

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NO ENTRECruzAMENTO DE POLÍTICAS DE CURRÍCULO E DE FORMAÇÃO
DOCENTE: UMA ANÁLISE DO MANUAL DO PROFESSOR DO LIVRO
DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

ANA ANGELITA COSTA NEVES DA ROCHA

-

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

ORIENTADORA: PROF^A. DR^A CARMEN TERESA GABRIEL

Rio de Janeiro

2008

NO ENTRECruzamento de Políticas de Currículo e de Formação
Docente: Uma Análise do Manual do Professor do Livro
Didático de Geografia

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

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^a Carmen Teresa Gabriel - Orientadora
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dr^a Marcia Serra Ferreira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dr^a Alice Ribeiro Casimiro Lopes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
14 de agosto de 2008

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves

No entrecruzamento de políticas de currículo e de formação docente: uma análise do manual do professor do livro didático de geografia/Ana Angelita Costa Neves da Rocha. Rio de Janeiro: UFRJ, FE.2008

xi143 f.: il; 2m

Orientadora: Carmen Teresa Gabriel

Dissertação (mestrado) – UFRJ/ FE/ Programa de Pós-graduação em Educação, 2008.

Refêrencias Bibliográficas: f.125-134.

1. Manual do Professor 2..Discurso 3. Política de Currículo. 4. Política de Formação Docente. I. Gabriel, Carmem Teresa. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro III. Título.

tô

tom zé

tô bem de baixo prá poder subir
tô bem de cima prá poder cair
tô dividindo prá poder sobrar
desperdiçando prá poder faltar
devagarinho prá poder caber
bem de leve prá não perdoar
tô estudando prá saber ignorar
eu tô aqui comendo para vomitar

eu tô te explicando
prá te confundir
eu tô te confundindo
prá te esclarecer
tô iluminado
prá poder cegar
tô ficando cego
prá poder guiar

suavemente prá poder rasgar
olho fechado prá te ver melhor
com alegria prá poder chorar
desesperado prá ter paciência
carinhoso prá poder ferir
lentamente prá não atrasar
atrás da vida prá poder morrer
eu tô me despedindo prá poder voltar



The Ass at School, 1556

Pieter Bruegel the Elder (Netherlandish, 1525/30–1569)

9 1/8 x 11 7/8 in. (23.2 x 30.2 cm)

Staatliche Museen zu Berlin, Kupferstichkabinett

<http://seaeels.web.fc2.com/images/D0024.JPG>

*Com muita saudade e muitas lembranças,
Dedico meu esforço cotidiano de seguir a vida
Ao meu Pai e ao meu avô Pai Francisco*

Agradeço:

À Professora Carmem por acreditar neste trabalho.

Aos Professores do PPGE.

Às meninas do GECCEH (Evelyn, Márcia, Marcella, Ana Paula, Patrícia e Glória).

À Ana Paula Hein, pelo coração.

À Sol e ao Henrique sempre dispostos a ajudar.

Aos meus alunos que me fazem professora.

Aos meus professores que me fizeram professora.

À Gisa: amiga em qualquer hora.

À Camila: uma amizade que se fez presente para secar minhas lágrimas.

Ao Anderson: um amigo da risada fácil.

Ao meu amado Lucas, por ser tão intenso e denso e por acreditar em mim enquanto mergulho nas minhas dúvidas.

À minha Irmã, tão amada e tão serena.

À minha Mãe integralmente mãe.

À Mãe Gel de sabedoria plena onde nos seus afagos encontro segurança.

A Deus por me dar força e serenidade quando preciso.

A todos que me dão bom dia, que abrem um sorriso, que respeitam o código de trânsito, que tornam o caos urbano mais habitável.

Muito obrigada!

NO ENTRECruzAMENTO DE POLÍTICAS DE CURRÍCULO E DE FORMAÇÃO
DOCENTE: UMA ANÁLISE DO MANUAL DO PROFESSOR DO LIVRO
DIDÁTICO DE GEOGRAFIA
ANA ANGELITA COSTA NEVES DA ROCHA

RESUMO

Inserido no âmbito das discussões sobre o lugar político do professor em políticas educacionais mais amplas, como o Programa Nacional do Livro Didático, o presente estudo tem por objetivo evidenciar os discursos sobre "trabalho docente" e "saber docente" produzidos e hibridizados nos textos oficiais que integram esse programa. Entre esses textos, o Manual do Professor do livro didático de Geografia das séries finais do ensino fundamental, considerado como um texto que busca intencionalmente a interlocução com o docente de Geografia, recebeu, nesta análise, um lugar de destaque. O quadro teórico privilegiado articula contribuições tanto do Campo do Currículo como da Teoria Social do Discurso. No Campo do Currículo, o diálogo - com os estudos de políticas de currículo (Lopes: 2005, 2006, 2007; Ball:1992), com as argumentações propostas por Macedo (2003, 2006) que significam o currículo como espaço de enunciação bem como com as análises que articulam esse entendimento do currículo com as questões que problematizam a hierarquização, classificação e distribuição dos saberes (Gabriel: 2006, 2007, 2008, Lopes, 2007) abriu pistas fecundas para a reflexão do político na análise a que me propus. Fundamentados na crítica aos limites da teoria crítica do currículo para pensar essa questão, essas interlocuções permitiram o entendimento das relações de poder assimétricas presentes nos discursos analisados, para além das perspectivas teóricas afirmadas por dicotomias e verticalizações. A incorporação das contribuições da Teoria Social do Discurso, especialmente, na perspectiva desenvolvida por Fairclough (2001), por ele denominada como Análise Crítica do Discurso Textualmente Orientada (ACDТО), foi fundamental para a apreensão metodológica do corpus documental desta pesquisa (Edital e Guia de Análise do Livro Didático da última edição de 2008 e o "Manual do Professor" de nove livros didáticos da sexta série de coleções didáticas avaliadas neste PNLД). A apropriação destes textos, portanto, responde ao entendimento de que discursos sobre trabalho e saber docente, bem como sobre as relações com o saber e entre saberes circulam de acordo às configurações contingenciais das práticas discursivas de produção, de distribuição e de consumo de sentidos. Desta maneira, uma das contribuições deste trabalho é ampliar, no campo da discursividade, os sentidos atribuídos às últimas páginas do livro didático de uso exclusivo do professor, possibilitando que sejam apreendidas como campo de disputas entre discursos ambivalentes e híbridos que tanto afirmam uma condição de subalternidade quanto sublinham a autonomia do professor. Apoiado, na articulação teórico-metodológica proposta, este estudo oferece assim, elementos para investir no sentido de Manual do Professor como um texto no qual se entrecruzam sentidos de políticas de currículo e de formação docente, um texto, portanto, no qual circulam entendimentos políticos sobre o professor de Geografia.

Palavras-chave: Currículo, política de currículo, discurso, Manual do Professor, ensino de Geografia.

IN THE INTERTWINING OF CURRICULUM POLICIES AND TEACHER
TRAINING: AN ANALYSIS OF TEACHER'S GEOGRAPHY TEXTBOOK.

ANA ANGELITA COSTA NEVES DA ROCHA

ABSTRACT

Within the framework of discussions about the place of the teacher in broader educational policies, such as the Programa Nacional do Livro Didático, this study aims to highlight the discourse on "teaching work" and "teaching knowledge" produced and hybridized in the official texts of this program. Among these texts, the Professor's textbook of geography for the final series of basic education, regarded as a text that intentionally seeks to dialogue with the geography teacher, received in this analysis, a place of prominence. The privileged theoretical framework articulates contributions of both the Curriculum Field and the Social Theory of Discourse. In the field of curriculum, dialogue - with the studies of curriculum policies (Lopes: 2005, 2006, 2007; Ball: 1992), with the arguments proposed by Macedo (2003, 2006) that signifies the curriculum as space for enunciating as well as the analysis that articulate this understanding of the curriculum with the issues that debates the hierarchy, classification and distribution of knowledge (Gabriel: 2006, 2007, 2008, Lopes, 2007) opened clues for fruitful reflection of the political analysis that I proposed. Based in the critic of the limits of the critical theory of the curriculum to think this issue, these interlocutions allowed the understanding of the asymmetrical power relations in the analyzed discourse, beyond the theoretical perspectives expressed by dichotomies and verticalizations. The incorporation of the contributions of the Social Theory of Discourse, especially in the perspective developed by Fairclough (2001), which he called Critical Analysis of the Textually Oriented Discourse (CATOD) was fundamental to the methodological seizure of the documentary corpus of this research (Edital and Guide of the didactic book of the last issue of 2008 and "Teacher's Manual" of nine textbooks for the sixth series of didactic collections evaluated in this PNLD). The ownership of these texts, therefore, responds to the understanding that work discourses and teaching knowledge as well as the relations with knowledge and between knowledge move according to its contingent configurations of discursive practices of production, distribution and consumption of significances. Thus, one of the contributions of this work is to broaden, in the field of discursivity, the meanings attributed to the last pages of the teacher's textbook, enabling it to be seized as a field of disputes between ambivalent discourses and hybrids that both claim a subaltern condition as they stress the autonomy of the teacher. Supported, in the proposed theoretical-methodological articulation, this study offers elements to invest in the Teacher's Manual as a text which intertwines senses of curriculum policies and teacher training, a text, therefore, in which circulate political understandings on the professor of geography.

Keywords: Curriculum, Curriculum policy, Discourse, Teacher's Manual, Teaching of geography.

Sumário

APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO I TRILHAS PERCORRIDAS, ALICERCES, PONTES: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	11
I.1. Primeiros percursos: algumas discussões sobre o ensino de Geografia.....	12
I.2. Na tensão entre a teoria crítica e pós-crítica curricular: por que a questão da linguagem potencializa uma via de discussão no campo do currículo?.....	26
I.3. A problematização do manual do professor: trilhas percorridas e pontes construídas ..	30
CAPÍTULO II INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS NO CAMPO DO CURRÍCULO E DA TEORIA SOCIAL DO DISCURSO	41
II. 1. Por que “política como texto” potencializa um objeto de pesquisa em educação?.....	43
II.2. No campo da discursividade: Fairclough e intertextualidade.....	49
II. 3. Percorrendo trilhas... ..	61
CAPÍTULO III DISCURSOS SOBRE TRABALHO, SABER E FORMAÇÃO DOCENTE NOS DISCURSOS SOBRE O MANUAL DO PROFESSOR	63
III.1 Sentidos de trabalho do professor e de saber docente em disputa nos discursos do campo educacional.....	64
III.2 Questões emergentes para a análise do manual do professor	65
III.3 Formação continuada e relação com os saberes : que relação discursiva?.....	84
CAPÍTULO IV DO TEXTO DO MANUAL DO PROFESSOR: PARA ALÉM DO ANEXO DO LIVRO DIDÁTICO	91
IV.1 Da escolha dos manuais do professor.....	94
IV.2. Como as marcas textuais denunciam as assimetrias de poder escrita/leitor-professor: “Manual do Professor” como enunciado.....	104
IV.3 Como as marcas textuais denunciam as assimetrias de poder escrita/leitor-professor: o Manual do Professor, como espaço de enunciação.....	109
IV.4. Negociação: entre saberes e entre professor e saber.....	122

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROFESSOR DE GEOGRAFIA OU GEÓGRAFO-PROFESSOR? OUTRAS	
TRILHAS, NOVAS PONTES.....	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
ANEXO I	Ai
ANEXO II	Aii
ANEXO III	Aiii
ANEXO IV	Av
ANEXO V	Avii
ANEXO VI	Aviii

APRESENTAÇÃO.

PROFESSOR: EM PESQUISA, EM FORMAÇÃO: O DUPLO MOVIMENTO.

Talvez, penso eu, que uma escrita que introduz a pesquisa de um momento tão singular para minha vida tenha que traduzir todas as ansiedades, angústias e bem-aventuranças explícitas e implícitas de uma profissão defendida como funcional para a sociedade, mas, ao mesmo tempo, tão árdua e frustrante. Quis esta profissão desde pequena porque pensava que era a única, também, porque vislumbrava o olhar de minha mãe à frente de uma sala de aula. Foi vendo minha mãe atuar e viver e sobreviver como professora que acreditei na profissão e, contra a sua vontade, a desafiei a copiá-la e a reinventá-la em mim mesmo, como professora.

Por isso, proponho na liberdade de uma apresentação contar como as aflições e alegrias de minha experiência me conduziram a esta pesquisa. Sim, o presente volume é resultante do exercício acadêmico, mas também sou eu, em escrita, pensando a minha profissão e a de muitos com os quais convivo e convivi. Acho oportuno, então, começar falando de uma imagem, pois, conforme um dos teóricos com quem dialogo, diferentes formas simbólicas podem ser tomadas como o texto (FAIRCLOUGH, 2001). Então, falo, a partir do texto de Bruegel com objetivo de percorrer a imagem e justificar as trilhas que conduziram minha caminhada em direção ao PPGE/UFRJ e outras mais para fazer pesquisa.

Um texto de uma situação escolarizada, num tempo sem escolas para todos. Neste texto registrado pelo gravurista, num mundo globalizante do século XVI, desumaniza-se quem ensina, quem aprende. Um burro no cenário caótico, no espaço de aprender e ensinar, sem janelas, sem asseio, sem anseios. O que se vê na composição é a ironia de Bruegel inscrita na descrença. Uma composição datada?

Quem sabe. Pelo texto de Bruegel exponho o que se fala num conselho de classe, na educação básica da escola pública, seja no interior fluminense, seja na Baixada. A dificuldade

de ensinar num lugar sem trabalho e de ensinar ao som da violência não é uma composição externa àqueles que aprendem e ensinam numa escola da vida real. Se a composição de Bruegel é um dito nos corredores, há de se assinalar, sublinhar, espalhar que existe sua negação: bons professores – não pelos seus títulos, mas pelas suas crenças. Avalio que sou um destes, por reconhecer meus limites e minhas fragilidades, especialmente, quando assumo as frustrações.

A composição de Bruegel me encaminha a negá-la e a perseverar na possibilidade da escola, especialmente na possibilidade de vê-la como espaço de crítica, onde a representação do mundo não é única. A composição de Bruegel é, para mim, a anti-escola, a sua impossibilidade discursivamente presente na desvalorização do aluno, do professor e da relação com o saber. E, para mim, como professora de Geografia, o estudo do espaço é uma interessante estratégia para refletir o mundo. Pretencioso? Talvez, mas tive bons professores de Geografia que acreditaram nesta possibilidade. Portanto, vejo a relação com o saber como possibilidade ímpar de se fazer entender o mundo e de se fazer entendido, ainda que seja numa composição caótica, sem janelas, mas com portas escancaradas, porque fui uma professora de salas sem janelas numa realidade não representada nos livros didáticos: Jardim Gramacho, a poucos metros de um dos maiores aterros sanitários do Brasil.

Meus alunos sobreviviam do lixo. Falávamos sobre globalização, mudança climática, zoneamento econômico e ecológico, União Européia e, ainda, fomos ao aterro, de ônibus, com as janelas fechadas, porque ninguém gosta da insalubridade, de chorume, de pobreza. Também abrimos as janelas e vimos, do alto do relevo de detritos, a geografia inventada pela urbanização. Da janela do ônibus vimos o esplendor da Baía do Pão de Açúcar, da Ilha de Paquetá e da metropolização em desafios. No aterro, caminhando na geomorfologia do descarte desigual da metrópole, fui feliz como professora. Assim como fiquei satisfeita, entusiasmada com muitas, mas muitas mesmo, aulas em salas sem janelas, sem piso, sem

carteiras, sem recursos, sem estima. Por favor, não entenda uma apologia ao missionário educador, que politicamente merece ser exterminado. Defendo, assim, que na relação com o saber eu me reconheço como professora.

Qualquer que seja a entrada disciplinar, a questão da mobilização do sujeito, da sua entrada na atividade intelectual, parece central na problemática da relação com o saber: por que (motivo) e para que (fim, resultado) o sujeito se mobiliza?(CHARLOT, 2001, p. 19)

Mobilizar-se em relação ao saber: quem quer ser professor? Quem se mobiliza em relação com o saber e pela relação com o saber? Quem não desiste, por que acredita no projeto de universalização da educação básica como projeto de sociedade? Ainda diante da gravidade de problemas sociais, como a violência nas escolas, sou professora porque essas perguntas são parte do que faço. Percorro nelas para trilhar outra pergunta que ronda o meu fazer: ensinar vale a pena? Qual o lugar das pesquisas sobre o ensino no imenso horizonte das ciências sociais? Qual o lugar do professor nos estudos destas investigações?

A escrita que se segue é um testemunho do mobilizar-se em relação ao saber. Não se trata apenas de uma questão de pesquisa é, inclusive, meu movimento da busca pelo saber. Imersa nos casos e nos acasos da educação básica, procurei o Programa de Pesquisa em Pós Graduação para oxigenar minha prática. Acredito que tal investida em leituras satélites a minha experiência em sala de aula, instigaria meu desejo em permanecer no ofício de professor. Concordo com o artigo de Fernandes (2005): existe o lugar social do ofício de professor de Geografia, por ser também ele que trabalha no “âmbito da educação para política como espaço de disputas de projetos de mundo”. (FERNANDES NETO, 2005, p.257).

E, se ainda há lugar social para ofício do professor de Geografia, cabe interrogar o que se verbaliza sobre sua prática. Que discursos a definirem, a protestarem e a debaterem sobre o professor desta disciplina?

Mobilizar-me em relação ao saber é problematizar os discursos travados sobre o professor, o que me exige a dupla posição de sujeito: como pesquisadora e como professora. As linhas que se seguem registram esse movimento orgânico - e nada inocente - para pôr na berlinda os discursos impressos sobre professor e Geografia.

INTRODUÇÃO.

POR QUE O MANUAL DO PROFESSOR?

Páginas no final do livro didático. Geralmente, há uma inscrição: material de uso exclusivo do professor. O que há no universo das últimas páginas? Respostas para muitas perguntas. Este trabalho se propõe a trilhar por um campo, ainda pouco explorado nas investigações sobre ensino de Geografia. Pretendo, mediante o objeto de pesquisa – Manual do Professor – percorrer caminhos para abordar o que tem sido dito neste texto de específico e de imediato diálogo com o professor.

A construção do **problema de pesquisa**, cujo material empírico se constitui **no/sobre o manual professor**, e não no livro didático, foi um processo que veio se delineando ao longo da minha caminhada no GECCEH (Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História)¹, quando, então, o grupo se dedicava a interrogar os discursos sobre saberes a circular nos exercícios dos manuais escolares de História, coleções estas inscritas na edição do PNLD/2005. Este momento foi meu primeiro contato com a racionalidade do Programa e, também, com um de seus documentos: o **Guia de Análise do Livro Didático de História** (MEC, 2004, vol. 5, 230 p.).

Desde então, como investida exploratória, consultei o **Guia de Análise do Livro Didático de Geografia**, da mesma edição do PNLD (Id.vol.6.p.122). Um dos critérios para a classificação das coleções didáticas era o **Manual do Professor**. Por que esse material,

¹ GECCEH - Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História – é um grupo de pesquisa inscrito no Núcleo de Estudos do Currículo, da Faculdade de Educação/UFRJ. O Grupo, sob a Coordenação da Prof.^a Dr.^a Carmem Teresa Gabriel, desenvolve investigações acerca das temáticas currículo e cultura, a partir de referências teórico-metodológicas que abordam a questão da linguagem, numa perspectiva que sinaliza o potencial da problemática sobre a produção de sentidos para construir interrogações a respeito da relação (condicional) com o saber.

desprestigiado nas investigações sobre ensino de Geografia², teria tamanha importância para a lógica de avaliação do Programa? Tal indagação tornou-se mais pertinente quando verifiquei que, no **Edital De Convocação Para Inscrição No Processo De Avaliação E Seleção De Obras Didáticas A Serem Incluídas No Guia De Livros Didáticos Para Os Anos Finais Do Ensino Fundamental - PNLD/2008** (Id. 2006, p.63), o Manual do Professor era item obrigatório para inscrição das coleções didáticas.

Assim, nesta pesquisa interessa-me analisar como o Programa produz entendimentos sobre Manual do Professor das coleções didáticas das séries finais do ensino fundamental, uma vez sendo este o meu segmento de atuação profissional. Logo, a leitura preliminar do **Guia De Análise Do Livro Didático De Geografia** – para este segmento da educação básica – e do **Edital** serviram como estudo exploratório para me aproximar da racionalidade de **Programa Nacional do Livro Didático** (PNLD) que, dentre outras atribuições, é orientada para a avaliação do livro didático.

Somada a este movimento de exploração do Manual do Professor nos documentos oficiais do PNLD, minha formação no PPGE contou decisivamente com as leituras do campo do currículo. A perspectiva teórica adotada (LOPES, 2005, 2006 e 2007; BALL, 1992) reforça a potencialidade de se apropriar dos documentos oficiais como textos sujeitos à (re) interpretações. Esta perspectiva, ao retirar a imunidade dos textos, isto é, sua pretensa neutralidade, favorece a apropriação de textos, até então, considerados “marginais” na pesquisa educacional, mas que são igualmente configuradores da racionalidade do PNLD, como o “Manual do Professor”, anexo do livro didático.

Uma vez amparada em certas interlocuções do **campo do currículo**, que me permitiram perceber os textos institucionais não mais neutros e onde são disputados e

² No primeiro capítulo, apresentarei o exercício de revisão bibliográfica compreendido por levantamento de pesquisas em níveis de Pós-Graduação onde constatei que aquelas cuja temática versava sobre livro didático de Geografia, não se propuseram a analisar o Manual do Professor.

negociados sentidos, algumas interrogações emergiram como possíveis percursos para apropriação do Manual do Professor. Pois, a partir da articulação entre a abordagem teórica-metodológica e estudo exploratório, algumas interrogações embrionárias encaminhavam os percursos desta pesquisa: que discursos sobre professor, sobre saberes³ são escritos e lidos no Manual do Professor? E mais. Nos documentos oficiais do PNLD, circulariam os mesmos discursos? Que interlocução tais documentos pretendem estabelecer com o professor? Tais interrogações embrionárias evidenciam o meu interesse central nesta pesquisa: analisar o lugar político do professor de Geografia, tendo como base, a escrita do/sobre Manual do Professor. Portanto, uma pesquisa que se propõe a investigar o Manual do Professor tem em primeiro plano a discussão do poder textualmente impressa nestas páginas.

Seguindo a direção inscrita nas primeiras interrogações, também me fundamento no estudo de Gabriel (2006) que defende a potencialidade da questão do saber para apreender o político. Para Gabriel (2006), a produção de sentidos sobre saber envolve o terreno epistemológico porque trata-se do valor de verdade, logo, uma questão da ordem política.

Nessa pesquisa, amparo-me também em Gabriel (2006) para problematizar o Manual do Professor como texto onde se apresenta a materialidade das disputas sobre regimes de verdade. Sendo assim, a questão poder e saber deve ser trazida para o primeiro plano no presente estudo diante desta proposta de apropriação de um texto propositadamente pensado

³ “A proliferação e diversidade da terminologia presente nos debates acadêmicos desde então – **cultura escolar (Forquin, 1993), saber escolar (Forquin, 1992, Perrenoud, 1998, 1993, Devalay 1991, 1995), conhecimento escolar (LOPES 1997, 1999), disciplina escolar (Chervel, 1990, Goodson, 1995), conteúdos curricularizados (Sacristian, 1995, 1996), saber a ensinar, saber ensinado (Chevallard, 1991), saberes aprendidos (Devalay, 1995)** são sintomas tanto da presença dessas questões bem como de contribuições vindas de campos disciplinares e/ou horizontes teóricos distintos para pensar a produção do conhecimento na sua forma escolarizada”. (GABRIEL, 2006, p.1, grifo meu). De acordo com esta citação, é possível constatar que a diversidade terminológica deve-se à amplitude do quadro teórico que reserva interesse sobre a temática saber escolar. Ainda assim, reconhecendo a expansão do campo semântico, esta pesquisa opera com os termos saberes e conhecimento sem distinção, apenas para fins da escrita da redação.

por política educacional, de caráter regulador, para estabelecer a relação entre o professor e o saber a ensinar.

Mais produtiva revela-se a intenção de compreender **os processos de mediação pedagógica** associados à seleção e à organização do conhecimento para fins de ensino, **os mecanismos de transformação dos saberes e as análise dos fins sociais desses saberes** (LOPES, 2007, p.201, grifos meus).

Avalio que certas discussões do campo do currículo possam contribuir para reflexão da mobilização dos saberes e da tensão entre tendências teóricas da Geografia na escrita institucional. Dessa forma, aposto que as leituras sobre a questão do hibridismo e da ambivalência de sentidos, presentes em certas discussões do campo do currículo, abrem portas para interrogar o reconhecimento e a ressignificação de tendências teóricas do campo da geografia (legitimadas) nos textos escolares, em particular, aqueles direcionados para o professor. Assim sendo, apresento os objetivos específicos desta pesquisa:

- Problematizar o PNLD como evento discursivo, marcado pela circularidade de produção, de distribuição e de consumo de sentidos.
- Problematizar os sentidos de Manual do Professor em algumas marcas textuais que acusam discursos sobre políticas de currículo e discursos sobre política de formação docente.

No **primeiro capítulo**, procuro, em linhas gerais, analisar algumas reflexões do campo de pesquisa sobre o ensino de Geografia. De acordo com o mapeamento de certas questões presentes neste campo, tenho o interesse em acentuar as possibilidades de apropriação do campo do currículo, na tentativa de estreitar o diálogo entre estes campos para construção de problema de pesquisa.

No mesmo capítulo, argumento por que o Manual do Professor tornou-se um interessante corpus documental e, ao mesmo tempo, objeto de pesquisa para desenvolver a temática sobre o **ensino da Geografia, nas séries finais do Ensino Fundamental**. Dessa

maneira, amparo-me em revisão bibliográfica, tanto do campo do ensino de Geografia quanto do campo educacional com objetivo de apreender entendimentos sobre Programa Nacional do Livro Didático. Para tanto, busco apresentar considerações sobre o Manual do Professor, a partir da leitura preliminar dos documentos oficiais difundidos por esse Programa.

Esta investigação sobre/no MP do livro didático de Geografia aposta na potencialidade da discussão política sobre professor e saberes a partir do entendimento que o uso da linguagem, especificamente, o discurso se estabelece na disputa e na negociação de produção, de circulação e de consumo de sentidos. Sendo assim, o **segundo capítulo** busca sublinhar o potencial teórico-metodológico do campo do currículo e da teoria social do discurso, para considerar a circularidade discursiva em textos institucionais (BALL, 1992, LOPES, 2005, 2006, 2007, FAIRCLOUGH, 2001).

Avalio que no movimento de apropriação das páginas do Manual do Professor, assim como, nos documentos oficiais que o definem, suscitam questões para apreender os **sentidos de trabalho docente, da relação professor e saber e da relação entre saberes**. Por esta razão, o Edital e o Guia, da última edição do PNLD/2008 para as séries finais do Ensino Fundamental serão mais explorados, **no terceiro capítulo**, como material empírico para problematizar a circularidade das políticas de formação docente e de currículo e os papéis que estes documentos desempenham na própria definição e normatização do Manual do Professor para a área de Geografia.

A exploração dos documentos oficiais me levam a considerar que no Manual do Professor, as tensões manifestadas pela ambivalência de sentidos (de saber, de relação com saber) contribuem, sobretudo, para questões abordadas pelo campo do currículo. A redação deste capítulo tem como pano de fundo a ambivalência de sentidos que qualificam o trabalho docente e saber docente: sejam os sentidos assentados pela perspectiva instrumental do

trabalho docente ou dos sentidos antagônicos a essa visão ao defenderem o caráter autônomo do ofício do professor.

Diante desta configuração de enunciados hegemônicos e contra-hegemônicas para significar o trabalho e saber docente, configuração esta explícita nos documentos já tratados, organizo o texto do **último capítulo** em seções que conjugam a exploração da empiria com a discussão teórica. Para tal, amparo-me nas categorias propostas pela ACDTO (Análise Crítica Do Discurso Textualmente Orientada) que permitam explorar tanto sentidos da relação do professor com o saber quanto os sentidos sobre saberes. Diante desta abordagem sobre a relação entre saberes, apoio-me em algumas considerações já apresentadas pela teoria crítica do currículo (YOUNG, 2000) e revisitadas por Lopes e Gabriel (LOPES 2006, 2007, 2008, GABRIEL 2006, 2008).

Meu interesse está particularmente voltado para as análises dos discursos sobre trabalho docente, saber docente, a relação professor com o saber, relação entre saberes, como vias de problematização do Manual do Professor. Com isso, proponho abordá-lo para além de um anexo; uma vez sendo um texto cuja escrita parte da intencional relação com um interlocutor imediato: o professor.

CAPÍTULO I - TRILHAS PERCORRIDAS, ALICERCES, PONTES: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.

Neste capítulo apresento as trilhas percorridas, a consolidação dos alicerces e as pontes a sustentar um objeto de pesquisa em educação chamado Manual do Professor. Para tal, organizo minha argumentação em três partes. Na primeira seção, apresento algumas discussões sobre a temática ensino de Geografia que contribuem para traçar possíveis interlocuções com o campo do currículo. Ainda nesta seção, a partir da revisão bibliográfica, faço releitura dos estudos sobre a história da disciplina escolar, as relações entre os saberes e textos oficiais, as questões sobre formação do professor e sobre o livro didático para sinalizar algumas considerações que são centrais para problematização do Manual do Professor como objeto de investigação inserido na temática de ensino de Geografia.

Como a compreensão do objeto de pesquisa se fundamenta no aporte teórico do campo do currículo, na segunda seção, recupero, em linhas gerais, algumas discussões sobre o desenvolvimento de certos debates deste campo de pesquisa em educação. Tendo em vista a amplitude das matrizes teóricas compreendidas neste campo, parto das análises já realizadas nos estudos de Giroux (1993), Moreira (1998), Lopes e Macedo (2002). Esta seção busca apresentar como questões deste campo de pesquisa podem contribuir para o entendimento da relação poder e saber, sendo a mesma considerada nesta pesquisa como um dos alicerces para a apropriação do Manual do Professor como objeto de investigação.

De tal forma que na terceira seção deste capítulo trato do Programa Nacional do Livro Didático e dos sentidos produzidos e difundidos sobre o Manual do Professor. Para tanto, me baseio em revisão bibliográfica e leitura preliminar de documentos produzidos pelo Programa, a saber: o **Guia De Análise Do Livro Didático** das três primeiras edições do Programa (PNLD/1999, PNLD/2002, PNLD/2005). Este é um primeiro movimento de aproximação

com a racionalidade do Programa, que será retomado no terceiro capítulo, a partir da exploração de documentos produzidos pela última edição do PNLD/2008.

Portanto, este capítulo tem como preocupação central apresentar as trilhas percorridas para a construção do objeto de pesquisa, bem como, evidenciar a pertinência de um estudo que trate exclusivamente do Manual do Professor e não do livro didático. Sendo assim, as linhas a seguir procuram dialogar com discussões do campo de pesquisa sobre ensino de Geografia com análises de cunho epistemológico do campo do currículo e com os estudos sobre políticas educacionais do livro didático que, de tal modo, direcionam intrigantes encaminhamentos para abordar o anexo do livro didático: o Manual do Professor.

I.1. PRIMEIROS PERCURSOS: ALGUMAS DISCUSSÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA

Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele não forma somente a indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p.184)

Escolho esta citação de Chervel (1990) para iniciar a discussão sobre a dimensão do conhecimento geográfico como disciplina escolar porque quero chamar atenção para lógica diferenciada entre enunciar e autorizar o “dito”⁴ sobre o saber escolar e o “dito” sobre o saber de referência acadêmica. Ainda que não problematize o que entende por “cultura da sociedade global”, o autor, na citação acima, coloca em evidência o lugar social da disciplina escolar.

⁴ De acordo com a proposta de Fairclough (FAIRCLOUGH, 2001, P.22) da multidimensionalidade do discurso (a ser explorada, no próximo capítulo), é possível construir um campo semântico sobre discurso que aproxime os termos como “discurso”, “texto”, “enunciado”, “sentido”, “significado” e “escrita”, uma possibilidade empregada na redação desta pesquisa. Ainda assim, reconheço, na enumeração destes termos, que diferentes tradições e correntes da análise do discurso se ocuparam em discriminar teoricamente esses conceitos. Todavia, no meu ver, o modelo tridimensional do discurso permite essa aproximação sem prejudicar a problemática da análise do discurso.

Portanto, tendo como pressupostos as especificidades dos saberes acadêmicos e escolares e a implicação destas para a produção de sentidos sobre saberes, cabe a estas linhas iniciais da pesquisa apresentar como o campo da Geografia vem desenvolvendo os debates sobre o ensino desta disciplina. Não se trata, pois, do estudo da arte sobre ensino de Geografia, apenas pretendo sublinhar algumas contribuições que me permitem problematizar uma proposta de investigação sobre o Manual do Professor.

Desta maneira, parto da leitura do estudo de Pinheiro (2003, 2005) em que enumera e analisa a produção de investigações sobre o ensino de Geografia em nível de pós-graduação. Este autor, assim, traz uma valiosa contribuição para este campo ao identificar e ao classificar a natureza das pesquisas centradas no tema ensino de Geografia cobrindo o período de 1972 – 2003⁵. De acordo com o recorte adotado, o autor identificou 317 pesquisas em nível de pós-graduação (277 dissertações de mestrado e 40 teses de doutorado).

Uma constatação resultante da pesquisa de Pinheiro (2003) diz respeito à pouca visibilidade das pesquisas sobre ensino no campo acadêmico de Geografia, pois no recorte temporal estudado pelo autor, não havia nenhuma linha de pesquisa nos Programas de Educação direcionada para este tema. Logo, uma de suas argumentações envolve a reivindicação a favor da construção de área de concentração de pesquisa específica para o Ensino de Geografia, o que, em tese, traria um efeito de visibilidade e de difusão desta temática no campo acadêmico (PINHEIRO, 2003, p. 99)

⁵ Pinheiro publica no ano de 2005 uma edição revisada de sua tese de doutoramento defendida no departamento de Geografia da UNICAMP (PINHEIRO, 2001). Nesta revisão, o autor amplia o recorte temporal do levantamento bibliográfico inicialmente proposto entre o período de 1972-2000. Entretanto, na revisão do recorte temporal, o autor mantém a metodologia de classificação das pesquisas sobre ensino de Geografia de acordo com “gêneros de trabalho acadêmico” e com “focos temáticos”. Por gêneros de trabalho acadêmico, o autor compreende o procedimento metodológico da pesquisa aos quais o leva a sinalizar sete modalidades: “pesquisa de análise de conteúdo”, “estudo de caso”, “estudo comparativo/correlacional”, “relato de experiência”, “pesquisa bibliográfica e documental”, “pesquisa-ação” e “pesquisa experimental” (PINHEIRO 2005, p. 70). Além dos procedimentos metodológicos, Pinheiro (2003) analisa os temas delimitados para o desenvolvimento da pesquisa e, conforme a metodologia empregada em sua tese, identifica oito focos temáticos: “prática docente educativa”, “representações espaciais”, “educação ambiental”, “currículos e programas”, “conteúdo e método”, “formação de professores”, “formação de conceitos” e “livro didático”. (Ibdem, p. 81).

A quantidade e relevância da pesquisa acadêmica no ensino de Geografia demonstram a necessidade de discutir a criação da área de concentração “Ensino de Geografia”, a qual poderá derivar diversas linhas de pesquisa. Atualmente o ensino de Geografia, geralmente aparece nos Programas de Pós-Graduação de Geografia, como linha de pesquisa, diluída no interior dos programas, esta denominação não corresponde à quantidade e à abrangência das investigações existentes. Também não encontrei linhas que tratem o ensino de Geografia, nos programas de Educação. (PINHEIRO, 2001, p. 102)

Diante do levantamento bibliográfico realizado por este autor (2005, 2003), é possível ressaltar a sua observação do expressivo crescimento das pesquisas sobre o ensino de Geografia a partir dos anos 1980⁶, mantendo esta tendência no decorrer da presente década (Op. cit. 105-106). Esta reflexão mostra, em uma primeira leitura, que embora a expansão das pesquisas sobre ensino de Geografia seja um dado incontestável, ainda enfrenta o problema de ser reconhecido como campo acadêmico. Desta forma, o estudo de Pinheiro (2003, 2005) é aqui percebido tanto pela relevância do panorama bibliográfico apresentado quanto por ser um registro das disputas para dar visibilidade a um campo de pesquisa que aborde a dimensão escolar do saber geográfico.

Por esta razão, é necessário abordar a disciplina de Geografia no intuito de compreender essa relação necessária, mas não bem resolvida, entre o saber acadêmico e aquele mobilizado pelo professor na escola - um espaço onde o dizer sobre Geografia tem regras próprias, criativas, pois, o professor valoriza lógicas e formas de tratar o conhecimento para fazer valer sua difusão na escola. Deste modo, convém realçar algumas reflexões já colocadas sobre o ensino de Geografia a fim de fundamentar as minhas posteriores análises sobre o Manual do Professor.

⁶ Nas décadas finais do século XX, as discussões sobre ensino de Geografia foram impulsionadas pelas reflexões desenvolvidas no âmbito da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Conforme a análise de Pontuschka (1999), esta instituição foi uma das responsáveis pela intensidade e difusão dos problemas do ensino da Geografia com temas passíveis de serem pesquisados pelo meio acadêmico.

Interessa-me, portanto, certas análises que exponham a relação saber e poder na dinâmica de instituir o conhecimento numa área disciplinar na escola. Parece-me fértil as considerações trazidas pelas discussões sobre a história da disciplina escolar de Geografia realizadas por Rocha (1996, 2000) e Goodson (2001). De igual forma, reconheço também as contribuições de Soares (2004) e Cavalcanti (1998, 2001) para a reflexão sobre o ensino de Geografia, particularmente, nas análises desenvolvidas sobre a relação saber escolar no recente cenário de difusão de propostas curriculares oficiais. Estas problematizações a respeito da Geografia no âmbito escolar são pertinentes para articular outros aspectos do ensino desta disciplina: formação docente e livro didático. Precisamente nestes aspectos dedico especial atenção devido à proposta de investigação do Manual do Professor.

Não pretendo reconstituir uma narrativa da trajetória escolar desta disciplina, uma tarefa já desenvolvida por autores como Genylton Rocha (1996, 2000)⁷ e Goodson (2001). O que me proponho a destacar, a partir da leitura que faço destes autores, é identificar as vozes autorizadas para dizer o que é Geografia e sublinhar como essas vozes constróem sentidos sobre “o que deveria saber o professor”, já que a minha preocupação, ao longo deste estudo, é explorar o dito nesse material chamado Manual do Professor.

Além disso e não menos importante do que entender as ressonâncias do saber acadêmico na legitimização de textos oficiais sobre os saberes escolares, me preocupo

⁷ ROCHA, G.O.R. A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). Dissertação de Mestrado, FE/PUC-SP, São Paulo, 1996. Neste trabalho o autor propõe uma investigação que acentue o processo de legitimação da institucionalização da disciplina Geografia, a partir da escola. O autor, apoiado em referenciais da história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990, GOODSON, 1990, 1995), analisou a presença do saber de cunho geográfico em instituições escolares organizadas pelos Jesuítas e acompanha o progresso deste conhecimento ao longo do Segundo Reinado, conforme sua análise da grade curricular do Colégio de Pedro II. Rocha destaca as intervenções de Delgado de Carvalho para a inserção do pensamento geográfico francófilo no “novo Programa do Colégio Pedro II”, um marco para consolidação do campo disciplinar na década de 1920. O Estado Novo, para o autor, foi um período emblemático para a condição de cientificidade da Geografia, tendo em vista o imperativo político da unidade territorial e da identidade nacional, onde o Estado foi ator principal para a criação de organismos de referência a esse saber, como a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1942) e de Departamentos em instituições de Ensino Superior, a saber: Universidade de São Paulo, em 1934 e, no seguinte ano, na Universidade do Distrito Federal (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro).

igualmente em dar visibilidade a argumentos presentes no pensamento geográfico, como os de Rocha (1996) que defendem que o processo de legitimação da Geografia, como disciplina acadêmica, se estabeleceu inicialmente em instituições escolares. Portanto, contrariando o movimento dos saberes que ocorre no âmbito da maioria das disciplinas - modelo da academia para escola - a Geografia esteve presente nas origens das instituições escolares brasileiras antes de ser institucionalizada como campo científico no Brasil, durante o Estado Novo. De acordo com Rocha (1996) e Del Gaudio (2006)⁸, o impertativo político - por meio de intervenção estatal - garantiu a continuidade da disciplina Geografia na grade curricular das instituições escolares brasileiras, no decorrer do século XX.

Aproximando-me das pesquisas que tecem considerações sobre a institucionalização da Geografia no Brasil, principalmente aquelas que de alguma maneira consideram o movimento inverso de saberes⁹, isto é, da escola para a academia (ROCHA, 1996, 2000, DEL GAUDIO, 2006), penso que é possível argumentar que a institucionalização científica da Geografia dependeu, também, de sua tradição didática. A reflexão de que a Geografia é um saber primeiramente legitimado pela e na escola traz uma suspeita interessante para interrogar sobre a condição de cientificidade deste conhecimento. Suspeita essa presente na argumentação de Goodson (2001) sobre as disputas por prestígio no decorrer da história desta disciplina. Ao se referir ao caso britânico, Goodson (2001) sugere que o *status* desta disciplina no campo acadêmico se assentava no reconhecimento da mesma junto das instituições escolares. Para este autor (2001), o progresso, bem como, o sucesso da

⁸ DEL GAUDIO, R.S. Concepção de nação e Estado Nacional dos docentes de Geografia. Tese de Doutorado. FE/UFMG, Belo Horizonte, 2006. Nesta pesquisa de doutoramento, Del Gaudio (2006) investiga os sentidos atribuídos ao conceito de Nação por professores de Geografia. Para tal, a autora recupera a trajetória escolar dessa disciplina e discorre sobre as intervenções do Estado brasileiro na legitimação dos saberes geográficos na escola.

⁹ Esta perspectiva de movimento de saberes se inserem numa discussão mais ampla dentro do quadro teórico desenvolvido por Chevallard em seu estudo sobre a transposição didática. Ver trabalhos: GABRIEL, 2003; LOPES, 1999; MONTEIRO, 2001.

institucionalização da Geografia nas universidades responde ainda às disputas dessa disciplina no universo escolar.

A partir da sua posição como disciplina escolar integrada, gozando de um prestígio baixo, no início do século XX, a Geografia progrediu até atingir uma aceitação alargada como “disciplina” universitária de *status* elevado. A história que está por detrás deste notável progresso foi contada noutra local, mas as suas implicações para a prática curricular precisam ser analisadas com cuidado. (GOODSON, 2001, p.155)

A abordagem histórica da disciplina escolar, defendida por Goodson (2001), sugere, pois, que a estabilidade de um campo disciplinar, como a Geografia, ocorre de acordo com configurações sócio-políticas que extrapolam a esfera do acadêmico, embora não a excluam. Esta estabilidade reflete o *status* e o reconhecimento deste saber nas instituições de ensino superior.

A correlação de forças de defesa e de rejeição de que um dado conhecimento deva ser ensinado envolve toda sorte de sujeitos e determinantes sociais e políticos. Portanto, a defesa da permanência da disciplina nas instituições escolares é objeto de negociações e de disputas.

Disputas essas que não abarcam apenas as lutas entre campos disciplinares distintos (como o caso britânico narrado por Goodson, 2001, onde a Geografia “enfrentava” pressões da defesa dos estudos ambientais), mas também dentro do próprio campo disciplinar. Portanto, a leitura que faço dos trabalhos de Rocha (1996), Del Gaudio (2006) e Goodson (2001) leva-me a seguinte indagação: que Geografia é afirmada diante das disputas fora e dentro do campo disciplinar, nas escolas brasileiras neste início de século XXI? Por sua vez, essa pergunta pode ser desdobrada em outra: qual a função social, política, epistemológica da Geografia na escola? Apoiada nos interlocutores mencionados acima, percebo que tais interrogações é contingencialmente respondida, ou ao menos, existem tentativas em respondê-las nos documentos oficiais, refletindo assim as conjunturas sócio- políticas que interferem na legitimação do saber geográfico seja o da academia, seja o da escola.

Reitero que não me proponho a reconstituir a trajetória histórica da Geografia escolar (ou do saber geográfico escolarizado) no Brasil. O diálogo com Rocha (1996), Del Gaudio (2006) e Goodson (2001) é com o intuito de entender os textos institucionais sobre a Geografia escolar como construções que se inserem em disputas pelo reconhecimento e pelo prestígio de um campo disciplinar. Ancorada nestas leituras iniciais, fui qualificando meu olhar para a apreensão da escrita institucional sobre o saber geográfico escolarizado, suspeitando do papel desempenhado pela mesma na produção de discursos que afirmam tendências hegemônicas dos entendimentos sobre e da Geografia.

Nesse movimento, aproveito para perceber como essas tendências incorporam as tensões, bricolagens e hibridizações¹⁰ entre as matrizes teóricas do saber de referência na escrita dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, para as séries finais do Ensino Fundamental (PCNs)¹¹ (SOARES, 2004). Chamo atenção que nesta seção ao tratar da Geografia como disciplina escolar opto por procurar fazer referências a espaços onde circulam os sentidos de Geografia na escola, principalmente, nos textos oficiais. Essa opção não é aleatória, pois, meu propósito neste capítulo é argumentar sobre pertinência de um estudo sobre o Manual do Professor como espaço produtor de políticas de currículo e de formação docente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia foram instituídos, no final dos anos 1990, pela Secretaria de Educação Fundamental, órgão do Ministério da Educação. De acordo com Soares (2004), ainda na apresentação dos Parâmetros Curriculares de Geografia há o pressuposto de que a mudança do mundo do trabalho influiria na dinâmica do currículo

¹⁰ Ao empregar o conceito o **recontextualização por hibridismo**, refiro-me aos trabalhos de Lopes onde sua recorrente investida em autores - como Berstein e Canclini - busca aglutinar a diversidade de vertentes teóricas na tentativa de apresentar o currículo como processo em trânsito e não mais como escrita institucional determinante dos conhecimentos que circulam na escola. Esta perspectiva de análise do currículo procura superar a definição de seleção cultural ou artefato cultural. O artigo “Política de currículo: recontextualização e hibridismo” (LOPES, 2005) ilustra uma das empreitadas da autora para exercer a aproximação acima citada.

¹¹ MEC/SEF/BRASIL. Secretaria De Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. MEC/SEF, Brasília, 1998. No decorrer da redação desta pesquisa, tratarei este documento, alternadamente, pelo nome ou pela sigla.

escolar desta disciplina. Soares (2004) argumenta que, apesar do documento apresentar uma posição eclética (híbrida) em relação às matrizes teóricas desta disciplina¹², é possível perceber um encaminhamento para defesa de tendências que valorizam o emprego de categorias como **lugar e espaço vivido**¹³. (SOARES, 2004, p. 41)

Pensamos ser importante essa breve apresentação [dos PCNS DE GEOGRAFIA], pois concordamos com algumas análises feitas pela comunidade acadêmica que caracterizam os PCNs de Geografia como um documento com pelo menos uma característica principal, **o seu caráter eclético**.

[...] A opção feita pelos autores do documento foi, em primeiro lugar, a apresentação do desenvolvimento da geografia, sobretudo no Brasil, a partir das correntes teóricas que produziram e produzem conhecimento geográfico. O documento apresenta críticas ao positivismo clássico e ao marxismo sem lhes retirar sua importância dentro do pensamento geográfico assimilando, **ao mesmo tempo, explícita ou implicitamente**, alguns de seus conceitos dentro de sua proposta. (Ibidem.p.41, grifos meus)

¹² Estudiosos da epistemologia da Geografia afirmam que o 3^o. Encontro Nacional de Geógrafos (organizado pela AGB) foi um marco para um movimento considerado de “renovação da Geografia” em que se fundamentaram as bases de revisão teórica e metodológica deste campo. Contavam, pois, com os debates da crítica às matrizes positivistas presentes nas correntes epistemológicas - Tradicional e Teórica-Quantitativa- até então vigentes nos campos institucionais deste conhecimento como o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e a AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros). Dentre as tendências teóricas emergentes deste movimento de renovação, encontram-se a **Geografia Crítica** e a **Geografia Humanista**. Enquanto a primeira filia-se ao materialismo histórico, a Geografia Humanista compreende um conjunto de concepções filosóficas que, em comum, apresentam contudentes críticas a determinadas questões da modernidade. Em função da densidade desta matéria, ver Gomes, 1996, Moreira 2006.

¹³ Cavalcanti (1998) aponta três abordagens teórico-metodológicas para tratar do conceito de **lugar** no conhecimento geográfico. Conforme, os estudos da Geografia Humanista e da Percepção (tendo Tuan, 1980, como um dos principais interlocutores) o lugar é o espaço vivido. Nesta abordagem o lugar é um conceito centrado e reconhecido pelo indivíduo. Tuan (1980) defende que a tendência humanística deve se ocupar em apreender como o espaço torna-se lugar. Outra abordagem teórica do conceito de lugar, de acordo com a leitura de Cavalcanti (1998), é a concepção histórico-dialética, cuja apreensão deste conceito está envolvida com a problemática da globalização. Para essa leitura do conceito de Lugar, Cavalcanti (1998) destaca o trabalho de Carlos (1993), que por sua vez se apóia nos estudos sobre espaço do filósofo Henri Lefebvre (CAVALCANTI, 1998, p. 90). Há ainda a contribuição do pensamento pós-moderno para conceituar o Lugar, uma perspectiva que parte da crítica ao sujeito moderno. Com esta observação, Cavalcanti (1998) sinaliza a terceira abordagem teórico-metodológica do conceito de Lugar, presente no pensamento geográfico.

A leitura do fragmento abaixo confirma essa constatação de Soares (2003) sobre a presença e a valorização¹⁴ de determinadas tendências do pensamento geográfico no âmbito escolar.

Enriquecida essa forma de pensar sobre a idéia de **lugar**, o professor poderá trabalhar o **cotidiano do aluno com toda a carga de afetividade e do seu imaginário, que nasce com a vivência dos lugares. A nova abordagem poderá ajudar o aluno** a pensar a construção do espaço geográfico **não somente como resultado de forças econômicas e materiais**, mas também pela força desse imaginário. Temas relacionados com a produção e o consumo dos espaços no campo ou na cidade e dos movimentos migratórios poderão abrir perspectivas de estudos entre o espaço e o conceito de cidadania, **dentro de uma nova versão geográfica.** (BRASIL, MEC-SEF, 1998, P.59)

Com efeito, a partir da leitura deste fragmento dos PCNs de Geografia, é possível identificar as matrizes teóricas que sublinham a dimensão do **lugar** e do **espaço vivido** nos currículos do ensino fundamental. É possível observar ainda que o reconhecimento do caráter “inovador” do ensino de Geografia está estreitamente articulado à “inserção” da corrente humanista na disciplina escolar.

A reflexão sobre seu lugar, as implicações ou a significação desse lugar, a compreensão de que outros lugares são diferentes, exige que o aluno desenvolva determinadas habilidades espaciais e que tenha informações objetivas do seu e de outros lugares. (CAVALCANTI, 1998, p. 94)

Como se observa na citação de Cavalcanti (2001), a apreensão do conceito de lugar no ensino de Geografia, otimizaria uma abordagem da experiência cotidiana do aluno, ao mesmo tempo que sublinha a especificidade desta disciplina na escola. Logo, uma perspectiva que tangencia uma proposta metodológica que ao prezar a descrição do **espaço vivido pelo aluno**, estaria também de acordo com as abordagens teóricas do campo educacional que enaltecem esfera da aprendizagem.

¹⁴ Esse momento da redação desta pesquisa, todavia, será importante para análise do material empírico a ser explorado no quarto capítulo, onde tecerei algumas análises das relações professor e saber e entre saberes nos manuais do professor.

Importo observar ainda que o hibridismo não se dá apenas entre as tendências teóricas internas ao pensamento geográfico. A leitura atenta do trecho extraído do PCNs de Geografia permite evidenciar que o movimento de hibridização entre as perspectivas teóricas do campo geográfico estabelecem articulações discursivas com outros campos de saber. Por exemplo, percebe-se que a corrente humanista tende a justificar e a valorizar a sua posição no âmbito escolar por meio de hibridização com os discursos pedagógicos, em particular, com aqueles cuja preocupação central é a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem.

Se, portanto, parto das reflexões sobre a história da disciplina escolar (ROCHA, 2000 e GOODSON, 2001) para considerar as disputas e negociações no processo de valorização de um determinado saber e; se nestas condições de legitimação do conhecimento a escrita de textos oficiais são espaços em potencial para manifestação dessas disputas, convém indagar sobre o lugar do professor neste cenário de problematizações sobre reformas curriculares. Por esta razão, vale assinalar as constatações de Núria Cacete (2007) e de Pinheiro (2003, 2005) já que ambos estão de acordo quanto à repercussão das reformas curriculares nos debates sobre o ensino de Geografia, a partir da década de 1990.

Na sua avaliação dos vinte anos do “Fala Professor”, Núria Cacete (2007) observa o vigor dos debates sobre a Geografia Humanista na proposta curricular oficial, nas últimas edições do principal fórum nacional sobre o ensino de Geografia, organizado pela AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros)

Esse momento caracteriza, do ponto de vista da Geografia, e também da Pedagogia, a emergência de novas correntes teóricas, sobretudo, as pós-críticas privilegiando as dimensões subjetivas, a cultura local, a vida cotidiana, as relações gênero-raça-etnia-sexualidade, o multiculturalismo, trazendo para o interior do pensamento geográfico uma abordagem fenomenológica, expressa pela chamada Geografia Humanista e Geografia da Percepção. Assim, em julho de 2003, o 5º. Encontro Nacional de Ensino de Geografia, “Fala Professor”, mais uma vez é realizado na UNESP com a temática “Geografia do Cotidiano, construindo cidadania: práticas formais e informais” (CACETE, 2007, p. 14-15)

Esse movimento de repercussão das reformas curriculares inscritas nos PCNs foi também observado por Pinheiro (2003, 2005) para a análise da produção de pesquisas sobre ensino de Geografia. Pois, de acordo com a metodologia empregada pelo autor, o foco temático “currículo e programa” foi objeto de interesse destas investigações, principalmente, a partir da segunda metade da década de 1990¹⁵.

Isto, todavia, não significa dizer que tais repercussões potencializaram os debates sobre outros aspectos do ensino de Geografia. Avalio como necessário, então, em linhas gerais, identificar como vem se desenvolvendo as análises sobre a formação do professor de Geografia, ao considerar que num cenário de intensificação das reflexões sobre o ensino desta disciplina este debate tenderia a se fazer presente em primeiro plano. Entretanto, a afirmação (PINHEIRO, 2006), a seguir, depõe do contrário:

Com base nas 317 pesquisas realizadas sob a forma de dissertações e teses sobre ensino de Geografia no Brasil de 1968 até 2003, 14 apresentaram como temática principal a formação de professores. Dessas pesquisas 80% discutem as licenciaturas (PINHEIRO, 2005). A maioria das dissertações e teses evidencia o distanciamento, na formação acadêmica, entre os conteúdos pedagógicos, conteúdos específicos e a realidade do trabalho docente, ocasionando na prática dos professores, diversos problemas. A falta de articulação das áreas, de métodos, conteúdos, entre outros aspectos, ainda revela **o pouco interesse no meio acadêmico, pelas licenciaturas e demais cursos de formação de professores.** (PINHEIRO, 2006, p. 93, grifos meus.)

Esse mesmo autor alerta ainda que nestas raras pesquisas é possível perceber afirmativas que denunciam o perene distanciamento entre o que se pensa sobre o ensino nas licenciaturas de Geografia e o que se estabelece na prática docente na Educação Básica. Essa lacuna ou vazio é entendido por esse autor como um dilema para análises sobre o ensino de Geografia.

¹⁵ Conforme o recorte temporal adotado (1972-2000) pelo autor em sua tese, o foco temático “currículo e programa” foi objeto de estudo de 22 pesquisas em nível de Pós-Graduação, sendo 11 apenas no período delimitado entre 1996-2000. Na extensão do recorte temporal até o ano de 2003, o autor classifica 37 pesquisas em nível de Pós-Graduação que tratam deste foco temático. Contudo, convém assinalar o entendimento de currículo abordado pelo autor se baseia na concepção de política institucional de seleção de conteúdos. Todavia, para esta pesquisa, vale apresentar este dado para observar a difusão de discussões acerca das propostas curriculares oficiais, a partir da segunda metade da década de 1990, período de reforma curricular no país.

De igual forma, as reflexões de Cavalcanti (2005) sobre formação do professor desta disciplina condizem com as conclusões de Pinheiro (2006). Esta autora (2005) observa também que os debates sobre a formação do professor de Geografia não ocorre da mesma intensidade que se verifica nos debates sobre formação de professores das séries iniciais (CAVALCANTI, 2005, P.105). Tal fato é agravado quando se aponta a expansão da demanda do profissional geógrafo em diferentes ramos do mercado de trabalho, levando os currículos dos cursos de Geografia a atenderem a esta demanda, em detrimento das particularidades exigidas pela formação do profissional do magistério.

Pelo que se sabe, a maior parte dos cursos de Geografia forma profissionais para atuarem no ensino, mas no imaginário dos professores que formam aqueles profissionais, e dos alunos que se formam nesses departamentos, **a perspectiva de formação é a do profissional pesquisador, planejador.** (Ibdem.p.106, grifos meus)

Concordo com as argumentações de Cavalcanti (2005), uma vez que os espaços de discussão sobre as propostas de políticas educacionais (particularmente àquelas direcionadas para a formação do professor) são mais intensos e regulares em campos institucionais exclusivos do campo da Educação. De tal forma, que Cavalcanti (2005) lança a interrogação: “em que fórum deve-se discutir a formação do professor de Geografia?” (Op.cit., 2005, p.105)

Desta maneira, ao realçar as análises destes autores, quero chamar atenção para o fato de que o discurso da “inovação”¹⁶ presente nas abordagens epistemológicas da geografia no âmbito escolar (particularmente nos discursos dos textos oficiais que abordam o saber geográfico escolarizado) que acentuam os aspectos subjetivo, afetivo e simbólico hibridizados

¹⁶ Ao analisar a história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II, Ferreira (2007) fundamenta-se nos trabalhos de Goodson para apreender os movimentos de mudança e estabilidade curricular. A análise desta autora ajuda, em certa medida, a entender as reflexões de Pinheiro (2006) e de Cavalcanti (2005) no que diz respeito à pouca visibilidade dos debates sobre formação docente diante do fato de que esta disciplina esteve sujeita às implicações provocadas pelas reformas curriculares difundidas nas últimas décadas. Isto porque, de acordo com Ferreira (2007), a inovação “planejada” nas mudanças curriculares não estariam necessariamente associadas às “idéias e [aos] interesses produzidos nos outros níveis” de produção e circulação dos saberes. No meu entender, esta dissonante relação entre mudanças curriculares e discussão sobre formação docente oferece “suspeitas” para se questionar com que bases a comunidade geográfica entende a relação entre professor e saber e entre saberes no âmbito da escolarização desta disciplina.

e recontextualizados aos discursos do campo educacional, não respondem necessariamente à um “novo” projeto de formação docente.

Sendo assim, este breve panorama contribui para a compreensão de que, muito embora esteja em expansão, o campo de pesquisa sobre o ensino de Geografia ainda está a ser reconhecido como campo acadêmico, segundo a avaliação de Pinheiro (2003, 2005) e, de igual maneira, velhos “dilemas” - como formação de professor – estão a ser mais explorados. Embora sejam questões distintas o reconhecimento do campo de pesquisa sobre ensino de Geografia e a visibilidade das discussões sobre formação docente estão estreitamente articulados, pois, ambos são evidências do atual cenário do ensino de Geografia e que se constituem por discursos sobre saber, professor, trabalho docente, relação entre saberes, sentidos estes, portanto, que dizem respeito à especificidade do saber mobilizado pelo professor.

Desta forma, tendo a assinalar a pertinência das discussões sobre a relação poder e saber para problematizar questões do ensino de Geografia o que me leva a adotar novas trilhas que potencializam uma investigação sobre as particularidades do texto direcionado para o professor. Para tanto, reconheço no campo do currículo possíveis e férteis contribuições para dialogar com o ensino de Geografia e foi com este intuito que elaborei a revisão bibliográfica¹⁷, acerca do livro didático, buscando, assim, aproximações com o Manual do Professor. Isto porque, num primeiro movimento, procurei pesquisas que tratassem exclusivamente do Manual do Professor e, como tal abordagem ainda não foi objeto de investigação sobre ensino de Geografia, opere, então, com a temática livro didático.

Com o objetivo de identificar como as reflexões do campo do currículo tem sido incorporadas para o desenvolvimento destas investigações, em nível de pós-graduação,

¹⁷ Vide Anexo VI – Inventário de Dissertações e Teses sobre livro didático de Geografia.

apoei-me, em um primeiro momento, na tese de Pinheiro (2003)¹⁸ e na dissertação de Silva (2006)¹⁹. Ambos fizeram um inventário das pesquisas sobre a temática livro didático, sendo que o primeiro estudo privilegiou recorte temporal entre 1972 -2000 e o segundo estendeu o levantamento até o ano de 2004. Com o auxílio do banco de teses da Capes²⁰, completei esse período até 2006. Como pretendo tecer a interlocução entre ensino de geografia e as recentes pesquisas do campo do currículo, adotei o recorte temporal a partir dos anos 1990²¹.

Nessa busca, me preocupei com o quadro teórico e a linha de pesquisa nos quais o autor classificava sua obra no banco de resumo CAPES. Com esse recorte temporal (1996 – 2006), identifiquei 3 teses e 19 dissertações²². Apenas uma tese²³ e uma dissertação²⁴ explicitaram, como quadro teóricos, referências do campo do Currículo.

¹⁸ PINHEIRO, Antônio Carlos. “Trajetória da pesquisa acadêmica sobre ensino de Geografia – 1972-2000” Programa de Pós-Graduação em Geografia, UNICAMP, Tese de Doutorado, Campinas, 2003.

¹⁹ SILVA, Jeane Medeiros. A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de Geografia na ótica da análise do discurso. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

²⁰<http://www.capes.br>. Acesso: maio/2007.

²¹ O recorte temporal adotado para inventário das dissertações e teses sobre livro didático de Geografia responde a partir década de 1990, período em que se consolidou o desenvolvimento de pesquisas no campo do currículo. Tal fato se justifica na fala de Lopes e Macedo, visto que “(...) a marca do campo do currículo no Brasil nos anos 1990 é o hibridismo. Buscamos, com isso, compreender como se desenvolve o trânsito pela diversidade de tendências teóricas que vem definindo esse campo.” (LOPES, 2002, p.47). Outra justificativa para o recorte temporal privilegiado diz respeito ainda a intensidade de políticas públicas educacionais lançadas sob iniciativa do Governo Federal como a instituição a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), no ano de 1998, os Parâmetros Curriculares de Geografia e, também em 1996 iniciou-se a revisão do PNLD. Tal conjunto de reformas é objeto do quadro teórico do currículo cujo contexto de expansão de pesquisas tem aí um forte elemento explicativo.

²² Vide lista de teses e dissertações apresentada no anexo VI.

²³ TONINI, Ivaine Maria. Identidades capturadas – gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia. 2002. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Orientada por Marisa Vorraber Costa, Ivaine Tonini investigou a constituição de identidade, gênero e etnia nos livros didáticos de Geografia. Em sua tese, a autora dialogava com o campo do currículo ao se apropriar do quadro teórico dos estudos culturais. Na sua análise, não era central uma discussão sobre a implicação de políticas públicas na construção de sentidos no currículo de geografia. Nota-se no seu entendimento de currículo e no desenvolvimento de seu trabalho o forte emprego da matriz pós- crítica.

²⁴ BOLIGIAN, Levon. A transposição didática do conceito de território no ensino de Geografia. 2003. 134 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista Júlio de MesquitaFilho, Rio Claro, 2003. Em 2003, o autor de livros didáticos Levon Boligian defendeu dissertação que buscava compreender como o conceito de território era empregado nos livros didáticos. Com esse intuito, o autor se apropriou do conceito de transposição didática de Chevallard (CHEVALLARD 1991, APUD. GABRIEL 2003) para apreender a relação entre saberes acadêmicos e aqueles inscritos nos manuais escolares, os apreendendo como espaço de relaboração de saberes.

Embora esses dois estudos tenham buscado no campo do currículo diálogos para entender questões sobre conhecimento escolar, percebo, a partir deste exercício de revisão bibliográfica, a pouca interlocução entre os campos do Currículo e do ensino de Geografia. Com efeito, este fato sublinha a pertinência destas interlocuções para a construção objeto de investigação que se proponha apreender certos aspectos das discussões sobre saber e poder.

Entender o ensino de Geografia pela interlocução sobre saberes, talvez, pudesse otimizar reflexões sobre o que se ensina e o que se aprende como Geografia. Se considero as palavras de Forquin (1992)²⁵ que a “arte de ensinar não é a arte de inventar” (Op.cit. p.33), por que há a “estabilidade” da idéia de que a “transmissão” de saberes acadêmico na escola é imediata? Essa foi a minha sensação na confecção do inventário de teses e dissertações sobre livro didático e ensino de Geografia.

I.2. NA TENSÃO ENTRE A TEORIA CRÍTICA E PÓS-CRÍTICA CURRICULAR: POR QUE A QUESTÃO DA LINGUAGEM POTENCIALIZA UMA VIA DE DISCUSSÃO NO CAMPO DO CURRÍCULO?

Logo, diante da possibilidade de desenvolver uma investigação que busca dialogar com um campo ainda a ser mais explorado em determinadas discussões do ensino de Geografia, proponho nesta seção, entender, em linhas gerais, alguns movimentos e debates do quadro de produção teórica do currículo.

Publicado originalmente em 1988, o ensaio “O pós modernismo e o discurso da crítica educacional” foi um texto que permite vislumbrar a possibilidade de articular a teoria crítica curricular e incorporar desafios propostos pela pós-modernidade. Conforme exposição de Giroux (1993), as pesquisas do campo educacional vem incorporando questões na fronteira entre a modernidade e pós-modernidade para oferecer "aos educadores uma série de importantes *insights* que podem ser adotados como parte de uma teoria mais ampla da escolarização e de pedagogia crítica." (GIROUX, 1993, p. 63).

²⁵ FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria e Educação 1992, n^o 2, pp.28-49.

Seguindo a linha de reflexão sugerida pelo autor, sublinho as análises de alguns autores sobre como o campo do currículo lê os limites da teoria crítica e passa a incorporar reflexões de teóricos pós-modernos. Para apreender esse movimento, me pauto em dois artigos: “A crise da teoria crítica”, um artigo de Antonio Flávio Moreira (1998) e “O pensamento curricular no Brasil” de Alice Lopes em parceria com Elizabeth Macedo (2002).

No intuito de avaliar a produção teórica dos anos 1990, Moreira (1998) identifica o vigor da denúncia nas abordagens da teoria crítica. Para o autor, fóruns como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) contribuíram para difundir o pensamento crítico na medida em que uma das discussões era a relação de poder entre Estado e Escola presente na elaboração de textos curriculares. Essa relação verticalizada era revestida de um modelo explicativo para compreender as reformas curriculares – como os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Após a leitura de Moreira (1998) e apoiada nas contribuições de Lopes (2006, 2005) e Macedo (2006), vejo que tal perspectiva favoreceu a consolidação de concepções do que seria o currículo oficial (aquele elaborado pelo Estado) e do que seria o currículo vivido ou praticado (ou seja, "a realidade do chão da escola").

Desta forma, Macedo (2006), Lopes (2002) e Moreira (1998) apontam que a expansão do campo do currículo se consolidou pela diversidade de marcos teóricos e de temas. A crise da teoria crítica traduzida no título do texto de Moreira (1998) seria ainda um fator que amplia o leque de diversidade das pesquisas. No âmbito dessas discussões, são fortalecidas tendências que conferem ao cultural como fecunda categoria para problematizar o currículo.

Ao reconhecer os limites e potencialidades das teorias críticas e pós-críticas, Giroux (1993) sugere que o investigador trabalhe com essa tensão. Assim o faz, porque não quer abrir mão de concepções modernas como a totalidade, como o fazem muitos investigadores no campo do currículo (LOPES, 2002). Por outro lado, ele vê a necessidade de incorporar a

esfera do microcosmo, isto é, a dimensão das contigências com o fim de problematizar uma pedagogia crítica (1993).

Em artigo publicado no ano de 2006, Elizabeth Macedo²⁶ apresentou estudo em que avaliava a produção de 27 Programas de Pós-Graduação em Educação cujas dissertações e teses focavam questões do campo do currículo. Além de constatar a consolidação do campo do currículo - cerca de 147 equipes se ocupavam dessa temática, no período tratado pela autora - Macedo (2006) verificou que a produção acadêmica reforçava a distinção entre "currículo formal" e "currículo em ação" ou "praticado".

Isto significa que das 453 teses e dissertações analisadas, cerca de 65,8% entendiam o currículo como uma dimensão cindida. Ou seja, a maioria dos trabalhos apresentavam o hiato entre o entendimento do currículo como política pública e como prática na escola. A pesquisadora concluiu que esse hiato para apreender o currículo contribui para reforçar uma percepção de hierarquia de poder, que tende a enrijecer o peso das decisões do plano do Estado sobre a escola ou, ao contrário, sobrevalorizar a autonomia da instituição escolar. Conforme sua análise, essa apreensão do currículo de forma verticalizada/dicotômica impede a possibilidade de compreender o currículo como espaço cultural onde se estabelecem múltiplos sentidos de mundo que estão em disputa, em negociação e que por isso são negociações de fronteiras culturais.

Outra pesquisadora preocupada com a tensão entre a teoria crítica e pós-crítica que propõe superar o hiato entre o “formal” e o “vivido” nas investigações sobre currículo é Alice Casimiro Lopes (2005, 2006). Segundo Lopes (2005), é necessário articular as dimensões macro e micro para sustentar as investigações sobre o currículo no intuito de compreender os documentos curriculares como espaço de produção, circulação e consumo de sentidos,

²⁶ MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

buscando uma abordagem referendada no político, isto é, na distribuição do poder.

No campo do currículo no Brasil, também é possível destacar esse hibridismo de discursos críticos e pós-críticos, especialmente em virtude do foco político na teorização crítica e do foco no pós-modernismo (LOPES & Macedo, 2003). Se as teorias pós-críticas são utilizadas em virtude de sua análise mais instigante da cultura, capaz de superar divisões hierárquicas, redefinir a compreensão da linguagem e aprofundar o caráter produtivo da cultura, particularmente da cultura escolar, a referência à teoria crítica ainda está presente nas análises que buscam não desconsiderar, ou visam a salientar, questões políticas, bem como uma agenda para a mudança social. (LOPES, 2005, p.51)

De certa forma, a citação acima assinala uma concordância entre Lopes (2005) e Giroux (1993) ao realçar as possibilidades de articulações teóricas para desenvolvimento de investigações neste campo. Além disso, cabe enfatizar que as recentes discussões de Macedo (2006, 2006, 2008) e Lopes (2005, 2006, 2007, 2008) vem a contribuir para o debate político no currículo ao propor uma percepção sobre poder que busque superar perspectiva de análises dicotômicas, verticalizadas, binárias.

O que, à princípio, favoreceu a denúncia, a dimensão cindida de currículo (como o “oficial” e o “praticado” ou o “vivido”) tende a obscurecer as possibilidades de subversão e resistência, quando outros agentes estabelecem a reinterpretação dos próprios documentos curriculares. Aposto na sugestão de Giroux (1993) e procuro, nesta investigação adotar abordagem teórico-metodológica que vise a superação da dicotomia entre oficial e vivido para investigar outras perguntas sobre a temática do ensino de Geografia. E, portanto, proponho evidenciar certos caminhos para problematizar a Geografia escolar, a partir da suspeita de que na materialidade textual do MP há sentidos atribuídos ao “o que ensinar”, sentidos estes produzidos por disputas para legitimar o que seja válido, o que seja verdade (GABRIEL, 2006, P.6).

Essa abordagem da materialidade textual é uma possibilidade de abordar questões acerca do saber e do poder. Esta reflexão está pautada em Gabriel (2006), pois, no âmbito da linguagem há aportes teórico-metodológicos:

[...] que possam superar posições dicotômicas, como estrutura social x sujeito; prática discursiva x prática social; verdade x sentido; macro-análise x micro-análise; texto x estrutura social; etc, e, dessa forma buscar meios para matizar suas respectivas ênfases nos debates internos do universo da linguagem, no sentido de optar por paradigmas que orientem na elaboração do corpo teórico, e neste caso em particular, na apreensão de alguns conceitos-chave: desigualdade social, hegemonia, cultura, linguagem, sujeito, identidade, diferença, texto, discurso e prática discursiva. (GABRIEL, 2006 p.15)

O que autores do campo do currículo vem defendendo (GIROUX, 1993, MACEDO 2003, 2006, 2008; LOPES 2005, 2006, 2007; GABRIEL, 2006, 2008) é a possibilidade de se problematizar o poder considerando os limites e potenciais de distintas matrizes teóricas. Desta forma, esses autores buscam operar com suas pesquisas a partir de suporte teórico-metodológico que supere dicotomias. É nessa orientação que pretendo me aproximar com interlocutores do campo do currículo que contribuam para discutir a questão do saber e do poder nos sentidos a circular nos textos sobre/no Manual do Professor.

I.3. A PROBLEMATIZAÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR: TRILHAS PERCORRIDAS E PONTES CONSTRUÍDAS.

O Programa Nacional do Livro Didático²⁷ é aqui percebido como uma complexa montagem de política educacional que se caracteriza pela avaliação²⁸, seleção e distribuição²⁹ das coleções didáticas para as escolas das diferentes redes públicas da educação básica.

²⁷ O Decreto-Lei No. 91.542, de 19 de agosto de 1999, institui o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), dispõe sobre sua execução e dá outras providências. (CASSIANO, 2007)

²⁸ A Tese de Doutorado de Cassiano (2007) - cuja discussão central é a participação do mercado editorial desde a origem do Programa (em 1985 até 2007) - apresenta pertinentes apontamentos sobre esta política educacional. Uma das questões levantadas pela autora diz respeito à “inovação” do Programa em promover avaliação dos livros didáticos, uma prática inexistente até então. Conforme a exposição da autora, as bases para a reformulação do Programa ocorreram ao longo da década de 1990, que refletiam a participação do Brasil em fóruns organizados por agências multilaterais, como o Banco Mundial (CASSIANO, 2007, P.40). Na visão da autora, um dos textos resultantes deste processo de articulação de política educacional brasileira em sintonia com este organismo internacional, foi o “Plano Decenal Educação Para Todos” (MEC, 1993), onde o aperfeiçoamento do livro didático era um dos pilares para a qualidade da educação básica. (CASSIANO, 2007, p.42)

²⁹ “(...) É preciso informar também que em 1985, foi instituído o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que permitia aos professores a indicação dos livros que eles iriam utilizar nos anos subsequentes. Nesse

Desde que foi revisto durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, o PNLD tem sido objeto de tentativas para descentralizá-lo³⁰. Todavia, ainda assim, compete ao Governo Federal executar suas atribuições, dentre elas, o objetivo de melhoria da qualidade do material didático³¹ e, como bem aponta Lopes (2006), na citação abaixo, o livro assume a função de cumprir, então, o papel de mediação entre os saberes considerados válidos a serem ensinados e os professores responsáveis pelo seu ensino.

O livro deixa de ser uma produção cultural dentre outras e a defesa de sua distribuição às escolas é primordialmente considerada como a forma mais efetiva de apresentar uma proposta curricular aos professores e alunos. Tem-se, com isso, a tendência de buscar a leitura unívoca do livro didático e a **elaboração do livro didático ideal**, algo que, por exemplo, não é esperado nem desejado dos livros não-didáticos. Parece que se espera, especialmente por intermédio do livro didático, sanar os problemas que a escola e os professores enfrentam em seu cotidiano. Tal concepção acaba por reforçar políticas de avaliação do livro didático, pelo entendimento de que seriam garantidoras da qualidade da proposta curricular a ser apresentada aos professores. (LOPES, 2006, p.48, grifos meus)

De acordo com Lopes (2006), o objetivo de qualificar o livro didático - como panacéia para certos percalços da educação básica - traz marcas do caráter regulador inerente à elaboração desse tipo de texto institucional, entendido pela autora, conforme citação acima, como texto curricular. Este aspecto tende a se apresentar em diferentes documentos

momento, um princípio importante na política educacional brasileira foi definido: a abolição de livros descartáveis. Com isso, a participação dos professores, inicialmente do ensino fundamental, para exame dos problemas apresentados nos livros, já havia sido indicada, em 1983.” (SPÓSITO, 2006, P. 52) Esse fragmento foi extraído do artigo “O livro didático de Geografia: necessidade ou dependência” (SPÓSITO, 2006) onde o autor argumenta sobre o imperativo da avaliação dos manuais escolares para assegurar a qualidade desse material. Nesta citação, destaco o fato de que desde quando instituído (1985), o PNLD vem sendo objeto de diversas críticas. Entretanto, Spósito (2006) fundamenta seu artigo na defesa da avaliação, sendo esta um instrumento para sanar os problemas da qualidade e da distribuição do livro didático.

³⁰ Uma das medidas de descentralização do PNLD consiste na instituição da Portaria 1.130 (06/08/1993 (MEC) onde é permitido a constituição de comissões (que integram entidades da sociedade civil, como universidades) para avaliar os livros didáticos. (CASSIANO, 2007, P.41)

³¹ “A avaliação sistemática dos livros didáticos iniciou-se, sob a denominação de Avaliação Pedagógica, em 1995, com a criação de comissões por área do conhecimento, que tiveram a incumbência de elaborar critérios de avaliação, discutindo-se com autores e editores. Estipulou-se que somente os livros aprovados poderiam ser objeto de compra pelo governo. A primeira avaliação ocorreu em 1996 e centrou-se nos livros que seriam distribuídos a alunos da 1ª. A 4ª. Séries, constituindo o PNLD/1997.” (BEZERRA & LUCA, 2006, p.30)

produzidos pelo PNLD, desde o **Edital** de convocação para inscrição no Programa dirigido ao mercado editorial e autores do livro didático ao **Guia de Análise** (o livro de resenhas das coleções avaliadas que é distribuído à comunidade escolar dos sistemas públicos de ensino), além do Manual do Professor e do próprio livro didático.

O Edital é um documento que tem por objetivo difundir as características necessárias para definir a qualidade do livro didático, explicitando as condições exigidas para inscrição das coleções didáticas a serem submetidas à avaliação do PNLD. De acordo com a página oficial do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, a divulgação do Edital (mediante publicação em Diário Oficial e exposto no mesmo sítio eletrônico) é a **primeira etapa**³² do Programa. (<http://www.fnde.gov.br>. Acesso: Junho/2008).

Conforme a análise de Bezerra e Luca (2006), o Edital foi um texto pensado para tornar público o conjunto de critérios classificatórios e eliminatórios de avaliação do livro didático. A primeira veiculação deste tipo de documento ocorreu em 1997 (BEZERRA & LUCA, 2006, p.32). Chamo atenção, novamente, para o fato de que dentre as exigências necessárias para inscrição do Programa está a **obrigatoriedade** das coleções didáticas de apresentarem o Manual do Professor.

3.1.1. A coleção didática deverá estar acompanhada, **obrigatoriamente**, do respectivo Manual do Professor, que não deve ser uma cópia do livro do aluno, com exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor. (EDITAL/PNLD/2008, p.2, grifo meu)

Tal determinação é retomada no anexo do Edital onde se discrimina as áreas disciplinares. Vale acrescentar que o Edital ocupa-se em sinalizar a estrutura editorial, descrevendo o espaço onde se organizaria o Manual.

³² No anexo IV reproduzi as etapas de execução do PNLD/PNLEM descritas no sítio eletrônico da Fundação Nacional do Desenvolvimento da Educação.

No que diz respeito ao Guia de Análise e de acordo com as informações apresentadas pela página oficial do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a divulgação do Guia (mediante forma impressa e exposta no mesmo sítio eletrônico) é a **terceira etapa** do Programa e a elaboração deste documento visa a transparência da operacionalização do PNLD, ao divulgar, para a comunidade escolar, as respectivas resenhas, análises dos critérios (realizada por Coordenação de Área disciplinar responsável pela avaliação) e as classificações obtidas pela coleções didáticas. O texto do Guia é escrito de forma a subsidiar a comunidade escolar para a escolha dos livros didáticos e, conforme análise de Cassiano (2007), este documento seria uma resultante do processo de avaliação do PNLD (CASSIANO, 2007, p. 64).

Logo, a existência do Guia evidencia o professor como um interlocutor cada vez mais importante na racionalidade e montagem do Programa. Interlocução essa expressa claramente, já no Edital, como indica a leitura dos tópicos que tratam da escolha das coleções:

6.4.1 Os professores, em consenso, com base na análise das resenhas dos títulos contidos no Guia, escolherão as coleções a serem utilizadas em sala de aula de acordo com a proposta pedagógica da escola.

6.4.2. Após a escolha dos professores, ficará a cargo do Diretor da Escola o preenchimento e encaminhamento dessa escolha ao FNDE, via Internet ou formulário impresso. (EDITAL/PNLD/2008, MEC, 2006, p.8)

Os documentos aqui mencionados são pertinentes para a construção do problema e desenvolvimento da pesquisa porque são textos que falam sobre o Manual do Professor³³. Após, abordá-los, no movimento de estudo exploratório, procuro avaliar a presença do Manual do Professor como critério de classificação das coleções didáticas de Geografia das séries finais do Ensino Fundamental, tomando como recorte temporal o período que se inicia

³³ A partir deste momento da redação, me referirei ao Manual do Professor, alternadamente por este nome ou pela sigla MP.

com a reformulação do PNLD (durante a gestão Cardoso, 1995) até a última edição deste Programa, PNLD/2008.

Segundo Cassiano (2007), desde 1995, nota-se uma preocupação por parte do Ministério da Educação em manter a regularidade do Programa³⁴. Desde então, ocorreram quatro edições do Programa para avaliação das coleções didáticas de Geografia, para as séries finais do Ensino Fundamental: PNLD/1999, PNLD/2002, PNLD/2005, PNLD/2008.

Diante desta afirmativa, procuro analisar textos que tratam do Programa e também recorro a análise, preliminar, dos Guias produzidos por estas edições. Este exercício - de revisão bibliográfica e leitura dos Guias³⁵ - serviu para rastrear os ditos que sinalizam definições e discussões sobre o Manual do Professor do livro didático de Geografia.

A edição do PNLD/1999 foi a primeira a avaliação das séries finais do Ensino Fundamental, sob a coordenação do Professor Manuel Correia de Andrade. É válido ressaltar que já nesta primeira edição do PNLD para as séries finais do Ensino Fundamental, o Manual do Professor é critério classificatório do livro didático. Por isso, convém reproduzir fragmento do Guia onde é definido os aspectos exigidos para avaliar o MP.

O Manual do Professor é uma **peça importante no esclarecimento das propostas do livro didático**. Deverá conter orientações que explicitem os pressupostos teóricos, procurando a coerência entre os pressupostos e a apresentação do livro do aluno, assim como com as atividades propostas. É importante que ele **não seja apenas mera reprodução do livro do aluno, com resoluções dos exercícios**. O Manual do Professor será mais aproveitável se oferecer **orientação teórica, informações adicionais, bibliografia diversificada, sugestões de leituras e outros recursos que contribuam para a formação e atualização do professor**, orientação visando à articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas dos

³⁴ A respeito da regularidade do PNLD, Cassiano (2007) analisa a Portaria/MEC 542 (10/05/1995). “Por esta portaria, são instituídos para aquisição e distribuição gratuita dos livros didáticos para todos os alunos matriculados de 5ª. A 8ª. Séries das escolas públicas brasileiras, de todas as disciplinas do núcleo comum (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências).” (CASSIANO, 2007, p.42)

³⁵ Vale lembrar que a leitura dos Guias fundamenta estudo exploratório e, dentro dos limites desse exercício, a abordagem deste tipo de documento objetiva averiguar a presença do Manual do Professor como objeto de classificação do livro didático. No que diz respeito a análise mais detalhada deste documento, antecipo a seguinte consideração: proponho apreender o Guia referente a edição do PNLD/2008 com o intuito de problematizar os sentidos ali presentes sobre o Manual do Professor. Esta tarefa será melhor desenvolvida no terceiro capítulo.

conhecimentos. Deve conter proposta e discussão sobre avaliação e sugestões de atividades e de leituras para os alunos. (GUIA/PNLD/1999, p. 407, grifos meus)

Reproduzo, na íntegra, o fragmento de texto que trata do Manual do Professor como critério de classificação, para expor a proposta deste tipo de texto presente na primeira edição do PNLD. Há de se acrescentar que esta edição do Guia não apresenta questionário que norteou o processo de avaliação deste critério. No entanto, me parece oportuno apontar certas questões que fortalecem a justificativa para considerar o Manual do Professor como objeto de investigação no estudo a que me proponho.

A primeira questão destacada diz respeito a função do Manual do Professor: “**peça importante no esclarecimento das propostas do livro didático**”. Isto é, a existência deste tipo de texto auxiliaria o professor na abordagem do livro do aluno (GUIA/PNLD/1999, p. 407).

A segunda questão impressa na escrita deste fragmento traz outra função do Manual do Professor: “**orientação teórica, informações adicionais, bibliografia diversificada, sugestões de leituras e outros recursos que contribuam para a formação e atualização do professor**” (Id. p. 407, grifos meus).

Nestes fragmentos destacados para explorar os sentidos do Manual do Professor é possível perceber prováveis funções deste tipo de texto na direção de auxiliar o **trabalho docente** e contribuir para a sua **formação e atualização**. Diante dessas pistas, procurei perceber se tais aspectos, sublinhados na edição do PNLD/1999, permaneceriam nas edições subsequentes.

Convém mencionar que de acordo com a pesquisa de Pereira (2006), a edição 1999 foi objeto de críticas cujos argumentos se assentam no método de avaliação de livros separados e não a partir do conjunto das coleções (PEREIRA, 2006, p. 74). De tal modo, conforme sinaliza Cassiano (2007) e Bezerra e Luca (2006), no ano de 2000, a Secretaria de Ensino

Fundamental (órgão do Ministério da Educação) e a equipe de coordenadores das primeiras edições do PNLD (1997, 1998, 1999) organizaram debates internos para rever as metodologias de avaliação do Programa (BEZERRA & LUCA, 2006, p. 33).

Como resultante dessas discussões internas, foi produzido documento visando esclarecer o processo de avaliação do livro didático que foi encaminhado para as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Em maio do mesmo ano foi realizado o Encontro Nacional reunindo representantes de diferentes esferas do poder executivo e, nos termos de Bezerra e Luca, “especialistas ligados ao assunto livro didático” (Ibidem, p.33). O resultado deste encontro foi o documento: “Recomendações para uma política pública do livro didático”. De acordo com Bezerra e Luca (2006), as orientações e propostas expressas neste documento nortearam as demais edições do PNLD.

Conforme os autores aqui citados (CASSIANO, 2007, BEZERRA E LUCA, 2006) a revisão do Programa, ocorrida no período 2000/2001, veio a sublinhar o discurso do imperativo da avaliação para a qualidade do livro didático. Nesta mesma perspectiva, Sposito (2006) narra o processo do PNLD/2002 de Geografia (a segunda edição voltada para as séries finais do Ensino Fundamental) e defende o Manual do Professor como critério classificatório da coleção didática por ser um texto destinado para o professor, porque é necessário a “adequação do livro [do aluno] ao professor e à escola” (SPOSITO, E.S. 2006, p.58). Com isso, Sposito enumera os três sujeitos considerados centrais no processo de avaliação do livro didático: o aluno, o professor e a escola.

Com relação ao professor o livro [do aluno] deve conter informações científicas corretas, de qualidade e atualizadas. Os conceitos apresentados devem ser formulados e manipulados corretamente. Além disso, o livro [do aluno] deve apresentar ao professor conquistas em pesquisas de aprendizagem sendo inovador em sua proposta pedagógica e em sua estruturação interna e na articulação entre os diferentes livros de uma coleção. Com isso, o livro [do aluno] deve permitir que o professor tenha papel ativo e crítico em relação às propostas pedagógicas apresentadas; e contribuir para a avaliação da aprendizagem a que se propõe. (SPOSITO, 2006, p.66)

A partir da citação acima, percebo que Sposito (2006) mobiliza discursos sobre a relação entre livro do aluno e professor, à medida em que este toma o livro didático como objeto de interesse para o exercício de seu trabalho. Percebo também que a citação acima está muito próxima da definição do Manual do Professor como critério classificatório presente na primeira edição do PNLD/1999, onde o MP é “**peça importante no esclarecimento das propostas do livro didático**” (GUIA/PNLD/1999, p.407)

Sposito (2006) desenvolve sua análise sobre processo de avaliação da edição do PNLD/2002 percorrendo sobre os critérios classificatórios das coleções e para isso a dividiu no seu artigo em cinco blocos de análise. Seguindo minha proposta de percorrer trilhas sobre os ditos sobre o MP, creio ser pertinente reproduzir o fragmento abaixo onde o autor trata da avaliação do MP.

5) Um último aspecto analisado foi o Manual do Professor, que contém, em todas as coleções de livros didáticos, as orientações básicas para o **exercício docente** no processo de ensino e aprendizagem. (SPOSITO, 2006, p.67-69)

Nota-se, mais uma vez a presença de um discurso que investe na estreita relação do Manual do Professor como texto de **mediação** entre **livro didático** e **trabalho docente**, discurso esse que vem sendo reatualizado nas edições mais recentes do PNLD, como indico no fragmento abaixo.

O Manual do Professor tem grande importância no processo de ensino-aprendizagem e deve fornecer orientações para **o docente exercer suas funções em sala de aula**, ao dirigir sua ação pedagógica, e ter como parâmetros, entre outros, a diversidade regional e a individualidade dos alunos. O manual deve abordar e articular os conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento e **apresentar referencial teórico coerente com a bordagem do livro do aluno; conter bibliografia diversificada e indicações de leitura; sugerir as estratégias para o desenvolvimento das atividades individuais e em grupo; e propor diferentes formas de avaliação**. (GUIA/PNLD/2005, p. 107, grifo meu)

Esse breve mapeamento preliminar sobre os ditos acerca do MP nas diferentes edições do PNLD nos textos do Edital e do Guia permitiu-me identificar sentidos do MP que contribuem para confirmar a perinência dessas trilhas que me proponho a explorar

- O Manual do Professor como texto de mediação da relação entre livro didático e trabalho docente.
- O Manual do Professor como texto específico, diferenciado do livro do aluno.

Estas constatações estão nas bases das pontes construídas entre o objeto de pesquisa, Manual do Professor, e o aporte teórico-metodológico a ser empregado nesta investigação. Com efeito, pretendo, a partir do que foi exposto nesta breve análise de cunho exploratório, sublinhar a fertilidade do diálogo com o campo do currículo, em particular, a interlocução com autores para potencializar o MP como objeto de investigação (MACEDO, 2003, 2006, 2008, LOPES 2006, 2007, 2008, GABRIEL, 2006). Interessa-me aprofundar tais questões que envolvem as relações entre conhecimento e poder e suas implicações para a reflexão o lugar do MP nas políticas de currículo e de formação docente.

A hipótese que foi sendo delineada consiste em afirmar que o MP pode ser percebido como espaço discursivo onde são produzidos discursos híbridos sobre conhecimento do professor e do aluno considerados válidos a serem mobilizados e ensinados na disciplina escolar em Geografia.

Cabe ressaltar que diante do estudo exploratório e na proposta a ser desenvolvida nesta pesquisa, o Manual do Professor é um texto que se difere do livro do aluno tendo em vista que o manual é objeto de uma intencional e imediata relação com o professor por ser um texto onde abriga sentidos sobre **saberes** e sobre **trabalho docente**, como observado no estudo exploratório aqui descrito.

De tal forma que a dimensão discursiva do Manual do Professor abre questionamentos que entrecruzam problemáticas do campo de pesquisa do currículo e de formação docente. Logo, partindo das constatações provenientes do estudo exploratório posso construir seis

pontos-pontes-pressupostos de pesquisa que me permitem fazer emergir o Manual do Professor como objeto de investigação.

- I. Amparada nos estudos de Lopes (2006, 2007) e Ball (1992) em particular suas análises sobre a circularidade dos sentidos atribuídos às distintas políticas educacionais (dentre elas aquelas relacionadas ao livro didático), percebo que a racionalidade do PNLD não se limita aos textos expressamente produzidos nos gabinetes de órgãos federais: ultrapassam a escrita oficial se estendem a outros textos. A amplitude e a diversidade de textos produzidos pelo e a partir do Programa deve ser considerado para elevar o Manual do Professor à objeto de pesquisa. Afinal, os documentos produzidos pelo/a partir do PNLD são textos dirigidos a diferentes leitores. A escrita do Edital, do Guia, do Manual do Professor e do Livro Didático são destinados a grupos – de leitores, logo, de consumidores de sentidos - que ocupam distintas posições nos arranjos de políticas educacionais.
- II. A obrigatoriedade manifesta do Manual do Professor - como texto específico que estabeleça mediação entre o livro didático e o professor - é um aspecto relevante para que esse estudo justifique a apropriação do Edital (edição PNLD/2008) como material empírico.
- III. O Guia torna-se igualmente relevante para este estudo por duas razões: a primeira pelo fato de apresentar a classificação das coleções didáticas na avaliação do PNLD, a partir de critérios que incluem elementos referentes ao Manual do Professor. A segunda razão se justifica na medida em que sua leitura abrange um grande número de professores da rede pública, responsáveis pela escolha da coleção a ser adotada nos três anos letivos seguintes.
- IV. O Manual do Professor é definido pelos textos produzidos pelo PNLD como texto a estar presente no exercício docente, de modo que, reside aqui uma potencial discussão dos sentidos sobre **trabalho docente**.
- V. O Manual do Professor é pensado pelo Programa (logo, como critério classificatório do processo de avaliação) como texto de mediação entre o livro do aluno e o trabalho docente o que leva a considerar **a relação professor e saber**, tendo em vista que no manual e no livro do aluno circulam **sentidos sobre saberes**.
- VI. O Manual do Professor é pensado pelo Programa como texto que deva oferecer recursos para “**formação**” e “**atualização**” do professor (GUIA/PNLD/2008 das edições 1999, 2002, 2005) o que reforça a potencialidade da discussão acerca da relação **professor e saber**, bem como, da **relação entre os saberes** (uma questão que aborda a especificidade e distinção entre saberes).

As pontes construídas expõem o movimento de apontar a pertinência do estudo que tenha como objeto de investigação o Manual do Professor articulado ao debate saber/poder, uma vertente de investigação ativa no campo do currículo. De igual forma, as pontes construídas mostram suas bases: a questão da análise do discurso. Isto posto, pretendo, no próximo capítulo, encaminhar percursos operando com o aporte teórico-metodológico

adotado na presente investigação para apropriar da textualidade do material empírico desta pesquisa.

CAPÍTULO II - INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS NO CAMPO DO CURRÍCULO E DA TEORIA SOCIAL DO DISCURSO

Utilizar textos na pesquisa social, sem abordá-los com instrumentos lingüísticos ou semiológicos adequados, leva o cientista social com freqüência a só levar em conta o seu valor documental imediato, isto é, a considerá-los inocentemente como “transparentes” em relação ao universo representado, confiando na letra do texto, o que significa, e apesar dos protestos em contrário, tratá-los como independentes dos contextos, aí sem de modo imanente, esquecendo-se sua “opacidade” ideológica, que a análise de discursos coloca em primeiro plano (PINTO, 2002, p. 29³⁶)

Início este capítulo com a afirmação de Milton Pinto (2002) porque ela sintetiza o potencial de uma leitura dos documentos para além da “letra do texto”. Não é por acaso, que a dimensão discursiva dos documentos vem sendo incorporada nos trabalhos de autores do campo do currículo (LOPES 2006, 2007, MACEDO 2006, 2008, GABRIEL, 2006, 2008) preocupados em romper com dicotomias ou velhos esquemas de análise, que omitem canais de subversão e de resistência, engessadas nas relações assimétricas de poder produzidas na bipolaridade Estado e Escola³⁷. A rigidez dessa verticalidade, como argumenta Lopes (2006, 2007), impediria a compreensão da dinâmica dessas relações de poder envolvidas em textos oficiais como os Parâmetros Curriculares ou aqueles produzidos pelo Programa Nacional do Livro Didático.

Em suas argumentações esses autores consideram tais documentos como textos curriculares híbridos, sublinhando a convivência de vozes empoderadas/subalternizadas,

³⁶ No livro “Comunicação e Discurso: introdução à análise de discursos”, Milton Pinto se propõe a limitar a terminologia abordada pelas diversas correntes de análise do discurso, pois acredita que muitas definições se aproximam à despeito do referencial teórico adotado. O pequeno ensaio me ajudou a compreender as diferentes matrizes teóricas que sustentam a diversidade de correntes do campo da lingüística ocupadas com a análise do discurso. De fato, “Comunicação e Discurso: introdução à análise de discursos” é mais um daqueles livros que mesmo não sendo centrais na discussão teórico- metodológica da pesquisa fizeram parte da caminhada da investigação. (PINTO, Milton. Comunicação e discurso: introdução à análise de discursos. Editora Hacker, Coleção Comunicação, São Paulo, 2002.)

³⁷ Em sua tese, Gabriel opera sua leitura dos PCNs de História, bem como os textos das entrevistas coletadas, a partir da problematização do evento discursivo. A autora acredita no potencial de uma investigação sobre conhecimento escolar que incorpore o enfrentamento com a linguagem. Gabriel, ao longo de sua tese, dialoga tanto com Chevallard quanto Fairclough para abordar a articulação epistemologia e linguagem, uma relação que atravessa integralmente a sua tese.

marcadas pela assimetria de suas relações. Este estudo, ao se aproximar dessas reflexões, se apóia nas construções teóricas que permitem estar atenta aos múltiplos sentidos em disputas sobre professor, formação docente, saberes/conhecimento escolar. Isso significa, em última instância, incorporar, no quadro teórico que orienta a minha pesquisa, a interrogação provocativa de Gabriel: “E se todos os currículos forem multiculturalmente orientados?”(GABRIEL, 2008) que sugere “como “interrogação-provocação” a intenção de abrir outras possibilidades de reflexão sobre a interface currículo e cultura” ?”(GABRIEL, 2008, p.1).

Trata-se assim de perceber os textos curriculares como eventos discursivos³⁸ polifônicos nos quais são recontextualizadas e hibridizadas influências e interpretações, evidenciando a dimensão do cultural na construção e na circulação de políticas de currículo. Dimensão cultural esta cujo entendimento se deve ao acúmulo de discussões ao longo dos anos 1990, permitindo que no aprofundamento dos debates sobre cultura e poder viesse à tona a centralidade da categoria de discurso nessas discussões.

Nessa perspectiva, é que procurei, neste capítulo, explicitar a escolha de minhas interlocuções teóricas no campo do currículo. Considerando assim, o meu objeto de pesquisa, os pressupostos avançados no capítulo anterior bem como o diálogo inicial estabelecido com o campo do Currículo, identifiquei três discussões presentes neste campo que podem contribuir para o estudo que aqui me proponho.

A primeira diz respeito aos estudos desenvolvidos por Ball (1992, 2001) e Lopes (2005, 2006, 2007) sobre as políticas de currículo. Interessa-me principalmente compreender nesses estudos a articulação estabelecida por esses autores entre política e discurso, em particular, a idéia de **circularidade** dos textos políticos.

³⁸ Evento discursivo é uma categoria tratada por Fairclough (2001). Este autor, como exporei mais adiante, trata de evento discursivo com sua proposta de concepção tridimensional do discursivo, envolvendo, articuladamente, texto, prática discursiva e prática social. Na proposta deste autor, a categoria evento discursivo é um entendimento de discurso interlocuções entre a teoria social crítica com os estudos do campo da lingüística.

Uma outra discussão presente no campo do Currículo da qual pretendo apropriar-me diz respeito às implicações da assunção da centralidade da cultura para pensar a dimensão política do campo (MACEDO, 2003, 2006). Trata-se de evidenciar como o cultural, percebido como campo de disputa de sentidos está presente nos meus estudos, permitindo potencializar a carga analítica de conceitos como **hibridismo e ambivalência**.

Por último, procuro mapear como as duas discussões anteriores nos remetem ao **campo da discursividade** e identifico algumas interlocuções que ofereceram subsídios metodológicos para o trabalho com a empiria realizado nos capítulos posteriores.

II. 1. POR QUE “POLÍTICA COMO TEXTO” POTENCIALIZA UM OBJETO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

Sem excluir o Estado, suas agências políticas e sua dimensão econômica no jogo constituinte das políticas de currículo, defendo ser produtiva a análise de outras dimensões textuais e discursivas, nas constituições dessas políticas. (LOPES, 2005, P. 38)

Uma vez que o Manual do Professor das coleções didáticas de Geografia avaliadas no PNLD emergiu como objeto de pesquisa, o diálogo com representantes do campo do currículo como Lopes (2005, 2006, 2007) e Ball (1992) tornou-se mais do que pertinente, necessário. Com efeito, esses autores têm trazido contribuições fecundas para pensar as implicações das ações do Estado e as relações de poder no campo do currículo, permitindo problematizar determinadas análises e abordagens sobre a dimensão política no e do campo do currículo. Nessas análises não caberia mais operar com a concepção de que o Estado é o único enunciador nos discursos produtores de políticas de currículo, permitindo problematizar assim a correlação imediata, estabelecidas em algumas análises de política educacional, entre Estado e discurso hegemônico.

Leitor de Barthes e Foucault, Ball (1992), no título do primeiro capítulo do livro “Reforming Education And Changing Schools – Cases Studises In Policy Sociology”, joga

como os termos “The policy process and process of policy” para desautorizar o entendimento de texto de política como expressão exclusivamente unidimensional de escrita e de interpretação. Já no título do seu trabalho, Ball sinaliza a necessidade de apreender textos de política como processo, uma proposta, pois, que considera a produção, a circulação e o consumo de sentidos. Comentando o trabalho de Barthes para analisar documentos curriculares britânicos, Ball afirma que

O que também é vital para reconhecer então, é que estes textos *readerly and writerly* [neologismos] são os produtos de um processo de políticas, um processo que já indicamos emerge de e interage continuamente com uma variedade de contextos interligados. (Tradução livre)³⁹

A análise proposta por Stephen Ball (1992) envolve uma variedade de contextos onde são produzidas escritas e a leituras dos textos percebidos como produtos dinâmicos e, contingentes de processos políticos mais amplos. O sedutor desta proposta para a análise de minha empiria é a idéia circularidade de significados e de interpretações seja na escrita, seja na leitura dos documentos. Como afirma Ball (1992):

Assim, toda uma variedade e entrecruzamento de significados e interpretações são postos em circulação. Claramente estes significados textuais influenciam e limitam "os implementadores", mas também as suas próprias preocupações e limitações contextuais geram outros significados e interpretações. (Tradução livre)⁴⁰

Ao enunciar a idéia de circularidade de sentidos nos textos de política Ball (1992) está atento às relações de poder, nelas incorporadas. Por isso, o autor se opõe a modelos de análise que tendem a “congelar” textos (*frozen texts*) de política o que, na sua leitura, corresponderia a excluir da reflexão ou restringir o entendimento político presente na noção de circularidade dos significados, em disputa, em diferentes contextos. De fato, a argumentação do autor para

³⁹What it is also vital to recognize then is that these readerly and writerly texts are the products of a policy process, a process that we have already indicated emerges from and continually interacts with a variety of interrelated contexts. (BALL, 1992, P. 12)

⁴⁰ Policy texts represent policy. These representations can take various forms: most obviously ‘official’ legal texts and policy documents, also formally and informally produced commentaries which offer to make sense of the ‘official’ texts, again the media is important here, also the speeches by and public performances of relevant politicians and officials, and official videos are another recently popular medium of representation. (Op.cit. p. 21)

defender a dinâmica do processo de produção e circulação dos sentidos fundamenta-se na preocupação com as relações de poder. Ball (1992) se interessa pela dimensão textual do documento porque acredita que a circularidade de sentidos nos contextos de escrita e de leitura dos documentos é uma parte integrante do processo político. Por isso, o autor se ocupa com as escalas de produção e difusão do texto.

Nessa perspectiva o autor justifica que a apropriação dos textos de política deva ocupar-se dos múltiplos momentos de leitura do documento e, não apenas, no instante da escrita da legislação. Esta afirmação de Ball se fundamenta em Codd, (1988, apud Ball 1992), para quem “em qualquer texto a pluralidade de leitores produz uma pluralidade de leituras. (Tradução livre)⁴¹ (Op.cit. p.13). Por essa perspectiva, seja qual for o texto sujeito ao debate sobre políticas educacionais, deve-se, assim, compreender a política como ciclo contínuo, independente do formato deste texto. (Op.cit. p.19)

Textos de política representam política. Estas representações podem assumir várias formas: obviamente textos “oficiais” e documentos políticos, também comentários formais e informais que oferecem o sentido de textos “oficiais”, uma vez mais os meios de comunicação são importantes aqui, como também as intervenções públicas e performances relevantes de políticos e funcionários, e vídeos oficiais são meios recentemente populares de representação. (Tradução livre)⁴²

Ao refletir sobre o caráter contingencial das interpretações, o autor considera (embora não utilize o termo) a polifonia do texto, uma evidência da presença de correlação de forças expressas na escrita e na leitura do documento. Ao sublinhar o movimento discursivo, Ball (1992) observa também que as resultantes da escrita e da leitura dos documentos não se limitam exclusivamente a manifestações discursivas.

⁴¹ Any text a plurality of readers must necessarily produce a plurality of readings”

⁴² Policy texts represent policy. These representations can take various forms: most obviously ‘official’ legal texts and policy documents, also formally and informally produced commentaries which offer to make sense of the ‘official’ texts, again the media is important here, also the speeches by and public performances of relevant politicians and officials, and official videos are another recently popular medium of representation. (Op.cit. p. 21)

Políticas são então intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a estes textos têm conseqüências reais. (Op.Cit.p.21)⁴³ (Tradução livre)

Entretanto, os sentidos atribuídos às tensões e às disputas configuradas na escrita e na leitura do documento são discursivos. Para Ball (1992), o texto carrega simultaneamente, intervenções objetivadas, conseqüências reais e interpretações dadas ao texto que obedecem a um movimento cíclico, contínuo e contingente. Por isso, a questão das escalas de produção, circulação e consumo do texto representa um ponto importante na análise deste autor. É nessa perspectiva que no mesmo artigo, anteriormente citado “The policy process and the process of policy”, o autor distingue três contextos de circulação de escrita e de leitura dos sentidos de política: contexto da influência, contexto da produção e o contexto da prática⁴⁴. Ao destacar esses três contextos, Ball (1992) alerta ao leitor para não congelar ou tornar mecânico a dinâmica da circularidade discursiva de influências e de interpretações do texto, pois, seria uma apropriação indevida e oposta ao movimento por ele sugerido: romper com verticalidades e com dicotomias nos processos de escrita e leitura do texto político. Como sublinha Lopes (2006) ao comentar a proposta teórica de Ball:

Com base nas conclusões de Ball (1992, 1994, 1998, 2001) sobre políticas para a educação secundária no Reino Unido, nos anos 1990, é possível compreender que as políticas curriculares são processos de negociação complexos, nos quais “momentos” como produção de dispositivos legais, a produção de documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos com associados. O textos produzidos nesses “momentos”, sejam eles registrados na forma escrita ou não, não são fechados nem têm sentidos fixos, claros. (LOPES, 2004, p.112)

⁴³ Policies then are textual interventions but they also carry with them material constraints and possibilities. The responses to these texts have real consequences. Políticas são então intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a estes textos têm conseqüências reais.

⁴⁴ Ao propor a abordagem de circularidade de políticas, Ball (1992) defende que a produção de escritas e interpretações atravessa distintos (escalas) contextos. O contexto da influência internacional e o contexto de produção de textos oficiais seriam dimensões primárias para a produção do texto, com efeitos de políticas em disputas, isto é, que não se excluem, negociam legitimizações. Estes contextos negociam sentidos com o contexto da prática, ou seja, a escola como agência política de intervenção na escrita e leitura de textos políticos (LOPES, 2005, 2006, 2007). “Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpretações – com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa.” (LOPES, 2006, p.38)

No artigo “Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação”, sobre o qual Lopes faz referência na citação acima, Ball (2001) desconstrói a verticalidade do eixo de análise global-local que tende a estar presente nos estudos de políticas educacionais reforçando a importância de operar com jogos de escalas em análises que problematizam as escalas de produção, de circulação, de consumo dos sentidos em circulação nesse processo político. Como indica o fragmento abaixo, a proposta de Ball (1992, 2001), conforme a leitura realizada por Lopes (2006) oferece elementos para estimular o estudo das políticas de currículo tendo como base o campo da discursividade

Ball entende os textos como representações que são codificadas e decodificadas de formas complexas, sofrendo múltiplas influências, mais ou menos legítimas. Dentre as influências legitimadas, há disputas, compromissos, interpretações e reinterpretções na negociação pelo controle dos sentidos e significados nas leituras a serem realizadas. Textos podem ser mais ou menos legíveis em função da história, dos compromissos, dos recursos e do contexto de leitura. (LOPES, 2006, p. 38)

Analisar as políticas, isto é, os textos políticos como discursos, abre pistas interessantes para pensar os mecanismos contingenciais que entram em jogo nas disputas em que a força do que se fala e de como é dito são aspectos considerados na circularidade das codificações e decodificações do texto. No entanto, como lembra Lopes (2006) na citação que se segue, a apreensão desta circularidade não deve ser feita negligenciando à objetivação das relações materiais.

Ancorando-se na concepção de prática discursiva de Foucault, Ball (1994) também analisa as diferentes definições políticas como discursos: práticas que formam os objetos dos quais falam e que se associam ao que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade. Nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constitui, ainda que tais relações materiais transcendam à análise das circunstâncias externas ao discurso. Investigar os discursos implica investigar as regras que norteiam as práticas. Ainda que um evento factual seja formalmente passível de ser distinguido dos sentidos que o configuram, que o explicam e por ele são produzidos, o sentido de um evento é contingente à inclusão desse dado evento em um sistema de relações. (LOPES, 2006, P.38)

O caráter contingente dos sentidos que compõem o texto responde a própria contingência também característica das relações de força que constituem certas relações materiais. De maneira que considerar as contingências das práticas discursivas seria problematizar as vozes que participam do texto de política/evento discursivo. O que significa dizer, portanto, que a elaboração do texto não se restringe ao momento da escrita normativa da legislação. Afinal, como defende Ball (1992)

A política não é feita e acabada no momento legislativo, evolui em e através dos textos que a representam, os textos têm que ser lidos em relação ao tempo e ao lugar particular da sua produção. Eles também têm que ser lidos com e contra um outro -intertextualidade é importante. (Tradução livre). (BALL, 1992, p.21)⁴⁵

A importância do entendimento da intertextualidade do texto, sugerida por Ball (1992), responde a sua discussão sobre a dinâmica, o movimento e a circularidade dos sentidos de/sobre políticas. Com efeito, esse autor, assim, justifica sua leitura de Foucault para entender a correlação de forças imanentes ao texto, que como já foi afirmado, é polifônico. Nessa perspectiva, os textos e suas leituras sobrepostas a outros textos é uma problemática que compreende o lugar de fala, as mesclas de vozes do texto, requerendo que o pesquisador considere a natureza intertextual do texto.

Neste meu estudo, incorporo sobretudo as idéias desenvolvidas por Ball (1992) e por Lopes (2005, 2006, 2007) que permitem articular as dimensões política e discursiva de forma dinâmica, contingencial e processual, reforçando assim a potencialidade analítica da idéia de “política como textos”. Desse modo, buscarei, ainda neste capítulo, dialogar com autores tanto do campo do currículo (LOPES, 2005, 2006, 2007; MACEDO 2003, 2006) como das teorias sociais do discurso (FAIRCLOUGH 2001) que operam com as categorias de

⁴⁵ Policy is not done and finished at the legislative moment, it evolves in and through the texts that represent it, texts have to be read in relation to the time and the particular site of their production. They also have to be read with and against one another – intertextuality is important. (BALL, 1992, p.21)

hibridismo e de discurso como prática social potencializando a relação da intertextualidade e da hegemonia na análise dos textos de política, que tem por foco as mudanças discursivas como rupturas de sentidos estabilizados em um texto.

II.2. NO CAMPO DA DISCURSIVIDADE: FAIRCLOUGH E INTERTEXTUALIDADE.

A questão chave é que os escritores de documentos políticos não podem controlar os significados de seus textos. (Tradução livre) (BALL,1992, p.22)⁴⁶

Como induz a afirmação de Ball (1992), não existe a possibilidade de controle absoluto de significados por parte de seus produtores. Assim, e como foi discutido na seção anterior deste capítulo, a escrita dos textos de política, como evento discursivo, não obedece a uma única voz. O universo de interpretação dinamiza-se pela circularidade dos contextos à medida que se dinamizam também às interações entre produtores e consumidores do texto. A mutação dos significados inscrita na contingência e na instabilidade da produção e do consumo dos textos é um questão presente nas problematizações de Ball (1992), Lopes, (2005, 2006, 2007) e Macedo (2003, 2006, 2006a), por exemplo. A pertinência desta questão para a apropriação do material empírico desta pesquisa provocou, portanto, a necessidade de buscar interlocução com o campo do discurso, o que me proponho nesta seção.

Trata-se aqui de explicitar o diálogo que esta pesquisa estabelece com autores que incorporaram em seus estudos as contribuições da teoria social do discurso, em particular com Fairclough (2001) e que orientou metodologicamente as minhas leituras do corpus documental. Como membro do GECCEH⁴⁷, fui apresentada à leitura de Fairclough (2001) como uma possibilidade de interlocução para o enfrentamento das questões de ordem

⁴⁶ The simple point is that policy writers cannot control the meanings of their texts (BALL,1992, p.22).

⁴⁷ GECCEH: Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História.

metodológica que apareciam regularmente nas análises de diferentes tipos de textos, como o livro didático e o PNLD de História⁴⁸. (GABRIEL, 2005).

Embora longa, trago a citação de Fairclough extraída do seu livro “Discurso e Mudança Social” publicado no Brasil em 2001, na qual o autor sintetiza, no final do terceiro capítulo, as contribuições de seus diferentes interlocutores teóricos.

A abordagem de discurso e da análise de discurso que apresentei neste capítulo tenta integrar uma variedade de perspectivas teóricas e métodos para o que é, assim espero, **um poderoso recurso para estudar as dimensões discursivas da mudança social e cultural**. Tentei combinar aspectos de uma **concepção foucaultiniana** de discurso com **a ênfase baktiniana na intertextualidade**: a primeira inclui uma ênfase fundamental nas propriedades socialmente construtivas do discurso, a última enfatiza textura dos textos (Halliday e Hasan, 1976) e sua composição por meio de fragmentos de outros textos e ambas apontam para o modo **como as ordens de discurso estruturam a prática discursiva e são por ela estruturadas**. Também tentei localizar a **concepção dinâmica da prática discursiva e de sua relação com a prática social** que emerge dessa conjuntura dentro de uma conceituação gramsciniana de poder e de luta de poder em termos de **hegemonia**. Ao mesmo tempo recorri a outras tradições na lingüística à análise de discurso baseada no texto e a análise de conversação etnometodológica para a Análise textual. Acredito que o quadro resultante nos permite **combinar relevância social e especificidade textual ao fazer análise de discurso e explicar a mudança** (FAIRCLOUGH, 2001, p.130 e 131, grifo nosso)

Percebe-se, nesta passagem, as múltiplas interlocuções teóricas estabelecidas por Fairclough na construção da sua proposta de **Análise Crítica de Discurso Textualmente Orientada** (ACDТО). Interessa-me aqui sublinhar as razões avançadas por Fairclough para estreitar os diálogos especialmente com Foucault, Bakhtin e Gramsci. Esse recorte se justifica, na medida em que é a partir das contribuições teóricas desses três autores que Fairclough constrói o eixo central de sua argumentação para sustentar a potencialidade analítica da sua

⁴⁸ No ano de 2006, o GECCEH ocupou-se, como uma de suas produções, em realizar inventário de artigos que tratam da temática livro didático de História, em periódicos QUALIS, com o intuito de discutir como o livro didático é apreendido no campo de investigação do ensino de História. Tal mapeamento tinha como objetivo sinalizar perspectivas desenvolvidas neste campo e suas implicações para construção de sentidos da educação básica nesta disciplina. Um dos resultados deste exercício foi o trabalho Livros didáticos de História nos periódicos *qualis* de Educação e de História da última década: diferentes formas de apropriação GABRIEL, C.T. ET AL. Livros didáticos de História nos periódicos *qualis* de Educação e de História da última década: diferentes formas de apropriação, ANPED/SE, 2007.

proposta de ACDTO. A interlocução com Foucault é central na própria definição de discurso com a qual Fairclough opera. Já o diálogo com Bakhtin, em particular, a incorporação de suas reflexões sobre a concepção dialógica da linguagem e do papel central da intertextualidade na produção dos sentidos lhe abre pistas para a defesa do reconhecimento da textura do texto na análise do discurso. Por fim, o conceito de hegemonia tal como formulado no quadro teórico de Gramsci e articulado com o conceito de intertextualidade será incorporado por Fairclough como conceito central na percepção das mudanças discursivas.

No que se refere a sua concepção de discurso, Fairclough, apoiado na concepção foucaultiana significa discurso como uma prática social, alinhando-se assim, aos estudiosos da teoria social do discurso que privilegiam a relação constitutiva entre discurso e sociedade. Com efeito, na citação abaixo, extraída de Fischer (2001), nota-se que a discussão do discurso como prática social onde se manifestam relações de poder defendida por Fairclough é uma evidente referência foucaultiana.

A conceituação de discurso como prática social já exposta em *A Arqueologia*, mas que se torna bem clara em *Vigiar e punir* e na célebre aula *A Ordem do discurso* sublinha a idéia de que o discurso sempre se produziria em razão de relações de poder. (FISCHER, 2001, p.199)

O breve diálogo com Fischer – pesquisadora do campo educacional e leitora de Foucault – permitiu aguçar minha percepção sobre a fertilidade do discurso como arena de vetores de forças que se deslocam contínua e dialeticamente entre o simbólico e o material. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos. Por exemplo: analisar textos oficiais sobre educação infantil, nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria por trás dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas. (FISCHER, 2001, p. 198-9)

Quanto à relação entre os significantes “texto” e “discurso” estabelecida por Fairclough importa sublinhar o caráter de materialidade que o primeiro imprime no segundo. Milton Pinto (2002), também leitor de Fairclough, avalia que o exercício da análise de discurso se faria na superfície textual onde há pistas ou marcas deixadas pelos processos sociais de produção de sentidos. Tal afirmação parte da discussão foucaultiana de discurso, em que caberia ao analista maior atenção ao “por que foi dito” e não apenas a análise da estrutura semântica dos conteúdos. Para este autor seria desta forma que seria possível evidenciar uma interpretação dos processos sociais de subversão e subordinação da produção de sentidos, isto é, a problematização das relações de poder. (Op. cit. p. 27). O discurso na perspectiva privilegiada por Foucault (e Fairclough) é construção histórico-social, e como tal a análise do discurso, partindo do viés foucaultino, viabiliza tecer possibilidades para discutir as tensões de poder presentes no uso da linguagem. Nessa perspectiva é que a idéia de intertextualidade de Bakhtin emerge como central na concepção e análise de discurso proposta por Fairclough (2001)

A abordagem de Fairclough - ao evidenciar a dimensão do poder na análise dos processos de produção e circulação de discursos, percebidas nas marcas textuais dos diferentes textos aí produzidos - permite igualmente pensar de forma mais complexa os processos de mudança e/ou de permanência das relações assimétricas de poder que permeiam as lutas hegemônicas no campo da discursividade. Gabriel (2006), por exemplo, ao abordar a relação entre “conhecimento, linguagem e realidade”, apóia-se em Fairclough para superar visões binárias, modelos dicotômicos e hierarquizadas de compreensão do fenômeno político na mobilização e produção dos saberes escolares (Op. cit. p.14).

A concepção tridimensional e multifuncional da linguagem defendida por Fairclough, permite igualmente trazer para o centro da cena e de forma não hierarquizadas, sujeitos e suas linguagens com as quais constroem sentidos e estabelecem verdades de forma bem mais complexa, oferecendo pistas para pensar o espaço discursivo como lugar de confrontos no qual também ocorrem lutas pela transformações na relações de poder. Nessa perspectiva, os discursos sobre currículo, saberes escolares, saberes aprendidos,

reproduzem e produzem significados, apontando na possibilidade de reconhecimento da mudança discursiva não ser apenas um reflexo das mudanças sociais. (Op. cit. p.14).

Essa investida em Fairclough, via alguns de seus leitores (MAGALHÃES, 2004, 2005; PINTO, 2002, 2005; BRANDÃO, 2005; GABRIEL, 2003, 2006, 2008) foi uma etapa necessária para a minha melhor compreensão da proposta deste autor, na medida em que ela, à exceção de algumas raras passagens como a citação acima mencionada, se apresenta diluída ao longo do livro “Discurso e mudança social”.(2001). No decorrer deste livro, Fairclough propõe o modelo tridimensional do discurso com o objetivo de “reunir a análise lingüística e a teoria social”⁴⁹. E, nesse movimento reflexivo, o autor amplia o sentido de discurso, em uma perspectiva tridimensional, o definindo simultaneamente como **texto, prática discursiva**⁵⁰ e **prática social**. (Op. cit.P.22,90, 91, 94, 101)

A dimensão do **texto** cuida da análise da lingüística de textos. A dimensão da **prática discursiva**, como interação, na concepção texto e interação de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual – por exemplo, que tipos de discurso (incluindo discurso no sentido sócio-teórico) são derivados como se combinam. A dimensão de **prática social** cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos referidos anteriormente.(Op.cit.p.22)

⁴⁹ Fairclough expõe essa dificuldade de restringir a definição de discurso uma vez que “há tantas definições conflitantes e sobrepostas, formuladas de várias perspectivas teóricas e disciplinares” (FAIRCLOUGH, 2001, p.21). De acordo com Milton Pinto (2002) e Magalhães (2004), o emprego de discurso em Fairclough responde à articulação dos conceitos da tradição lingüística às teorias sociais “que defendem a não liberdade dos interlocutores, mesmo para a conversa cotidiana”. (PINTO, Milton. Comunicação e discurso. Editora Hacker, Coleção Comunicação, São Paulo, 2002, p.22)

⁵⁰ Fairclough (2001) destaca estes três movimentos constituintes da prática discursiva: produção, distribuição e consumo dos textos. A produção do texto é entendida por ele pela voz ou vozes que enunciam o texto. Ou seja, Fairclough (2001) problematiza a questão da autoria em sua compreensão de produtor de texto. “É produtivo desconstruir o (a) produtor (a) em um conjunto de posições que podem ser ocupadas pela mesma pessoa ou por pessoas diferentes. Goffman (1981:Apud. Fairclough, p.144) sugere uma distinção entre animador (a pessoa que realiza os sons ou marcas no papel); o autor (aquele que reúne as palavras e é responsável pelo texto) e principal (aquele cuja posição é representada pelas palavras). (Op.cit. p107)

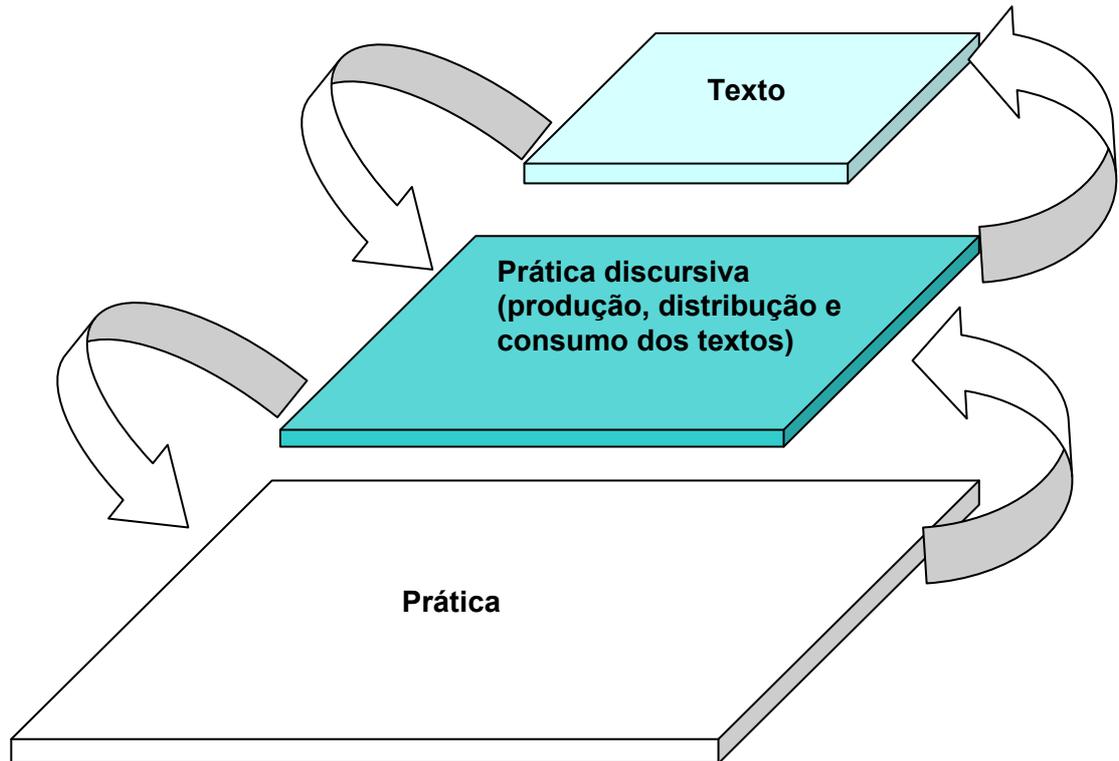


Figura desenvolvida a partir da Figura 3.1 **Concepção tridimensional do discurso** (FAIRCLOUGH, 2001, P. 101)

Para Fairclough (Op.cit.p.23), discurso incorpora a noção de texto em sua definição, uma noção, pois, que, na proposta do autor, deve se estender a outras formas simbólicas. De tal modo que o modelo tridimensional do discurso para Fairclough permite compreender a complexidade que envolve todo evento discursivo. Todo evento discursivo produz efeitos de sentidos, porque estes efeitos constitutivos/construtivos significam o mundo, “constituindo e construindo o mundo em significado” (Op. cit. p. 91). É justamente, nesta orientação, que o autor denomina sua proposta metodológica como Análise Crítica do Discurso Textualmente Orientada (ACDTO)

Em resumo estou sugerindo que a ACDTO provavelmente reforçará a análise social, essencialmente por assegurar atenção a exemplos concretos de prática e a formas textuais e a processos de interpretação associados a elas. (FAIRCLOUGH, 2001, P. 87)

Entendo assim, que esta abordagem teórica-metodológica do discurso permite o colocar em evidência a dimensão temporal dos sentidos, isto é, o caráter contingencial dos

textos; um entendimento da dinâmica intertextual inscrita na produção, distribuição e consumo dos sentidos que corresponde à prática discursiva. Isto é, as práticas discursivas determinam e são determinadas por mudanças sociais do discurso.

Esta análise de Fairclough (2001) respalda-se, como já mencionado, em Bakhtin para tratar do conceito de intertextualidade e reconhece que todo texto – “tanto na forma oral quanto na forma escrita” - é marcado temporalmente por falantes anteriores (FAIRCLOUGH, 2001, p. 134). Fairclough (2001) também dialoga com Kristeva quando ela aborda a mudança social no discurso a partir da “inserção da história em um texto”. Para Fairclough, esta afirmação indica que: “(...) ela quer dizer que o texto responde, reacentua e trabalha textos passados e, assim fazendo, ajuda a fazer a história e contribui para os processos de mudanças.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 134)

Uma questão já destacada, mas que merece ser retomada na abordagem do discurso e mudança social é a relação entre intertextualidade e hegemonia. Fairclough (2001) em sua proposta da ACDTO avalia o **potencial do conceito de intertextualidade** para reconfigurar textos precedentes na produção de novos textos. É válido ressaltar que ao trabalhar a articulação intertextualidade e hegemonia, o autor está preocupado com as posições de sujeitos e, portanto, com as relações de poder que se materializam no texto. Fairclough (2001) compreende que na prática discursiva são matizadas as relações de poder para atuar na restrição ou expansão de inovações de velhos textos para novos textos, o que seria um impedimento/favorecimento para mudança social discursiva.

Segundo este autor (2001), o entrelaçamento entre os conceitos de intertextualidade e hegemonia tem como objetivo problematizar o limite de transformação dos sentidos dos textos. Isto significa dizer que os textos como processo político se constituem no complexo processo onde convivem tendências voltadas para ruptura e para manutenção dos significados, dependendo da correlação de forças estabelecidas em um dado momento.

A teoria da intertextualidade não pode ela própria explicar essas limitações sociais, assim ela precisa ser combinada com uma teoria de relações de poder e de como elas moldam (e são moldadas por) estruturas e práticas sociais. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135)

Na citação acima, percebe-se pois, o potencial do conceito de intertextualidade quando articulado com o de hegemonia, reforçando a definição de discurso como prática social. A imbricação entre os conceitos de intertextualidade e de hegemonia, na perspectiva gramsciniana,⁵¹ expõe o quanto o espaço da discursividade é constituído pelas relações de forças hierárquicas, dando uma maior visibilidade à idéia de “colonização de sentidos”.

Outra noção, trabalhada por Fairclough - e que ajuda a compreender a fecundidade do conceito de intertextualidade - consiste na idéia de heterogeneidade dos sentidos. Afinal, para este autor:

A intertextualidade implica numa ênfase sobre a heterogeneidade dos textos e um modo de análise que ressalta os elementos e as linhas diversas e frequentemente contraditórias que contribuem para compor um texto. Tendo disto isso, os textos variam muito em seus níveis de heterogeneidade, dependendo se suas relações intertextuais são complexas ou simples. Os textos também diferem na medida em que seus elementos heterogêneos são integrados, e também na medida em que sua heterogeneidade é evidente na superfície do texto. (Op. Cit. p. 137)

Segundo Fairclough, a heterogeneidade na superfície do texto seria uma evidência da complexidade dos traços intertextuais do texto. Seguindo essa linha de compreensão, observo que os sentidos ambivalentes do texto se configuram nas relações estabelecidas pela intertextualidade. Com efeito, Fairclough potencializa o conceito de intertextualidade ao articulá-la com a idéia de ambivalência, como mostra o trecho que se segue:

A intertextualidade é a fonte de muita ambivalência dos textos. Se a superfície de um texto pode ser multiplamente determinada pelos vários outros textos que entram em sua composição, então, os elementos dessa

⁵¹ Gramsci confere centralidade ao conceito de hegemonia com o fim de debater as estruturas do poder liberal. Para este teórico, complexificar a dinâmica da dominação na qual é forjada a estabilidade de suas posições por meio de consenso, compartilhado pelos grupos sociais subalternizados. De acordo com Mirta Giacaglia, Gramsci define a hegemonia como “direção política, intelectual e moral” (GIACAGLIA, 2006, p.104).

superfície textual não podem ser claramente colocados em relação à rede intertextual do texto, e seu sentido pode ser ambivalente; diferentes sentidos podem coexistir, e pode não ser possível determinar “o” sentido. (Op. cit. p 137)

A convivência de múltiplos textos na superfície textual nem sempre poderá ser determinada pela interpretação do receptor do texto, conforme exposto por Fairclough na citação acima. Além da contundente afirmação de que a intertextualidade é fonte da ambivalência segue a constatação da dificuldade em “decifrar” a rede intertextual. Fairclough ainda comenta que a ambivalência dos textos seria “planejada” com o fim de ampliar o universo de consumidores do texto.

Na perspectiva da ACDTO é possível relacionar a coexistência de sentidos heterogêneos na superfície textual às estratégias mobilizadas pelos produtores para administrar a arena de disputa de sentidos gerados por distintas posições de sujeitos. Como afirma Fairclough:

(...) os elementos do texto podem ser planejados para ser interpretados de diferentes modos, por diferentes modos, por diferentes leitores ou ouvintes, o que é uma outra fonte de ambivalência antecipatória, intertextual. (Ibdem, p. 138)

As marcas de outros textos na superfície textual determinam a diversidade de sentidos coexistentes no mesmo texto. Isto significa que a superfície textual denuncia a ambivalência de sentidos. Na perspectiva da análise do discurso, segundo Fairclough, a ambivalência imanente à multiplicidade de sentidos indicaria um certo planejamento de elementos para abarcar diferentes interlocutores evidenciando, assim, estratégias discursivas de fixação de sentidos que marcam as lutas hegemônicas pela disputas dos discursos. Dessa forma, não seria precipitado afirmar que a arquitetura deste planejamento sinalizaria uma intencionalidade no estabelecimento de relações buscadas com os leitores do texto.

Por exemplo, o texto do Edital do PNLD, elaborado pelo MEC e dirigido ao mercado editorial, estabelece uma relação intencional entre o aparato governamental e os sujeitos responsáveis pela produção do material didático, ou seja, entre o mercado editorial e autores

de livros didáticos. No entanto, uma análise do discurso - na perspectiva aqui privilegiada - permite perceber que a produção da escrita deste texto oficial não afirma, apenas, discursos para serem consumidos exclusivamente por estes atores, isto é, mercado editorial e autores de livros didáticos. Outros leitores são visados, como explorarei nos próximos capítulos⁵².

Ainda nessa mesma ordem de idéias, não é por acaso, que um dos aspectos mais destacados por Fairclough (2001) é a representação do discurso como forma de intertextualidade, já que o texto é considerado como resultante de outros textos. Para Fairclough, por exemplo, a “representação do discurso” se faz, geralmente, pelo emprego tanto do discurso direto quanto do discurso indireto. No caso desta pesquisa, e a título de exemplo, observa-se o predomínio do discurso indireto na escrita dos textos oficiais do PNLD (EDITAL/PNLD/2008, Guia e o próprio Manual do Professor). Esse tipo de escolha gramatical⁵³ na representação do discurso, segundo Fairclough, seria planejada para representar “o que foi dito” de forma a delimitar claramente as vozes do relator e do relatado, trazendo à superfície textual as vozes em disputa em eventos discursivos específicos.

A questão das vozes do sujeito é um outro aspecto explorado na ACDTO para problematizar a intertextualidade como fonte de ambivalência de sentidos. Mais uma vez, Fairclough dialoga com Bakhtin para tratar de ambivalência de vozes, ou dupla voz, para ilustrar sua análise em textos jornalísticos. A partir dessas ilustrações, Fairclough destaca a dinâmica das vozes mescladas via discurso indireto, o que para o autor evidencia a complexidade do relator representar os sentidos emitidos pela voz relatada. Fairclough, tendo como base o discurso da mídia impressa, discute o quanto a mescla de vozes no texto indica as disputas de sentidos imantadas pela diversidade de posições de sujeito no texto. Afinal, o

⁵²Na formulação da ACDTO, Fairclough identifica diferentes categorias de análise para explorar a materialidade textual dos discursos. Nesse estudo, selecionei algumas como lexicalização, nominalização, força do enunciados, representação do discurso, voz, leitor, controle interacional (em particular, modalidade e convenção de polidez) que permitem potencializar a intertextualidade como categoria central na abordagem do material empírico.

⁵³ O discurso indireto aparece tomando forma “de uma oração gramaticalmente subordinada à oração que relata, uma relação marcada pela conjunção “que” (idem, p. 140)

mesmo texto objetiva atender a diferentes consumidores e demandas de consumo! Fairclough argumenta assim que:

Os produtores de texto estão funcionando em duas situações e em dois conjuntos de posições de sujeito ao mesmo tempo, e também posicionando os leitores de modo contraditório. (Ibdem, p.149)

Segundo Fairclough (2001), a alternância de vozes no texto é um movimento intencional que evidencia, sobretudo, a polifonia do texto. Esse duplo movimento dos produtores de textos demonstra a habilidade para tornar eficiente a comunicação dirigida, inclusive, pela demanda dos consumidores do texto. Conforme esta análise, pude observar no estudo exploratório descrito no primeiro capítulo, que esse duplo movimento se manifesta no Guia do Livro Didático dirigido ao professor na escolha das coleções. Nos espaços dedicados à classificação das coleções didáticas, os produtores do texto estão preocupados em oferecer ao professor elementos que o subsidiem a escolha e com isso buscam legitimar os critérios que norteiam a avaliação das coleções, dentre eles, o Manual do Professor. Em se tratando dos documentos oficiais (em particular o Guia e o Edital) – textos de domínio público – que vestígios, pistas textuais recursos de linguagem são mobilizados para que se façam legitimar pelos possíveis leitores? Esses vestígios ou marcas textuais indicariam que disputas, por quais sentidos?

Fairclough afirma que o consumo do texto orienta a conexão de textos, ou seja, as cadeias intertextuais (Ibdem. P.166). Esta conexão é um importante indício para problematizar a pluralidade de vozes e enunciados no texto (Ibdem, p. 167). Fairclough defende que seria na complexidade das cadeias intertextuais, bem como na rede de distribuição dos discursos, as linhas de tensão que sustentariam as mudanças discursivas. (Ibdem, p. 167)

Mas elas (cadeias intertextuais) frequentemente se tornam linhas de tensão e mudança, os canais pelos quais os tipos de textos são colonizados e investidos, e ao longo dos quais as relações entre tipos de texto são contestadas. (Ibdem, p.169)

Se, o potencial para mudança discursiva reside em tais linhas de tensão das cadeias intertextuais então, significaria dizer também que a ambivalência dos textos, marcada pela multiplicidade de vozes, contribuiria para transformação discursiva. Ou seja, a mudança discursiva deve-se, também, às cadeias intertextuais e ambivalência no texto.

(...) é por meio dos textos que se travam as batalhas que, no nosso dia-a-dia, levam os participantes de um processo comunicacional a procurar “dar a última palavra”, isto é, a ter reconhecido pelos receptores o aspecto hegemônico do seu discurso. (PINTO, 2002, p 28)

A estabilidade das linhas de fronteira das cadeias discursivas, por sua vez, reflete uma pretensa estabilidade dos sentidos do texto, resultante da acomodação das vozes mescladas no texto. Diante de tal análise, é possível concluir que a tensão das linhas de cadeias intertextuais denunciam a assimetria das relações de poder tanto dos produtores quanto consumidores do texto e, portanto, quanto perene e previsível for o discurso, maior seria a sua força, o configurando como discurso hegemônico.

Considero assim que a proposta de ACDTO de Fairclough pode ser vista como resultante de um processo de recontextualização e hibridização de discursos no campo das ciências sociais com o intuito de reinvestir nos diversos entendimentos de discurso para pôr em evidência as relações assimétricas de poder que permeiam o campo social e marcam fortemente as disputas em torno dos significados. Os trabalhos de Fairclough integram a Análise de Discurso⁵⁴, um campo onde se estuda textos e eventos em diversas práticas sociais, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sóciohistórico.

⁵⁴ Magalhães (2005), leitora e tradutora de Fairclough afirma que a análise do discurso compreende o debate teórico metodológico que apreende a linguagem com prática social. “Neste sentido, a análise do discurso, seja qual for sua orientação, se opõe a linguística formal. (Magalhães, 2005, p. 2) A teoria crítica do discurso envolve tendências teóricas da linguística crítica e da análise do discurso crítica, difundidas a partir dos anos de 1970, em que incorporaram as questões provenientes dos debates sobre ideologia e poder. Enquanto, a linguística crítica desenvolveu um método para analisar uma pequena amostra de textos, a análise do discurso crítica desenvolveu o estudo da linguagem como prática social, com vistas à investigação da transformação na vida social contemporânea (Fowler, 1996; Fairclough, 2001).” (MAGALHÃES, 2005, P. 3)

Magalhães (2005), por exemplo, sublinha o potencial da teoria crítica do discurso defendida por Fairclough tanto pelo fato de esta não se ocupar do evento discursivo como uma esfera imune às relações materiais quanto por marcar a produção teórica que se opõe às tendências que se dedicam mais intensamente à estrutura “do que foi dito” em detrimento “ao como foi dito”. Segundo essa autora, a discussão deste autor contribui para a construção metodológica de pesquisas em distintos campos das ciências sociais que buscam na análise de discurso uma estratégia para desenvolver suas investigações.

II. 3. PERCORRENDO TRILHAS ...

Como informa Choulakiari e Fairclough: o uso da linguagem é híbrido (APUD, MAGALHÃES, 2004, p.124). Por conseguinte, uma afirmação contrária a esta tende a incorrer na afirmação de gêneros puros resultando, assim, em abordagens metodológicas que se fundamentam na consagração de discursos imóveis, negando seu caráter contingente, as possibilidades de transformações, subversões.

Lopes (2007) se propõe a dialogar com as contribuições da teoria social do discurso ao se apropriar de Ball, tendo em vista o seu enfoque na agencia de diferentes atores no campo da discursividade que envolve as propostas curriculares oficiais. No meu ver, a circularidade discursiva responde a um modelo de análise ocupado com a instabilidade do campo discursivo, reafirmando a intertextualidade e a polifonia dos textos como aspectos que indicam a intermitente negociação dos conflitos de sentidos. Nesta direção que Lopes (2007) renomeia o livro didático como “texto curricular híbrido” e, reitero que pretendo dialogar com esta perspectiva.

Nesta pesquisa, o corpus documental será apreendido como sendo híbrido, polifônico, e intertextual. A instabilidade do campo discursivo evidenciada por diferentes marcas textuais

contribui para o debate sobre os discursos produzidos e consumidos sobre o que viria a ser trabalho docente e que saberes seriam mais legítimos no âmbito da Geografia escolar.

O híbrido enfrentado por distintos autores (FAIRCLOUGH, 2001, LOPES, 2005, 2006, 2007, e MACEDO, 2003, 2006) é entoado de forma mais ou menos intensa conforme o problema protagonizado pela linguagem. Contudo, vejo nestes autores um ponto comum para definição de hibridismo: a compreensão dos limites impostos pelos gêneros puros para observar distintas práticas sociais. Estes autores, em diferentes épocas, campos e contextos, sugerem o exercício de desconfiar de “quem fala”, de “como se fala” e de “a quem se fala”. O que é dito não é nada puro, ontológico, acabado. É incompleto, instável e contingente.

Enfrentar a discursividade do corpus documental desta pesquisa é estar ciente de que quão mais imprecisos são os discursos, mais produtivos os debates sobre a transformação discursiva. Proponho, assim, esta empreitada para os próximos capítulos. A seguir tratarei do professor, ou melhor, deste interlocutor presente-ausente no manual e nos documentos aqui listados. Que discursos legitimariam o trabalho docente? Que vestígios discursivos estariam planejados para estabilizar os discursos enunciados sobre o saber? Que enunciados denunciariam a assimetria de poder entre o professor e os produtores do texto do Manual do Professor? Haveria marcas textuais que potencializam a autonomia do professor frente ao saber a ensinar? O desafio da análise do discurso está posto a partir do instante que afirmo o Manual do Professor como texto curricular híbrido.

CAPÍTULO III DISCURSOS SOBRE TRABALHO, SABER E FORMAÇÃO DOCENTE NOS DISCURSOS SOBRE O MANUAL DO PROFESSOR.

O Manual do Professor constitui **um instrumento fundamental para auxiliar a prática docente em sala de aula**. A maioria das coleções apresenta manuais adequados que atendem a esse princípio básico. (GUIA/PNLD/2008, p.34, grifo nosso)

(...) enfoques teórico-metodológicos adotados na coleção; **orientações para desenvolvimento e articulação dos conteúdos** e realização das atividades; indicações bibliográficas, de filmes e textos complementares **que permitem o aprofundamento das discussões, bem como para complementar a formação profissional continuada**. (Op.Cit., p.35, grifo nosso)

A coleção didática deverá estar acompanhada, obrigatoriamente, do respectivo Manual do Professor, que não deve ser uma cópia do livro do aluno, com exercícios resolvidos. É necessário que **ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento**; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a **formação e atualização do professor**. (EDITAL/PNLD/2008, p.2, grifo nosso)⁵⁵

Nesse capítulo tenho por objetivo problematizar os sentidos que definem o Manual do Professor, particularmente, os sentidos que circulam em certos documentos produzidos no âmbito do PNLD (EDITAL/PNLD/2008 de Convocação das Editoras, 2006, Guia de Análise do Livro Didático, 2007, última edição para as séries finais do ensino fundamental). Pois, de acordo com a análise discursiva realizada em meus estudos exploratórios (descritos no primeiro capítulo), pude identificar marcas textuais que acusavam a presença de discursos sobre Manual do Professor inseridos no evento discursivo PNLD, em especial na primeira e na terceira etapas do mesmo Programa. Uma das resultantes destes estudos exploratórios foi a constatação da força dos enunciados sobre **trabalho docente e saberes (acadêmicos e escolares)**.

No decorrer deste capítulo, busco sustentar o argumento de que, nas escritas **sobre** o Manual do Professor, há intenso reinvestimento dos discursos sobre **política de currículo e**

⁵⁵ Em função da pertinência para minha análise destes fragmentos os reproduzirei no decorrer desta pesquisa.

de formação docente, a partir dos sentidos atribuídos à **relação** que o **professor** estabelece ou “deve estabelecer” com os **saberes** (considerados válidos a serem ensinados). Desse modo, pretendo analisar os discursos sobre trabalho, saber e formação docente em algumas reflexões desenvolvidas pelo campo educacional, para, num segundo momento, problematizar como estes discursos estão sendo recontextualizados nos textos do Edital e do Guia. No final deste capítulo, aproximo as discussões de Charlot (2005) sobre a relação professor com o saber, em particular, sua argumentação sobre formação docente, com a compreensão de Tardif (2000, 2000 a, 2005) sobre essa temática, especialmente sua apreensão da articulação formação do professor e exercício profissional.

Mais do que denunciar a presença de discursos hegemônicos nesses documentos, minha intenção é discutir as estratégias discursivas acionadas para que tanto esses discursos hegemônicos permaneçam hegemônicos como as possibilidades de subversão presentes nas mudanças discursivas detectadas. Penso ter deixado claro, que me proponho a enfrentar uma discussão de ordem política, ao tratar dos discursos de **formação continuada, trabalho docente e saber docente** nos documentos oficiais onde estão presentes definições sobre o Manual do Professor.

III.1 SENTIDOS DE TRABALHO DO PROFESSOR E DE SABER DOCENTE EM DISPUTA NOS DISCURSOS DO CAMPO EDUCACIONAL.

As considerações de Pinheiro (2006), no artigo intitulado “Dilemas da formação do professor de Geografia no Ensino Superior”, em parte, fundamentam o desenvolvimento deste capítulo. A partir do levantamento bibliográfico das pesquisas sobre ensino de Geografia em nível de pós-graduação, Pinheiro (2003, 2006) conclui que o foco temático sobre formação docente permanece desvalorizado neste campo e tal argumento foi considerado no primeiro capítulo. Deste modo, vale observar, no entanto, que o significativo e recente interesse por investigações sobre o ensino de Geografia, seja paralelo à intensificação do debate sobre o

saber docente nas reflexões sobre a formação do professor (como desenvolvo nesta seção); mas, no campo da geografia, essa simultaneidade não significa necessariamente diálogo entre esses diferentes estudos.

Diante desta constatação, avalio ser pertinente considerar algumas reflexões produzidas pelo campo educacional, uma vez que o reconheço como um dos principais produtores de sentidos sobre trabalho docente e saber docente. Com esta suspeita, justifico o exercício desta seção, haja vista a possibilidade de certos discursos do campo educacional participarem de práticas discursivas atuantes na definição de Manual do Professor do livro didático de Geografia, nos documentos da primeira e terceira etapas do PNLD/2008.

O objetivo desta seção é mapear alguns dos sentidos atribuídos ao trabalho docente e ao saber docente, a partir de debates teóricos que contribuíram para a discussão sobre formação docente (TARDIF, 2000, 2000 a, PIMENTA, 2002, GHEDIN, 2002) e sobre saber docente (MONTEIRO, 2001, 2007, TARDIF, 2000, 2005). Isto porque como foi abordado no primeiro capítulo deste estudo, os impasses do campo da Geografia para tratar da questão da formação docente potencializam o entendimento das disputas de significação sobre o trabalho do professor nesta área disciplinar. Com efeito, pretendo nesta seção problematizar, em linhas gerais, os discursos sobre trabalho docente e saber docente no campo educacional, para com isso, enfrentar a problemática sobre os sentidos de **formação continuada** presentes na definição do Manual do Professor.

No artigo, “Professor reflexivo: construindo uma crítica”, Pimenta (2002) afirma que a discussão sobre formação docente não é nova e destaca os trabalhos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas⁵⁶ (INEP) que focaram, já na década de 1960, a

⁵⁶ “O INEP, criado no início dos anos 1940, iniciou em julho de 1944 a publicação Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), responsável pela divulgação do pensamento educacional brasileiro e das pesquisas sobre formação de professores, até meados dos anos 1980. Além disso, foi um dos principais promotores para a organização das Conferências Nacionais de Educação (CNEs) 1965/6/7, e que foram inviabilizadas pela ditadura militar.” (PIMENTA, 2002, p.29)

formação docente em Escolas Normais e evidenciaram o descompasso deste projeto diante da expansão da educação básica.

Em sua argumentação, Pimenta (2002) enfatiza o processo de redemocratização política para entender o vigor dos debates sobre trabalho docente nas últimas décadas do século XX, principalmente, em função da mobilização de entidades da sociedade civil⁵⁷ em fóruns e conferências para tratarem desta matéria diante do processo da escrita da Constituição de 1988, e, nos anos 1990 da Lei Diretrizes e Bases de 1996.

Pela primeira vez, nos anos recentes, se colocava em pauta, no âmbito governamental, a indissociabilidade entre qualidade de formação e condições de trabalho e de exercício profissional (especialmente de salários). Contribuiu para isso a intensa movimentação dos sindicatos de professores empreendida nos anos 1980. Com a assessoria das universidades, os sindicatos foram incorporando e produzindo conhecimento que lhes permitia avançar, a partir das tradicionais lutas por melhores salários, para a importância de melhor se explicar as demais condições necessárias ao exercício profissional, com vistas a uma melhora da qualidade das escolas. (PIMENTA, 2002, p.34)

Amparada em Fairclough (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22) no que concerne a concepção tridimensional do discurso e a partir dos argumentos de Pimenta (2002), interessa-me perceber esse movimento de produção do discurso acerca do **trabalho docente**. Reconheço, todavia, que as condições de luta política para redefinir o trabalho docente não se encerram nas práticas discursivas. Entretanto, na citação acima, observa-se o volume de enunciados para configurar e redimensionar a função do trabalho do professor diante de um projeto de “melhora da qualidade das escolas” (PIMENTA, 2002, p.34). Trata-se, portanto, de articulação de sentidos para legitimar o projeto de democratização da educação básica, que, nas últimas décadas, procura romper com os discursos do professor como sujeito passivo nesse processo.

⁵⁷ No livro “Educação, Estado e democracia no Brasil, Cunha (2005) discute a mobilização de distintas entidades sociais, como sindicatos, grupos partidários e associações de origem acadêmica para problematização de temas educacionais no bojo dos debates enfrentados após regime anti-democrático. Com isso, o autor constatou o vigor desses debates para potencializar a vigência de leis e ações do Estado que indicaram medidas que atendam a expansão da educação básica, principalmente no decorrer da década de 1980.

Convém destacar a dinâmica de tais enunciados para empoderar o trabalho docente, numa orientação que destaca o professor e o saber que mobiliza para fazer valer seu trabalho. Os apontamentos de Pimenta (2002) tendem a demonstrar que o quadro político, no Brasil a partir dos anos 1980, dinamizou o campo educacional em diferentes aspectos (teórico, político, principalmente) visando, inclusive, questionar as vozes produtoras de discursos de reatualização do paradigma da racionalidade técnica⁵⁸. Considerando ainda que o campo de pesquisa em educação pode ser apreendido como espaço de disputa e negociação de sentidos sobre o trabalho do professor, observa-se no artigo de Pimenta (2002), a tendência de adesão às propostas teóricas que redimensionem o papel da prática, o que permitiu, em última análise, a difusão de produções teóricas ocupadas em valorizar o exercício docente.

Daí a prioridade de se realizar pesquisas para se compreender o exercício da docência, os processos de construção de identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de status e de liderança. (PIMENTA, 2002, p.36) Ainda de acordo com a argumentação de Pimenta (2002) na citação acima, “a prioridade de se realizar pesquisas para se compreender o exercício da docência” preparou o terreno do campo educacional para considerar os debates que envolvam, inclusive, a categoria **saber docente**.

Por isso, neste instante da redação, é pertinente tecer alguns comentários sobre as contribuições das investigações sobre **saber docente**, que assim como o discurso sobre trabalho docente, ajudam a atribuir sentidos ao fazer do professor. Por esta razão, buscarei entender alguns aspectos deste enfoque de discussão sobre o exercício docente, embora esteja ciente da incompletude desta tarefa neste exercício, tendo em vista a abrangência e diversidade destas pesquisas.

⁵⁸. No presente estudo, ao tratar do paradigma da racionalidade técnica, especialmente do sentido instrumental sobre trabalho docente, me aproximo dos trabalhos de Dias (2001) e Dias e Lopes (2003) onde as autoras incorporam esta questão para problematizar o currículo por competência em textos oficiais e documentos de organismos internacionais centrados na discussão de formação docente.

Monteiro (2007) avalia que o esgotamento do modelo da racionalidade técnica para a compreensão do ofício docente responde às mudanças de paradigmas em outras áreas do conhecimento, permitindo, assim, a emergência das questões relativas ao saber na apreensão do fazer do docente. Isto significa que este foi e continua a ser um pertinente debate para se interrogar o lugar do professor no processo de democratização e socialização do conhecimento.

De acordo com Borges (2001), Nunes (2001) e Monteiro (2001, 2007), as pesquisas sobre os saberes docentes no contexto internacional primam pelo resgate da identidade profissional do professor ao denunciar os limites da racionalidade técnica e, ao mesmo tempo, sinalizam as particularidades do conhecimento do professor em relação aos campos específicos de construção e legitimação dos saberes disciplinares. Esse ângulo de abordagem sobre saber docente evidencia a questão da relação professor e saber e reconhece que, na sua prática pedagógica cotidiana, o professor mobiliza uma pluralidade de saberes. Nas palavras de Tardif (2000a):

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente. (TARDIF, 2000a, p.13)

O trânsito entre/nas diferentes esferas de problematização do conhecimento supera a perspectiva de análise de redução do papel do professor à mero reprodutor do conhecimento e, evidencia, portanto, seu papel ativo de autoria no exercício de sua relação com o saber.

Para Borges (2001), as discussões sobre a problemática professores e saberes, precisamente, a questão dos saberes docentes, é marcada pelo ecletismo de tendências teóricas tanto anglofilas quanto francofilas, resultantes de diferentes contextos espaço-temporais, mas que, em comum, influenciaram os debates do campo no Brasil, destacadamente, a partir da década de 1990.

Monteiro (2007, 2001) lista autores ocupados com a abordagem da relação professor e saber cujas intervenções teóricas têm em comum a superação do **modelo da racionalidade técnica** ao defenderem a pluralidade de saberes mobilizados pelo professor no exercício de ensinar.

As pesquisas sobre os saberes dos professores mereceram grande atenção também no Canadá, França e Inglaterra, sendo que os trabalhos de Shulman (1986, 1987); Bourdoncle (1991, 1993); Nóvoa (1992, 1995^a, 1995^b); Tardif, Lessard e Gauthier (1998); Tardif e Lessard (1999); Tardif (1999); Perrenoud (1993, 1996, 1999^a, 1999^b), entre outros focalizaram os saberes considerando a profissionalização em perspectiva fenomenológica e/ou histórica.” (MONTEIRO, 2007, p. 178)

O elenco de perspectivas teóricas, apontadas pela a autora, indica a diversidade espacial onde se apresentam questões do trabalho e do saber docente. Esta diversidade, a meu ver, traduz a busca de entendimentos sobre os diferentes domínios de linguagens empregados para mediar (LOPES, 1999) um corpo de conhecimento produzido por um grupo em particular e compartilhá-lo, publicizá-lo, difundí-lo, socializar esse patrimônio cultural no âmbito escolar.

Logo, é possível identificar o argumento de que o professor - uma vez comprometido com tal tarefa - busca manter a coerência no movimento desta lógica de tradução dos sentidos produzidos pela linguagem acadêmica para os domínios da dinâmica didática. O trânsito do professor nestes distintos domínios de linguagem se faz pela adoção de diversos saberes, que por fim, configuram o saber docente.

Tardif (2000, 2000 a, 2005) é um dos autores preocupados com os saberes mobilizados no exercício de ensinar realizado pelo professor. Para este autor, a pesquisa sobre ensino deveria se ocupar desta relação entre professor e saberes no seu trabalho diário e por isso elabora o conceito de **epistemologia da prática profissional** como conjunto de estudos

que interrogam esta dinâmica. Sobre este tema ele discute no artigo “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional de professores e suas consequências em relação à formação para o magistério”.

A definição que lhes propomos não é uma definição de palavras ou de coisas, mas uma definição de pesquisa, isto é, uma proposta com o fim de construir e delimitar um objeto de pesquisa, um compromisso em favor de certas posturas teóricas e metodológicas, assim como um vetor para a descoberta de realidades que sem ela não veríamos. Eis aqui essa definição: chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. (TARDIF, 2000, p.10)

A problemática da epistemologia da prática profissional emerge, conforme argumentação de Tardif (2000 a), dos debates sobre profissionalização do professor, um movimento que desloca para a voz do professor a questão do ensinar. Uma perspectiva de afirmação da docência visando a superação de abordagens analíticas que, em sua maioria, nos anos 1960 e 1970, reduziam o exercício docente à reprodução de técnicas de ensino para o que se pensava como eficiência da aprendizagem (TARDIF, 2000)

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (Op.cit.p.11)

Logo, a proposta de pesquisas que se desenvolvem à luz da **epistemologia da prática profissional** articula debates sobre **trabalho** e **saber docente**. Cabe a proposta da epistemologia da prática profissional a discussão dos saberes docentes como encaminhamento político que procura superar a perspectiva de análise, durante longo tempo hegemônica, da racionalidade técnica. Cabe aqui um esclarecimento. Novamente baseada em Fairclough (2001), por **epistemologia da prática profissional**, entendo um conjunto de discursos produzidos pelo campo de pesquisa educacional que valorizam a **prática** do professor para

apreender o seu fazer. Dentre estes discursos, poderiam ser inseridos também os enunciados que abordam a concepção de **professor reflexivo**. Ao final desta seção, destaco uma análise das críticas à categoria de **professor reflexivo**, apoiada, mais uma vez em Fairclough (2001), para problematizar as disputas de sentidos sobre **trabalho docente**.

Na avaliação de Tardif (2000 a), os debates sobre profissionalização do professor em diversos países, inclusive no Brasil, foram determinantes para a afirmação da categoria de **saber docente**. Ademais, o autor argumenta que na definição de epistemologia da prática profissional há a centralidade da questão do saber docente para ressaltar o ofício do professor buscando positivá-lo a partir da compreensão de que a mobilização dos saberes se manifesta **no** exercício do ensino.

Conforme sua discussão, há a defesa da definição de epistemologia da prática profissional para potencializar a problemática dos saberes docentes, uma vez reconhecido que o que “distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos⁵⁹ que estão em jogo”. (TARDIF, 2000, p.6).

Assimilada durante muito tempo ao exercício de uma racionalidade instrumental diretamente baseada no modelo das ciências aplicadas, uma racionalidade capaz de calcular e combinar eficazmente meios e fins, a perícia profissional está sendo cada vez mais percebida hoje em dia de acordo com o modelo de uma racionalidade limitada, de uma racionalidade improvisada, na qual o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição, o senso comum desempenham um grande papel, apoiando-se, ao mesmo tempo, em rotinas próprias a cada tradição profissional. (Op.cit. p.7)

Ao recuperar o debate sobre profissionalização, Tardif (2000) sugere interrogações que questionem o lugar da prática do docente em relação aos conhecimentos universitários

⁵⁹ Ao trazer a discussão do conhecimento profissional, Tardif qualifica os saberes manipulados pelo sujeito no desempenho de seu trabalho. Existe ampla bibliografia que problematiza a questão do trabalho docente, mas neste instante de interlocução com o autor me proponho, assim como ele o faz neste artigo (2000), a distinguir os momentos de produção e circulação destes (discursos) saberes: o espaço da academia e o espaço do trabalho. O objetivo central deste artigo de Tardif é questionar as articulações entre os conhecimentos universitários e a epistemologia da prática profissional do professor.

que, em seu entendimento, é uma possibilidade de avaliar os programas de formação docente. Com este debate, resgata-se a questão da identidade do trabalho docente em seus aspectos contingenciais, ao sublinhar o discurso da autonomia, ao invés de abordagens teóricas centradas na perspectiva instrumental do trabalho do professor, que, por sua vez, deriva do paradigma da racionalidade técnica.

Para finalizar esta seção, proponho recuperar as críticas à categoria de professor reflexivo, na tentativa de discutir a dinâmica dos discursos que empoderam o trabalho docente, a partir dos discursos centrados na prática docente. Uma das principais críticas ao conceito de professor reflexivo elaborado por Schön – uma categoria difundida e apropriada pelo pensamento educacional brasileiro no decorrer das duas últimas décadas – refere-se ao fato de que os enunciados são revestidos de fundamentos que estão na base do paradigma da racionalidade técnica

Donald Schön (Apud. GHEDIN, 2002, p.130-131) formulou a categoria de professor reflexivo, ao problematizar o trabalho docente pensando numa direção que superasse o sentido instrumental e afirmasse a autonomia do professor. Esta abordagem do problema do trabalho realizado pelo professor considera a prática como principal pilar para o pensamento que defende a especificidade do ofício de professor.

Com todas as críticas e acréscimo que se façam à proposta feita por Schon, é inegável sua contribuição para uma nova visão de formação e, por que não dizer, de um paradigma esquecido pelos centros de formação. A grande crítica que se coloca contra Schon não é tanto a realização prática de sua proposta, mas seus fundamentos pragmáticos. A questão que me parece central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto. (GHEDIN, 2002, p.131)

A afirmação posta por Ghedin (2002) se estende aos enunciados que sobrevalorizam a dimensão prática no saber do professor. A crítica de Ghedin (2002) se estende, logo, aos

demais enunciados que postulam a defesa da centralidade da prática para produzir entendimentos sobre o fazer docente.

A questão aqui colocada é a das disputas de sentidos e das reatualizações de sentidos e, aqui me amparo nas discussões advindas do campo do currículo que se pautam na circularidade discursiva (mais detidamente a leitura de Ball 1992, Lopes 2005, 2006), bem como no movimento polifônico e intertextual dos discursos (FAIRCLOUGH, 2001).

Na argumentação da crítica à categoria de professor reflexivo tanto em Pimenta (2002) quanto em Ghedin (2002) estão em jogo os sentidos atribuídos ao trabalho docente na centralidade da prática, entendida pelo segundo autor, como categoria que carrega o **sentido do instrumental**. Em tensão, também estão os sentidos de autonomia do trabalho docente presentes na definição de saber da experiência em Tardif (2000, 2000a⁶⁰), na proposta da epistemologia da prática profissional e na definição de professor reflexivo, tal qual formulada por Schon (Apud.Ghedin, 2002).

Entendo, por sua vez, que tanto o enunciado “saber da experiência” quanto o enunciado “professor reflexivo”, carregam sentidos que anunciam uma certa atualização do paradigma da racionalidade técnica, ao imprimirem a força no enunciado “prática”. Para tal afirmação, resgato a argumentação de Ghedin (2002), onde “a racionalidade técnica consiste numa epistemologia da prática que deriva da filosofia positivista” (Op.cit.p.132) A reatualização do paradigma da racionalidade técnica produz sentidos sobre a prática, que para Ghedin (2002) impõe limites à inserção política do sujeito professor.

É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar visões

⁶⁰ No artigo, “Saberes, tempo e aprendizagem no magistério”, Tardif aprofunda a discussão do saber docente, a partir da categoria saber da experiência, em que o autor defende que o tempo de exercício do professor deve ser considerado para apreender a dinâmica do trabalho docente. (TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. Educação e Sociedade, ano XXI, número 73, Dez/2000, pp 209-244)

sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar. (GHEDIN, 2002, p. 137)

Diante da disputa política pelo enunciado/enunciador **professor**, a ambivalência de sentidos do ato de enunciar este significante é reinvestido tanto pela **afirmação da categoria professor reflexivo**, quanto pela **crítica à epistemologia da prática profissional**, defendida por Pimenta (2002) e Ghedin (2002). A afirmação dos sentidos sobre a prática e sobre a crítica da prática se sustentam num projeto político que vise o professor como sujeito autônomo e, por esta razão, podem ser tomados discursos antagônicos ao sentido instrumental do “trabalho docente”.

As linhas desta seção não dão conta da equação **autonomia e instrumental** presente no terreno discursivo do campo educacional para os debates sobre **trabalho e saber docente**. Na tentativa de explorar alguns sentidos produzidos pelo campo sobre os discursos aqui destacados, percebo a incompletude desses discursos e, ao mesmo tempo, a dificuldade em qualificar qual seria “o” discurso hegemônico presente nos discursos sobre **trabalho e saber docente**.

De acordo com o referencial teórico-metodológico prestigiado nesta pesquisa, mais do que identificar os discursos estabilizados pelos poderes, há o imperativo de sinalizar a negociação de sentidos. Neste exercício, é possível perceber o quanto o campo educacional busca equacionar os sentidos de autonomia do trabalho do professor, em discursos, por exemplo, centrados em enunciados fundados nos princípios da racionalidade técnica (conforme a leitura de Ghedin, 2002, sobre a categoria professor reflexivo). A meu ver, os sentidos sobre trabalho docente no campo educacional têm buscado enfrentar discursos que subalternizem o trabalho docente, adotando, assim, discursos heterogêneos acerca deste **fazer**.

Diante do que foi exposto, convém reforçar o argumento que venho apresentando ao longo desta seção. Trabalho e saber docente são, segundo a concepção tridimensional do

discurso, sentidos a serem enfatizados nas análises dos textos oficiais, incorporando a tensão envolta na atribuição desses significados no campo educacional. Para esta afirmação, amparo-me novamente no movimento da intertextualidade trazida por Ball (1992) e Fairclough (2001), porque parto do pressuposto da circularidade desses sentidos em outros textos, como aqueles a definir o Manual do Professor do livro didático de Geografia.

No meu entender, tais discussões tendem a sinalizar pistas sobre os sentidos de formação continuada que circulam em documentos escritos e difundidos pelo MEC, principalmente aqueles que abordam o Manual do Professor, a partir da segunda metade da década de 1990⁶¹. Uma pista que instiga a orientação do meu olhar sobre Manual do Professor é a de que os discursos sobre formação continuada tendem a resgatar sentidos sobre o exercício profissional do professor.

Portanto, os sentidos da atuação profissional do professor, no gênero discursivo de textos institucionais, poderiam recuperar determinadas discussões do campo educacional que abordam o trabalho docente e saberes profissionais do professor, que em sentido mais amplo, são incorporados em debates sobre formação docente.

III.2 QUESTÕES EMERGENTES PARA A ANÁLISE DO MANUAL DO PROFESSOR

Nessa seção, busco abordar diferentes fragmentos da amostra discursiva aqui privilegiada procurando identificar discursos em disputa sobre formação continuada do professor de Geografia em trechos de textos que abordam aspectos do Manual do Professor. O Guia do Livro Didático e o Edital - documentos eleitos para esta análise - compreendem textos que compõem a racionalidade do Programa Nacional do Livro Didático, edição de

⁶¹ Como sinalizei no primeiro capítulo, desde a primeira edição (1999) da avaliação de PNLD/ Geografia, há a presença do Manual do Professor nas coleções dos livros didáticos.

2008. A apropriação destes documentos é justificada à medida que se pretende problematizar os sentidos de Manual do Professor que circulam nos sistemas educacionais, uma vez que o edital é dirigido ao mercado e autores dos livros didáticos e o Guia é escrito para orientar a escolha destes manuais pela comunidade escolar. Portanto, convém a interrogação: o que esses textos dizem sobre formação continuada de professores quando falam sobre o Manual do Professor?

De imediato, cabe considerar a própria expressão **formação continuada** para nomear um conjunto de práticas discursivas destinadas a qualificar duplamente o professor. Qualificar, uma vez que são enunciados que carregam sentidos que “fixam” características sobre o fazer do professor e, qualificar no sentido de discursos que investem no significado dessa qualificação profissional.

O termo **continuada** adjetiva a **formação**. Apoiada em Fairclough (2001) observo que a escolha da palavra não seria ato inocente e observo ainda que o recorrente uso do termo **continuada** para indicar o estágio da formação do professor pode sinalizar várias pistas da presença de **discursos implícitos**⁶² e sugeridos no ato de enunciar tal termo. Por isso, desconfio do uso do adjetivo **continuada** para diferenciar esse tipo de formação da formação inicial e da formação docente.

Além disso, como procuro evidenciar neste capítulo, a articulação discursiva entre **esse tipo de formação e a questão dos saberes** traz à tona disputas de sentidos em torno dos papéis do professor da educação básica e dos saberes com que eles lidam nas lutas pela

⁶² “A implicação é uma propriedade marcante dos textos e uma propriedade de importância social considerável. Todas as formas de sociabilidade, comunidade e solidariedade dependem de significados que são compartilhados e podem ser tomados como dados, e nenhuma forma de comunicação ou interação social é concebível sem a “base comum” (Fairclough, 2001, 155). Cabe ainda sinalizar que a abordagem dos implícitos, isto é, a análise dos discursos recuperados pelo enunciatador e interpretado pelo co-enunciatador mediante as inferências, acontece a partir dos “gatilhos” dos textos que seriam marcas formais encontradas na superfície textual.” (PINTO, 2005, p.33).

hegemonia e legitimidade no campo educacional. Com quais saberes os professores lidam no seu processo de formação? Como é estabelecida a articulação entre esses diferentes saberes no processo de legitimação da qualificação profissional docente? Que saberes qualificam a formação? Essas interrogações traduzem as minhas suspeitas que nesse estudo pretendo desenvolver (em particular, no próximo capítulo onde me aproprio dos manuais do professor, de acordo com categorias de análise textual).

No Edital, analiso as seções dedicadas à **caracterização das coleções, às etapas dos processos de avaliação e seleção, aos critérios de exclusão, aos princípios e critérios para avaliação e aos princípios e critérios específicos para a avaliação** – área de Geografia. No Guia do Livro Didático, focalizo a **apresentação geral, as resenhas das coleções e o questionário utilizado para a classificação das coleções didáticas.**

Para tal, e do ponto vista metodológico, como venho desenvolvendo nesta pesquisa, opto por incorporar algumas contribuições da análise do discurso na perspectiva defendida por Fairclough (2001) operando nesse texto com algumas dimensões da análise textual proposta por esse autor, como **o vocabulário.**

Interessante notar que a presença do Manual do Professor é condição para inscrição das coleções no processo de avaliação do PNLD, do mesmo modo que no Guia, a classificação do Manual do Professor evidencia a “qualidade da coleção didática”. No texto do Edital, mais precisamente nas seções acima mencionadas, há recorrentes enunciados, como o citado abaixo, que definem o papel do Manual do Professor, assim como do livro didático, como orientação da prática docente.

Entende-se que **a prática do professor não deve se respaldar tão somente no uso do livro didático,** mas que este material deve **contribuir para que o professor organize sua prática,** encontre sugestões de aprofundamento e proposições metodológicas coerentes com as concepções

pedagógicas que postula e com o projeto político-pedagógico desenvolvido pela escola. (EDITAL/PNLD/2008, p.30, grifo nosso)

Tais marcas discursivas sobre a finalidade do processo para avaliar, selecionar e qualificar livro didático, no Edital que convoca autores e editoras, dão visibilidade ao debate sobre a prática docente, inclusive, sobre o que esses documentos esperam da relação do professor com o saber a ensinar. Uma primeira leitura na perspectiva da ACDTO permite identificar que o processo de recontextualização nesse espaço discursivo específico produz um discurso híbrido sobre formação continuada de professores onde o discurso da autonomia desse profissional (observe a citação abaixo) se articula com o discurso da normatização, característico de textos dessa natureza. Muito embora o discurso da autonomia do trabalho do professor esteja presente, o imperativo de normatizar se impõe a esses mesmos textos ao cumprirem sua função de convocar editoras para processo de avaliação proposto pelo programa de governo.

Ao longo de quase uma década, o processo de avaliação dos livros didáticos vem sendo aprimorado. Esse aprimoramento é decorrente da experiência acumulada em avaliações anteriores, da melhoria da qualidade dos livros apresentados em cada edição do Programa e, também, produto do debate e da pesquisa que vêm ocorrendo, principalmente no meio acadêmico, a partir de 1995. Assim como se busca um aprimoramento constante do processo, espera-se, em contrapartida, livros didáticos cada vez mais próximos das demandas sociais e coerentes com **as práticas educativas autônomas dos professores.** (EDITAL/PNLD/2008, p.29, grifo nosso)

Ao mesmo tempo que o objetivo do Edital é normatizar os critérios que estabelecem as condições de participação das coleções didáticas nesse processo avaliativo, esse texto incorpora, como um dos critérios, o discurso da autonomia da prática docente. De que forma, então, seria possível articular autonomia com a normatização, presente neste tipo de documento?

Esse tipo de ambivalência presente no texto analisado não seria marca discursiva da produção de um discurso híbrido sobre os discursos “trabalho” e “saber docente”? E se a

interrogação acima for pertinente, então, o texto do Manual do Professor seria um mecanismo que, dependendo de como é consumido, possa ser tomado como um canal de homogeneização da prática docente, por parte do Estado? Ou ainda: o Manual do Professor seria um instrumento de reforço da especificidade e da autonomia dessa mesma prática?

O texto do Guia oferece igualmente traços discursivos que permitem analisar processo de recontextualização de discursos sobre trabalho e saber docente, a partir dos sentidos atribuídos à formação continuada. No caso desse documento específico, a análise do vocabulário oferece pistas interessantes. Em diferentes partes desse texto o termo “inovador” é utilizado para caracterizar positivamente o manual de professor. No tópico “Caracterização Geral da Obra”, ele aparece como um dos critérios classificatórios, correspondendo à qualificação máxima - inovador, adequado e regular (GUIAL/PNLD/2008, 2007, p.14) - que pode obter o Manual do Professor das coleções didáticas analisadas. Ao final da seção “Enfoque Metodológico Ensino-Aprendizagem”, o caráter inovador do Manual do Professor das coleções é definido. Percebe-se que o sentido de inovação está diretamente relacionado à capacidade do manual em “auxiliar” os professores, como indica o trecho abaixo, onde o texto compara os manuais dos professores das coleções analisadas:

constitui um **instrumento fundamental** para **auxiliar a prática docente** em sala de aula. A maioria das coleções apresenta manuais adequados que atendem a esse princípio básico. (Op.cit.,p.34, grifo nosso)

Interessante observar que essa qualidade de inovador do Manual do Professor é definida no texto do Edital pelo termo “orientação” :

Deve conter uma parte referente às **instruções e orientações** teórico-metodológicas ao professor, acompanhada do livro do aluno de forma integral, com ou sem comentários adicionais. (EDITAL/PNLD/2008, P17, grifo nosso)

De acordo com Fairclough (2001), a escolha da palavra “auxiliar” ou “orientação” ou “instrução” não seria um ato acidental. Para o autor, isto significa que

Como produtores estamos diante de escolhas sobre como usar uma palavra e como expressar um significado por meio de palavras, e como intérpretes sempre nos confrontamos com decisões sobre como interpretar as escolhas que os produtores fizeram (que valores atribuir a elas). Essas escolhas e decisões não são de natureza puramente individual: os significados das palavras e a lexicalização de significados são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos (Op.cit., p. 230)

A relação do emprego das palavras e a relação social inserida na escolha das palavras, diz muito sobre como documentos oficiais se articulam com seus interlocutores. Ou seja, a escolha das palavras como estratégia dos produtores da escrita, ao planejar os sentidos a serem atribuídos ao texto.

As condições dos produtores da escrita e dos leitores são distintas em ambos os textos, o que, de fato, interfere nas marcas textuais para definir as características de um “tipo ideal” de Manual do Professor.

No texto do Edital, os manuais inovadores embasariam “a atividade docente” e o “uso do livro didático” ao exporem:

(...) enfoques teórico-metodológicos adotados na coleção; **orientações para desenvolvimento e articulação dos conteúdos** e realização das atividades; indicações bibliográficas, de filmes e textos complementares **que permitem o aprofundamento das discussões, bem como para complementara formação profissional continuada.** (Op.cit. p.35, grifo nosso)

Os termos grifados retomam a própria definição de Manual do Professor, isto é, um componente para “auxiliar” ou “orientar” a prática docente. Um outro aspecto que merece atenção - e está em sintonia com esse entendimento de inovação articulado com orientação/auxílio ao docente - é a presença nesses textos analisados de referências a elementos de apoio ao professor, como as indicações bibliográficas, de filmes e textos complementares e que são contabilizados como critérios para a classificação do manual. Esses elementos são vistos como tendo a função de aprofundar as discussões das temáticas

trabalhadas em sala de aula permitindo, assim, garantir a **formação profissional continuada** do professor de Geografia.

O discurso da formação continuada, articulado com esses elementos de apoio, também está presente na definição do manual, no texto do Edital, uma vez que aponta como critério que o manual

apresente, também, referencial teórico coerente com a abordagem verificada no livro ou na coleção; **bibliografia diversificada e sugestões de leitura que contribuam para a formação continuada do professor; assim como propostas de atividades individuais e em grupo e sugestões de diferentes formas de avaliação.** (EDITAL/PNLD/2008, 2006, p. 40 grifo nosso)

Já nas resenhas das coleções didáticas avaliadas e apresentadas no Guia, o Manual do Professor é geralmente descrito nos últimos parágrafos. A abordagem da presença da bibliografia se estabelece nos seguintes termos: “sugestões de leituras ao professor”, “sugestões bibliográficas para o professor”, “glossário de termos técnicos”. Tais enunciados são recorrentes e demonstram a preocupação em instigar o professor a leituras adicionais. Na maioria das resenhas, a escrita do Guia não explicita a natureza da bibliografia, isto é, se seria focada nas dimensões teórico-metodológica do campo da educação, da Geografia escolar ou acadêmica. A amostra discursiva abaixo extraída do questionário usado pelos avaliadores, localizada nas páginas finais do Guia, reitera essa reflexão:

C11. Bibliografia diversificada e sugestões de outros recursos que contribuam para a **formação e atualização do professor?**
 Não; Sim
 Argumentar e justificar a menção.
 Exemplificar.(Op.cit., p.103)

Nas demais questões da seção “Critérios classificatórios” do Guia - embora duas questões explicitem a relação conteúdo da obra com a prática docente - nenhuma aborda temática a partir da especificidade dos saberes docente para fundamentar a articulação entre os conteúdos da obra e a prática para a utilização do livro didático.

A questão C09 se ocupa da coerência entre pressupostos teórico-metodológicos e objetivos das atividades do livro didático. A questão C10 é um desdobramento da anterior, com fim de avaliar a articulação das atividades com outras áreas do conhecimento.

C09. Contém orientações que explicitem os pressupostos teórico-metodológicos da obra e os objetivos das atividades e dos exercícios propostos?

Não; Sim

Argumentar e justificar a menção. Exemplificar.

C10. Orientações para o desenvolvimento dos conteúdos, atividades e exercícios, visando à articulação dos conteúdos de cada volume e da coleção, e com outras áreas do conhecimento?

Não; Sim

Argumentar e justificar a menção. Exemplificar.

As questões acima ilustram a presença de marcas textuais dos discursos que circulam no campo educacional presentes na avaliação do texto do Manual do Professor tendo como principal objetivo qualificá-lo. A recontextualização do discurso da interdisciplinaridade, por exemplo, prevalece na questão C10 ao indicar se o manual apresentaria “orientações” que articulem o conhecimento Geográfico com outras áreas do conhecimento. De acordo com essa constatação, caberia ao texto do Manual do Professor conter informações que visem a articulação dos conteúdos com a aprendizagem do aluno. Tendo a crer, a partir dessas primeiras interpretações das marcas textuais, que no modelo “ideal” do Manual do Professor há o predomínio da dimensão da aprendizagem em detrimento do debate sobre a dimensão do ensino de Geografia.

Este é mais um argumento que, na perspectiva teórica deste estudo, leva a discussão dos textos aqui abordados como espaços discursivos ambivalentes, onde se enunciam discursos revestidos pelo caráter inovador, mas no entanto, incorporam antigos discursos hegemônicos no campo educacional, como o da atualização disciplinar do professor, ao reinvestir o sentido instrumental do trabalho docente.

A abordagem dos documentos aqui analisados - a partir do quadro teórico que os apreendam como textos - contribui para ilustrar, que inclusive nas questões que norteiam a avaliação do manual, há sentidos ambivalentes para definição do tipo ideal de Manual do

Professor, traduzindo a pluralidade de discursos sobre formação continuada. Os silêncios, os vestígios de discursos, as recontextualizações de velhos discursos e a hibridação de outros ilustram **as disputas de significados de trabalho e saber docente presentes no enunciado formação continuada**. A palavra “inovação”, por exemplo, passa a ser um amálgama de velhos discursos recontextualizados no espaço em que o professor é um interlocutor privilegiado, como no caso do Guia de Análise e do próprio texto do Manual do Professor.

Nestes dois documentos do PNLD/2008, o que se observa como discursos hegemônicos sobre formação continuada seriam, no meu entender, a recuperação de sentidos do aperfeiçoamento e da atualização do professor. Discursos que podem ser entendidos como sendo inscritos nos espaços discursivos do **paradigma da racionalidade técnica**, ou seja, aquele paradigma que prima pelos discursos que reduzem o lugar político do professor a mero reproduzidor de saberes a serem ensinados. Mesmo assim, as marcas intertextuais respondem às perspectivas que ao sinalizar o enunciado “**autonomia**” incorporam discursos fundamentados na crítica ao paradigma da racionalidade técnica, também direcionados no evento discursivo da qualificação e profissionalização do professor.

Se de acordo com estas análises, o Manual do Professor é locus privilegiado para formação continuada, portanto, justifica-se aqui, mais uma vez, a pertinência da análise do Manual do Professor para discutir **a relação do professor com o saber**. De acordo com o modelo tridimensional do discurso (FAIRCLOUGH 2001, p. 22), interpreto que “**a formação continuada**” é uma prática discursiva onde atuam processos ambivalentes de enunciar a “**autonomia**” e, ao mesmo tempo, silenciar a experiência do professor, ao apostar nos sentidos que recuperam o paradigma da racionalidade técnica. Tal argumento permite trajetórias para serem exploradas na investigação do manual.

III.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E RELAÇÃO COM OS SABERES : QUE RELAÇÃO DISCURSIVA?

Em primeiro lugar, a “formação”, no sentido estrito do termo, aquele que inicialmente nos serviu de referência, distingue-se do ensino, mas implica, entretanto, aquisição de saberes. O indivíduo formado deve ser capaz de mobilizar todos os recursos que lhe permitirão atingir um fim determinado, em uma dada situação, incluídos aí os saberes necessários.(CHARLOT, 2005, p.93)

No livro “Relação com o saber: formação dos professores e globalização – questões para a educação hoje⁶³”, Bernard Charlot suscita algumas inquietações que de certa forma contribuem para compor o pano de fundo desta pesquisa. Ao tratar do manual professor, na perspectiva da ACDTO, esta pesquisa se propõe a indagar particularmente acerca dos tipos de relação entre este texto e o seu leitor em potencial, neste caso, o professor.

O Manual do Professor constitui **um instrumento fundamental** para auxiliar a **prática docente em sala de aula**. A maioria das coleções apresenta manuais adequados que atendem a esse princípio básico. (GUIAL/PNLD/2008, 2007, p.34 – grifo nosso)

A coleção didática deverá estar acompanhada, **obrigatoriamente**, do respectivo Manual do Professor, **que não deve ser uma cópia do livro do aluno**, com exercícios resolvidos. É necessário que ofereça **orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos** do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a **formação e atualização do professor**. (EDITAL/PNLD/2008, 2006, p2. – grifo nosso)

Reitero estes trechos dos documentos oficiais já expostos porque entendo, a partir das citações acima, que o Manual do Professor obedece a uma racionalidade de política pública para atender determinados fins e, o que esta pesquisa tem demonstrado é o lugar marginal que este material ocupa nas investigações do campo da educação, especialmente no campo do ensino de Geografia. Mas, tendo em vista a lógica do Programa Nacional do Livro Didático, o

⁶³ CHARLOT, B. Relação com o saber, formação dos professores e globalização – questões para a educação, hoje. ARTMED, Porto Alegre/RS, 2005

manual não ocuparia somente o espaço periférico do anexo livro didático, conforme defendido nas análises do presente estudo.

Dito isto e uma vez fundamentada em Fairclough (2001), interpreto que a escolha de termos como “**instrumento fundamental**”, “**formação**”, “**atualização**”, presentes nesses fragmentos discursivos, podem indicar esta estreita articulação na escrita entre o texto do manual e a formação do professor e, em particular, formação continuada, por se o momento em que professor já atua em sua prática profissional.

Pretendo assim nesta seção articular a dimensão da disputa de sentidos dos discursos **trabalho e saber docente** com os sentidos que circulam nos documentos aqui tratados sobre o Manual do Professor. Por esta razão, avalio ser pertinente antecipar alguns argumentos desta pesquisa para apreender **o movimento da relação entre a escrita e o leitor do manual**, que será problematizada no próximo capítulo. Começo a discutir tal problemática nesta seção, por isso, proponho uma aproximação sobre a discussão de formação docente, enfrentada por Charlot (2005) com a discussão de saber da experiência, proposta por Tardif (2000 a).

Charlot (2005) distingue a lógica do ensinar e a lógica do formar. Ainda que ambos os termos abriguem a relação com o saber, o autor afirma que na formação há certa objetividade porque há encaminhamentos direcionados para uma situação estrita de finalidade, isto é, a condição profissional do professor. No seu entender, “**a formação**” se distingue do “**ensino**” uma vez que seu fim último é “**produzir efeitos de saber**” nos alunos e o termo “**formação**”, portanto, repousa - em última instância - na seara da **prática profissional** (Op.cit., p.93).

De maneira que ainda ao definir a formação como prática do saber, Charlot (2005) considera indissociável o saber da prática: os conhecimentos sobre a prática orientados para conduzir determinados objetivos. Interessante notar que para este autor a prática do saber significa uma mediação entre a lógica da prática em si e a lógica dos discursos eruditos (que de acordo com a leitura da teoria curricular crítica, chamo, a partir de agora conhecimentos

acadêmicos, Lopes, 1999). Charlot (2005) encaminha esta questão entre prática do saber e saber da prática para triangular uma possível compreensão sobre **“a formação de professores”**. Ele está preocupado, sobretudo, em sublinhar a heterogeneidade e multiplicidade desse processo e quaisquer tentativas que o reduzem a uma racionalidade única da didática, segundo seu entendimento, tende a impor a uma prática totalizante como “fonte de dogmatismo e de totalitarismo” (Op.cit.p.94)

A argumentação de Charlot (2005) é preciosa para a discussão de formação docente. Isto significa assinalar que sua preocupação sobre formação de professores está assentada na idéia mais ampla de **“formação profissional”**, que por fim acentua a sua correspondência com a **“cultura profissional”**.

O que está em jogo então na formação não é somente uma relação de eficácia a uma tarefa, é uma identidade profissional que pode tornar-se o centro de gravidade da pessoa e estruturar sua relação com o mundo, engendrar certas maneiras de “ler” as coisas, as pessoas e os acontecimentos. Compreende-se que há aqui um ponto capital para se interrogar sobre a formação profissional dos professores (Op.cit.p.95)

A identidade profissional é um aspecto positivado pelo autor para atribuir sentidos sobre formação docente. Esta argumentação me auxilia na leitura da discussão trazida, nas seções anteriores, sobre saber e trabalho docente. A reflexão de Charlot (2005) sobre **“o saber da prática”** e **“a prática do saber”** induz um possível entendimento sobre como as produções de **discursos sobre trabalho e saber docente** estão articuladas. E mais. Dependendo da sincronia desses discursos, há implicações políticas de empoderar ou/e subalternizar a posição de sujeito professor.

Vejo, assim, algumas aproximações entre Tardif (2000, 2000 a) e Charlot (2005). Assim como Charlot (2005) problematiza a relação com o saber e formação docente pela discussão da cultura profissional, Tardif (2000) orienta sua compreensão de formação inicial pela ativa intervenção dos estudos dos saberes profissionais, proposta pelo autor como **epistemologia da prática profissional**. Em ambas argumentações, a voz do professor é

elevada para a construção de programas de formação docente, bem como, a compreensão de que o saber profissional se constitui no espaço de atuação do professor.

Um ponto pertinente da análise de Tardif (2000, 2000 a) é sobre a articulação dos saberes profissionais do docente e do conhecimento universitário (termo empregado pelo autor), porque a prática profissional é percebida como espaço de circulação e transformação dos conhecimentos universitários e, não mais, como uma via de reprodução destes conhecimentos. Por outro lado, o autor reconhece o descolamento das esferas do profissional e do acadêmico, fato percebido em suas pesquisas sobre os saberes profissionais do professor (TARDIF, 2000, 2000 a). Mas se, conforme a constatação deste autor há este “descolamento”, entre a esfera profissional (aqui entendida por trabalho docente) e produtores de saberes de prestígio, pode-se inferir, na sua argumentação, que os discursos que sustentariam a idéia de formação docente propõem a aproximação da prática docente ao espaço acadêmico.

Então, se existe este imperativo de aproximação entre a prática docente e os espaços de produção dos saberes de referência na circularidade dos discursos acerca de formação docente, cabe neste exercício indagar sobre a relação entre o professor e o saber, assim como, entre saberes.

Ainda de acordo com os estudos de Tardif (2000 a, 2005) sobre os saberes profissionais e apoiada nas análises dos textos do PNLD, é possível perceber os silêncios enunciados sobre as particularidades do saber docente, na escrita que define o Manual do Professor. Diante desta afirmativa, quero reforçar a percepção do autor sobre o descolamento entre prática profissional e conhecimento acadêmico na formação docente.

Em várias outras ocupações – e é o caso do magistério –, a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho. Mas, mesmo assim, raramente acontece que essa formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas. (TARDIF, 2000, p.210)

Por isso, ao suspeitar do silêncio referente ao saber da experiência, nos discursos sobre a definição do Manual do Professor em textos do PNLD, dialogo com Tardif (2000 a) e com Charlot (2005) porque ambos entendem formação docente a partir do “**saber da prática**”. Mais precisamente Tardif, define “**pluralismo epistemológico**” no esforço de destacar a mobilização de saberes realizada no trabalho docente para que o “ensinar” aconteça. (Op.cit.p.214).

Nesse sentido, pode-se dizer que a relação do professor com seus próprios saberes é acompanhada de uma relação social: a consciência profissional do professor não é um reservatório de conhecimentos no qual ele se abastece conforme as circunstâncias; ela nos parece ser amplamente marcada por processos de avaliação e de crítica em relação aos saberes situados fora do processo de socialização anterior e da prática da profissão, por exemplo, os saberes das ciências da educação transmitidos durante a formação profissional, os saberes curriculares produzidos pelos funcionários do Ministério da Educação, os saberes dos outros atores escolares (pais, orientadores educacionais etc.) que, de uma maneira ou de outra, são exteriores ao trabalho docente. (TARDIF, 2000 a, p.236)

Na visão do autor, há uma cisão entre o que seria *interioridade* e *exterioridade* da relação do professor com saberes, sejam aqueles anteriores ao seu exercício, sejam aqueles a serem introduzidos em sua prática como o conhecimento das ciências da educação. Por outro lado, entendo que há uma transversalidade na **relação do professor com estes saberes**. Pautada nas discussões desenvolvidas por Lopes (2006, 2007) Macedo (2006) e Gabriel (2008), desconfio que há intensa negociação de significados nos movimentos de relação do professor com distintos domínios de saber, que a meu ver, são domínios de linguagem com regras próprias para legitimação das práticas discursivas.

Esta aproximação com Tardif (2000, 2000 a) e Charlot (2005), por sua vez, me permite a reflexão sobre os saberes da experiência (pelo primeiro autor) e saber da prática e prática do saber (pelo segundo autor), como domínios socializados, coletivos produzidos pelo cotidiano convívio entre professores, entre professores e alunos. E por saberes da experiência,

entendo um movimento contínuo de releituras que o professor realiza de sua própria relação com o saber.

Por “saber da experiência”, também significo um movimento atravessado espiralmente pela “pluralidade epistemológica” requisitada pelo trabalho docente. Esta abordagem sobre “**o que sabe o professor**” permite o desdobramento da noção de saber da experiência para além de uma categoria do saber docente: e aqui chamo atenção para o discurso acerca do trabalho docente. Entendo que na expressão “saber da experiência” há a síntese da múltipla mobilização dos saberes corriqueiramente enfrentada, desenvolvida, aprimorada pelo professor para exercer seu trabalho.

Com efeito, é no trabalho docente que urgem as tensões e dinâmicas do exercício do professor na sala de aula. De tal modo que discussão sobre **professor reflexivo**, proposta por Schön, e entendida nesta pesquisa leva em conta o saber da experiência. Ou seja, os enunciados de empoderamento do trabalho docente, no pensamento sobre formação docente, consideram a especificidade do saber mobilizado pelo professor **na sua prática**.

A centralidade da prática docente, proposta por Schön e Tardif, por exemplo, vislumbra uma posição política do trabalho do professor e, de igual maneira, suspeito que esse mesmo sentido está presente inclusive na própria crítica à sobrevalorização da prática, nos discursos educacionais, de acordo com os argumentos de Pimenta (2002) e de Ghedin (2002). De diferentes formas, há possibilidades para a construção e/ou reatualização de enunciados de enaltecimento do trabalho docente, buscando uma orientação que posicione politicamente o sujeito professor num projeto de formação docente. Estes movimentos dos discursos sobre formação docente - inscritos e articulados no campo educacional - aparecem na escrita dos documentos oficiais que definem e qualificam o Manual do Professor, uma perspectiva que procurei apresentar no decorrer deste capítulo.

Essa suspeita se justifica, por exemplo, pela sinonímia entre Manual do Professor e “orientação do professor⁶⁴” presente no título do bloco dos critérios de avaliação do Manual do Professor (GUIA/PNLD/2008, p. 103). Tal constatação permite colocar em evidência as disputas pela hegemonia nesse contexto específico de discursos sobre formação continuada. Que discursos se apresentam com mais força? Quais são silenciados? No mesmo texto, enquanto há o discurso da atualização profissional investido pelo caráter da inovação, as discussões dos saberes docentes permanecem silenciadas, discussões estas que problematizam a relação do professor com o saber a ensinar, uma vez que consideram a especificidade do trabalho docente.

A centralidade da pergunta o que sabe o docente, a bem dizer, não marca somente um prisma de análise de aproximação com esse sujeito, mas sintetiza que o ofício do professor mobiliza saberes. E ao ter discutido os sentidos de formação continuada para significar MP pretendo inserir-me neste debate.

Portanto, a partir da exploração desses documentos, convém indagar: o que o professor sabe? Este professor, leitor, consumidor do texto anexo do livro didático. Com quem o produtor da escrita do manual dialoga? Os tipos ou o tipo de professor, isto é, o leitor idealizado, que atravessa um texto desta natureza pode ser um fértil e viável caminho para a análise do discurso nos manuais aqui selecionados. Aposto, assim, que a análise crítica do discurso textualmente orientada (ADTO) possibilita a exploração dos textos para tencionar uma interpretação sobre o interlocutor esperado pela escrita do manual, ou seja, o leitor-professor. No próximo capítulo, quando analisarei os manuais das coleções didáticas, incorporarei estas e outras inquietações para problematizar a expectativa de leitor ou leitor/professor projetada no manual, bem como a relação entre os saberes explicitada na produção da escrita do manual.

⁶⁴ Vide Anexo II.

CAPÍTULO IV DO TEXTO DO MANUAL DO PROFESSOR: PARA ALÉM DO ANEXO DO LIVRO DIDÁTICO

Manual *adj.* **1.** De mão. **2.** Feito com as mãos, ou manobrado com elas. *sm.* Livro que traz noções essenciais de uma matéria. [Pls: - ais] (Dicionário Aurélio, Editora Nova Fronteira)

Como explorado no capítulo anterior, vocábulos para significar o Manual do Professor - como “instrumento” ou “orientação do professor” (EDITAL/PNLD/2008, p.2, GUIA PNLD/2008, p.103) - indicam que o texto do manual representa mais do que o gabarito dos exercícios propostos no livro didático. Afinal, como sinaliza o documento do Edital, o Manual do Professor é de caráter **obrigatório** para as coleções didáticas a serem submetidas à avaliação do PNLD e deve conter principalmente “orientações para o professor” e, portanto, não deve ser um texto cópia do livro do aluno. (EDITAL/PNLD/2008, 2006, p.2)

Ademais, o mesmo vocábulo **manual** pode ser percebido, conforme sugere a perspectiva da ACDTO, para além do significado representado pela palavra, pois como afirma Fairclough (2001) os dicionários estabilizam como universal o seu significado “no sentido de ser comum a todos os membros de uma comunidade de fala” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 230). Sendo assim e de acordo com ACDTO, o sentido de um vocábulo dicionarizado abriga um sentido que se pretende universal, o que não deixa de ser ilusório, visto que todo significado é objeto de “contestações, mudança social e cultural” (Op.cit. p. 231).

Considerando o jogo da linguagem presente nas práticas discursivas, como venho defendendo ao longo da escrita desta dissertação, o Manual do Professor ultrapassa o entendimento de anexo do livro didático: o manual abriga entendimentos outros. Nesta pesquisa, o Manual logrou o estatuto de objeto de investigação em função do potencial metodológico permitido pela ACDTO e pelas leituras que buscam problematizar o político na materialidade textual e na dinâmica da circularidade do discurso, segundo os estudos de Ball (1992, 2001), Lopes (2005, 2006, 2007), Gabriel (2007, 2008) e Fairclough (2001).

Neste capítulo, proponho a discussão da relação escrita/leitor-professor, como uma estratégia para debater sobre que projeções de leitores são construídas no texto do MP e que com isso resgatam, simultaneamente, discursos sobre trabalho docente e saber docente. Acredito que esta abordagem do material empírico se sustenta nas discussões aqui exploradas sobre a **“relação com o saber”**, uma vez que opero com esta idéia duplamente. **“Relação com saber”**, na perspectiva de formação docente, tendo em vista que estes documentos (EDITAL/PNLD/2008 e Guia do PNLD/2008) apresentam uma correspondência do Manual do Professor como instrumento de **formação continuada**. E, além disso, preocupo-me, igualmente, com a idéia de **“relação com o saber”** a partir de interpretações que procuram problematizar as relações estabelecidas com “o” saber da Geografia legitimados nas esferas acadêmica e escolar, visto que o manual é objeto de circulação do que se espera que se ensine, bem como dos conhecimentos reconhecidos no âmbito acadêmico desta disciplina.

Em função da análise da superfície textual, procuro abordar a amostragem discursiva⁶⁵ a partir de **dois planos de entendimento sobre o Manual do Professor**. O **primeiro plano de entendimento** diz respeito ao Manual do Professor como **enunciado**. Isto é, opero com os significantes que buscam definir o Manual do Professor e, por isso, me ocupo mais precisamente com a questão do **vocabulário**, tal qual é tratada por Fairclough (2001).

O **segundo plano de entendimento** apreende o Manual do Professor como **espaço de enunciação**, isto é, um tipo de texto onde convivem práticas discursivas, produtoras, distribuidoras e consumidoras de enunciados. Assim sendo e a partir da análise da superfície textual da amostragem discursiva aqui em foco, é neste plano de entendimento que pretendo perceber mais detidamente **a relação escrita/leitor-professor**, na qual destaco as estratégias discursivas mobilizadas na busca de interação entre os produtores de texto e o leitor/professor.

⁶⁵ Fairclough denomina como amostragem discursiva os textos sujeitos à análise. Fundamentada na ACDTO emprego o termo amostragem discursiva para referir-me ao material empírico. Além disso, me refiro a cada exemplar do Manual do Professor pelo termo amostra discursiva A, B C, D, F, G, H, I.

Interessa-me, neste exercício, perceber como tais interações reproduzem e reforçam o estado de assimetria e simultaneamente buscam uma orientação democrática nas articulações propostas nos MPs com o professor. Portanto, com esta análise me preocupo com a dinâmica dos participantes do discurso considerando as diferentes posições de sujeito que ocupam num texto desta natureza.

Diante desta possibilidade de investigação da amostragem discursiva, organizo este capítulo em quatro seções. Na seção intitulada “Da escolha dos manuais do professor” apresento a justificativa para a seleção dos MPs sujeitos à análise desta pesquisa. Seleção que considerou, inicialmente, a leitura tanto de textos do Guia e do Edital PNLD/2008 quanto de conteúdos eleitos para serem ensinados na educação básica. Logo, esta é uma seção dedicada a descrição da empiria.

Na segunda seção, a partir do plano de entendimento de MP como enunciado, sinalizo algumas considerações sobre os processos de nominalização e lexicalização realizados pelas práticas discursivas, de maneira que trabalho com as análises dos “títulos” eleitos pelos produtores de texto para se referir ao MP.

Em seguida, e igualmente apoiada pelas contribuições da ACDTO, é na terceira seção deste capítulo que problematizo a interação escrita/leitor-professor considerando o segundo plano de entendimento do MP como espaço de enunciação. Para tanto, avalio como pertinente a análise da superfície textual considerando **a modalidade e convenção de polidez**, categorias analíticas sobre o controle interacional, com o intuito de evidenciar que tipos de interação com o leitor-professor é adotada pelo produtor de texto.

Continuo com a análise da superfície textual, na última seção, retomando a categoria vocabulário proposta por Fairclough (Idem. 2001, p.230) com o objetivo de dar visibilidade às relações entre saberes presentes na escrita do MP e estou particularmente atenta a alguns discursos sobre saberes: 1) discursos dos saberes geográficos acadêmicos, 2) saberes

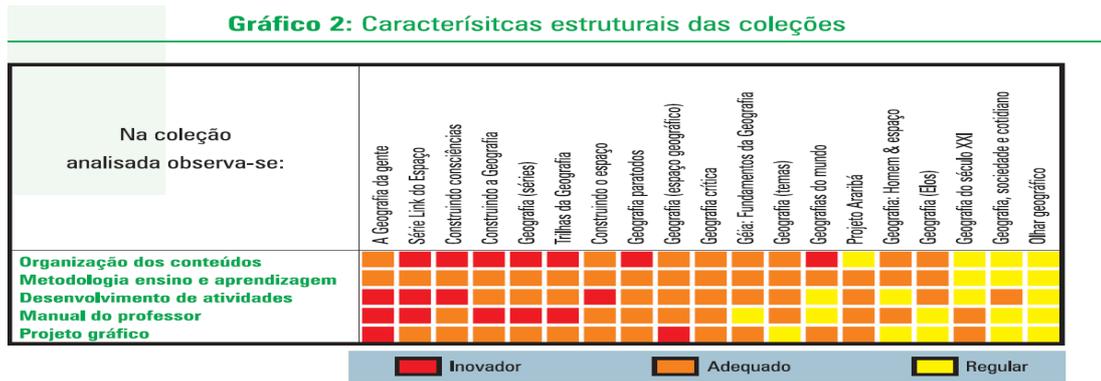
exclusivamente pedagógicos e 3) saberes geográficos escolarizados. Nesta seção ao focar as relações entre saberes, tenho o interesse em perceber que tipos de discursos acerca de trabalho docente e de saber docente estão presentes na escrita do MP.

Nestas três últimas seções, opero com fragmentos discursivos dos diferentes manuais analisados a fim de orientar as discussões centradas tanto **nas relações entre professor e saber** quanto naquelas estabelecidas entre saberes. Com isso, proponho sustentar a idéia de que assim como nos textos que definem o manual, o próprio texto do manual apresenta práticas discursivas que incorporam tensões das políticas de currículo e de formação docente.

IV.1 DA ESCOLHA DOS MANUAIS DO PROFESSOR.

O texto do Guia de Análise do Livro Didático (PNLD/2008) é aqui percebido como conjunto de enunciados que procuram discriminar o que seria a “qualidade” dos manuais escolares. Importa sublinhar que, na lógica do PNLD, o Manual do Professor tornou-se um dos critérios que atribui “a qualidade” da coleção didática. Portanto, ao abordar o Guia (PNLD/2008) para escolha dos manuais, considero este texto como participante da cadeia discursiva que arquiteta as estruturas de enunciados para sustentar os discursos sobre a avaliação⁶⁶. De acordo com a última avaliação empregada pelo PNLD/Geografia (2008), há três categorias possíveis para classificar às coleções didáticas, aplicáveis em cada um dos itens/critérios utilizados: **inovadora, adequada e regular**. Abaixo, reproduzo o gráfico onde aparece a classificação das coleções a partir de cada um desses critérios. (GUIAL/PNLD/2008, 2007, p. 14).

⁶⁶ No primeiro capítulo, busquei apresentar o movimento de afirmação do Programa a partir dos discursos de aperfeiçoamento do livro didático, sendo o processo de avaliação um dos fundamentos desta política educacional. (CASSIANO, 2007; Lopes, 2007)



Em relação ao critério “Manual do Professor” e como se observa no gráfico acima, das dezenove coleções classificadas, apenas cinco foram qualificadas como àquelas que possuíam manuais “inovadores”, enquanto outras cinco foram classificadas com ressalvas e qualificadas com manuais “regulares”.

Inicialmente pensei trabalhar com a totalidade das coleções classificadas. A escolha em operar metodologicamente com as coleções didáticas de distintas classificações determinadas pela avaliação se fundamenta na possibilidade de uma suspeita, percebida no decorrer da análise do documento do Guia/PNLD 2008: **a diversidade da natureza da escrita dos manuais do professor**, sejam aqueles melhor classificados, sejam aqueles marginalizados pela lógica da avaliação.

Todavia, apesar de várias tentativas não tive acesso a todas as coleções⁶⁷. No decorrer de dois anos, adquiri nove coleções, isto é cerca de 50% da totalidade das coleções aprovadas pelo PNLD/2008. Abaixo, apresento as nove coleções as quais tive acesso com as respectivas classificações obtidas pela avaliação PNLD/2008.

⁶⁷ A coleta deste material envolveu o acesso às editoras e às escolas públicas da rede municipal de Duque de Caxias/RJ⁶⁷. Apenas duas editoras ofereceram gratuitamente as coleções. As demais alegaram que a aquisição deveria ser de acordo com o pedido das escolas. Como professora dessa rede adquiri o material nas escolas José Medeiros Cabral e CIEP 097, Municipalizado Carlos Chagas

Título	Classificação de acordo com PNL D/2008	Total do número de páginas
A) SÉRIE LINK DO ESPAÇO	Inovador	48
B) TRILHAS DA GEOGRAFIA	Inovador	74
C) CONSTRUINDO O ESPAÇO	Adequado	64
D) CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO	Adequado	79
E) PROJETO ARARIBÁ	Adequado	88
F) OLHAR GEOGRÁFICO	Regular	32
G) GEOGRAFIAS DO MUNDO	Regular	24
H) GEOGRAFIA-HOMEM E ESPAÇO	Adequado	48
I) GEOGRAFIA DO SÉCULO XXI	Adequado	32

Como indica a tabela acima, embora com um quantitativo menor do que imaginado inicialmente, pude permanecer com o critério adotado de abarcar coleções avaliadas nas diferentes classificações: do total apresentado, duas foram consideradas inovadoras, cinco adequadas e duas qualificadas como regulares⁶⁸.

No entanto, por se tratar de que cada coleção oferecia 4 volumes de livros didáticos aos quais estão anexados os respectivos manuais, é possível observar o considerável quantitativo de textos sujeitos à análise e, por isso, optei por estabelecer outros critérios para um segundo recorte e limitar-me a um universo de 9 textos/manual de professor. Para isso, estabeleci como critério a escolha de uma série do ensino fundamental, para garantir algumas características em comum presentes nos volumes das coleções didáticas. Nessa etapa me fundamentei no Guia, mais precisamente, nos espaços dedicados às apresentações das

⁶⁸ A lista das coleções adotadas como material empírico está representada no anexo V.

resenhas de cada coleção. A partir das resenhas, considerei a organização e distribuição dos conteúdos da Geografia nos diferentes anos de escolaridade.

Dessa forma, pude observar que, na apresentação das resenhas, todas as 9 coleções propunham para o sétimo ano de escolaridade (6^a. Série/7^o. Ano de escolaridade) o tema “organização do espaço geográfico brasileiro” que determina a seleção dos conceitos da Geografia. Considerando que as coleções tendem a se diferenciar na seleção de temas a serem explorados nos outros anos de escolaridade, decidi adotar o sétimo ano de escolaridade como critério de escolha do Manual do Professor a ser compreendido na amostragem discursiva desta pesquisa. Essa escolha se justifica igualmente, tendo em vista a necessidade de uma unidade temática (neste caso a organização do espaço brasileiro) para facilitar a discussão acerca das relações entre os saberes acadêmicos e escolares na escrita dos MPs.

Após este recorte da empiria, voltei à leitura de Fairclough (2001) uma vez que esse autor apresenta interessantes estratégias para orientar a construção do corpus da amostragem discursiva, ou seja: quais aspectos dos textos seriam pertinentes, por exemplo, para a análise das relações de poder simétricas/assimétricas nas articulações entre saberes.

A natureza dos dados requeridos variarão de acordo com o projeto e as questões da pesquisa, mas há certos princípios gerais para ter-se em mente. Pode-se apenas tomar uma decisão sensível sobre o conteúdo e a estrutura de um corpus, à luz de informações adequadas sobre o arquivo. (Op.cit. p.277)

Na citação acima, Fairclough (2001) tece comentários sobre a coleta dos dados requeridos pelo problema de pesquisa, sublinhando a necessidade de coerência destes dados em relação ao **arquivo**. Por **arquivo**, o autor entende a totalidade das práticas discursivas, isto é, o empreendimento analítico a ser apropriado pelo investigador. Para tal, o autor defende que na construção do corpus da amostragem discursiva se tenha em primeiro plano o arquivo a ser manuseado. Entendo que o arquivo manipulado, nesta pesquisa, compreende as práticas discursivas que envolvem desde a escrita de políticas educacionais, a construção de análises

teóricas sobre estas mesmas políticas e, sobretudo, neste capítulo, a escrita do próprio Manual do Professor⁶⁹.

Trata-se, em parte, de um problema prático de saber-se o que é útil, e como chegar até lá, mas também de ter-se um modelo mental da ordem de discurso da instituição, ou o domínio do que se está pesquisando, e os processos de mudança que estão em andamento como uma preliminar para decidir-se onde coletar as amostras para um corpus. (Op.cit.p.277)

Após a análise da classificação das coleções didáticas apresentada pelo Guia, realizei uma leitura preliminar (ou primeira aproximação com o corpus) das nove coleções didáticas, o que incluiu a leitura de toda a coleção didática e não apenas do material aqui exposto. Todas as coleções da amostragem discursiva desta pesquisa têm, pois, como temática central a organização do espaço brasileiro, mas se divergem na forma de como abordá-la. Por esta razão, vejo como necessária algumas linhas de descrição de como esta temática é tratada junto com um breve relato das características de cada Manual.

Geografia- Série Link do Espaço é a única coleção que organiza os conteúdos através de eixo temático denominado *O campo e a cidade como formações socioespaciais*. Chama atenção o fato de que esta coleção aposta no conceito de **formação sócioespacial**⁷⁰ - desenvolvido em extensa produção bibliográfica de Milton Santos - para estruturar os temas apresentados na coleção. Assim, a opção dos produtores de texto - em uma primeira leitura - tende a sinalizar a intencionalidade em dar destaque às recentes discussões da Geografia desenvolvidas pelo campo acadêmico. Nesta coleção, o Manual do Professor (**amostra A**) é

⁶⁹ O entendimento de “arquivo” desenvolvida por Fairclough (Ibdem, p. 277), fundamenta esta pesquisa a incorporar a análise dos documentos produzidos pelo PNLD, que inicialmente, serviram como estudos exploratórios.

⁷⁰ A formação sócioespacial é uma unidade temática desenvolvida por Milton Santos para agregar as tradições epistemológicas da teoria crítica na categoria formação social juntamente com a centralidade do espaço. (Gomes, C. Formação socioespacial e o enfoque de regiões. IN: CARLOS, A.F.A. Ensaio de geografia contemporânea – Milton Santos obra revisitada. HUCITEC, São Paulo. 1996, pp.178-188.) Convém observar brevemente, como o autor propõe a categoria formação socioespacial. “Modo de produção, formação social e espaço – essas três categorias são interdependentes. Todos os processos que, juntos, formam o modo de produção (produção propriamente dita, circulação, distribuição e consumo) são histórica e espacialmente determinados num movimento de conjunto, e isto através de uma formação social.” (SANTOS, M. Da totalidade ao lugar. EDUSP, São Paulo, 2005, p.27)

um texto de 48 páginas, denominado de **Suplemento do professor** e classificado como inovador, segundo a avaliação do PNLD 2008. Embora não apresente significativo volume de textos complementares, para cada atividade (no total de 72) há um tópico reservado para interagir com o professor, chamado de **Orientações adicionais para o(a) professor(a)**.

Obtendo também o grau de inovador para o critério Manual do Professor, a coleção, **Trilhas da Geografia – o passado e o presente na Geografia**, apresenta a organização dos conteúdos norteada pelo conceito de região⁷¹, mas precisamente, da clássica divisão regional estabelecida pelo IBGE, em 1968⁷². De fato, a maioria das coleções aqui abordadas, apresenta o predomínio desta forma de estruturação dos conteúdos. Nomeado como **Assessoria Pedagógica**, esta amostra (**amostra B**) apresenta 74 páginas organizadas de acordo com a distribuição dos capítulos do livro do aluno. Nesta amostra, há um tópico chamado de **Sugestões para o desenvolvimento do tema**, no qual o produtor do texto busca interagir com professor narrando possibilidades e estratégias para a sala de aula, como é possível perceber na própria explicação dos autores:

Nessa seção, são sugeridos alguns pontos de partida que podem colaborar para um bom encaminhamento das aulas e das atividades propostas ao longo do livro. Capítulo a capítulo, nossas sugestões estarão indicadas, mas só você poderá escolher a melhor entre elas ou criar seu próprio caminho, procurando atender as especificidades dos alunos (**Amostra B**, p.9)

⁷¹ “Nesse volume inicia-se a abordagem regional com o estudos das cinco macro-regiões brasileiras, segundo a classificação do IBGE.” (Amostra B, p.6)

⁷² Em 1968, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) instituiu o processo de regionalização em cinco macro-regiões (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste). Esta divisão fundamentou-se em critérios morfológicos dos domínios paisagísticos e da organização econômica. Após a Constituição de 1988, com a criação do estado do Tocantins, este processo de regionalização foi parcialmente revisto sem aprofundar as análises de seus critérios. A crítica que o campo geográfico tem desenvolvido a este processo de regionalização diz respeito aos critérios empregados, homegeneizando o espaço. “A região surge como funcionalização. Funcionalização do discurso do Estado que para exercer o poder dá consistência à diferença através da região num todo homogêneo-normativo que é o território nacional.” (BALBIM, R. Região, território, espaço: funcionalizações e interfaces. IN: CARLOS, A.F.A. Ensaios de geografia contemporânea – Milton Santos obra revisitada. HUCITEC, São Paulo. 1996, pp. 160-177)

Outra coleção (**Amostra C**) que segue a organização dos conteúdos considerando a divisão regional do IBGE⁷³ é **Construindo o Espaço – Construindo o espaço brasileiro**, da editora Ática. Neste volume, o manual - qualificado como adequado, segundo a avaliação do Programa - é um texto composto de 63 páginas, no qual 10 páginas estão reservadas para discutir “**Concepções e ensino da Geografia e Proposta da Coleção**”. Na sequência do texto do Manual, o espaço específico de interação com professor se estabelece na escrita dedicada a abordar cada atividade proposta pelo volume, que recebe a mesma denominação que consta no livro do aluno: “**O que você aprendeu?**”

Também explorando a divisão regional do IBGE, a coleção **Geografia: construção do espaço geográfico brasileiro**, aqui denominada de **Amostra D**, apresenta um manual de 79 páginas que foi classificado como adequado pelo PNLD. Denominado como **Guia e recursos para o uso exclusivo do professor**, neste texto do Manual, o produtor reserva um espaço específico para interagir com o professor chamado de **Orientações e respostas dos exercícios**. Um dado interessante desta Amostra consiste que em cada atividade proposta para o aluno, o produtor da escrita estrutura o texto na terceira pessoa e, neste trato impessoal, o “professor” é um substantivo- determinante⁷⁴ da oração.

O **Projeto Araribá Geografia**, da Editora Moderna, **Amostra E**, apresenta um Manual de 88 páginas. Classificado como adequado, esse texto é denominado de **Guia e**

⁷³ A amostra C fundamenta a organização dos temas e conceitos a partir do regionalização do IBGE e justifica esta opção pelo acesso à atualização dos dados estatísticos elaborados por esta instituição. “Introduzimos um estudo com base na divisão regional proposta pelo IBGE pois é a que dispõe de dados estatísticos periodicamente atualizados capazes de propiciar uma leitura geográfica adequada da realidade brasileira, além de ser a mais utilizada pela mídia.” (Amostra C, p.27)

⁷⁴ De acordo com os estudos da gramática, termos podem ocupar uma posição de determinante ou determinado. No caso do determinante “o professor”, este termo atua na estrutura da oração e, em vista disso, o professor determina a oração. Trata-se assim, da relação de dependência entre os termos. Observe a explicação de Bechara: “A relação íntima entre o sujeito e o verbo determina que este se acomode ao número (singular ou plural) e à pessoa (1ª, 2ª, 3ª.) daquele.” (BECHARA, E. Lições de Português pela análise sintática. 16ª. Edição Revista e Ampliada, Editora Lucerna, Rio de Janeiro, 2001, p.23) A explicação de Bechara é oportuna no instante de apreender os termos de valor substantivo que ocupam a posição de determinante e de determinado. Esse aspecto do termo tem de ser considerado, para apreender categorias da ACDTO como nominalização, lexicalização, bem como a propriedade do controle interacional (especialmente as categorias analíticas de modalidade e convenção de polidez).

recursos didáticos para o uso exclusivo do professor. E assim como as amostras B, C e D, propõe a organização dos conteúdos baseada na divisão regional do IBGE. Também na escrita deste manual, os produtores de texto escolheram reservar um espaço de interlocução direta com o professor chamando-o de **Orientação do trabalho**, que antecede a apresentação de cada unidade referente ao livro do aluno.

Classificada como regular, o texto do manual da coleção **Olhar Geográfico -** chamado de **Assessoria Pedagógica IBEP Manual do Professor**, o único a inserir a sigla da editora para nomear o manual - apresenta o menor volume de páginas da amostra: apenas 23. É o único volume que opta pela dicotomia entre físico e humano para explorar o conhecimento geográfico, isto é, a **Amostra F** trabalha com os conceitos separando os fenômenos considerados físicos dos considerados humanos. Esta proposta reside na tradição teórica considerada Geografia Tradicional, uma abordagem que é objeto de críticas no campo da Geografia por desconsiderar a interdependência dos fenômenos socioespaciais⁷⁵. Ademais, o texto do manual procura interagir com o professor apenas nas nove primeiras páginas, sempre usando uma estrutura de escrita que emprega o substantivo determinante, “professor”.

No texto do manual, não há respostas dos exercícios e para cada unidade (no total de quatro) utiliza-se o recurso de **Quadro de conteúdos, competências e habilidades** para apresentar a organização dos conteúdos do volume dedicado ao sétimo ano de escolaridade. Essa coleção obteve o grau regular para todos os critérios avaliados pelo PNLD.

Também com um número de páginas reduzido (24 páginas) em relação às outras coleções da amostra e chamado de **Manual do Professor**, o texto do manual da coleção

⁷⁵ A dicotomia físico – humano, homem – natureza (aplicada na coleção amostra F) é objeto de debates ao longo do desenvolvimento do pensamento geográfico. Vale registrar que a dicotomia físico – humano, marcada pela lógica fragmentária para a problematização do espaço, vem sendo combatida por diferentes tradições do conhecimento geográfico. A cerca desta questão de reificação da natureza e do homem Moreira (2006) discute no seu livro “Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica da Geografia” (MOREIRA, R. Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica da Geografia. Editora Contexto, São Paulo, 2006.

Geografias do Mundo – Brasil, da Editora FTD, (**Amostra G**) foi avaliado como regular pelo PNLD. Quanto à organização dos conteúdos, no entanto, se assemelha à coleção **Série Link do espaço**, procurando operar com os eixos temáticos ao invés da divisão regional.

As duas próximas coleções (**Amostras H e I**) a serem descritas se assemelham no que diz respeito à organização de conteúdos. Ambas optam pela divisão regional dos Complexos Geoeconômicos⁷⁶. Tanto a coleção **Geografia Homem & Espaço**, da Editora Saraiva (**Amostra H**) quanto à coleção **Geografia do século XXI**, da editora Positivo (**Amostra I**) estruturam os conteúdos em capítulos, norteados em sua maioria pelo conceito de região. Chamado apenas de **Manual do Professor**, seus textos se diferenciam pela interação com o professor.

A primeira coleção citada busca a interlocução com o professor, em dois tópicos denominados respectivamente **Comentários sobre o conteúdo** e **Problematizando o conteúdo**. Nas 48 páginas deste texto - classificado como adequado - os produtores da escrita dedicam (ao final dos comentários de cada capítulo) um texto complementar de um reconhecido teórico da Geografia. Além disso, este manual não conta com as respostas dos exercícios propostos.

Já o manual da coleção da Editora Positivo (com 32 páginas e avaliado como adequado) não faz nenhuma menção aos exercícios propostos e busca interagir com o professor ao apresentar para cada unidade um pequeno texto. Estes espaços recebem o nome do título da unidade referente ao livro do aluno.

Depois desta breve apresentação da amostragem discursiva a ser analisada, é possível sublinhar certos aspectos que serão considerados para esta investigação:

⁷⁶ Os complexos geoeconômicos resultam do processo de divisão regional, proposto por Geiger, em 1964, tendo em vista a centralidade dos processos econômicos como industrialização e urbanização. Este processo divide o território nacional em: Amazônia, Nordeste e Centro-Sul. Diferentemente do modelo da divisão oficial do IBGE, a proposta desenvolvida por Geiger, não obedece aos limites administrativos dos Estados. Quanto aos trabalhos de Geiger no IBGE, ver Almeida 2000.

1. Das nove coleções aqui apresentadas, quatro não dispõem das respostas dos exercícios propostos aos alunos; (Amostras A, F, G, I);
2. A estrutura dos textos do Manual corresponde à organização do livro do aluno;
3. As primeiras páginas dos nove manuais são reservadas para uma descrição da coleção, fazendo referência a editora;
4. Nestas primeiras páginas, todas fazem referências aos PCNs de Geografia para justificar o tratamento epistemológico da coleção.

Depois desta primeira aproximação com o material empírico desta pesquisa que expõe o quantitativo de documentos sujeitos à análise, segui novamente Fairclough (2001) para realizar um novo recorte da amostragem. Pois, o autor compreende que todo texto carrega **pontos críticos**. Por **ponto crítico do discurso**, Fairclough (2001) entende aquelas passagens, fragmentos ou falas que exijam dos participantes (no nosso caso, produtores de escrita, leitor-professor e analista do discurso) uma certa reparação de um problema de comunicação. Estas marcas textuais podem ser percebidas como importantes momentos a serem problematizados a partir da análise e trazidos para o corpo da dissertação. (Op. cit. p.281)

Tais momentos de crise tornam visíveis aspectos de práticas que devem ser normalmente naturalizados e, portanto, dificultar a percepção; mas também mostram mudanças no processo, formas reais pelas quais as pessoas lidam com a problematização das práticas (discursivas). (Op.cit. p. 281)

Nessa perspectiva e tendo em vista que meu interesse, como já anteriormente mencionado, é problematizar as projeções de leitor/professor no texto do manual, considero as passagens neste texto que permitem captar as estratégias mobilizadas, por exemplo, as de interação com o professor, como aquelas portadoras de pontos críticos. Assim, exploro, nas seções seguintes deste capítulo, os fragmentos discursivos extraídos das diferentes amostras buscando operar com algumas das categorias propostas por Fairclough. Entre elas, destaco: a **modalidade** e **convenção de polidez**, o processo de **nominalização**, emprego do **vocabulário** que oferecem diferentes pistas textuais, permitindo evidenciar a projeção do

leitor/professor⁷⁷. Assim, interessa-me mais as passagens que façam emergir o leitor do que o próprio conteúdo das mesmas. Os temas entram no foco da análise, caso denuncie ou evidencie aspectos relativos às estratégias para projetar o leitor. Isso se justifica na medida que as relações escrita/leitor-professor manifestadas sustentam minha discussão sobre as relações entre saberes e entre professor e saberes, permitindo argumentar acerca do Manual do Professor como lugar de entrecruzamento de políticas de currículo e de formação docente.

IV.2. COMO AS MARCAS TEXTUAIS DENUNCIAM AS ASSIMETRIAS DE PODER ESCRITA/LEITOR-PROFESSOR: “MANUAL DO PROFESSOR” COMO ENUNCIADO.

Na amostra discursiva eleita para esta pesquisa, os textos identificados como manuais do professor são apresentados pelos autores com distintas nomenclaturas: **manual professor** (amostras C,G,H,I), **suplemento do professor** (amostra A), **assessoria pedagógica** (amostra B), **assessoria pedagógica-Manual do Professor -IBEP** (amostra F), **guia e recursos para o uso exclusivo do professor** (amostra D), **guia e recursos didáticos para o uso exclusivo do professor** (amostra E).

O emprego de palavras para significar um domínio da experiência – no caso desta pesquisa “trabalho docente” e “saber docente” – nos termos de Fairclough (Op.Cit. p. 237) é uma das propriedades analíticas do texto bastante oportuna para entender os sentidos de formação continuada no Guia e no Edital, como busquei desenvolver no capítulo anterior.

Perspectivas diferentes sobre domínios de experiência implicam formas diferentes de expressar essas experiências; é nesses termos que devemos considerar lexicalizações alternativas (Op.Cit.p.237)

⁷⁷ A ACDTO oferece propostas de propriedades e categorias analíticas para análise textual. Conforme a discussão que venho desenvolvendo, destaco a pertinência de algumas categorias como o vocabulário (significado de palavras), nominalização. No que diz respeito à propriedade analítica de controle interacional (que segundo ACDTO é uma propriedade que explora a dinâmica dos participantes do evento discursivo) apreendo duas categorias: modalidade e convenção de polidez.

Dentre essas propriedades analíticas do emprego de palavras, segundo Fairclough (2001), destaco nesta seção a lexicalização, envolvendo o processo de nominalização⁷⁸ que segundo esse autor corresponderia a uma estratégia discursiva para garantir um maior “grau de fixidez e estabilidade de sentidos” (Op.Cit. p.238). Afinal, como esta pesquisa tem procurado mostrar, **Manual de Professor** é uma nomenclatura estabilizada nos textos do Guia (PNLD/1999, PNLD/2002, PNLD/2005, PNLD/2008) e Edital (PNLD/2008), que de, certa forma, permite transformar atividade docente e processos de formação “em estados e objetos, e ações concretas em abstratas”(Op.Cit p.227)

Trata-se de operar aqui com a idéia presente na ACDTO que permite afirmar que

A multiplicidade de palavras pode ser considerada proveitosamente como um aspecto da intertextualidade. Nomear um domínio da experiência é equivalente a, no nível do vocabulário, constituir uma configuração particular de elementos intertextuais na produção de um texto. (Op.Cit. p.237)

Com efeito, observando os nomes dados aos manuais é possível discutir o quanto estes seriam hibridizados a outros textos. Como se observa na enumeração dos títulos acima mencionados, este comportamento híbrido de gêneros discursivos e de ordens do discurso também está presente no ato de nomear o Manual do Professor.

Interessa-me, pois, evidenciar que por meio dos títulos atribuídos aos MPs os “empréstimos” de significados em outros espaços discursivos reafirmam a intertextualidade no movimento de nomear. Como, por exemplo, aqueles textos inscritos tanto no mesmo gênero discursivo do qual faz parte, isto é, os textos institucionais (seja o Guia, seja o Edital), como também os outros inscritos em gêneros discursivos diferenciados, como, por exemplo, aqueles textos que circulam nos discursos acadêmicos, publicitários⁷⁹, educacionais.

⁷⁸ Vale ressaltar que a propriedade da nominalização na análise textual será retomada na próxima seção deste capítulo.

⁷⁹ No artigo “Terra Encantada: a dessacralização da educação”, Brandão (2005) trabalha com as contribuições da ACDTO para propor um debate sobre o papel de gênero discursivo publicitário para distribuir discursos sobre o Ensino Superior, em marcas textuais dos anúncios de instituições universitárias do Rio de Janeiro. No caso do

Portanto, gostaria de chamar a atenção novamente para o fato de que o ato de significar o enunciado MP pode ocorrer em outros espaços da escrita deste texto e não apenas na elaboração dos títulos. Este é o caso das **amostras A, D, E**. Nesta última amostra, os comentários sobre os conteúdos do livro do aluno recebem o nome de **Orientações para o trabalho**. A **amostra A**, por sua vez, denomina o espaço de interação com o professor de **Orientações adicionais para o (a) professor (a)**, onde propõe dialogar com o docente sobre as atividades sugeridas aos alunos, enquanto a **amostra D** chama esses espaços de **Orientações e respostas dos exercícios propostos**.

Nas três amostras o termo **Orientação** aparece para denominar os espaços onde são produzidos e circulam discursos sobre saber a ensinar: resolução de exercícios propostos (amostra **A, D**) e comentários sobre os conteúdos do livro do aluno (amostra **E**). Quero chamar atenção para este fato, porque vejo neste aspecto da superfície textual das **amostras A, D, E** exemplos tanto do manual como enunciado quanto como espaço de enunciação. Percebo, então, que os subtítulos nomeiam e qualificam o tipo de relação desejada com o leitor-professor: orientá-lo no exercício de seu trabalho. Esta análise dos subtítulos me leva a indagar: que sentidos de “trabalho docente”, por exemplo, a reiteração deste item lexical – “orientação” - para nomear um espaço dentro do texto do MP pretende fixar e estabilizar?

Aqui, mais uma vez, dialogo com Fairclough (2001) para entender como o termo **Orientação** significa o enunciado MP produzido no evento discursivo que é PNLD. Nos textos produzidos pelo PNLD/2008, é perceptível a recorrência do emprego do termo “orientação” para produzir e distribuir sentidos sobre o Manual do Professor. Com efeito, ao me preocupar com os sentidos atribuídos ao Manual do Professor, observo em fragmentos de outros documentos oficiais que integram o PNLD, o emprego do termo **Orientação**.

presente estudo, observo marcas textuais de gêneros discursivos publicitários na relação escrita/leitor, especialmente, na amostra H, como apresento no decorrer deste capítulo.

(EDITAL/PNLD/2008, p.2, 17; Guia, p.34,103). O próprio item do questionário que norteia a avaliação do MP é denominado como “Orientação ao professor”. Essa constatação afirma a pertinência de meu questionamento sobre o significado - no campo da discursividade - no qual ocorrem as disputas de sentido em torno do trabalho docente, ilustrado justamente no caráter reiterativo do termo **orientação** para significar o MP. Por isso, o lugar onde termo **orientação** aparece na escrita das amostras é um aspecto a ser sublinhado com o objetivo de analisar o plano de entendimento do Manual do Professor como enunciado. Os trechos abaixo desses documentos ilustram essa minha afirmação.

Edital: É necessário que ofereça **orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos** do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a **formação e atualização do professor**. (EDITAL/PNLD/2008, 2006, p2. – grifo nosso)

Edital: Ele deve favorecer e orientar a relação professor \Leftrightarrow aluno, apresentar **orientação teórico-metodológica** coerente com a linha de pensamento geográfico que for adotada e **orientação pedagógica** que permita ao docente a abordagem e a articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento. (EDITAL/PNLD/2008, 2006, p.40. – grifo nosso)

Guia: As coleções Construindo a Geografia, Série Link do espaço: Geografia, A Geografia da gente, Geografia (Séries) e Trilhas da Geografia destacam-se pelos seus manuais inovadores, com linguagem clara e conteúdos que embasam a atividade docente e o uso do livro didático em sala de aula, tais como: enfoques teórico-metodológicos adotados na coleção; **orientações para desenvolvimento e articulação dos conteúdos e realização das atividades**; indicações bibliográficas, de filmes e textos complementares que permitem o aprofundamento das discussões, bem como para complementar a formação profissional continuada. (GUIA/PNLD/2008, 2007, p.34-5. – grifo nosso)

Guia: 2.4. Manual do Professor (**orientação ao professor**) (GUIA/PNLD/2008, 2007, p.103. – grifo nosso)

Guia: C09. Contém **orientações** que explicitem os pressupostos teórico-metodológicos da obra e os objetivos das atividades e dos exercícios propostos? Guia PNLD/2008, 2007, p.103. – grifo nosso)

Guia: **Orientações** para o desenvolvimento dos conteúdos, atividades e exercícios, visando à articulação dos conteúdos de cada volume e da coleção, e com outras áreas do conhecimento? Guia PNLD/2008, 2007, p.103. – grifo nosso)

Como se nota nos fragmentos, acima, expostos, e apoiada nas contribuições da ACDTO acerca da propriedade analítica do processo de nominalização, tendo a suspeitar, que a reiteração deste termo faz parte da busca de aceitação de um determinado significado sobre o trabalho docente no campo de disputas que envolvem o enunciado Manual do Professor. Importa destacar pois, que esse aspecto da superfície textual considera a relação de poder na prática discursiva de produzir e consumir nomes nos MPs. Como aponta Fairclough (2001):

(...) e o sucesso em obter aceitação para significados particulares de palavras, e para uma estruturação particular do seu significado potencial, é sem dúvida interpretável como uma forma de adquirir hegemonia. (Op.cit.p.235-6)

Assim, as práticas discursivas que significam o MP a partir do termo “orientação” podem ser percebidas como atos de produção e de distribuição de discursos sobre trabalho docente e saber docente. O aspecto reiterativo do vocábulo orientação nesses textos pode ser entendido como um movimento híbrido que carrega os sentidos do trabalho do professor já textualmente materializados em outros espaços discursivos.

O caráter reiterativo do termo “orientação”, de acordo com as discussões tratadas no capítulo anterior, pode ser compreendido como marca textual estreitamente vinculada à perspectiva instrumental de discursos sobre trabalho docente e saber docente. Esta afirmação justifica, assim, a problematização destes termos quando presentes no texto do manual, em particular, nos espaços de interação entre MP e o leitor-professor.

Em função do meu interesse em explorar os sentidos de trabalho e saber docente na escrita do manual, proponho retomar, na próxima seção, a análise dos subtítulos (**amostras A, D, E**) com o objetivo de desenvolver o plano de entendimento de Manual do Professor como espaço de enunciação através de apreensão das projeções de leitor-professor “programadas” nestas amostras.

Tendo em visto as regras de construção da escrita específicas do texto do MP, me proponho, na seção a seguir, a problematizá-lo como gênero discursivo de textos normativos já que na produção de escrita sobre/do MP há o contínuo movimento de estabilização e/ou de refutação de enunciados do que se espera da relação entre a escrita deste tipo de texto e o leitor/professor, relação essa também presente em outros textos normativos produzidos pelo PNLD/2008.

IV.3 COMO AS MARCAS TEXTUAIS DENUNCIAM AS ASSIMETRIAS DE PODER ESCRITA/LEITOR-PROFESSOR: O MANUAL DO PROFESSOR, COMO ESPAÇO DE ENUNCIÇÃO.

O controle interacional é sempre exercido, até certo ponto, de maneira colaborativa pelos participantes, mas pode haver assimetria entre os participantes quanto ao grau de controle. A investigação do controle interacional é, portanto, um meio de explicar a realização e a negociação concretas das relações sociais na prática social. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 192)

A discussão que Fairclough (2001) traz sobre a propriedade analítica - controle interacional - se baseia no modelo conversacional e tem por objetivo problematizar as relações entre os participantes do evento discursivo. A natureza da amostragem discursiva aqui tratada, portanto, foca a relação escrita/leitor/professor e, conforme a contribuição da ACDTO sobre essa matéria, suponho a pertinência de duas categorias analíticas da propriedade controle interacional: a modalidade⁸⁰ (uma dimensão da gramática) e a polidez (diz respeito a força das vozes em um discurso) (FAIRCLOUGH, 2001, p.176).

⁸⁰ Para análise da interação entre diferentes participantes de um evento discursivo, Fairclough faz releituras de tendências da linguística sistêmica e propõe o entendimento de modalidade como ponto de interseção do discurso entre significação da realidade e representação das relações sociais. (Op.Cit. 207) O autor apresenta a discussão de modalidade diferenciando modalidade subjetiva e objetiva. Na primeira o falante exprime claramente seu compromisso com o dito (exemplos seriam empregos de verbo em primeira pessoa). Na modalidade objetiva, o falante emprega seu dito sem um comprometimento explícito: o falante não se expõe. “É comum que a modalidade se realize em múltiplos aspectos de um enunciado ou frase simples. Em, ‘penso que ela estava um pouco bêbada, não estava?’, a baixa afinidade [o falante pouco se compromete com o dito] é anunciada no marcador de modalidade subjetiva (‘penso), na indeterminação (‘um pouco’) e na adição de uma pergunta final à asserção (‘não estava?’).” (FAIRCLOUGH, 2001, p.201)

Por **modalidade** - uma categoria analítica inscrita na prática discursiva - Fairclough (Op.Cit.p.201) entende o comprometimento do falante/escritor/produtor de texto com o dito. Ou seja, na superfície textual, seria perceptível a afinidade entre o dito e o produtor de texto. Na investigação da superfície textual seria possível, portanto, perceber o grau de comprometimento do falante com o dito por meio do emprego dos modos verbais (e aqui estou focalizando a análise do emprego do imperativo na produção do texto da amostragem).

Segundo este autor, a observação na superfície textual da categoria analítica **polidez** é também de grande pertinência para a representação das relações sociais no discurso que, no enfoque tratado sobre o controle interacional, permite avaliar a interação de vozes atuando na distribuição de sentidos, sendo para este autor uma manifestação de intertextualidade. Ainda de acordo com Fairclough (2001), ao investigar a superfície textual a partir das convenções de polidez, seria possível considerar as posições de sujeito em um dado discurso o que, portanto, sublinha a questão “das relações sociais e de poder particulares”. (Op.cit. p. 204)

Nesta pesquisa, a modalidade tornou-se uma categoria analítica importante para explorar a relação escrita/leitor-professor. Vale ressaltar que, de acordo com a análise da amostragem discursiva, as amostras A e B são aquelas que apresentem maior recorrência de estratégias discursivas de interação entre escrita/leitor professor. Esse tipo de constatação pode ser verificado considerando a reiteração de vocábulos que denotam uma aproximação com o professor, isto é, existe um padrão de aproximação para se relacionar com o leitor-professor. Essas estratégias quando somadas à observância das convenções de polidez contribuem para apreensão de marcadores de assimetria de poder⁸¹ na superfície textual.

⁸¹ O que chama a atenção na análise de Fairclough é a possibilidade de se apropriar dos textos para problematizar sua estabilidade ou, ao contrário, sua transformação. Por esta razão, de acordo com a concepção tridimensional do discurso, o autor acentua o seu interesse pela incompletude dos discursos ao explorar o conceito de **marcadores explícitos de hierarquia e assimetria de poder** que, em suas palavras, “é a preocupação mais central neste livro”.(Op. cit. 250). Este conceito compreende as práticas discursivas na superfície textual que estabelecem condições desiguais entre os participantes de um dado evento discursivo.

Após esta breve exposição de como a ACDTO pode contribuir para a análise da relação escrita/leitor-professor, proponho observar diferentes aspectos da amostragem discursiva utilizada nesta investigação. Inicio assim, a análise da relação escrita/leitor-professor considerando os textos de apresentação nos MPs e os chamo de “textos-carta” considerando essa apresentação como uma escrita que tem por objetivo preparar o leitor para a leitura do manual.

Das nove amostras, sete apresentam, na abertura do Manual do Professor, texto organizado como “carta” e, muitas vezes, assinado pelos autores. **Prezado Professor (amostra A)**, **Caro Colega (amostra B, I)**, **Caro Professor (amostra C,G)** ou apenas **Professor (amostra F)** são vocativos que convocam o professor para a leitura. Nestes textos, os produtores da escrita narram suas preocupações no movimento de confecção do livro didático. Em todos esses “textos-cartas” o emprego do vocativo, a meu ver, sinaliza o desejo do produtor dessa escrita em se aproximar do leitor, ou seja, é perceptível a presença de marcas textuais de convenções de polidez positiva que retiram a assimetria da relação entre os participantes do evento discursivo. Para Fairclough (2001), a partir do uso de convenções de polidez positiva, a simulação de simetrias nas práticas discursivas pode evidenciar sinais de uma possível transformação social do discurso (Op.cit.p. 207). Voltarei a esse aspecto mais adiante.

A **amostra H** se destaca igualmente, na amostragem discursiva, pelas marcas textuais de convenções de polidez positiva como recurso de aproximação com o leitor, porém apresenta uma peculiaridade. Neste caso, embora, o “texto-carta” estivesse assinado pelos autores e o leitor seja convidado a se relacionar com os mesmos, essa relação apresenta-se mediada pela editora, para onde a correspondência do leitor é orientada a ser encaminhada. Interessante notar ainda que, a propósito do convite, o leitor é estimulado a interagir com os editores e autores para participar da produção do livro didático, por meio de sua sugestão. Por

ser um texto-carta singular no conjunto da amostragem discursiva aqui pesquisada, reproduzo um pequeno fragmento da amostra H.

Amostra H: Esperamos que este **Manual se torne um instrumento para facilitar o seu dia-a-dia na desafiadora tarefa de ensinar**. Gostaríamos, porém, de ouvi-lo, esclarecer suas dúvidas e incorporar suas sugestões através de uma linha direta, o que seria muito gratificante, pois são de grande importância para o aprimoramento de nosso trabalho. Envie sua correspondência para: [endereço da editora] (Amostra H, p. 1, grifo nosso)

Considero, este fragmento um precioso exemplo de hibridismo de gêneros discursivos onde o discurso da publicidade se impõe como estratégia de interação com o leitor. Um recurso que busca aproximar-se do leitor colocando em evidência nesta relação a presença também do leitor-consumidor. Afinal, como consumidor do texto, o leitor professor é também um consumidor do mercado editorial do livro didático. Um consumidor convidado à leitura do manual qualificado como “instrumento para facilitar o seu dia-a-dia na desafiadora tarefa de ensinar” (Amostra H, p. 1). A passagem acima ilustra, pois, não apenas o hibridismo de gêneros, como também o hibridismo dos discursos recuperados dos documentos que abordam o manual como “instrumento do professor” (GUIA/PNLD/2008, 2007, p. 34).

A “desafiadora tarefa de ensinar” é facilitada, segundo os produtores de texto da amostra H (Amostra H, p. 1), cuja escrita aposta em uma aproximação que vise construir uma posição de simetria dos participantes no evento discurso, ainda que invista no sentido do trabalho docente que enfatiza o sentido instrumental. Vejo na amostra H, mais precisamente no fragmento exposto, duas tendências de mudança social discursiva, tal qual descrita por Fairclough (2001): tecnologização e democratização discursiva.

A tecnologização discursiva é um entendimento político do uso da palavra, da produção, da circulação e do consumo de sentidos. “Programada” para expandir os sentidos, ou seja, multiplicar os leitores (ouvintes, consumidores) destes sentidos, a tecnologização discursiva seria, assim, um planejamento consciente para estabilizar um discurso, isto é, criar uma idéia de completude do mesmo, estabilizá-lo no estado de verdade única: “**Manual se**

torne um instrumento para facilitar o seu dia-a-dia na desafiadora tarefa de ensinar” (Amostra H, p. 1)

Já a tendência de democratização discursiva é entendida por esse autor como sendo

(...) a retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos das obrigações e do prestígio dos grupos de pessoas. Tanto no discurso como de um modo mais geral, a democratização tem sido um parâmetro importante de mudança nas últimas décadas, mas em ambos os casos o processo tem sido muito desigual. (Op. cit.p.248)

Essa “retirada” de assimetrias pode ser percebida por meio da presença no texto de convenções de polidez positiva como no caso do fragmento da **amostra H**, em particular no trecho: “Gostaríamos, porém, de ouvi-lo, esclarecer suas dúvidas e incorporar suas sugestões através de uma linha direta, o que seria muito gratificante, pois são de grande importância para o aprimoramento de nosso trabalho” (Amostra H, p. 1). Com efeito, as vozes do texto convidam o leitor/professor a participar do evento discursivo “nosso trabalho”, desfazendo as diferenças entre os produtores e os consumidores do texto.

Na amostra H, interpreto a ênfase nas convenções de polidez positiva, como uma estratégia presente na prática dos produtores deste texto que sinaliza uma aproximação desejada com seu leitor ao equacionar as posições de sujeitos que na racionalidade de política pública dos livros didáticos são bem distintas. Retomarei, mais adiante, estas discussões para explorar a ambivalência dessas estratégias discursivas ao operarem com marcas textuais de convenções de polidez que tendem a desfazer relações assimétricas entre a escrita e o leitor e simultaneamente encobririam relações profundamente assimétricas de poder.

Dando continuidade a análise da organização da escrita da amostragem discursiva, importa destacar que, em todas as amostras, a escrita está estruturada em duas partes bem distintas: a primeira discorre sobre os quatro volumes da coleção didática enquanto a segunda corresponde a estrutura do livro do aluno. Chamo a atenção para a arquitetura da escrita do texto do MP que, em todas as amostras, depende da abordagem do texto do livro do aluno. Se em comum, a organização do MP apresenta na segunda parte uma correspondência com a

estrutura da escrita do livro didático, em contrapartida, as amostras se diferenciam na escolha dos espaços reservados a uma interação explícita com o professor, justamente o objeto de análise nesta seção

Na apresentação da amostra A, por exemplo, os produtores de texto anunciam que a coleção é produto do projeto da Editora Escala Educacional, que tem como um de seus objetivos a elaboração de Manual do Professor que supere a idéia de livro resposta.

Amostra A: As atividades, de modo geral, comportam múltiplas respostas, razão pela qual, exceto em casos particulares, não apresentamos indicativos de qual seja a resposta mais correta, pois entendemos que esta conduta está em desacordo com os princípios gerais que norteiam esse projeto. (Amostra A, p.4)

A proposta do produtor de texto é reservar um espaço de interlocução com o leitor chamado de **Orientações adicionais para o(a) professor(a)** para cada atividade proposta no livro didático (no total de 72). Esta opção dos produtores do texto (e aqui destaco o projeto da editora) pode ser percebida como inovadora, nas condições colocadas pelo questionário norteador da avaliação e apresentada no Guia, no que diz respeito à abordagem da resolução dos exercícios do livro didático. Com efeito, o extrato acima pode indicar que os produtores da escrita sustentam uma posição crítica em relação ao Manual do Professor como livro de resolução de exercícios e, assim, valorizam o professor ao pôr em relevo o sentido de autonomia do trabalho docente para abordar as questões propostas no livro do aluno. Este discurso se faz presente também no Edital, no qual, como mencionamos no capítulo precedente, está sinalizado que o Manual do Professor não deveria se limitar às respostas das atividades propostas nos manuais escolares. (EDITAL/PNLD/2008, 2006, p.2).

Ainda sobre a amostra A, trago os fragmentos abaixo para dar continuidade a minha análise acerca da relação escrita/leitor-professor no espaço chamado **Orientações adicionais para o(a) professor(a)**.

Amostra A: Solicitar que os alunos demonstrem emoções como parte de um estudo pode parecer estranho a eles. Exemplifique que tipo de emoções um conjunto dos trabalhos pode estar suscitando (surpresa pelo desconhecido, simpatia, ou interesse por determinado lugar, etc.). Posicione-se, expresse

suas emoções, para que os alunos fiquem mais abertos, fale sobre sua identificação com determinado lugar.

Converse com os alunos. Se eles desejarem, em vez de textos curtos, outras formas de expressão podem ser utilizadas, como poesia, desenho, slogan, etc. (Amostra A, p.30)

É possível perceber neste fragmento a densidade da interação com o professor. O produtor deste texto se compromete com o dito intensificando a relação com o leitor. Este exemplo de alta afinidade com a proposição mostra uma busca de interação que traz as marcas do desejo de uma aproximação com o leitor (“exemplifique”, “posicione-se”, “fale”).

Entretanto, as mesmas marcas que buscam uma interação na superfície textual, operam também como marcadores de assimetria de poder. A voz que fala no texto produz enunciados que denunciam a posição de sujeito dos demais participantes do evento discursivo.

O emprego de verbos no imperativo corresponde às convenções de polidez negativas deixando à tona as assimetrias entre o produtor do texto e o leitor/professor. A alta afinidade, isto é, o comprometimento do produtor com o dito e para quem foi dito, não quer dizer que seja uma prática discursiva entre iguais. O que potencializa a análise da modalidade discursiva para apreender as relações de poder.

Das 72 atividades propostas na Amostra A, no tópico chamado “Orientações Educacionais”, apenas 10 – como ilustram os dois trechos abaixo - utilizam o vocativo **Professor** ou o **pronome de tratamento você** como sujeito da oração, na condição de marcas textuais de convenções de polidez positiva.

Amostra A: Após o estudo do módulo, espera-se que os alunos, mesmo aqueles que vivem em cortiços ou favelas, estejam preparados para discutir o assunto sem se sentirem desvalorizados. Contudo, **professor(a)**, fique atento e intervenha, se necessário. (Amostra A, p. 40, grifo nosso)

Amostra A: Percorrendo os grupos, se **você estiver notando dificuldades**, talvez seja oportuna mais explanação sobre diferenças entre produção artesanal, manufatura e indústria para que os alunos tenham mais elementos para responder à questão proposta. (Amostra A, p.42, grifo nosso)

Percebe-se assim que a grande maioria dos textos contidos nessa parte do MP da amostra A reservada à interlocução com o professor apresenta o emprego de imperativo. Além disso, e como foi discutido na seção anterior, a própria nomenclatura do tópico

orientações adicionais recupera o sentido instrumental do discurso acerca do trabalho docente, uma reflexão que ganha força à medida que exploro o MP como espaço de enunciação. Os fragmentos dessa Amostra A dão visibilidade à escrita ambivalente deste tipo de texto, por flagrarem simultaneamente marcadores de assimetria de poder na relação MP e projeção de leitor-professor e por apresentarem propostas “inovadoras” para construir um texto desta natureza.

Do mesmo modo, os espaços de interação com o leitor-professor das Amostras D e E (**Orientações e respostas dos exercícios propostos e Orientação do trabalho**, respectivamente) também podem servir de exemplos para o que me proponho nesta seção, isto é, avaliar como as práticas discursivas destas amostras constroem a relação escrita/leitor professor e, assim, reatualizam discursos sobre saber e trabalho docente.

Amostra D: As questões propostas após cada subtítulo dos capítulos são uma boa oportunidade para que os alunos trabalhem os conceitos estudados, como propósito de fixá-los, para então serem introduzidos novos conceitos na unidade temática seguinte. Assim, mais do que fornecer respostas prontas, este **Guia** pretende dialogar com os professores, fornecendo sugestões e orientações de dinâmicas de trabalhos individuais ou coletivas. (Amostra D, p. 19, grifo nosso)

É perceptível na passagem acima a preocupação de estar em sintonia com o enunciado sobre MP presente no Edital PNLD/2008: o MP não deveria ser um livro de respostas (EDITAL/PNLD/2008, 2006, p.2). Tal fala do produtor de texto se aproxima da abordagem da amostra A em relação às respostas dos exercícios. Todavia, a análise da amostra D oferece elementos para a discussão dos marcadores explícitos de poder, particularmente a presença de vocábulos de valor semântico do imperativo, convivendo com enunciados dos textos difundidos pelo Programa.

Amostra D: Procure desenvolver com os alunos a noção de que o espaço geográfico é um espaço social (...) (Amostra D, p.25)

Amostra D: Professor: sugerimos explicar o projeto de colonização integrado e o de colonização particular e em seguida **conduzir** os alunos para a leitura da figura 10.12. (Amostra D, p.47, grifos meus)

Amostra D: Levantar que conhecimentos os alunos têm sobre o início da colonização do Brasil e sobre os indígenas que aqui viviam. Como neste capítulo abordaremos o povoamento da América anteriormente à chegada

dos europeus, **levantar** também que informações científicas ou de senso comum, fantasiosas ou não os alunos têm. (Amostra, p.18)

Amostra D: Trabalho pessoal do aluno; essa é uma boa oportunidade de se fazer uma síntese dos conhecimentos adquiridos no capítulo. **Orientá-los a seguir o modelo** de texto da atividade 1, página 133. (Amostra D, p.48, grifo meu)

Diferentemente, do que ocorre na amostra A onde há “ensaios” para uma proposta inovadora de MP, os enunciados da **amostra D** apresentam uma frágil aproximação com o leitor/professor, reforçando o lugar de subalternidade nesta relação. Este argumento está fundamentado, novamente, na análise de marcas textuais da modalidade discursiva e das convenções de polidez, cuja presença revela a intensidade dos marcadores explícitos de hierarquia de poder entre a escrita e o leitor/professor. Pois, conforme os trechos selecionados, o produtor de texto alterna o vocativo (marcas textuais de convenção de polidez positiva) com verbos no infinitivo, como marca de impessoalidade (marcas textuais de convenção de polidez negativa).

Esta dinâmica de interação escrita/leitor-professor também marca a superfície textual da amostra E (onde o tópico de interação escrita/leitor-professor recebe o nome de **Orientação para o trabalho**), como se observa no fragmento a seguir:

Amostra E: Se possível, peça aos alunos providenciarem fotos atuais de outros municípios do Centro-Oeste (...) **Oriente** os alunos para que identifiquem o local e a atividade retratados. Assim como **sugerido** nas unidades anteriores, pode ser montado um painel (...) (Amostra E, p. 75)

Embora reconheça que as **amostra D e E** não apresentam uma escrita marcada pela intensidade da interação escrita/leitor-professor, se comparados com a **amostra A** de acordo com a análise da modalidade discursiva e das convenções de polidez, me interessa em retomá-las para tratar do plano de entendimento do Manual do Professor como espaço de enunciação e como enunciado de forma articulada. No campo da discursividade, não há possibilidade de dissociar estes planos, apenas o fiz para efeito de estruturação da redação desta pesquisa. Proponho agora discorrer sobre a recorrência do **enunciado “orientação”** nos documentos

produzidos pelo Programa e reatualizados na escrita do MP, mais precisamente nas práticas discursivas onde é mais densa a relação texto-leitor.

Neste movimento de nomear “orientação” como enunciado estou duplamente apoiada em Fairclough, porque para ele “a nominalização é a conversão de processos em nomes, que tem o efeito de pôr processo em si em segundo plano” (Op. cit. p. 223). O ato de significar, na concepção tridimensional do discurso, pode usar da transformação do processo em nome, para tornar implícitas as posições de sujeito, o que vem a ser uma questão que incorpora as relações do poder inerentes ao discurso (Op. cit. p. 223).

Com isso, percebo que a nominalização desses espaços com o **enunciado orientação (Orientações adicionais ao professor, amostra A; Orientações e respostas dos exercícios propostos, amostra D e Orientação do trabalho, amostra E)** carrega outros enunciados que significam “trabalho docente” e “saber docente”. Ao entender a “**orientação**” como **enunciado** nos textos **sobre e do** manual aqui explorados, pretendo problematizar que ao enunciar “orientação”, o sentido instrumental investido em significantes como “trabalho docente” e “saber docente” permanece presente no fluxo de sentidos possíveis e passíveis de serem recuperados pelos produtores e consumidores do texto. Esta reflexão sustenta, por sua vez, meu argumento de que a relação entre escrita e leitor no MP tem como base os significados atribuídos à relação estabelecida entre professor e saber.

A **amostra B**, outro manual qualificado como inovador (conforme avaliação do PNLD/2008), apresenta superfície textual marcada pela intensidade das convenções de polidez positivas e negativas (sendo estas últimas, segundo a ACDTO, marcadores explícitos de hierarquia de poder). As práticas discursivas de interação escrita/leitor-professor intercalam ditos com vocativos e pronomes de tratamento e ditos com o verbo no modo imperativo, fato que se repete principalmente no tópico **Sugestões para o desenvolvimento do tema**.

Amostra B: Nesta seção, são sugeridos alguns pontos de partida que podem colaborar para um bom encaminhamento das aulas e das atividades propostas ao longo do livro [do aluno]. Capítulo a capítulo, nossas sugestões estarão indicadas, mas só você, poderá escolher a melhor entre elas ou criar seu próprio caminho, procurando atender as especificidades dos alunos. (Amostra B, p. 9)

No trecho acima em que o produtor do texto define o objetivo da escrita da seção

Sugestões para o desenvolvimento do tema, a análise desta superfície textual indica marcas que exploradas sob as categorias modalidade e vocabulário (“colaborar”, “sugestão”, “nossas sugestões”) menos “prescritivas” do que o emprego de orientação. Ainda explorando o controle interacional desta superfície textual, noto o movimento intertextual de recuperar os discursos sobre trabalho docente operando com o sentido da autonomia do professor. Destaco também neste fragmento que as marcas textuais procuram relações simétricas entre os participantes.

Entretanto se observarmos outras marcas da superfície textual na mesma amostra e tópico **Sugestões para o desenvolvimnto do tema**, o produtor de texto alterna marcas textuais de convenções de polidez positivas (emprego de termos que não acentuem o caráter prescritivo, pronomes de tratamento- **Amostra B2:**) e negativas (imperativos- **Amostra B1**). Além disso, no que diz respeito à categoria analítica modalidade, observo a estrutura da indeterminação do sujeito, um aspecto que se caracteriza em silenciar outros participantes do evento discursivo, no caso o próprio professor (**Amostra B3**)

Amostra B1: **Se for viável, realize** um trabalho interdisciplinar com a área de História, propondo uma pesquisa sobre a evolução do cultivo de técnicas cultivo e criação. (Amostra B, p. 37, grifo nosso)

Amostra B2: **Você poderá** acessar alguns *sites* que permitem mostrar aos alunos vários mapas diferentes, inclusive mapas dinâmicos. (Amostra B, p.24, grifo nosso)

Amostra B3: **Pode-se pedir** aos alunos que utilizem os dados da tabela da página 83 para construir um trabalho com a área disciplinar de Matemática. (Amostra B, p.44, grifo nosso)

Acho pertinente sublinhar o predomínio das marcas explícitas de hierarquia de poder na Amostra B3, porque a escolha de omitir o participante do evento discursivo é uma marca textual que evidencia a assimetria de poder entre a escrita e o leitor-professor. Desse modo

convém dialogar com Fairclough (2001) no intuito de problematizar a dinâmica das vozes do texto, já que esse recurso é uma estratégia presente no conjunto da amostragem discursiva desta pesquisa.

Uma variável adicional nas orações de ação dirigida é a voz, que tanto pode ser ativa como passiva. A ativa é uma escolha não-marcada, a forma selecionada quando não há razões específicas para escolher a passiva. E as motivações para escolher a voz passiva são várias. Uma é que ela permite a omissão do agente, embora isso possa ser motivado pelo fato de que **o agente é evidente em si mesmo, irrelevante ou desconhecido. Uma outra razão política ou ideológica para uma passiva sem agente pode ser a de ofuscar a agência** e, portanto, a causalidade e a responsabilidade (compare “a polícia atirou em cem manifestantes” com “cem manifestantes foram mortos”) (Op.cit. 226)

Diante deste argumento, apresento trechos onde as práticas discursivas atuam no sentido de omitir a ação da posição de sujeito – professor, como é possível verificar nos extratos abaixo:

Amostra C: A idéia é estimular os alunos a analisar a litografia de Rugendas como um documento (Amostra C, p. 38)

Amostra A: Os alunos devem, a partir das respostas, ser levados a refletir sobre o que leva ou não as pessoas a exercer seus direitos de cidadão. Deve-se tomar cuidado de verificar se o que está sendo reivindicado é direito do cidadão ou de consumidor, que é a tendência mais forte. Essa deve ser a discussão principal. (Amostra A, p. 25)

As superfícies textuais destas amostras apresentam marcas de omissão da voz por duas categorias analíticas proposta pela ACDTO: a nominalização e a modalidade. A amostra C reforça a relação assimétrica escrita/leitor-professor ao converter o processo trabalho docente pelo termo “idéia”. Enquanto na superfície textual da amostra A, existe o silêncio do agente da ação: professor.

O agente da passiva pode ser interpretado, neste caso, como marca textual da prática discursiva na produção e distribuição de sentidos sobre o trabalho docente na medida em que indica as vozes que estão sendo empoderadas na relação ensino e aprendizagem. Afinal, a omissão do agente, no entendimento de Fairclough, representa o uso político desta estrutura

da gramática (portanto, das regras de utilização da língua). Geralmente, o emprego da passiva (em todas as amostras) acontece nos tópicos reservados para comentar o desenvolvimento do tema ou nas possibilidades de resolução dos exercícios (caso existam).

Percebo, então, que a omissão do agente da passiva indica uma marca textual que reporta a hierarquia de poder na construção de interação com o leitor/professor. A omissão é uma marca discursiva de grande importância para entender onde estaria a voz do professor no texto do manual, considerando que neste texto a omissão reduz sua participação neste evento discursivo. Vejo, portanto, que ao optar pela construção da voz passiva a escrita cria e limita o espaço de participação de seu leitor, professor, tendo em vista que a escrita o silencia (Op. cit.p.226)

Tendo em vista os elementos trazidos pela empiria, nesta seção, penso ter acentuado a questão da ambivalência dos discursos produzidos e hibridizados que circulam no Manual do Professor. Procurei evidenciar que neste texto oficial, diferentes tecnologias discursivas reforçam uma escrita heterogênea por meio da qual a posição de voz/sujeito do professor vive um deslocamento constante entre o espaço da subalternidade e o da autonomia. Isto é, entre uma participação passiva e ativa do docente no evento discursivo que constitui o PNLD. A primeira pode ser percebida pela utilização de marcas que reforçam as relações assimétricas de poder entre produtores e consumidores reforçando os discursos que investem na qualificação do trabalho docente pela perspectiva instrumental. A segunda emerge da eliminação destes marcadores explícitos de hierarquia e assimetria de poder, recuperado os enunciados da autonomia do trabalho docente ao proporem interações com o leitor estabelecidas numa relação de igualdade dos participantes do evento discursivo, sendo essa uma condição para a mudança social discursiva.

A seguir focalizo minha análise na compreensão de como esses discursos sobre trabalho docente estão fortemente imbricados com a questão dos saberes.

IV.4. NEGOCIAÇÃO: ENTRE SABERES E ENTRE PROFESSOR E SABER.

Nesta seção, focalizo na amostragem discursiva, os discursos sobre os saberes como uma possível entrada para entender os discursos sobre o trabalho docente, destacando tanto os discursos que se referem aos sentidos atribuídos à relação entre professor e saber como aqueles que distinguem e classificam os saberes entre si.

Para tal apoio-me em autores do campo do currículo (YOUNG, 2000; LOPES, 2005, 2006, 2007, GABRIEL, 2006, 2008), cujas discussões acerca da **especificidade** e **assimetria** entre os saberes, em particular, os saberes escolares e acadêmicos abriram pistas interessantes para a reflexão a que me proponho. Em sintonia com o quadro teórico privilegiado nesta pesquisa, parto do **pressuposto** de que a produção de discursos sobre saberes e sobre as relações com os saberes ocorre em meio a disputas e negociações permanentes com o intuito seja de afirmar a especificidade e horizontalidade, seja para habilitar hierarquias de poder entre esses saberes.

Desse modo, embora, nesta pesquisa a idéia de estratificação do saber (YOUNG, 2000) não seja central, introduzo, nesta seção, ainda que de forma breve, a questão da relação das **desigualdades** entre os saberes (YOUNG, 2000, p.32) para pensar as articulações possíveis entre políticas de currículo e de formação docente (particularmente de formação continuada) nos discursos produzidos e hibridizados no PNLD.

Como aponta Young (2000), na citação que se segue, a legitimação dos saberes é associada às estruturas de poder.

Sugiro que é por meio do conceito de estratificação do saber que somos levados a considerar a base social de diferentes tipos de conhecimento e que podemos começar a levantar questões acerca das relações entre a estrutura de poder da sociedade e os currículos, o acesso ao saber e as oportunidades de legitimá-lo como “superior” e a relação entre saber e suas funções em diferentes tipos de sociedade. (YOUNG, 2000, p. 34)

Esse argumento, somado aos estudos que operam com percepções de poder “oblíquas”⁸² – e não mais verticalizadas – (LOPES, 2005, 2006,2007, MACEDO, 2003, 2006, 2008, GABRIEL, 2006, 2008), é com o qual me proponho a dialogar na análise da amostragem discursiva. Desse modo, coloquei-me a seguinte questão para orientar minhas reflexões, nesta seção: como os tipos de relação com/entre determinados saberes tendem a reproduzir as tensões dos processos de significação do trabalho docente?

Apoiada em autores do campo do currículo (Young, 2000; Lopes, 2005, 2006,2007, Macedo, 2003, 2006, 2008, Gabriel, 2006, 2008), interessa-me aqui resgatar a discussão acerca da **especificidade** e **assimetria** entre os saberes e, em particular, os saberes escolares e acadêmicos. Em sintonia com o quadro teórico privilegiado nesta pesquisa, parto do **pressuposto** de que a produção de discursos sobre saberes e sobre as relações com os saberes ocorre em meio a disputas e negociações permanentes com o intuito seja de afirmar a especificidade e horizontalidade, seja para habilitar hierarquias de poder entre esses saberes.

Com este entendimento de relação entre saberes, cabe interrogar a intensidade e as dimensões do poder na escrita das amostras aqui analisadas, focando diferentes marcas textuais que anunciam as conexões entre os sentidos de saber que o professor mobiliza e sentidos de Geografia na escrita do manual. Para tal, organizo a análise da superfície textual da amostragem discursiva em três movimentos principais:

- Um primeiro movimento diz respeito à análise das referências bibliográficas, pois, as entendo como texto em que as práticas discursivas autorizam no MP vozes para legitimar sentidos de saber, no campo da Geografia.

⁸² Canclini, ao investigar os movimentos culturais urbanos, desenvolve o conceito de “*poder oblicuo*”, uma vez que “el incremento de procesos de hibridación vuelve evidente que captamos muy poco del poder si solo registramos los enfrentamientos y las acciones verticales”. (CANCLINI, 2005, P.315) Canclini entende que os paradigmas clássicos apresentam limites para o debate sobre culturas de fronteiras, as traduções de significado por processos contínuos. Portanto, um dos teóricos apropriados por Macedo (2003) e Lopes (2005), implode as categorias fixas e destaca a dimensão da contingência para apreender as representações simbólicas e o poder.

- No segundo movimento, pretendo dar visibilidade as marcas textuais que qualificam os saberes e, para tanto, adoto a análise do emprego de palavras (FAIRCLOUGH, 2001, p.230).
- No terceiro movimento, permaneço com a análise do emprego de palavras para evidenciar marcas textuais que evidenciam os sentidos de Geografia autorizados pelo produtor do texto na escrita do MP.

Portanto, no tratamento da amostragem discursiva fundamentado na ACDTO, considero articuladamente marcas textuais que anunciam tanto a diferenciação entre os discursos sobre saberes acadêmicos e sobre saberes escolares como aqueles que sinalizam a diferenciação de sentidos atribuídos aos saberes geográficos.

No primeiro momento de minha análise centrei meu olhar para o texto do MP reservado às indicações bibliográficas. Elaborei o quadro abaixo no qual procurei perceber (por meio da quantidade e da natureza do tipo de referência indicada em cada um dos nove MP) que saberes foram considerados, pelos produtores dos MPs, como válidos e legítimos para serem apresentadas ao professor-leitor.

Importa sublinhar que a explicitação de referências bibliográficas é uma exigência presente no Edital (2006, p.2). No texto do Guia, tal obrigatoriedade é objeto de grande importância para significar o MP, como se observa na interrogação extraída do questionário norteador do processo de avaliação: “C11. Bibliografia diversificada e sugestões de outros recursos que contribuam para a formação e atualização do professor?”(GUIA/PNLD/2008, p. 103)

As amostras se diferem quanto ao lugar reservado para as referências, por exemplo, nas amostras A, B, E, as referências encontram-se dispersas no corpo do texto, enquanto, nas demais, estão alocadas no fechamento do texto do MP. Para qualificar a natureza e o volume

das referências bibliográficas, considerei o autor, a editora e o tipo de publicação (tese, dissertação, livro paradidático, periódicos comerciais ou de reconhecimento acadêmico).

Como referências que tratem do ensino de Geografia, considerei as publicações que divulgam textos oficiais, os livros paradidáticos e textos que discutem a questão do ensino desta disciplina e, separadamente, identifiquei o quantitativo de publicações exclusivas das ciências da educação. A seguir, apresento o resultado desta análise.

Amostra	Total de referências bibliográficas	Referências específicas à produção acadêmica em Geografia	Referências específicas ao ensino de Geografia	Referências específicas à área da educação
A	59	35	3	21
B	84	64	20	0
C	58	27	23	18
D	112	108	4	0
E	39	21	13	5
F	126	85	39	7
G	19	19	0	0
H	72	61	7	0
I	126	85	39	7

Os números acima dão visibilidade às vozes que participam da produção do texto e, assim, percebo o predomínio do discurso acadêmico diante de outros campos produtores de sentidos sobre saber, na amostragem discursiva aqui analisada. Este quadro é percebido por esta investigação como texto, visto que, os espaços reservados à bibliografia são igualmente práticas discursivas que produzem sentidos sobre a relação entre saberes e sobre a relação planejada entre o professor e esses saberes

Esse quadro como todo texto é híbrido e ambivalente, passível de diferentes interpretações. Desse modo, e considerando que uma das condições de empoderar grupos particulares e eliminar marcadores de assimetria de poder entre os participantes do evento discursivo, diz respeito ao acesso ao saber de prestígio (FAIRCLOUGH, 2001, p. 250), é possível interpretar o oferecimento de referências de natureza acadêmica como marcas textuais de enunciados que investem na autonomia do professor. Isto pode afirmar que a possível compreensão do predomínio dos saberes acadêmicos nas referências bibliográficas reconhece que o acesso aos saberes geográficos acadêmicos é uma condição para transformação social do discurso, isto é, “a democratização de acesso a tipos de discurso de prestígio” (Op.cit., 2001, p. 250).

Este mesmo quadro oferece outras leituras que trazem à tona a presença de outros discursos sobre o trabalho docente. Considerando, por exemplo, a questão política de diferenciação dos saberes e a problematização das vozes autorizadas para enunciar esses saberes, é possível apreender o baixo grau de afinidade por parte dos produtores de texto com os discursos que reconhecem a especificidade do saber docente e do trabalho docente como se observa nas amostras B, D, G, H, onde não há nenhuma referência específica do campo da educação, campo esse, onde vêm sendo produzidos esses discursos. Essa leitura potencialmente presente no texto do MP indicaria que o espaço reservado à bibliografia recomendada aos professores investe por sua vez em sentidos de trabalho docente que tendem a perceber a docência como um ofício sem saberes, como discutido no capítulo anterior, esvaziando ou diminuindo assim a força dos enunciados que apostam na autonomia do trabalho docente igualmente presente no Manual do Professor..

Dando continuidade a minha discussão sobre os discursos acerca dos saberes que são produzidos, recontextualizados e hibridizados no MP percebido, nesta seção, como espaço de enunciação, me proponho, no segundo movimento da análise, a identificar marcas textuais

que sustentam uma distinção entre saberes tendo como chave de entrada o emprego do vocabulário. Estou atenta, pois, aos termos como “conteúdos curriculares”, “conhecimento acadêmico”, “conhecimento escolar”, “grade curricular”. Destaco igualmente nesta análise os vocábulos que diferenciam o substantivo Geografia: “**escolar**” e “**acadêmica**”, “**científica**”. Trata-se, portanto, da análise do emprego de palavras e aqui foco os adjetivos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 230)

Oferecendo um maior volume de referências específicas à área da educação (como se nota no quadro acima), a **amostra A** apresenta marcas textuais onde a ambivalência dos discursos sobre a relação entre saberes mostra-se fecunda para esta análise. Em algumas passagens como as que se segue, é possível perceber a tensão no ato de enunciar sobre o conhecimento que o professor “deveria mobilizar”. Destacarei, primeiramente, os fragmentos que abordam e reconhecem a natureza e a diferença entre os saberes.

Amostra A: Os **conteúdos curriculares** não são um fim em si mesmo, mas **meios** básicos para auxiliar no **desenvolvimento de habilidades** por parte dos educandos, priorizando-as sobre as informações. (...) porque é necessário que se diferencie o chamado **conhecimento acadêmico** do **conhecimento escolar**, seja de Ensino Fundamental ou de Ensino Médio, não pode pretender formar jovens historiadores, matemáticos, geógrafos, cientistas etc. (**Amostra A**, p.5, grifo nosso)

De acordo com a ACDTO, interpreto que o produtor de texto da **amostra A** opera com um campo semântico cujos termos (**conteúdos curriculares, desenvolvimento de habilidades, conhecimento escolar**) estão carregados pelos discursos do campo da educação, evidenciando o reconhecimento da diferenciação entre os saberes. Acrescenta-se que **conteúdos curriculares** são vocábulos sucedidos pela a ênfase dada aos termos **desenvolvimento de habilidades, trazendo à tona o processo de** recontextualização por hibridismo de sentidos que circulam em propostas curriculares oficiais como o discurso sobre competências⁸³. O emprego destes

⁸³ “O conceito de competência, segundo Bernstein é resultado de uma recontextualização de diversos campos do conhecimento para a educação: da Lingüística: *competência lingüística* (Chomsky), da Antropologia Social: *competência social* (Lévi-Strauss), da Psicologia: *competência cognitiva* (Piaget), da Sociolingüística:

termos na amostra A anuncia com qual texto o produtor da escrita pretende dialogar para discriminar os sentidos de saberes escolares a serem prestigiados na escrita do MP e do livro didático. Diante deste argumento, diálogo com Lopes (2006) cuja discussão sobre **competência** traz uma importante contribuição para debater sobre o sentido instrumental do saber, presente nos discursos produzidos nas propostas curriculares oficiais.

As competências – como princípio de organização curricular – vinculam-se fortemente a uma perspectiva instrumental (LOPES, 2001), voltada para a avaliação de desempenhos, que limita os conteúdos aos saberes que se expressam em habilidades passíveis de serem medidas e, conseqüentemente, reduzem a possibilidade de articulação com saberes outros que se colocam fora desse “saber-fazer”, notadamente os saberes cotidianos. (LOPES, 2006, p.44)

Além disso, no extrato apresentado, destaco que o enunciado “**conteúdos curriculares**” carrega outros enunciados sobre conhecimento escolar, o diferenciando do acadêmico. As vozes enunciadoras do texto planejam e materializam na escrita sentidos que reconhecem a distinção entre os saberes desenvolvidos na academia e aqueles desenvolvidos na escola. Este movimento de reconhecimento da distinção entre os saberes é aqui percebido como prática discursiva que atravessa outras amostras.

Sendo assim, trago para análise um fragmento da Amostra E, pois, considero que, ao adjetivar de “escolar” o substantivo “Geografia”, o produtor da escrita obedece ao mesmo movimento acima mencionado.

Amostra E: Acreditamos que o papel da Geografia escolar e, portanto, a visão que os alunos têm dele vêm sofrendo mudanças no sentido de se construir uma Geografia que dialogue com o espaço mais próximo do aluno, que pode variar do local para o global. (...) Assim, norteada pelos motivos citados acima, a concepção de Geografia nesta coleção é a de uma ciência (e de uma disciplina escolar) que, dialogando com outras áreas do

competência comunicativa (Dell Hymes), entre outros. O autor indica que a existência de uma convergência conceitual nos campos sociopsicológico e lingüístico sobre *competência*, ocorrida entre as décadas sessenta e setenta veio a produzir uma recontextualização desse conceito nos campos recontextualizadores (oficial e pedagógico) dos anos sessenta aos anos noventa, assumindo nesse período de tempo características peculiares. Como exemplo desse processo, Berger Filho (1999) em documento de divulgação da reforma do ensino médio, reconhece, na condição de agente do campo recontextualizador oficial, que, por ocasião da elaboração das propostas brasileiras para a reforma curricular, a reconstrução do conceito de competências foi desenvolvida a partir das referências da epistemologia genética de Piaget e da lingüística de Chomsky.” (DIAS, 2001, p.3)

conhecimento, busque a aproximação do lugar de vivência com o **conhecimento geográfico sistematizado**, para a compreensão entre sociedade e natureza ocorridas no mundo com vistas a uma atuação cidadã. (Amostra E, p. 5, grifo nosso)

Percebe-se nesse extrato que o discurso que reconhece a especificidade de uma geografia na/da e para escola (ao adjetivar a **Geografia** empregando o vocábulo **escolar**) encontra-se hibridizado com discursos sobre a aprendizagem que prezam a **agência**⁸⁴ do sujeito aluno. Ademais, a produção do texto reatualiza a distinção dos discursos sobre **ciência** e **disciplina escolar**. A escolha destes termos ajuda a compreensão de que o texto é produzido em meio a negociação de significados acerca da função do saber geográfico na escola. Da mesma forma, conforme o extrato acima, a Geografia que circula na escola, com o intuito de aproximar-se da vivência do aluno seria o **conhecimento geográfico sistematizado**, conhecimento esse que, por sua vez, ao valorizar o conceito de **lugar** investe em algumas correntes teóricas no âmbito da geografia em detrimento de outras.

A presença dos discursos produzidos e hibridizados neste extrato da Amostra E, em particular, aqueles sentidos tributários da teoria da aprendizagem pode ser ainda evidenciada ao operarmos com a categoria “modalidade” do quadro da ACDTO, permitindo a força de enunciados carregados de discursos do campo educacional que reconhecem e legitimam o saber geográfico na escola. Por exemplo, basta observar que o produtor do texto utiliza o verbo “acreditar”, um verbo que denota um alto grau de comprometimento da escrita com a proposição: “**Acreditamos que o papel da Geografia escolar**” e, portanto, **a visão que os alunos**

⁸⁴ A agenda é uma categoria adotada pela ACDTO para análise do controle interacional do discurso. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 196), contudo, não está claro neste livro, qual o entendimento do autor sobre o termo agência. Silva(2003), por sua vez, define da seguinte forma o termo agência: “Tradução de *agency*, termo empregado na literatura anglo-saxônica para se referir a capacidade de agir do ser humano: agência é aquilo que um agente tem. Em geral, “agência” opõe-se à “estrutura”.(Silva T.T. Teoria Cultural E Educação – Um Vocabulário Crítico. Editora Autêntica, 2000 , p.15). A partir desta definição, tecerei algumas considerações sobre agência. Em Macedo (2003) a categoria agência aparece na argumentação para definir “currículo como híbrido” e, neste instante da escrita, a autora novamente se refere à produção de Homi Bhabha.(2003, p.29) Este autor compõe o termo *agência pós-colonial* e *agência contingencial*, a partir de uma discussão crítica de trabalhos de Arendt. A teorização do termo agência em Bhabha e, por sua vez, apropriado em Macedo (2003, 2006, 2008) deriva de uma debate maior que envolve a produção teórica sobre subjetividade e poder.

têm dele vêm sofrendo mudanças no sentido de se construir uma Geografia que dialogue com o espaço mais próximo do aluno, que pode variar do local para o global.” (Amostra E, manual, p 5)

Ainda neste fragmento da amostra E, assim como na amostra A, a agência do aluno é valorizada juntamente com a perspectiva teórica de tendência humanista nos enunciados sobre saber escolar, e, desta forma, suspeito que tais marcas discursivas sinalizam também, o reinvestimento em discursos da valorização da tendência humanista da Geografia nos textos de propostas curriculares oficiais⁸⁵. Assim, interpreto que essa intertextualidade presente nesta amostra, ao atribuir sentidos ao saber escolar geográfico, pode ser percebida como recontextualização por hibridismo de discursos da teoria da aprendizagem, de textos de política educacional e de produção acadêmica da Geografia.

A análise da superfície textual da amostra D também permite assinalar tais recontextualizações por hibridismos dos discursos do campo acadêmico da Geografia, discursos do campo pedagógico e das propostas curriculares oficiais para reconhecer a diferenciação entre saberes, como se verifica no fragmento abaixo:

Amostra D: Essas orientações partiram da **convicção** de que a **ciência geográfica possui uma especificidade epistemológica (1)** que lhe é fundamental, qual seja a de articular diferentes níveis de análise, pois integra **saberes oriundos tanto das ciências naturais e físicas como também aqueles provenientes das ciências humanas(2)**, o que estimula e torna viável leituras diferentes de um mesmo fenômeno ou temática estudada.

Diante do que acabou de ser exposto, está claro que a elaboração dos livros desta coleção esteve orientada no sentido de oferecer as condições para um direcionamento e preparo de uma cidadania consciente, não ingênua, porque, ao mesmo tempo que aborda **conceitos e conteúdos específicos da disciplina, busca aplicação ao espaço vivido(3)**, percebido e concebido **pelos alunos(4)**, estimulando-os, por meio de exercícios e atividades, a refletir sobre os **lugares** em que participam como **protagonistas sociais(5)** em seu contexto de vida. E é justamente por intermédio dessa postura que se torna possível a construção de uma **“Geografia escolar cidadã” (6)**. (Amostra D, p. 7)

⁸⁵ Quanto às análises sobre saberes na escrita oficial, refiro-me às discussões percorridas no primeiro capítulo desta dissertação.

De fato, esse extrato ilustra mais uma vez o caráter ambivalente da escrita do Manual do Professor, como se observa na problematização dos enunciados que sustentam a definição de Geografia pelos adjetivos **escolar** e **cidadã**. Este movimento de adjetivar a Geografia reatualiza os sentidos dos textos do campo da educação que consolidam sentidos escolares de cidadania⁸⁶. Ao mesmo tempo a **amostra D** é o exemplar onde há maior número de referências específicas à produção acadêmica da Geografia (108 do total de 112).

Além disso, convém resgatar um aspecto analisado na seção anterior, pois, esta amostra, bem como a Amostra E, apresentam na escrita recorrentes marcas textuais de assimetria de poder na relação escrita/leitor-professor bastante similares, e ao mesmo tempo reconhecem a especificidade dos saberes escolares e acadêmicos, como exposto acima, podendo assim ser consideradas como exemplares para ilustrar o Manual do Professor como espaço de disputa.

Até aqui, apresentei amostras cujas superfícies textuais evidenciam marcas que assinalam a diferenciação entre os saberes acadêmico e escolar e como esses discursos se apresentam muitas vezes hibridizados com outros, em especial, com os do campo acadêmico de geografia e com os do campo educacional cujo foco está na aprendizagem ou no trabalho docente. Passo, então, a apresentar o terceiro movimento de análise da superfície textual.

Preocupo-me, contudo, em realçar a circularidade dos sentidos nos MPs, baseada no entendimento do MP, como espaço de enunciação de sentidos de saberes geográficos acadêmicos em disputa.

Interessante notar que nas **amostras B, C, D, E**, bem como nas **amostras H, I**, os produtores do texto justificam a estrutura dos temas do livro do aluno considerando o conceito

⁸⁶ Sobre o lugar do discurso da cidadania em políticas educacionais, a pesquisadora Elizabeth Macedo (2008) fez um recente artigo tratando da estabilidade deste sentido à medida que vem sendo incorporado na escrita de texto institucional. Neste artigo, Macedo salienta outros discursos que acompanham o enunciado de “cidadania”, como o de “Nação”. A autora defende que o recorrente emprego do enunciado cidadania faz parte da negociação entre vetores de força para significar a educação. Para esta análise a autora define cidadania como **significante flutuante**, cuja acepção advém dos estudos da teoria social do discurso desenvolvido por Ernesto Laclau.

de **região**, mas contudo, ao tratarem da dimensão do saber escolar dão visibilidade às correntes humanistas do pensamento geográfico. A meu ver, este movimento de recontextualização por hibridismo das tendências do saber geográfico de referência é uma marca intertextual da escrita do MP que leva à tona o caráter contingencial das práticas discursivas ao reabilitarem sentidos de saberes escolares. Para evidenciar tal argumentação, proponho apresentar os extratos, abaixo, das amostras C e E.

Amostra C: Introduzimos um estudo com base na divisão regional proposta pelo **IBGE** pois é a que dispõe de dados estatísticos periodicamente atualizados capazes de propiciar uma leitura geográfica adequada da realidade brasileira, **além de ser a mais utilizada pela mídia.**” (Amostra C, p.27, grifo nosso)

Amostra C: De modo geral, aprende-se mais facilmente o que está perto do que está distante, o imediato do que o mediato, o concreto do que o abstrato. Por isso, particularmente no ensino fundamental, as atividades de ensino de Geografia devem partir, sempre que possível, do espaço vivenciado pelo o aluno, propondo situações didáticas concretas ou de fácil acesso. **O local, portanto, deve ser o ponto de partida da observação e da análise, de onde se vai, por meio de variadas operações intelectuais (identificação, comparação, generalização), à escala global, passando pelo regional e o nacional.** (...) a coleção propõe encaminhamentos que demonstram esforços constantes em considerar **as experiências dos alunos e seus espaços de vivência, rumo à compreensão de realidades mais amplas, e vice-versa** (Amostra C, p.15, grifo nosso)

Amostra E: No livro da sexta-série o **conceito de região ganha destaque, já que um dos caminhos que utilizamos para o estudo do espaço brasileiro foi sua divisão por macro-regiões, formalmente instituídas pelo IBGE.** Essa opção se justifica pelo fato de essa divisão ser mais **familiar** ao aluno, já que seu cotidiano, principalmente por meio da mídia, além de ser mais utilizada na divulgação de muitas das informações oficiais e em projetos governamentais. (Amostra E, p. 7, grifo nosso)

Nos fragmentos das amostras C e E, distintos discursos são mobilizados para justificar a “permanência” de região como o saber a ser ensinado no Ensino Fundamental. A regionalização proposta pelo IBGE é legitimada, não pelo desenvolvimento teórico deste conceito no campo acadêmico, o qual é inclusive objeto de crítica⁸⁷, mas no espaço de

⁸⁷ Raffestin (1993) é um dos pensadores que aponta a questão política e ideológica para instituir a região. “A região é dita, não vivida” (RAFFESTIN, 1993, p.182) Conforme suas análises, a região vem a ser um projeto de homogeneidade configurado pelo Estado. Com isso ele expõe criticamente como este conceito tem sido recuperado pelo Estado Moderno. “Trata-se de dar a impressão da diversidade na uniformidade” (Ibidem., p.183)

enunciação do MP é autorizado por outros discursos. O produtor de texto, por exemplo, convoca a mídia e o Estado na posição de outros produtores de textos que produzem e consomem sentidos dessa divisão regional. A coexistência destes discursos - políticos e da mídia- reafirmam a “permanência” dos sentidos que giram em torno da divisão regional oficial proposta pelo IBGE e que se reatualizam aos serem hibridizados com discursos sobre aprendizagens que valorizam a agência do aluno nesse processo : “Essa opção [de divisão regional] se justifica pelo fato de essa divisão ser mais familiar ao aluno (...)” (Amostra E, p. 7).

Discursos acadêmicos, das escolas e das disciplinas, também são recontextualizados nos livros, bem como nos parâmetros, expressando um processo muito mais complexo. Todos são textos que têm contextos de produção distintos, mas que trabalham sobre marcas dos discursos curriculares das áreas de ensino das disciplinas específicas e do meio educacional de forma mais ampla. (LOPES, 2007, p.218)

Nas amostras em foco, as superfícies textuais denunciam marcas das negociações e disputas entre saberes no âmbito de uma mesma área disciplinar. Nos fragmentos do MP, em particular nos das amostras C e E, transitam discursos de distintas tradições teóricas para atribuir o sentido escolar da Geografia. Para tal, basta observar nas amostras destacadas a ambivalência do enunciar sentidos sobre saberes geográficos, especialmente, nos discursos sobre lugar e região.

Ainda é possível sinalizar, nos fragmentos da amostra C, que os enunciados do conhecimento geográfico são recuperados para dar conta da hibridização de tendências teóricas deste campo, dos enunciados sobre aprendizagem e de outras vozes, como a mídia.

Fundamentada nas análises permitidas pela ACDTO e nas discussões que defendem o currículo como espaço de enunciação (MACEDO, 2003, 2006), observo na superfície textual das amostras C e E um ponto chave na discussão do saber geográfico escolar: a questão das escalas dos fenômenos espaciais.

E mais: esta produção do espaço nunca está pronta, encerrada: há uma dinamicidade constante. Como fazer isto com os alunos do ensino

fundamental (e mesmo do ensino médio), se as transformações são tantas; os lugares estudados muitas vezes tão distantes e estranhos? Aí é que entra a questão da escala de análise. Qual o espaço a ser estudado? Que recortes fazer? Quais os critérios que esses recortes estabelecem? Como considerá-los? Ao estudar a Geografia do Brasil, por exemplo, temos uma realidade que é “nacional”, mas temos também uma diversidade muito grande, com áreas mais desenvolvidas e outras em processo de ocupação. Para que a análise seja capaz de dar conta das explicações do conjunto do fenômeno estudado, como um todo, além das explicações de caráter nacional, há que se incorporar os outros níveis de análise: o local, o regional e o global. (CALLAI, 2003, p. 59)

Do lugar, do regional, do nacional, do global são movimentos das escalas espaciais sublinhados pelos produtores de texto para acentuar diferentes abordagens teóricas do campo da Geografia. Percebo, neste movimento, um interessante aspecto de construção de sentidos sobre saber escolar. Com base nas escalas, o produtor de texto da amostra C trabalha com as distintas matrizes do pensamento geográfico para significar o saber a ensinar.

Em um texto de intencional diálogo com o professor - como é o Manual do Professor - o produtor de texto significa o saber escolar hibridizando tendências teóricas ao “fixar” escalas de análises do fenômenos espaciais. Contudo, o que se observa, explorando a amostragem discursiva, é o predomínio dos conceitos “lugar” e “espaço vivido” para justificar a agência do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Este movimento aparece em toda a amostragem de pesquisa. Abaixo alguns fragmentos da amostra D, que confirmam essa minha afirmativa.

Amostra D: As análises e informações dos capítulos pretendem oferecer uma maior compreensão de temas importantes da realidade brasileira a partir de uma leitura do **território**, utilizando-se para tanto dos pressupostos geográficos de análise, ou seja, de um tratamento integrado entre as variáveis histórico-sociais e naturais que delineiam as características das cinco macro-**regiões**, propostas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Dessa maneira, espera-se que atingir o objetivo básico de fomentar a aquisição do **conhecimento socioespacial mais ampla, na qual está inserida a vivência dos alunos**. (Amostra D, p. 15, grifo nosso)

A análise das amostras, tanto nos extratos quanto nos volume de referências, ajuda a compreender que a escrita do Manual do Professor é ambivalente e híbrida: ora se apresenta como um espaço de afirmação da relação entre saberes na medida em que assimila as

assimetrias construídas nesta relação, ora reconhece a especificidade do saber escolar, ou da mudança de estatuto do saber acadêmico quando reelaborado para circular na escola.

Como pude observar, nas amostras aqui selecionadas (e inclusive no volume de referências bibliográficas), a escrita anuncia essas reelaborações/adaptações fundamentando-se na relevância do saber acadêmico, isto é, de uma vertente teórica no campo da Geografia. Com efeito, esta argumentação se sustenta na medida em que positiva os discursos da perspectiva do pensamento humanista da geografia, mediante os conceitos de **lugar e espaço vivido** a serem abordados na escola.

Diante das considerações aqui apresentadas tendo como base as amostras acima destacadas, convém explorar como os enunciados - que tendem a diferenciar saberes e ao mesmo tempo acentuam a centralidade da agência do aluno - constroem sentidos sobre o **trabalho do professor e o saber docente**. Pois, depois de explorar estes três movimentos de análise das marcas textuais de algumas amostras, é possível evidenciar que os sentidos atribuídos à diferenciação dos saberes hibridizados à distintas tradições do conhecimento geográfico trazem à tona elementos para verificar a hipótese deste estudo: o Manual do Professor como espaço híbrido de produção de discursos de políticas de currículo e de formação docente. Nos fragmentos que se seguem da Amostra B, é possível perceber como os discursos sobre saberes estão fortemente vinculados aos sentidos de trabalho docente e saber docente na escrita do MP

Amostra B: É importante salientar que os comentários e encaminhamentos **sugeridos** (1) muitas vezes **vão além** do conteúdo tratado no livro do aluno. Isso porque, sempre que possível, é importante que **você** oriente e encaminhe as discussões, enriquecendo o debate com novos dados e variáveis que os alunos, sozinhos, ainda não tem **conhecimento** ou **maturidade** para apresentar.

Diante disso, não se esperam dos estudantes respostas tão elaboradas como as apresentadas [no manual] **concebidas como subsídios para o trabalho docente. Decidir** (2) até que ponto aprofundar as questões propostas fica a seu critério, pois, **você**(3) é, de fato, quem sabe qual o nível adequado de aprofundamento dos alunos. (Amostra B, p.10, grifo nosso)

A passagem acima é extraída do tópico **Comentários e Indicações de Respostas das Atividades**. Estes termos escolhidos como título mostram como produtor de texto interpela o leitor/professor para considerar as atividades propostas no livro do aluno. De acordo com análise da ACDTO, os termos “comentários” e “indicações” sinalizam uma interação simétrica entre escrita/leitor/professor se comparados ao enunciado **orientação** empregado pelas amostras A, D e E na nominalização do mesmo tipo de espaço reservado no MP para tratar dos exercícios propostos no livro do aluno.

Por sua vez, esta passagem é o extrato do texto onde produtor justifica o que vem a ser **Comentários e Indicações de Respostas das Atividades**. Para a escrita, o produtor do texto preferiu termos como **sugeridos (1), decidir (2) e você (3)**, portanto, escolhas de palavras que anunciam o tipo relação desejada com o professor. A leitura desta passagem da **amostra B** pode ser explorada à luz do entendimento de que as práticas discursivas são constructos das estruturas sociais e expressam textualmente o político na definição de qual seria o papel do professor ao lidar com uma situação cotidiana, como a correção das atividades. Desta forma, neste extrato, é possível analisar os sentidos atribuídos ao **trabalho docente e ao saber docente**.

O produtor do texto indica que os alunos não têm “**conhecimento**” ou “**maturidade**” para corresponderem “**sozinhos**” às propostas de exercícios apresentadas no livro do aluno. (Amostra B, p.10). Por que a escolha destes termos para enunciar a relação do aluno com o saber? Por que o produtor de texto valoriza as respostas das atividades como “**subsídios para o trabalho docente**”? (Amostra B, p.10). Estas interrogações sobre a superfície textual sublinham termos reinvestidos de sentidos sobre a relação entre saberes e sobre a relação professor com o saber. De acordo com o produtor de texto da amostra B, “**as respostas tão elaboradas**” no manual são carregadas da autoridade de vozes capazes de enunciar o que seja o regime de verdade sobre o conhecimento geográfico. Considerando a categoria analítica

modalidade que sinaliza o alto grau de comprometimento entre o produtor do texto e a proposição, percebo que, em termos como “**respostas tão elaboradas**”, este participante do discurso opera com o sentido instrumental do discurso sobre **trabalho do professor**.

Tendo como base esta reflexão sobre o dito, me proponho, então, a problematizar a passagem acima pela riqueza da ambivalência dos enunciados. Isto porque, no jogo de negociar sentidos sobre saber, saber docente e trabalho docente, os enunciados que revestem o prestígio do saber acadêmico são acompanhados de outros que exprimem e assinalam o papel do professor para “**decidir**”, na contigência, como abordar os saberes a serem aprendidos. As vozes que atravessam este fragmento do texto apresentam a questão do saber mobilizado pelo professor, mesmo não explicitando a categoria **saber docente**.

A implicação é uma propriedade marcante dos textos, e uma propriedade de importância social considerável. Todas as formas de sociabilidade, comunidade e solidariedade dependem de significados que são compartilhados e podem ser tomados como dados, e nenhuma forma de comunicação ou interação social é concebível sem a “base comum” (FAIRCLOUGH, 2001, 155)

Cabe ainda sinalizar que a abordagem dos implícitos, isto é, a análise do discursos recuperados pelo enunciador e interpretado pelo co-enunciador mediante as inferências, acontece a partir dos “gatilhos” dos textos. (PINTO, 2005).

O emissor assume alguns desses significados como premissas ou suposições que embasam seu texto, definindo-se como sujeito da enunciação, enquanto outros implícitos são atribuídos ao receptor-intérprete, que ao aderir a eles torna-se um co-enunciador, ou a terceiros, definindo-os como sujeitos do enunciado. (Idem, p.33)

Esses “gatilhos” seriam marcas formais encontradas na superfície textual, como por exemplo, a negação: “Diante disso, **não se esperam dos estudantes** respostas tão elaboradas como as apresentadas [no manual] concebidas como subsídios para o trabalho docente (Amostra B, p.10). Assim e de acordo com a análise deste fragmento da amostra B, é possível identificar marcas textuais que dizem respeito ao fazer do professor, principalmente, da

especificidade do saber docente, porque o “**decidir**” é um termo dirigido a um dos leitores deste texto, o professor.

A passagem extraída da **amostra B**, a meu ver, responde a constatação de que a escrita do texto joga com os sentidos que anunciam o que se espera da **relação entre professor e saber** e, da mesma maneira, o que se entende da **relação entre saberes**. A escrita do texto repousa no terreno da ambivalência para dar conta dos espaços em disputa no plano da discursividade que articula **saber e trabalho docente**.

Com efeito, outros aspectos da **amostra B** realçam a disputa de sentidos em sua escrita. Das 84 referências da amostra, há 64 indicadas como acadêmicas e sequer alguma menção à referência exclusiva do campo da educação. Ademais, a **amostra B** foi classificada como inovadora, segundo a avaliação do PNLD/2008. Somada as estas características e conforme a análise da superfície textual, é possível evidenciar que, uma vez sendo a amostra com expressivo volume de marcas textuais de interação com o leitor professor, este MP apresenta aspectos que sinalizam como a escrita se faz ambivalente para dar conta de se aproximar do leitor, ao mesmo tempo, que busca legitimidade no campo acadêmico da Geografia. De fato, a produção de texto desta amostra enfatiza a definição de Manual do Professor como “**subsídio para o trabalho docente**”, uma vez que oferece um volume significativo de difusão do saber acadêmico através do volume de referências e das respostas dos exercícios “**tão elaboradas**”. (Amostra B, p.10)

Essa busca de se legitimar junto à academia, presente na a escrita da amostra B é um movimento também reproduzido em outras amostras (como indica a análise da amostra F⁸⁸)

⁸⁸ Amostra F: “A cartografia é trabalhada com um grau de dificuldade crescente valorizando os “mapas para ver” e introduzindo, gradativamente, outras formas de representação mais complexas. A meta almejada é oferecer aos alunos elementos para aprimorar cada vez mais o entendimento da linguagem dos mapas. A cartografia é valorizada como importante ferramenta do conhecimento em Geografia, indispensável para compreensão e estudo do espaço geográfico.” (Amostra F, p.14)

onde é possível perceber, por exemplo, a força dos enunciados que valorizam a cartografia e a estatística, campos do saber acadêmico prestigiados pela produção do texto.

Cabe ressaltar novamente que a oferta de referências é valorizada na escrita do texto dos documentos (Guia e Edital) que definem o Manual do Professor e, de igual maneira, na escrita das amostras aqui trabalhadas. Este aspecto vai ao encontro da reflexão e problematização sobre a **relação entre saberes** à medida em que ajuda compreender os sentidos atribuídos ao **trabalho docente**.

Portanto, considerando as análises das amostras destacadas, **a relação entre saberes** está na base do planejamento discursivo da definição do Manual do Professor como instrumento da **formação continuada**. Afinal, o PNLD (na escrita do Edital e do Guia) enuncia o discurso da formação continuada mediante a oferta de referências específicas à academia.

Nessa perspectiva, interpreto que os sentidos de qualidade do manual (e do livro didático) dependem dos sentidos que a escrita institucional atribuí à formação continuada. Esta afirmação é uma suspeita que vem se sustentando ao longo exploração da empiria. A força do enunciado **formação continuada** para definir o Manual do Professor é um aspecto que foi considerado, no terceiro capítulo, para discutir o planejamento discursivo da escrita das amostras aqui analisadas.

Ao explorar amostras do livro de sétimo ano de escolaridade que focalizavam a temática da organização espacial do Brasil, o que mais chamou minha atenção foi o fato de que os momentos críticos do discurso tencionavam **a definição de saber** e por isso recuperavam enunciados da tendência humanista da Geografia, como estratégia de “simular” sintonia com os debates do campo educacional, em especial, aqueles centrados na aprendizagem. Assim, o discurso da qualidade atravessa a escrita do manual por meio do

movimento de resgatar textos fiéis tanto a alguns enfoques teóricos do campo disciplinar quanto aos textos oficiais de orientação curricular.

A par disto, suspeito que os sentidos do trabalho docente que carregam a e na idéia de subalternidade investem nesse discurso da qualidade do livro didático nos enunciados que, inclusive, reafirmam a hierarquia entre saberes onde aparece, por exemplo, no expressivo volume de referências específicos à área acadêmica. Essa minha argumentação se sustenta em outra.

Na escrita de um texto dirigido ao consumo do professor, a reafirmação da hierarquia entre saberes tende a subalternizar os sentidos sobre o trabalho do professor, que investem na sua profissionalização e autonomia. Com esta afirmação, não pretendo contudo, “tratar da tirânia” dos saberes acadêmicos, nem tampouco reduzir o seu potencial emancipatório, pois concordo com Gabriel (2008), quando afirma que:

Desautorizar a Ciência como única forma de saber capaz de dar inteligibilidade ao mundo, questionar as relações hierárquicas entre os saberes científicos e os demais saberes, problematizar os critérios de legitimação social atribuído a esse tipo de saber, afirmar a sua historicidade, não significa negar o seu papel crucial e estratégico no processo de ensino de aprendizagem em uma perspectiva emancipatória. (GABRIEL, 2008, P.21)

A interlocução teórica- metodológica aqui adotada contribuiu para a reflexão de que a **relação entre saberes** e a **relação [do professor] com o saber** podem ser apreendidas como práticas discursivas híbridas que estão na base da escrita do MP, permitindo assim percebê-lo como espaço de enunciação onde se entrecruzam políticas de currículo e de formação docente

Como procurei argumentar ao longo desse capítulo, o MP é um texto híbrido porque, por exemplo, a afirmação de sentidos sobre a cientificidade da Geografia não se sustentaria isoladamente sem recontextualizar discursos sobre saberes escolares. Com efeito, a mesma escrita dos manuais - que investe discursivamente nas teorias da aprendizagem, principalmente a abordagem da centralidade da agência do aluno) - enfatiza o potencial do

quadro teórico do conceito de **lugar** para justificar o papel do conhecimento geográfico na escola.

A configuração e o planejamento dos enunciados realizados pela produção do texto é um indício da circularidade discursiva tanto das políticas educacionais mais amplas como aquelas específicas à área disciplinar. Portanto, acredito que a escrita do manual se sustenta no entrecruzamento de políticas, recuperando e recontextualizando sentidos sobre **saberes e trabalho docente**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROFESSOR DE GEOGRAFIA OU GEÓGRAFO-PROFESSOR? OUTRAS TRILHAS, NOVAS PONTES.

A interrogação acima traduz uma percepção sentida nos eventos sobre ensino de Geografia que estive presente no ano de 2007⁸⁹. As falas das mesas, dos grupos de trabalhos e dos corredores anunciavam o termo **“geógrafo-professor”**, numa tentativa de acentuar a identidade deste profissional. Ao participar das discussões dos grupos de trabalho, ao assistir as reflexões das mesas, me intrigava a força da expressão **“geógrafo-professor”**, chegando a me perguntar: será que existem o biólogo-professor, o matemático-professor, o físico professor? Se a condição de identidade do trabalho docente repousa no enunciado **“professor”**, por que, então, este substantivo deveria ser de caráter complementar ao geógrafo? Esta interrogação acompanhou esta pesquisa, especialmente, a partir das fecundas contribuições trazidas pelo campo do currículo aqui concebido como espaço de enunciação.

Vejo, pois, que a mesma indagação tornou-se ainda mais pertinente diante de discussões que apostam na análise de textos para apreender relações de poder e mais: acredito que neste estudo levantei considerações que permitam “desconfiar” do que seria **“geógrafo - professor”**. O fato de reduzir o “fazer do professor” na expressão “geógrafo-professor”, seria, no meu ponto de vista, uma incômoda nominalização do professor de geografia, um ‘quase’ antagônico.

Na graduação, ser geógrafo-professor, não me importunava da maneira como a percebo hoje. Entretanto, ao entender o currículo para além da seleção de conteúdos, ao entender que trabalho docente, saber docente, relação com saber e entre saberes são discursos contestados, negociados, instáveis, vejo, deste modo, que o ato de enunciar tanto professor de geografia quanto geógrafo-professor corresponde ao lugar político deste sujeito na

⁸⁹ VI Encontro Nacional De Ensino De Geografia – Fala Professor , AGB, UBERLÂNDIA –M.G., 23 A 27 De Julho De 2007, VI Encontro ANPEGE (Associação De Pós-Graduação Em Geografia), Grupo De Trabalho Ensino De Geografia, UFF, NITERÓI, 2007 , IX Encontro De Prática De Ensino De Geografia, AGB, UFF, Niterói, 30 De Outubro De 2007.

comunidade geográfica, principalmente. Pois, foi com este interesse que procurei construir pontes para refletir sobre alguns sentidos de professor de Geografia, e, talvez, por uma referência quase autobiográfica, busquei sentidos sobre o que faço.

Depois das trilhas percorridas e das pontes construídas para focar o Manual do Professor como objeto de pesquisa, é perceptível que nas páginas finais do livro didático de uso exclusivo do professor encontram-se mais do que respostas das atividades dos alunos. Naquelas páginas estão colocadas dilemas, problemas, prováveis debates sobre os sentidos de trabalho docente e saber docente mobilizados para significar o Professor de Geografia. Assim, a partir dos fundamentos postos pelo campo da discursividade, tanto as trazidas pelo campo do currículo quanto aquelas da teoria social do discurso, pude perceber que os sentidos de MP em textos oficiais e - inclusive na sua própria escrita - podem ser compreendidos como texto de gênero **discursivo normativo híbrido**. Esta afirmativa se fundamenta pela seguinte hipótese: o texto do MP abriga regras e convenções específicas de interlocução com o professor, onde há marcas textuais estreitamente veiculadas às políticas educacionais (mais amplas como PNLD) hibridizadas e ressignificadas por gêneros discursivos da publicidade, da pedagogia, da Geografia.

As potenciais interlocuções entre as discussões sobre saber particularmente entrelaçada com a dimensão do discurso permitiram enfoques de investigação colocando em relevo as vozes que atravessam os ditos sobre e do MP. Ditos esses passíveis de serem problematizados à luz das discussões sobre a assimetria de poder na diferenciação dos saberes, isto é, sobre a desigualdade do estatuto de legitimidade entre os saberes. Por isso, avalio que as contribuições da ACDTO tenham sido importantes para a análise do próprio texto do manual porque consideram, sobretudo, o lugar do dito e do que é autorizado a ser dito. Mediante as intervenções da ACDTO, pude problematizar que esse debate sobre a

hierarquia entre saberes está posto inclusive na (s) relação (s) estabelecida (s) entre texto e leitor/professor.

Avalio que a trilha mais explorada neste estudo tenha sido a discussão sobre a relevância escrita/leitor-professor contribuindo para apreensão de que os sentidos de políticas de currículo e de formação docente se apresentam na circularidade discursiva nos textos sobre/do MP. As análises aqui desenvolvidas indicam que ao invés do destaque de verticalidades é preciso argumentar sobre o movimento de dizer - o que disse, a quem disse - com o objetivo de questionar o político em políticas educacionais. Compreendo que neste exercício busquei dar visibilidade ao como se disse. Ou seja, o movimento de interagir com o professor neste texto específico de interlocução com este sujeito cogniscente - uma vez sendo atuante no/para o saber - pode ser evidenciado por marcas discursivas onde são apagadas assimetrias e/ou ensaios de simetrias e/ou simetrias/aparentes entre o professor e o produtor de texto. Aqui, entendo a multiplicidade de vozes que produzem um texto desta natureza.

Além disso, o destaque dado à relação escrita/leitor-professor permitiu dar visibilidade, nos textos oficiais, aos discursos de trabalho docente e de saber docente, categorias ainda carentes de debates no campo de investigação do ensino de Geografia, conforme discorrido no primeiro capítulo. De tal modo que percebo e sublinho a necessidade de outras trilhas e novas pontes a serem percorridas para tratar articuladamente os discursos de política de currículo e de formação docente, a partir do MP. Para tanto afirmo que, neste estudo, há trilhas ainda encobertas, a serem exploradas, e que são, de certa forma, dependentes da concepção tridimensional do discurso, conforme sugere a ACDTO. Sendo assim, assinalo algumas possibilidades de apropriação do MP para construção de novas pontes:

1. A historicidade do texto do MP: as condições de origem e permanência deste texto, a partir da reformulação do PNLDD, na primeira gestão de Cardoso;

2. Os bastidores da produção do texto do edital, primeira etapa do PNLD: a circularidade discursiva para autorizar ditos sobre MP inscritos na sua definição em texto dirigido ao mercado editorial, a autores dos livros didáticos;
3. Os bastidores do processo de avaliação, segunda etapa do PNLD: quais sentidos circulam sobre o enunciado MP para orientar a avaliação deste texto?
4. Os bastidores da produção de escrita do Guia de análise do livro didático: quais os sentidos de MP eleitos para esta terceira etapa do PNLD, de interlocução com a comunidade escolar, responsável pela escolha da coleção didática?

Estas possibilidades de apropriação de MP, no meu ponto de vista, tendem a explorar e a aprofundar às análises de práticas discursivas envolvidas na construção e difusão do MP, particularmente, no que diz respeito à prática discursiva de produção do texto. Assim, identifico alguns ângulos de entendimento das práticas discursivas de produção de discursos sobre MP, percebidas aqui como novas pontas a serem percorridas:

1. Produtores do texto: editoras e autores do livro didático - como estes sujeitos estão articulados para produzir a escrita do MP?
2. Produtores do texto: o papel do professor para a construção da escrita do MP, quais são as vozes do professor?
3. Produtores de texto: quais seriam as intervenções da comunidade geográfica, especialmente, dos discursos sobre diferenciação entre saber acadêmico e saber escolar, no processo de escrita do MP?

Apoiada na concepção tridimensional do discurso considero também a possibilidade de reflexão sobre a prática discursiva de distribuição e de consumo de discursos: o professor como leitor atuante na distribuição de sentido do manual. Assim, em linhas gerais, estas

seriam outras pontes para problematizar o MP pelo plano de entendimento de enunciado e de espaço de enunciação tendo por base a circularidade discursiva mediante a apreensão deste texto pelo Mercado Editorial, por Órgãos de Governo e pelo Professor de Geografia.

Nas possíveis trilhas e novas pontes, assim como, no presente estudo, a análise dos textos oficiais oferecem significativas pistas para compreender as estabilidades e as subversões de sentidos que envolvem o trabalho docente e o saber docente, como pude perceber na discussão do terceiro capítulo sobre o discurso de manual como “instrumento de formação continuada” (GUIA/PNLD/2008, p. 34-5).

Essas articulações sobre trabalho e saber docente trazem à tona a possibilidade de perceber a tensão presente nestes discursos para problematizar os sentidos atribuídos ao Manual do Professor como objeto de formação continuada. Interessou-me nesta pesquisa questionar em que medida esta tensão valoriza o trabalho docente por meio da autorização do saber do professor ou, ao contrário, resgata discursos que desloca a voz do professor para espaços de subalternidade, a partir de afirmações que recuperam o sentido instrumental do labor docente.

É com este interesse que busquei o diálogo com o campo educacional sobre formação docente, saber docente. Pois, entendo que a adjetivação inicial e permante (continuada ou contínua) se distingue pelo momento de inserção do sujeito professor neste enunciado formação. Desconfiei que as discussões voltadas para a tensão entre a prática do docente e o conhecimento acadêmico, na verdade, abrangem outros níveis de tensão, como professor e política institucional que, em síntese, estão flagradas na relação escrita/leitor no MP. Por esta razão, estas tensões são aqui percebidas como vetores determinantes e determinados pelos enunciados professor e relação com o saber e entre saberes.

Busquei apresentar, neste estudo, uma abordagem que desse visibilidade ao lugar do MP na política educacional, mas precisamente uma via de problematizar os sentidos de

relação professor com o saber e de relação entre saberes. Ao pontenciar esta perspectiva de análise, pretendi dialogar sobre os sentidos do professor de Geografia, privilegiando os discursos sobre trabalho docente e sobre saber docente. Com efeito, se tais discussões estão a ser aprofundadas no campo de investigação sobre ensino de Geografia, segundo análise de Pinheiro (2003, 2006), compete aos movimentos de pesquisas, como o aqui proposto, sinalizar questões sujeitas a difundir estes debates nos espaços reservados a pensar o trabalho do professor do Geografia.

Diante do que foi exposto, qual o valor da afirmação de expressões como geógrafo-professor ou professor de geografia? Este estudo ao se aproximar dos ditos sobre trabalho docente e saber docente traz algumas considerações que mostram o caráter político dos enunciados em destaque nesta interrogação. De igual maneira, deixo aberta a seguinte indagação: em que medida ao sublinhar o geógrafo-professor se considera a especificidade do saber docente e do trabalho docente?

Defendo, todavia, o imperativo de afirmar a expressão “Professor de Geografia” devido a sua potencialidade para discutir o lugar deste sujeito diante das disputas políticas e epistemológicas presentes na comunidade geográfica. Estou certa de que tais indagações podem ser desdobradas a partir de encaminhamentos de pesquisas que se proponham a percorrer sobre os ditos de trabalho docente e de saber docente. De tal forma, percebo que há considerações nesta pesquisa que apresentem a força do enunciado “Professor de Geografia” pelo *ethos* profissional que esta proposição carrega, pois o sentido de professor se abriga na especificidade do seu trabalho. Sublinhar o primeiro termo “Professor” é evidenciar canais de disputas para defender o lugar de fala deste sujeito em políticas que autorizam saberes geográficos a ensinar. No entanto, o substantivo “professor” para qualificar o Geógrafo, conforme as linhas expostas neste estudo, tendem a fortalecer o esvaziamento de uma perspectiva que defende a especificidade dos saberes mobilizados por esse profissional.

Afinal, o professor de Geografia atua numa área específica de saber, num lugar de fala criativa, propositiva, de códigos e de linguagens exclusivos a um espaço socialmente necessário: a escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALMEIDA, R.S. A Geografia e os Geógrafos do IBGE no período de 1938 – 1998. Tese de Doutorado. PPG/UFRJ, Rio de Janeiro, 2000.

BHABHA, H.K. El lugar de la cultura. Manantial, Buenos Aires, 2002.

BALBIM, R. Região, território, espaço: funcionalizações e interfaces. IN: CARLOS, A.F.A. Ensaio de geografia contemporânea – Milton Santos obra revisitada. HUCITEC, São Paulo. 1996, pp. 160-177

BALL, Stephen J . Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, Jul/Dez 2001, pp.99-116.

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

BECHARA, E. Lições de Português pela análise sintática. 16ª. Edição Revista e Ampliada, Editora Lucerna, Rio de Janeiro, 2001.

BEZERRA, H.G. & LUCA, T. R. Em busca da qualidade do PNLD de História – 1996-2004. IN: SPOSITO, M.E. B. (ORG) São Paulo, Cultura Acadêmica, 2006, pp. 27-54.

BORGES, C. Saberes Docentes: Diferentes Tipologias Eclassificações De Um Campo De Pesquisa Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001, pp. 59 – 67.

BRANDÃO, A. P. Terra encantada: a dessacralização da educação. IN: PINTO, M. Org. Discursos. Coleção de estudos da linguagem como prática social. NUPEC-Núcleo de pesquisas em estratégias de comunicação, Editora Ilustração, Rio de Janeiro, 2005, pp. 101-118.

BRASIL, MEC-SEB. Guia de Análise do Livro Didático – Geografia- edição 2008, Brasília, 2007.

_____. Edital De Convocação Para Inscrição No Processo De Avaliação E Seleção De Obras Didáticas A Serem Incluídas No Guia De Livros Didáticos Para Os Anos Finais Do Ensino Fundamental - PNLD/2008, Brasília, 2006.

_____. Guia de Análise do Livro Didático de História, 2004, vol. 5, 230 p.

_____. Guia de Análise do Livro Didático de Geografia, 2004, vol. 6 230 p.

_____. Guia de Livros Didáticos, Geografia – 5ª. A 8ª. Séries. Brasília – MEC, 2004, vol. único, pp. 397-452.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. MEC/SEF, Brasília, 1998.

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

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

CANCLINI, N. G. (2005) Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad 1 ed, Buenos Aires.

CARLOS, A.F.A. Ensaios de geografia contemporânea – Milton Santos obra revisitada. HUCITEC, São Paulo. 1996, pp. 160-177.

_____. O lugar: modernização e fragmentação. IN: SANTOS, M. Fim de século e globalização (O novo mapa do mundo). Editora HUCITEC, São Paulo, 1993.

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

CASTRO, I.E. (et al.) Geografia: conceitos e temas. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2001.

CAVALCANTI, L.S. Geografia e práticas de ensino. Editora Alternativa, Goiânia, 2005.

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

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

CHARLOT, B. Relação com o saber, formação dos professores e globalização – questões para a educação, hoje. ARTMED, Porto Alegre/RS, 2005

_____. (Org.) Os jovens e o saber – perspectivas mundiais. ARTMED, Porto Alegre/RS, 2001.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Rev. Teoria e Educação, no, 2, Porto Alegre/RS, 1990.

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

DEL GAUDIO, R.S. Concepção de nação e Estado Nacional dos docentes de Geografia. Tese de Doutorado. FE/UFMG, Belo Horizonte, 2006.

DIAS, R.E. Discursos nos manuais dos professores – um estudo sobre os livros didáticos do Ensino Médio. In: IV Cóquio sobre questões curriculares/II Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares. Rio de Janeiro, 2004, pp.4485-4500.

_____ e LOPES A.C. Competências na formação de professores no Brasil, o que (não) há de novo. Educação e Sociedade, v.24, n. 85, pp.1155-1177, 2003.

_____. Competências - Um Conceito Recontextualizado No Currículo Para A Formação De Professores No Brasil. In: 24ª. Reunião Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação, Caxambu/MG, 2001.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Editora UNB, Brasília, 2001.

FERREIRA, M. S. Investigando os rumos da disciplina escolar ciência no Colégio Pedro II (1960-1970) FAE/UFMG n 45, pp. 127-144.

FISCHER, R.M. Foucault e a análise do discurso em educação. Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro/ 2001, pp. 198 – 223.

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

GABRIEL, C.T. E se todo o currículo fosse multiculturalmente orientados? In: Anais do XIV ENDIPE , Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre, 2008, CD-Room.

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

_____. Livros didáticos de História nos periódicos *qualis* de Educação e de História da última década: diferentes formas de apropriação, ANPED/SE, 2007, CD-Room.

_____. Currículo de História: investigando sobre saberes aprendidos e construções de sentido na educação básica. IN: VII Simpósio de Questões Curriculares, Minho/Portugal, 2006, CD-Room.

_____. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de História: tensões e perspectivas. IN: Anais do XIII ENDIPE , Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife, 2006, CD-Room.

_____. Currículo de História: Investigando sobre saberes aprendidos e construções de sentido na educação básica. Projeto de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005, 42p.

_____. Um objeto de ensino chamado História: a disciplina História nas tramas da didatização. Tese de Doutorado. PUC-Rio/Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2003.

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

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. IN: PIMENTA, S. G. (Org) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. Cortez Editora, São Paulo, 2002, pp. 129-150.

GIACAGLIA, M.A. Política e subjetividade no pensamento de Ernesto Laclau. In: RODRIGUES, L.P. & MENDONÇA, D. Ernesto Laclau e Niklas Luhmann: pós-fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais. EDIPUCRS, 2006, pp. 100-114

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

GOMES, Paulo César da Costa. Geografia e Modernidade. Bertrand do Brasil Editora, Rio de Janeiro, 1996.

GOODSON, I.F. Competições curriculares – estudos ambientais versus Geografia. IN: O currículo em mudança – estudos na construção social do currículo. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto Editora. Porto, 2001, pp.147-172.

HESPENHAL, A. N. A avaliação oficial dos livros didáticos de Geografia: o PNLD 2005 (5ª. À 8ª. Séries). IN: SPOSITO, M.E. B. (ORG) São Paulo, Cultura Acadêmica, 2006, pp. 73-86.

HOLFLING, Eloísa Matos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, p. 159-170, Abril/00.

LOPES, A.C. Currículo e epistemologia. Coleção Educação em Química, Editora Ijuí, Ijuí, 2007.

_____. Discursos nas políticas de currículo. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006

_____. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005

_____. Políticas curriculares: continuidades ou mudanças de rumos? Revista Brasileira de Educação, n. 26, pp. 109-118, 2004.

_____.& MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: Currículo: debates contemporâneos, Editora Cortez, São Paulo, 2002, pp. 13-54.

_____. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. EDUERJ, 1999.

_____. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. Educação e Realidade 22 (1) pp.95 -112, jan/jun 1997.

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

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

_____. (a) Currículo como espaço – tempo fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

_____. (b) Por uma política da diferença. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, maio-ago. 2006, pp. 327-356

_____. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. Educ. foco. V.8, n.1 e2, Juiz de Fora, mai/ago. 2003, .pp. 13-30.

MAGALHÃES, I. Introdução: análise da teoria do discurso crítica. Delta, n. esp. 21, 2005, pp.1-9.

_____. Teoria crítica do discurso e Texto. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 4, n.esp, 2004, pp. 113-131.

MENDONÇA, D. A Noção de antagonismo na Ciência Política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da Teoria Do Discurso. Revista Sociologia e Política, no. 20, jun 2003.

MONTEIRO, A. M. Professores de História – entre saberes e práticas. Mauad X, Rio de Janeiro, 2007.

_____. Professores: entre saberes e práticas. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001, pp. 121 - 142.

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

MOREIRA, R. Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica da Geografia. Editora Contexto, São Paulo, 2006.

NETO, M. F. S. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 249-259, maio/ago. 2005

NUNES, C. Saberes Docentes E Formação De Professores: Um Breve Panorama Da Pesquisa Brasileira. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001, pp. 28 - 42.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org). Para onde vai o ensino de Geografia? Editora Contexto, Coleção Repensando o ensino, São Paulo, 1998.

PEREIRA, C.M.B. Política pública e avaliação no Brasil: uma interpretação da avaliação do livro didático de geografia para o ensino fundamental. 2006 Dissertação de Mestrado em Geografia UNESP – Presidente Prudente, 2006.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo no Brasil: construindo uma crítica. IN: PIMENTA, S.G. (Org.) Professor: gênese crítica de um conceito. Cortez Editora, São Paulo, 2002, pp. 17-52.

PINHEIRO, A.C. Dilemas da formação do professor de Geografia no Ensino Superior. IN: CAVALCANTI, L.S. (Org.) Formação de professores: concepções e práticas em Geografia. Editora Vieira, Goiânia/GO, 2006, pp.91-108.

_____. O ensino de Geografia no Brasil – catálogo de dissertações e teses. Editora Vieira, Goiânia/GO, 2005.

_____. Trajetória da pesquisa acadêmica sobre ensino de Geografia – 1972-2000 Programa de Pós-Graduação em Geografia/UNICAMP, Tese de Doutorado, Campinas, 2003.

PINTO, M. & DUARTE, M. Discursos, ímplicitos e ideologia: “as ONGs e a visão arcaica entre o público e o estatal” IN: PINTO, M. Org. Discursos. Coleção de estudos da linguagem como prática social. NUPEC-Núcleo de pesquisas em estratégias de comunicação, Editora Ilustração, Rio de Janeiro, 2005, pp. 31-45.

_____. Comunicação e discurso: introdução à análise de discursos. Editora Hacker, Coleção Comunicação, São Paulo, 2002

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

RAFFESTIN. C. Por uma Geografia do poder. Ática, São Paulo, 1993.

ROCHA, G.O.R. Delgado de Carvalho e a orientação moderna no ensino da Geografia escolar brasileira. IN: Terra Brasilis – Revista de História do Pensamento Geográfico no Brasil. Ano I no. 1 – Geografia: disciplina escolar. Editora Sal da Terra, Rio de Janeiro, Jan./Jun. 2000, pp. 83-109.

_____. A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). Dissertação de Mestrado. São Paulo: FE/PUC-SP. 1996.

SANTOS, M. Da totalidade ao lugar. EDUSP, São Paulo, 2005.

_____. SANTOS, Milton. A natureza do espaço- técnica e tempo, razão e emoção. EDUSP, São Paulo, 2004.

SILVA, Jeane Medeiros. A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de Geografia na ótica da análise do discurso, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

SILVA T.T. Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico. Editora Autêntica, 2000.

SPOSITO, E.S.S. O livro didático de geografia: necessidade ou dependência? Análise das coleções didáticas para o ensino fundamental. IN: SPOSITO, M.E. B. (ORG) São Paulo, Cultura Acadêmica, 2006, pp. 55-72.

SOARES, Marcos de Oliveira. O que influencia as modificações em livros didáticos de geografia. Análise a partir do conceito espaço geográfico (1993-2003). 2003. Dissertação (Mestrado em Geografia). UNICAMP- Campinas, SP, 2004.

TARDIF, M. & ZOURHLAL. A.Difusão da pesquisa educacional entre profissionais de ensino e círculos acadêmicos. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005, p. 13-35.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários - Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, n. 13, pp. 6-24. 2000

_____. & RAYMOND, D.(b) Saberes e tempo de aprendizagem no magistério. Educação e Sociedade, n.73, ano XXIII, 2000, pp.209-244.

TUAN, Y. Topofilia. Difel, São Paulo, 1980.

VISENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. IN:VISENTINI, José William (Org.) O ensino de geografia no século XXI. Papirus, 2ª. Edição, Campinas – SP, 2004, pp. 219-248.

_____. Geografia e ensino : textos críticos Papirus Campinas, 1989.

VLACH, Vânia. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. IN:VISENTINI, José William (Org.) O ensino de geografia no século XXI. Papirus, 2ª. Edição, Campinas – SP, 2004, pp. 187-218.

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

ANEXO I

Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental - PNLD/2008.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD 2008

EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA INSCRIÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS A SEREM INCLUÍDAS NO GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - PNLD/2008.

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica – SEB do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, faz saber aos titulares de direito autoral que se encontram abertas as inscrições para o processo de avaliação e seleção de coleções didáticas adequadas aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos para os Anos Finais do Ensino Fundamental do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2008.

1. DO OBJETO

Este Edital tem por objeto a convocação de titulares de direito autoral para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências adequadas aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, observadas as condições e as especificações nele constantes e em seus anexos.

2. DOS PRAZOS

As etapas de cadastramento de titulares de direito autoral, pré-inscrição e inscrição serão realizadas nos seguintes períodos:

2.1. Cadastramento de Titulares de Direito Autoral
Do dia 09/01/2006 até às 18h do dia 25/04/2006

2.2. Pré-inscrição
Do dia 09/01/2006 até às 18h do dia 25/04/2006

2.3. Inscrição/Entrega das Coleções
Do dia 02/05/2006 até às 18h do dia 08/05/2006

2.3.1. Entrega da Documentação e das Coleções
Do dia 02/05/2006 até às 18h do dia 08/05/2006

2.3.1.1. A entrega da documentação e das obras será em uma única etapa, de 02/05 a 08/05/2006 no horário das 08h às 18h.

Página 1



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

3. CARACTERIZAÇÃO DAS COLEÇÕES

3.1. Serão aceitas, para participar do processo de avaliação e seleção, as coleções didáticas inéditas ou rerepresentadas, elaboradas para serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo em vista um uso tanto coletivo (em sala de aula, sob a direção do professor), quanto individual (em casa). Esses materiais devem organizar-se em relação a um programa curricular, de acordo com uma progressão de conteúdos definida em termo de série, ano ou ciclo.

3.1.1. A coleção didática deverá estar acompanhada, obrigatoriamente, do respectivo manual do professor, que não deve ser uma cópia do livro do aluno, com exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor.

3.1.2. Somente será(ão) aceita(s) coleção(ões) completa(s), inscrita(s) sob um mesmo título.

3.1.2.1. Entende-se por coleção o conjunto de volumes destinados às séries, anos ou ciclos dos anos finais do ensino fundamental, organizados em torno de uma proposta pedagógica única e de uma seqüência articulada às séries, anos ou ciclos desse segmento.

3.1.2.2. Considera-se coleção inédita a coleção cujos volumes foram produzidos sem tomar por base livros/coleções já avaliados nos PNLD anteriores, mesmo que apenas parcialmente, ou sob outros títulos ou autoria diversa.

3.1.2.3. Considera-se coleção rerepresentada a coleção já avaliada nos PNLD anteriores reinscrita com ou sem reformulações.

3.2. O programa previsto para cada série ou ciclo a que se destina a obra didática deverá estar contemplado em um único volume.

3.3. Não serão aceitas coleções consumíveis, tais como definidas no Anexo I deste Edital.

3.4. Não será aceita a pré-inscrição de cadernos de atividades.

3.5. Somente poderão ser pré-inscritas as coleções didáticas cuja edição esteja finalizada.

3.6. Em caso dos volumes da coleção contarem anexos indispensáveis a sua adequada utilização, esses materiais deverão, obrigatoriamente, fazer parte do respectivo volume da coleção, não podendo constituir volume em separado.

Página 2

2.2.2. Manual do Professor

2.2.2.1. A primeira capa:

Deve trazer única e exclusivamente os elementos a seguir elencados, não sendo permitida a inserção de ilustrações ou outros textos:

- Componente (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia)
- Complemento (Livro do Aluno ou Manual do Professor)
- Série, ano, ciclo, ou volume

2.2.2.2. A segunda, terceira e quarta capas:

- Não devem conter textos ou ilustrações

2.2.2.3. A folha de rosto:

- Não devem possuir textos ou ilustrações

2.2.2.4. O miolo:

- Não deve conter texto ou elementos que identifiquem a editora, e/ou o(s) autor(es), e/ou colaborador(es), e/ou título da coleção ou do livro.

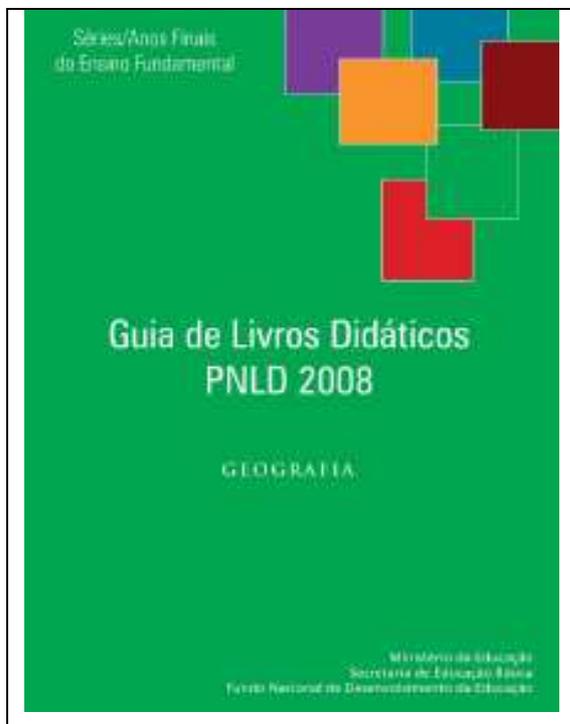
Página 18

O manual do professor tem grande relevância no processo de ensino-aprendizagem e precisa conter orientações para o docente exercer suas funções em sala de aula, sugerindo ações pedagógicas e organizando o ensino. O manual do professor não deve ser apenas cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. Ele deve favorecer e orientar a relação professor-aluno apresentando orientação teórico-metodológica coerente com a abordagem verificada no livro ou na coleção, referencial teórico coerente com a abordagem verificada no livro ou na coleção, bibliografia diversificada e sugestões de leitura que contribuam para a formação continuada do professor, assim como propostas de atividades individuais e em grupo e sugestões de diferentes formas de avaliação.

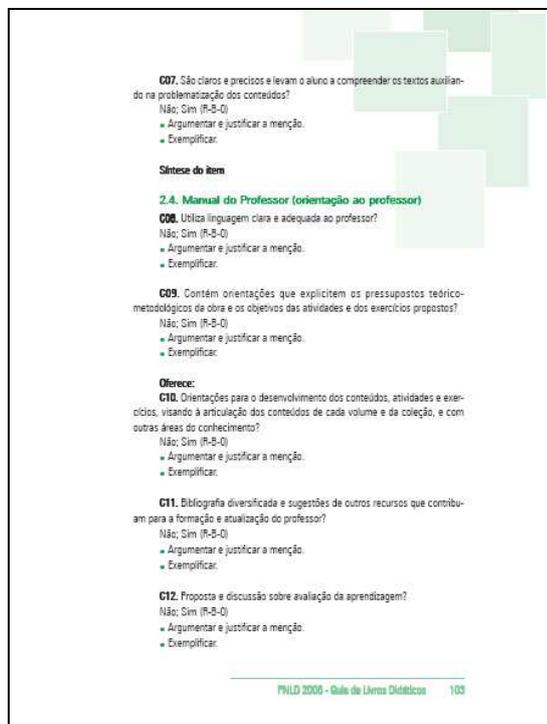
Página 40

ANEXO II

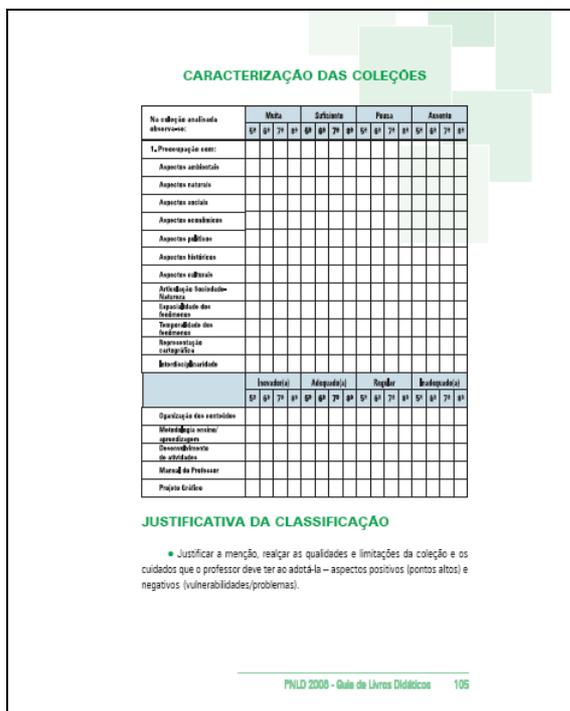
Guia de livros didáticos PNLD 2008 – Geografia



Capa



Página 103



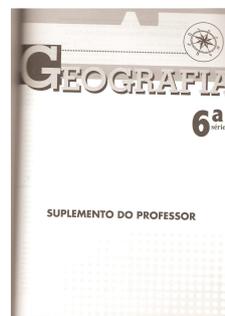
Página 105

ANEXO III

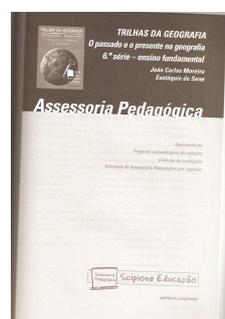
Amostras (capa do livro e capa dos manuais do professor)



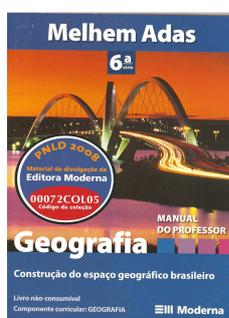
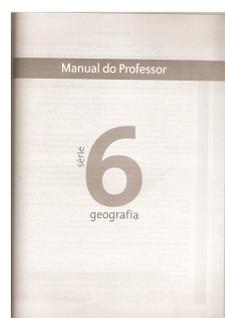
A) SÉRIE LINK DO ESPAÇO



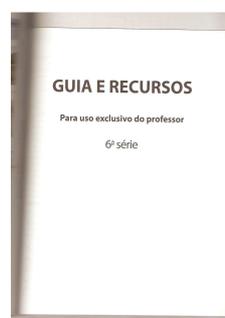
B) TRILHAS DA GEOGRAFIA



C) CONSTRUINDO O ESPAÇO

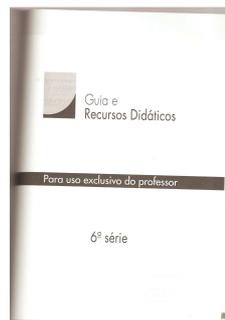


D) CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

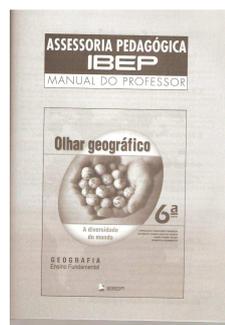




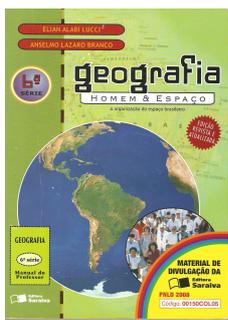
E) PROJETO ARARIBÁ



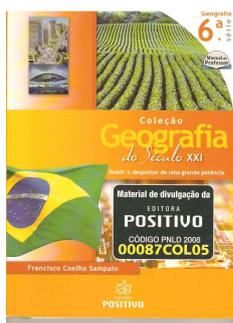
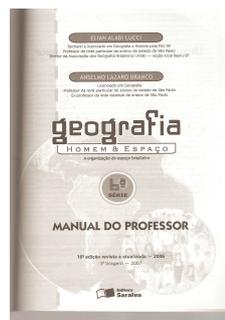
F) OLHAR GEOGRÁFICO



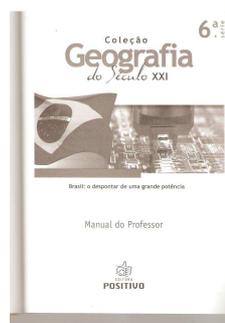
G) GEOGRAFIAS DO MUNDO



H) GEOGRAFIA-HOMEM E ESPAÇO



I) GEOGRAFIA DO SÉCULO XXI



ANEXO IV

Execução do PNLD/PNLEM, conforme exposto na página eletrônica do FNDE.

PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses quase 70 anos, o programa foi se aperfeiçoando e teve diferentes nomes e formas de execução (ver Histórico). O PNLD é voltado para o ensino fundamental público, incluindo as classes de alfabetização infantil

A partir de 2001, o PNLD ampliou sua área de atuação e começou a atender, de forma gradativa, os alunos portadores de deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas com livros didáticos em Braille.

Em 2004, com a Resolução nº 40, de 24/8/2004, ficou instituído o atendimento também aos estudantes portadores de necessidades especiais das escolas de educação especial públicas, comunitárias e filantrópicas, definidas no censo escolar, com livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e dicionários.

Em 2006, o investimento do PNLD foi de R\$ 563,7 milhões. Em 2007, foram gastos R\$ 661 milhões.

PNLEM

Implantado em 2004, pela Resolução nº 38 do FNDE, o programa prevê a universalização de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o país. Inicialmente, atendeu 1,3 milhão de alunos da 1ª série do ensino médio de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, que receberam até o início de 2005, 2,7 milhões de livros das disciplinas de português e de matemática. Em 2005, as demais séries e regiões brasileiras também foram atendidas com livros de português e matemática.

Todas as escolas beneficiadas estão cadastradas no censo escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).

Em 2006, foram adquiridos 7,2 milhões de volumes, para serem utilizados em 2007, por 6,9 milhões de alunos, ficando 300 mil exemplares para compor a reserva técnica. Foram adquiridos, ainda, 1,9 milhão de livros de português e matemática para reposição dos que foram distribuídos no ano anterior. Foram investidos R\$ 121,9 milhões no PNLEM.

Em 2007, foi feita a escolha dos livros didáticos de história e de química, que serão usados em 2008. Em 2008, serão incluídas as disciplinas de geografia e física para serem utilizadas em 2009, completando, assim, a universalização do atendimento do ensino médio. Foram investidos R\$ 221 milhões.

Funcionamento

O PNLD e o PNLEM têm, basicamente, a mesma forma de execução. As principais ações da execução são:

1) Inscrição das editoras - O edital que estabelece as regras para a inscrição do livro didático é publicado no Diário Oficial da União e disponibilizado no sítio do FNDE na Internet. O edital também determina o prazo para a apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.

2) Triagem/Avaliação - Para analisar se as obras apresentadas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.

3) Guia do livro - O FNDE disponibiliza o guia do livro didático em seu sítio na Internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar.

4) Escolha - Os livros didáticos passam por um processo democrático de escolha, com base no guia do livro didático. Diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas.

5) Pedido - O professor possui duas alternativas para escolher os livros didáticos:

- A primeira alternativa é pela Internet. De posse de senha previamente enviada pelo FNDE às escolas, os professores fazem a escolha on line em aplicativo específico para esse fim, disponível na página do FNDE.

- A segunda alternativa é pelo formulário impresso, remetido pelos Correios. Nessa hipótese, o FNDE envia às escolas cadastradas no censo escolar, junto com o guia do livro didático, um formulário de escolha que deve ser usado pelos docentes para identificação das obras desejadas.

6) Aquisição - Após a compilação dos dados dos formulários impressos e dos pedidos feitos pela Internet, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei 8.666/93, tendo em vista que as escolhas dos livros são efetivadas pelos professores.

7) Produção - Concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa os quantitativos e as localidades de entrega para as editoras, que dão início à produção dos livros, com supervisão dos técnicos do FNDE.

8) Qualidade física - O FNDE tem parceria com o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT). Esse instituto é responsável pela coleta de amostras e pelas análises das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.

9) Período de utilização - Cada aluno tem direito a um exemplar das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia que serão estudadas durante o ano letivo. Confeccionado com uma estrutura física resistente, o livro deve ser reutilizado, por três anos consecutivos, beneficiando mais de um estudante nos anos subseqüentes, exceção feita à cartilha de alfabetização e aos livros de 1ª série.

10) Alternância - Para a manutenção da uniformidade da alocação de recursos do FNDE com o programa – evitando grandes oscilações a cada ano – e em face do prazo de três anos de utilização dos livros, as compras integrais para alunos de 2ª a 4ª e de 5ª a 8ª série ocorrem em exercícios alternados. Nos intervalos das compras integrais, são feitas reposições, por extravios ou perdas, e complementações, por acréscimo de matrículas. Já os livros da 1ª série são adquiridos anualmente.

11) Distribuição - A distribuição dos livros é feita diretamente pelas editoras às escolas, por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de Educação.

12) Recebimento - Os livros chegam às escolas entre outubro e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, as obras são entregues na sede das prefeituras ou das secretarias municipais de Educação, que devem entregar os livros às escolas localizadas nessas áreas.

13) Ampliação - O FNDE ampliou sua área de atuação e passou a distribuir, além dos livros didáticos para o ensino fundamental, também para o ensino médio, dicionários de língua portuguesa e obras em braille. O objetivo dessa ampliação é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, a construção da cidadania e o desenvolvimento intelectual e cultural dos estudantes.

FONTE: <http://www.fnde.gov.br/>

ANEXO V

Lista de livros didáticos cujos manuais compõem material empírico de pesquisa

Amostra A) ROCKENBACH, D. et al. SÉRIE LINK DO ESPAÇO – 6.^a SÉRIE, Projeto Educação para o século XXI. Editora Escala Educacional, 2.^a. Edição, São Paulo, 2005.

Amostra B) MOREIRA J. et al. TRILHAS DA GEOGRAFIA: O passado e o presente na geografia - 6.^a SÉRIE, Editora Scipione, 3.^a. Edição, São Paulo, 2006.

Amostra C) MOREIRA, I. et al. CONSTRUINDO O ESPAÇO - 6.^a SÉRIE, Editora Ática, 3.^a. Edição, São Paulo, 2006.

Amostra D) ADAS, M. CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO BRASILEIRO - 6.^a SÉRIE, Editora Moderna, 5.^a. Edição, São Paulo, 2006.

Amostra E) PROJETO ARARIBÁ- 6.^a SÉRIE, Editora Moderna, 1.^a. Edição, São Paulo, 2006.

Amostra F) DA COSTA, G. et al. OLHAR GEOGRÁFICO: A diversidade do mundo - 6.^a SÉRIE, Editora IBEP, 1.^a. Edição, São Paulo, 2006.

Amostra G) CARVALHO, M. GEOGRAFIAS DO MUNDO - 6.^a SÉRIE, Editora FTD, 1.^a. Edição, São Paulo, 2006.

Amostra H) LUCCI, E. et al. GEOGRAFIA-HOMEM E ESPAÇO: A organização do espaço brasileiro - 6.^a SÉRIE, Editora Saraiva, 17.^a. Edição, São Paulo, 2005.

Amostra I) SAMPAIO, F et al. GEOGRAFIA DO SÉCULO XXI: Brasil: o despontar de uma grande potência - 6.^a SÉRIE, Editora Positivo, 2.^a. Edição, Curitiba, 2005.

ANEXO VI

Lista da teses e dissertações pesquisadas

1. BARBOSA, Túlio . O conceito de natureza e análise dos livros didáticos de Geografia. Dissertação de Mestrado, UNESP, Presidente Prudente, 2006, 315p.
2. BOLIGIAN, Levon. A transposição didática do conceito de território no ensino de Geografia. 2003. 134 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista Júlio de MesquitaFilho, Rio Claro, 2003.
3. BUENO, Magali Franco. O imaginário brasileiro sobre a Amazônia: uma leitura por meio dos discursos dos viajantes, do Estado, dos livros didáticos de Geografia e da mídia impressa. 2003. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
4. CAL, Maria Madalena Pavelacki. A construção do conhecimento geográfico: uma análise dos conceitos nos livros didáticos. 2002. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) –Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2002.
5. CARDOSO, Maria Eduarda Garcia. O conceito de paisagem no livro didático e suas aplicações para o ensino de geografia. 1999. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
6. CARVALHO, Alessandra Mendes de. Avaliação de livros didáticos e proposta de atividades didático-pedagógicas em solos para o ensino de Geografia. 2001. 101 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
7. FERREIRA, Tânia Gentil Goulart. A geografia crítica e o discurso crítico da aula de Geografia. 2004. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
8. GONÇALVES NETO Antônio. A educação ambiental nos livros didáticos utilizados no ensino fundamental das escolas públicas de Cajazeiras. 2003. 227 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.
9. GONZAGA, Márcia Maciel Reis. A terminologia das geografias tradicional e crítica na perspectiva da análise do discurso. 2000. 200 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.
10. LOURENÇO, Claudinei. A natureza no ensino de geografia de 1º. e 2º. Graus: perguntas ao passado. 1996. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
11. LUIZ, Angela. Paisagem: representação e interpretação – Uma análise da paisagem no ensino de Geografia. 2001. 172 f. Mestrado (Dissertação em Educação) - Universidade De São Paulo, 2001.
12. MARQUES, Edna Cristina de Lucena. A geologia nos livros didáticos de geografia para o ensino médio: a "teoria da tectônica de placas" como exemplo. 2003. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

13. MARTINS, Jacirema das Neves Pompeu. O livro didático de Geografia: a relação entre as políticas públicas e as práticas dos professores. 2004. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.
14. MORAES, Climério Manoel Macedo. Ecos(?) em “redes de comunicação” da disciplina geografia. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
15. PAVELACKICAL, Maria Madalena. A construção do conhecimento geográfico: uma análise dos conceitos nos livros didáticos. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade de Ijuí, Ijuí, 2002.
16. OLIVEIRA, Cláudia Mendonça. Textualidade em livros didáticos de Geografia: o papel da metadiscursividade. Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005, 179 p.
17. PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch. Política pública e avaliação no Brasil: uma interpretação da avaliação do livro didático de Geografia para o ensino fundamental. 2003. 93 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2003.
18. PASSINI, Elza Yasuko. Os gráficos em livros didáticos de Geografia de 5ª série: seu significado para alunos e professores. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
19. SANTOS, Clézio dos. A cartografia temática no ensino médio de Geografia: a relevância da representação gráfica do relevo. 2002. 198 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
20. SOARES, Marcos de Oliveira. O que influencia as modificações em livros didáticos de Geografia? Análise a partir do conceito espaço geográfico (1993-2003). 2004. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
21. SOBREIRA, Paulo Henrique Azevedo. Astronomia no ensino de Geografia. 2002. 150 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
22. TONINI, Ivaine Maria. Identidades capturadas – gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia. 2002. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.