

## LIVRO DIDÁTICO E PROFESSOR: OLHARES SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE

**Carina Copatti**

Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação – UFES  
Vitória, ES, Brasil  
[c.copatti@hotmail.com](mailto:c.copatti@hotmail.com)

**Leonardo Pinto dos Santos**

Universidade Federal do Pará, Faculdade de Geografia – UFES  
Altamira, PA, Brasil  
[leonardosantos@ufpa.br](mailto:leonardosantos@ufpa.br)

### RESUMO

Por meio da presente pesquisa procuramos abordar o ensino de Geografia no atendimento às diversidades na/para a educação geográfica, tomando como centralidade a relação entre professor, livro didático e a ciência geográfica. Metodologicamente, o trabalho é construído por meio de uma pesquisa bibliográfica e considera ainda, a atuação profissional dos dois autores, tanto pela experiência na avaliação de livros didáticos como na atuação docente em realidades diversas de lugares e sujeitos. Nesse sentido, buscou-se pensar: como a Geografia pode contribuir para a leitura do mundo em contextos diversos? De que forma os livros didáticos contribuem ou dificultam a aprendizagem nesses espaços? De que modo os professores podem utilizar esses recursos, aliando ciência geográfica e as realidades do mundo da vida? Para atender as diversidades o professor precisa considerar a relação entre a ciência e o mundo da vida ao atuar em contextos de diversidade ressignificando propostas dos livros didáticos. Ao interpretar diferentes textos e imagens, trazidas pelo livro, mediados pelo professor, os alunos tendem a compreender as transformações que envolvem as relações que o ser humano constrói em sociedade, provocando o pensar sobre as distintas realidades e a diversidade socioespacial do mundo.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Educação Básica. Ensino de Geografia.

### TEACHER AND TEXTBOOK: LOOKS AT SCHOOL GEOGRAPHY IN DIVERSITY CONTEXTS

### ABSTRACT

Through this research, we seek to address the teaching of Geography in meeting the diversities in/for geographic education, taking as a centrality the relation among teacher, textbook and geographic science. Methodologically, the work is built through a bibliographical research and also considers the two authors' professional performance, both for their experience in the evaluation of textbooks and in their teaching activities in different realities of places and subjects. In this sense, we tried to think: how can Geography contribute to the reading of the world in different contexts? How do textbooks contribute or hinder learning in these spaces? How can teachers use these resources, combining geographic science and lifeworld realities? In order to meet diversity, the teacher needs to consider the relationship between science and the world of life when acting in contexts of diversity, (re)signifying textbook proposals. When interpreting different texts and images brought by the book, mediated by the teacher, students tend to understand the transformations that involve the relations that human beings build in society, provoking thinking about the different realities and socio-spatial diversity of the world.

**Keywords:** Learning. Basic Education. Geography Teaching.

### INTRODUÇÃO

Estamos tão longe... Distantes geograficamente e, ao mesmo tempo, tão próximos ao refletir sobre os desafios que perpassam o ensino da Geografia em contextos escolares diversos. Isso porque partimos do olhar individual sobre os contextos socioculturais em que atuamos cotidianamente durante mais de dez anos, esse aspecto é importante para avançar no diálogo proposto. Sendo assim, os contextos de diversidade dos lugares têm centralidade no decorrer desse texto.

Embora com muitas diferenças, esses contextos de atuação se aproximam pela necessidade de um ensino de Geografia que abarque tanto o conhecimento da ciência quanto a interação com a realidade vivida pelos alunos. Refletir sobre a Geografia na Educação Básica, considerando a presença dos livros didáticos e a atuação dos professores é a proposta que trazemos no presente texto. Sendo assim, a Geografia que se quer construir considera a relação entre as orientações curriculares, as propostas dos livros didáticos e a realidade na qual a docência é exercida, espaço onde nos construímos continuamente no fazer docente, por meio de inquietações, reflexões, possibilidades, onde a relação teoria e prática se efetiva, de fato. Está nesse espaço o desafio que nos move a avançar no sentido de pensar a Geografia para as diversidades<sup>1</sup>. No entanto, não desconsideramos o que, na Geografia escolar, é alicerce para a formação dos estudantes: o conhecimento da ciência.

Diante disso, temos como objetivo abordar o ensino de Geografia no atendimento às diversidades na/para a educação geográfica, tomando como centralidade a relação entre professor, livro didático e a ciência geográfica. A fim de nortear essa proposta partimos das seguintes questões: Como a Geografia pode contribuir para a leitura do mundo em contextos diversos? De que forma os livros didáticos contribuem ou dificultam a aprendizagem nesses espaços? De que modo os professores podem utilizar esses recursos, aliando ciência geográfica e as realidades do mundo na vida?

A reflexão proposta é de cunho qualitativo, construída por meio da pesquisa bibliográfica, ancorada em autores da área de Geografia e Educação, tais como Callai (2005, 2013, 2016); Costella (2015, 2017), Marques (1996). Os pensamentos desenvolvidos também se amparam nas vivências dos autores como avaliadores de livros didáticos dentro de diferentes edições do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), bem como, no trabalho cotidiano como professores da Educação Básica durante mais de dez anos, o que contribuiu para pensar como se constrói o processo de ensinar e aprender Geografia em realidades tão distintas e tomando o livro didático como aliado nesse processo. Conforme Lima e Mito (2007), a revisão de literatura é um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, dentre elas a pesquisa bibliográfica, da qual nos utilizamos nesse texto. Para Minayo (1994), a pesquisa é uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente, pois realiza uma atividade de aproximações com a realidade, sendo que essa apresenta “uma carga histórica” e reflete posições frente à realidade.

Na pesquisa qualitativa, de acordo com Lima e Mito (2007), todo objeto de estudo expõe especificidades, apresentando as seguintes características: a) é histórico – está localizado temporalmente, podendo ser transformado; b) possui consciência histórica – não é apenas o pesquisador que lhe atribui sentido, mas a totalidade dos seres humanos na medida em que se relaciona em sociedade, e confere significados e intencionalidades a suas ações e construções teóricas; c) apresenta uma identidade com o sujeito – ao propor investigar as relações humanas, de uma maneira ou de outra, o pesquisador identifica-se com ele; d) é intrínseca e extrinsecamente ideológico porque veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas; e) é essencialmente qualitativo, já que a realidade social é mais rica do que as teorizações.

A pesquisa, tomada a partir do suporte de distintos pesquisadores e por meio da experiência dos autores torna possível discorrer sobre o tema proposto, relacionando a ciência geográfica e seu ensino escolar, as diversidades implicadas nesse processo e a possível contribuição dos livros didáticos.

## **O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA A DIVERSIDADE: QUE DIVERSIDADE? QUE GEOGRAFIA?**

A leitura e a compreensão do mundo, em qualquer contexto, se aprimoram por meio da educação, num movimento que precisa iniciar na infância. A educação escolar constitui uma etapa importante no desenvolvimento da criança, a qual, no contexto escolar aprende a observar, refletir, estabelecer relações, vivenciar situações que contribuem para sua inserção no “mundo da vida” (CALLAI, 2005).

A educação que defendemos nesse texto vai ao encontro da ideia de Mario Osório Marques (1996, p. 14), quando considera que a educação se cumpre num diálogo de saberes, não pela simples troca de informações, nem em mero assentimento acrítico a proposições alheias, mas “na busca do entendimento compartilhado entre todos os que participam da mesma comunidade de vida, de trabalho, de uma comunidade discursiva de argumentação”. A educação, nesse sentido, é um

---

<sup>1</sup>Diversidades definidas no presente texto pelas realidades de atuação dos professores: a) escola localizada em um município com mais de 300 mil habitantes, situado na região metropolitana de Porto Alegre-RS; b) escola do campo localizada em um município com menos de 3 mil habitantes, situado no norte do Rio Grande do Sul.

processo social que acontece pela interação dos sujeitos e pela sua interlocução, em um movimento contínuo e precisa contribuir para a inserção social, possibilitando a interação com outras pessoas e o contato com diferentes conhecimentos.

Nesse processo, a criança inicia a construção de suas percepções em relação ao mundo, ao espaço próximo e ao espaço distante, ausente da sua realidade. Na escola, espaço em que a educação nas suas diferentes dimensões deve ser pensada, a criança tende a estabelecer relações cada vez mais complexas. Nessa fase, inicia a construção do pensamento espacial e do pensamento geográfico, e gradativamente, constrói condições de compreender relações, conflitos, desafios que se estabelecem no cotidiano da vida.

O pensamento espacial consiste em mobilizar o raciocínio sobre o espaço. Para Juliasz (2017, p. 67):

Pensar espacialmente, compreendendo os conteúdos e conceitos geográficos e suas representações, também envolve o raciocínio, definido pelas habilidades que desenvolvemos para compreender a estrutura e a função de um espaço e descrever sua organização e relação com outros espaços, analisar a ordem, a relação e o padrão dos objetos espaciais.

Entende-se por pensamento geográfico o conhecimento acumulado, que foi estruturado em diferentes fases, constituindo a ciência geográfica. Conforme González (2016), o pensamento geográfico relaciona-se com o pensamento espacial, porém, o pensamento geográfico está ligado à disciplina geográfica, enquanto o pensamento espacial liga-se a processos relacionados com a inteligência espacial. O pensamento geográfico, para Callai (2016), é essencial para que, em qualquer lugar, o professor consiga ensinar e estudar Geografia. Constitui-se, em nosso entendimento, como um constructo que se relaciona com a ciência geográfica, desenvolve-se por meio dela e contribui ao seu contínuo desenvolvimento e, ainda, constitui elemento basilar à construção do pensamento do professor de Geografia, na medida em que abarca um conjunto de aspectos essenciais para a educação geográfica.

Definimos a educação geográfica com base em Callai (2013), quando considera que essa refere-se ao aspecto crítico de como fazer o ensino de Geografia – conteúdo específico de uma matéria de ensino curricular e de uma ciência que se constitui como tal para compreender a sociedade a partir da análise espacial. Segundo a autora (2013, p. 44-45), requer ir além de um simples ensinar, afinal, “a Educação Geográfica considera importante conhecer o mundo e obter e organizar os conhecimentos para entender a lógica do que acontece”.

Nos processos de construção de conhecimentos na escola, a partir desses modos de pensamento, mobilizam-se raciocínios geográficos no intuito de relacionar os conhecimentos científicos com a realidade, no sentido de ler o mundo e compreender suas dinâmicas. Raciocinar geograficamente, conforme Copatti (2019), requer ter aportes para caracterizar, identificar e, a partir disso, estabelecer conexões, comparações, aproximações, construindo entendimentos para debater sobre conhecimentos, fatos e fenômenos da Geografia. Callai (2016) considera que se desenvolvem as formas de compreensão pelo raciocínio; nesse sentido, “então, nós precisamos ter conceitos próprios e esses conceitos são que nos vão dar as ferramentas intelectuais para fazer a Geografia, para sustentar esse pensamento geográfico” (CALLAI, 2016, p. 10-11).

A criança, antes de saber raciocinar corretamente, começa brincando com seu pensamento ou utilizando-o segundo normas que lhe são próprias, construindo processos mentais pela imaginação e tecendo relações com o espaço e outros sujeitos. Nesse sentido, é no seu desenvolvimento, potencializado na escola, que passa gradativamente a tecer relações, desenvolvendo modos de pensamento para além da realidade vivida, sendo incentivada a utilizar-se de uma estrutura de conhecimentos de base científica. Assim, é fundamental, então, reconhecer a criança como cidadã, como sujeito ativo, autor e ator social (TOSO, 2015). Desse modo, a alfabetização para ler o mundo, ainda na infância, permite criar condições para que isso se torne um processo constante, portanto é essa atividade que dá a possibilidade de agir no mundo de modo consciente, indo além do que é visível. Esse movimento é necessário ser construído e potencializado no ensino da Geografia escolar, desde os anos iniciais, perpassando pelos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Callai (1999), defende que desde os anos iniciais é preciso desenvolver a capacidade de observar, analisar, interpretar e raciocinar criticamente o espaço geográfico e as suas transformações. Isso permite cumprir os objetivos a que se propõe a ciência geográfica, ajudando a conhecer o mundo e obter informações, conhecer o espaço produzido pelos seres humanos e contribuir para a formação

cidadã. A leitura do mundo, desde os anos iniciais, segundo Callai (2005), é fundamental para que possamos exercitar nossa cidadania. Nesse sentido, através do ensino da Geografia, é possível contribuir no sentido de tornar significativo aquilo que se aprende na escola, visto que a leitura do mundo perpassa pela leitura das vivências cotidianas do lugar e de outras sociedades. Dessa forma, essa leitura envolve a relação local-global em distintas escalas de análise, envolve o entendimento de diferentes contextos sociais e culturais. Sendo assim, por meio da Geografia como componente curricular e ciência, pode-se compreender as cotidianidades, os modos de vida, a interação entre os grupos socialmente constituídos e a natureza, identificando processos e provocando o pensar sobre as relações que são construídas localmente e também em outros espaços que são ausentes, não conhecidos pelos alunos, mas que constituem as diversidades que compõem o mundo.

Considera-se nessa compreensão, a diversidade a partir da definição de Silva (2002), ao trazer a ideia de diversidade humana – física, biológica, social e cultural. Conforme Fleuri (2001), que entende as diversidades de modo mais amplo e relacionado com a multiplicidade das sociedades complexas. Segundo o autor (2001, p. 49):

Nas sociedades complexas – que se caracterizam pela relação entre ambientes culturais plurais e indefinidos – os indivíduos interiorizam na vida cotidiana formas e conteúdos culturais muito diferentes, ou mesmo antagônicos entre si. De acordo com sua posição social, as pessoas entram em relação com uma grande variedade de canais de comunicação e de experiências. E elaboram no decurso da própria vida sínteses de modelos, frequentemente contraditórios. Assim, na prática pedagógica, aparece como principal desafio a necessidade de elaborar a multiplicidade e a contraditoriedade de modelos culturais que balizam na formação da visão de mundo dos educandos. Trata-se também de compreender as relações que tal visão estabelece com os modelos (de conhecimento, de avaliação, de comportamento) transmitidos através de situações educativas, particularmente na escola. O foco central da prática educativa deixa de ser a transmissão de uma cultura homogênea e coesa. A preocupação fundamental da educação passar a ser a elaboração da diversidade de modelos culturais que interagem na formação dos educandos. Tal deslocamento de perspectiva legitima as culturas de origem de cada indivíduo e coloca em xeque a coesa da cultura hegemônica. A este fato traz consequências para a elaboração dos métodos e das técnicas de ação pedagógicas e de transmissão da cultura oficial.

São diversidades de sujeitos, de lugares, diversidades de culturas, de etnias, de concepções de mundo. Assim, há a necessidade não somente de identificar e reconhecer essas diversidades, mas ao respeitá-las, pensar em formas como ensinar e como construir conhecimentos sob aporte científico nas escolas de modo que o atendimento às diversidades seja contínuo. Conforme Oliveira, Reis e Lins (2009, p. 56-57):

Para um professor, não é fácil administrar essas delicadas faces da identidade e da diversidade. Ao longo de muitos anos, estamos sendo formados nos marcos das desigualdades, dentro de uma ideologia que reforça a hierarquização das relações e das oportunidades. Não é por menos que uma criança reclama que “eu não sou chamada para brincadeira de menina bonita”. Assim, a não construção de um repertório nos marcos da diversidade nos impede de tocar nas feridas das falas e das brincadeiras preconceituosas de nossos alunos e de valorizar as diferentes contribuições de povos de diferentes origens.

Reconhecer as diversidades precisa ser parte dos estudos da ciência geográfica, cujo objetivo, segundo Suertegaray (2017), é decifrar o espaço geográfico, centrando-se na busca de compreensão da relação natureza-sociedade. Para analisar as interações e os processos que envolvem as sociedades e grupos entre si e a relação destes com a natureza, precisa-se tomar como um dos aspectos a compreensão das diversidades que compõem o planeta e que trazem em si aspectos distintos a serem considerados. Compreender as relações que se desencadeiam tanto na realidade vivida quanto em espaços distantes é tarefa que se pretende em sala de aula, ao trabalhar a

Geografia no contexto escolar e utilizá-la para compreender as dinâmicas que envolvem os sujeitos e a natureza em cada lugar. Nessa atividade que cotidianamente desenvolvemos, a aprendizagem precisa fazer sentido ao aluno. Para tanto, concordamos com as ideias de Costella (2015, p. 29), quando observa que:

A memória de quem aprende deve estar vinculada muito mais nas ações sobre a aprendizagem que nos conteúdos em si. Trabalhar conteúdos de forma compartimentada sem relação com leituras próximas é ensinar no vazio. Quando o vazio é maior que o significado pouco fica da aprendizagem.

Ao ensinar Geografia em contextos diversos e tomados por diversidades sociais, culturais, étnicas, é importante pensar como ensinar os alunos de modo que isso se torne significativo e seja, de fato, internalizado. Levar em conta suas experiências e conhecimentos já construídos pode ser um ponto de início para avançar no conhecimento geográfico. A forma como o aluno aprende, o que é significativo para que ele compreenda o conhecimento construído, de modo que possa dele se utilizar no seu cotidiano, é um dos desafios que perpassam à docência.

Nesse processo, temos distintos conteúdos e um conjunto de conceitos estruturantes essenciais ao ensinar no âmbito da Geografia escolar. Resta-nos, por meio dos conhecimentos e saberes docentes, planejar de que forma nosso trabalho deve ser organizado e conduzido para que os conteúdos trabalhados em sala de aula ganhem significado no cotidiano, o que requer o cuidado, também, com a dimensão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem e com os recursos utilizados. Para Costella (2015, p. 32):

Ensinar o aluno a enxergar diferentes possibilidades de interpretar o espaço, por meio dos conteúdos apresentados é ensiná-lo a efetivar diferentes interpretações em infinitos momentos de aprendizagem. O que quis dizer com isso é que, independente do conteúdo, podemos ensinar possibilidades de reflexão, ação, interpretação e estabelecimento de relações utilizando os mais variados conteúdos [...] o que ficará presente são as habilidades que desenvolveremos ao ter estudado esses conteúdos, a condição de sermos diferentes porque aprendemos a olhar o conteúdo num contexto inicialmente local e depois expandirmos para um contexto global.

Essa construção não requer, necessariamente, que se realize no contexto local para, posteriormente, avançar ao global. A construção do conhecimento geográfico propõe relações de articulação entre o espaço vivido (a escala local) e o “espaço ausente”<sup>2</sup>, aquele que engloba escalas mais amplas, estabelecendo relações que vão do local ao global de modo relacionado com outras escalas de análise que a elas se articulam continuamente, no intuito de desenvolver a capacidade de compreender que há outros contextos, diversos, plurais, que constituem o mundo.

Costella (2015), atenta para o fato de que o conteúdo se estabelece antes do conceito. Ao trabalhar os conteúdos estabelecemos pequenos e significativos momentos em que permitimos aos alunos a organização dos seus pensamentos, partindo de esquemas já estabelecidos para acrescentar, por meio do novo, novos elementos. Assim, segundo a autora (2015, p. 34), “a aprendizagem não se dá somente pelo conteúdo, mas pela forma, pela reflexão e ação sobre o objeto. O conceito, por sua vez, constitui-se do que temos de mais abstrato e complexo, o conjunto de transformações entre formas e conteúdos”.

Considerando que “o conceito é único, mas o conteúdo é quase que infinito” (COSTELLA, 2015, p. 35), é preciso pensar o que, como, por que temos ensinado Geografia da forma como ensinamos e o que é necessário construir em sala de aula, de modo comum, mesmo em contextos tão diversos. Desse modo, a partir da premissa defendida por Costella (2015, p. 31) de que “a aprendizagem está justamente no fato de saber o que fazer com o conteúdo que poderia ter (ou que pode ser)

<sup>2</sup> “É o espaço possível [de ser compreendido] a partir das coordenações de ações (muitas das quais interiorizadas) que cada aluno pode realizar a partir do conjunto de esquemas que dispõe. Ele realiza estas ações, pensando sobre a África ou Oceania mesmo não se encontrando inserido nestas parcelas do Espaço Geográfico e mesmo assim ele pode projetá-lo mentalmente. Sendo que, estes lugares continuam a se modificar mesmo que o aluno não esteja ali conhecendo-o a partir de seus esquemas perceptivos” (SANTOS, 2019, p. 96).

aprendido”, é que precisamos refletir sobre o ensino de Geografia que queremos para formar nossos alunos para o mundo da vida, para a vivência cidadã e o respeito às diversidades.

Como fazer isso em contextos tão diversos? – No campo, um espaço que ganha cada vez mais significação na atualidade, e nas cidades, num contexto marcado pelo movimento, pelas dinâmicas sociais mais intensas. Conforme Biazzo (2008, p. 144), referindo-se aos espaços do campo e da cidade e às ruralidades e urbanidades, é preciso considerar que:

Os espaços, então, podem ser adjetivados como campestres ou citadinos, pois campo e cidade são referenciais formais. [...] Em paisagens do campo e das cidades (formas, conjuntos de objetos) existem urbanidades e ruralidades (conteúdos - heranças, origens, hábitos, relações, conjuntos de ações) que se combinam, gerando novas territorialidades, admitindo-se que cada local ou região pode abrigar diferentes territorialidades superpostas, relativas a diferentes agentes sociais.

Isso implica entender essas diversidades existentes no campo e na cidade, as suas relações, distinções, dinâmicas e complexidades, e compreender por que elas são importantes não apenas na escala local, mas que compõem uma estrutura que nos torna próximos, mesmo que distantes geograficamente, visto que somos parte do mesmo mundo, das dinâmicas que se inter-relacionam continuamente. Além disso, há outras diversidades de lugares, de sujeitos, de etnias, de culturas e modos de vida que, embora não sejam, atualmente, nosso contexto de atuação, constituem-se como espaços em que atuam professores de Geografia e nos quais se utilizam de distintos processos educativos, metodologias e de recursos como o livro didático.

A Geografia escolar que se pretende, num país de dimensões continentais, em que se evidenciam tantas diversidades, parte da compreensão de onde se pretende chegar. O que se quer ensinar a partir dos conhecimentos da ciência geográfica é o que conduz nossa tarefa, enquanto professores. Diante disso, uma questão emergente é: o que é base na Geografia escolar que permite estabelecer parâmetros para essa proposta? Entendemos que os conceitos, as categorias, a relação tempo-espaço, as escalas de análise, os princípios que norteiam a ciência geográfica são pressupostos para a efetivação desse processo na Geografia escolar, sempre a serem mobilizados de modo articulado aos processos pedagógicos inerentes aos saberes e conhecimentos escolares.

Os conceitos, conforme já exposto, são construções abstratas que precisam partir do conhecimento prévio do estudante, avançando para a relação com as teorias já desenvolvidas. As categorias de análise geográfica (espaço geográfico, paisagem, território, lugar, região) envolvem estruturas que alicerçam a compreensão do conhecimento geográfico.

No ensino da Geografia escolar não se pode perder de vista a importância do lugar como ponto de partida do conhecimento que se pretende construir. O lugar, compreendido na escala de vivência do aluno e na formação do horizonte mais próximo de suas práticas cotidianas, isto é, no seu percurso para a escola, por meio de suas brincadeiras, no território específico de sua residência, auxilia no desenvolvimento da percepção do espaço, este que imprime, segundo Callai (2012), identidade e pertencimento ao sujeito. Assim, é preciso compreender o lugar do outro, as vivências que lhe dão significado à vida e que contribuem para que estabeleça relações diferentes daquelas que este aluno estabelece no/com o mundo.

A leitura da paisagem na aprendizagem da Geografia favorece que o aluno observe, sinta, permita-se articular os sentidos no intuito de ir além do que é visível. A paisagem vai além daquilo que se descortina aos olhos do observador, seja ele o aluno ou o professor, permitindo visualizar as dinâmicas do espaço, nas relações que se estabelecem entre sociedade e natureza, constantemente em transformação. O espaço pode ser analisado e compreendido através da leitura das paisagens.

Santos (2012 p. 103), define paisagem como um “conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza”. O autor ressalta a importância de se diferenciar a paisagem de espaço, sendo o primeiro, instrumento indispensável para compreensão do segundo conceito. No contexto de ensino e aprendizagem a partir da paisagem, Castellar (2011, p. 123) traz a reflexão de que “a leitura e a descrição que o aluno faz da paisagem estão, sem dúvida, carregadas de fatores culturais, psicológicos e ideológicos”, e, Cavalcanti (2013, p. 232) compreende que “o conceito de paisagem ajuda a compreender as práticas e as concepções dos jovens sobre o mundo”. Dessa forma, é nesse esteio que a paisagem ganha centralidade quando nos propomos a pensar as diversidades, uma vez

que passamos a compreender os jovens a partir desse conceito que contempla em sua essência uma série de fatores que são tanto individuais quanto coletivos.

O espaço, para Santos (2008, p. 63), “é formado por um conjunto indissociável, solidário e contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá [...]”. Nesse sentido, é no espaço geográfico, transformado pelos seres humanos no decorrer do tempo, que se realizam as interações entre diferentes grupos sociais. O espaço pode ser lido a partir das escalas de análise, que permitem estabelecer relações entre o local e o global, perpassando por outras dimensões, sejam regionais, nacionais ou até mesmo continentais. Para essa leitura se estabelecem relações entre espaço e tempo, compreendendo-os num movimento contínuo e dinâmico, sempre em transformação.

Pensar tais aspectos requer também que se considerem os princípios que estruturaram o pensamento geográfico, construídos no decorrer do desenvolvimento da ciência geográfica e que constituem parâmetros através dos quais a Geografia é trabalhada. Todos esses elementos contribuem para a construção do conhecimento geográfico, compondo, junto a outros conhecimentos que envolvem a dinâmica da escola, possibilidades para ensinar uma Geografia que faça sentido para a vida dos sujeitos de distintos lugares do nosso país e com modos de vida diversos que precisam ser considerados.

Essa Geografia que se pretende presente na Educação Básica precisa ser uma Geografia comprometida com a totalidade do mundo, potencializando a leitura dos mais diferentes contextos de vida, sem desconsiderar as singularidades do lugar em que vive o aluno. Desse modo, ponderando que a educação escolar deve servir à formação do pensamento, da capacidade de estabelecer relações, e não de simplesmente povoar a memória com informações, tem-se na Geografia escolar uma possibilidade de compreender o mundo, suas dinâmicas e as diversidades que perpassam os mais diferentes espaços e modos de vida, o que precisa ser feito a partir de determinados critérios mobilizados/construídos no planejamento do professor e efetivado nas interações executadas em sala de aula.

Pensando o contexto da educação, Arroyo (2020, p. 231) afirma que ela precisa “garantir aos educandos o direito a saberem-se em vidas precárias, para saberem que estruturas econômicas, sociais, políticas os condenam a esse precário sobreviver”. Assim, é esse o papel da Geografia escolar enquanto componente curricular da área vinculada às Ciências Humanas, que tem a incumbência de tornar o mundo cada vez mais justo e igualitário, o que somente se faz possível a partir do respeito à diversidade e à vida.

As diversidades perpassam também pela forma como se consolidam (ou não) essas relações que ocorrem nos mais distintos lugares do espaço geográfico. Em realidades diversas, como campo e cidade, essas diversidades são parte do cotidiano dos alunos e se constituem como elementos a serem considerados também nos materiais didáticos construídos para atender as diferentes escolas. Embora saibamos que nenhum livro didático atende realidades específicas de modo absoluto, tendo em vista que as peculiaridades locais, as cotidianidades, as relações construídas pelos sujeitos entre si e com a natureza nestes lugares constituem-se como processos específicos, o que requer um cuidado especial dos professores não apenas na utilização dos livros didáticos, mas no modo como utilizar o conhecimento geográfico para abordar as diferentes realidades e as diversidades nelas inseridas.

## **O LIVRO DIDÁTICO EM CONTEXTOS DIVERSOS: ELEMENTOS QUE FACILITAM OU DIFICULTAM O ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR**

Se entendemos o ensino de Geografia para a leitura e a compreensão do mundo, das diversidades que nele se apresentam, precisamos considerar que esse processo se constrói a partir de diferentes aspectos, dentre eles tem centralidade o conhecimento do professor, tanto da ciência geográfica que é a base para o ensino escolar, quanto de outros conhecimentos necessários para a formação dos alunos como sujeitos cidadãos, atuantes no mundo e cientes das diversidades e do respeito necessário a elas.

No desenvolvimento do trabalho docente há distintos aspectos a serem considerados, dentre eles, também os materiais didáticos disponíveis a serem utilizados em sala de aula e no planejamento das

propostas educativas, visto que, como salientam Castellar; Vilhena (2012, p. 137), mesmo “em tempos de multimídia, computadores, ensino a distância e outras inovações tecnológicas na educação, o livro didático ainda continua sendo um dos suportes mais importantes no cotidiano escolar e é, sem dúvida, o mais utilizado e solicitado”. Dessa forma, é importante considerar o que Schäffer (2001, p. 141), mencionava há mais de vinte anos, quando afirmou que o livro didático continua sendo “[...] o recurso mais presente em sala de aula, quando não é a própria aula, a voz principal no ensino”, o que o torna um “manual” no processo educativo. Diante dessa afirmação de que este pode ser um recurso que dá voz à aula, uma preocupação que temos quando abordamos os livros didáticos é pensar tanto a necessidade desse material que é de direito do aluno, amparado na LDB 9.394/96, mas, ao mesmo tempo, do cuidado de que não seja tomado pelos professores como definidor da aula.

O conhecimento dos professores sobre distintos aspectos que envolvem a docência, desde o conhecimento específico de área, o conhecimento da organização escolar, o conhecimento pedagógico e de currículo, contribuem para que tenha condições de dialogar com autonomia no momento de analisar coleções de livros didáticos e escolher materiais que contribuam para a proposição das aulas. Por isso, defende-se o uso consciente do livro didático, compreendendo suas contribuições e suas limitações, haja vista que nenhuma coleção didática é completa e nenhuma proposta deve ser seguida sem adaptações que considerem os contextos locais, as diversidades atendidas, a relação com outras situações que ocorrem no mundo e que precisam muitas vezes complementar as propostas das aulas.

Diante disso, interessa-nos pensar a relação que o professor estabelece com o livro didático, visto que é um recurso público disponibilizado aos estudantes e que pode contribuir para o processo educativo quando utilizado de maneira consciente. Levando em conta essa perspectiva, é necessário pensar sobre: de que modo os livros didáticos de Geografia utilizados no atendimento às diversidades contribuem ou dificultam a aprendizagem, considerando as realidades de atuação, as diversidades específicas a cada um de nós, em escola do campo<sup>3</sup> e escola urbana?

O filósofo Appiah (2010, p. 28) conta um caso envolvendo o livro didático que representa um traço marcante para destituição das identidades de um povo.

Uma história que merece ser recontada com frequência é que essa política resultou em que as crianças africanas do Império Francês liam livros didáticos que falavam dos gauleses como “nos ancêtres” [nossos ancestrais]. Naturalmente, só em sentido figurado uma criança senegalesa podia afirmar descender de Asterix.

Nesse relato, é perceptível a desvinculação das espacialidades do sujeito aluno, que têm roubado o seu cotidiano a partir de processos educativos que o inserem em outros lugares que não o seu, acabando com as conexões com uma categoria geográfica de importância para o estudo das diversidades que é a de lugar.

Quando pensamos os livros didáticos no Brasil, uma aberração como a relatada por Appiah (2010) não é visível, mas elas ocorrem em menores patamares, pois ao pensar sobre o nosso território e em suas distâncias e aproximações, observa-se um povo formado de sotaques, costumes, culturas que, ao mesmo tempo em que nos fazem diferentes, nos une enquanto povo brasileiro.

A questão da diversidade na educação ganha ainda mais cor quando pensamos nos estudos da Geografia e da História, que, em suas essências, carregam os sons e tons de tantos povos e lugares. De acordo com Sposito (2006, p. 23):

Há, no Brasil, grandes diferenças regionais, o que implica valores culturais, práticas sociais e interesses diferentes, que exigiriam políticas e tratamentos metodológicos das informações selecionadas que pudessem contemplar essa diversidade. No caso, especialmente, das áreas de Geografia e História, este ponto é importantíssimo.

<sup>3</sup> Escola do campo denomina-se para “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo”. Populações do campo são os “agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (BRASIL, 2010).

Desta forma, é imprescindível que materiais como o livro didático deem visibilidade a essas diferenças, uma vez que, ao serem produzidos, são em sua maioria voltados com o intuito de abarcar todo o nosso território, com todos os sotaques, aromas e sons que o constituem.

Muitos dos conteúdos dos livros didáticos que chegam às escolas são construídos para atender de modo geral a todas as instituições de educação pública do Brasil, e não há uma tradição de produção de livros específicos para as escolas do campo. Considerando a extensão territorial e a diversidade brasileira, Callai (2016, p. 295), questiona: “[...] é possível um livro único que oriente todos os alunos de todo o território brasileiro considerando a nossa diversidade geográfica numa perspectiva global, mas também em escala local?”. Diante disso, como estabelecer o que é mais adequado para determinado lugar/determinada região? Alves (2015, p. 355)<sup>4</sup>, contribui a esse respeito no sentido de pensar essa diversidade:

Os sonhos das crianças das praias de Alagoas, das montanhas de Minas Gerais, da Amazônia, das favelas cariocas, dos condomínios ricos, não são os mesmos. Então, qual é o sentido instrumental dos saberes abstratos igualmente prescritos a todas as crianças pelos programas?

Quando nos deparamos com um conteúdo da Geografia, precisamos partir da experiência que o nosso aluno possui, seja ele de uma escola rural na região norte do Rio Grande do Sul, seja na região metropolitana da capital dos gaúchos, ou, ainda, nas diversidades presentes no norte do país. Somente a partir desse ponto tecer as relações necessárias para que esses conteúdos ganhem significado para os alunos, passando a ter sentido para eles, que o estruturam para compreender a realidade local-global.

Se os sonhos são distintos, se a vivência de cada sujeito é única, como pensar em materiais didáticos que contribuam para atender essas diversidades? Nesse sentido, é importante considerar que, nesses materiais, precisam ser observados aspectos da ciência geográfica em articulação com a dimensão pedagógica e propondo um olhar sobre múltiplas realidades, formas de vida, culturas, povos, o que requer o cuidado na definição da linguagem utilizada e das propostas construídas para que faça sentido a alunos e professores.

Sendo assim, ao se desenvolver uma Geografia escolar alicerçada nos conceitos geográficos e com sentido para os sujeitos inseridos na instituição escola, se propõe uma Educação Geográfica que permita compreender os fenômenos nas mais distintas escalas, apreendendo as causas e consequências dos mesmos para a vida das comunidades em que os discentes estão inseridos, bem como, para outros territórios, desde a escala local à planetária.

Costella (2017, p. 179-180) chama a atenção sobre esse aspecto ao afirmar que:

Não há como um professor trabalhar com seus alunos, de forma a desenvolver potencialidades e reflexões, se obedecer à lógica separatista dos assuntos didaticamente colocados nos manuais. Não podemos trabalhar o clima do Continente Europeu sem, de forma articulada, trabalhar as relações de exploração do mundo. Não há como trabalhar a hidrografia do Continente Africano sem reconhecer o poder que os caminhos dos rios deste continente tiveram na invasão de caçadores de escravos. Não há como compreender os conflitos chineses sem voltar constantemente aos mapas que revelam as suas limitações naturais. Não há como trabalhar os índices de desenvolvimento humano de um país, sem o entendimento dos mesmos em outro ou em outros países.

Então, quando o livro aborda aspectos sobre a floresta Amazônica, como é possível na fronteira, no interior do estado ou na capital trabalhar essa Amazônia para dar sentido ao pessoal que vive em uma área de invasão, em uma propriedade rural ou em um condomínio fechado de alto padrão? São questões que mostram, ao mesmo tempo, a dificuldade em atender a todas as realidades e fazer compreender de modo coerente os espaços ausentes, mas também, uma possibilidade de entrar em contato com outros espaços, com outras realidades e com as populações que estão ali inseridas.

Concordamos com Costella (2014, p. 189), quando ela destaca que “o aluno de Serra Leoa não vivencia os mesmos suportes imagéticos que os porto-alegrenses de classe média ou alta, bem como será diferente no interior do nosso estado ou em colégios ditos periféricos”. Como cada sujeito carrega em sua essência uma unicidade que lhe agrega valor e lhe faz construtor do espaço que

<sup>4</sup>Referência: Gonçalves Junior (2015).

habita, o livro didático não pode ser o carro chefe na leitura dos espaços, mas pode servir como meio para novas relações que são traçadas a partir de cada contexto, enriquecendo o que se encontra posto, a fim de nutrir com significados aqueles espaços que não vivenciamos cotidianamente.

Nesse processo inserem-se os professores como mediadores entre múltiplos conhecimentos e sujeitos envolvidos no processo educativo. Os conhecimentos e saberes docentes (GAUTHIER et al, 1998; TARDIF, 2019) constituem o ponto basilar de onde pode-se tecer a articulação com os livros didáticos, utilizando-os como um dos recursos a partir do qual se pode ver, conhecer e compreender outras realidades e, ao analisá-las, provocar a pensar sobre os sujeitos, as crianças, jovens, adultos, idosos que ali vivem, como vivem, como são seus modos de vida e de sobrevivência, como são seus cotidianos, como compreender suas vivências e relacioná-las ao vivido localmente, utilizando o conhecimento geográfico como base para as leituras e interpretações possíveis nessa construção de conhecimentos.

Partindo do pressuposto de que não basta estar na escola para aprender, mas que é preciso construir caminhos para a aprendizagem significativa, tomamos a contribuição de Cavalcanti (2010, p. 2) quando afirma que "alguns projetos inovam porque partem do pressuposto de que não basta manter as crianças e os jovens dentro dos muros da escola; é necessário que ali eles possam vivenciar seu processo de identificação, individual e em grupos, e que sejam respeitados nesse processo".

A educação na escola do campo precisa ser pensada de modo diverso da escola urbana, devido à diversidade de sua população, precisa também de um projeto de escola diferenciado do que se desenvolve nos espaços urbanos, cujas dinâmicas e processos de vida, de apropriação do espaço, de interação, de trabalho, de relação espaço-tempo têm outras articulações. No entanto, conforme Lima (2013, p. 610):

Historicamente as escolas do campo foram pensadas a partir do modelo de educação implementado na cidade, desconsiderando as especificidades sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais do mundo rural. Parte desse processo está associado à perspectiva de negação do campo enquanto espaço de produção cultural, econômica e política, influenciado pelo capitalismo que insiste em compreender as comunidades rurais como espaço do atraso, subdesenvolvimento e de improdutividade.

Disso resulta uma escola que não tem uma identidade consolidada e, ainda, que nos diferentes componentes curriculares não apresenta uma estrutura voltada para a formação dos cidadãos que vivem no campo. Uma possibilidade, diante disso, é construir documentos curriculares regionais e locais baseados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que sejam pensados de forma coletiva com os docentes destes lugares visando, efetivamente, considerar essas realidades socioespaciais e construir propostas educacionais que partam dessas realidades, sem desconsiderar os aspectos essenciais ao ensino escolar.

Mesmo seguindo leis e diretrizes comuns a todas as escolas brasileiras, tanto urbanas quanto específicas do campo, as singularidades que norteiam a vida em cada um desses espaços precisam ser consideradas. Por outro lado, o que se vê na maioria das coleções didáticas disponíveis, é uma maior aproximação com uma Geografia para o contexto urbano (das grandes e médias cidades), do que no tratamento das populações camponesas em suas diversidades culturais, socioespaciais e regionais.

Quando o livro didático é utilizado na escola do campo, observa-se que os exemplos em ilustrações, atividades e possibilidades de pesquisa tendem a tornar mais visíveis as diferentes situações urbanas; enquanto aspectos concernentes às populações do campo ficam pouco evidentes ou são apresentados de modo pontual e de modo que não retratam mais amplamente as peculiaridades dos modos de vida locais. Verifica-se, ainda, que não está presente na maior parte dos livros didáticos uma abordagem de conteúdos que trate das peculiaridades regionais, do tratamento de questões culturais e étnicas nos processos de construção do espaço geográfico brasileiro e dos modos de vida que se constituem social e espacialmente.

Do mesmo modo, para muitos alunos urbanos, o que se encontra posto no livro didático não se configura como parte de sua vivência, uma vez que, o que ali é demonstrado se refere ao Centro-Sul brasileiro e aos aspectos centrados, geralmente, em grandes metrópoles, sem considerar que o Brasil é muito diverso regionalmente, apesar do predomínio econômico do Centro-Sul. Mesmo alunos inseridos nesses contextos apresentam dificuldade de se reconhecer nesse conjunto que envolve texto, imagem, gráfico, atividades etc., apresentado no livro didático, uma vez que, a forma como o espaço geográfico ali se apresenta – de forma fragmentada, tanto em quesitos natureza-sociedade, como interconexões entre lugares – demonstra um espaço que não nos parece como sendo o nosso.

Desse modo, como propor possibilidades de ensino e aprendizagem na escola urbana e na escola do campo, considerando que os livros didáticos não são produzidos para atender, a toda a diversidade do país?

Talvez um caminho que se pode seguir é aproveitar essas contradições entre o exposto no livro didático com a realidade do aluno, em vez de descartar esse recurso. Pode-se, então, utilizá-lo como forma de demonstrar as contradições, que em nosso ponto de vista não devem ser contornadas, silenciadas, mas acolhidas e enfrentadas, como forma de se potencializar o poder de argumentação e a reflexão dos alunos.

Como não há um livro voltado para as escolas do campo (pelo menos não dentro do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD), com todas as suas especificidades sendo respeitadas, vemos dois caminhos a se seguir: primeiro, utilizar o que atualmente existe para tecer novas comparações e reflexões; segundo, pensar um outro espaço geográfico dentro da construção dos materiais didáticos, levando em conta as realidades do campo para além do que se encontra posto, geralmente compreendendo o meio rural como “atrasado” em relação aos centros urbanos, onde se localiza a produção agrícola que abastece as cidades; o que não é a realidade brasileira, uma vez que o campo brasileiro está cada vez mais impactado pelas tecnologias e pelo capital financeiro, inseridos os benefícios e as mazelas a que encontra-se atrelado.

Se o que pretendemos é formar cidadãos para atuarem de modo consciente no mundo, realizando a leitura das dinâmicas sociais e naturais (e suas interações), tanto na cidade, quanto no campo, precisamos de imediato pensar no modo como a Geografia auxilia nesse processo e, novamente reiteramos, a necessidade de repensar como nós professores temos conduzido essa tarefa e como temos nos utilizado daquilo que o livro didático pode nos oferecer para estabelecer contrapontos, reflexões, comparações, análises, que não seriam possíveis sem o olhar para outras realidades, para outros espaços.

Partindo da concepção de que o espaço geográfico é pura diversidade, apesar da globalização, é nosso papel como docentes nas mais distintas latitudes e longitudes do Brasil, pensar de forma dialógica uma Geografia que olhe o espaço geográfico para além da esfera da economia de mercado, indo ao encontro de um aspecto político, humano e cultural que nos releva à posição de seres conscientes que podem transformar essa realidade, percebendo que ela não é algo inexorável, mas apenas uma possibilidade entre tantas.

Couto (2017, p. 217), destaca que “se o ponto de partida é a problematização da prática e do saber espacial do aluno, a aula não deve começar com a leitura ou utilização do livro didático, pois provavelmente não contemplará a realidade particular em que o professor está inserido”. Nesse sentido, ao pensar que o discurso e a prática de nossa ciência se desenvolvem a partir das categorias empíricas das práticas espaciais de nossos alunos e de categorias teóricas como lugar, paisagem, território, região e espaço geográfico, não podemos começar nossa aula pelo livro didático, uma vez que, ali não se encontram as espacialidades vivenciadas pelos estudantes.

Esse ponto reafirma o livro didático como material de apoio, como um dos tantos recursos que pode ser utilizado, mas que precisa ser considerado, pois é um material de direito do aluno. Desse modo, não pode ser visto como um definidor da aula e do processo de construção do conhecimento. Para continuarmos respeitando as diversidades vivenciadas em escolas do campo e das cidades é imprescindível que o professor se utilize de outros recursos e procedimentos didático-pedagógicos, usando o livro didático como complemento de suas aulas quando necessário, a fim de potencializar as percepções e interpretações dos alunos. Esses, compreendidos como sujeitos ativos no processo de aprender, além de reconhecer o lugar que habitam, necessitam conhecer o território brasileiro, distinguir, respeitar e reconhecer os povos e os distintos grupos que constituem o país e também as diversidades que compõem o mundo, valorizando o conhecimento de si, as diversidades do lugar onde habitam e a relação com as diversidades presentes em outras escalas de análise.

Não é dar ao professor mais uma atribuição, definindo receitas a serem entregues dizendo como fazer o uso destes materiais na Educação Básica, mas sim como professores inseridos nesses contextos, em realidades espaciais distintas, pensar a figura docente com autonomia sobre esse material que lhe é entregue, que se constitui como parte de uma política pública que delega investimentos consideráveis (R\$ 1.390.201.035,55)<sup>5</sup>, recursos esses provenientes dos contribuintes brasileiros e que precisam ser otimizados.

<sup>5</sup> Fonte dos dados referente ao PNLD 2020, disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 10 jul. de 2021.

Assim, é necessário pensar caminhos possíveis a partir desse material, não ser orientado/conduzido por ele, não deixando que ele predomine no currículo escolar, mas sim, pensá-lo a partir de suas potencialidades e limites dentro do contexto educacional. A partir daí os lugares ganham significações, os nossos alunos do campo e da cidade se deslocam mentalmente por tramas que formam histórias, que mostram as dinâmicas socioespaciais de outros espaços, espaços ausentes, com os quais interagem por meio de distintos recursos. Quanto ao livro didático, a possibilidade de fazer pensar, refletir, raciocinar, se dá por meio da mediação do professor, que parte de um constructo de conhecimentos específicos da área e de saberes docentes para provocar e proporcionar aos estudantes experiências para além do espaço vivido e da sua realidade cotidiana.

São inúmeras as experiências socioculturais que se evidenciam em distintos espaços e que permitem compreender de modo mais significativo os conteúdos presentes nos currículos escolares. Dessa forma, na relação professor-conhecimento geográfico-livro didático é importante partir das realidades locais na interação com espaços ausentes, que podem tornar possível experiências de ensino e de aprendizagem que sejam significativas a ponto de mobilizar os jovens estudantes a olharem-se e a olhar o mundo sob outras perspectivas, dialogando com as diversidades e percebendo-as como essenciais para a construção de uma sociedade mais humanizada e sensível.

Diante disso, e indo ao encontro do ideário aqui apresentado, destacamos a afirmação de Costella (2017, p. 179), que aponta que “o Livro Didático, aparentemente, tem como produto o conteúdo, mas o professor, ao revirá-lo, ao iluminá-lo, ao libertá-lo, ao desorganizá-lo e ao ouvi-lo, pode, sim, ter como produto o aluno, o seu pensamento, a sua produção de ideias”. Dessa forma, cabe aos professores da educação básica, atores essenciais na relação com o livro didático, revirá-lo e desorganizá-lo, com o intuito de aprofundar a leitura da palavra, e o mais importante, a leitura do mundo por parte do aluno, como também, do próprio professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa reflexão perpassa pela necessidade de compreender o outro, aquele que vive num contexto diverso, mas que ao mesmo tempo tem acesso a uma educação, a uma Geografia escolar e a um livro didático que são os mesmos da realidade em que eu vivo, em que eu atuo. Essas diversidades são a marca do que é singular na docência e é a partir delas que nosso trabalho se desenvolve cotidianamente. Mesmo sendo professores de Geografia em escolas de contextos diversos e na formação de professores para atuação com as diversidades, fazendo Geografia nas pesquisas que realizamos, temos como espaços de atuação lugares diferentes, necessidades diferentes, estruturas distintas, situações sociais, culturais, dentre outras que dão singularidade à atuação de cada um. Então, em tal contexto, é possível um receituário comum para se obter bons resultados? É possível apenas uma proposta de livro didático como centralidade para realidades socioespaciais tão distintas?

Consideramos assim, que para atender as diversidades, os alunos do meio rural, indígenas, da periferia, do centro, ribeirinhos, etc., precisamos pensar em uma Geografia necessária para todos os alunos em suas localidades: uma Geografia que, partindo das experiências empíricas, do mundo da vida, utilize-se de conteúdos e de conceitos para que o aluno estabeleça relações com o espaço ausente e possa construir seu conhecimento, tecer análises, estruturar seu pensamento reconhecendo a diversidade que constitui o mundo. Diante disso, o professor precisa considerar a relação entre a ciência e o mundo da vida, levando em conta as diversidades e a compreensão destas a partir de uma resignificação das propostas dos livros didáticos. Para tanto, precisa pensar na formação para a cidadania e utilizando um constructo a partir da ciência geográfica e dos conhecimentos de professor, sendo permeado pela dimensão pedagógica, essencial nesse movimento de ensino e aprendizagem.

Ao interpretar diferentes informações, imagens, textos, situações trazidas pelo livro didático, e entrar em contato com diferentes conceitos e conteúdos, através da mediação do professor, os alunos tendem a compreender as transformações que envolvem e estão envolvidas pelas relações que o ser humano constrói em sociedade. Desse modo, ao interpretar o mundo através da leitura do espaço vivido e do espaço ausente, o aluno amplia o seu olhar sobre o lugar e o mundo, podendo se perceber como parte das diversidades presentes no espaço geográfico, movimento esse que tem a mediação do professor e o livro didático como uma das possibilidades de ampliar esse olhar sobre as diversidades que compõem outros espaços.

Dessa forma, defende-se que professor de Geografia, por meio do seu conhecimento, dos processos de pensamento e da mobilização de raciocínios geográficos pode contribuir para análises e interpretações geográficas dos estudantes através de distintos recursos, como os livros didáticos, avançando para além de seus conteúdos e provocando o pensar sobre as distintas realidades e a diversidade socioespacial do mundo. Assim, ao experienciar seus lugares e vivências na trama que envolve outros espaços ausentes, tende a contribuir para uma maior significação da aprendizagem, desenvolvendo e dando mais sentido para a Educação Geográfica.

## REFERÊNCIAS

APPIAH, K. A. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

ARROYO, M. G. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. 1. reimp. Rio de Janeiro: Vozes, 2020. <https://doi.org/10.18226/21784612.v25.e020027>

BIAZZO, P. P. Campo e rural, cidade e urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em Geografia Agrária. IV ENGRUP, São Paulo. ...**Anais IV ENGRUP**, São Paulo: FFLCH/USP, p. 132-150, 2008.

BRASIL. Decreto Nº 7.352 (2010). **Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 15 de nov., 2017.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia**. Editora Unijuí: Ijuí, 1999.

\_\_\_\_\_. Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 de nov., 2017. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200006>

\_\_\_\_\_. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e contextualizações no cotidiano**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 71-112.

\_\_\_\_\_. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013.

\_\_\_\_\_. O livro didático permite e oportuniza a democratização do conhecimento? In: SPOSITO, Eliseu Savério; SILVA, Charlei Aparecido da; SANT'ANNA NETO, J. L.; MELAZZO, E. S. (Orgs.). **A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2016. p. 287-306.

CASTELLAR, S. V. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, R. D. de (Org.). **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 121-135.

CASTELLAR, S. V.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

\_\_\_\_\_. Apre(e)nder a paisagem geográfica: a experiência espacial e a formação do conceito no desenvolvimento das pessoas. In: PEREIRA, M. G. (Org.). **La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p. 219-238.

COPATTI, C. **Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático: percursos para a educação geográfica**. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências). UNIJUI: Ijuí, 2019.

COSTELLA, R. Z. Ensinar como se lê o mundo é diferente de ensinar a ler o mundo: a construção do conhecimento geográfico. In: GIORDANI, A. C.; TONINI, I. M.; COSTELLA, R. Z.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Aprender geografia: a vivência como metodologia**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 195-204.

\_\_\_\_\_. Para onde foi a geografia que penso ter aprendido. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.). **Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações**. Porto alegre: Evangraf, 2015. p. 29-40.

\_\_\_\_\_. Nas entrelinhas do Livro Didático: a voz e a visibilidade do aluno. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; SANTANA FILHO, M. M. de; MARTINS, R. E. M. W.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.). **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 177-190.

COUTO, M. A. C. Para a crítica da Geografia que se ensina através dos Livros Didáticos. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; SANTANA FILHO, M. M. de; MARTINS, R. E. M. W.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.). **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 191-220.

FLEURI, R. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade & Cultura**. n. 16, 2001. p. 45-62. Disponível em:  
<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490/pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GONÇALO, J. **É uma pena não viver: uma biografia de Rubem Alves**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2015.

GONZÁLEZ, R. M. Pensamiento Espacial y Conocimiento Geográfico en los Nuevos Estilos de Aprendizaje. In: **Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía**, 11., 2016, Sevilla. Actas [...]. Sevilla: AGE, 2016. p. 11-39.

JULIASZ, P. C. S. **O pensamento espacial na educação infantil: uma relação entre geografia e cartografia**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

LIMA, E. de S. Educação do campo, currículo e diversidades culturais. **Espaço do currículo**. v.6, n.3, p.608-619. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 11 de nov. de 2017.

LIMA, T. C.; MIOTO, R. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45. 2007.  
<https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

MARQUES, M. O. **Educação/interlocução, Aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

OLIVEIRA, L. F.; REIS, M. C.; LINS, M. R. LEI N. 10.639/03: uma proposta intercultural no CAP- UERJ. In: LIMA, A. G.; OLIVEIRA, L. F.; LINS, M. R. (Org.). **Diálogos interculturais, currículo e educação: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica**. Rio de Janeiro : Quartet : FAPERJ, 2009.

SANTOS, L. P. dos. **A Geografia escolar e o Espaço Mentalmente Projetado: um olhar piagetiano**. Tese (Doutorado em Geografia) – Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 4. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 7. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SCHÄFFER, N. O. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 3. ed. Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros: Porto Alegre, 2001. p. 137-151.

SILVA, H. J. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SPOSITO, M. E. B. A avaliação de livros didáticos no Brasil – por quê? In: SPOSITO, M. E. B. (Org.). **Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 15-25.

SUERTEGARAY, D. **(Re)ligar a Geografia: natureza e sociedade**. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira. 17. ed. 5. reimp. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

TOSO, C. E. I. Criança, espaço, tempo e construção do conhecimento. In: CALLAI, Helena Copetti. TOSO, C. E. I. **Diálogos com professores: cidadania e práticas educativas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2015. p. 163-176.

---

Recebido em: 20/07/2021

Aceito para publicação em: 04/10/2021