

Essa realidade pode se organizar de diferentes formas, que podem apresentar diferentes alternativas, modos diferentes de observar os mesmos fenômenos, de tratar os mesmos indivíduos, numa busca que exigirá maior consciência da existência de problemas e dificuldades e, ao mesmo tempo, disposição e vontade de mudar, de alterar o sentido em que as coisas caminham. Tudo isso em um processo que rompa com a lógica vigente, em que um aluno, independentemente de sua condição intelectual, social ou cultural encontre respaldo, seja acolhido e tenha alternativas viáveis no sentido de seguir sua formação, sem que seja colocado de lado ou tratado como um intruso que sequer sabe se comunicar por não dominar a língua daquele país, que também lhe é estranho.

Iniciativas que devem ser no sentido de buscar soluções para problemas, como os identificados nas visitas as escolas, que são resultado de uma lógica que exclui, que diferencia, que categoriza indivíduos. Mesmo quando o objetivo é incluir, como ocorre com os alunos com deficiência que nas escolas portuguesas são identificados apenas pela sigla NEE (necessidades educativas especiais) ou quando nem sequer são lembrados, como ocorre com os imigrantes, que ainda são considerados um texto a parte da história de Portugal.

#### 4.2.4 O livro didático: formas e estruturas

Tais identidades esquecidas acabam tendo que se encaixar, se enquadrar em um universo padronizado, feito e pensado para a maioria, que quase nunca o representa, que não o identifica como sujeito integrante do meio. Características de um contexto em que o livro didático segue a mesma lógica: uma abordagem padronizada, um discurso único que se reproduz e se perpetua nas escolas.

Perfil que a professora Marta, da escola localizada em Lisboa, destaca ao dar pistas sobre a forma como o livro didático apresenta os conteúdos. Nesse sentido, ao ser questionada se os livros didáticos estão de acordo com o programa nacional da disciplina, ela responde:

*Está tudo de acordo. Um explora mais um item, o outro explora mais outro. Um põe um item primeiro, o outro colocar a seguir; fazem relações um “bocadinho” diferentes entre a matéria, mas aquilo é tudo a mesma coisa. Nós quase checamos uma página em um livro e quando procuramos no outro está lá quase a mesma coisa. Em termos de matéria está lá tudo. Não há problema nenhum.*

Ou seja, o que fica claro ao analisar o livro didático e que se confirma pela fala da professora é o caráter ainda padronizado que o livro didático pode impor às aulas de Geografia, em que se observa uma maior preocupação em atender às exigências previstas pelos editais, currículos, programas nacionais, do que propriamente atender às demandas do contexto escolar, em que alunos e professores muitas vezes não encontram na obra didática aquilo que se procura.

Tal expectativa, que segundo o professor Mario, da escola de São José explica:

*Dessa forma, entende-se que o livro didático não atende as nossas expectativas e todas as necessidades. O máximo que o livro traz de propostas metodológicas que estão nos anexos do livro dos professores, que trazem especificações teórico-metodológicas que podem ser utilizados pelos professores. Então em termos metodológicos eu considero que se aproxima, mas do conteúdo em si as vezes não contempla tudo.*

*De forma geral, o livros trazem propostas teórico-metodológica parecidas e de qualidade, que procuram estar de acordo (de forma geral) com os principais documentos de referência.*

Esse formato que é dado aos livros didáticos, que influencia o que é dito e como é dito pelos professores, segue a regras, a padrões, a determinações de um modelo de educação que é colocado, aceito como o único viável. Em tal modelo, a preocupação em atender a todas as determinações impostas, seja nas páginas dos livros, seja nas aulas e exposições dos professores, torna-se mais importante do que as demandas, as necessidades, os desejos daqueles que dão vida ao processo de ensinar e aprender. Como destaca a professora Helena:

*É difícil a gente fugir do que está no programa. Às vezes em sala de aula acontece, não é bem programado, acontece de um aluno colocar uma questão e a partir daí o que era para ser dado, de acordo com o programa é deixado de lado e se começa a falar do assunto que o aluno abordou. Às vezes, tem a ver com o programa, mas outras vezes não. Ou porque viu na televisão ou porque foi uma dúvida colocada, isso acontece. Em termos de programação nossa, aí não. Os programas são extensos demais e não nos dão abertura para inventar muito. Porque nós temos que dar o programa e nós damos o programa, nós temos que conseguir. Agora, nós pessoalmente, há conteúdos que cada uma de nós gosta mais, e se calhar, explora mais e há conteúdos que gosta menos, mas isso, não fugindo ao programa não tem problema. Quando nos reunimos na sexta-feira [reunião dos professores da disciplina] todos os professores estão sempre no mesmo ponto dos conteúdos, andamos sempre mais ou menos no mesmo ponto.*

Como destacam Tonini e Goulart (2017), o trabalho dos professores é discutir o potencial dos textos contidos nos livros didáticos para criar linha de fuga em relação àquilo que é padrão, o que caracteriza a maioria dos escritos, e produzir entendimentos a partir de devires-menores; é propor tencionar os escritos dos livros didáticos, não para desconstruir fatos, informações, mas para possibilitar o diálogo com

vida e as experiências dos estudantes. Ou seja, é preciso torná-los parte do contexto vivido pelos estudantes para assim materializá-los em ações concretas passíveis de críticas.

Nesse sentido, torna-se tarefa do professor estar atento e disposto a romper com a lógica reprodutivista de conteúdos, em que o ensino de Geografia perde em qualidade e volta a ser uma disciplina desinteressante, baseada muito mais em atender aos mecanismos que exigem qualidade e cumprimento de metas, em que o diálogo e a compreensão da do real acabam ficando em segundo plano.

Sobre a iniciativa de adaptar, de organizar os conteúdos segundo as necessidades do grupo, retorna-se a aula do professor Mario, no momento em que o docente propõe um atividade que utiliza o livro didático como fonte de pesquisa, mas adapta, cria uma exercício baseado na explicação anterior e no texto disponível no livro. A atividade solicita que os alunos completem o quadro de acordo com as imagens contidas no livro, de acordo com o conteúdo sobre “A divisão social do trabalho”. Veja exemplo 6

**Exemplo 6** - atividade sugerida pelo professor

Época	Plano do desenho	Trabalho/Técnica	Tecnologias
500 anos	1 / 2 / 3		
700 anos	1 / 2 / 3		
Atual	1 / 2 / 3		

Da mesma forma, ao trabalhar sobre o tema “capitalismo e sistema de consumo”, fez uso de outros textos, de atividades extras, mesmo que tais recursos tenham sido retirados de outros livros didáticos, essa foi a maneira que o professor encontrou para diversificar as fontes de informação e inverter a lógica única de ensinar e também de aprender. Tal experiência confirma/reforça a função que é atribuída ao livro didático, que em muitos casos é a única ou a mais acessível fonte de informação, mas reafirma a necessidade de mudança, de adaptação, seja na forma ou na apresentação dos conteúdos.

Nesse contexto, é necessário sempre lembrar do papel que o professor exerce diante da perpetuação dos discursos que podem vir a fazer parte da construção do roteiro que a escola apresenta para seus

alunos. Dependendo do objetivo a que se propõe, ele pode apresentar uma única versão dos fatos, ou então trazer diferentes fontes, diversos recursos e outras ferramentas para que os alunos construam o seu próprio conhecimento, sem esquecer que essa construção será sempre “orientada” pelas crenças e referências do professor. E é aí que reside a importância do que é dito pelo professor, o que caracteriza toda sua responsabilidade perante a formação intelectual e pessoal dos alunos.

A professora Helena, docente da escola situada no município de Florianópolis, relata como procura trabalhar com os recursos didáticos em sala de aula. Quando questionada se o livro didático contemplava os conteúdos previstos no currículo da disciplina e se atendia aos objetivos propostos no processo de ensino e aprendizagem, a professora destacou:

*Não muito. Porque principalmente a Geografia tem que ter muita atualidade, tem que estar atualizada. Por isso eu trabalho com diversos textos, que procuro em revistas, na internet, alguma coisa pra trazer porque o livro não traz, ele é aquele conteúdo que é o básico, é como uma base curricular mesmo. Pelo menos, na minha disciplina é difícil trabalhar só com o livro didático mesmo. Não tem como!*

Pela necessidade de apresentar um texto que atenda alunos de diferentes lugares, regiões, no Brasil ou em Portugal, os livros didáticos acabam sendo elaborados para este fim: o mundo, o país, a região explicados em uma ou duas centenas de páginas, que tratam dos aspectos gerais do tema proposto e pouco se aproximam dos alunos, o que por si só já torna alunos e os textos nos livros distantes e desconectados. Essa real aproximação é uma tarefa que se torna quase que exclusiva do professor, como se observou no L2 da coleção C1.

Por tal razão, esclarecem Tonini e Goulart (2017), o livro didático precisa ser constantemente observado, criticado, para que se possa transformar a leitura linear e literal em múltiplas possibilidades de leitura; ou seja, é preciso fazer do livro didático um currículo nômade, apto para atender às demandas e expectativas de seus usuários, não como o recurso que irá resolver todas as questões do universo escolar, mas como uma possibilidade, um ponto de apoio, para que alunos e professores possam estabelecer um diálogo com a complexidade da vida dos estudantes e das rotinas escolares.

Ao trazer conteúdos, informações e atividades que propõem orientar o trabalho dos professores e o processo de formação dos alunos quanto à dinâmica das transformações da sociedade, o livro didático assume uma importante função: ser o principal recurso à disposição para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Não que o livro seja o recurso que resolverá todos os problemas da educação, isso ele dificilmente o fará; mas ele será um importante aporte se for uma obra de qualidade, um recurso diversificado que auxilie o trabalho do professor, ao mesmo tempo em que permita que os alunos se identifiquem como sujeitos integrantes do contexto onde estão inseridos. Mas tudo isso dependerá da abordagem apresentada pelo livro didático.

Sobre o papel que o livro didático pode desempenhar, sobre seu potencial, a professora Helena, da escola situada no município de Florianópolis, destaca:

*Ele pode ser uma importante ferramenta no processo de escolarização de todos os alunos, sem restrição, mas desde que eu contextualize muito do que está escrito ali. Como por exemplo, quando o livro traz a formação do Brasil a partir de negros, brancos e índios, ele não traz todos os detalhes, mas chama a atenção para a necessidade de aprofundar a discussão, e aí eu tenho que dar conta daquela fala, daquele conceito. Sozinho o livro não vai dar conta de tudo. Eu falo que tem potencial, justamente, porque o livro didático também tem seus pontos positivos. Ele não tem só pontos negativos. Para muitos alunos, o livro didático é o único material que ele vai ter de pesquisa e aquilo ali pode fazer com que ele se interesse por algo mais, pode chamar a atenção dele, as próprias imagens. Nesse sentido ele pode fazer a diferença. Os livros têm que trazer muitas imagens, o visual para o aluno é bem interessante. As vezes têm livros que são muito cansativos, têm textos ali que nem são para o aluno, para a idade dele, não vão chamar a atenção. As imagens chamam mais a atenção que os textos.*

Sobre as formas como o professor pode utilizar o livro didático, Tonini e Goulart (2017) destacam que deve ser no sentido de se evitar novamente a reprodução daquilo que é a visão da maioria, da

homogeneidade dos processos, dos conceitos, das representações e incluir aquilo que atravessa a vida dos estudantes e contém, ao mesmo tempo, as singularidades e a complexidade do mundo.

O professor Mário, da escola de Santo Amaro da Imperatriz, da Grande Florianópolis, corrobora essa visão com os dizeres:

*O livro traz o contexto, mas quem fala para o aluno refletir é o professor, como quando fomos falar sobre homossexualidade, assunto que não consta nos livros que utilizo com eles. Então, eu atento para que os alunos tenham cuidado com preconceitos, porque cada um sabe de si. E de sobre os temas levantados eles comentam situações e opinam a respeito. Mas há vários comentários ainda arraigados de preconceitos sobre os negros. E nessas discussões eu percebo que os alunos se tornam críticos, que entendem o seu papel na sociedade.*

Ao analisar todos os livros didáticos, é evidente que tais recursos deixam mais a desejar na forma, na maneira como os conteúdos são tratados e discutidos, do que propriamente na ausência dos fatos e das informações. E constata-se isso tanto nos livros brasileiros como também nos portugueses.

Mas, observa-se também algumas diferenças. Ao analisar com detalhe as obras brasileiras e as portuguesas, identifica-se uma maior inclinação a mudanças nas obras utilizadas nas escolas do Brasil. Mesmo não abandonando por completo as velhas práticas, os livros didáticos utilizados por aqui já mostram uma tendência mais evidente de trazer atividades diversificadas, que estimulam o aluno a pensar, a ser protagonista do processo de construção do seu próprio conhecimento. Das obras portuguesas analisadas, a maior parte delas se mostra padronizada ou, melhor dizendo, segue um modelo muito próximo no que se refere à apresentação dos conteúdos e à proposição de atividades, sem muita variedade e opções.

Nesse sentido, observa-se também tal estrutura e apresentação nas obras E1 e M1 do sétimo ano do terceiro ciclo dos livros utilizados em Portugal, nos quais se observa uma separação, com pouca ou quase nenhuma interligação entre os conteúdos, em que os aspectos sociais são tratados separadamente em uma obra, enquanto os aspectos naturais e físicos do espaço são tratados em outra. Os conteúdos são setorizados, e a impressão que se tem é que, mais importante do que o processo de

construção de um conhecimento contextualizado é a demanda atribuída às divisões impostas pelos currículos e cumprimento das metas e do cronograma. A seguir, tem-se um trecho da organização de duas obras didáticas, uma utilizada nas escolas do Brasil, a outra um livro didático utilizado nas escolas portuguesas, que se mostram bastante semelhantes, como mostra o exemplo 7.

### **Exemplo 7 – Organização da obra L3 e M3**

#### Organização da Unidade L3

oito unidades divididas em:

1. Quatro Estudos dos temas: início de cada tema traz questões norteadoras
2. Páginas especiais: saiba mais (informações complementares sobre os assuntos)
3. Representações gráficas
4. Compreender um texto (texto extras, em diferentes formatos: notícias, poemas, músicas).
5. Atividades

#### Organização da Unidade M3 – nono ano

- 1 - Dois temas principais nomeados domínios principais
- 2 - Cada domínio dividido em três subdomínios
- 3 - páginas especiais, item Inclui ( com informações adicionais sobre o assunto)
- 4 - ilustrações sobre os assuntos (páginas bem ilustradas)
- 5 – atividades ao final da unidade.

Fonte: L3 – obra didática brasileira; M3 – obra didática portuguesa

Tais estruturas, como já observado por Gonçalves e Melatti (2017), apesar de trazerem uma aproximação ou contextualização da realidade, ainda não constituem uma efetiva ruptura nas metodologias de ensino. As atividades frequentemente colocadas no início das unidades/capítulos objetivam problematizar, introduzir, contextualizar o conteúdo ali desenvolvido; no entanto, a estrutura e a forma de apresentação do conteúdo continuam as mesmas, citando estados, macrorregiões, estado nacional, continental, assim como continuam iguais as estruturas temáticas, que tratam do quadro natural, da população, da economia; tudo organizado e em perfeita harmonia com o que está previsto nos currículos e programas da disciplina.

Cabe destacar que essa estrutura dos livros escolares não contraria os documentos curriculares oficiais, tanto no Brasil como em Portugal; muito pelo contrário, observa-se nos livros um objetivo claro



de não fugir do que está estabelecido em lei, pois isso poderia causar a exclusão dessas obras dos processo de avaliação a que são submetido em seus países.

Sobre a forma de organização dos livros didáticos e a flexibilidade do professor em escolher os assuntos que serão tratados em aula, o professor Leonardo, da escola localizada na região central de Lisboa, comenta:

*Não tenho muita liberdade não, pois temos que cumprir um conjunto de metas curriculares, e esse manual tem discriminado as metas curriculares, ou seja, aquilo que os alunos têm que saber, o livro do professor; portanto os manuais têm aquilo que os alunos têm que saber e, portanto, nós damos os conteúdos com base naquilo que eles têm que saber. Inclusive, o manual traz nas páginas as metas relacionadas aos conteúdos que eles têm que cumprir. Então, eu não fujo muito disso, além do que só temos dois tempos por semana, de 50 minutos; então, portanto, eu sigo o manual. Eu penso que eles estão bem organizados, por isso eu sigo o manual.*

Nos dizeres da professora Juliana, da escola de Vialonga, na Região Metropolitana de Lisboa, quando fala sobre a qualidade do livro adotado por sua escola, novamente vemos de que forma tais recursos são organizados, o que comumente imprime o ritmo da aula e orienta a metodologia adotada pelo professor. Para Juliana:

*O manual adotado é um manual que aborda os conteúdos que estão previstos no programa, é um manual que em temos gráficos, é bem diversificado e bastante rico. Ao mesmo tempo é objetivo e é simples na linguagem, portanto é fácil para eles conseguirem perceber. E também traz uma coisa que consideramos ser importante, é que no início de cada tema traz uma página de abertura, portanto é a introdução e que também faz relação com matérias anteriores, portanto, relembra-os logo, o que dá para fazer uma revisão. Tem bastante exercício e um caderno de atividades e ao final de cada tema traz um esquema que resume o conteúdo abordado e isso*

*para os nossos alunos é muito importante, porque é a matéria estudada apresentada de forma muito sistematizada. E isso os ajuda a estudar, nessa turma eu peço para que passem para o caderno para fixar as informações. Traz também sempre a relação dos temas relacionados ao nosso país. O que a acaba por não se limitar somente a nível global, mas traz para a realidade vivenciada pelos alunos.*

Por vezes, o livro didático é o único currículo adotado pelo professor, que orienta a organização de seu cronograma, que dita como deve conduzir a explicação dos conteúdos, a forma de intervir com alunos vindos de outras instituições. Como destaca o professor Mário, de Santo Amaro da Imperatriz:

*Aqui é o livro didático que orienta, sem obrigação de utilizar em toda aula, ele serve de roteiro para as aulas. Ele traz um linha para você seguir. Esse livro que utilizamos é bacana porque ele está dividido em oito partes, duas partes por bimestre. Se o aluno for para outro colégio do município, o professor saberá até onde esse aluno estudou. E eu acho que os conteúdos respectivos de cada ano devem ser dados de acordo com as orientações, tem professor que foge dessa regra. Aqui é o livro didático que orienta o trabalho do professor, nas vezes de currículo. Porque na verdade os livros didáticos são feitos em cima das bases, as editoras não podem inventar, elas têm que ter a base como referência. Agora com a base nacional comum eu não sei como vai ficar*

Da mesma forma como os conteúdos atendem a um padrão, a um roteiro preestabelecido, muitas das atividades propostas nas obras analisadas também seguem a um modelo pronto, que nada mais é do que a simples reprodução do que está contido nos textos, dos dados e das informações anteriormente expostos. É uma estratégia que se enquadra nos moldes tradicionais do ensino de Geografia, que se preocupava mais com a memorização dos conceitos e descrição dos fenômenos, do que propriamente com as interpretações e análises que devem ser feitas pelos estudantes. É pensada para atender um grupo específico de alunos, geralmente aqueles que fazem parte da maioria, do todo homogêneo,

que possuem as mesmas origens, capacidades cognitivas semelhantes, que tiveram as mesmas experiências, ou seja, pensada para atender indivíduos com características “ideais”, mas pouco reais.

Essa estratégia nem sempre é adotada por todos os docentes, como ocorre com a professora Juliana, da escola de Vialonga, que ao falar sobre o uso dos manuais escolares, argumenta:

*Por exemplo, tem gente que acha que eles devem saber tudo de cor, nomes de países e capitais, o que está de acordo com algumas propostas, mas depois não sabem analisar um mapa ou utilizar. E eu insisto que eles devem saber os instrumentos que estão ao alcance, pois se souberem utilizar o instrumento, facilmente saberão chegar até a informação. Eles têm que saber selecionar a informação, o que é bom, o que é mau, o que é de confiança e o que não é de confiança, porque isso faz toda a diferença. E esse apoio geralmente é dado na escola, pois fora da escola eles não conseguem fazê-lo e se não tivermos tempo para fazer em sala de aula, eles não vão conseguir fazê-lo e trabalhá-los. E essa história de ter que cumprir o programa, às vezes dá, mas se eles não aprenderem nada, isso gera alguma controvérsia.*

Seguindo com as análises realizadas, surgiram algumas questões, algumas dúvidas que orientaram o olhar com o intuito de encontrar os indicativos que demonstrassem se os alunos realmente compreendem os exemplos distantes, que não fazem parte de seu cotidiano, mas que são apresentados nos livros didáticos. Nesse sentido, Pergunta-se, então: qual seria o verdadeiro sentido atribuído por esses exemplos? Já se mencionou anteriormente que essa é uma questão que deve ser resolvida pelo professor; mas será que sempre? Em todas as situações? Ou o próprio livro poderia orientar, mesmo não trazendo os dados e as informações prontas, sobre formas que podem auxiliar alunos e professores nessas novas descobertas?

Como destaca o professor Marcos, da escola de São José, pertencente à Grande Florianópolis:

*O livro talvez não seja capaz de abordar todas as discussões que surgem em sala, dar conta de tudo isso. O professor também tem*

*que se preparar, a nossa área exige isso de nós. E nesse sentido, eu considero que o autor do livro deve trazer os assuntos, cabe ao professor avançar nas discussões e se não quiser também não avança. Eu acho que o livro tem que trazer, sugerir o tema, e ao professor cabe a tarefa de avançar nas discussões, o aprofundamento dessas discussões no livro didático não existe.*

Como bem dito, o livro didático é apenas um recurso, mas muitas vezes é o único, o mais utilizado, o que está quase sempre disponível para os alunos e também para os professores. Talvez seja por isso que ele é sempre tão exigido, pela sua responsabilidade, pelo que se espera dele. Atender às expectativas de todos é uma tarefa impossível, mas a busca por novas propostas, que estejam de acordo com as demandas atuais pode ser o caminho a ser seguido, para que a renovação, a não padronização do conhecimento, deixem de estar somente nos planejamentos e sejam realmente colocados em prática.

No que se refere à eficácia e ao uso adequado do livro didático, alguns quesitos ficam aquém do papel que o professor pode desempenhar. Uma das questões observadas nas obras analisadas refere-se à atualidade dos assuntos e aos dados apresentados, se continham informações que ajudariam alunos e professores a compreenderem fatos e questões atuais da sociedade. Nesse sentido, todas as obras se mostraram atuais, com dados, informações, discursos que não fogem de seu tempo. No entanto, isso vai se modificar ao longo dos anos, principalmente com as obras portuguesas, que são utilizadas durante seis anos após o seu lançamento. Ou seja, uma obra lançada em 2017 terá vida útil nas escolas até 2023. Período esse que pode ser considerado demasiadamente longo se for levada em consideração a velocidade com que os fatos atualmente ocorrem e se modificam. No Brasil, o tempo de utilização é menor, de três anos, e a distribuição é gratuita para todas as escolas públicas do país, o que não acontece em Portugal, onde as crianças precisam adquirir os livros de todas as disciplinas, fato que faz com que os pais dos alunos matriculados cobrem dos professores uma maior utilização do material.

Ou seja, por mais que haja esforços dos professores no sentido de garantir qualidade à aula, com a utilização de recursos certificados que contenham informações adequadas e necessárias para o andamento das aulas, nem tudo pode ser controlado ou resolvido por boa vontade ou

disposição. Assim como os demais sujeitos que constituem os espaços escolares, os professores também estão submetidos, a regras, a diretrizes, a discursos, a relações que impõem, que determinam os caminhos, os rumos da educação, onde quer que se esteja.

Ainda cabe destacar o que Santomé (2013) não nos deixa esquecer, que o professor atual é fruto de modelos de formação profissional que lhe exigiam apenas prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais. Essa tradição contribuiu de forma decisiva para deixar nas mãos de outras pessoas (em geral, editoras de livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo e, o que é pior, sua coisificação. Em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelos alunos como fórmulas vazias, sem que sequer possam compreender o seu real sentido, condicionantes que orientam os caminhos que o conhecimento escolar deve seguir, compreendidas também como o discurso que dita as regras e constitui as rotinas em sala de aula. Nesse movimento, o que passa a ser autorizado a ser dito, a forma de se falar, as vozes silenciadas, os enunciados hegemônicos e homogêneos, é a ordem que orienta os trabalhos dos professores e passa também a ser a ordem do discurso escolar da disciplina de Geografia.

Sobre a ordenação dos discursos, da organização das disciplinas, Veiga Neto (1995) recorre à teoria de Foucault, para lembrar que elas homogeneízam o espaço social, criam uma linguagem geral a que todos – ou pelo menos a grande maioria, os escolarizados, os alfabetizados, etc. – têm acesso. Na medida em que o poder está incorporado disciplinarmente, serão cada vez menos necessários mecanismos externos que segmentem o espaço social. É evidente que as segmentações continuam existindo, mas eles se mantêm internalizadas em cada um, em cada sujeito, que é, por isso mesmo, um corpo político.

Dentro desse universo de textos escritos, sons e imagens, os recursos visuais ganham destaque no conteúdo das obras didáticas e são uma das principais ferramentas escolhidas pelos autores para contar sua história, apresentar seu enredo, construir seu discurso. De tal forma, observa-se uma predominância da linguagem visual em todos os livros analisados, tanto nos utilizados no Brasil, quanto nos de Portugal; aliás, os livros portugueses fazem ainda mais o uso de tal recurso, com pouco texto e diversas imagens. Pode-se observar essa abordagem na aula da professora Carla, em que ela faz uso das imagens do manual escolar, disponíveis também em meio digital. Ao falar das migrações, a professora mostra mapas, gráficos, imagens que ilustram o que está

exposto no manual, o que acaba por direcionar a forma de apresentação do conteúdo e a condução da aula.

Tal estratégia é compartilhada por outros colegas, como o professor João da escola do Concelho de Oliveira de Azeméis, na Grande Lisboa, que por ter um *data show* disponível em sala, faz uso frequente de apresentação de *slides* para ilustrar o que está sendo exposto em sala. Da mesma forma, a professora Marta fala que um dos motivos para a exclusão dos livros didáticos no processo de avaliação seria a ausência ou o pouco uso de imagens. Segunda a professora:

*Sim, sem imagens que retratem essa realidade, seria um motivo pra não escolher um manual muito cheio de texto, pra nós aqui não. Nós, da Geografia, que é disciplina que implica muito gráficos, muito mapas, imagens, e é claro que os alunos devem ter a habilidade de interpretá-los, senão não sabem Geografia.*

Sobre o uso e a função que as imagens possuem no livro didático e a forma como isso influencia nas práticas em sala de aula, destacam-se os dizeres de Costella (2017) ao lembrar que as imagens carregam intencionalidades, são as entrelinhas, e que a partir delas os alunos desenvolvem o seu poder de entendimento dos fatos talvez melhor do que se depender apenas do texto tradicional escrito. As imagens dos livros didáticos falam, e o que dizem também vai depender do professor, da forma como ele interpreta e conduz a explicação, pois uma imagem pode ter sentidos diversos.

De volta às análises dos livros didáticos e ao observar as imagens que são inúmeras vezes apresentadas nas obras, é possível perceber a importância que tais recursos possuem no processo de exposição dos dados, das informações, na contextualização dos conteúdos, principalmente quando se trata de dados abstratos ou quando são apresentados lugares distantes do convívio dos alunos.

Como destacam Firmino e Martins (2017) as imagens contidas nos livros didáticos também assumem um lugar de produção de significados, tal qual um artefato cultural, em que determinados discursos são forjados e postos em circulação. As imagens são veículos de significados e das mensagens simbólicas produzidas discursivamente.

Da mesma forma, Sant'Anna (2011) baseado nos pensamentos foucaultianos, fala como a imagem, a fotografia podem ser pensadas também como práticas discursivas, cujas regras anônimas, históricas,

determinadas no tempo e no espaço, podem definir, em certa época e para determinadas e específicas áreas, tanto social, econômica, geográfica, linguística e também visual, as condições de existência da função enunciativa, ou seja, a formação dos objetos, a formação das posições subjetivas, a formação dos conceitos e a formação das escolhas estratégicas.

As imagens falam e, por isso, estão acessíveis a todo e qualquer idioma, mesmo para aqueles que não falam e nem compreendem o idioma local. Como esclarece a professora Marta, em suas aulas as imagens dos manuais escolares cumprem uma importante função. Como conta a docente:

*Essa é uma escola com muito imigrantes, por estar localizada em uma zona onde moram muitos estrangeiros, que se alojaram aqui por ser uma área central da cidade e que estava abandonada e que tinha, por conta disso, preços atrativos. E numa escolas com muitos imigrantes nós temos que trabalhar principalmente a partir da imagem, porque se eles souberem a matéria, pela imagem eles compreendem; se não souberem a matéria, também não vale a pena.*

No entanto, além das mensagens que as imagens dos livros trazem, é importante observar a qualidade destas, a quantidade de informação que elas apresentam, se há legenda explicativa. Observaram-se, nesse sentido, carências em todas as obras analisadas: imagens com excesso de informação, ou seja, com poluição visual, ao mesmo tempo em que trazem poucas ou nenhuma explicação que favoreça o uso e a interpretação de tais informações, principalmente por parte dos alunos.

Nesse sentido, da mesma forma que as imagens possibilitam novas formas e caminhos para a compreensão de determinados conteúdos, assuntos e conceitos, elas podem gerar dúvidas ou interpretações equivocadas, dificuldades na interpretação que podem ser causadas por uma falha na organização, na escolha e explicação da imagem, ou no uso de imagens que tragam mensagens equivocadas, com estereótipos, preconceitos ou construções de senso comum sobre determinados temas.

Esses quesitos podem muito bem ser superados por alunos que não possuem nenhuma deficiência; porém, quando se fala de limitações sensoriais e cognitivas, as dificuldades se intensificam e podem representar uma importante barreira ao processo de construção do

conhecimento pelo aluno. É claro que existem recursos específicos para alunos com deficiência, e ter acesso a tais recursos é indispensável para o processo de escolarização desses estudantes. No entanto, com adaptações simples nos livros escolares, muitos alunos poderiam ter acesso a informações que a princípio se mostram distantes. Isso se refere a tudo que está presente em um livro didático: textos, imagens, mapas, esquemas, conceitos, enfim, qualquer fonte de informação que deve ser pensada e estar disponível a todo e qualquer aluno, independente de suas habilidades ou dificuldades.

Sobre essa questão, a professora Helena demonstra preocupação com as referências visuais que predominam nas obras didáticas. Segundo a docente:

*Em determinadas situações, o livro didático é limitado, pois os conceitos têm que trazer definições que auxiliem os alunos na compreensão e no processo de elaboração e não que os limitem, ou que tragam coisas que dificultem esse processo. Como quando o livro traz o conceito de paisagem baseado numa definição visual, eu alerto os alunos que não é só isso, de acordo com a definição do livro, que não é somente aquilo que tu consegues ver. E eu alerto que não é só isso. Eu falo que a paisagem, daí eu dou exemplo de um deficiente visual, ele num toque ele consegue perceber, o que que ele está percebendo ali, e ele vai montar a paisagem dele. O auditivo, a mesma coisa, ele também vai perceber, ele vai sentir o movimento, o que não é visual ele vai perceber. Mas eu que tenho que estar desconstruindo aquele conceito, porque não é só aquilo que tu consegues ver, mas sim tudo aquilo que tu consegues ver e perceber.*

A preocupação da professora encontra referência na obra L1, da coleção C1, utilizada nas escolas da Grande Florianópolis, que, ao trazer o conceito de paisagem, a partir de seus elementos culturais e sociais, apresenta apenas elementos visuais, construção que, mesmo não estando errada, é marcada pelo direcionamento pretendido, ou seja, seleciona o público que pretende atingir, e não demonstra preocupação com uma parcela de indivíduos que possa estar excluindo.



Aqui também se observa a questão das padronizações, seja dos conteúdos, das imagens, dos conceitos, seja também da forma ou do *layout*, que partem do princípio da existência de um padrão de aluno, que geralmente é definido por qualidades, dificuldades, capacidades muito semelhantes. Ao observar os livros, é evidente que, além do padrão do cidadão “normal” que predomina nos discursos presentes nos livros didáticos de forma geral, os critérios para a elaboração não levam em conta qualquer limitação sensorial ou cognitiva dos usuários. Há que se considerar que a forma e a organização de tais recursos, ao invés de auxiliar os alunos e oferecer mais autonomia no ato de estudar, acabam por confundir ou dificultar o processo de construção do conhecimento. Ajustes simples, como o aumento da fonte das letras, legendas explicativas nas imagens, mais diversidade entre imagens e textos, páginas mais organizadas e com menos informações expostas de forma aleatória, tudo isso pode ser facilmente resolvido; pois são soluções simples que podem auxiliar e oferecer autonomia para muitos estudantes.

Diante de tais questões, observa-se que o que predomina ainda hoje é um modelo de livro didático feito e pensado para atender um público-alvo específico, formado por indivíduos que atendem às exigências do padrão de normalidade instituído e que são capazes de cumprir todas as expectativas que ali são depositadas. Com isso, as propostas didático-pedagógicas apresentadas pelas obras didáticas acabam por reafirmar a diferença como o traço marcante da exclusão e não com a característica a ser valorizada, pois, “educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto” (SILVA, 2014, p.101).

Como destaca Tonini (2013, p. 189), essas são identidades que

continuam a ser assim: fixas, subdesenvolvidas, domesticadas, dependentes, nativas, etc. O deslocamento para outros posicionamentos identitários, a irrupção de outros significados estão ainda distantes para deslocar os atuais. Parece que outros significados não podem estar circulando nas imagens. O mesmo e o outro não podem estar ao mesmo tempo. A mesmidade do discurso barra outros significados.

Trazer para o contexto de sala de aula e para os materiais didáticos a possibilidade de educar na diferença não é apenas apresentar exemplos dispersos e informações descontextualizadas sobre as múltiplas características individuais e coletivas da sociedade que se fazem presentes em sala de aula. É mais do que isso, vai bem mais além disso, tendo em vista a necessidade de se agir em diferentes frentes, é preciso repensar e adequar desde os planejamentos, os métodos de trabalho, até os recursos didáticos disponíveis para que seja possível atender o maior número de alunos possível.

No intuito de contemplar um público diversificado, com diferentes experiências e expectativas, a variedade de ofertas e possibilidades precisa se tornar um caminho viável. Para tanto, é preciso que os conteúdos sejam pensados na perspectiva de retratar as múltiplas manifestações e identidades; que os conceitos sejam apresentados no sentido de ampliar a compressão dos alunos e não de limitar a sua construção; que os dados e informações estejam disponíveis e sejam de fácil acesso; que as imagens sejam um retratado da sociedade como ela é; que haja atividades que incentivem discussões e debates; e que o *layout* do livro seja pensado de forma a facilitar a adaptação para qualquer outra simbologia, como no caso do Braille. Ou seja, o livro didático deve cumprir sua função: estar disponível para atender a toda e qualquer necessidade e/ou demanda.

Nessa perspectiva, é urgente que o livro didático seja pensado no sentido de minimizar as barreiras, principalmente informacionais, e maximizar as possibilidades de aprendizagem, pois a manutenção de modelos fechados e homogêneos em nada irá favorecer a uma maior flexibilização do método de trabalho do professor, de quem sempre é exigida uma variedade opções de práticas didático-pedagógicas que despertem um maior interesse e participação dos alunos.

Como destaca Costella (2017), o livro didático pode dar voz ao aluno e este, por sua vez, se tornará visível, se reconhecerá nos acontecimentos e se tornará capaz de, com autoria e autonomia, interpretar e interferir nos textos, nas imagens, nos mapas e nos inúmeros gráficos que matematicamente parecem imutáveis. Mas para que isso se efetive na prática, o livro deve ser pensado para esse fim, pois será somente quando os objetivos mudarem e os discursos se transformarem, que o livro didático poderá cumprir o seu papel no processo de ensino e aprendizagem, como uma importante ferramenta para o trabalho dos professores ou como uma fonte indispensável de pesquisa e estudo para os alunos.

Ao observar as obras, verifica-se que a autonomia e o protagonismo ainda estão distantes, principalmente porque ainda predomina o caráter estático, padronizado, que pouco procura dar voz aos alunos, seja pela generalidade das discussões, que não se referem às experiências vivenciadas pelos alunos, seja por trazerem propostas e métodos de trabalho que ainda colocam o aluno como sujeito passivo do processo de construção de seu próprio conhecimento.

Diante de tais possibilidades, o que se torna evidente é a necessidade de mudar o papel do livro didático enquanto recurso apenas suficiente e utilizado para suprir necessidades gerais. No entanto, o livro didático pode e precisa ser mais do que isso; para tanto é necessário que se amplie o foco das discussões e se perceba que a educação geográfica deve seguir por vários caminhos, adotar variadas formas de expressão, de comunicação e olhar para o coletivo a partir das múltiplas manifestações e representações que caracterizam o espaço.

E, ainda mais, é necessário ouvir, identificar os enunciados, as falas, identificar os silêncios que fazem parte dos discursos que constituem a ciência geográfica, que não é neutra nem imparcial, mas mutável e com capacidade de dar voz a demanda das massas, auxiliando-as a exercitar seu poderio intrínseco. Para daí sim, tornar visíveis e valorizados os excluídos, que ainda causam estranheza e permanecem pouco representados nos livros didáticos ou no esforço discursivo dos professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar indícios que apresentassem de que forma as minorias fazem parte das discussões e análises da ciência geografia, buscaram-se diferentes formas e estratégias para que tal objetivo fosse alcançado. Com a finalidade de adotar uma metodologia do tipo “bricolagem”, escolheram-se diferentes ferramentas para que se pudesse ir à fonte do conhecimento, e utilizaram-se novas formas para contar o que foi achado.

Ao partir para o contexto da pesquisa, no caso as observações realizadas nas escolas participantes, foi possível submergir no universo da investigação, conhecer com detalhe os ambientes escolares visitados e entrar em contato com seus diferentes sujeitos. Seguiram-se princípios de uma busca etnográfica, em que os diferentes detalhes dos contexto investigado são indícios, evidências, dados, informações importantes no processo de elaboração da pesquisa. Para tanto, as observações, as entrevistas e a análise documental realizadas, foram necessárias no sentido de buscar entender sobre as questões que orientaram a investigação e constatar as evidências que conduziram a algumas observações e considerações sobre tudo o que foi pesquisado.

Sobre as respostas suscitadas durante a pesquisa, destaca-se a proximidade observada entre os dois contextos investigados: Brasil – Grande Florianópolis; Portugal – Região Metropolitana de Lisboa. Essa proximidade está relacionada mais ao sistemas de ensino baseado em um modelo “globalizado” de educação, voltado ao cumprimento das metas de qualidade da educação, do que propriamente às características que os constituem.

Dessa forma, cada contexto, cada ambiente investigado apresentou características próprias, com evidências, traços de uma identidade marcada por particularidades, que retratam as conquistas, as dificuldades e os desafios que fazem parte do dia a dia de cada instituição, em diferentes lugares. Da constante busca por condições mínimas de acesso e permanência nas escolas, como acontece no Brasil e também nas escolas de Florianópolis, até o atendimento e o diálogo com alunos estrangeiros provenientes de diferentes lugares do mundo, como observado nas escolas portuguesas, em especial na região metropolitana de Lisboa, são diversas as questões que permeiam o universo escolar, cada uma de acordo com uma realidade que é única e as tornam distintas pelas especificidades locais.

Contextos, como no caso do Brasil, que enfrentam os desafios de um país marcado por problemas sociais e a desigualdade, em que

professores convivem diariamente com a escassez de recursos e a violência que é crescente; já as escolas da Grande Lisboa, além de vivenciarem os problemas de uma grave crise econômica na última década, o que teve reflexos no padrão de vida da população em geral, enfrentam os desafios de uma sociedade dinâmica e em constante transformação no que se refere à chegada de imigrantes de diferentes países, como os asiáticos e os sul-americanos.

Tanto nas escolas pesquisadas no Brasil quanto nas de Portugal, as práticas, os discursos dos professores em sala de aula ou no momento das entrevistas, não deixaram dúvidas sobre a preocupação causada pela presença de alunos pertencentes a alguma minoria (alunos com deficiência, estrangeiros, negros, indígenas, indivíduos que pertencem a uma grande minoria que está presente em sala de aula). Essa realidade, na medida do possível, é abordada pelos professores durante as aulas e entra na pauta das discussões principalmente quando o tema diz respeito ao contexto próximo da turma. No entanto, tal abordagem ainda esbarra nas limitações apresentadas nos livros didáticos e na rigidez imposta pelo cumprimento dos programas, metas e conteúdos. Os professores demonstram boa vontade, intenção de modificar velhas práticas, mas ainda encontram barreiras proveniente de um contexto ainda despreparado e/ou seguem a reproduções de discursos que veem/caracterizam o outro (os sujeitos das minorias) como aquele que precisa ser identificado, rotulado, separado para que possa, por meio autorização/aceitação/tolerância da maioria ser “incluído” “inserido” no espaço de “todos”.

Das análises realizadas nas obras didáticas, tecemos algumas considerações, principalmente no que diz respeito ao discurso, ao que é reproduzido nas páginas dos livros e, conseqüentemente, no que dito pelos professores e transmitido aos alunos. Sobre o teor dos discursos presentes nos livros didáticos, é evidente a prevalência de uma abordagem de cunho econômico, que apresenta as condições desiguais que vivem determinadas sociedades, como são tratadas certas culturas, mas que pouco problematiza essas situações. No máximo, os discursos dessas obras apresentam fatos por meio de causas e efeitos, sem que as verdadeiras questões, os reais problemas e as necessidades mais básicas daqueles excluídos, que vivem à margem da sociedade, sejam observados, questionados e ganhem destaque durante o debate.

Muitos desses excluídos sequer chegam a ser mencionados, são esquecidos, suas causas são silenciadas, sua representatividade não é evidenciada, não é valorizada. Pessoas com deficiência, questões de gênero, orientação sexual, determinadas origens, culturas distintas, esses

e tanto outros assuntos são deixados de lado e ficam a critério da disponibilidade de professores em querer ou não abordar determinadas temáticas. Isso, às vezes, só ocorre quando existe uma demanda que não pode ser ignorada, como relatado por uma das docentes participantes.

Os livros utilizados nas escolas da Grande Florianópolis que foram analisados nesta pesquisa trouxeram uma variedade maior de propostas quanto ao tipo de recurso utilizado (textos, poemas, músicas, imagens). As atividades propostas e os projetos didático-pedagógicos de tais obras mostram-se variados, mesmo que, como já se afirmou, refiram-se mais à forma do que propriamente ao conteúdo. No caso das obras pesquisadas em Portugal, observou-se uma maior regularidade nas propostas didático-pedagógicas dos livros. Mesmo se tratando de editoras distintas, os manuais escolares seguem um modelo muito próximo, baseado na exploração de imagens, principalmente gráficos e tabelas, que apresentam as informações através de dados estatísticos, muitas imagens, pouco texto e atividades que tratam apenas dos dados expostos nas explicações, tudo exatamente de acordo com o programa da disciplina.

Apesar de algumas diferenças, as obras didáticas tanto as do Brasil quanto as de Portugal, seguem um padrão que impõe a separação dos conteúdos, em que os conteúdos são organizados sem haja uma continuidade, uma proximidades entre os assuntos. Dessa forma, seja na mesma obra ou em livros distintos, os aspectos sociais geralmente estão separados dos aspectos naturais e físicos do mesmo espaço.

Os documentos de referência que organizam e regulamentam a educação básica no Brasil e em Portugal, como pode ser observado, funcionam mais como formas de oprimir, padronizar, submeter o trabalho do professor, do que propriamente como algo que o auxilie no seu trabalho. Tal questão ficou evidente principalmente nos relatos dos professores das escolas portuguesas, que em várias situações mencionaram a imensa demanda imposta pelo Programa Nacional das Disciplinas, que deve ser cumprido à risca, o que, na visão deles, nem sempre é uma tarefa fácil. No Brasil, as escolas possuem documentos e currículos oficiais podem ser mais flexíveis, mas ainda assim estão distantes do fazer diário dos professores, que relatam dificuldade de implementar os modelos propostos/impostos, dos quais eles sequer possuem conhecimentos mínimos para colocá-los em prática, como as propostas de educação inclusiva.

De forma geral, os currículos e os documentos oficiais que regulamentam a educação no Brasil ou em Portugal tratam das minorias, cada país com uma abordagem específica, que se relaciona com as

demandas locais. No caso do Brasil, há uma preocupação em resgatar e valorizar a herança deixada pelos povos que colonizaram o país e que ainda são subjugados, como o caso dos negros e indígenas, haja vista a Lei nº 11.645, que determina obrigatório o ensino da história e da cultura desses povos durante o período de formação básica. Em Portugal, devido à grande presença de imigrantes, o discurso adotado e defendido nos documentos e nos programas oficiais é o da multiculturalidade, abordagem que reflete as demandas advindas das escolas, mas que pouco se concretiza na prática, tendo em vista a mínima ou a quase nenhuma assistência/adaptação aos alunos que não falam a língua portuguesa em sala de aula, como foi retratado por uma professora entrevistada.

Tanto no Brasil como em Portugal o que se observou é que as leis que garantem o acesso à educação, de todos os alunos, inclusive daqueles que pertencem a qualquer tipo de minoria são cumpridas. Com nome de inclusão, educação intercultural, o tema faz parte da pauta da educação dos dois países, no entanto, o processo que se efetiva na prática é no mínimo questionável. Estudantes que vivenciam uma inclusão excludente, que os diferencia, os aponta e muitas vezes não oferece as condições mínimas de acesso ao conhecimento, seja pela falta de recurso, de profissionais especializados ou pela própria barreira da língua. Modelo que segue o elo que conecta os discursos, que atravessam os documentos oficiais, se materializam nos textos didáticos e na fala dos professores e chegam aos alunos marcados por todas as forças/poder que os constituem.

Nesses quesitos, as escolas observadas estão repletas de tudo aquilo que as torna únicas: são compostas por diferentes sujeitos, de origens distintas, com capacidades intelectuais e cognitivas únicas, de diferentes classes sociais, o que confere personalidade aos espaços que ocupam. Infelizmente ambos os contextos ainda encontram dificuldades para lidar com a diferença, com a necessidade de sair do óbvio, de inverter a lógica do ensino padronizado, de buscar alternativas que pudessem favorecer o trabalho do professor e trazer para o contexto a falada de alunos silenciados, excluídos, que estão presentes mas que ainda não fazem realmente parte. Ou seja, que se percebeu é que escolas observadas se enquadram em um modelo de inclusão, de interculturalidade que se resume a presença, a qualquer custo, de todos os alunos na rede regular de ensino. Ou seja, a inclusão, a interculturalidade praticada hoje, como foi visto, estão de acordo com a ordem vigente, são propostas ainda incompletas, pois não atingem o objetivo principal de ir além da garantia de inserção de todos os alunos

na escola, mas sim de assegurar o direito de todos os estudantes à escolarização.

Em um contexto de exclusões, pensar na inclusão de apenas um ou outro grupo social é excluir e deixar à margem uma minoria que é, cada vez mais, maioria nas escolas. Essas minorias devem ser inseridas sim, mas, sobretudo, precisam ser lembradas tanto pelas disciplinas quanto pelos conteúdos, currículos, materiais didáticos e, principalmente, pelos profissionais da educação.

Nesse sentido, observa-se, seja no caso do Brasil, seja no de Portugal, que as soluções para as questões que surgem em sala de aula são obtidas mais na experiência, na prática e na sensibilidade dos professores do que propriamente pelo suporte oferecido pelos Estado, que cumpre mais a função de elaborar normas e documentos que regulamentam os sistemas de ensino do que colocar em prática o que está previsto e oferecer condições para tanto.

Quanto ao livro didático, esse recurso cumpre um importante papel; mesmo que em muitas situações seja de forma parcial, ele é a principal referência, o recurso disponível. Um currículo esquematizado que é acessível para a grande maioria dos professores, que reconhecem suas falhas, apontam suas fragilidades, mas acima de tudo, o defendem e reconhecem o seu valor no dia a dia em sala de aula.

Com um discurso quase que unânime, os professores reconheceram que é quase impossível o livro didático dar conta de tudo, resolver todos os problemas. Nesse sentido, eles reconheceram o papel que deve ser desempenhado por eles, como professores, na tarefa de decodificar informações, desconstruir discursos, desmentir ou corrigir erros ou falhas. Essa função vai além e exige que o professor tenha outras fontes de pesquisa, outras ferramentas e recursos didáticos. Como ficou claro, para os professores, o livro didático cumpre um importante e indispensável papel no processo de ensino e aprendizagem, mas não pode ser o único e nem considerado a fonte de toda verdade.

Claro que existem críticas, e a pouca representatividade de textos que retratam a representatividade dos grupos minoritários é uma das falhas que se pode observar nas obras didáticas. Isso também é destacado pelos professores, que encontram poucas referências quando procuram utilizar o livro didático para discutir tais questões. Nesse quesito, a função dos livros didáticos ainda fica prejudicada e isso tem a ver com o discurso que é adotado nas obras. Com o viés informativo e estático, os textos apresentados nos livros ainda são redigidos com o intuito muito maior de cumprir as regras, do que propriamente com o objetivo de atender às demandas que se fazem cada vez mais presentes



nos contextos escolares ou dar suporte ao trabalho dos professores na tarefa de contribuir para o processo de formação de todos os alunos.

Nesse contexto, o livro didático segue seu caminho, amado por uns, odiado por outros, mas sempre cumprindo a sua função de ser uma importante fonte de pesquisa no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, cabe ressaltar que esse papel não se concretiza sozinho, que ele constitui em um tripé, o qual não se sustenta sem a participação de alunos e professores, que devem, sempre que possível, valorizar as qualidades de tais recursos e utilizá-los da melhor forma possível, mas também questionar, corrigir e não se acomodar diante da informação pronta e acabada.

Aqui fica registrado um pouco de tudo que foi observado, anotado registrado nesse longo percurso investigativo: falas, silêncios, textos, impressões que trazem as marcas dos discursos que atravessam o ponto de vista do observador, que guiaram as análises e fazem parte dessa narrativa, que também traz as características das relações de poder que a travessam, que fazem do discurso ser o que é e, também, o que não é.

## REFERÊNCIAS

ALEGRIA, M. F. As recentes alterações no currículo obrigatório de Geografia em Portugal (1989-2001). **Finisterra**, v. 37, n. 73, p. 81-98, 2002.

ANDRADE, S. dos S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 175-196, 2014.

ASSOCIAÇÃO PARA A CIDADANIA, EMPREENDEDORISMO, GÊNERO E INOVAÇÃO SOCIAL (ACEGIS). **Exclusão social em Portugal**. 2016. Disponível em: <http://acegis.com/2017/10/17/portugal-26-milhoes-de-pessoas-vivem-em-risco-de-pobreza-e-exclusao-social/>. Acesso em: 23 out. 2017.

AZAMBUJA, L. D. de. O livro didático e o ensino de Geografia: qual livro? In: TONINI, I. M. et al. (Org.). **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 61-76.

AZEVEDO, J. R. N. de; BARBOSA, T. A geografia quantitativa: ensaios. **Espaço em Revista**, v. 13, n. 2, p. 1-15, jul./dez. 2011.

BAGLIERI, S. et al. Disability studies in education: the need for a plurality of perspectives on disability. **Remedial and Special Education**, v. 32, n. 4, p. 267-278, jul., 2011.

BARNES, C. Un Chiste Malo: Rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita? In: BROGNA, P. **Visiones y Revisiones de la discapacidad**. México: FCE, 2009. p 101-122.

BERGER, M. **Educação e dependência**. 3. ed. São Paulo: Difel, 1980.

BOLTER, S. G. A Exclusão social e o direito no âmbito do projeto neoliberal de sociedade. In: BONETI, L. W. (Coord.). **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997. p. 41-50 (Coleção Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)> Acesso em: 25 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

\_\_\_\_\_. **Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2009/.../d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/.../d6949.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Edital Programa Nacional do livro didático**. Ministério da educação. Secretaria da educação Básica e Fundo Nacional de desenvolvimento da educação. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Casa Civil. **Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146/2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 28 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Casa Civil. **Lei de Cotas em universidades nº 12.711/2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 27 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Casa Civil. **Lei de Cotas para Concursos Públicos nº 12.990/2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm)>. Acesso em: 29 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**, 2015. Brasília: 2015a. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**: Santa Catarina, 2015. Brasília: 2015b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9394/96. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

BURSZTYN, M. Modernidade e exclusão. In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. (Org.) **Nos limites da ação**: preconceito, inclusão e deficiência. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 31-40.

CALADO, S.; NEVES, I. P. Currículo e manuais escolares em contextos de flexibilidade curricular. Estudo de processos de recontextualização. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho. 25(1), p. 53-93. 2012.

CALDEIRA, M. C. da S.; PARAÍSO, M. A. Etnografia educacional e análise de discurso: uma bricolagem metodológica para pesquisar currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 4 p. 1499-1526, out./dez. 2016. Disponível em: <<http://revista.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

CALLAI, H. C. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI et al. (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 11. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS; Associação de Geógrafos Brasileiros, 2014. p. 57-63.

CAMPOS, H. L. A avaliação a partir da perspectiva do avaliador: geografia. In: SPOSITO, M. E. B. (Org.) **Livros didáticos de geografia e história**: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 149-157.

CANEAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANEAU, V. M. F. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 174-195. (Série Cultura, Memória e Currículo, v. 2).

\_\_\_\_\_. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em Direitos Humanos. **Educação, & Sociedade**, Campinas v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

CÁS, D. da. **Manual teórico-prático para a elaboração metodológica de trabalhos acadêmicos**. São Paulo: Jubela Livros, 2008.

CASA-NOVA, J. M. (I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema de ensino português: balanço e perspectivas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 181-216, abr./jun. 2005.

CASSAB, C. Reflexões sobre o ensino de geografia. **Geografia & Pesquisa**, Santa Maria, v. 13, n. 1., p. 43-50, 2009.

CARMAGNANI, A. M. G. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 45-55.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2009. 176 p.

CASTROGIOVANNI, A. C. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Org.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 35-47.

\_\_\_\_\_ ; GOULART, L. B. A questão do livro didático em geografia: elementos para uma análise. In: CASTROGIOVANNI, A.C. et al. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS; Associação de Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2010. p. 129-132.

CAVALCANTI, L. de S. Proposições metodológicas para a construção de conceitos geográficos no ensino escolar. In: CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2006. p.137-166. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. Ensino de geografia e diversidade: construção de conceitos geográficos escolares e atribuições de significados pelos diversos sujeitos de ensino. In: CASTELLAR, S. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010a. p. 66-78. (Novas Abordagens – GEOUSP, v. 5).

\_\_\_\_\_. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO: perspectivas atuais, 1., 2010. Belo Horizonte. **Anais...** Brasília: MEC, 2010b. p. 1-16. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>>. Acesso em: 1 de nov. 2017.

CLAUDINO, S. **O ensino da geografia em Portugal: tradições e desafios**. Lisboa: Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em: <<http://geoforoiberoamericano.blogspot.com.br/2009/06/o-ensino-da-geografia-em-portugal.html>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Manuais escolares de geografia: o esvaziamento dos propósitos pedagógico-didáticos dos programas? In: DUARTE, J. B. (Org.). **Manuais escolares e dinâmica da aprendizagem: podem os manuais contribuir para a transformação da escola?** Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2010. p. 69-101.

CONCHITO, M. I. G. S. Cooperação e aprendizagem: educação intercultural. **Cadernos de Formação**, Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), 2008.

CORACINI, M. J. R. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 33-43.

CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 103-114. (Série Cultura, Memória e Currículo, v. 2).

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, I. E de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Org.). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 133-149. (Série Cultura, Memória e Currículo, v. 2).

COSTELLA, R. Z. Ensinar o quê... pra quê... quando... desafios da geografia na contemporaneidade. In: MARTINS, R. E. M. W. et al. (Org.). **Ensino de geografia no contemporâneo**: experiências e desafios. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014. p. 188-205.

\_\_\_\_\_. Nas entrelinhas do livro didático: a voz e a visibilidade do aluno. In: TONINI, I. M. et al. **O livro didático de geografia e os desafios da docência para a aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 177-190.

DEMO, P. **Educação, cultura e política social**. Porto Alegre: FEPLAM, 1980.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. In: MARTINS, B. S. et al.. **Revista Crítica de Ciências Sociais: a emancipação dos estudos da deficiência**. Série Anis, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2012.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (orgs.)

**A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

DUARTE, L. S. O conceito de fronteira em Deleuze e Sarduy. **Textos de história**, UnB, Brasília, v. 13, n. 1/2, p. 17-25, 2005.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 119-137.

FERRE, N. P. de L. Imagens do outro: imagens, talvez, de uma outra funções pedagógica. In: LARROSA, J.; LARA, N. P. de (Org.). **Imagens do outro**. Tradução de Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 180-192.

\_\_\_\_\_. Identidade, diferença e diversidade. In: LARROSA J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 195-213.

FISHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FIRMINO, L. C.; MARTINS, R. E. M. W. Imagens-clichê e livros didáticos: reflexões para o ensino de geografia. In: TONINI, I. M. et al. **O Livro didático de geografia e os desafios da docência para a aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 103-112.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, mai./jun./jul./ago. 2003.

\_\_\_\_\_. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.



\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 21. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005b.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. Revisão de Roberto Cortes de Lacerda. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Campinas: UNICAMP, 1993.

\_\_\_\_\_; ROUANET, S. P.; MERQUIOR, J. G.; LECOURT, D.; ESCOBAR, C. H. de. **O homem e o discurso**: a arqueologia de Michel Foucault. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008.

FRANÇA, B.; CARVALHO, M. C. A. O livro didático de Geografia e a construção da identidade nacional. In: SACRAMENTO, A. C. R.; ANTUNES, C. da F.; FILHO, M. M. da S. (Orgs.) **Ensino de Geografia**: produção do espaço e processos formativos. – 1 Ed. – Rio de Janeiro: consequências, 2015. p. 279-291.

FREIRE, S. Um Olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, v. 16, n. 1, p. 5 -20, 2008.

FREITAS, G. G de; DOWBOR, M. AMORIM, R. L. C. et al. **Brasil real**: desigualdades para além dos indicadores. In: BARBOSA, A. de F. (Org.). São Paulo: Outras Expressões, 2012.

GALLO, S. As múltiplas dimensões do aprender: aprendizagem e currículo. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (COEB). 2012. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: COEB, 2012. p. 1-10.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B (Org.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. Traduzido por Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato e Dinah de Abreu Azevedo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GENTILI, P. Educação e cidadania: a formação ética como desafio político. In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 65-95.

GONÇALVES, A. T. M. Aprendendo com os livros didáticos: um breve depoimento. In: SPOSITO, M. E. B. (Org.). **Livros didáticos de geografia e história: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 141-148.

GONÇALVES, A. R.; MELATTI, C. Instrumentos para a análise e escolha do livro didático de geografia pelo professor: aspectos da formação cidadã. In: TONINI, I. M. et al. **O livro didático de geografia e os desafios da docência para a aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 39-57.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. (Ciências Sociais da Educação).

GRÁCIO, R. **Obra completa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995-1996. 3 v. (Textos de educação).

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. da (Org.) **Alienígenas em sala de aula**. 11. ed. – Petrópolis: Vozes, 2013. p. 173-184. (Coleção Estudos culturais em Educação).

HORTAS, M. J. **Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas de ensino básico do centro histórico de Lisboa**. Lisboa: Observatório da imigração, 2013.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 20. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Coordenadoria de população e os indicadores sociais. **Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Dados cidade de São José – Santa Catarina 2016**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Perfil demográfico, social e econômico do Brasil**. 2017. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). **Destaque:** informação à comunicação social – censos 2011. 2012. Disponível em: <<http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011apresentacao&xpid=CENSO>>. Acesso em: 29 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Principais indicadores.** 2017. Disponível em: <[https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine\\_main&xpid=INE](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE)>. Acesso em: 30 out. 2017.

JANNUZZI, G. Escola e inclusão: é possível o diálogo? In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. **Nos limites da ação:** preconceito, inclusão e deficiência. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 59-68.

JUNTA DA FREGUESIA. **Freguesia Penha de França.** 2017a Disponível em: <<http://www.jf-penhafranca.pt>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

JUNTA DA FREGUESIA. **Freguesia de Vialonga.** 2017b Disponível em: <<http://www.jf-vialonga.pt>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

KASSAR, M. de C. M. Participação dos alunos com deficiência na história da educação brasileira. **Ponto de Vista**, v. 2, n. 2, jan./dez. 2000.

KAERCHER, N. A. Desafios e utopias no ensino de geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Org.). **Geografia em sala de aula:** práticas e reflexões. 11. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Associação de Geógrafos Brasileiros, 2014. p. 173-186.

\_\_\_\_\_. **Pode a BNCC ajudar a atrair o aluno para a escola, manter seu interesse e fazer com que ele aprenda? Como a BNCC pode ajudar a romper a desesperança dos professores?** 2016. Disponível em: <[http://fsbportaldatabase.homolog.inf.br/relatorio/arquivos/Nestor\\_Andre\\_Kaercher.pdf](http://fsbportaldatabase.homolog.inf.br/relatorio/arquivos/Nestor_Andre_Kaercher.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Marte-Geografia humanizada: que lugar quadrado: (re)descobrimo nas entranhas do livro a perene alegria de aprender o labor-sabor de docenciar. In: TONINI, I. M. et. al. (Org.). **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem.** Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 9-21.

LAPLANE, A. L. F. de; LACERDA, C. B. F. de; KASSAR; M. C. M. Abordagem qualitativa de pesquisa em educação especial: contribuições da etnografia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2006.

LECOURT, D. A arqueologia e o saber. In: FOUCAULT, M.; ROUANET, S. P.; MERQUIOR, J. G.; LECOURT, D.; ESCOBAR, C. H. de. **O Homem e o discurso: a arqueologia de Michel Foucault**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008.

LEMOS, E. S. A Educação geográfica em Portugal. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 86-96. (Coleção Educação).

LISBOA. Câmara Municipal. **Freguesia da Penha de França**. Disponível em: <<http://www.cm-lisboa.pt>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Câmara Municipal. **Agrupamentos de escolas**. Disponível em: <[www.cm-lisboa.pt/viver/educacao/oferta-escolar/agrupamentos-de-escolas](http://www.cm-lisboa.pt/viver/educacao/oferta-escolar/agrupamentos-de-escolas)> Acesso em: 23 abr. 2018.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

MACIEL, C. E. Discurso de inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos. **InterMeios**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 15, n. 30, p. 32-54, jul./dez. 2009.

MANZON, M. La comparación de espacios. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Org.). **Educación comparada: enfoques y métodos**. Buenos Aires: Granica, 2010. p. 117-158.

MARQUES, M. M.; MARTINS, J. L. **Jovens, migrantes e a sociedade da informação e do conhecimento: a escolar perante a diversidade: um estudo de caso**. Lisboa: Observatório da Imigração 16, 2005.

MARTINS, J. de S. O tempo da fronteira: retorno à controvérsia sobre o

tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira. **Tempo Social**: rev. sociol. USP, São Paulo, v. 8, n.1, p. 25-70, mai. 1996.

\_\_\_\_\_. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997. (Coleção Temas da Atualidade).

MARTINS, B. S. FONTES, F.; HESPANHA, P. BERG, A. A emancipação dos estudos da deficiência. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 98 | 2012. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/5014>> ; DOI : 10.4000/rccs.5014> Acesso em: 23 abr. 2018.

MARANDOLA JR., E. Fenomenologia e pós-fenomenologia: alternâncias e projeções do saber geográfico humanista na geografia contemporânea. In: *Geograficidade*, v. 3, p. 49-64, 2013.

MELO, A. de A.; VLACH, V. R. F.; SAMPAIO, A. C. F. História da geografia escolar brasileira: continuando a discussão. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (COLUBHE): percursos e desafios da pesquisa e do ensino da história da educação, 6., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: COLUBHE, 2006. p. 2683-2694. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/apresentacao.htm>> Acesso em: 5 ago. 2015.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossa investigação. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 17-24.

MORAES, A. C. R. **Geografia**: pequena história crítica. 19. ed. São Paulo: Annablume, 2003.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina. 2008.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise das unidades de significado. **R. Bras. Ci. e Mov**, Universidade Católica de Brasília, v. 13, n. 4, p. 107-114, 2005. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/665/676>>. Acesso em: 2 mar. 2016.

NASCIMENTO, E. P. do. Hipóteses sobre a nova exclusão social: dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. **Cad. CRH**, Salvador, n. 21. p. 29-47, jul./dez. 1994.

OLIVEIRA DE AZEMÉIS. Câmara Municipal de Oliveira de Azeméis. Disponível em: <<https://www.cm-oaz.pt>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1984.

OLIVEIRA, C. R.; GOMES, N. **Indicadores de integração de imigrantes**: relatório estatístico anual 2016. Lisboa: Observatório das Migrações, 2016. (Imigração em números, v. 2).

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-47.

PARASKEVA, J. P. Currículo como prática [regulada] de significações. In: PARASKEVA, J. P. (Org.). **Educação e poder**: abordagens críticas e pós-estruturais. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008. v.1. p. 109-134

PEDRO, A. P. **Percursos de uma educação em valores em Portugal**: influências e estratégias. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. (Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas).

PELUSO, M. L. O processo de avaliação do livro didático de geografia: uma proposta para o futuro. In: SPOSITO, M. E. B. (Org.). **Livros didáticos de geografia e história**: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 127-139.

PESAVENTO, S. **Fronteiras do milênio**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2001.

PLACER, F. G. O outro hoje: uma ausência permanentemente presente. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 79-89.

PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa**. Parte I – Direitos e Deveres Fundamentais, título I, princípios gerais, artigo 13, ponto 2. 1976. Disponível em: <<http://www.ministeriopublico.pt>>. Acesso em 30 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Organização de Estados Ibero-americanos (OIE). **Sistema Educativo Nacional de Portugal**. 2003. p. 16-26. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/portugal/index.html>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. Secretaria Geral de Educação. 2017. Disponível em: <<http://dge.mec.pt>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. **Geografia: orientações curriculares**. 2013. Disponível em: <[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_geog\\_orient\\_curriculares\\_3c.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_geog_orient_curriculares_3c.pdf)>. Acesso em: 22 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação de Portugal. **Educação inclusiva: da retórica à prática**. Resultados do plano de acção 2005-2009. Lisboa: Editora Cercica, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ. Disponível em: <<http://www.saojose.sc.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

PROGRAMME FOR INTERNACIONAL STUDENTS ASSESSMENT (PISA). Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

REDE EUROPEIA ANTI-POBREZA (EAPN). **A situação social em Portugal 2017: análises e recomendações da EAPN Portugal**. 2017. Disponível em: <<https://www.eapn.pt/documento/551/a-situacao-social-em-portugal-2017-recomendacoes-da-eapn-portugal>> Acesso em: 29 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório da Rede Europeia Anti-pobreza 2014**. Disponível em: <<https://www.eapn.pt/ficheiro/0b7740c1e5b0846353c59ab16616bf3e>>. Acesso em: 24 out. 2017.

REGO, B.; GOMES, C. A.; BALULA, J. P. **A avaliação e certificação de manuais escolares em Portugal**: um contributo para a excelência, XI Congresso da AEPEC, Universidade de Évora. 2010.

REICHWALD JR., G.; SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. A geografia no ensino médio. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Org.) **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 4. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS; Associação de Geógrafos Brasileiros, 2003.

RODRIGUES, D.; NOGUEIRA, J. Educação especial e inclusiva em Portugal: factos e opções. **Revista Educación Inclusiva**, v. 3, n. 1, p. 97-109, 2010.

RODRÍGUEZ, J. R.; SEOANE, D. A. A investigação sobre os manuais escolares e materiais curriculares. **Revista Lusófona de Educação**, n. 36. p. 9-24. 2017.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973). 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SALES, S. R. Etnografia + netnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições 2014. p. 113-131.

SANT'ANNA, T. F. Enquadrar a imagem, modelar os corpos, libertar os olhares: Possibilidades de visualizar a fotografia através de Michel Foucault. In: **III Encontro Nacional de Estudos de Imagem**. Londrina – PR. 2011. p. 2817-2831

SANTOMÉ, F. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas em sala de aula**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação). p. 155-172.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na Educação Básica. [S.l.]: [S.n.]. 2014.



SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHAFFER, N. O. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2010. p. 136-149.

SILVA, T. T. da. Apresentação. In: GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 7-13. (Ciências Sociais da Educação).

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, T. T. da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, A. et al. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-260.

SILVA, E. I.; CAVALCANTI, L. de S.; NUNES, S. C. Um olhar sobre a didática de geografia em Portugal. **Polyphonia**, v. 21, n. 1, p. 185-200, jan./jun. 2010.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5. p. 37-49, 2003.

\_\_\_\_\_. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 196-215. (Série Cultura, Memória e Currículo, v. 2).

\_\_\_\_\_. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.15-33.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011, p.27-31.

SPOSITO, E. S. O livro didático de geografia: necessidades ou dependência? Análise da avaliação das coleções didáticas para o ensino fundamental. In: SPOSITO, M. E. B. (Org.)  **Livros didáticos de geografia e história: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 55-70.

STAHL, B. C. Whose discourse?: a comparison of Habermas and Foucault. In: AMERICAS CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS, 10., 2004, New York. **Proceedings...** Atlanta: AIS, 2004. p. 4329-4336.

SUERTEGARAY, D. M. A. **Parecer sobre o documento de geografia**. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. 2016. Disponível em: [http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatoriosanaliticos/Pareceres/Dirce\\_Suertegaray\\_GEOGRAFIA.pdf](http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatoriosanaliticos/Pareceres/Dirce_Suertegaray_GEOGRAFIA.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2018.

TAYLOR, S. J. Before It Had a Name: Exploring the Historical Roots of Disability Studies in Education. In: GABEL, S. L.(Org). **Disability studies in education**. v.2. Peter Lang. 2005

THIESEN, J. da S. Geografia escolar: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino. **Geografia Ensino e Pesquisa**, v. 15, n. 1, jan./abr. 2011.

TONINI, I. M. Notas sobre imagem para ensinar Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 3, n. 6 p. 177-191, jul./dez. 2013.

TONINI, I. M.; GOULART, L. B. Desafios para potencializar o livro didático de geografia. In: TONINI, I. M. et al. (Org.). **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 259-271.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas nas escolas. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, A. et al. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 5-56.

\_\_\_\_\_. Incluir para excluir. In: LARROSA J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 105-118.

\_\_\_\_\_; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Número especial. Disponível em: <[http://www. Cedes. unicamp.br](http://www.Cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 1 abr. 2016.

VESENTINI, J. W. A questão do livro didático no ensino de Geografia. In: VESENTINI, J. W. et al. (Org.). **Geografia e ensino**: textos críticos. Campinas: Papyrus, 1989. p. 161-179.

VILELA, C. L. **Currículo de Geografia**: analisando o conhecimento escolar como discurso. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VLACH, V. R. F. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004. p. 186-218. (Coleção Papyrus Educação).

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Curricular Comum – BNCC**: notas preliminares. 2016. Disponível em: <[http://fsb-portaldabase.homolog.inf.br/relatorio/arquivos/Vania\\_Vlach.pdf](http://fsb-portaldabase.homolog.inf.br/relatorio/arquivos/Vania_Vlach.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2018

WILES, J. L.; ROSENBERG, M. W.; KEARS, R. Narrative analysis as a strategy for understanding interview talk in geographic research. **Area**, v. 37, n. 1, p. 89-99, 2005.

## **APÊNDICES**



## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PROFESSORES

## Perfil profissional

1. Nome:
2. Instituições de ensino:
3. Vínculo institucional:
4. Ano de formação:
5. Número de horas semanais?
6. Número de turmas e alunos?

## Práticas em sala de aula – recursos

7. Quais os recursos mais utilizados nas aulas de Geografia?  
 Livro didático  
 Atlas  
 Apostila  
 Textos complementares
8. Utiliza o livro didático de Geografia? Com qual frequência?  
 Sim  
 Não
9. Utiliza outros recursos para complementar os conteúdos do livro didático de Geografia? Qual o objetivo?
10. O livro didático de Geografia utilizado contempla os principais conteúdos do currículo de Geografia e atende aos objetivos no processo de ensino e aprendizagem?
11. O livro didático de Geografia utilizado traz conteúdos que estão de acordo e contemplam as múltiplas manifestações que caracterizam a sociedade e que estão presente no contexto escolar?  
 Sim – de que forma você aborda os assuntos com a turma?  
 Não – de que forma você complementa o conteúdo?
12. O livro didático de Geografia retrata a representatividade dos grupos minoritários (negros, índios, mulheres, pessoas com deficiência, homossexuais).  
 Sim – você considera uma abordagem adequada?  
 Não – você traz essa discussão para sala de aula através de outros recursos?
13. Você possui alunos que fazem parte de alguma minoria? Como você direciona os conteúdos de forma a atender e contemplar a participação de todos?

14. Você considera que os conceitos abordados no livro didático de Geografia atendem e contemplam as necessidades de todos os alunos? Aponte algumas limitações já identificadas.
15. Você considera que o livro didático pode ser uma ferramenta para a efetivação de um ensino inclusivo,
16. de propostas de uma educação intercultural?
17. Sua escola participa ou realiza algum projeto voltado ao processo de inclusão escolar?
18. No processo de escolha do livro didático, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), quais os seus principais critérios para escolha do livro didático de Geografia?
19. Você considera um motivo de exclusão da obra didática de Geografia não contemplar a diversidade presente na sociedade e que se faz presente nas escolas?
20. Você já utilizou alguma obra com limitações de conteúdos e de abordagens no que se refere à representatividade dos grupos minoritários? Como essa representatividade é explorada por você em sala de aula?
21. A partir de sua experiência, quais os reflexos que uma abordagem padronizada e baseada em estereótipos no livro didático de Geografia pode acarretar no processo de construção do conhecimento geográfico? De que forma você considera que isso pode ser superado?

## APÊNDICE B – FICHA DE AVALIAÇÃO – LIVROS DE GEOGRAFIA

Descrição da obra – visão geral e estrutura:

<u>Conteúdos e conceitos</u>	<u>Contempla ou não contempla: sim/não</u>
1. O livro de Geografia traz discussões atuais, que retratam a heterogeneidade que compõe a sociedade?	
2. A estrutura e a organização dos conteúdos de Geografia estão colocadas de forma a facilitar a leitura e compressão por parte de todos os alunos?	
3. Incentiva práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento das minorias presentes no contexto escolar?	
4. Estimula e destaca a utilização dos conhecimentos prévios dos estudantes ao apresentar os conteúdos?	
5. Destaca o papel dos alunos enquanto protagonista no processo de construção do saber geográfico?	
6. Aborda questões relacionadas à formação sociocultural do país, com destaque às questões étnico-raciais?	
7. Possui uma linguagem acessível, de acordo com a faixa etária e o perfil heterogêneo de alunos?	
8. Articula e relaciona os conteúdos da obra de Geografia com a materialidade concreta e configuração atual da sociedade?	
9. Os conteúdos trazidos na obra favorecem que os alunos compreendam as diferenças sociais presentes no lugar onde vivem e que são reflexo das desigualdades em outras escalas?	
10. Fornece elementos que auxiliam os alunos a compreenderem a produção do espaço a partir dos processos que dão origem às desigualdades sociais, econômicas e ambientais.	
11. Os conteúdos trazidos no livro estão de acordo com a legislação que regulamenta o ensino básico do país?	
12. Os conceitos da ciência geográfica são apresentados de forma correta, acessíveis, para que possam ser compreendidos por capacidades cognitivas diferenciadas?	



13. Os conteúdos e conceitos são explorados de forma a ampliar as discussões e não limitar o processo de construção do saber geográfico por parte dos alunos?	
14. Traz condições de acesso aos conteúdos que favoreçam o desenvolvimento da autonomia e a construção da identidade pelo aluno?	
15. Os conteúdos e atividades da obra favorecem o aluno a atuarem na sociedade de forma crítica, participativa e responsável?	
16. A obra traz orientações que estimulam o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a pluralidade da experiência humana?	
17. Os conteúdos trazem estereótipos e preconceitos de condição física, social, étnico-racial, de gênero, orientação sexual ou qualquer violação de direitos?	
18. Traz conteúdos que respeitam os princípios gerais dos direitos humanos, a diversidade cultural, no intuito de construir uma sociedade justa, igualitária, sem preconceitos e estereótipos?	
<b><u>Organização gráfica</u></b>	<b><u>Contempla ou não contempla: sim/não</u></b>
19. A organização gráfica favorece a legibilidade e a utilização da obra, por diferentes alunos? • Estrutura, tamanho das letras e imagens:	
20. A obra apresenta ilustrações adequadas ao objetivo de retratar a diversidade étnica, social e cultural do país?	
21. As imagens estão isentas de apresentar estereótipos, preconceito ou retratar erroneamente a diversidade que constitui a sociedade?	

## APÊNDICE C – ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES

Local:

Entorno da escola:

Escola – estrutura:

Organização:

Observação da aula :

- conteúdo
- atividades
- metodologia
- recursos didáticos
- equipamentos
- relação alunos X professor

Informações complementares:

### **Observações das aulas Grande Florianópolis**

Santo Amaro da Imperatriz

Escola E. B. M. Professora Lourdes Garcia

Escola localizada próxima ao centro da cidade, em uma área residencial e comércio local. Local tranquilo, pouco movimentado.

Escola com um amplo espaço físico, organizado, atende desde a educação infantil até o ensino médio. Estrutura da escola bem deteriorada, tanto da parte externa do prédio quanto dentro das salas de aula. O espaço físico para prática de esportes também está comprometido, necessita de reparos.

No período da manhã atende alunos da educação infantil, e fundamental I e II. As aulas com período de 45 minutos.

### **Semana 1 – Professor Marcos**

O professor está avaliando os livros didáticos de Geografia (PNLD). Segundo ele, em conversa informal, a sua intenção era adotar

os livros da coleção que foi escolhida no processo anterior (Projeto Araribá). No entanto, essa coleção não está no conjunto dos livros aprovados. Por isso, o professor irá utilizar como critério para escolha, a editora da coleção, no caso a editora Moderna, ou a coleção que traga os conteúdos na mesma sequência dos conteúdos da coleção passada.

Segunda-feira, 23/05

Primeiro e segundo períodos – 8º ano

Turma de 25 alunos, média de 13 anos de idade, três alunos repetentes.

#### Início da aula:

O professor inicia a aula com a resolução da atividade de cruzadinha, que havia sido entregue na aula anterior. A atividade é finalizada pelos alunos, que utilizam o livro didático para a realizar a atividade (realizada em duplas).

O tema da atividade era “A formação do Continente Americano” (atividade que valia nota).

Na sequência o professor realiza a correção da atividade da cruzadinha, com explicação do conteúdo, com revisão do conteúdo (aula expositiva).

O professor utiliza o livro didático como referência para a explicação do conteúdo.

Ao final da aula ele passa no quadro uma atividade de revisão do conteúdo, para que os alunos possam estudar para a avaliação que foi marcada para a próxima aula (atividade de V ou F).

Terceiro Período – 7º ano

Segunda-feira, 23/05

Turma de 25 a 30 alunos, média de 12 anos de idade. Na turma há um aluno com deficiência física (membros superiores e inferiores), que atualmente não possui professor/a auxiliar

#### Início da aula:

Conteúdo em discussão: Geografia do Brasil/População. A aula teve início com a realização da prova de recuperação da avaliação que havia sido realizada na aula anterior (quase todos os alunos fizeram a prova, os alunos que não a fizeram não realizaram nenhuma outra atividade).

Após a prova de recuperação, o professor passou uma atividade de assinalar no quadro. Na sequência, o professor corrigiu a cruzadinha, atividade realizada na aula anterior.

Quarto Período – 6º ano

Segunda-feira, 23/05

Turma de 20 a 25 alunos, média de 11 anos de idade.

### Início da aula

O professor inicia a aula, com explicação do conteúdo: Terra. A aula é expositiva, com o auxílio do livro didático. O professor apresenta aos alunos os períodos da Idade geológica da Terra. Coloca no quadro uma explicação simplificada sobre cada período. O professor fala aos alunos que os períodos apresentados no livro estão complexos e mais completos; no entanto traz muita informação. Por isso, ele trouxe esses períodos de forma simplificada.

### **Semana 2 – professor Marcos**

Segunda-feira, 30/05

Primeiro e segundo períodos – 8º ano

### Início da aula

Nessa aula o professor aplica a avaliação sobre a Regionalização da América. A prova era composta por 10 questões de assinalar e completar (o professor lê a prova e explica as questões).

Após finalizarem a avaliação, o professor redistribui as provas e os alunos corrigem as questões das avaliações dos colegas.

O segundo período o professor disponibilizou para que os alunos ensaiassem para a Festa Junina.

Segunda-feira, 30/05

Terceiro período – 7º ano

### Início da aula

O professor aplica a avaliação sobre o conteúdo Brasil/migrações. A prova era composta por três questões discursivas, o restante eram

questões de assinalar e completar (questões que se referiam à definição e aos conceitos).

Após finalizarem a avaliação, o professor redistribuiu as provas e os alunos corrigem as questões das avaliações dos colegas.

Segunda-feira, 30/05  
Terceiro período – 6º ano

### Início da aula

A aula se inicia com a correção das atividades que foram passadas na aula anterior (quarta-feira) (Essas atividades são perguntas elaboradas pelo professor).

Na sequência o professor dá continuidade à explicação do conteúdo “A origem do universo”.

O professor passa mais questões sobre o conteúdo e na sequência já corrige as atividades. Os alunos utilizam o livro didático para responder às questões. Por fim, os alunos leem as suas respostas.

## **Semana 1 – Professor Mário**

Campinas – São José  
Escola E.E.B. Professor Laércio Cadeira de Andrada

Escola localizada em um das áreas de mais urbanizadas da cidade de São José. Com comércio bem desenvolvido. Área de vasta movimentação de carros e pedestres. Localizada na divisa com a cidade de Florianópolis, a escola é vizinha de uma comunidade carente, a Chico Mendes.

Escola pertencente ao Estado de Santa Catarina, com um amplo espaço físico, organizado, atende ao ensino fundamental e ensino médio. Estrutura da escola ainda em bom estado de conservação, apesar de se observar a necessidade de alguns reparos. Principalmente nas salas de aula.

Terça-feira, 24/05  
Quarto Período – 8º ano

Turma de 25 alunos, média de 13 anos de idade, um aluno com deficiência intelectual, sem diagnóstico definido.

### Início da aula

O professor inicia a aula com a proposta de uma atividade em dupla, com o auxílio do livro didático pra consulta.

O tema do trabalho proposto foi: O avanço das técnicas e o trabalho nas sociedades capitalistas. A atividade consistiu na interpretação de três imagens que registram o trabalho humano em três épocas diferentes: 5 mil anos, 700 anos e os dias atuais.

Para tal atividade, o professor utiliza a explicação do conteúdo que o livro traz, mas a atividade do trabalho foi elaborada por ele. A atividade solicita que os alunos completem o quadro de acordo com as imagens

<b>Época</b>	<b>Plano do desenho</b>	<b>Trabalho Técnica</b>	<b>Tecnologias</b>
500 anos	1 2 3		
700 anos	1 2 3		
Atual	1 2 3		

O tema da atividade seguinte foi: a divisão social do trabalho. Com base nesse tema o professor traz a seguinte questão: Atualmente, quem produz/fabrica sapatos?

O docente explica sobre o processo de produção, com base nas imagens trazidas no livro, que retratam o processo fabril.

O aluno com deficiência responde que quem produz o sapato é o sapateiro. O professor explica que hoje é a indústria, mas utiliza o exemplo do aluno para explicar a evolução do processo de produção. Ele coloca essa explicação no quadro.

Na sequência, o professor traz outra questão, com base no que tinha sido colocado pelo alunos: O sapateiro atualmente não é quem fabrica os sapatos, mas são os profissionais que “consertam” os sapatos. Após a explicação, questiona: Vocês conhecem alguns desses profissionais? Já utilizaram tal serviço? Como são adquiridos os seus sapatos? Você pode considerar o sapateiro como uma profissão em

extinção. Quais outras profissões em extinção? Com base nas questões, os alunos dão respostas variadas, baseadas em suas experiências.

O processo de elaboração das questões pelo professor e as explicações são feitas simultaneamente.

Outra questão colocada pelo professor foi: No mundo do trabalho é comum a divisão social do trabalho, onde um profissional depende dos serviços de outros para a concretização de uma atividade, da fabricação de um bem ou produto. Conte como é dividida socialmente o trabalho envolvendo outras profissões.

Os alunos devem concluir a atividade na próxima aula, com auxílio do livro. O professor explica individualmente a atividade para os alunos.

## **Semana 2 –Professor Mário**

Terça-feira, 31/05

Quarto Período – 8º ano

### Início da aula

O professor inicia a aula realizando a chamada. Na sequência, o professor circula pela sala para verificar se a turma fez o trabalho da semana passada.

Alguns alunos entregam a atividade (feita em equipe), mas a maioria finaliza o trabalho na aula, com o auxílio do livro didático, que só é utilizado na escola.

O professor explica a atividade e o conteúdo que foi trabalhado anteriormente, por grupo. Os alunos então finalizam a atividade.

## **Semana 3 – Professor Mário**

Terça-feira, 07/06

Quarto Período – 8º ano

### Início da aula

O professor inicia a aula com revisão do conteúdo trabalhado na aula passada (sexta-feira): o tema foi “o capitalismo”. Na aula de hoje, o tema proposto é “O consumo move o sistema capitalista”.

Para iniciar a explicação, o professor questiona sobre a necessidade de consumo dos alunos. Eles falam do que é essencial, como comida, roupa e que consideram supérfluo itens como maquiagem.

O professor tirou uma cópia do livro didático e entregou para o alunos (reunidos em dupla), para a realização da atividade. A cópia trazida pelo professor foi feita de dois livros. O texto é da seção Saiba Mais do livro Projeto Araribá, da editora Moderna, de 9º ano, ano 2007. E a atividade foi extraída do livro didático utilizado pela turma, Geografia: espaço e vivência, do 8º ano, editora Saraiva, 2009.

A aula segue com os alunos lendo trechos do texto que foi entregue pelo professor. Dessa forma, os alunos leem e o professor explica o trecho lido. Um aluno na sequência do outro.

O texto fala sobre a emissão dos poluentes e o futuro dos transportes, então o professor questiona sobre as forma de reduzir as filas dos ônibus. Com respostas variadas, os alunos falam das alternativas do transporte público.

O trabalho que deve ser entregue consiste na resolução das seis questões que estão na cópia do livro didático.

Por fim, o professor segue a aula explicando a atividades para os alunos, indo pessoalmente à carteira de cada dupla.

Terça-feira, 07/06

Quinto período – 9º ano

Turma com 15 a 20 alunos, com idade média de 14 anos

### Início da aula

A turma está finalizando uma atividade sobre refugiados, em que o professor solicitou que os alunos desenhassem onde vivem e onde gostariam de viver. Com base na questão: Produção artística: o espaço de vivência. Como é o espaço onde moro? Como gostaria que fosse? (a atividade foi passada há uma semana) E deverá ser entregue na aula seguinte.

### **Semana 1 – Professora Helena**

Florianópolis – Bairro da Tapera.

Escola E. E. B. Tenente Almachio



A escola está situada no Bairro da Tapera, dentro da Base aérea da cidade de Florianópolis. É um bairro predominantemente residencial, com pessoas de classe média baixa. Tranquilo, sem movimento excessivo de pessoas e carros circulando pela avenida principal.

Escola também de administração estadual, possui um bom espaço, um pouco desorganizado. Estrutura da escola em estado ruim de conservação, principalmente as áreas comuns. Possui o sistema de salas ambiente, em que é a turma que se desloca para assistir à aula daquele professor, que ocupa um espaço preparado para aquela disciplina.

Quarta-feira, 25/05

Primeiro Período – 8º ano

Turma de 20 alunos, média de 13 anos de idade. Sala ambiente

### Início da aula

A professora inicia aula com a revisão do conteúdo da aula anterior e traz para a aula de hoje o tema: Países (desenvolvidos, em desenvolvimento) e o país escolhido foi os EUA.

A professora explica o conteúdo, aula basicamente expositiva, sem anotações ou o uso do livro didático. Ao explicar a colonização dos EUA faz um paralelo com o tipo de colonização que ocorreu no Brasil.

Ao fim da aula a professora solicita que os alunos copiem algumas perguntas sobre o conteúdo que já estavam no quadro.

## **Semana 2 – Professora Helena**

Quinta-feira, 02/06

Terceiro e quarto períodos – 8º ano

### Início da aula

Nessa aula a professora propõe a realização de uma atividade com o uso do livro didático. A atividade consiste em responder a cinco questões do quadro. Para isso, os alunos devem ler o texto do livro e depois responder a cada questão (a atividade foi elaborada pela professora).

1 – Onde está localizado o estado da Califórnia?

2 – Quais as características naturais do deserto de Sonora?

3 – Que região do Brasil é comparada a esse deserto?

4 – Quando ocorreu a transformação desta área e o que foi feito para mudar?

5 – E qual a consequência dessa mudança?

Na sequência da aula, enquanto os alunos realizam a atividade, a professora realiza uma revisão do conteúdo, a partir da exposição das informações. Falou sobre a Costa Oeste dos EUA e o Vale do Silício, de que havia falado na aula anterior.

Ao fim da atividade, os alunos vão até a mesa da professora, que realiza a correção individual nos cadernos. A atividade valeu 0,5 na média.

Na sequência da aula a professora distribui mapas da América e fala das características de uma país desenvolvido, como o IDH. A atividade consiste em ir localizando as informações solicitadas pela professora. Primeiro localizar os EUA, Depois as costas leste e oeste. Em seguida, os alunos devem criar uma legenda, em que devem identificar os EUA como país desenvolvido. O mapa será utilizado em outros momentos, quando for localizar outros países da América.

No fim da aula a professora começa a passar um atividade, mas não conclui.

### **Semana 3 – professora Helena**

Quarta-feira, 08/06

Primeiro período – 8º ano.

#### Início da aula

A professora inicia a aula com revisão do que foi feito na aula anterior. Relembrando conteúdo estudado e atividades realizadas.

Na sequência, a professora propôs uma atividade em grupo, que terá que ser apresentada ao final da aula. (foram quatro grupos, dois de cinco alunos e dois de seis).

O material entregue para os grupos (pequenos textos sobre as diferentes regiões dos EUA foi retirado do livro de atividades do professor). Esse texto é a referência para o alunos elaborarem cartazes com as explicações sobre as regiões dos EUA; além disso os alunos devem trazer informações sobre dois estados da região do grupo.

Para a elaboração do cartaz, a professora disponibilizou livros didáticos do acervo para complementar a explicação e as informações que deverão ser apresentadas pelos grupos.

Durante o processo de elaboração dos cartazes, a professora auxilia os grupos, indo a cada grupo e os auxiliando individualmente. A apresentação ficou para a aula seguinte.

## **Observação das aulas de Lisboa**

### **Semana 1 – Professora Marta**

Lisboa

Agrupamento Nuno Gonçalves: Escola D. Luísa de Gusmão

Escola localizada na região central de Lisboa, áreas intensamente urbanizada, com a presença de comércio bem desenvolvido e grande ocupação populacional, em grande parte de imigrantes e suas famílias.

Escola com um amplo espaço físico, organizado, atende desde o primeiro ciclo até o ensino secundário. Estrutura da escola ainda em bom estado de conservação, apesar de se observar a necessidade de alguns reparos.

Turma de nono ano do terceiro ciclo, composta por alunos imigrantes, dois alunos brasileiros, dois alunos do Nepal, um aluno da Índia, um de Angola, dois da Ucrânia (desses alunos, dois não falam português). A professora de Geografia se comunica com a turma apenas em português e para se comunicar com os alunos que não falam português solicita que os que falam a língua materna ou o inglês traduzam. Da mesma forma, todo o conteúdo passado no quadro e o manual são apenas em português. Alguns alunos estrangeiros fazem a tradução por conta própria com o auxílio dos tradutores disponíveis na internet. O único auxílio é oferecido nas aulas de Português Língua Não materna, lecionada por um outro professor, que dá suporte no que se refere ao aprendizado da língua portuguesa.

Os alunos sentam em dupla, as quais os professores procuram organizar colocando os alunos estrangeiros ao lado dos portugueses.

#### Início da aula

A partir do tema população, a professora inicia a aula, dita o título do conteúdo e inicia a explicação, revendo alguns itens visto na

aula anterior.

Ao dar continuidade à aula, ela traz o tema: taxa de natalidade. Para tanto, ela pergunta a dois alunos (um indiano e um nepalês) se eles sabem o que é taxa de natalidade. Eles respondem e ela segue com a explicação. Em seguida a docente solicita que um outro aluno verifique no livro de Geografia a taxa de natalidade de Portugal em 2013. O valor verificado foi de 9,2%. A partir daí, o aluno faz a interpretação do quadro sobre a natalidade contido no manual e compartilha com toda a turma.

Quando a professora solicita o manual, fica evidente que nem todos os alunos possuem o recurso (que são comprados pelos alunos, não são fornecidos pelo governo).

Na sequência a professora solicita que a turma observe um mapa do manual que traz a taxa de natalidade dos diferentes países (os alunos fazem uma comparação e analisam as possíveis causas da desigualdade).

A aula decorre praticamente da exposição do conteúdo pela professora, com anotações no quadro. O manual é apenas um complemento, que é utilizado em determinados momentos.

Na sequência da explicação, um aluno questiona por que as pessoas de outros países não vão para países mais desenvolvidos e acabam vindo para Portugal. A professora explica o caso de portugueses que vão para outros países menos desenvolvidos, geralmente motivados por bons salários. Os alunos participam e opinam a respeito.

O assunto imigração chama a atenção da turma, que continua o debate até o término da aula.

## **Semana 2 – Professora Marta**

Quarta-feira 09/11/2016

A turma possui dois alunos nepaleses, um aluno brasileiro e um aluno NEE (o que eles identificam como necessidades educativas especiais). Turma do nono ano do terceiro ciclo.

### Início da aula

A aula também é sobre taxa de natalidade e, como a professora já havia mencionado, segue a mesma sequência, da aula anterior. Os exemplos, os recursos utilizados, o que diferencia são as questões trazidas pelos alunos, os exemplos trazidos por eles.

Nesse sentido, a aula foi expositiva, com o auxílio do livro didático. Os alunos participaram das atividades e dos questionamentos trazidos pela professora. Os exemplos trazidos pela docente eram conhecidos dos alunos, tanto ao relacionar com o caso português, como quando trouxe exemplos dos países dos alunos imigrantes.

O aluno com NEE (provável deficiência intelectual leve) não teve nenhuma adaptação ou auxílio na aula. O que os professores fazem, de forma geral, são as adaptações dos testes. Com um formação mais simplificada ou a redução da extensão da prova.

## **Semana 2 – professora Marta**

Quinta-feira 10/11/2016 – aula 3

### Início da aula

A aula inicia com a continuação da aula do dia anterior. A professora faz uma breve revisão do foi discutido e solicita que um aluno lembre o conteúdo. Na sequência a professora traz a definição de países desenvolvidos e subdesenvolvidos e, para isso, traz exemplos do cotidiano dos alunos, o que acaba trazendo à tona a questão das migrações, principalmente no que se refere à saída dos portugueses para outros países.

O aluno com NEE faz alguns questionamento fora do contexto das discussões e a professora não dá atenção.

Ao fim da aula a professora passa trabalho de casa. Atividades do manual, página 12, que serão corrigidos na aula seguinte.

## **Semana 2 – Professora Marta**

Quinta-feira 10/11/2016 – aula 4

### Início da aula

Da mesma forma, a professora dá sequência ao conteúdo da aula anterior: Taxa de Natalidade, com a revisão de alguns pontos que foram vistos na aula anterior.

A professora fala dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos, com perguntas e participação da turma. Traz a questão do papel desempenhado pela mulher como mãe e dona de casa. Fala da influência da taxa de natalidade nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Faz

a relação do aumento da taxa de natalidade na Europa com a chegada dos imigrantes.

### **Semana 1 – Professor Leandro**

Agrupamento Nuno Gonçalves: Escola D. Luísa de Gusmão

Sexta-feira 18/11/2016 – aula 1

Na turma estudam dois alunos brasileiros, dois africanos (ex-colônias) e dois alunos NEE

#### Início da aula

O tema da aula foi Processos de orientação ( a aluna escreve o tema no quadro quando ditado pelo professor)

Na sequência, o docente solicita que os alunos abram os manuais na pág. 50, que traz as orientações sobre o tema.

A aula também segue de forma expositiva, em que o professor utilizar o manual como apoio para as explicações.

Ao explicar o conteúdo, o professor questiona aos alunos se eles sabem sobre o movimento aparente do sol; os alunos respondem prontamente (esse é um conteúdo trabalhado na disciplina de físico-química). O docente fala sobre a estrela polar, vista apenas no Hemisfério Norte e utiliza como exemplo Portugal. E para falar da orientação no Hemisfério Sul, feita por meio do Cruzeiro do Sul, usa como exemplo países como Brasil, Angola, Moçambique.

Explica aos alunos como utilizar a bússola, demonstrando individualmente de carteira em carteira.

O professor passa o conteúdo no quadro e verifica se os alunos estão copiando. Após passar as definições sobre os instrumentos naturais e artificiais de orientação, o professor solicita que os alunos façam os exercícios 2, 3, 4 e 5 da pág. 53 do manual. No decorrer da aula os alunos fazem os exercícios e o professor os auxilia individualmente. Ao término da aula, o docente orienta que os alunos terminem os exercícios em casa.

### **Semana 1 – Professor Leandro**

Sexta-feira 18/11/2016 – aula 2

Na turma há a presença de um aluno brasileiro, três filhos de africanos (Angola), um filho de alemães e um aluno NEE.

Como ocorreu na aula anterior, o professor dita o título do conteúdo e uma aluna escreve no quadro: processos de orientação e resolução de exercícios.

A aula também é expositiva, com referência dos conteúdos do manual. Ao falar dos instrumentos de orientação, traz novamente os exemplos para falar da estrela polar e do Cruzeiro do Sul.

Faz a demonstração da bússola para os alunos, utiliza o manual para falar de outras formas de orientação, como o uso do GPS.

O professor passa o resumo no quadro sobre os instrumentos naturais e artificiais de orientação e no fim da aula solicita que os alunos resolvam os exercícios do manual.

## **Semana 2 – Professor Leandro**

Terça-feira, dia 21/11/2016 – aula 3

### Início da aula

No início da aula a turma se mostra mais agitada, por isso o professor identifica a pesquisadora como uma avaliadora do comportamento dos alunos, que realizará um relatório que será entregue à diretora da escola.

Ao iniciar a aula, o professor corrige os exercícios que foram solicitados na aula anterior (do manual). O professor, confere, de carteira em carteira quem fez os exercícios. Na sequência continua a explicação do conteúdo: localização absoluta e elementos da esfera terrestre. Passa o conteúdo no quadro e pede para que os alunos copiem. Fala sobre as linhas imaginárias, faz alguns questionamentos à turma, e apesar da agitação, eles participam e fazem perguntas.

A sequência da explicação ficou para a aula seguinte.

## **Semana 1 – Professora Juliana**

Vialonga –Região Metropolitana de Lisboa  
Agrupamento Escolas de Vialonga: Escola Básica 2, 3 de Vialonga

Escola localizada na Região Metropolitana de Lisboa, na localidade de Vialonga de Lisboa, área residencial e comércio local, com residências populares. É considerada uma localidade dormitório devido ao deslocamento diário de seus residentes para trabalhar em Lisboa. A comunidade foi revitalizada e hoje vivencia um momento de valorização imobiliária devido à proximidade com a capital.

Escola com um amplo espaço físico, organizado, atende desde o primeiro ciclo até o ensino secundário. Estrutura da escola ainda em bom estado de conservação, bem arborizada, com amplo espaço de convivência entre alunos. Salas de aulas organizadas, em bom estado de conservação.

Quinta-feira – 23/02 – 2 aulas de 45 minutos

A turma tem aproximadamente 20 alunos, dois alunos com NEE. O número reduzido de alunos deve-se à presença desses dois alunos, o que está previsto em lei.

#### Início da aula

A professora inicia aula ditando para os alunos o sumário, que contém o conteúdo e as atividades que serão realizadas na aula.

O assunto apresentado aos alunos foi: as consequências dos movimentos migratórios para as áreas de partida e de chegada. A primeira parte da aula será de revisão com a construção de um esquema síntese, depois correção dos exercícios e, por último, continuação das explicações.

Ao iniciar as explicações a professora pergunta para a turma o que é migração, eles interagem e tentam responder e conceituar o processo de migração. Nesse momento os alunos dão respostas sobre o que entendem por migração e a professora os corrige, explicando tal processo a partir das repostas dos alunos. Na sequência a professora passa o esquema no quadro, com as definições sobre os movimentos migratórios, partindo do que já havia sido falado.

A professora relembra o que foi visto no manual sobre os diferentes tipos de migrações. Relembra o que foi citado anteriormente e traz novamente os exemplos que foram utilizados. Os alunos lembram o que foi visto.

A aula é expositiva e a professora busca sempre saber o que os alunos lembram da aula anterior.



Nessa ocasião a professora fala da questão dos refugiados e do dilema atual vivenciado por diversos povos.

Na sequência os alunos copiam o esquema do quadro, participam e fazem questionamentos.

Em seguida, a professora traz as consequências dos movimentos migratórios; para tanto, ela pede que os alunos consultem as páginas 56 e 57 do manual; eles têm 10 min para ler o que está no livro, buscando as consequências dos processos migratórios nas áreas de saída e de chegada de migrantes. São dois pequenos textos, esquemas e gráficos que demonstram esses fenômenos.

Durante esse momento a professora passa de carteira em carteira auxiliando os alunos e eles seguem trabalhando.

Na sequência a professora procura saber o que os alunos conseguiram observar. Solicita que um deles leia o documento que está no manual. Ela explica o que foi lido sobre migração de poupança. Na sequência, outros alunos leem o texto e a professora segue com a explicação sobre as remessas de dinheiro e as consequências da saída da população jovem de determinadas localidades, o que causa o envelhecimento da população.

A professora solicita que os alunos resolvam os exercícios do manual e copiem o item: CONCLUI (que trata-se de um resumo ao final do capítulo do manual), e também entrega uma lista de exercícios extras (atividades de múltipla escolha). A lista ainda traz um texto sobre imigração clandestina com questões de cópia do texto. A professora novamente auxilia os alunos individualmente e ao fim da aula deixa as atividades para casa.

## **Semana 2 - Professora Juliana**

Quinta-feira – 02/03 – 2 aulas de 45 minutos

Nos minutos iniciais da aula os alunos questionam a professora por que não tem aula na sala de audiovisual, para assistir a um filme. A professora explica que há apenas uma sala para toda a escola, então nesse dia não poderão ir.

Na sequência a professora dita o sumário para os alunos: que irão visualizar de forma *on-line* uma pequena apresentação dos movimentos migratórios. Farão a correção dos exercícios do manual sobre a matéria dada e a ficha de preparação para o teste, que será na próxima quinta-feira, dia 09/03.

Na sequência da aula a professora relembra que o que foi estudado anteriormente, apontando os itens importantes. Depois solicita que os alunos abram o manual na página 51.

A professora mostra a apresentação no computador de um esquema com explicação e exercícios sobre o conteúdo. O som e a visualização ficaram prejudicados por ser no computador. Na sequência ela avisa que esse material ficará disponível na página do Facebook da turma.

Um dos alunos lê o *slide* enquanto a professora explica o conteúdo e junto com os alunos realiza os exercícios. Na sequência ela solicita que os alunos conceituem migração, emigração, imigração interna, externa, intracontinentais e intercontinentais.

As atividades que estão na apresentação são de completar, relacionar conceitos e definições. A professora faz uma pergunta sobre os conceitos em discussão para o aluno com deficiência e ele responde corretamente.

Na sequência a docente traz exemplos práticos e os alunos devem dizer qual o tipo de migração. A professora continua fazendo os exercícios da apresentação com os alunos. Um aluno lê e os outros tentam responder sobre as causas e consequências das migrações.

A professora faz uma pergunta para outro aluno com NEE e ele também responde corretamente.

Segundo a professora, esses exercícios foram feitos com o objetivo de fixar os conceitos para teste da semana seguinte. E entrega mais uma ficha com os exercícios para exercitar antes do miniteste.

Eles começam a resolver a lista de exercícios e a professora auxilia os alunos. Ao fim da aula a docente corrige os exercícios da lista do pré-teste e explica as questões.

## **Semana 1 - Professora Carla**

Agrupamento Escolas de Vialonga: Escola Básica 2, 3 de Vialonga.

Turma do oitavo ano composta por 30 alunos, com alguns filhos de imigrantes, da África e Leste europeu.

Segunda-feira, 06/03/17

Início da aula

Antes de iniciar a aula, a professora recolhe os trabalhos feitos em casa. Em seguida pede para os alunos anotarem o sumário: Início do estudo do tema mobilidade da população. Classificação e causas dos movimentos migratórios e resolução de exercícios do manual.

Para iniciar a explicação a professora escreve um exemplo prático no quadro, que conta a história de uma família migrante (exemplo da família dela). A partir daí ela inicia a explicação, trazendo os conceitos sobre as migrações, os alunos respondem as questões feitas pela professora. Em seguida, a docente pede para os alunos abrirem o manual na página 50.

Para dar sequência à explicação, a professora utiliza o recurso digital do manual, que traz um mapa, que também é apresentado no livro, pág. 50/51.

Na sequência, a professora passa os conceitos no quadro para os alunos copiarem, trata-se de um esquema, um resumo sobre o conteúdo.

A professora faz questionamentos aos alunos, chamando pelo nome. A professora então conta a história de uma prima que imigrou para a França. Os alunos opinam sobre a história e respondem às questões feitas pela professora.

Em seguida, a docente traz o exemplo dos refugiados, tentando mostrar aos alunos que não há apenas tragédias materialidade concreta desses povos.

A professora pergunta aos alunos filhos de imigrantes sobre a experiência de viver em Portugal, se eles gostam mais daqui ou do país de origem dos pais. Pergunta também sobre a experiência dos pais imigrantes. Se foi fácil construir a vida aqui em Portugal. E os alunos destacam as dificuldades: econômicas, de moradia (no caso do aluno do Leste, a língua).

Há o caso também de um alunos português que emigrou e viveu na Espanha. Ele relata a experiência de vida dele.

Outra aluna relata que passou as férias em Dubai, a professora questiona se ela é uma emigrante para a turma.

Na sequência da explicação a professora fala sobre a presença dos chineses no país, fala das lojas, que são uma das principais atividades dos chineses que vivem em Portugal. A professora destaca os motivos que incentivam a vinda dos chineses para cá.

Após a explicação a professora solicita que os alunos leiam o texto do manual, um aluno lê voz alta, logo a professora interrompe para explicar o que foi lido. Na sequência o aluno segue com a leitura.

Os alunos contam a experiência de seus avós, que saíram do campo para a cidade. A professora comenta que seu caso foi inverso, da cidade para o campo.

Os alunos leem os textos do manual. Em seguida a professora e os alunos trazem exemplos de experiências de saída do país para trabalhar (como acontece em muitos casos, com os maridos, pais que vão para outros países em busca de melhores salários).

Em seguida a professora passa conteúdo no quadro para os alunos copiarem. Por fim, a docente pede que um aluno faça oralmente o resumo da aula. Ele relata o que foi discutido naquele encontro. A professora passa tarefa de casa do cadernos de atividades.

## **Semana 2 – professora Carla**

Segunda-feira, dia 13/03

### Início da aula

Logo no início da aula a professora passa o sumário para turma: correção do trabalho de casa, consequências dos movimentos migratórios. Análise de mapas de fluxos. Entrega do terceiro teste de avaliação.

Antes de corrigir os exercícios a professora questiona se fizeram as atividades, ela pergunta para todos os alunos. A maioria diz que está incompleta. Em seguida a professora corrige a atividade. Para tanto, ela solicita que um aluno leia a questão, ela corrige, explica os conceitos e passa o resumo no quadro. Nesse momento ela pede para que os alunos deem exemplo sobre as formas de migrações. Ela utiliza o exemplo da pesquisadora para ilustrar um tipo de imigração que é a voluntária.

Na sequência ela explica as causas das migrações, pedindo para que os alunos deem exemplos de causas étnicas, religiosas e políticas.

A partir da explicação a docente pede para que os alunos completem o exercício de casa, ela os auxilia.

Ainda durante a explicação a professora fala aos alunos que muitas empresas enviam trabalhadores para outros países, por cinco meses e alguns dias, antes de completar seis meses para não precisar pagar impostos. Uma aluna fala que isso ocorreu com o pai dela (aluno do Leste)

Ao terminarem a atividade de casa, a professora a corrige, em seguida ela traz o conceito de refugiado, em que apresenta a situação

desses povos, as dificuldades e as necessidades. Para trazer a situação dos refugiados para mais próximo dos alunos, a professora cria um cenário hipotético, em que imagina se acontecesse um terremoto, como em 1755. Ela destaca que se isso acontecer é muito provável que grande parte da população precisará de ajuda. Os alunos se interessam e participam da discussão.

Em seguida a professora apresenta o material digital do manual em *data show*. Ela então solicita que os alunos escrevam o título: consequências das migrações. Ela mostra uma imagem de trabalhadores ilegais, em seguida os alunos copiam os tópicos apresentados.

A professora utiliza vários exemplos seus, de amigos, família que migraram. Os alunos também trazem relatos.

Na sequência a professora fala dos problemas de integração social e intolerância. Fala da multiculturalidade, em especial em Lisboa. Os alunos relatam as formas de identificar os imigrantes. As formas de vestir, língua, etc. Os alunos falam do grande número de chineses.

A docente destaca as características das formas de vestir dos imigrantes. Os alunos falam e riem dos nórdicos, que usam chinelo com meia.

Em seguida, a professora pede que os alunos abram o livro na página 58, que traz o texto sobre os grandes ciclos migratórios, uma aluna lê o texto.

A professora então mostra os fluxos dos grandes ciclos migratórios, o mapa é digital, mas é o mesmo que está no manual.

Os alunos discutem sobre as migrações para os EUA, alguns falam da situação da política atual daquele país. A professora explica a situação das migrações da atualidade naquele país. Em seguida, a professora mostra os principais fluxos migratórios no mapa digital, que também está no manual. A professora fala que o mapa contém muita informação. Em seguida, a professora faz o exercício 1 da página 60 do manual com os alunos, que aborda o mapa visto anteriormente.

Ao finalizar a aula, a professora passa o trabalho de casa, n° 2, 3, 4 do manual, pág. 60. E da página 20 e 30 do caderno de atividades.

A professora passa os conteúdos para a avaliação de Geografia, na próxima aula:

- \* Caracterização da distribuição da população
- \* Localização de vazios e concentrações humanas
- \* Justificação da existência de vazios e concentrações
- \* Classificação dos movimentos migratórios
- \* Identificação das causas dos movimentos migratórios

- \* Descrição das consequências dos movimentos migratórios
- \* Análise do mapa de fluxos.

## **Semana 1 – João**

Agrupamento Escolas Ferreira de Castro: Escola Ferreira de Castro.

Escola localizada na Região metropolitana de Lisboa, em Oliveira de Azeméis. Área intensamente urbanizada, é uma das freguesias mais populosas da Europa. Possui uma área industrial bem desenvolvida para os padrões portugueses.

Escola com um amplo espaço físico, organizado, atende desde o primeiro ciclo até o ensino secundário. Estrutura da escola em bom estado de conservação, com ampla área de convívio para os alunos. Salas bem conservadas e equipadas com *data show*.

A turma tem por volta de 30 alunos, conta com a presença de três alunos de origem africana, uma ucraniana e dois alunos com NEE (esses não se enquadram na lei que estabelece a redução do número de alunos em turma). Turma do oitavo ano do terceiro ciclo.

Sexta-feira, 23/02/17

### Início da aula

No início da aula o professor faz um revisão da aula anterior, com o conteúdo exposto em *data show*.

O professor começa a aula falando sobre as causas das migrações, mostrando uma charge sobre os refugiados em que aparecem pessoas em um barco, uma em cima da outra e um gorila numa jaula, em uma condição muito melhor do que as pessoas. Traz também uma imagem sobre os refugiados na Síria. O professor explica rapidamente a imagem e segue a explicação, sem perguntas para a turma.

Na sequência um aluno faz um questionamento sobre o assunto ao professor, que o responde. A aula segue basicamente expositiva, em forma de apresentação.

Os alunos não copiam o conteúdo dos *slides*, pois o material está disponível na internet.

Na sequência o professor faz alguns questionamentos aos alunos, fala da introdução de novas culturas, em locais com grande números de

imigrantes. Não utiliza nenhum exemplo da cotidiano dos alunos. Quando o professor começa a trazer exemplos práticos, os alunos se interessam e começam a participar.

A aluna ucraniana faz um pergunta sobre os refugiados, o professor explica com um exemplo prático. Fala das notícias atuais sobre os refugiados, os alunos se interessam e participam. Nesse momento, a aluna traz o exemplo dos avós emigrantes para a França, que se alojaram em bairros pobres.

O professor fala do racismo e xenofobia, pergunta para eles do que se trata. Ele então apresenta a definição e cita o caso dos ciganos.

Um aluno então traz o exemplo da vivência na escola com um colega escocês, que sofria por ser estrangeiro. Ela então questiona ao professor se isso é *bullying* ou xenofobia. O professor explica e os alunos participam da discussão.

O professor apresenta um vídeo sobre as migrações: emigração/imigração portuguesa, mostrando o motivo da saída dos portugueses para outros países e a chegada de imigrantes de outras nações a Portugal. Ao fim da aula mostra outro vídeo falando sobre a emigração portuguesa, a partir de relatos dos jovens que estão emigrando para outros países.

## **Semana 2 – Professor João**

Sexta-feira, 03/03/17

A aula novamente é expositiva, com o conteúdo apresentado em PPT, o tema da aula é: cidades, critérios, definições e funções.

O professor inicia a aula apresentando o conceito de cidade e explica a expansão urbana a partir do exemplo de Lisboa e arredores.

Mostra no mapa os países e cidades mais populosas, perguntando aos alunos os países das cidades apresentadas. Os alunos se interessam e participam da atividade de descobrir.

Na sequência da aula o professor utiliza o exemplo da Freguesia para explicar por que não é um cidade, mas sim um localidade dormitório. Os alunos então questionam sobre outros lugares. O professor diz que explicará a seguir. Fala da localidade onde moram e diz que é a freguesia mais populosa da Europa, com 120 mil habitantes.

A seguir o professor apresenta à turma os critérios para uma localidade ser considerada cidade. Utilizam a freguesia Mem-Martins como exemplo. Depois apresenta a função das cidades. Mostra a

imagem de Brasília e faz alguns questionamentos sobre a cidade (função política).

O professor mostra então a imagem de várias cidades, os alunos se interessam em descobrir qual é o nome delas (ficam muito empolgados e interessados nessa atividade).

Logo em seguida os alunos copiam o esquema apresentado pelo professor em *data show* sobre a função das cidades.

Ao encerrar a aula o professor passa um filme sobre o resumo da matéria.