

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI

MARCOS AURÉLIO GOMES DA SILVA

**A UTILIZAÇÃO DA ESCALA GEOGRÁFICA COMO FORMA DE ABORDAGEM
DE CONTEÚDOS: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO ADOTADO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

**Teresina - Piauí
Junho / 2018**

MARCOS AURÉLIO GOMES DA SILVA

**A UTILIZAÇÃO DA ESCALA GEOGRÁFICA COMO FORMA DE ABORDAGEM
DE CONTEÚDOS: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO ADOTADO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO) do Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Armstrong Miranda Evangelista

**Teresina - Piauí
Junho / 2018**

MARCOS AURÉLIO GOMES DA SILVA

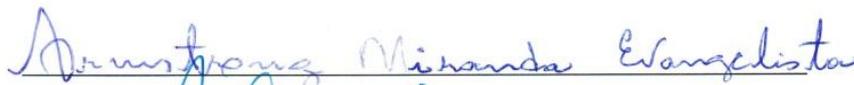
**A UTILIZAÇÃO DA ESCALA GEOGRÁFICA COMO FORMA DE
ABORDAGEM DE CONTEÚDOS: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO
ADOTADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Orientador: Prof. Dr. Armstrong Miranda Evangelista

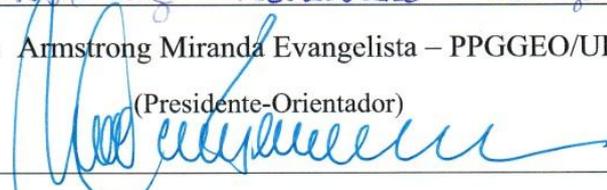
Aprovado em 11/Julho/ 2018.

BANCA EXAMINADORA

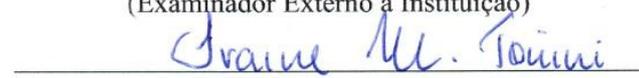


Prof. Dr. Armstrong Miranda Evangelista – PPGGEO/UFPI

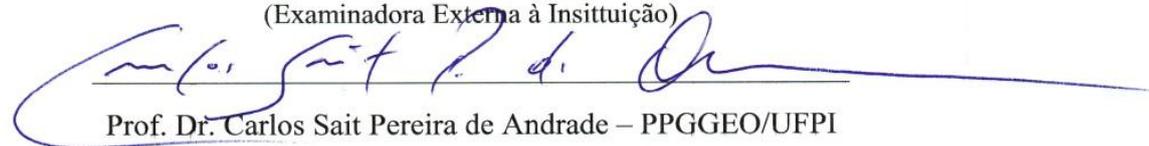
(Presidente-Orientador)


Prof. Dr. Marcos Antonio de Castro Marques Teixeira – IFPI

(Examinador Externo à Instituição)


Prof^ª. Dr^ª. Ivaine Maria Tonini – UFRGS

(Examinadora Externa à Instituição)


Prof. Dr. Carlos Sait Pereira de Andrade – PPGGEO/UFPI

(Examinador Interno)



Prof^ª. Dr^ª. Josélia Saraiva e Silva – PPGGEO/UFPI

(Examinadora Interna)

AGRADECIMENTOS

Ao Pai Celestial, Senhor de todas as Ciências, pela oportunidade de realizar mais um importante Projeto de Vida e por me fazer merecedor do auxílio dos meus Guias Espirituais que tanto me instruíram em pensamento a fim de que pudesse superar conformismos, desânimos e dúvidas e alcançar, dentro de minhas limitações, os objetivos propostos por esse Trabalho.

À minha namorada e amiga, Gláucia Maria, ao meu Compadre Carlos Sait e ao amigo Marcos Teixeira, pelos esforços no sentido de me convencerem a enfrentar esse desafio, adiado por muitos anos, difícil, mas agora plenamente recompensado.

Ao meu orientador, Armstrong Miranda Evangelista, por aceitar compartilhar seus conhecimentos, propondo ajustes, sugerindo mudanças e apontando caminhos, fatores que tanto contribuíram para a qualidade desse Trabalho; por sua paciência e incentivos dados ao longo desse Projeto.

A todos os professores do Curso de Mestrado, pelos saberes adquiridos que, sem espaço para dúvidas, constituíram-se em aportes imprescindíveis para a construção e fundamentação dos posicionamentos e argumentações contidos neste Trabalho.

Aos colegas de curso que nos acompanharam nessa jornada, pela maturidade alcançada com eles nos momentos de interação, na troca de ideias e informações; ao conforto dado uns aos outros nas horas difíceis de apreensões, incertezas e dificuldades.

Às professoras Marília e Lina; e aos professores Epaminondas e Delson, pela importante contribuição que deram no sentido de garantir os atributos técnicos exigidos por esse Trabalho.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO), por atender prontamente as nossas solicitações, no que foi necessário em termos de documentações e pedidos de prorrogação de prazos.

Ao Governo do Estado do Piauí, através da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC), pelo benefício do afastamento das atividades laborais durante o período a que me dediquei ao Curso de Mestrado.

Por fim, aos meus filhos, irmãos e demais familiares que souberam compreender minha ausência nos eventos da Família, reconhecendo a importância desse Projeto para a minha formação acadêmica e profissional.

RESUMO

A escala geográfica, aceita por muitos autores como uma categoria-chave nos estudos do espaço, adquire particular relevância como estratégia de abordagem de conteúdos do livro didático (LD) de Geografia. Assim, o presente trabalho de pesquisa tem o objetivo geral de analisar como esse recurso metodológico é utilizado nos livros didáticos adotados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Teresina (PI). A Pesquisa se apoia no pressuposto que o LD, mesmo em nossos dias, é uma ferramenta de ensino-aprendizagem bastante utilizada por alunos e professores em sala de aula, e fundamenta-se na posição de autores como Pontuschka (1984), Lajolo (1996), Castrogiovanni e Goulart (2001), Scäffer (2001), Kaercher (2001), Silva, Souza e Duarte (2006) e Tonini (2011) que admitem o papel ainda preponderante do livro didático no processo ensino-aprendizagem na Educação Básica. Considerou-se que o problema se apresenta ainda maior na EJA, por se tratar de uma modalidade de ensino, via de regra, bastante negligenciada pelo poder público. Desta forma, avaliou-se necessário, dentre os objetivos específicos: (a) Definir os conceitos-chave principais do estudo; (b) Identificar os tipos e níveis de escala tratados nos livros didáticos analisados; (c) Averiguar se o livro didático proporciona aos sujeitos-alunos o conhecimento necessário à compreensão do seu espaço de vivência (o lugar) e o exercício de sua cidadania; (d) Verificar a ocorrência da multiescalaridade e da articulação entre os diferentes níveis escalares no conteúdo nas coleções selecionadas. Foram analisadas as duas coleções adotadas nas redes municipal e estadual de educação, dos Anos Finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano). Para alcançar os objetivos supracitados procurou-se apoio nas teorias defendidas por autores que abordam o problema da escala geográfica, como Racine, Raffestan e Ruff (1983), Castro (1992), Valenzuela (2004), Horta (2013), Souza (2013) e Haesbaert (2015). No campo do ensino de Geografia, recorreu-se aos nomes de Straforini (2002), Nogueira e Carneiro (2009), Oliveira (2009; 2011) e Silva (2013/2014). Os textos destes e de outros estudiosos nortearam o estudo no sentido da conceptualização e tipificação de escala geográfica. A metodologia utilizada na pesquisa foi a análise de conteúdo (AC) com o auxílio do computador, tendo como suporte teórico os trabalhos de Richardson (1985), Teixeira e Becker (2001), Morais (2003), Flicr (2004), Bauer e Gaskell (2005), Kelle (2005), Lage e Godoy (2008) e Bardin (2016). Assim, utilizou-se um pacote de software da versão CAQDAS (Computer-assisted Qualitative Data Analysis Software), denominado NUD*IST, desenvolvido por Richards e Richards, no final dos anos 1990, e que funciona com base no princípio da categorização/codificação do texto. A grande vantagem na utilização desse tipo de software relaciona-se as facilidades oferecidas ao permitir que se faça a análise do *corpus* de forma confiável, célere e sistematizada. Os relatórios fornecidos pelo programa permitiram concluir, em termos gerais, que as coleções analisadas dão pouca importância à abordagem em escala local e negligenciam várias possibilidades de articulações escalares, estratégia que dificulta a compreensão do espaço geográfico em sua totalidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Livro didático. Escala geográfica.

ABSTRACT

The geographic scale, accepted by many authors with a key category in space studies, acquires particular relevance as a strategy for approaching contents of the textbook (TB) of Geography. Thus, the present work has the general objective of analyzing how this methodological resource is used in the textbooks adopted in the Education for Young people and Adults (EYA) in the city of Teresina (PI). The research is based on the assumption that the textbook, even today, is a teaching-learning tool widely used by students and teachers in the classroom, and is based on the position of authors such as Pontuschka (1984), Lajolo (1996), Castrogiovanni and Goulart (2001), Schäffer (2001), Kaercher (2001), Silva, Souza and Duarte (2006) and Tonini (2011), who acknowledge the still preponderant role of the textbook in the teaching-learning process in Basic Education. It was considered that the problem is even greater in the EYA, because it is a modality of education, as a rule, quite neglected by the public authority. In this way, it was assessed necessary, among the specific objectives: (a) Define the main key concepts of the study; (b) Identify the types and levels of scale treated in the analyzed textbooks; (c) To investigate whether the textbook provides to the subjects-students the knowledge necessary to understand their space of living (the place) and the exercise of their citizenship; (d) Verify the occurrence of multiscale and articulation between the different scalar levels in the content in the selected collections. It was analyzed the two book collections adopted in the municipal and state education systems, from the Final Years of Middle Education (grades 6-9). In order to achieve the objectives mentioned above, we sought support in the theories defended by authors who approach the problem of geographic scale, such as Racine, Raffestan and Ruff (1983), Castro (1992), Valenzuela (2004), Horta (2013), Souza (2013) and Haesbaert (2015). In the field of Geography teaching, we used the names of Straforini (2002), Nogueira and Carneiro (2009), Oliveira (2009; 2011) and Silva (2013/2014). The texts of these and other scholars guided the study towards the conceptualization and typification of geographic scale. The methodology used in the research was the analysis of content (AC) with the help of the computer, having as theoretical support the works of Richardson (1985), Teixeira and Becker (2001), Morais (2003), Flicr (2004), Bauer and Gaskell (2005), Kelle (2005), Lage and Godoy (2008) and Bardan (2016). Thus, a software package of the CAQDAS (Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software) version, called NUD * IST, developed by Richards and Richards in the late 1990s and based on the principle of categorization/coding text. The great advantage in using this type of software is related to the facilities offered by allowing the analysis of the *corpus* in a reliable, fast and systematized way. The reports provided by the program made it possible to conclude, in general terms, that the book collections analyzed give little importance to the local scale approach and neglect various possibilities of scalar articulations, a strategy that makes it difficult to comprehend the geographic space as a whole.

Keywords: Education for Young people and Adults (EYA). Textbook. Geographic scale.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
SEÇÃO I	
TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: ANÁLISE DE CONTEÚDO COM O AUXÍLIO DA INFORMÁTICA	14
1.1 O objeto de pesquisa.....	14
1.2 O método: características da análise de conteúdo	17
1.3. Considerações quanto ao procedimento da análise	19
1.4 O uso das tecnologias de informação na análise de conteúdo	25
SEÇÃO II	
DA PROPOSTA CURRICULAR DE GEOGRAFIA À QUESTÃO DO USO DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	30
2.1 Uma breve contextualização histórica.....	30
2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais e a proposta curricular do município de Teresina para a EJA.....	37
2.3 Da nova proposta curricular do município de Teresina para a EJA à realidade hodierna do sistema de ensino.....	41
2.4 O uso do livro didático de Geografia como recurso primordial na EJA	43
SEÇÃO III	
A DISCUSSÃO DO CONCEITO DE ESCALA NA GEOGRAFIA CONTEMPORÂNEA	49
3.1 A escala como tema cardeal no raciocínio geográfico	49
3.2 Escala cartográfica ou escala geográfica?	52
3.3 A questão da tipologia e classificação da escala geográfica	55
3.5 Haesbaert e as escalas espaçotemporais	61
3.6 Os atributos e a natureza da escala geográfica	65
SEÇÃO IV	
A ANÁLISE DO CONTEÚDO E A QUESTÃO DA ESCALA GEOGRÁFICA NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DA EJA	70
4.1 Apreciação geral a respeito da questão escalar nas coleções analisadas	70
4.2 Análise da coleção 1: sobre os níveis de abordagem e relações escalares	77
4.2.1 A escala do lugar	77
4.2.2 A escala da região.....	82
4.2.3 A escala nacional	86
4.2.4 A escala global.....	91
4.3 Análise da coleção 2: sobre os níveis de abordagem e relações escalares	97
4.3.1 A escala do lugar	97
4.3.2 A escala regional	101
4.3.3 A escala nacional	104
4.3.4 A escala global.....	109
4.4 Aspectos comuns revelados na apreciação das coleções didáticas analisadas	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	120

INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro tem passado por importantes transformações nas últimas décadas, particularmente com o advento da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/ Lei nº 9394 de 1996). Neste processo, o projeto da Universalização do Ensino e as medidas visando à melhoria na formação docente, tal como a exigência de diploma de nível superior para lecionar em escolas públicas, são avanços positivos inegavelmente. Em 2015, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) reconheceu em relatório o aumento do nível de escolarização da população e os investimentos realizados pelo País no campo educacional. A informática nesse setor veio dar um quê de modernidade ao sistema. Da mesma forma, os programas de governo relacionados à valorização do magistério, à merenda e ao transporte escolar, bem como os que viabilizam distribuição gratuita do livro didático, sem sombra de dúvidas trouxeram contribuições significativas à Educação Nacional.

Contudo, também é notório o fato de que o ensino público brasileiro precisa vencer urgentemente outros desafios, desta vez, ligados à qualidade ou viabilidade desses projetos e programas oficiais, de tal forma que as melhorias conquistadas saiam do campo das ideias, da propaganda e dos resultados estatísticos para a realidade educacional. Se há um esforço por parte do governo em universalizar o acesso a todos os níveis de ensino – como uma das metas do Programa Nacional de Educação (PNE – 2014-2024) –, é momento de dá aos sujeitos-alunos um ensino de boa qualidade, com apoio pedagógico e infraestrutura escolar mais adequados; os currículos precisariam estar mais de acordo com as realidades locais e regionais; se há uma cobrança para que os professores se qualifiquem, melhor seria se para isso recebessem remuneração e condições de trabalho condizentes com a importância de suas funções; a imprensa nacional dá conta de que ainda há imensas lacunas territoriais entre certas comunidades e as escolas aonde o transporte escolar não atende; gestores reclamam que os recursos para a merenda escolar não garantem uma refeição de qualidade durante todos os dias do mês, até para escolas localizadas em grandes cidades; denunciam também que muitos laboratórios de informática estão inoperantes por falta de manutenção ou profissionais habilitados para o seu funcionamento.

Ainda com relação a esse quadro de insatisfações, também causa preocupação o menosprezo que sofre determinados segmentos da educação pública, sobretudo aqueles direcionados aos sujeitos-alunos colocados à margem do sistema regular, destacando aqui o

caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apesar da longa trajetória da educação de adultos no Brasil, e depois de tantos projetos desenvolvidos em nome daqueles que, por algum motivo, não puderam acompanhar o sistema dito regular, é lamentável constatar o descaso administrativo em relação a essa modalidade de ensino, ainda em nossos dias.

Diante desta problemática interessa-nos neste trabalho adentrar um pouco mais nas questões pertinentes à sala de aula, aos conteúdos de ensino, que giram em torno do livro didático (LD), mais especificamente no que se refere às coleções de Geografia utilizadas para a EJA, modalidade de ensino que entra no rol das demandas negligenciadas pelo poder público, ainda que dada como única opção de estudo para muitos alunos trabalhadores da periferia e da zona rural.

Assim, focamos nossos esforços na questão da utilização do LD de Geografia, concordando com Lajolo (1996); Castrogiovani e Goulart (2001); Silva, Souza e Duarte (2006) e Tonini (2011), que mesmo reconhecendo algumas limitações deste recurso, defendem sua importância no cotidiano escolar, principalmente no contexto da escola pública. No caso da EJA, e considerando as atuais condições de trabalho do professor, em que o tempo para elaboração de seu próprio recurso de trabalho é exíguo, o livro didático torna-se ferramenta obrigatória, apesar de não necessariamente a única, para ministração das aulas de Geografia.

Vale esclarecer que as argumentações e os posicionamentos que apresentamos neste trabalho de pesquisa estão em grande medida pautados nas experiências trocadas e adquiridas no âmbito do pleno exercício da docência e dos assuntos que a ela dizem respeito. Entre escolas da rede pública municipal de Teresina e da rede pública do estado do Piauí, o convívio com alunos, colegas de profissão, diretores, pedagogos e técnicos administrativos durante mais de vinte e sete anos de serviços dedicados ao ensino de jovens e adultos, nos permitiu construir um ponto de vista bastante claro do sistema em tela, do seu funcionamento, de suas virtudes e também de suas limitações e problemas. Na posição de geógrafos preocupados com o ensino crítico, portanto balizado por questões sociais e pautado no exercício da cidadania, é lícito que busquemos conhecer e avaliar os recursos oferecidos a esses jovens e adultos que dependem dos serviços da escola pública.

Então, o problema que pretendemos discutir relaciona-se à utilização do livro didático de Geografia adotado na EJA. Nosso tempo de tirocínio com o uso do LD nesta modalidade de ensino nos confere alguma base para questionar determinadas formas de abordagens. Destacamos aqui as que ignoram a importância do lugar (escala local) em relação aos fenômenos analisados em áreas de abrangência mais amplas: a região, o país e o mundo.

No sentido inverso, identificamos aquelas que perderam a oportunidade de articular os fenômenos que ocorrem em escalas mais amplas e o cotidiano da vida do lugar.

Admitido esse pressuposto, estabelecemos como objetivo geral de nosso trabalho analisar como se apresenta o conceito de escala geográfica na abordagem de conteúdo do livro didático de Geografia na EJA nas escolas públicas do município de Teresina. Tomando como ponto de apoio a proposta curricular de Geografia para essa modalidade de ensino, procuramos verificar, mais especificamente, como a noção de escala aparece contemplada na estrutura programática das coleções que selecionamos para análise e a ocorrência ou não da multiescalaridade no interior dessa estrutura, ou seja, nos temas de cada capítulo dos textos didáticos.

A ideia de desenvolver um estudo sobre o conceito, atributos e classificação de escala geográfica e, particularmente, a forma como ela se apresenta no livro didático, baseia-se na nossa convicção de que esse recurso de análise, por assim dizer, essa metodologia de abordagem, possibilita uma melhor compreensão dos fenômenos espaciais, de maneira a levar em conta sua extensão e seu significado social.

Consideramos aqui, logicamente, o perfil do sujeito-aluno da EJA, isto é, a necessidade de colocar a sua disposição conteúdos que lhe motive o interesse pelas aulas de Geografia, partindo da realidade conhecida por ele, para a realidade mais complexa e distante dele (e vice-versa), mas que ao mesmo tempo lhe dê oportunidade de adquirir consciência de sua participação como sujeito ativo na realidade socioespacial por ele vivenciada e, em um contexto mais amplo, fundamentos para a construção de sua própria cidadania.

Além disso, confiamos que a utilização da noção de escala geográfica permite deduzir e avaliar relações existentes entre recortes que variam do bairro ao mundo, passando pelo âmbito da região e do país. Assim, acreditamos que a abordagem dos fenômenos geográficos deve ser feita, sempre que possível, considerando suas implicações imediatas na escala local – no lugar, no espaço das relações cotidianas, espaço onde se pensa, habita, das experiências e convivências, aberto ao mundo, porquanto materializa os fatos globais, conforme nos faz acreditar os escritos de Carlos (1996), Relph (2012) e Souza (2013), dentre outros – buscando-se, outrossim, estabelecer relações entre ela e as demais escalas de abrangência dos fenômenos (regional, nacional, mundial).

A dinâmica intrínseca ao espaço geográfico fica desta forma contemplada, através de um estudo mais totalizante e que dá margem a posicionamentos críticos contextualizados e abrangentes, em relação ao tema que se estuda. Por outro lado, privilegiando a visão de

mundo a partir do lugar, espera-se que o ensino da Geografia desperte mais interesse por parte dos alunos da EJA.

Visando alcançar esses objetivos, nossa pesquisa tomou como base as obras de autores como Racine, Raffestan e Ruff (1983), Castro (1992), Melazzo e Castro (2007), Souza (2013) e Haesbaert (2015), no que se refere à discussão teórica do conceito de escala espacial. No âmbito da educação geográfica, buscamos apoio em textos como os de Straforini (2002), Nogueira e Carneiro (2009), Oliveira (2009, 2011) e Silva (2013/2014). Destacamos das obras destes e de outros autores a noção de escala geográfica, bem como sua importância como ferramenta de análise espacial ou de abordagem de conteúdos geográficos. Interessa-nos observar também em suas produções como justificam a necessidade de se considerar a relação sempre existentes entre escalas diferentes.

Os textos pesquisados revelam que a apesar da discussão sobre a escala remontar ao período da Geografia Positivista, aparecendo nas obras de La Blache e Élisée Reclus, são nas décadas mais recentes que o tema tem despertado a atenção de muitos geógrafos. Três aspectos gerais são abordados: a questão conceitual, as diferenças de cunho metodológico entre escala cartográfica e escala geográfica e as tipologias ou classificações que a partir delas se pode definir.

Trata-se de um debate que tem muito a ver com a abordagem teórico-filosófica daquele que pesquisa ou utiliza o conceito de escala. Observa-se que as noções de escala cartográfica e de escala geográfica se distanciam na medida em que se identificam as diferenças de propósito ao utilizar cada uma delas. O interessante a esse respeito é reconhecer que, no caso da escala geográfica, se trabalha com tamanhos de espaços definidos pela abrangência autodeterminada pelo fenômeno estudado, e não por dimensões pré-estabelecidas a partir de uma relação matemática entre distância no mapa e extensão real no terreno.

Para além das questões teórico-conceituais trazidas à baila pelos autores supracitados, outros estudiosos preocuparam-se em propor classificações ou tipificações de escala geográfica. Neste trabalho apresentamos, em linhas gerais, as propostas de Valenzuela (2014), Melazzo e Castro (2007) e Souza (2013). As propostas conceituais e classificatórias apresentadas nas obras pesquisadas nos orientam no sentido de dirimir dúvidas a respeito do que pretendemos analisar no *corpus* sobre o uso da escala geográfica no livro didático. Ou seja, ao mesmo tempo em que nos ajuda a compreender a noção de escala geográfica, evita que incorramos no erro de confundi-la com o conceito de escala cartográfica e ainda nos mostram algumas alternativas para definição de recortes espaciais, dentro de determinadas fronteiras teórico-filosóficas.

Reconhecemos aqui o papel do professor como principal facilitador da aprendizagem. Sabemos perfeitamente da habilidade que o profissional do ensino deve ter para superar as limitações do LD, bem como para preencher lacunas, sanar inadequações ou dirimir equívocos que porventura apareçam no texto didático. Se não optamos por investigar o posicionamento dos mestres diante do fenômeno que ora questionamos – o uso da escala geográfica como estratégia de abordagem de conteúdos geográficos – é porque preferimos focar na referência bibliográfica que se utiliza nas práticas ordinárias das aulas de Geografia. Assim, propositadamente, destacamos a função do livro didático no processo ensino-aprendizagem na EJA, na disciplina geográfica, deixando o papel do professor entre parênteses, pelo menos neste texto. Mas fica a indicação para que esta análise seja desenvolvida por nós mesmos ou por outros pesquisadores em uma outra oportunidade.

Com o intuito de contemplar os objetivos propostos por nosso trabalho – uma pesquisa qualitativa e documental – optamos pelo percurso metodológico pautada na análise de conteúdo (AC). Com essa intensão, recorreremos aos textos de Bardin (2016), Franco (2012), Richardson (1985) e Bauer e Gaskell (2005), para subsidiar nossa argumentação a favor do método. Com o intuito de disciplinar, dá confiabilidade e, ao mesmo tempo, celeridade a nossa pesquisa, recorreremos ao auxílio de softwares construídos especificamente para análise de dados qualitativos, por meio de dispositivos da geração CAQDAS (Computer-assisted Qualitative Data Analysis Software), que se fundamenta no princípio da codificação de textos.

No nosso caso, optamos por uma versão do pacote denominado NUD*IST, desenvolvido originalmente por Tom Richards em 1981 (EUA) e posteriormente distribuído pela *QSR International* a partir de 1995. O software permite, dentre outras funções, organizar e fazer o tratamento dos dados qualitativos a partir das unidades de texto selecionadas em função das categorias pré-definidas pelo pesquisador. Trata-se de automatizar o processo (de unitarizar, de recortar e classificar) que, sem o auxílio do computador, seria feito de forma manual e exaustiva. Os relatórios emitidos pelo programa possibilitam a análise do conteúdo baseada na frequência dos códigos (temas), ou mesmo na ausência deles em determinada parte do texto. Com base nos resultados da análise do *corpus* (livros didáticos utilizados na EJA), cabe ao pesquisador concluir o processo apresentando suas próprias conclusões e compreensões em um novo texto, ou *metatexto*, isto é, um produto original, inédito e útil ao seguimento de novas pesquisas. Para dá suporte teórico a aplicação desses procedimentos metodológicos pautados nas tecnologias de computação, apelamos para as referências de autores como Teixeira e Becker (2001), Flicr (2004) e Bauer e Gaskell (2005).

O material selecionado para análise corresponde às duas coleções de Geografia adotadas nas escolas públicas municipais e estaduais de Teresina, na modalidade da EJA, no Ensino Fundamental. Estas coleções representam, segundo a metodologia que adotamos, nosso *corpus* de pesquisa, e foram escolhidas em função do grande número de escolas que as utilizam, haja vista que são adotadas por todas as unidades das redes municipal e estadual de ensino, no triênio para o qual foi designado.

A estrutura do nosso trabalho ficou então definida da seguinte forma: na primeira seção apresentamos o percurso metodológico adotado na pesquisa. Nela explicamos o processo de análise de conteúdo feita com o auxílio dos recursos da informática. Na segunda seção, inicialmente discorreremos, em linhas gerais, sobre o histórico da EJA no Brasil. Logo em seguida, à luz das propostas curriculares para essa modalidade (proposta do MEC e a nova proposta curricular do município de Teresina), comentamos as orientações metodológicas e os conteúdos sugeridos por elas, com destaque para a Geografia. Na mesma seção, ainda abordamos a questão do livro didático de Geografia como recurso imperativo nas atuais condições de ensino na modalidade em tela, procurando mostrar, ainda, a importância da questão escalar no bojo do desenvolvimento dos conteúdos.

A discussão sobre a teoria que serviu de fundamento às nossas argumentações a propósito da noção, dos conceitos e tipologias de escala geográfica, foi desenvolvida na terceira seção. O objetivo aí foi o de nortear nossa análise sem o risco de confusões conceituais, mas, ao mesmo tempo, estabelecendo uma base epistemológica capaz de dar firmeza às nossas apreciações.

A análise do material (*corpus*) é realizada na quarta e última seção. Agora, aplicando a metodologia já descrita, verificamos como o texto didático utiliza a escala geográfica como alternativa metodológica ao longo das unidades de conteúdo de cada coleção escolhida para análise, mediante os fundamentos teóricos considerados em nosso trabalho.

Queremos saber, basicamente, se o livro didático, enquanto material de auxílio ao professor, no contexto da escola pública, valoriza a compreensão dos fenômenos socioespaciais em múltiplas escalas, e saber, igualmente, se houve ou não a preocupação, por partes dos autores do LD, de evidenciar as articulações escalares entre si, propiciando uma visão mais totalizante da realidade e oferecendo condições favoráveis ao exercício da cidadania a partir do próprio lugar de vivência do sujeito-aluno.

Vale ainda acrescentar que o trabalho que ora nos propomos a apresentar é fruto de uma combinação de fatores que envolvem questões pessoais e profissionais. Se por um lado havia uma pressão positiva por parte de amigos professores no sentido que

continuássemos nossa jornada acadêmica desde a conclusão da Especialização (2008), sob a alegação mesma da necessidade de crescimento curricular, por outro, os bons anos que nos separaram do Mestrado (2016) só contribuíram para agregar mais experiências e suscitar novos questionamentos a respeito de nossa prática pedagógica no campo da EJA e do uso do livro didático de Geografia nesta modalidade de ensino. O interesse em dar publicidade a esses questionamentos foi, digamos assim, a motivação final no sentido de emprendermos tão desafiador projeto.

Já no âmbito acadêmico, dentre vários temas colocados em pauta, concordamos com a relevância da discussão do uso da escala geográfica no ensino da Geografia. Assim, estavam montados os três eixos norteadores da nossa pesquisa: A EJA, o livro didático e a escala geográfica. A relação existente entre eles será o fio condutor do presente trabalho.

SEÇÃO I

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: ANÁLISE DE CONTEÚDO COM O AUXÍLIO DA INFORMÁTICA

A pesquisa científica se orienta pela aplicação de determinada metodologia de trabalho. Nesta seção, apresentamos nosso percurso metodológico, iniciando pelo objeto de pesquisa selecionado a partir do material didático de Geografia disponibilizado para Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental no município de Teresina (PI). Em seguida, discutimos as características do método em si, a Análise de Conteúdo (AC), abordando a questão conceitual e tecendo considerações sobre os procedimentos da análise do texto. Destacamos também nesta seção a importância do uso das novas tecnologias da informação na AC, como forma de dar agilidade e confiabilidade ao processo de pesquisas e aos seus resultados.

1.1 O objeto de pesquisa

No presente trabalho de pesquisa partimos do princípio de que a abordagem de um determinado assunto ou tema da Geografia, que envolve o conceito de escala geográfica, é de suma importância para a compreensão do fenômeno socioespacial no contexto dos estudos geográficos. Nossa experiência didático-pedagógica nos faz crer que é a definição ou o reconhecimento do nível escalar que permite ao pesquisador determinar o foco de sua pesquisa; ao professor, viabilizar a discussão do fenômeno geográfico em sala de aula; e, ao aluno, compreender as articulações entre os variados recortes do espaço geográfico. Daí a proposta de se analisar como essa questão está sendo veiculada nos livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas públicas do município de Teresina (PI). Foi baseado nessa problemática central que fundamentamos nosso esforço de pesquisa. Para tanto, utilizamos as coleções adotadas nas escolas municipais e estaduais do Município, na modalidade da EJA.

Essas coleções foram selecionadas por meio de processos de avaliação e escolha do livro didático organizados pelo Ministério da Educação (MEC) através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), referente aos triênios 2011, 2012 e 2013, no caso da rede estadual¹, e 2014, 2015, 2016, no caso da rede municipal. No que diz respeito ao ensino voltado para jovens e adultos, o processo de escolha do livro didático é feito pelo PNLD-EJA.

¹ As escolas da rede estadual de ensino utilizaram as mesmas coleções nos dois triênios consecutivos.

O PNLD-EJA é o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos. Ele incorporou o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), e ampliou o atendimento, incluindo o primeiro e o segundo segmentos de EJA, que correspondem aos anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio na modalidade EJA. Seu objetivo é distribuir obras e coleções de qualidade para alfabetizando do Programa Brasil Alfabetizado e estudantes da EJA das redes públicas de ensino [...]. (BRASIL, 2014, p. 9).

O documento que serve de base para a escolha do material bibliográfico a ser adotado pelas escolas em todo o Brasil é o Guia de Livro Didático que apresenta as resenhas das obras indicadas pelas editoras cadastradas no PNLD. O último documento disponibilizado pelo MEC relativo à modalidade da EJA foi lançado em 2014. O objetivo desse documento, segundo seus idealizadores, é auxiliar o educador e ser uma ferramenta útil ao processo de seleção dos livros, uma vez que os mesmos são “concebidos especificamente para os estudantes da EJA, observando as especificidades das diretrizes educacionais dessas turmas, respeitando ao mesmo tempo sua diversidade e seu caráter heterogêneo.” (BRASIL, 2014, p.9).

Dois outros aspectos destacados no Guia também podem ser considerados de particular importância, pelo menos em tese: o fato de o livro escolhido ter que levar em conta o leque de experiências advindas do convívio social, no trabalho e na família; e o fato de ele – livro didático – se revestir do papel de contribuir para o desenvolvimento do senso crítico do aluno, em relação ao mundo em que vivemos na atualidade.

As obras/coleções contidas no Guia² foram provadas por editais, que definem as regras para a inscrição das editoras, publicadas no Diário Oficial da União e disponibilizadas no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na internet. É observado de cada autor ou grupo de autores as respectivas propostas pedagógico-metodológicas, formas de abordagem, critérios de organização dos conteúdos e composição gráfica do material. Em uma etapa seguinte, o processo de avaliação das obras continua, desta vez com a participação dos professores, pedagogos e diretores das escolas onde o material deve ser adotado. As primeiras reuniões nesse sentido ocorrem no âmbito escolar. Posteriormente, os profissionais envolvidos no processo participam de encontros agendados pelas secretarias da educação de cada rede de ensino, realizados nos respectivos Centros de

² Segundo o Guia, “Obra didática” é organizada na forma de volume único e as “coleções”, em vários volumes.

Formação de Professores de cada rede. Depois de selecionadas as obras ou as coleções, cabem às respectivas secretarias adquiri-las e distribuí-las as escolas.

A quantidade de livros que cada estabelecimento recebe guarda proporção com o resultado do último censo escolar realizado pelo MEC. Cabe ressaltar nesse momento um pormenor: o regulamento firmado nos editais permite que, por uma questão de economia (diminuição de custos), a escola receba não a primeira opção de escolha dos professores, mas a segunda. Persistindo algum tipo de impasse quanto a esse processo, o FNDE pode negociar a aquisição da obra ou coleção mais escolhida na região da escola, à revelia da escolha feita pelo grupo docente daquele estabelecimento. Para muitos profissionais da educação essa alternativa termina por comprometer a expectativa de qualidade do material didático que chega efetivamente a escola, uma vez que o mesmo pode não corresponder aos anseios daqueles que participaram do processo de seleção.

Também se faz importante destacar que, por uma questão de economia e praticidade, a coleção escolhida pelos educadores, em reuniões específicas para esse fim, é adotada por todas as escolas da Rede. Assim, as obras que selecionamos para desenvolver nossa pesquisa são aquelas adotadas por todas as unidades escolares que trabalham com o ensino de jovens e adultos tanto na rede estadual, como na rede municipal de ensino.

Nos últimos três anos, foram utilizadas nas escolas públicas do município de Teresina, na área de Geografia, nas séries finais do Ensino Fundamental da EJA, as coleções indicadas no quadro 1, a seguir.

QUADRO 1 – COLEÇÕES SELECIONADAS

REDE	TÍTULO DA COLEÇÃO	EDITORA	AUTORES DA ÁREA DE GEOGRAFIA
Estadual	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	IBEP	Joyce Martins Araújo Santos; Sandra Beline
Municipal	EJA MODERNA	Moderna	Maria Julia Panzarin Carminati Pantano

FONTE: O autor (2017)

Em nosso trabalho, a coleção produzida por Santos e Beline (2013) será doravante reconhecida por COL.1, e a coleção de autoria de Pantano (2009) será reconhecida por COL.2. A estrutura do sumário de cada coleção está apresentada no quadro 2, a seguir.

QUADRO 2 – SUMÁRIO/COLEÇÃO 1 E 2

ANO/ SÉRIE	COL.1	COL.2
6º/5ª	Cap. 1 Onde estou? Cap. 2 De onde sou? Cap. 3 Como eu vou? Cap. 4 Lendo o mundo	Cap. 1 O território brasileiro Cap. 2 O Brasil e suas regiões Cap. 3 A população brasileira Cap. 4 A produção de alimentos Cap. 5 A produção de alimentos e os impactos ambientais
7º/6ª	Cap. 1 Entre o céu e a Terra Cap. 2 O Sertão vai virar mar? Cap. 3 Preservar, custe o que custar Cap. 4 Crescei e multiplicai-vos? Cap. 5 Você tem fome de quê?	Cap. 1 A cidade e seus desafios Cap. 2 O direito à moradia Cap. 3 O bem-estar da população Cap. 4 A melhor idade
8º/7ª	Cap. 1 Retratos do Brasil Cap. 2 Ir e vir Cap. 3 Riqueza e pobreza Cap. 4 Paz x conflitos	Cap. 1 O país em que vivemos Cap. 2 O Brasil no mundo Cap. 3 Aspectos demográficos da população brasileira Cap. 4 Participação social
9º/8ª	Cap. 1 Desemprego por quê? Cap. 2 A propaganda é a alma do consumo Cap. 3 O mundo global Cap. 4 Por uma “antiglobalização”	Cap. 1 Indústria: transformações e Desafios Cap. 2 Relações de trabalho Cap. 3 Vivendo em um mundo globalizado Cap. 4 Globalização e meio ambiente

FONTE: O autor (2017)

Essa duas coleções representam, assim, o *corpus* da pesquisa, isto é, os “documentos submetidos aos procedimentos analíticos.” (BARDIN, 2016). Os encaminhamentos metodológicos adotados nesse trabalho de pesquisa serão explicitados na subseção a seguir.

1.2 O método: características da análise de conteúdo

O percurso metodológico seguido em nosso trabalho tomou por base, em termos gerais, na *Análise de Conteúdo* (AC), qual seja

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016).

Trazendo a definição para o campo mais específico da educação, podemos dizer que se trata de “técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto [didático].” (OLIVEIRA, 2003, p.5). Richardson chama a atenção para a grande importância da análise de conteúdo na pesquisa documentária, explicando que:

Em sua dimensão mais geral, [o método] trata de descrever os conteúdos segundo a forma e o fundo. A análise da forma estuda os símbolos empregados, isto é, as palavras ou temas que são, inicialmente, selecionados e, a partir daí, verifica-se a frequência relativa de sua aparição em uma obra ou em diferentes tipos de comunicação. [...] A análise do fundo consiste em estudar as referências dos símbolos, podendo revelar tendências constatadas nos conteúdos das comunicações, verificar a adequação do conteúdo aos seus objetivos [...]. (1985, p. 45).

Se a intenção aqui é desenvolver um estudo analítico de um determinado tema abordado em livros didáticos, a análise de conteúdo é o caminho, sob nosso ponto de vista, mais viável. É necessária, nesse tipo de pesquisa, uma atenção não só no que dizem os códigos linguísticos diretamente (a forma), mas, em muitas passagens, é oportuno que se perceba nas entrelinhas o tema que implicitamente propõem (o fundo). A palavra “escala”, ou mesmo o termo “nível de escala”, por exemplo, não precisam aparecer citados em um texto para que se compreenda que, o fenômeno ali estudado, corresponde a um determinado recorte espacial do espaço de dimensão presumível.

No contexto das discussões sobre análise de conteúdo faz-se um necessário debate a propósito das alternativas existentes entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa. Segundo Bardin (2016), por proporcionar maior controle, a análise quantitativa é bastante útil na fase de verificação das hipóteses; dela obtém-se dados descritivos e, através de um método estatístico, confere objetividade, fidelidade e exatidão aos resultados da pesquisa. De acordo com a mesma autora, a análise qualitativa, que emerge de um procedimento mais intuitivo, é útil na fase de lançamento das hipóteses e levanta problemas ao nível da pertinência dos índices, isto é, temas, categorias, conceitos que servirão para construir indicadores utilizados nas inferências relativas às interpretações finais. Além disso, para Richardson (1985) a pesquisa qualitativa se distancia um pouco do “conteúdo manifesto” e se aproxima mais do “conteúdo latente”, e se baseia, sobretudo, na presença ou ausência de um conteúdo particular, e menos na frequência destes.

Ribeiro (2015, p. 41), apoiando-se em Flick (2009), argumenta que “a pesquisa qualitativa se fundamenta no paradigma da interpretação da realidade, com a finalidade de

explicar fenômenos dentro de determinados contextos, mais especificamente, contextos sociais.” Ora, a pesquisa na área de educação, principalmente na atual conjuntura do ensino público brasileiro, exige que nos coloquemos cada vez mais na posição de analistas conscientes dos problemas que dizem respeito ao processo ensino-aprendizagem, sendo esta a questão social de nosso interesse imediato.

Diante destas considerações, entendemos que o melhor percurso metodológico para alcançar os objetivos propostos em nosso trabalho é aquele pautado na pesquisa qualitativa situada no contexto da AC. Essa opção se justifica porque, apesar de nosso ponto de partida ser a descrição de dados e informações coletados de um livro didático, o processo de análise focaliza no significado e na interpretação das mensagens (conteúdo do livro didático), procurando um posicionamento crítico-reflexivo frente às abordagens dos autores dos textos analisados. Vale salientar que a descrição como primeiro aspecto analítico deve ser entendida como estudo relevante que “permite identificar as características dos fenômenos, possibilitando também a ordenação e classificação destes [...]” (RICHARDSON, 1985, p. 30), e que essas análises, a propósito de uma pesquisa de caráter qualitativo, tende a seguir um processo indutivo, isto é, orienta-se basicamente pelo arcabouço teórico do próprio analista. A experiência na leitura e no manuseio dos livros didáticos ora analisados nos confere, assim, uma vantagem no contexto da nossa Pesquisa.

1.3. Considerações quanto ao procedimento da análise

De acordo com as orientações de Bardin (2016), após a definição do *corpus*, a organização do processo inicia-se com a *pré-análise*, que envolve os seguintes passos, citados aqui na ordem que nos foi conveniente: escolha dos documentos, leitura flutuante, formulação das hipóteses e dos objetivos, referenciação dos índices/elaboração de indicadores e a preparação do material.

Na pesquisa que desenvolvemos a etapa da escolha dos documentos, determinada *a priori*, foi cumprida por ocasião da seleção dos livros didáticos. A leitura flutuante, que evoluiu naturalmente com o tempo para uma leitura mais conscientizada, já se processava com a manipulação ordinária dos documentos (textos didáticos) em sala de aula nos últimos três anos. Foi a partir dessas leituras sistemáticas que chegamos à formulação das hipóteses e objetivos a serem considerados no processo de análise. Partimos do pressuposto de que a abordagem escalar utilizada pelos autores dos LD para o estudo de determinados eventos geográficos e a ausência de uma relação coerente entre fenômenos que ocorrem em escalas diferentes, resultam num certo prejuízo ao entendimento da dinâmica socioespacial em sua

totalidade. O objetivo que buscamos é o de verificar exatamente como são feitas essas abordagens escalares – local, regional, nacional ou global – no interior do *corpus* da pesquisa e de um objeto de estudo conhecido. Significa afirmar, voltando à tese da análise de conteúdo, que adotamos em nosso trabalho os chamados “procedimentos fechados”, isto é,

[...] a partir de um quadro empírico ou teórico de análise de certos estados psicológicos, psicossociológicos ou histórico-sociais, que se tentam particularizar, ou então a propósito dos quais se formulam hipóteses ou se levanta questões. Reúnem-se textos... Depois, observam-se esses textos através de um determinado quadro teórico [...], quadro esse preestabelecido e que não pode ser modificado. (HENRY; MOSCOVICI, 1968, apud FRANCO, 2012, p. 58-59).

O quadro teórico no qual apoiamos nossa análise é representado por obras de autores que se destacaram por suas considerações sobre os três segmentos-eixo da nossa pesquisa: a EJA, o livro didático e a escala geográfica. Foi recorrendo a esses especialistas que definimos o conjunto das argumentações fundantes da nossa Pesquisa.

Ocorre que, segundo Bardin (2016), a constituição do *corpus* implica não só escolhas e seleções, mas também regras. Dentre as regras apontadas pela a autora – regra da exaustividade, de representatividade, da homogeneidade e de pertinência – aplica-se a nossa pesquisa particularmente as duas últimas, isso porque todos os documentos analisados guardam a mesma característica geral de serem livros didáticos de uma mesma disciplina e modalidade de ensino (regra da homogeneidade), e seus conteúdos se adequam e se ajustam perfeitamente ao objetivo da análise: verificar a forma de abordagem da escala geográfica nos textos didáticos da EJA (regra da pertinência).

O passo seguinte da pré-análise concretiza-se com a *identificação de índices para elaboração de indicadores* relativos ao tema pesquisado. “O índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem. Caso parta do princípio de que este tema possui tanto mais importância para o locutor quanto mais frequentemente é repetido” (BARDIN, 2016, p. 130). Neste caso, ter-se-ia como indicador a frequência deste tema de maneira absoluta ou relativa a outros. Porém, em se tratando de uma pesquisa qualitativa (como a nossa) não será exatamente a frequência do tema ou de uma palavra o indicador primordial. As inferências podem partir mesmo de “ausências”, e estas constituirão índices válidos de análise. Aliás, no caso da pesquisa em tela, cujo *corpus* envolve uma gama considerável de subtemas, assuntos correlatos ou discrepantes e níveis de compreensão diferenciados, a identificação desses índices torna-se bastante complexa, logo porque o tema permanece muitas vezes implícito nas mensagens.

Em termos gerais, o que se procura fazer é, a partir de um tema mais amplo – escala geográfica –, identificar os níveis de abordagens utilizados em cada parte do texto analisado, ou seja, procurar descobrir na leitura os elementos textuais que apontam neste ou naquele sentido, no que se refere à abrangência escalar de determinado fenômeno geográfico. Algumas vezes palavras-chave denunciam mais claramente a presença de um índice, como “cidade”, “Sertão”, “Brasil” e “globo”, referem-se normalmente aos níveis escalares do local, do regional, do nacional e do mundial, respectivamente, mas não de forma peremptória.

O processo de *exploração do material* é o segundo momento da análise. Agora as técnicas serão administradas ao *corpus* segundo as orientações do método utilizado. Nesta fase, o objetivo é produzir inferências sobre “as características do texto, as causas e/ou antecedentes das mensagens e os efeitos da comunicação” (FRANCO, 2012). É nesse momento da análise que o pesquisador irá confrontar método e objeto, a fim de avaliar estratégias e aplicar sistematicamente os procedimentos recomendados pela AC em relação ao *corpus* do trabalho. No caso da pesquisa em tela, o texto é o do livro didático, isto é, seu conteúdo, particularmente observando a forma de abordagem da categoria “escala geográfica”. Essa é a base empírica sobre a qual se administra o método em questão.

Contudo, para que se possa dá prosseguimento a esse momento específico da análise é necessário fazer a “codificação” dos dados brutos (informações gerais) do texto. Estes dados devem ser reorganizados em pequenas unidades (recortes), mas que tenham significado diante dos objetivos da análise e que permitam “atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices” (BARDIN, 2016, p. 133). Corresponde à ação de *desmontagem dos textos*, ou processo de unitarização, sugerida por Moraes (2003, p. 191), como primeiro foco do ciclo de análise textual. Para o autor, essa ação “implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados”. Esses recortes correspondem às chamadas “unidades de registro” e servem de referência à categorização (etapa explicitada mais a diante) e contagem de frequência. Por sua vez, uma unidade de registro pode ser uma “palavra”, “o tema”, “o objeto ou referente”, “o personagem”, “o acontecimento” ou o “documento”. (BARDIN, 2016).

Das unidades de registro supracitadas, consideramos a conotação semântica de certas palavras e a menção de determinados temas. Cabe ressaltar que numa análise qualitativa textual há de se levar em consideração a relação leitura e significação, bem como

as armadilhas da anfibiologia³. Deve-se, outrossim, atentar para a razão entre o significante e o significado e observar a possibilidade dos múltiplos sentidos da leitura, no que diz respeito os propósitos dos autores, os referenciais teóricos dos leitores e os campos semânticos inseridos no contexto das palavras (MORAIS, 2003).

A palavra – entendida aqui não meramente como símbolo, mas, sobretudo com relação ao seu sentido – é a menor unidade empregada nas pesquisas de análise de conteúdo. Embora se possa, teoricamente, trabalhar com todas as palavras de um texto, no caso de uma pesquisa qualitativa buscar-se-á preferentemente as ditas palavras-chave ou palavras-tema, que, por si só, revelam muito sobre o fenômeno ao qual se referem, delatando mesmo o próprio tema. Em um trecho que apareça, por exemplo, a palavra “seca” é muito provável que se trate aí da abordagem de um fenômeno socioambiental de escala regional. Mas se a palavra que surge em destaque é “globalização”, presume-se que aquela passagem trate de assuntos relacionados ao planeta como um todo, ou pelo menos de uma expressiva extensão deste.

No entanto, o sentido específico de uma palavra ou a plotagem do tema pode depender também de uma leitura mais ampla, de todo um parágrafo ou capítulo. Então, recomenda-se que, para efeito de compreensão e de possibilidade de codificação, utilize-se o que na AC é chamado de “unidade de contexto”, que é justamente essa tomada mais aérea e geral do texto, se ligando inclusive com trechos distantes daquele analisado, com o intuito de evitar erros de inferência e interpretação.

A escolha das unidades de registro e de contexto depende da natureza do problema e dos dados. Uma seleção errada das unidades pode ter sérias consequências nos resultados da pesquisa. À medida que aumenta o tamanho da unidade, aumenta a possibilidade de viés produzido pela interpretação do investigador (RICHARDSON, 1985, p. 191).

Uma recomendação final que se faz a respeito da determinação das unidades de registro e de contexto, é a de que se estabeleçam critérios para a dimensão dos recortes, que deve se dá de acordo com o montante de leitura do material. O ideal é que não sejam nem muito grandes, nem muito pequenas. O outro fator importante é a coerência em relação ao referencial teórico e tipo de material analisado. No caso da análise em questão as seções dos capítulos já indicam um certo limite nesses recortes (item, subitem, etc.), facilitando a definição das unidades. Quanto ao referencial teórico este é aplicável, em termos gerais, aos fenômenos apresentados no material (livro didático) selecionado.

³ No texto, o duplo sentido de uma ideia.

Desta forma, o que foi feito até o momento corresponde ao que Moraes (2003) chamou de *unitarização*, isto é, um processo iniciado com a fragmentação dos textos e codificação de cada unidade, mas que prossegue com a reescrita delas, de tal forma que assumam um significado o mais completo possível em si mesmo. Ao final, é atribuído um nome ou título para cada unidade produzida. O referido autor ainda chama a atenção para o fato de que essa etapa da análise propõe inexorável envolvimento com o conteúdo do *corpus*, uma “impregnação”, para ele, necessária ao êxito da leitura dos documentos analisados. A partir daí, defende a ideia de que

[...] a unitarização é um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Torna caótico o que era ordenado. Nesse espaço uma nova ordem pode constituir-se as custas da desordem. O estabelecimento de novas relações entre os elementos unitários de base possibilita a construção de uma nova ordem, representando uma nova compreensão em relação aos fenômenos investigados. (MORAIS, 2003, p. 196).

Desta forma, o esforço depreendido no processo de unitarização deve gerar, no momento da releitura dos fragmentos de texto, novas possibilidades de compreensão da mensagem e do fenômeno a ela relacionado. O objetivo maior aí é ampliar o potencial de interpretação da leitura, indo além do significante da palavra, alcançando seu significado, e, sobretudo, criando ligações importantes entre o texto analisado e a teoria que sustenta a análise. Para Moraes (2003), essa análise rigorosa e aprofundada possibilita a construção de novas compreensões e teorias. Porém, no caso da nossa pesquisa, que trata da análise de um livro didático, não há a intenção de reformular teorias, nem mesmo de reescrever seu conteúdo. A ideia é que as unidades de texto sirvam para identificar a noção de escala utilizada pelo autor em cada tema abordado no livro e a presença ou não de relações escalares.

Concluída a fase de definições das unidades de análise, o passo seguinte aponta para o processo de *categorização*. De acordo com Moraes (2003, p. 191), a categorização é o estabelecimento de relações entre unidades de base, “combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias”. Trata-se de um longo e trabalhoso esforço de classificação, feita no sentido de determinar, a partir da leitura do *corpus*, grupos de elementos reunidos sob determinados critérios, que podem ser semântico (temático; uma característica), sintático (os verbos, os adjetivos, advérbios etc.), léxico (ordenamento interno das orações) e expressivo (relativos a problemas de linguagem, por exemplo) (BARDIN, 2016; FRANCO, 2012; RICHARDSON, 1985). Mediante um procedimento de desmontagem

e reagrupamento seletivo de falas particulares do discurso, o objetivo precípua é permitir a apresentação dos dados ou informações de forma sintética e esquematizada, de tal sorte que se consiga perceber o propósito, as intenções e os objetivos do texto; os mecanismos ou estratégias adotados por seu(s) autor(es); ou a teoria que lhes deu base, sem que seja necessário toda a leitura do material em questão.

Segundo Franco (2012), para a elaboração de categorias existe dois caminhos que podem ser seguidos. As categorias (e seu respectivos indicadores) podem ser predeterminadas em função da busca a uma resposta específica do investigador. São, portanto, categorias criadas *a priori* e que encabeçam as unidades de análise retiradas diretamente do texto. Este é o caso da nossa pesquisa, pois as categorias que foram aqui definidas resultam das experiências com o conteúdo investigado (o livro didático) e do conhecimento prévio da teoria aplicada em sua análise (o uso da escala geográfica).

A outra situação é quando as categorias não são definidas *a priori*. Neste caso, surgem por conta de um exercício de reflexão em cima do discurso do(s) sujeito(s). Será o próprio material em manipulação a revelar as categorias ao longo do processo. “Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes ‘falas’, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo, etc.” (FRANCO, 2012, p. 66). Para o caso da análise do conteúdo de um livro didático, onde se espera encontrar uma orientação teórico-ideológica mais ou menos uniforme – e não uma confusão de tendências – consideramos este caminho o menos adequado.

Segundo Bardin (2016, p. 149/150), é importante atentar para determinadas qualidades que as categorias devem ter: *a exclusão mútua* (a organização das categorias deve ser orientada por um único princípio de classificação); *a pertinência* (a categoria deve estar em conformidade com o material de análise escolhido, com o quadro teórico definido, com os objetivos do trabalho e com as características das mensagens); *a objetividade e fidedignidade* (independente de quem analisa, a entrada de um elemento numa categoria deve obedecer a critérios de codificação válidos para todo o *corpus*, de acordo com os índices já definidos); e *a produtividade* (que está na dependência de os resultados obtidos apontarem bons índices de referência, novas hipóteses e dados exatos).

O terceiro estágio da análise refere-se ao *tratamento dos resultados obtidos e à interpretação* dos mesmos. Bardin (2016) chama a atenção para o fato de que, nesta fase, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos” (2016, p. 131). Também é característica desta etapa a utilização de processos que têm na estatística uma de suas bases organizacional. Porém, como a pesquisa que desenvolvemos é de caráter

qualitativo, como já é sabido, não se fez nela nenhum tipo de exploração envolvendo de forma absoluta técnicas estatísticas como cálculo das médias, dos desvios-padrão etc. (RICHARDSON, 1985). Por outro lado, além das orientações, do passo a passo, do método em si, o que garante ao nosso trabalho o rigor que uma pesquisa científica requer, de tal forma que se garanta confiabilidade às inferências e precisão às interpretações/conclusões, é a utilização de tecnologias disponíveis para a organização e tratamento das categorias de análise. Aliás, o caráter complexo dos procedimentos da AC, convida naturalmente o analista a procurar meios cada vez mais modernos e eficientes para proceder tal empreitada. Ao nosso dispor temos atualmente programas de computador especialmente criados para essa finalidade. No item seguinte, aprofundaremos um pouco mais essa questão.

1.4 O uso das tecnologias de informação na análise de conteúdo

A utilização de softwares na fase de tratamento analítico dos dados coletados em pesquisas científicas não é propriamente uma novidade. Uma pesquisa realizada por Gonçalves (2016) em manuais e sítios de empresas e instituições produtoras de softwares revela que o programa *IBM SPSS software* teve sua primeira versão desenvolvida em 1968, passando a ser utilizado, a partir de 1970, no meio acadêmico nos Estados Unidos. O lançamento do SPSS Inc, um programa de análise estatística, em 1975, e a liberação de sua primeira versão para computadores pessoais, em 1984, garantiu a popularização do software em outras partes do mundo.

Ao longo das últimas décadas, vários programas foram criados com a finalidade de auxiliar o trabalho científico. Na área da pesquisa quantitativa, Gonçalves (2016) cita os softwares SPSS Standard, SPSS Amos, SPSS Samplepower, Minitab, Excel e Action; na qualitativa, NVivo e Atlas ti. Aponta, ainda, os softwares EndNote e Latex. O primeiro, um gerenciador de bibliografia, e o segundo, um editor de texto. Atualmente, segundo Kelle (2005) são mais de 20 diferentes pacotes de software a disposição para auxiliar os pesquisadores qualitativos em seus trabalhos com dados textuais, com destaque para os programas *THE ETHNOGRAPH* e *NUD*IST*.

Flick (2004) corrobora essa mudança tecnológica que vem influenciando o caráter essencial da pesquisa qualitativa. Segundo o autor, existe uma grande variedade de softwares disponíveis, sendo a maior parte deles utilizados na análise de dados qualitativos, como atesta as referências feitas ao software QDA (análise de dados qualitativos) ou CAQDAS (software de análise de dados qualitativos com o auxílio do computador).

O fato é que a partir da década de 1980, como afirmam Lage e Godoy (2008), vem se desenvolvendo uma ampla variedade de softwares com essa finalidade. Talvez o problema da divulgação do método relacione-se mais ao fato de os manuais de metodologia de pesquisa qualitativa não abordarem diretamente o uso dos pacotes nesse tipo de pesquisa, como explicam Teixeira e Becker (2001) em seu artigo “Novas possibilidades da pesquisa qualitativa via sistemas CAQDAS”. O objetivo dos autores nesse texto é justamente apontar os recursos oferecidos por esses programas de análise de dados qualitativos e como funcionam.

Apesar das facilidades que as novas tecnologias de informação oferecem para o campo da ciência, de uma maneira geral, o uso dos softwares na pesquisa qualitativa ainda não é uma unanimidade entre os pesquisadores deste campo. Flick (2004, p. 260), ao se referir ao uso dos computadores nessa área, fala de “sentimentos conflitantes”. E explica: “alguns pesquisadores nutrem grandes esperanças quanto à vantagem de utilizá-los, enquanto outros preocupam-se e temem que os computadores modifiquem ou mesmo distorçam a prática da pesquisa qualitativa”.

Lage e Godoy (2008), apoiando-se em Puebla (2003), apontam, por exemplo, os pesquisadores que preferem “técnicas artesanais de trabalho”, ou seja, os que não utilizam de forma alguma os recursos da informática. Os autores apontam também o caso de pesquisadores que trabalham com programas de computador que não foram desenhados especificamente para essa finalidade.

Baseados nas argumentações de Barry (1998), Teixeira e Becker (2001, p. 96), lembram algumas dificuldades em relação ao uso desse tipo de programa. Para eles, “ocorreria um distanciamento entre pesquisador e dados: dados qualitativos passariam a ser analisados de forma quantitativa e, por fim, ocasionariam uma homogeneidade entre os métodos de análise de dados, inibindo a criatividade do pesquisador”. Entretanto, tais riscos podem ser minimizados caso o analista assuma uma “[...] postura de vigilância constante do processo de pesquisa, visando, assim, não incorrer nas desvantagens que as técnicas de operacionalização via programa possam trazer”, conclui os autores supracitados.

Ainda sobre essa questão, Flick (2004) argumenta que o temor de alguns pesquisadores está relacionado ao fato de não se observar a diferença entre os programas para análise estatística (tipo SPSS) e o QDA. Este último, explica o autor, é incapaz de realizar uma análise qualitativa por si mesmo. Assemelhando-se a um processador de texto, que facilita a redação da escrita, sem poder redigi-la por conta própria, o QDA auxilia a pesquisa, mas não a realiza nem a automatiza. Assim, se é o pesquisador quem redige ou seleciona as

unidades de texto e define categorias, ele será, ao final, o grande responsável pelo processo de codificação e análise do material de pesquisa. Kelle (2005) reforça essa ideia quando explica que os pacotes utilizados na pesquisa qualitativa “são instrumentos para mecanizar tarefas de organização e arquivamento de textos, e se constituem em um software para ‘tratamento e arquivamento de dados’, mas não são instrumentos para ‘análise de dados’[...]”. Ou seja, se a organização e tratamento dos dados ficam por conta do programa de computador, a análise interpretativa destes continua a cargo do pesquisador.

Para além dessa polêmica, no caso da nossa pesquisa, concordamos com Lage e Godoy (2008) quando argumentam sobre as facilidades oferecidas pelo CAQDAS. O trabalho sem dúvida torna-se mais produtivo quando se abre a possibilidade de o pesquisador substituir ferramentas tradicionais por tecnologias que dão celeridade, principalmente a fase de codificação/categorização e tratamento dos dados e informações. Implica dizer que a codificação dos temas e a definição e organização das categorias a partir da leitura criteriosa do material representa uma etapa crucial da metodologia em questão. Esse processo é previsto, como vimos anteriormente, na teoria geral da Análise de Conteúdo. Neste contexto, o uso de tecnologias da informação pode inserir-se no processo de categorização e codificação dos componentes da mensagem. Segundo Franco (2012, p. 63) “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. A operacionalização dessa etapa da análise de conteúdo fica, assim, a cargo das facilidades oferecidas pelos programas de computador.

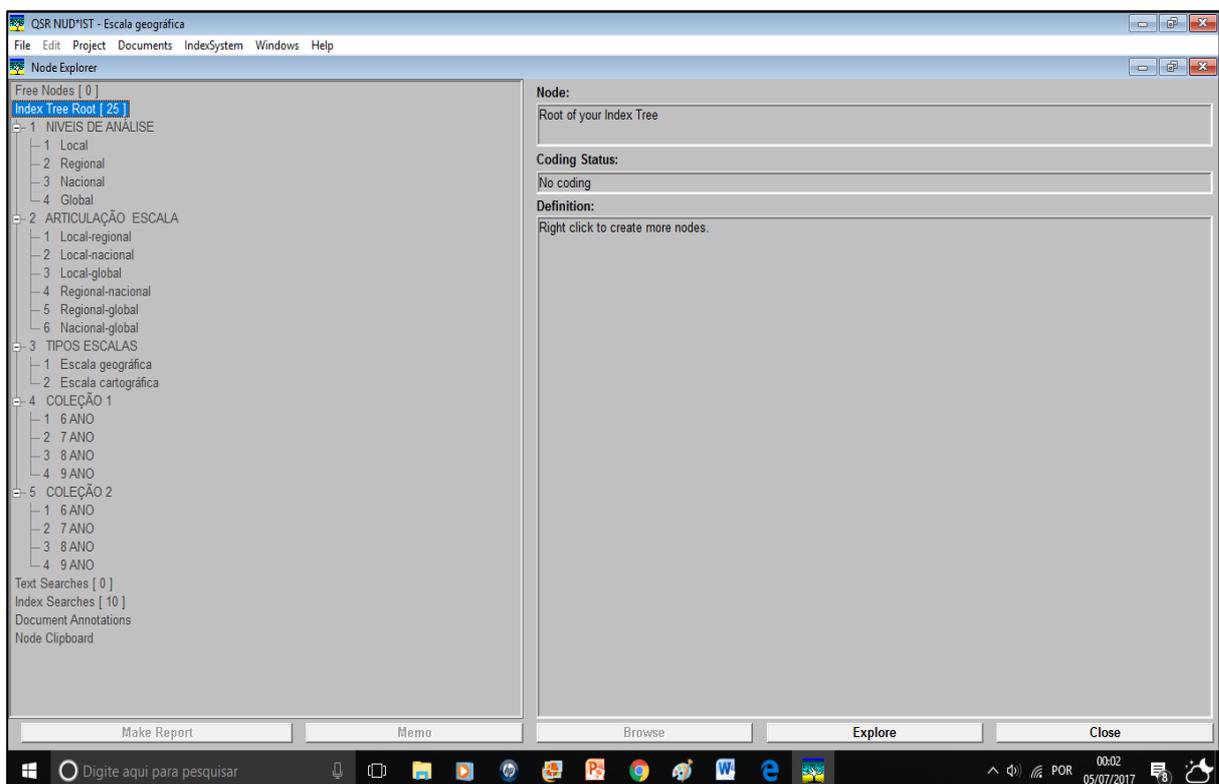
Desta forma, utilizamos em nosso trabalho os recursos oferecidos pelo NUD*IST, acrônimo de *Non-numerical unstructured data indexing, searching and theorizing*, ou seja, indexação, busca e teorização de dados não-numéricos e não-estruturados. Esse pacote de programas computacionais foi criado a partir de projetos desenvolvido por Tom Richards na Universidade La Trobe, Melbourne (EUA), em 1981. A partir do ano de 1995, a multinacional *QSR International*, especialista na fabricação de softwares de pesquisa qualitativa de dados (QDA) passou a distribuí-lo e aperfeiçoá-lo em novas versões. Neste trabalho de pesquisa utilizamos a versão 4, de 1997.

Tomando o princípio básico da codificação, que é a forma como as categorias, conceitos e ideias são apresentados ao programa, o trabalho com o computador consiste basicamente no processo de arquivar as unidades textuais (códigos) em um sistema denominado *nodes-nós*.

Os ‘nós’ são recipientes que armazenam a codificação, ou seja, os nós irão conter a referência a uma porção de texto codificado. O conjunto dos nós formam a *index tree root*, ou uma árvore onde todos os nós estão dispostos de forma hierarquizada e relacional (TEIXEIRA; BECKER, 2001, p. 97).

O programa, concebido por um sistema de janelas, permite que as categorias identificadas a priori pelo pesquisador sejam distribuídas nessa “árvore”, formando “galhos” e “nós”, de forma hierarquizada, segundo o conteúdo dessas categorias e com a relação existente entre eles. Em nossa pesquisa o *index tree root* está organizado conforme a figura 01, a seguir.

FIGURA 01-PÁGINA DO SOFTWARE NUD*IST 4



FONTE: O autor (2017)

A partir daí, cada nó é alimentado pelas unidades de texto correspondente àquela categoria. Com todos os nós alimentados, é possível para o pesquisador, utilizando as ferramentas do software e de posse de relatórios por ele fornecidos (FIGURA 02), fazer uma análise qualitativa a propósito dos indicadores apresentados. No nosso caso, questões do tipo “que níveis escalares são mais frequentes no texto?” ou “onde foi usada (ou não) a articulação entre escalas?” São respondidas a partir dos resultados fornecidos por tais técnicas de tratamento de dados que, sem dúvida, imprimem celeridade e confiabilidade ao processo, sem, contudo, dispensar a etapa de inferências feitas pelo próprio pesquisador.

FIGURA 02 – EXEMPLO DE RELATÓRIO DO NUD*IST 4

```

RELAT.5 - Bloco de notas
Arquivo Editar Formatar Exibir Ajuda
Q.S.R. NUD.IST Power version, revision 4.0.
Licensee: julie boucher.

PROJECT: Escala geográfica, User marcos aurelio, 11:23 am, Jun 24, 2017.

*****
(3) /TIPOS ESCALAS
*** No Definition

Margin coding keys for selected nodes:
A: (1) /NIVEIS DE ANÁLISE I: (2 3) /ARTICULAÇÃO ESCALA/Local-global
B: (1 1) /NIVEIS DE ANÁLISE/Local J: (2 4) /ARTICULAÇÃO ESCALA/Regional-nacional
C: (1 2) /NIVEIS DE ANÁLISE/Regional K: (2 5) /ARTICULAÇÃO ESCALA/Regional-global
D: (1 3) /NIVEIS DE ANÁLISE/Nacional L: (2 6) /ARTICULAÇÃO ESCALA/Nacional-global
E: (1 4) /NIVEIS DE ANÁLISE/Global M: (3) /TIPOS ESCALAS
F: (2) /ARTICULAÇÃO ESCALA N: (3 1) /TIPOS ESCALAS/Escala geográfica
G: (2 1) /ARTICULAÇÃO ESCALA/Local-regional O: (3 2) /TIPOS ESCALAS/Escala cartográfica
H: (2 2) /ARTICULAÇÃO ESCALA/Local-nacional

*****
+++ ON-LINE DOCUMENT: CATEGORIZAÇÃO ESCALA
+++ Document Header:
* No Header

+++ Retrieval for this document: 109 units out of 163, = 67%
++ Text units 3-4:
1- A localização do território brasileiro (p. 211) 3 A D M N
O Brasil está localizado na América, onde ocupa grande parcela da porção
sul do continente, chamada América do Sul. A C D F J M N
4 A C D F J M N
++ Text units 7-13:
A maior parte do território brasileiro está no hemisfério sul ou A C M N
meridional; o país está totalmente localizado no hemisfério oeste ou
ocidental. 7 A C M N
A maior parte do território brasileiro situa-se na zona tropical, onde
predominam altas temperaturas. 8 A C D M N
2- Brasil: um país com dimensões continentais (p. 212) 9 A D F L M N

```

FONTE: O autor (2017)

Nossa análise parte de uma descrição (sobre um texto didático), mas pretende alcançar o estágio de avaliação e crítica, e até propor alternativas quanto às formas de abordagens de determinados temas. Significa dizer que a AC é uma importante etapa do trabalho de pesquisa, na medida em que nos permite fazer uma leitura objetivada do texto, mas não é o limite deste trabalho. Os procedimentos analíticos se estendem para momentos de reflexão a propósito do conteúdo em si e para a construção de um novo texto, o “metatexto”, produto das descrições e interpretações dos sentidos e significados elaborados a partir do referido *corpus* (MORAIS, 2003).

Com o objetivo de conhecer melhor o universo no qual se insere o *corpus* do nosso trabalho, na seção seguinte abordaremos aspectos relativos ao currículo e ao uso do livro didático da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

SEÇÃO II

DA PROPOSTA CURRICULAR DE GEOGRAFIA À QUESTÃO DO USO DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A utilização do livro didático em sala de aula está intrinsecamente relacionada à prática pedagógica adotada pelo professor, e esta, por sua vez, ao currículo escolar. Em função disto, julgamos necessário analisar o conteúdo do currículo – primeiro o que está proposto para EJA em termos gerais, depois especificamente para a área de Geografia – e assim procurar traçar um paralelo entre o que se ensina com o auxílio do LD e o que se propõe nos documentos oficiais de orientação curricular, na modalidade de ensino em tela.

Em um momento inicial dessa seção traçamos algumas características gerais da EJA no Ensino Fundamental, partindo de alguns pressupostos históricos, com o objetivo de contextualizar essa modalidade de ensino na realidade educacional brasileira na contemporaneidade. Em seguida, analisamos o que preconiza os documentos oficiais a propósito do tema, no que se refere às metodologias e conteúdos propostos para educação de jovens e de adultos. Abordamos, na sequência, a polêmica questão do uso do livro didático como recurso escolar, particularmente no que tange o ensino de Geografia, reconhecendo, porém, sua importância para professores e alunos da EJA que, diante da precarização da educação pública, ainda não podem abrir mão dessa ferramenta no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, no que diz respeito à proposta programática do livro, buscamos fazer algumas considerações sobre o tipo de conteúdo que se espera encontrar com relação ao estudo do espaço de vivência do homem através da noção, conceito e uso da escala geográfica pelos autores das obras analisadas.

2.1 Uma breve contextualização histórica

Em países como o Brasil onde as grandes desigualdades sociais têm caráter histórico, haja vista que perduram desde o início da colonização do País, as iniciativas no sentido de diminuir o analfabetismo ou proporcionar algum tipo de educação para jovens e adultos marginalizados pelo sistema oficial têm, da mesma forma, origem longínqua. Estudiosos no assunto, como Castro Júnior e Schmidlin (2014, p. 69), afirmam que a educação de jovens e de adultos já era praticada no período colonial por padres jesuítas. A

clientela na época seria composta por adultos e adolescentes nativos ou estrangeiros, variando, em função disto, apenas os objetivos da “instrução”. Segundo esses autores, com a expulsão dos jesuítas pelo marquês de Pombal teria ocorrido uma “desorganização do ensino”, somente retomado no Período Imperial (1822-1889).

Ainda durante o Brasil Império, governantes e parlamentares provinciais, e até autoridades do próprio governo, reclamavam a necessidade de um reaparelhamento do sistema educacional, denunciando o atraso da educação patrocinada pelo Estado e a insuficiência dos estabelecimentos de ensino. Falava-se da “necessidade do Estado no provimento da instrução pública com o objetivo de desenvolvimento e progresso da nação” (ZICHIA, 2008, p. 58). Contudo, apesar da explicitação dos problemas, dos inúmeros debates sobre o tema (destacando-se as questões relativas ao direito à educação, a gratuidade, obrigatoriedade, liberdade e qualidade do ensino) e das ações normativas, o problema do analfabetismo de adultos foi francamente negligenciado. Apesar de o direito a educação ter sido consolidado no Período Imperial, “os governos da União e das províncias não foram capazes de popularizar a cultura mediante uma política eficiente” (ZICHIA, 2008, p. 106).

Então, no que diz respeito à educação de adultos, apesar de na Europa movimentos liberais recomendarem a expansão do ensino formal, como forma de garantir liberdades individuais e direitos políticos e jurídicos ao homem comum, no Brasil, esses ideais foram limitados. Dentre os fatores limitantes a um liberalismo nacional, podemos apontar a falta de uma burguesia ativa que se contrapusesse aos privilégios da aristocracia dominante – esta mais preocupada em manter suas terras, a força de trabalho escrava e a ignorância – e pela existência de uma maioria de analfabetos na população (ZICHIA, 2008). Assim, mesmo que o Liberalismo tenha influenciado alguns movimentos revolucionários no País⁴, este não alterou significativamente o quadro educacional em termos gerais, nem ao menos contribuiu para diminuir o nível de analfabetismo, ao contrário do que ocorrera no Velho Continente.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) o tema da educação de adultos passa a ser discutido em encontros internacionais. A I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos foi realizada na Dinamarca, em 1949 e, segundo Gadotti (2011), inspirou-se no ideal da construção de uma educação para a paz, haja vista que a escola não conseguira evitar os horrores da Guerra. Desta forma, a ideia era a de se propor uma educação

⁴ Em São Paulo um movimento revolucionário de caráter liberal ocorreu em maio de 1842 e, em Minas Gerais, em julho do mesmo ano (TRESPACH, 2017).

“paralela”, pautada na defesa dos direitos humanos, e continuada para jovens e adultos, mesmo depois da escola.

Outros quatro encontros internacionais ocorreram sobre a mesma temática: a II, a III e a IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizadas em Montreal (1963), Tóquio (1972) e Paris (1985), respectivamente; e a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990. Durante esses encontros, foram discutidos concepções de educação de adultos (se deveria ser uma educação permanente ou, de outra forma, de base ou comunitária) e temas diversos: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação moral, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional e educação técnica. (GODOTTI, 2011).

No Brasil, durante o século 20, diante de um quadro social em que o analfabetismo atingia – como até hoje atinge⁵ – milhões de pessoas, chegando a impressionante marca de 72% da população, as ações pioneiras no sentido de abordar o problema vieram em 1934. Segundo Strelhow (2010), baseado nos dados de Aguiar (2001), neste ano foi criado o Plano Nacional de Educação, que estendia o ensino primário, obrigatório e gratuito, às pessoas adultas. Esse teria sido o primeiro plano da história educacional brasileira dedicado especificamente à educação de jovens e adultos. O artigo de Strelhow ainda faz menção a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos que, segundo o autor, foi motivada por pressões internacionais a partir da criação da ONU/Unesco (1945) e de suas ações para erradicar o analfabetismo nas nações subdesenvolvidas. A propósito desse movimento, que durou até o fim dos anos 1950, “é discutível o método pedagógico utilizado que homogeneizava seus alunos sem a preocupação dos contextos onde estavam inseridos”. (STRELHOW, 2010, p. 53).

No mesmo âmbito de preocupação, vários grupos organizaram-se em torno do objetivo de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à educação formal em período regular. Castro Júnior e Shmidlin (2014, p. 70) citam alguns desses projetos e campanhas, como a Campanha de Educação de Adolescente e Adulto (CEAA), de 1947, o Movimento de Educação de Base (MEB) – “sistema rádio educativo criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com o apoio do governo federal” –, de 1961, e o Movimento de Cultura Popular, desenvolvido à época (início dos anos 1960) em variados tipos de espaços (escolas, clubes, igrejas...), com ampla proposta pedagógica, cultural e política.

⁵ Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad/2015) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possui atualmente cerca de 12 milhões de analfabetos (oito por cento da população).

Muitos desses movimentos sociais em prol da erradicação do analfabetismo, sobretudo aqueles iniciados a partir dos anos 1960, apoiaram-se no pensamento pedagógico de Paulo Freire (1921-1997), baseados, portanto, no direito a uma educação popular, conscientizadora e libertadora como bandeiras de luta. Chegou mesmo a ser criada, em 1963, uma Comissão Nacional de Alfabetização que recebera a missão de construir um Plano Nacional de Alfabetização apoiado no Método Paulo Freire. Esse Plano, criado em janeiro de 1964, tinha como meta “alfabetizar cinco milhões de brasileiros e elevar o nível cultural das classes populares, mas foi extinto em abril do mesmo ano”. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 53).

O fato é que esses movimentos procuravam o apoio do governo federal para a causa e, ao mesmo tempo, almejavam uma mudança na estrutura econômica e social do País. Certamente por terem uma preocupação não só com o ensino em si, mas também em promover a “emancipação do povo” (JARDILINO; ARAÚJO, p. 58), essas iniciativas e projetos foram desmontados pela ditadura militar iniciada, no Brasil, em 1964. Perdia-se, assim, uma oportunidade que poderia ter levado o País à erradicação progressiva do analfabetismo. A partir daí a educação direcionada a jovens e adultos não escolarizados, ou postos a margem do ensino regular, assume novos parâmetros político-pedagógicos ditados pelo regime militar.

A partir da década de 1970, os princípios fundadores de uma educação popular compreendida em função das causas e conseqüências do analfabetismo geral, funcional e político – a educação libertadora de Freire – foram substituídos por um modelo que tinha na sua expressão máxima o sistema Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Segundo Godotti (2001, p.43), “o Mobral foi concebido como um sistema que visava basicamente ao controle da população (sobretudo a rural)”. Em termos de valores quantitativos, o Mobral chegou a ser implantado em 2.251 municípios brasileiros, atendendo a quase 2 milhões de pessoas em todo o País (CORRÊA, 1979), números que, na visão de Jardimino e Araújo (2014), não justificavam seus elevados custos financeiros.

A impressão geral que se tem ao analisar criticamente a proposta educacional desse programa governamental é que seu objetivo de permitir a melhoria da condição de vida da população adulta se limitava ao ensino de técnicas de leitura, ensino e cálculo, como afirma o próprio documento oficial que o criou (Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967). Passa-se, portanto, ao largo da discussão sobre as contradições e desigualdades inerentes à sociedade de classes típica do capitalismo (BELLO, 1993). Diante de um projeto ideológico que proporcionava pouca margem para o diálogo e manifestação de pensamentos,

e de um sistema de ensino que ignorava as particularidades regionais, o problema do baixo nível de escolarização das camadas mais carentes de instrução segue, de fato, sem solução.

O Mobral, com sua estrutura grande e cara, é extinto em 1985, em meio a uma crise econômica que serviu de pretexto para sua substituição pela Fundação Educar, que não executaria nenhuma ação direta, mas apoiaria projetos de outras instituições a ela conveniadas (JARDILINO; ARAÚJO, 2014). A expectativa com a “redemocratização”, pós-regime militar, era a de que as ações de alfabetização e educação de adultos seriam retomadas pela sociedade, inclusive baseada nos ideais freirianos. Porém, na prática, no campo da política educacional, o ensino voltado para EJA seguiria negligenciado. Na opinião de Godotti (2011, p. 43), “a educação de jovens e adultos foi, assim, enterrada pela ‘Nova República’”. Perante o descaso das autoridades governamentais com a educação, o autor ainda lembra o histórico distanciamento entre sociedade civil e Estado, no que se refere a essa questão, e assevera que “até hoje existe muita desconfiança em relação às iniciativas do Estado, mesmo quando seus dirigentes têm [em princípio] compromisso com o povo” (idem, p. 44).

Vale a pena destacar que na mesma década (1970) o Ensino Supletivo é regulamentado através da Lei nº 5.692, de 1971⁶. Porém, segundo Romão (2001, p. 59) essa lei “não incluiu os excluídos da escola na idade própria no sistema de ensino, mas criou uma espécie de sistema paralelo, que previa cursos e exames supletivos”. O objetivo inicial, pelo menos em tese, era o de suprir a deficiência de escolaridade daqueles que não conseguiram concluir seus estudos no período regular, inclusive visando o problema do analfabetismo de adultos e adolescentes. Também fazia parte dessa modalidade de ensino a profissionalização, atualização e aperfeiçoamento da comunidade de maneira geral (ROCCO, 1979 apud JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

A aplicação dos exames e a difusão do Ensino Supletivo vieram, na verdade, ao encontro das exigências de certificação cobrada pelo mercado de trabalho aproximando-se, assim, mais de objetivos pragmáticos (diplomar força de trabalho) do que do propósito geral de formar cidadãos conscientes e capazes de compreender a realidade social, econômica e política na qual estão inseridos. Grosso modo, essa modalidade de ensino seria uma espécie de precursora da EJA dos dias atuais, conservando, inclusive, o baixo grau de interesse, por parte das autoridades competentes, em providenciar os recursos necessários ao pleno

⁶ O Parecer n.º 699/72 destaca quatro funções do então ensino supletivo: a suplência, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito a certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos, e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos; o suprimento, ou complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a aprendizagem; e a qualificação (BRASIL, 2002).

funcionamento dos cursos, mas, de outra forma, empobrecendo o conteúdo das metas originais no Ensino Supletivo.

Em termos de projetos relacionados à educação de jovens e adultos, a primeira metade da década de 1990 foi marcada por uma retração do governo federal, um aumento da participação dos municípios e o início de movimentos comandados por Organizações não governamentais. Somente em 1996 o governo federal retoma as iniciativas no campo da EJA com o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) que, no entanto, não se livrou de críticas que diziam respeito à qualificação dos educadores (jovens bolsistas não graduados), ao tempo dos cursos (cinco meses), por se basear em um princípio assistencialista (tratando o analfabeto como incapaz) e de uma pressuposta relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Centro-Sul (desenvolvido) (STRELHOW; BASTOS, 2005).

Dentre as principais iniciativas por parte de governos municipais ou estaduais, Jardimino e Araújo (2014) discorrem sobre as significativas ações do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo (Mova-SP) e da Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação (Ação Educativa). O primeiro programa, que se iniciou na gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, estendeu-se por quase todo território brasileiro, recebendo a denominação de acordo com a área geográfica de atuação (Mova-Porto Alegre, Mova-MG, Mova-Belém, Mova-ABC, etc.), marcando presença atualmente em 629 municípios de 11 estados da Federação (Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, São Paulo e Sergipe) (GADOTTI, 2013). A iniciativa do projeto Mova-Brasil, que comemorou em 2013 dez anos de existência, busca “priorizar a formação intelectual em perfeito diálogo com a organização social, o trabalho e a mobilização por uma condição cidadã para todos”. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 69).

O segundo programa (Ação Educativa), também fundada na capital de São Paulo (1994), é uma ONG muito presente no cenário brasileiro e que destaca, entre suas propostas, a “formação de educadores e agentes culturais, pesquisa e divulgação de políticas públicas que promovam os direitos humanos daqueles menos assistidos pelas iniciativas públicas no País” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 70). Ainda de acordo com os autores, a Ação Educativa teria atuado com destaque na articulação política por ocasião da formulação da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Na segunda metade da década de 1990, ganha destaque os projetos desenvolvidos pela Alfabetização Solidária (AlfaSol⁷), um desdobramento do PAS, mas que foi transformada em ONG no ano 1998 e mantida por parcerias entre empresas privadas e o setor público, representando um dos mais conhecidos projetos relacionados à EJA na atualidade. Além de se apoiar no princípio de que a educação é um direito de todos, jovens e adultos, a entidade acredita que “é necessário desenvolver metodologias alternativas que considerem o conhecimento acumulado pelo adulto em sua vida pessoal e comunitária, que levem em consideração o contexto sociocultural em que os alunos vivem” (AlfaSol, 2009, p. 23).

Inicialmente, concentrando suas ações nas áreas geográficas de maior índice de analfabetismo e baixos indicadores sociais, hoje a AlfaSol atua em parcerias com prefeituras, através das secretarias da educação, promovendo cursos de formação continuada a professores, pedagogos e diretores de escolas onde se atende a clientela da EJA também em municípios de grande população. Segundo informações veiculadas por sua página na Internet, a Associação AlfaSol já teria beneficiado, através de programas como o Telesol e Telesol Pro⁸, 5,5 milhões de alunos e capacitado 259 mil educadores, impactando mais de 2.300 municípios.

Em Teresina (PI), a entidade desenvolve, desde 2005, ações conjuntas com a secretaria da educação (SEMEC). Em 2016, contou com a participação de 4.342 alunos matriculados, distribuídos em 224 turmas de 42 escolas, de acordo com os dados fornecidos pela própria Secretaria do Município. Ao longo dos anos de 2014, 2015 e 2016, durante o processo de formação continuada dos educadores da EJA, os profissionais envolvidos com essa modalidade de ensino participaram do projeto de construção de uma proposta de integração curricular entre a educação básica e a educação profissional. O projeto, sob o lema “A EJA que queremos”, abrangeu cerca de 200 educadores entre professores, pedagogos e diretores do Município e possuía como meta final a construção de uma nova proposta curricular para a EJA em Teresina. O currículo é o tema de nosso próximo item.

⁷ A **AlfaSol** é uma organização social, sem fins lucrativos e de utilidade pública que, segundo informações de sua página na internet (<http://www.alfasol.org.br/alfasol/>), desenvolve ações que visam contribuir com a elevação da escolaridade e ampliar a oferta de Educação Profissional para jovens e adultos. Foi a primeira organização brasileira não governamental a manter relações com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco).

⁸ Programas que consistiam na aquisição do material da Fundação Roberto Marinho (Tecendo o Saber e Telecurso 2000) para uso das escolas que ofertavam a EJA.

2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais e a proposta curricular do município de Teresina para a EJA

No início do segundo semestre de 2017 começou a ser entregue aos profissionais da rede municipal de ensino um exemplar da Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos do Município de Teresina, como documento final do Programa Telesol e Telesol Pro viabilizados através da Associação AlfaSol. A introdução da Proposta (TERESINA, 2017, p. 11) sugere a necessidade de superação da concepção tradicional do ensino de jovens e adultos e a adoção de um currículo “pautado em uma pedagogia crítica”, propício à “emancipação dos educandos e à formação da consciência crítico-reflexiva e autônoma”.

Em nível nacional a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (segundo segmento do Ensino Fundamental) tem como suporte legal a LDBEN nº 9.394/96⁹ e a resolução CNE/CEB nº 1/2000¹⁰. Portanto, é norteada pelos princípios ditados por esses documentos. Assim, apoiam um modelo pedagógico que considera o caráter peculiar da modalidade, adequando-se ao perfil de seus alunos, de modo a assegurar “*equidade*”, isto é, “distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em face do direito à educação”, e a “*diferença*”, ou seja, “identificação e reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada um e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores” (BRASIL, 2002, p. 18).

Quanto às funções da EJA os documentos oficiais preconizam que esta deve desempenhar três funções: *função reparadora*, que diz respeito ao enquadramento dos jovens e adultos ao campo dos direitos civis (direito a educação pública gratuita e de qualidade), e também como forma de reconhecimento da “igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante” (idem, p.18); *função equalizadora*, que se baseia na igualdade de oportunidades e condições que devem ser dadas aos jovens e adultos para que possam, num ambiente de equidade, integrarem-se ao mundo do trabalho, em particular, e participarem com consciência na vida social, política e cultural, de maneira geral; *função qualificadora*, que se refere ao papel básico do ensino para

⁹ Prevê que a educação de jovens e adultos se destina àqueles que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos no Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária de 7 a 17 anos, e deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão (BRASIL, 2002).

¹⁰ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002).

jovens e adultos, como um dos instrumentos de educação permanente do ser humano (na condição de sujeito “incompleto”), mas que encontra na escola uma oportunidade de aproveitamento de suas potencialidades.

Na seção dedicada à Geografia, o documento do MEC argumenta, perante uma “leitura geográfica da realidade, [que] os alunos devem ser estimulados a considerar as diferentes ações sociais e culturais, sua dinâmica social e espacial, os impactos naturais que transformam o mundo, e as marcas que identificam os lugares” (BRASIL, 2002, p.184). O saber adquirido pelas experiências pessoais e pelo senso comum dos alunos, bem como os oriundos da pesquisa científica, dão margem a “construção e reconstrução do conhecimento geográfico”, segundo o mesmo documento. Caberia ao professor, por seu turno, promover uma reflexão a partir das noções e conceitos-chave da Geografia, tais como: “lugar, região, território, escala geográfica, paisagem e mobilidade social” (idem).

É por demais interessante, sob o nosso ponto de vista, a relevância dada ao conceito de lugar na proposta curricular do governo federal. Trazendo a Geografia Cultural para o centro do debate, o documento oficial enfatiza:

[...] hoje, cada vez mais, saber sobre o lugar é compreender como ele dá base às relações globais e com elas interage – o planeta, em seu movimento histórico, é a unidade; os lugares dão a marca da diversidade. Muda o mundo e mudam os lugares: os acontecimentos mais distantes podem provocar transformações no espaço local de vivência dos alunos (BRASIL, 2002, p. 186).

É exatamente essa orientação didático-pedagógica que consideramos fundamental no ensino para jovens e adultos da escola pública. A ideia é articular a realidade, o entorno, com os fenômenos que se desenrolam alhures, muitas vezes do outro lado do mundo. E, ainda mais, criar condições para que esses sujeitos sejam também agentes de transformação social, dentro de suas possibilidades socioculturais.

Nas palavras de Antunes (2009, p. 67) encontramos a chave para o tipo de Geografia que queremos nos currículos da EJA:

[...] uma Geografia que não abre mão de fazer de nossos alunos jovens e adultos atores autênticos capazes de refletir, observar, compreender e interpretar o espaço geográfico como produto histórico da interação entre ambiente e as práticas sociais das pessoas que nele vivem.

A proposta curricular para EJA do município de Teresina segue, em linhas gerais, as mesmas orientações dadas pelo MEC, pois tomou por base os mesmos documentos

oficiais. Mas procurando reafirmar o direito das pessoas jovens e adultas à educação articulada ao mundo do trabalho, o Documento destaca o artigo 37, parágrafo 3º, da LDB 9394/96, onde afirma que “a educação de jovens de adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”. Refere-se, ainda, a outras leis, subsequentes, que abordam e definem novas orientações referentes à educação profissional, caso da Lei nº 11.741/2008¹¹ e da Lei nº 12.513/2011¹². Assim, o Documento deixa clara sua tendência em priorizar a questão do trabalho no currículo da EJA.

A propósito desse particular uma crítica é feita por Barcelos (2012, p. 25), citando Soares (2005): “[...] pensarmos a EJA tomando como referência e objetivo apenas a dimensão relativa à inserção destes educandos(as) ao mercado de trabalho é ter uma visão muito reducionista e mesmo pragmática da Educação”. O que o autor quer lembrar é do viés humano que deve ter o ensino formal no sentido de, pelo menos, considerar o interesse dos sujeitos-alunos de realizar seus desejos e sonhos, para além das necessidades imediatas de trabalho.

O outro ponto básico do discurso oficial em tela encontra referência nas teorias que condenam as propostas de ensino que negam as experiências e saberes dos sujeitos-alunos, como matéria-prima viável do processo pedagógico, limitando-se, equivocadamente, a programas tradicionais que não levam em consideração os interesses gerais de alunos trabalhadores, ou mesmo as demandas específicas (políticas, sociais ou culturais) dos jovens e adultos como membros de uma determinada comunidade. Nesse contexto, segundo os autores do Documento, o conteúdo do livro didático se reveste num mero reprodutor desses currículos da educação convencional, propondo, para substituí-lo, “textos e outros materiais cognitivos que ampliem o universo de referência” do aluno (TERESINA, 2017, p. 34).

Ainda no mesmo Documento, faz-se uma crítica ao debate que se restringe a apenas propor mudanças na forma de ensinar (metodologia), deixando em segundo plano o objeto que já se ensina (conteúdo). A partir daí, buscando apoio nos pressupostos de uma educação libertadora/transformadora (citando Paulo Freire), o texto oficial procura afastar-se do modelo tradicional para admitir um caminho pedagógico livre da rigidez estabelecida por conteúdos escolares compartimentados em disciplinas específicas. Os autores do Documento explicam que “o estudo e o aprendizado não se definem desta ou daquela matéria, mas em função dos temas estabelecidos como importantes”. E ponderam: “não se trata de negar as

¹¹ Redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional e tecnológica (TERESINA, 2017).

¹² Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

áreas de saber, mas de tomá-las como referências possíveis à medida que avança o próprio processo de estudo” (TERESINA, 2017, p. 35).

Baseando-se no pensamento freiriano, o Documento enfatiza a ideia de construção dialética do conhecimento (educador/educando, e vice-versa). A estratégia preponderante, neste caso, é a do diálogo, é a da troca de experiências, é a da diversidade de abordagens e pontos de vista. O que se espera é o compromisso com a ação criadora, a partir da curiosidade, inquietações, dúvidas e persistência dos atores envolvidos diretamente no processo educativo, isto é, professores e alunos. Se por um lado se admite a importância da competência técnico-científica dos educadores e dos rigores próprios do ambiente escolar (metodologia, disciplina, avaliação), por outro se apela para valores como a amorosidade nas relações interpessoais, a postura contrária a qualquer tipo de discriminação ou preconceito, participação da comunidade nos projetos escolares e democratização da gestão.

Para tornar viável a pedagogia sugerida a partir dos princípios acima colocados – isto é, baseada no diálogo, na aprendizagem significativa, na afetividade e no contexto do trabalho – orientou-se o projeto, após minucioso processo diagnóstico, no sentido de uma “formação integral”. A ideia, segundo o Documento, é propor um ensino a partir do conhecimento e perfil do próprio aluno e de sua realidade, é “construir um projeto de educação integral que supere propostas pedagógicas restritas ao mero treinamento de habilidades e desenvolvido de forma instrumental e fragmentada” (TERESINA, 2017, p. 39).

Os encontros realizados nos últimos três anos e que reuniram o pessoal envolvido na EJA no Município foram justamente para discutir e definir as diretrizes dessa proposta curricular, nos moldes aqui preconizados. Da parte que nos interessa analisar mais especificamente, cabe ressaltar a adoção de duas estratégias metodológicas: o ensino a partir de temas (e subtemas) e a metodologia de projetos interdisciplinares. Um planejamento capaz de conciliar tempos, necessidade e interesses de educandos e educadores é, sem margem para dúvidas, fundamental para o êxito do processo. Então, o que teremos como referência de conteúdos é, na verdade, os “temas” (predeterminados nesse planejamento). Cada disciplina buscará aprofundar a discussão dos aspectos por ela historicamente abordados dentro do tema em questão.

Assim, na Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos no Município de Teresina (TERESINA, 2017, p. 62-67) identificamos na temática “trabalho” os conteúdos que mais se aproximam do campo de estudos da Geografia, a saber: Os índices de emprego e desemprego na cidade; As áreas de maiores índices de empregabilidade na cidade; Relações de trabalho; O uso de tecnologias no mundo do trabalho; Alternativas ao mercado de trabalho;

Sustentabilidade e tipos de produção que existem no país; Potencialidades sustentáveis da região; Globalização e mercado de trabalho; Cooperativismo e economia solidária; Práticas agrícolas de superação da cultura do agrotóxico.

Na temática “violência X cultura da paz”, é sugerido ao professor de Geografia discutir os seguintes temas: Abordagem e comunicação sobre os vários tipos de violência no Brasil e no mundo; Estudo do território: aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais, relacionando-os ao contexto nacional. A outra temática apontada é “cultura, lazer e esporte”. Dela podendo-se trabalhar o conceito de cultura; Estudo do território: aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais; História dos movimentos culturais e globais; Lazer e qualidade de vida. E na última temática proposta, “saúde e educação”, apenas um conteúdo é de interesse geográfico: influência do uso de agrotóxico na alimentação.

Salientamos que estes e outros conteúdos não estão indicados por disciplinas, mas em uma coluna comum, devendo ser trabalhados de forma interdisciplinar, seguindo a pedagogia de projetos. Por fim, o Documento ainda ressalta que “a proposta curricular está em consonância com os objetivos de aprendizagem da Proposta Curricular de EJA, nas áreas de conhecimento do 1º e 2º segmentos” (TERESINA, 2017, p. 71). Resta-nos saber até que ponto esses discursos oficiais sobre currículo estão afinados com a realidade educacional conhecida em nossos dias. O item seguinte aborda essa problemática.

2.3 Da nova proposta curricular do município de Teresina para a EJA à realidade hodierna do sistema de ensino

Tomando por base nossa experiência na EJA, tanto em sala de aula, como em cursos e encontros a ela relacionados, consideramos que qualquer iniciativa no sentido da implementação de mudanças a partir do currículo, e que atendam aos princípios preconizados nos documentos aqui discutidos, reverte-se, na verdade, em importantes desafios e pontos para questionamentos.

O primeiro diz respeito ao próprio perfil do alunado, hoje cada vez mais jovem e menos adulto¹³. A questão que provoca inquietação não é necessariamente a idade dos sujeitos, mas o motivo que os coloca nessa modalidade. É muito comum o remanejamento de alunos do ensino regular para a EJA, sobretudo para o turno da noite, como forma de punição para aqueles que mantem uma conduta indisciplinada ou que não acompanhem o rendimento

¹³ De acordo com o perfil levantado por meio da aplicação de instrumento específico (coleta de dados através de questionários) em todas as escolas da Rede Municipal de Teresina, 51% dos alunos está na faixa etária entre 15 e 19 anos.

médio de sua série. Tais alunos, caso sejam mantidos no ensino regular, comprometem, na visão dos dirigentes da escola, os resultados das avaliações as quais a escola está submetida e os índices que conseqüentemente procuram alcançar, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Nota-se, diante desse quadro, que muitos adultos se sentem incomodados com a dinâmica contraproducente que tal tipo de miscelânea provoca as aulas, como se já não fosse suficiente o dilema provocado pelo choque natural de interesses entre o adulto e o jovem, numa mesma turma, em termos de experiência de vida, comprometimento com a aprendizagem e postura em relação à realidade. Esse fato também se reveste num elemento complicador na hora mesmo de selecionar temas/conteúdos mais afinados a determinada faixa etária de alunos. O resultado em médio prazo de tal situação pode ser o desânimo e a desistência dos que se sentem prejudicados, contribuindo para o aumento dos casos de evasão escolar.

Outro ponto que merece questionamento é saber qual estratégia os professores devem utilizar para coadunar a nova proposta curricular e o conteúdo do livro didático já adotado (ou por ser adotado) na Rede nos próximos anos. É fato que os documentos oficiais que tratam da questão curricular na EJA deixam em aberto o programa de conteúdos em si, atentando mais para a caracterização e função da modalidade, os objetivos, metodologias e avaliações, propondo, outrossim, orientações gerais, temáticas.

O próprio documento oficial do município (proposta curricular) substitui os conteúdos colocados da forma tradicional por *temas* abertos. Vimos neste texto que a ideia é apresentar temáticas gerais e propor a partir delas uma abordagem interativa entre as áreas de conhecimento. Fala-se em pesquisa, em materiais cognitivos para substituir o livro didático e em projetos interdisciplinares, mas deixa-se em suspenso os mecanismos viabilizadores do processo. É o caso, por exemplo, de se procurar saber quais referências bibliográficas serão utilizadas, ou estarão ao alcance dos professores e alunos; se haverá tempo suficiente para o planejamento das ações antes do início do ano letivo e durante o mesmo; e se os recursos materiais necessários aos projetos estarão de fato disponíveis nas escolas. Vale lembrar, também, a necessidade de aperfeiçoamento do professor para trabalhar de modo interdisciplinar.

Enfim, é importante saber se a nova proposta curricular será mesmo implementada da forma como está sendo proposta, inovadora e coerente com a demanda da EJA; ou se vai esbarrar nas velhas limitações do ensino público, no descaso e irresponsabilidade por parte de gestores, na “falta de verbas”, na desvalorização dos

profissionais da educação e no desânimo por parte daquele cansados de ouvir retórica, sem ações que mudem a situação de carência e desordem, particularmente no setor educacional dedicado aos jovens e adultos.

No que se refere ao uso do livro didático, aspecto que nos interessa particularmente discutir, o posicionamento comum dos documentos de orientação curricular é o de crítica, rejeição. Observemos, a propósito, o que diz o texto da Proposta Curricular do governo federal:

[...] os livros didáticos seduzem os professores com suas capas, títulos e imagens atraentes, fazendo-o inferir que são publicações atualizadas e em conformidade com os PCN. Ainda que remetam a temas atuais, pouco auxiliam o trabalho cotidiano do professor e os conflitos que vivencia na sala de aula, dificultando uma ação pedagógica teórico-metodológica competente (BRASIL, 2002, p. 182).

Neste caso enxergamos, no mínimo, uma contradição quando lembramos que o próprio governo federal sustenta um programa de distribuição de livros didáticos para as escolas públicas em todo o País.

Na esteira da mesma crítica a Proposta Curricular do Município sugere a substituição do livro didático por referências técnico-científicas avulsas mais adequadas aos objetivos do curso da EJA, como vimos em linhas anteriores. Contudo, em relação ao livro didático, sabemos tratar-se aqui de uma ferramenta bastante utilizada em sala de aula, considerando justamente a carência de outros recursos didáticos, pelo menos até os dias atuais.

Daí o interesse de se discutir um pouco mais sobre a importância do LD como recurso em sala de aula. Logo porque tratamos, nesta seção do trabalho, das novidades curriculares no âmbito do município de Teresina, mas devemos compreender que o restante das instituições escolares do estado do Piauí segue se orientando pelas diretrizes e propostas curriculares do governo federal para a EJA e utilizando o PNL D como suporte para suprir suas demandas de referência bibliográficas para as escolas. O presente trabalho de pesquisa baseou-se na análise desses livros didáticos de Geografia adotados nas escolas estaduais e, pelo menos até o presente, nas escolas do Município.

2.4 O uso do livro didático de Geografia como recurso primordial na EJA

No artigo intitulado “As diferentes propostas curriculares e o livro didático” (2004) Maria Encarnação Spósito nos dá uma oportuna ideia sobre a importância do tema que

gira em torno do interesse do Estado na definição de guias, propostas ou parâmetros curriculares e a importância do livro didático no ensino brasileiro. Para a autora, “todo o processo de ensinar/aprender está mediado pela presença desses dois instrumentos de trabalho pedagógico: o livro didático e o currículo” (SPÓSITO, 2004, p. 297).

Nos itens anteriores deste texto já foi discutido – cremos que satisfatoriamente – a questão curricular dentro do que a própria autora denominou de “política de descentralização centralizada” (idem, p.300), isto é, a formulação por parte dos municípios (ou estados) de uma proposta curricular pautada em sugestões de educadores locais, a partir de iniciativas da administração local, mas ainda muito atrelada, ou mesmo subordinada, às orientações oficiais da esfera federal (leis, diretrizes, parâmetros, etc.). Aliás, como também já salientamos, a proposta do Município, elaborada ao longo de três anos (2014, 2015, 2016), se por um lado celebra o mérito de ter sido construída a partir de inúmeros debates (fora e dentro da escola), por outro, deixou em aberto justamente à questão do livro didático, sugerindo a utilização de textos avulsos de origem e aquisição ainda não definidos. Porém, como as escolas do Estado continuam se baseando em propostas curriculares tradicionais e utilizando o LD como recurso primordial, inclusive com considerável frequência nas aulas de Geografia, a justificativa do debate perdura.

É importante frisar que a intensão maior nessa parte do trabalho não é abordar os pormenores da desgastada discussão sobre os méritos ou deméritos da utilização do LD em sala de aula. São bastante conhecidas as acusações que esse recurso sofre por ser, na opinião de alguns autores, veículo de inculcação de ideias reacionárias postas em favor de uma classe dominante (FARIA, 1984). Pesa ainda sobre ele o temor de ser fonte unívoca de acesso ao conhecimento divulgado na escola, ficando professores e alunos na condição de dependência, como insinuou Freitag (1989), e que se apresente como único instrumento disponível no processo ensino-aprendizagem.

Outros estudiosos do assunto apontam, em relação ao LD, problemas “como confusão de critérios, inadequação de nível [...], sobrecarga de teorização, preocupação excessiva de definições, impropriedade de conceitos, artificialidade de exemplos [...], mau aproveitamento do texto, dentre outros” (NEVES, 2002, p. 233). Sobre esse recurso didático ainda recai a suspeita de que sua adoção em massa tem a ver com o “lucro estrondoso” das editoras, por um lado, e a “perda de dignidade do professor”, por outro (SILVA, 1998, p. 58).

Nossa experiência com o livro didático no Ensino Fundamental e Médio, ao longo destes vinte e sete anos de magistério, nos fez reconhecer muito de sua aplicabilidade, apesar de todas as limitações aqui apontadas. Aliás, para além dos pontos negativos geralmente

citados pelos críticos desta ferramenta de ensino, enxergamos fatores que, para nós, também mereceriam apreciação, quando a análise recai especificamente sobre o material de Geografia. É o caso, por exemplo, da forma como alguns conteúdos da chamada Geografia Física são apresentados, muitas vezes negando o princípio da totalidade, isto é, como se o estudo dos fenômenos naturais fizesse sentido em um contexto separado dos fenômenos humanos, isto é, em uma análise insensível às conexões mútuas, dialéticas, existentes entre eles.

Outro aspecto apontado por Neves (2002, p. 233) também merece destaque. O que a autora chama de “impropriedade de conceitos” não é difícil de ser identificado nos textos didáticos de Geografia. São relativamente comuns os casos em que os conceitos-chave da ciência geográfica são eles mesmos ignorados pelos próprios autores ao longo dos capítulos, ou utilizados indistintamente de uma filiação teórico-filosófica específica¹⁴.

Todavia, nos posicionamos ao lado daqueles que veem no livro didático uma das poucas alternativas de referencial teórico em sala de aula, e que adquire importância em países como o Brasil “onde a precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, pois, de forma decisiva, define o que se ensina, como se ensina e o que se ensina” (LAJOLO, 1996, p. 5). Silva, Souza e Duarte (2006, p. 1) reforçam essa defesa quando argumentam que:

apesar das críticas ao livro didático, este se torna, na grande maioria das vezes, o único material didático que o professor e aluno dispõem para discutir os assuntos científicos em sala de aula, pois é comum queixas de professores afirmando não possuírem outros meios para trabalhar os assuntos referentes aquele nível de ensino.

Soares (2002, p. 2) ainda nos diz um pouco mais sobre essa polêmica quando afirma:

Há o papel ideal e o papel real. O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino.

¹⁴ A categoria “lugar”, para ficarmos apenas em um exemplo, muitas vezes é apresentada dentro das concepções da Fenomenologia nos primeiros capítulos do livro, mas em outros contextos do mesmo aparece limitada à noção de “local”, típica da Geografia Tradicional.

Bittencourt (2008) ao tratar sobre a história do livro didático no processo de constituição do ensino escolar brasileiro (de 1810 a 1910) primeiro admite o assunto envolto em controvérsias, depois faz questão de lembrar que o uso do LD vai além das atividades de sala de aula, pois, para muitos professores, é recurso para elaboração de planejamentos, sistematização de conteúdo ou elaboração de exercícios. De fato, é bastante comum nos encontros de início de ano letivo ver professores folheando catálogos ou livros, além daquele já adotado, a procura de subsídios que possam complementar as atividades pedagógicas ou mesmo para buscar objetivos/habilidades propostas por outros autores.

Voltando ao caso específico do ensino de Geografia concordamos com a posição de geógrafos como Pontuschka (1984), Vesentini (1989), Castrogiovanni e Goulart (2001), Schäffer (2001) e Kaercher (2003) que, em termos gerais, enxergam esse recurso não só como importante, mas viável mediante a adoção de determinados critérios em sua escolha e utilização. Não se trata, na opinião desses estudiosos, de negar os problemas referentes à qualidade do conteúdo de alguns livros, mas de se destacar as obras que merecem elogio e que estão cada vez mais disponíveis no mercado.

Tonini (2011, p. 146) é bastante enfática sobre esse tema quando afirma:

Embora o bombardeamento das outras formas de comunicação, do impacto das novas tecnologias, da existência de uma nova sociedade multimidiática e plural, a qual cria novas condições de aprender, o livro didático permanece na centralidade da prática pedagógica e com seu irresistível desejo: o de comunicar-se. Ainda soa muito estranho falar de cultura escolar sem sua presença. Embora frequentemente polemizado, criticado e, às vezes, negado pelos professores, o livro didático, em todos estes séculos, continua sendo um recurso pedagógico privilegiado no ensino.

As condições de trabalho do professor de Geografia (e também a de outras disciplinas) parece ser um fator fundamental na defesa do LD como “instrumento, senão indispensável, pelo menos necessário como complemento às atividades didático-pedagógica [...]”, mesmo que utilizado “apenas como um recurso entre tantos disponíveis” (CASTROGIOVANNI; GOULART, 2001, p.129). Segundo os mesmos autores, para que o livro didático de Geografia possa manter uma perspectiva crítica, ele deve levar em consideração os seguintes aspectos: fidedignidade das afirmações, estímulo à criatividade, correta representação cartográfica, abordagem que valorize a realidade e focar o espaço como totalidade (idem, 2001).

Os dois últimos aspectos destacados pelos autores supracitados nos chamam particularmente a atenção em relação ao tema de nosso trabalho de pesquisa. Acreditamos que uma fonte de estudo se apresenta verdadeiramente útil ao aluno da EJA quando permite ao mesmo, sob orientação do professor, compreender criticamente seu espaço de vivência, sua realidade local, mas sem perder de vista os fatores que se desdobram em escalas mais amplas e, antes de tudo, viabiliza a compreensão das interações/correlações que ocorrem entre os diferentes componentes da análise espacial (a natureza, a paisagem, as relações sociais, o campo, a cidade, o lugar, a região, o território, a nação, o mundo, a localização cartográfica, etc.), que definem o estudo do espaço como totalidade.

Schäffer (2001), por sua vez, reforça a função social e pedagógica do LD, ou seja, seu papel na construção/ampliação do conhecimento. Discutindo outro ponto, desta vez relacionado à escolha do material em si, o autor afirma: “o livro didático mantém-se como o recurso mais presente em sala de aula, quando não a própria aula, a voz principal do ensino” (idem, p. 141). Explica o autor que, se dotado de informações de natureza científica e de origem confiável, o LD transforma-se em fonte de atualização e de consulta para muitos professores. Assim, justificam-se os esforços no sentido de estabelecer critérios apropriados no processo de escolha das obras, principalmente no que diz respeito ao conteúdo, estrutura, ilustrações e atividades propostas. Então, “o ponto fundamental é que o livro didático deve atender aos objetivos estabelecidos pelo professor em seu plano de trabalho e, conseqüentemente, às características do grupo de alunos ao qual se dedica” (SCHÄFFER, 2001, p. 141).

Um dos objetivos do presente texto é justamente verificar até que ponto o livro didático adotado nas escolas públicas, que recebem jovens e adultos do município de Teresina, atende aos objetivos traçados, em termos gerais, para a EJA, segundo o que está colocado nos documentos oficiais e nas propostas elaboradas pelos profissionais da área. Equivale saber, mais ainda, se as coleções escolhidas e adotadas para a EJA auxiliam positivamente no ensino de uma Geografia comprometida com o papel de explicar aos alunos temas que, em última instância, desenvolvam neles possibilidades de aprendizagem dos fatos e fenômenos socioespaciais através de uma leitura crítica do espaço geográfico, e a partir da interação entre diferentes escalas de análise.

Entendemos, a propósito do tema ora tratado nesta seção, a posição de autores como Pontuschka (1984), que defendem a ideia da necessária elaboração de um material de leitura didática específico para o município ou lugar onde o estudante vive. Mas, a mesma autora admite que essa solução nem sempre é possível. Nesse caso, ela propõe que pelo

menos o livro didático ofereça subsídios para que o professor estabeleça, de alguma forma, uma relação entre o conteúdo e a realidade específica do sujeito-aluno. Aliás, justamente em função deste tipo de limitação (textos elaborados por autores que vivem em outras realidades socioespaciais) é que em nossa análise de conteúdo do LD o que procuramos observar foi a frequência e a forma como, além de outros níveis escalares, o lugar é abordado, independentemente de ser ou não aquela realidade, a conhecida pelo sujeito-aluno, isto é, o seu bairro ou sua cidade.

A verdade é que, apesar de tudo isso, na ausência desse recurso a discussão do conteúdo escolar ficaria bastante comprometida. No contexto da EJA a situação torna-se ainda mais delicada frente ao quadro de carências materiais e de descaso administrativo que caracterizam essa modalidade de ensino. Como trabalhar com leituras técnicas ou científicas (temas avulsos) em uma turma onde a maioria dos alunos tem extrema dificuldade de interpretação de texto? É o caso de se considerar: na EJA, quanto mais didático e menos abstrato, melhor.

Convém lembrar, como nos adverte Vesentini, que o LD, embora fundamental num ambiente escolar carente de outros recursos (de várias ordens), é apenas uma ferramenta de “apoio ou complemento no processo ensino-aprendizagem que visa a integrar criticamente o educando ao mundo” (1989, p. 167).

A preocupação de colocar o aluno frente ao “mundo complexo” mediante o desenvolvimento de “espírito crítico”, com o auxílio do livro didático, é também compartilhada por Hespanhol (2006, p. 77). Isso implica, segundo o mesmo autor, “a capacidade de problematizar a realidade, propor soluções e reconhecer sua complexidade” (idem). O caminho que, sob nosso ponto de vista, consideramos indispensável e viável para que o aluno da EJA alcance tais prerrogativas de entendimento do real é o da abordagem escalar interativa entre o lugar, a região, o país e o mundo. Daí a necessidade de se discutir a questão da escala geográfica como alternativa de metodologia de análise dos fenômenos e fatos geográficos. É o que faremos na próxima seção.

SEÇÃO III

A DISCUSSÃO DO CONCEITO DE ESCALA NA GEOGRAFIA CONTEMPORÂNEA

A definição da metodologia de pesquisa relaciona-se indubitavelmente ao tema que se pretende desenvolver, e este ao referencial teórico que lhe dá fundamentação. Assim, nesta seção tecemos considerações sobre a questão do conceito/noção de escala geográfica, que é o tema de base aqui proposto. Primeiro, explicamos a importância desta ferramenta de abordagem no contexto da ciência geográfica. Em seguida, destacamos a polêmica que envolve o próprio conceito de escala e as contraposições teóricas, destacando os estudos de geógrafos contemporâneos, inclusive no que diz respeito às diferenças entre escala cartográfica e escala geográfica. Também nesta seção, com o intuito de esclarecer o tipo de escala que estamos considerando neste trabalho, apresentamos classificações desenvolvidas por alguns autores que se dedicaram ao tema.

3.1 A escala como tema cardinal no raciocínio geográfico

A discussão sobre a questão da escala, que envolve conceito, atributos e categorizações, tem suscitado um importante e relativamente inovador debate no segmento da produção acadêmica, no campo do conhecimento geográfico em tempos atuais, certamente porque seja uma discussão estreitamente vinculada à forma de abordagem e análise do objeto de estudo da própria Geografia: o espaço geográfico.

Definido, em termos muito gerais, como meio criado e transformado pela sociedade humana por intermédio das técnicas¹⁵ (ao longo do tempo), o espaço geográfico é a porção do real formada simultaneamente por elementos visíveis (concretos) e invisíveis (abstratos); por matéria, e igualmente pela essência que a define e lhe dá sentido de ser. Santos (1980, p. 119) resume o conceito quando afirma: “o espaço geográfico é a natureza modificada pelo homem através do seu trabalho”. Vale, então, afirmar que é essa categoria, correspondendo a uma faceta da realidade, que cabe à Geografia estudar, isso admitido tanto para o campo científico-acadêmico quanto para o da Educação Geográfica.

¹⁵ Técnicas aqui entendidas a partir da concepção de Santos (2006, p. 16), isto é, “um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço”.

Santos e Silva (2014, p. 17) ao iniciarem a seção de desenvolvimento de seu artigo “Revisitando o conceito de escala na Geografia” se apoiam em Lefebvre (2006, 2008) para afirmarem: “O espaço é uma realidade concreta – o que não quer dizer apenas material, pois abarca também o simbólico, as ideologias e as representações – que caracteriza a atual sociedade”. Os citados autores vão buscar na discussão da “produção social do espaço”, levada a cabo por estudiosos da linha não só de Lefebvre, mas também de Carlos (1994), Santos (1996) e Harvey (2005), os fundamentos para sua concepção de espaço geográfico, considerando-o como “condição, meio e produto da reprodução da sociedade”. (SANTOS; SILVA, 2014, p. 18).

Apesar de se constituir como a principal categoria da ciência geográfica, uma pesquisa junto a professores do Ensino Médio da rede estadual de ensino, no âmbito da cidade de Teresina (PI), desenvolvida por Xavier (2013), revelou a dificuldade que muitos profissionais da área têm de compreenderem o conceito de espaço geográfico no contexto de uma Geografia que se pretende crítica, reflexiva, social. Nossa experiência no Ensino Fundamental nos faz crer que essa realidade, considerando os resultados da pesquisa dessa autora não passou por importantes transformações. Contudo, pelo menos um fato nos interessa observar. Mesmo com a dificuldade de externar a concepção de espaço geográfico, a fala dos professores envolvidos na pesquisa mostrou que 72% o entendem como espaço “construído e transformado pelo homem”¹⁶.

O espaço geográfico é, de fato, produto do trabalho humano, objetivado por “agentes sociais concretos, históricos, dotados de interesses, estratégias e práticas espaciais próprias, portadores de contradições e geradores de conflitos entre eles mesmos e com outros segmentos da sociedade”. (CORRÊA, 2011, p. 43). Ocorre que esses agentes, na condição de produtores do espaço, atuam em diferentes escalas espaciais e temporais, o que torna fundamental considerá-las em qualquer análise de caráter geográfica (SANTOS; SILVA, 2014).

Para Nogueira e Carneiro (2013, p. 79) os processos e categorias aos quais se refere Milton Santos (2006) “precisam ser estudados e entendidos numa perspectiva de relações, de imbricamento, de múltiplas referências das partes com o todo e do todo com as partes, no dimensionamento dos espaços apreendidos e vivenciados”. Isso significa considerar as “formas de organização da ação do homem em nível local, regional, e mundial” (idem).

¹⁶ Os demais indicadores categorizados foram: “como superfície terrestre” (14%) e “espaço como lugar” (14%). (XAVIER; EVANGELISTA, 2015, p. 36).

A propósito da categoria escala espacial, muitos autores que têm se dedicado ao assunto quase sempre destacam, logo no início de seus textos, a ausência de um debate mais amplo sobre essa categoria de análise, denunciando certa negligência no trato da questão da escalar no conjunto dos debates eleitos como fundamentais para as ciências que lidam com o espaço.

Santos e Silva (2014, p. 16), a exemplo de Nogueira e Carneiro (2013)¹⁷, colocam a escala entre os conceitos-chave da ciência geográfica, porém, para eles, “não suficientemente discutido, refletido e reformulado a partir dos avanços que se poderia esperar de sua aplicação às mais variadas pesquisas em Geografia”. Como um elemento indispensável para a interpretação do mapa, ou como um conceito analítico para estudos socioespaciais (prerrogativa que pretendemos destacar neste texto), o fato é que o problema da escala interessa tanto à pesquisa acadêmica quanto às formas de abordagem de conteúdos no LD. Se há uma polêmica a se discutir sobre escala no campo da produção científica, certamente que o assunto gera desdobramentos nas metodologias utilizadas na produção dos manuais escolares de Geografia, perspectiva que nos interessa avaliar mais a frente em nosso trabalho.

Vale dizer que o uso da escala e o reconhecimento de sua importância como ferramenta metodológica e analítica, de forma alguma é uma novidade na história do pensamento geográfico. Segundo Silva (2013/2014), análises desenvolvidas por geógrafos como Vidal de La Blache e Élisée Reclus já demonstravam preocupação com as questões escalares. “A apreensão entre grande e pequena escala realizada por Vidal de La Blache em seu ‘Atlas Geral’ preconizou todo um direcionamento da utilização metodológica do conceito de escala em Geografia” (OLIVEIRA, 2011, não p.).

Contudo, do período que antecedeu o processo de sistematização da Geografia (século 19), até o advento da chamada Geografia Crítica (anos de 1970), o problema da escala permaneceu limitado ao seu caráter exclusivamente matemático, como atributo essencial dos mapas, haja vista que, por força do positivismo clássico – método científico que se impôs até o início do movimento de renovação da Geografia – o objeto de estudo da ciência geográfica era, por excelência, a superfície terrestre, tomada de forma absoluta, natural, homogênea e estável. Significa dizer que as reflexões em torno das questões sociais, do homem como agente de transformação e sujeito a relações de dominação, ainda estavam no *por vir* geográfico.

¹⁷ Nogueira e Carneiro incluíram o conceito de escala geográfica em um quadro onde reuniram os “conceitos-base ou categorias analíticas no contexto da Educação Geográfica”, isto é, no mesmo conjunto das definições de espaço geográfico, paisagem, região, lugar, território, natureza, sociedade e tempo. (2013, p. 107-108).

Corrêa (2003) lembra que só recentemente o problema da escala tem alcançado o merecido destaque nas análises feitas pelos geógrafos em suas abordagens espaciais. De acordo com Souza (2013) houve um bom avanço na discussão sobre escala a partir da década de 1980, quando não só geógrafos, mas também outros profissionais ligados à pesquisa socioespacial têm se interessado direta ou indiretamente pela questão epistemológica, em propor categorizações ou formas de utilização da escala. Assim, apesar de ser ainda um número relativamente baixo se comparado aos que se dedicam a outros campos de pesquisa, nos últimos vinte anos muitos autores vêm dedicando um relativo esforço no sentido de definir o que é e como pode ser (ou deve ser) utilizada a escala nas investigações acadêmicas e estudos escolares, fato que acaba revelando também não só a importância do conceito, mas sua complexidade, como poderemos atestar no decorrer desta seção. Contudo, parece ainda não haver mesmo consenso entre os especialistas quanto à natureza e os desdobramentos dessas questões.

3.2 Escala cartográfica ou escala geográfica?

Um dos aspectos fundamentais da discussão sobre o tema em tela diz respeito à diferença entre a noção de escala cartográfica e à noção de escala geográfica. Alguns trabalhos recentes tentam dirimir dúvidas epistemológicas a respeito dessas duas categorias de análise, ao mesmo tempo em que encaminham o debate para a conceituação de escala na área de ensino de Geografia. Podemos citar, novamente, os textos de Oliveira (2009, 2011) e Silva (2013/2014). Para Oliveira (2011, não p.), “diversas abordagens são possíveis quando tratamos especificamente sobre o complexo conceito de escala”. Sobre essas duas alternativas conceituais, o autor acredita que “cada uma dessas vertentes se propõe a resolver problemas inerentes a sua lógica, de modo que a utilização de cada uma delas é delimitada pela prática e pela intenção do sujeito que delas se apropria”.

Em um texto anterior, Oliveira (2009) já havia chamado a atenção para o equívoco de se embaralhar os conceitos de escala cartográfica e escala geográfica nos livros didáticos de Geografia. Sem pretender adentrar nos pormenores da pesquisa de Oliveira, o importante é reconhecer nela o mérito de esclarecer à inconveniência de se considerar a escala geográfica uma espécie de aprofundamento metodológico da escala cartográfica, ou de formar uma analogia direta entre ampliação/redução matemática e a abrangência do fenômeno geográfico.

No mesmo campo de discussão, Silva (2013/2014, p. 61) conclui que as diferenças de definições de escala têm a ver com a “concepção de espaço em cada momento da história do pensamento geográfico”. No geral, segundo o autor, a escala cartográfica surge em destaque em estudos que tomam o espaço geográfico como um dado absoluto e mensurável, tendo a superfície terrestre como referencial e o Positivismo como método. Já no contexto atual essa ideia de espaço absoluto e concreto foi superada pela ideia de espaço social, dinâmico; compreendido entre um momento local e um outro global; percebido na sua continuidade ou em sua estrutura em redes. Neste caso, a noção de escala cartográfica se mostra insuficiente para dá conta de uma realidade onde o fenômeno, o interesse em estudá-lo e o ponto de vista do investigador é quem define a escala.

É assim que seguindo a tendência natural que tem a ciência de revigorar teorias e conceitos, o problema da escala na Geografia “começa a ir além de uma medida de proporção da representação gráfica do território, ganhando novos contornos para expressar a representação dos diferentes modos de percepção e de concentração do real” (CASTRO, 1995. p. 117). Nesse sentido, a escala cartográfica, necessária sempre para a interpretação correta dos mapas, por si só é insuficiente quando o que se pretende fazer é a análise do real propriamente dito, a partir de sua extensão, abrangência e significado no espaço. Trata-se aqui, ainda segundo Castro, de se perceber a escala como problema dimensional (no caso da cartográfica), ou fenomenal, (no caso da geográfica), e também de se reconhecer que há um grande problema ao se confundir as duas noções, ou seja, quando se substitui o fenômeno por sua representação.

A propósito dessa confusão que parece sempre tangenciar a discussão sobre as noções de escala, Racine, Raffestin e Ruffy (1983), afirmam que a origem do problema está na falta de uma conceituação própria de escala por parte da Geografia. Castro (1995, p.125) utilizando as argumentações dos mesmos autores explica que o inconveniente se situa no fato de que “a escala cartográfica exprime a representação do espaço como forma geométrica, enquanto a escala geográfica exprime a representação das relações que as sociedades mantêm com essa forma geométrica”. Isso demonstra que os dois conceitos se aproximam, mas de forma alguma se confundem. No entanto, se há de fato uma necessidade de se compreender a diferença epistemológica/metodológica entre a escala cartográfica e a escala geográfica, por outro lado há autores, como os já citados Racine, Raffestin e Ruff (1983), além de Corrêa (2003) e Haesbaert (2015) que parecem inclinados a admitir essa relação “dialética” entre ambas – isto é, entre o espaço absoluto (quantitativo) e o construído pela reflexão humana

(qualitativo) –, sem deixar de assinalar as limitações da primeira e o alcance permitido pela segunda.

É lícito destacar também que a escolha da escala, mesmo da escala cartográfica – e logicamente o que ela quer ou consegue mostrar – revela alguma tendência ideológica, na medida em que o próprio mapa é um objeto disponível ao uso de interesses políticos. Veja-se, por exemplo, a velha polêmica envolvendo os tipos de projeções cartográficas: entre Gerhard Mercator (1512-1594) e Arno Peters (1916-2002) verifica-se uma gama de concepções nos processos de construção de mapas, e, nesse campo, não faltam discussões e críticas a este ou a aquele paradigma cartográfico. É desnecessário dizer que nesse jogo de escolhas, que termina por definir o que o mapa pretende representar, a escala tem papel preponderante. Em função dessa filtragem de informações os mapas proporcionam muitas controvérsias, sendo mesmos utilizados “como instrumento de propaganda comercial ou política” (VESENTINI, 2011, p. 56).

Aprofundando o assunto, Castro (1992) explica que a escala não envolve somente uma relação dimensional – embora inseparável – entre fenômeno e área (como no caso do estudo por mapas), mas que implica a análise do próprio fenômeno, o que faz da escala geográfica um instrumento metodológico, científico. Também neste caso, assim como ocorre com a escala cartográfica, a tomada de decisão sobre qual aspecto da realidade será destacado para análise, juntamente com o conceito (recorte) que se pretende adotar (lugar, região, país, mundo...) traduz, em menor ou maior medida, um posicionamento ideológico-metodológico, ou até mesmo político daquele que pesquisa.

A mesma autora argumenta no sentido de nos fazer entender que cabe à escala geográfica, e não à cartográfica, o papel da percepção do real e da interpretação de seu conteúdo. A questão que se coloca é o que cada escala revela, torna visível e permite investigar, apesar da autora se contrapor a existência de hierarquização de grandezas escalares (sem nexos), ou ao fato de uma determinada escala ter validade maior que outra (no sentido de que uma escala utilizada para se estudar um fenômeno pode não ser a mais adequada para se estudar outro). No caso defendido por Castro (*idem*), é o fenômeno que determina a escala apropriada de estudo, e não a escala que define o que se deve estudar. Isto é, a escolha da escala depende *a prioristicamente* da natureza e abrangência do fenômeno, e dos interesses do investigador.

Trazendo a discussão para o campo da prática pedagógica do professor, Straforini (2002, p. 102) reclama de “uma total hierarquização do espaço, de forma sistemática e linear.

[...] Cada escala espacial [da família ao mundo] é ensinada de forma fragmentada e independente, ou seja, sem o estabelecimento de relações entre elas”.

Para o citado autor, a ideia correta que se deve ter é a de um mundo formado por espaços indissociáveis, apenas percebidos de fato “no conjunto da totalidade” (idem, p. 94). Apesar de Straforini ter orientado sua pesquisa para o ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando a necessidade de a criança desde então já apreender os caracteres de seu espaço de vivência (a rua, o bairro) – para que a partir dele possa extrapolar compreensões do mundo (num processo dialético de construção de conhecimento) – acreditamos que a mesma lógica se aplica ao ensino de jovens e adultos, isto é, para todos os que pretendam entender o verdadeiro propósito da Geografia ao estudar o espaço construído, organizado e transformado pelo homem, correlacionando micro, meso e macroescalas.

Conclui-se pelo exposto que qualquer questão relacionada a propostas epistemológicas e/ou metodológicas de escala rende importantes debates e reflexões. Segundo entendemos, primeiro tem-se que saber o que se pretende conhecer, para então definir a escala de abordagem. Contudo, nos parece lícito tecer mais considerações a propósito da pertinência (ou não) de se estabelecer grandezas, tipologias ou categorias de escala. Não são poucos os autores que se permitiram “navegar” por essas “águas”. Aqui comentamos sobre as abordagens de alguns, entre os mais citados em produções científicas.

3.3 A questão da tipologia e classificação da escala geográfica

No que diz respeito a estas possibilidades e propostas de escalonamentos da realidade e sua problemática, recorreremos às considerações que Castro (1992, 1995), Souza (2013) e Haesbaert (2015) fazem aos escritos do francês Yves Lacoste, desenvolvidos na década de 1970. Considerado um nome de expressão da chamada Geografia Crítica, Lacoste (1988) deu importante contribuição a esse campo de discussão ao destacar a especificidade do conceito de escala para a Geografia e colocar em pauta a importância das concepções multiescalares.

Para Haesbaert (2015, p. 105), “Lacoste certamente foi o geógrafo que primeiro tentou, de modo mais enfático e mais articulado, desenvolver a questão da escala em Geografia”. O autor lembra que, apesar de sua teoria não ter avançado “muito além da noção empírica de escala cartográfica” (idem), o pesquisador francês procurou mostrar “A importância da análise geográfica em diferentes ‘níveis’ (ou escalas) que ele denominou,

também, ‘ordens de grandeza’, enfatizando que o conhecimento de um fenômeno só pode se dá pela imbricação de diferentes escalas/níveis de análise”. (idem).

Ocorre que Lacoste, segundo Souza (2013), ao sugerir um quadro terminológico contendo sete ordens de grandeza – de uma primeira (menor escala), que corresponderia a uma área mais ampla, até a última (maior escala), correspondente a um espaço mais restrito – criou uma “metalinguagem científica hipotética” que de forma alguma galgou a simpatia dos pesquisadores. Estes preferiram continuar utilizando os termos familiares e inteligíveis como “local”, “regional”, “nacional” e “internacional”.

Souza (2013, p. 186) assevera que o problema da teoria de Lacoste estaria em seu “formalismo intelectual nada maleável, pouco fecundo”. Utilizando termos muito abstratos, o geógrafo francês teria apelado para um artificialismo acadêmico e uma rigidez passíveis de crítica, além de ter privilegiado as “magnitudes métricas em vez de, em primeiro lugar, lidar com os próprios *processos*, com os *agentes* e com os *discursos* destes últimos (ainda que para problematizá-los).” (idem, grifo do autor).

Para Castro (1992), a fragilidade do raciocínio de Lacoste estaria na sua definição de escala a partir da lógica meramente cartográfica, e por estabelecer um paralelismo entre nível de análise e espaço de conceituação. Isso incorreria em um empobrecimento do conceito de escala que, em função da polissemia do termo, já comportaria a acepção de espaço de conceituação. Por outro lado, segundo Castro, a ideia de nível de análise seria dispensável, pois a variação do conhecimento, para maior ou para menor (como numa análise de nível) ocorreria independente da escala. Castro explica que

A escala, na realidade, é definida pelo próprio fenômeno, a partir da sua visibilidade, não definindo, portanto, o nível de análise. Em síntese, a escala só é um problema epistemológico enquanto definidora de espaços para análise, porque enquanto medida de proporção ela é um problema matemático. (1992, p. 24).

Em uma crítica final a Lacoste, Castro entende que este autor “aprisionou” o conceito de escala e o transformou numa “formula prévia para recortar o espaço” (idem, p. 123), ao definir escalas apropriadas ou significativas para a análise geográfica.

Porém, a crítica a Lacoste não encerrou essa polêmica. Outros autores, inclusive Castro (1995), Souza (2007) e Haesbaert (2015), como veremos, propuseram teorizações sobre o tema, e, no interior delas, conceituações, categorizações ou tipificações de escala. Aqui e acolá, os paralelismos e analogias entre escala cartográfica e escala geográfica são reavivados.

Racine, Raffestin e Ruff (1983), por exemplo, chamam a atenção para alguns problemas quando se comparam os dois tipos de escala, mas, como já foi salientado neste texto, defendem haver uma relação dialética entre elas, assinalando que essa relação não pode ser ignorada nos estudos do espaço geográfico.

Horta (2013), também baseado nestes três autores, concorda com a não separação radical entre esses dois tipos de escala. Porém, ele mesmo cita Silveira (2004, p. 88) quando essa autora lembra que a “inconveniência da analogia escala cartográfica-escala geográfica é assinalada com persistência por vários autores”. Vê-se, assim, que a questão da escala rende muitos posicionamentos um tanto quanto antagônicos.

Melazzo e Castro (2007) apresentam uma proposta de caracterização de “tipos” de escala. Os citados autores iniciam sua explanação considerando a escala como *noção*. Isto é, a escala como “ideia utilizada em diferentes matrizes científicas discursivas [...], associada a uma representação” (idem, p. 137). Em outras palavras, trata-se da escala como recurso para que se possa estabelecer uma relação de proporcionalidade entre o real e o representado graficamente (escala cartográfica).

Em seguida, os mesmos autores passam a caracterizar “a escala como *conceito* geográfico” (idem, grifo nosso). Neste caso, a ideia central está nas dificuldades de se relacionar a escala às fronteiras dos fenômenos que representa. Admite-se que, agora, não se pode depreender dos mesmos artifícios da escala como noção (relação matemática). O que interessa saber é se os processos sociais, objetos da pesquisa, estão em correspondência com a escala escolhida para o estudo.

A propósito dessa problemática, Castro (1995, p.136) já havia chamado a atenção para os “campos fundadores” que se deve considerar nesse conceito: “o referente” (a observação pessoal do sujeito), “a percepção” (a primeira impressão sobre o que se observa), “a concepção” (o que se compreendeu) e a “representação” (a forma subjetiva de apreensão da realidade). Podemos verificar que desta forma o entendimento da escala segue um processo relativamente complexo que tem a finalidade última de definir uma forma particular, em relação ao investigador, de apreensão da realidade espacializada.

Em um outro momento do mesmo texto, Melazzo e Castro (2007) utilizam a proposta de Neil Smith, em trabalhos desenvolvidos nos anos 1980 e 1990, para explicar o que seria a passagem de *noção de escala* a *conceito de escala*. De início, os autores explicam que a obra de Smith se reporta ao espaço como produto do capital, e, sendo este de natureza histórico-social, não só sustenta (sendo a base) objetos e ações humanas, mas também influencia a vida social e seus desdobramentos.

É a partir da teoria desenvolvida por Smith, que tem como referência o modo de produção capitalista e suas contradições, que se pode entender o sentido que os autores quiseram dar ao conceito de escala. Ocorre que Melazzo e Castro (2007) perceberam nos escritos de Smith uma categorização do fenômeno escalar, quando o mesmo utiliza expressões do tipo “escala geral de análise” e “grande cenário” – ao se referir à questão da abrangência do fato observado: o desenvolvimento desigual. Por outro lado, os autores deduziram que a produção do espaço dada pelo capital ocorreria, a princípio, em escalas mais limitadas, ou “pequenos cenários”, isto é, admitindo níveis de análise variados. Segundo Smith (apud Mellazo e Castro, 2007, p. 139) “o capital não somente produz o espaço em geral, mas também produz as reais escalas espaciais que dão ao desenvolvimento desigual a sua coerência”. A escala de Smith seria, assim, “um conceito integrado a uma teoria (a do desenvolvimento desigual) que procura dá coerência à produção do espaço em diferentes níveis, entendendo-o sempre como espaço organizado e hierarquizado” (Mellazo e Castro, 2007, p. 139). Seguindo essa linha de raciocínio, o recorte escalar estaria subordinado ao modo de produção capitalista ou mesmo definido por ele. Em outras palavras, a escala geográfica passa a ser um meio de compreensão da realidade, sendo “instâncias de concretização e de negação [dos] movimentos internos [do capital]” (idem).

Valenzuela (2004, não p.), baseada nos estudos de Gutiérrez (2001), reconhece quatro conceitos “elementares” de escala: “la escala como *tamaño*, como *nivel*, como *red* y como *relación*” (grifo da autora). A exemplo de outras classificações, essa também começa descrevendo a que seria chamada por outros autores de escala cartográfica (escala como dimensão reduzida por meio de procedimentos matemáticos). Trata-se de uma noção de escala que estabelece uma relação matemática entre as distâncias no mapa e a do terreno, no sentido de que cada unidade de distância no papel, corresponde a tantas unidades no terreno. Aliás, esse é o tipo de escala que, via de regra, aparece explicitada nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental e Médio. Nos manuais escolares haverá sempre um capítulo dedicado à Cartografia, onde a escala surge entre os elementos fundamentais de um mapa, e como um recurso necessário ao cálculo de distâncias reais.

Quanto à escala como “nível hierárquico”, Valenzuela (2014) explica que neste caso se considera as diversas instâncias existentes entre o mundial e o local; salienta que esses níveis estão inseridos uns nos outros; que, na maioria dos casos, correspondem a divisões políticas; e classifica-os “como supranacional, macro, meso, micro y pontual” (2004, não p.). Neste caso, cada nível escolhido corresponderia a uma determinada realidade ou a um fenômeno de amplitude específica. Seguindo o raciocínio da autora teríamos, portanto, a

escala de análise de abrangência internacional; uma que abordaria fenômenos nacionais; uma outra correspondente à região; e, finalmente, uma escala para o município, a cidade ou o bairro.

A terceira concepção de escala de Valenzuela (2014) – escala como rede – rejeita a ideia de áreas contínuas ou níveis predeterminados, defendendo a existência de redes de agentes (não explicitados pela autora) que operam numa certa profundidade de influência. O pressuposto da hierarquia é, assim, substituído por uma disposição em rede. No entanto, para a pesquisadora, é o quarto conceito que vai melhor promover a análise geográfica do espaço. Isto é, a escala como *relação*. Por essa última concepção admite-se – como já fizeram outros estudiosos do assunto – que um mesmo fenômeno adquire importância diferenciada mediante a escala de observação adotada. Mas Valenzuela (2014, não p.) explica melhor quando afirma que ao se alterar a escala “los elementos que se contemplan pueden ser básicamente los mismos; lo que cambia son las relaciones entre ellos y el modo em que destaca el papel que juegan, adquiriendo algunos una importancia diferencial”.

A leitura do texto de Valenzuela nos permite identificar alguns aspectos básicos dessa caracterização: o espaço geográfico (ou seu recorte espacial) seria composto por instâncias dinâmicas, que se relacionam mutuamente e possuem qualidades distintas conforme a relação que se estabelece entre o fenômeno e seu investigador. A propósito dessas características se reconhece, por exemplo, que em nível global os fenômenos se manifestam de forma mais homogênea, impessoal, estruturante. De outra forma, em escala local, teríamos uma tendência à heterogeneidade dos fatos, às questões individuais e relacionadas à vida cotidiana.

Souza (2013) é outro autor que se propôs a esclarecer a polêmica questão da escala. Ao se referir especificamente à escala geográfica, Souza assevera que a mesma “deve ser subdividida em escala *do fenômeno*, escala *de análise* e escala *de ação*” (2013, p. 181, grifo do autor). Enquanto a primeira corresponderia ao objeto real em si, em sua característica objetiva – podendo variar entre fenômenos naturais e humanos, em área contínua ou em rede –, a segunda seria a própria construção subjetiva do que se pretende analisar, a partir de um questionamento que se queira responder sobre o fenômeno selecionado. Poderíamos imaginar, por exemplo, o estudo dos impactos ambientais provocados pela poluição em uma bacia hidrográfica de um município. Assim, a escala do fenômeno seria definida pela própria extensão da bacia em questão. Sobre essa base física, decidir-se-ia o que e o como analisar o problema levantado para pesquisa: suas causas, relações e consequências socioambientais, por exemplo.

Quanto à escala de ação esta estaria relacionada a uma determinada dinâmica social de cunho especialmente político, manifestada numa certa extensão do espaço e apreendido analiticamente pelo investigador. O foco de interesse, nesse caso, passa a ser o fenômeno provocado por ações organizadas de um grupo social específico. Na hipótese de uma investigação sobre a área de atuação de um organismo internacional, de um partido político ou do potencial de ataque de um grupo terrorista numa região qualquer, estaríamos tratando, neste caso, de tipos de escala de ação.

Souza propôs também uma tipologia de escala bem detalhada. Antes, porém, fez questão de frisar que seu objetivo não é estabelecer “um quadro rígido de referências terminológicas” (2013, p. 199). Sua intenção seria:

Fornecer um pretexto adicional para refletirmos sistematicamente sobre possíveis conteúdos em um plano mais operacional, indicando como certos níveis escalares [...] se associam, não por mera comodidade formalística, mas sim por razões substantivas (dinâmicas dos processos sociais e das práticas espaciais), a certos conteúdos específicos – que são, todavia, histórica e culturalmente mutáveis. (idem).

De um modo geral, sua tipologia organiza-se como indica o quadro 3, a seguir.

QUADRO 3 – TIPOLOGIA DE ESCALA DE MARCELO LOPEZ DE SOUZA

(CONTINUA)

1) Escala (ou nível) do corpo.
2) Escala (ou nível) dos “nanoterritórios”. Corresponde ao espaço imediatamente próximo ao corpo; o quarto, a casa.
3) Escala (ou nível) local.
3A) Escala (ou nível) microlocal. Escala das relações/experiências cotidianas e das organizações sociais e políticas comunitárias.
3B) Escala (ou nível) mesolocal. Em relação à população urbana, seria a cidade ou município (mas não do porte de uma metrópole); em relação à população rural, uma aldeia ou povoado. Neste caso, o sentimento de lugar, de pertencimento ainda pode ser observado basicamente por meio da comunicação direta ou indireta entre pessoas com problemas e rotinas mais ou menos comuns.

(CONCLUSÃO)

3C) Escala (ou nível) macrolocal.

Neste nível estão as metrópoles ou as regiões metropolitanas, caracterizadas pelos intensos fluxos intraurbanos que, apesar dos avançados processos de segregação e de territorialização de determinados grupos sociais, ainda assinalam uma tênue, porém perceptível unidade sócio-espacial, capitaneada pelos sistemas integrados de serviços públicos comuns.

4) Escala (ou nível) regional.

A região é concebida aqui como um espaço de múltiplas conceituações, dadas a partir de aspectos político-administrativos, socioeconômicos, histórico-culturais, cultural-simbólicos etc., mas sempre situado entre o nível local e a escala do país. Há, neste caso, a possibilidade de se identificar sub-regiões mediante a adoção de critérios variados.

4) Escala (ou nível) nacional.

É a escala do país (Estado soberano). Não se refere necessariamente ao conceito de “nação” (território ocupado por um povo ou etnia).

5) Escala (ou nível) internacional.**6A) Escala (ou nível) de grupos de países**

Refere-se aos casos de países que se agrupam formando blocos em áreas contínuas ou não a propósito de acordos político-militares (como a OTAN e os Cinco Acordos de Força de Defesa/FPDA), econômicos (como a União Europeia e o Mercosul). Também se enquadram nessa escala os conjuntos de países identificados por características histórico-culturais (como a América Latina e o Magreb).

6B) Escala (ou nível) global.

Esta é a escala utilizada para a análise de fenômenos de repercussão mundial, principalmente no que se refere àqueles relacionados à etapa atual do sistema econômico capitalista: a globalização econômico-financeira. Pode-se considerar também a área de atuação de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial ou a *Fédération Internationale de Football Association* (FIFA).

FONTE: Adaptada de Souza (2013)

3.5 Haesbaert e as escalas espaçotemporais

Antes de adentrar propriamente em sua teoria, Haesbaert (2015) aborda dois aspectos interessantes. Primeiro ele reforça a ideia da forte relação existente entre o espaço

geográfico e o tempo histórico. Em outras palavras, a estreita ligação da Geografia com a História. Dessa forma, o autor explica: “admitir que é possível compreender o espaço e o tempo socialmente instituídos/incorporados é reconhecer a necessidade de analisar suas partes, ‘esquadrinhando’, de certa forma, suas múltiplas escalas” (2015, p. 101). O autor assevera que a Geografia e a História, possuindo conteúdos tão afins não poderiam prescindir de um “diálogo”, de uma interdisciplinaridade.

Outro aspecto destacado por Haesbaert diz respeito aos desajustes ou desencontros entre as duas disciplinas. Apesar da inexorável ligação entre espaço e tempo – atestada pela Filosofia e por outras tantas ciências sociais, como lembra o próprio autor – muitos geógrafos e historiadores têm assumido posturas antagônicas a essa relação. Haesbaert (2015, p.101) cita, por exemplo, o caso dos neopositivistas (da Geografia Quantitativa) que, “em nome de um pragmatismo simplista, ignoraram a indissociabilidade da relação espaço-tempo”. De uma outra parte, o materialismo histórico-dialético teria encontrado o caminho mais definidor para esse encontro entre Geografia e História, mesmo que tenha havido, apesar disto, ainda divergências entre os autores de cada área. De qualquer forma, são os geógrafos apoiados pelo materialismo histórico os que vão, na maioria, considerar em seus estudos “a análise conjunta e indissociável entre as dimensões espacial/geográfica e temporal/histórica da realidade” (idem, p. 102).

Observados esses fundamentos, principalmente no que diz respeito à estreita relação espaço/tempo, Haesbaert (2015) começa a expor a partir daí sua teoria. Segundo o autor, a primeira questão a se pensar é a definição de escalas espaciais/geográficas e escalas temporais/históricas. Em seguida deve-se avaliar a relação entre elas (ou inter-relações) e saber até que ponto há pertinência ou coerência nesse relacionamento.

Então, o citado pesquisador segue a orientação comum de, primeiro, explicitar a diferença entre escala cartográfica e escala geográfica, utilizando a noção de espaço e tempo que cada uma pressupõe: a escala cartográfica estaria associada à visão de espaço absoluto, homogêneo e estável, por isso relacionada diretamente ao meio físico, à realidade quantificável; a escala geográfica, por sua vez, corresponderia à noção de espaço e tempo relativos, instáveis e heterogêneos, sendo assim indicada aos estudos qualitativos, ligados à sociedade.

Confrontando a posição de autores que conduziram seus estudos de forma mais empírico-cartográfica (como fez Lacoste), com a de outros que empreenderam um discurso mais teórico e social bem próximo ao que entendemos como escala geográfica (como Alain

Lipietz¹⁸), Haesbaert (2015, p. 107) procurou mostrar que “as implicações que a definição de uma escala (concomitantemente cartográfica e geográfica) impõe, é um elemento central e ao mesmo tempo bastante desprezado em nossas pesquisas”.

Tomando por base as teorizações dos historiadores Fernand Braudel e Jacques Le Goff – em que identificam os “tempos longos”, “tempos intermediários” e “tempos curtos” –, Haesbaert (2015, p. 107) primeiro destaca a importância de se considerar “a delimitação cronológica (histórica) e geográfica das questões sociais” que se analisa. Depois, procurando estabelecer um paralelo entre as colocações dos historiadores e a teoria de Lacoste (“espacialidade diferencial” ou conjuntos de grandeza), mas procurando ir além dos limites teóricos deste último, o autor passa a fundamentar suas ideias sobre a relação espaço-tempo, isto é, sobre a “interação entre as escalas de tempo e de espaço” (idem, p. 110).

A preocupação primordial do autor é justamente mostrar a analogia existente entre, por exemplo, um “acontecimento” de grande duração histórica e sua manifestação numa extensão geográfica mais ampla; ou, um “acontecimento” de pequena duração histórica e sua correspondente manifestação mais local. Para Haesbaert (2015, p. 110) “qualquer estudo que se pretenda denso, apreendendo o social em sua complexidade, deve enfrentar o dilema da priorização de algumas e da interação entre escalas de tempo e espaço”. O autor salienta que apesar de não se poder fazer uma correspondência direta e automática entre o tempo breve e a escala local, há aí “correspondências que merecem ser analisadas”, e reforça que “tanto um quanto o outro tendem a ser melhor (ou mais claramente) delimitados e refletem mudanças mais rápidas [...]” (idem).

Em sua teorização, Haesbaert faz questão de, a todo o momento, deixar claro que apesar de haver uma aproximação, para ele muito clara, entre as duas escalas (de tempo e espaço) não ocorre aí uma relação incondicional ou irrestrita. E admite: “assim como existem tempos breves em escalas espaciais mais amplas, também podem existir espaços locais inseridos em tempos mais longos” (2015, p. 111). Mas insiste: “por ser sempre mais fácil introduzir uma mudança, digamos, ‘pontual’, a escala local será sempre uma escala privilegiada em relação às transformações mais rápidas”.

Porém, o autor é forçado a considerar em sua reflexão as dinâmicas impostas pelas novas tecnologias globais que, de certa forma, colocam o “mundo” no espaço local, e ao mesmo tempo possibilitam que se alcancem, a partir do lugar, fenômenos de escalas mais

¹⁸ Haesbaert se refere ao livro “O capital e seu espaço” (1988), onde o economista Alain Lipietz apresenta os conceitos de “armaduras regionais”, “formações nacionais” e “blocos multinacionais”.

amplas, proporcionando uma importante relativização no que se refere a essa questão do tempo (breve ou longo?) e do espaço (local ou mundial?). O autor pondera:

Como, às vezes, a moderna tecnologia, pelo menos para a restrita elite que a ela tem acesso, permite desenvolver as maiores velocidades justamente nas maiores distâncias, há casos/momentos em que o próprio mundo parece tornar-se um ‘espaço cotidiano de relações’. (HAESBAERT, 2015, p.111-112)

Para Haesbaert (2015, p. 112) esse “tempo breve mundializado aparece sempre [...] imbricado numa ambígua e contraditória teia de outros espaços locais/regionais onde se delineiam sempre certas formas de resistências e constrangimentos”. O caso das escalas regionais seria ainda mais complexo se comparado ao da escala local.

Tomando a escala regional a partir dos conceitos de “regionalismo” e de “identidade regional”, o autor considera que diante de uma base sociocultural assim complexa, as resistências regionais, diante dos movimentos hegemônicos globais, atestam a contradição entre o caráter dos “tempos longos” (dominações imperialistas, por exemplo) e a luta de povos por seu território de soberania nos espaços/tempos intermediários (movimentos nacionalistas, por exemplo).

Uma última e importante colocação é feita por Haesbaert (2015, p. 114) em defesa das escalas espaçotemporais. A de que não há uma organização formal e rígida de escalas concêntricas ou sobrepostas em hierarquia de abrangência. Para o autor, “muitos fenômenos participam de redes locais ou regionais, outros de redes nacionais/mundiais, e muitas são as discontinuidades e os entrelaçamentos”. E conclui afirmando que desvendar “este confuso ‘novo’ é o que a questão da escala e da própria região nos propõe”.

A questão das escalas espaçotemporais desperta especial interesse em nossa pesquisa na medida em que se desdobra a partir de uma problemática bastante visível nos livros-textos de Geografia da Educação Básica, particularmente nas produções para a EJA. Isto é, observa-se uma certa negligência dos autores no que diz respeito ao cuidado em se considerar essa relação espaço/tempo, Geografia/História, procedimento que julgamos muito necessário à compreensão do fenômeno social estudado em sua totalidade. Fala-se, por exemplo, numa seção dedicada ao “Território brasileiro” (Capítulo 1, p. 210-217, COL.2, 6º ano), na grande extensão territorial do Brasil, mas omite-se o processo de ocupação do espaço ocorrida ao longo de muitos séculos de história, até à definição das fronteiras atuais. Por outro lado, discute-se o processo de expansão territorial e definição das fronteiras, sem se apresentar uma ideia da grandeza escalar do país em relação ao mundo ou ao continente onde se localiza,

e o que isso significa em termos socioeconômicos na atualidade (Capítulo 2, p. 214-222, COL. 2, 8º ano). Parece mesmo que nos livros-texto de Geografia da EJA, o tempo e o espaço são tratados como categorias/conteúdos independentes.

3.6 Os atributos e a natureza da escala geográfica

A percepção que se tem até o momento é a de que a utilização da escala cartográfica, apesar de fundamental para a interpretação ou leitura do espaço terrestre a partir dos mapas, não deve ser confundida com a noção de escala geográfica, esta mais adequada aos propósitos investigativos que levem em consideração o fenômeno em si, o conteúdo que se procura analisar, explicar ou propor modificações. Quando falamos de escala geográfica queremos ir além de uma simples noção de “ordem organizacional do mundo” (DIAS, 2010, p. 165). Outrossim, não significa que as duas abordagens são autoexcludentes ou automaticamente contraditórias, mas que cada uma atende a interesses específicos. Aliás, essa aproximação, digamos, funcional entre escala geográfica e escala cartográfica aparece visível em alguns textos aqui consultados, como o de Frémont (1980) e Melazzo e Castro (2007).

Quanto à questão da escala geográfica, a argumentação de Santos (1997, p.52) nos parece esclarecedora: “A totalidade não se entende sem que seja, antes, subdividida”. Parte-se da lógica de que o espaço certamente forma um todo complexo, mas, uma vez fragmentado para efeito de estudo, e sendo preservado o caráter da inter-relação entre suas partes, não permite uma interpretação baseada somente em um nível de análise, em alguma escala tomada de antemão à revelia das características do fenômeno de interesse do pesquisador. Daí também se depreende o entendimento da escala enquanto problema epistemológico e metodológico relacionado aos recortes espaciais da base de estudos do espaço geográfico. Estes estudos se desenvolvem a partir de certas categorias de referência: o local (lugar), o regional, o nacional e o global, para usar uma generalização bastante comum (mas não a única) neste campo de trabalho. Aliás, a orientação no sentido de se considerar esses recortes na análise geográfica está presente nos próprios documentos oficiais, como a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (5ª a 8ª séries) (BRASIL, 2002).

Oliveira e Silva (2014) alertam para o risco que se corre quando não se explicita o conceito de escala que fundamenta a pesquisa. Risco maior para o leitor que inadvertidamente pode sofrer dificuldades de interpretação. Na medida em que a Geografia avança em termos teóricos, metodológicos e técnicos, tanto mais se faz necessário o entendimento da escala

como recurso analítico, como método de investigação de um fenômeno socioeconômico, político, cultural ou ambiental. Afinal, como salienta Silva (2013/2014, p. 54):

A seleção de uma escala para abordagem de um fenômeno é muito comum no cotidiano dos cientistas, chagando até a definir um ramo de conhecimento, como atualmente a Física vem se dirigindo à Mecânica Quântica, por exemplo. Na Geografia não é diferente, a escala é um instrumento metodológico importantíssimo para o ofício.

No contexto da Geografia escolar a problemática do uso da escala persiste e preocupa. Via de regra o que se observa é uma dificuldade que muitos alunos têm (e também de muitos professores) em compreender as conexões existentes entre os fenômenos que se manifestam e se reproduzem em escalas geográficas diferentes.

Se concordarmos que a Geografia hodierna deve se ocupar preferentemente com as grandes questões socioespaciais que atingem (e afligem) as pessoas no seu dia a dia, devemos concordar com Nogueira e Carneiro (2009, p. 11) quando sustentam que a “cidadania crítico-participativa é a finalidade emergente e urgente na formação dos alunos desde a escola básica à universidade”. Para eles, deve-se considerar “os problemas e questões em escala locais e globais”, pois “as interferências no local afetam o global e vice-versa”. O que Nogueira e Carneiro querem salientar é que as ações do sujeito/agentes em nível local (de lugar) acabam se refletindo no mundo, como é o caso de movimentos socioculturais, de resistências políticas ou de degradação ambiental que afetam vários países ao mesmo tempo. Contudo, a julgar pelo que se ensina na maioria das escolas brasileiras, “a formação para a cidadania crítico-participativa, democrática e cidadã” (idem), parece está mesmo em um nível de desafios para a educação escolar de nossos dias, como admitem os próprios autores.

Vale a pena esclarecer que, como acreditamos que o fundamental na pesquisa geográfica são as possibilidades de propor alternativas de transformação social a partir do conhecimento da realidade, neste trabalho, nas seções que se faz a análise do conteúdo dos livros didáticos adotados na EJA, centraremos foco mais nos atributos referentes à escala geográfica, por considerarmos que é ela que dá um direcionamento crítico ao estudo de um espaço que não é só concreto, físico; mas é, antes de tudo, abstrato, social, humano.

Se o espaço é de alguma forma o receptáculo ou o suporte das ações humanas, ele é também o resultado dessas ações e sobre elas, dialeticamente, pode atuar. É por aceitarmos esse princípio teórico que acreditamos ser a escala geográfica, e não a cartográfica, a que responde de modo mais satisfatório aos questionamentos levantados em uma pesquisa socioespacial. Esse também poderá ser o caminho para uma análise que pretenda investigar ou

avaliar a forma como essa relação (escala/conteúdo) se dá ao longo de um texto, no caso da nossa pesquisa, didático.

É importante ressaltar que não é de nossa intenção adotar esta ou aquela tipologia de escala como a correta ou a mais apropriada às abordagens de um livro de Geografia de Ensino Fundamental. Alinhados a Souza (2013, p. 182), acreditamos que não nos cabe discutir aqui certos aspectos do “status ontológico” da escala. Segundo o autor,

admitir que os fenômenos possuem um certo alcance espacial independente da consciência de quem os percebe ou estuda não nos impede de aceitar que o pesquisador possa estabelecer, segundo critérios variados, recortes espaciais que lhes permitam ou facilitem visualizar ou descartar determinados aspectos da realidade – e vice-versa (idem).

A bem da verdade, das tentativas de elucidação do conceito, passando pela confrontação com a escala cartográfica, até as propostas classificatórias, encontramos em nossas leituras inúmeras expressões ligadas ao mesmo princípio conceitual de escala geográfica (e seus subtipos), como vimos nos itens anteriores: escala como nível hierárquico, escala como rede, (VALENZUELA, 2004), escala da ação, escala do império (SILVEIRA, 2004), escala como conceito, escala como teoria (SMITH, 1988 apud MELAZZO; CASTRO 2007), escala do fenômeno, escala de análise, escala de ação (SOUZA, 2013), dentre outros. Seria contraproducente tentar adotar apenas uma dessas noções como referencial absoluto e assertivo para nossa análise.

É lícito deixar evidente que não há em nosso trabalho o intuito de discutir os conceitos de lugar, região, nação ou globalização em si, apesar de eles acompanharem a noção de escala geográfica e aparecem a todo o momento em nossa análise. Tão pouco é aconselhável nesse momento suscitar polêmica quanto ao sentido filosófico-metodológico atribuído a eles pelos autores dos livros analisados¹⁹. Logo porque a leitura do texto didático dá pouca margem a especulações deste tipo.

Assim, para nós parece mais conveniente identificar a noção dada a essas categorias geográficas pelos próprios autores das coleções analisados, sem perder de vista as referências teóricas que serviram de base ao desenvolvimento da nossa pesquisa, malgrado as divergências conceituais defendidas por cada especialista. Um ponto em comum, porém, podemos facilmente identificar: todos asseveram a importância das articulações escalares

¹⁹ Os termos “lugar” e “região” são utilizados nas coleções, via de regra, no sentido de recortes espaciais, cada um com suas particularidades, mas sem comprometimento radical com nenhuma base teórico-filosófica específica.

tomando como base principal o “lugar”, como já destacamos por meio de alguns posicionamentos de autores neste trabalho.

Quando o público-alvo de um sistema escolar é formado por jovens e adultos, no geral alunos trabalhadores da periferia de uma grande cidade ou da zona rural, uma das preocupações do ensino da Geografia deve ser o de aproveitar exatamente os saberes e as experiências de vida desses sujeitos em prol da construção de um currículo mais adequado às suas expectativas e desafios. Isso significa também ressaltar o “lugar” como escala privilegiada nas abordagens de conteúdo, caminho inicial para a compreensão dos fenômenos que se desdobram em outras amplitudes (região, nação, mundo).

As argumentações em torno desse entendimento são razoavelmente abundantes. O título do livro de Ana Fani Alessandre Carlos – “O Lugar no/do Mundo” – não deixa margem para dúvidas quanto à importância dada pela autora a essa relação espacial. Para a pesquisadora “o espaço se constitui numa articulação entre o local e o mundial, visto que, hoje, o processo de reprodução das relações sociais dá-se fora das fronteiras do lugar específico até pouco vigente”. (CARLOS, 1996, p. 14). Isto é, atualmente não dá mais para encontrar explicações para os fenômenos socioespaciais sem levar em conta os fatores (econômicos, culturais, políticos) que vêm de fora. A verdade é que

a globalização materializa-se *no lugar*, aqui se lê/percebe/entende o mundo moderno em suas múltiplas dimensões, numa perspectiva mais ampla, o que significa dizer que no lugar se vive, se realiza o cotidiano e é aí que ganha expressão o mundial. O mundial existe no local, redefinindo seu conteúdo, sem todavia anularem-se as particularidades. (idem, p. 15, grifo da autora).

A relevância dessa categoria para o entendimento do espaço geográfico em sua totalidade é reforçada por outros estudiosos. Relph (2012) p. 27 enfatiza a importância de “compreender que é por meio de lugares que indivíduos e sociedades se relacionam com o mundo, e que essa relação tem potencial para ser ao mesmo tempo profundamente responsável e transformadora”. Sim, e esse potencial será tanto maior quanto mais essa relação for explicitada pelo livro didático de Geografia.

Raciocínio análogo é o de Callai (2000, p. 71) quando sentencia: deve-se “compreender o lugar para compreender o mundo”. Em um texto dedicado aos anos iniciais do Ensino Fundamental – mas perfeitamente válido para o nosso caso (EJA) –, a autora explica que a leitura do espaço geográfico inicia-se no relacionamento da criança a partir de seu “lugar”, mas seguindo uma lógica diferente daquela preconizada pela Geografia

Tradicional, em que o estudo evolui inevitavelmente do particular (local) para o geral (global), em círculos concêntricos de análise, ignorando as dinâmicas sociais e tecnológicas do mundo contemporâneo (CALLAI, 2005). A melhor forma de estudo, portanto, é aquela que considera também a influência dos fenômenos globais na escala do lugar, mediante uma relação mais dialética na compreensão dos fenômenos espaciais.

Nogueira e Carneiro (2013, p. 11) praticamente assentam sua teoria – do ensino da Geografia como fator para a consciência espacial-cidadã – na relevância do lugar e de sua relação com o mundo. Dizem eles que “as interferências no local afetam o global e vice-versa, uma vez que esses contextos estão inter-relacionados. Portanto, uma cidadania crítico-participativa implica a ação do sujeito no global a partir de suas ações no local”. Em última instância, essa intensão só se concretiza dentro de um projeto escolar que acolha em seu currículo a questão da escala, através de uma abordagem de conteúdos que a privilegie.

Fechamos essa seção enfatizando que no estudo que realizamos procuramos identificar como a escala geográfica é utilizada para fins de estudos do conteúdo do LD, independente da base epistemológica ou de tipificações adotadas por seus autores. A seguir, faremos a análise das coleções que compõe o *corpus* do nosso trabalho de pesquisa.

SEÇÃO IV

A ANÁLISE DO CONTEÚDO E A QUESTÃO DA ESCALA GEOGRÁFICA NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DA EJA

Na presente seção apresentaremos os resultados da análise dos conteúdos das coleções de Geografia adotadas nas escolas públicas municipais e estaduais de Teresina que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como já explicitamos, dois conjuntos de obras foram selecionados para essa análise: o de Joyce Martins Araújo Santos e Sandra Beline (da rede estadual) e o de Maria Julia Panzarin Carminati Pantano (da rede municipal). A primeira coleção lançada no ano de 2009 e a segunda, em 2013.

O objetivo agora foi o de verificar como a aplicação do conceito de escala geográfica e os fenômenos tomados a partir deste conceito estão contemplados nas citadas coleções. Indo mais ao fundo da discussão, foi de nosso interesse saber se os conteúdos que tratam do espaço geográfico são abordados de forma a considerar as múltiplas interações e correlações existentes entre as principais escalas de análise: o lugar, a região, o país e o mundo²⁰. Tal apreciação foi feita através do método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), com o auxílio do programa de computação denominado QSR NUD*IST 4, desenvolvido e aperfeiçoado por Richards e Richards, durante a década de 1990. A grande vantagem do Programa é fornecer relatórios sobre a frequência dos fenômenos codificados (nível de escala, articulação entre escalas e tipos de escala) em cada volume, de cada coleção.

4.1 Apreciação geral a respeito da questão escalar nas coleções analisadas

Não é de forma alguma pretensão nossa dá exatidão matemática ao processo de análise dos dados colhidos através dos relatórios fornecidos pelo NUD*IST 4 (1997). Afinal, a pesquisa por nós desenvolvida pretendeu ser de caráter qualitativo. Porém, a frequência com que determinado fenômeno codificado aparece nos textos didáticos nos dá importante impressão sobre o uso (ou não) de certo tipo de nível escalar, ou se é feita (ou não) articulações entre escalas ao longo dos conteúdos. São esses dois indicadores que nos interessam particularmente analisar. É fundamental destacar que esses indicadores só revelam seu real significado quando submetidos a um questionamento crítico por parte do analista, o que reafirma a necessidade de constante manipulação do material analisado.

²⁰ Estes recortes têm sido utilizados pela Geografia Humana, segundo Castro (1995).

Parece não haver dúvidas que o tipo de escala que constitui alvo de nossa preocupação básica é a escala geográfica. Neste texto fica bastante claro nosso alinhamento de ideias ao posicionamento de autores como Racine, Raffestin e Ruff (1983), Castro (1995), Oliveira (2009, 2011), Silva (2013, 2014), Haesbaert (2015) e Souza (2013) quanto às particularidades da escala geográfica em relação à cartográfica. Ao mesmo tempo, são esses mesmos autores que destacam a importância da escala geográfica nos estudos qualitativos do espaço geográfico. Apesar de nossa preocupação primordial ser com a escala geográfica, não deixamos de observar a frequência com que as autoras dos livros didáticos selecionados abordam seus conteúdos utilizando as representações gráficas dos mapas, bem como a forma como esse tipo de escala foi apresentado.

Buscamos, outrossim, nos textos de Carlos (1996), Santos (1996, 1997, 2006), Melazzo e Castro (2007), Silva (2013/2014) entre outros, o respaldo para argumentarmos a favor da importância das relações entre níveis escalares diferentes na abordagem de conteúdos da Geografia.

Os relatórios do Programa, extraídos da análise computacional do *corpus* da pesquisa (livros didáticos utilizados na EJA), foram apresentados com o auxílio de legendas, definidas pelo próprio software, e mostradas aqui de forma simplificada no quadro abaixo.

QUADRO 3 – NÍVEIS DE ANÁLISE, ARTICULAÇÃO E TIPOS DE ESCALA

(A) NÍVEIS DE ANÁLISE	(F) ARTICULAÇÃO ENTRE ESCALAS	(M) TIPOS DE ESCALA
(B) Local	(G) Local/regional	(N) Geográfica
(C) Regional	(H) Local/nacional	(O) Cartográfica
(D) Nacional	(I) Local/global	
(E) Global	(J) Regional/nacional	
	(K) Regional/global	
	(L) Nacional/global	

FONTE: NUD*IST 4 (1997)

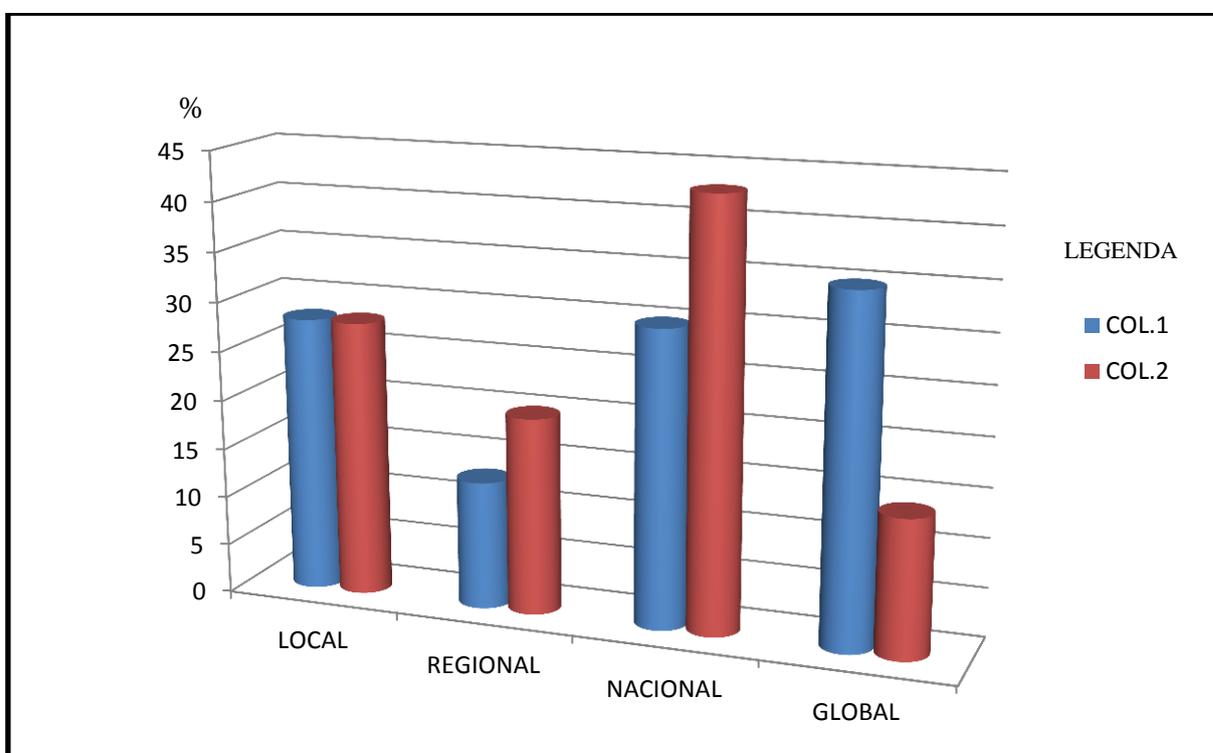
Assim, de posse desses relatórios, organizamos os dados de tal forma que pudéssemos ter uma visão geral dos indicadores em cada coleção. De acordo com esses dados averiguamos a frequência do indicador “nível de análise” nos livros didáticos das duas coleções selecionadas para estudo.

Na COL. 1 foram introduzidas no programa computacional 246 unidades textuais relativas ao fenômeno da escala espacial. Quase 90% destas referem-se a algum nível de análise da escala geográfica (local, regional, nacional ou global). O restante corresponde a figuras de mapas e cartogramas de fenômenos variados contabilizados, portanto, como escala cartográfica.

Procedendo da mesma forma com a COL. 2, submetemos ao programa 282 unidades de texto relativas à escala espacial. Neste caso, 93% correspondem a um dos níveis de escala geográfica.

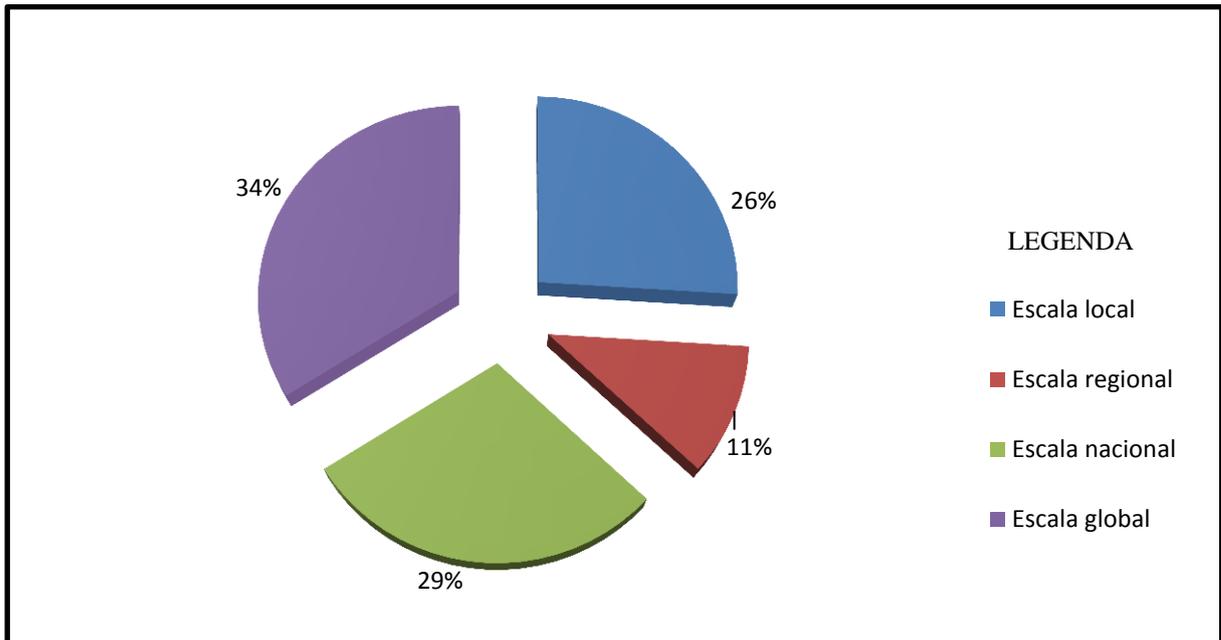
Porém, o mais importante é saber o interesse dos autores em relação a cada nível de análise do espaço e como os mesmos utilizaram o recurso da articulação escalar em suas abordagens de conteúdo. São esses indicadores que nos permitem ter uma ideia mais precisa sobre o enfoque dado ao estudo de espaço geográfico em cada material didático. Vejamos os gráficos construídos a partir dos relatórios do NUD*IST 4.

GRÁFICO 1 - NÍVEIS DE ANÁLISE: COL. 1 E COL. 2



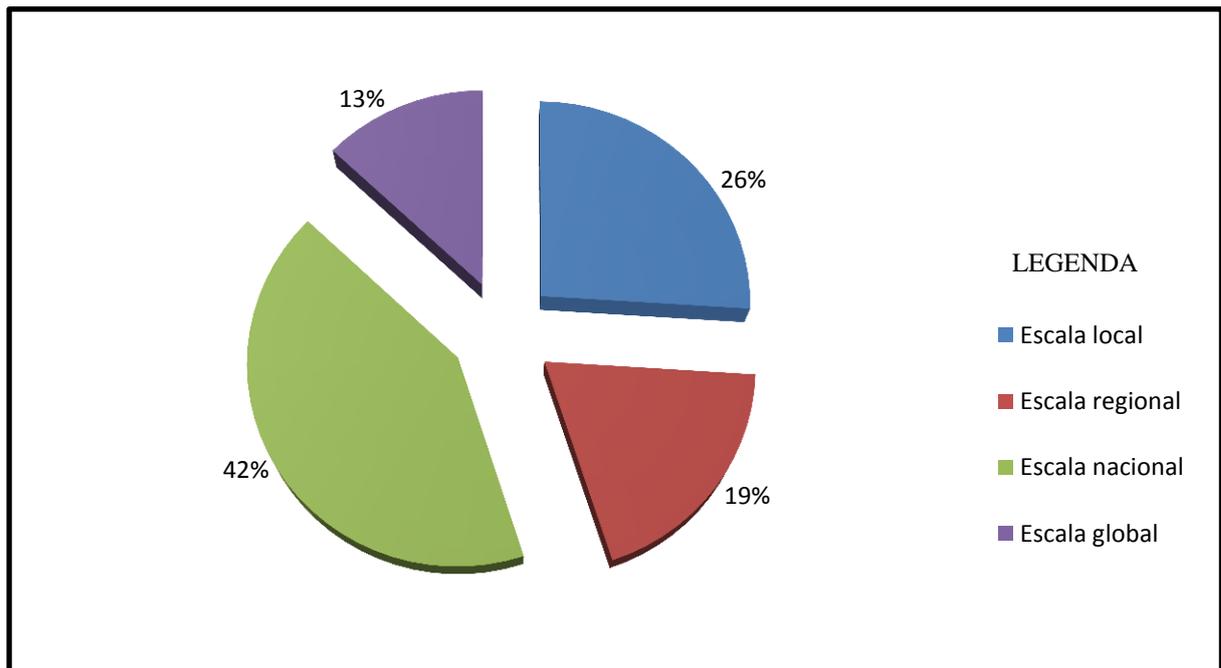
FONTE: O autor (2017)

GRÁFICO 2 - NÍVEIS DE ESCALA GEOGRÁFICA (COL.1)



FONTE: O autor (2018)

GRÁFICO 3 - NÍVEIS DE ESCALA GEOGRÁFICA (COL. 2)



FONTE: O autor (2018)

Como já salientamos, uma de nossas preocupações básicas relaciona-se a forma como o livro didático da EJA aborda a questão local – espaço de vivência imediata do aluno – e sua interação com os demais níveis escalares. Na COL. 1, pelo menos em termos quantitativos, a escala do lugar perde em número de unidades textuais para outros dois níveis: o global e o nacional. Na COL. 2, apenas a escala nacional supera a local, ficando o nível

global desta vez em última colocação em número de unidades de texto. Mesmo assim, chama a atenção o fato de o nível nacional superar em 16% as unidades textuais relativas à escala geográfica local.

Chegamos, então, a nossa primeira inferência: o nível do lugar – aqui considerado para nossa categorização a partir do que Souza (2013) classificou como escala microlocal, mesolocal e macrolocal (o bairro, a cidade e a metrópole) – não assume exatamente prioridade em nenhuma das coleções. Assim, percebemos neste dado o indício de uma tendência, por parte dos autores, de negligenciar os fenômenos locais em favor dos nacionais e globais.

Mesmo os fenômenos de escala regional parecem, por essa tomada de visão geral, ter menos importância que os fenômenos que se desenrolam em qualquer outra escala, no caso da coleção 1. Com relação à COL. 2, o recorte regional só não é menos explorado do que o global. Ao mesmo tempo, o fato de a escala mundial ser tão pouco abordada nesta coleção também nos causa estranheza.

Nossa análise, neste momento, recai sobre a frequência com que as autoras das coleções procederam algum tipo de relação entre escalas diferentes. Fazer essa averiguação torna-se importante para sabermos até que ponto o conteúdo do LD articula os fenômenos locais com aqueles que se desenvolvem em níveis mais amplos do espaço geográfico. No sentido inverso, também acreditamos ser positivo e oportuno saber se os textos didáticos exploram as correlações entre o que está colocado em escala regional²¹, nacional e global, com o que se dá em nível local (bairro ou cidade).

Tal preocupação orienta-se no posicionamento de autores como Santos (1988, 1997), Smith (2000 apud Melazzo e Castro, 2007), Souza (2013), Nogueira e Carneiro (2009) e Straforini (2002) – este último especificamente no campo do ensino –, no momento em que cada um, dentro de sua teoria, reconhece a importância das relações entre escalas para a compreensão do real em sua totalidade, condenando qualquer análise em que os níveis escalares sejam considerados sem vínculo uns com os outros.

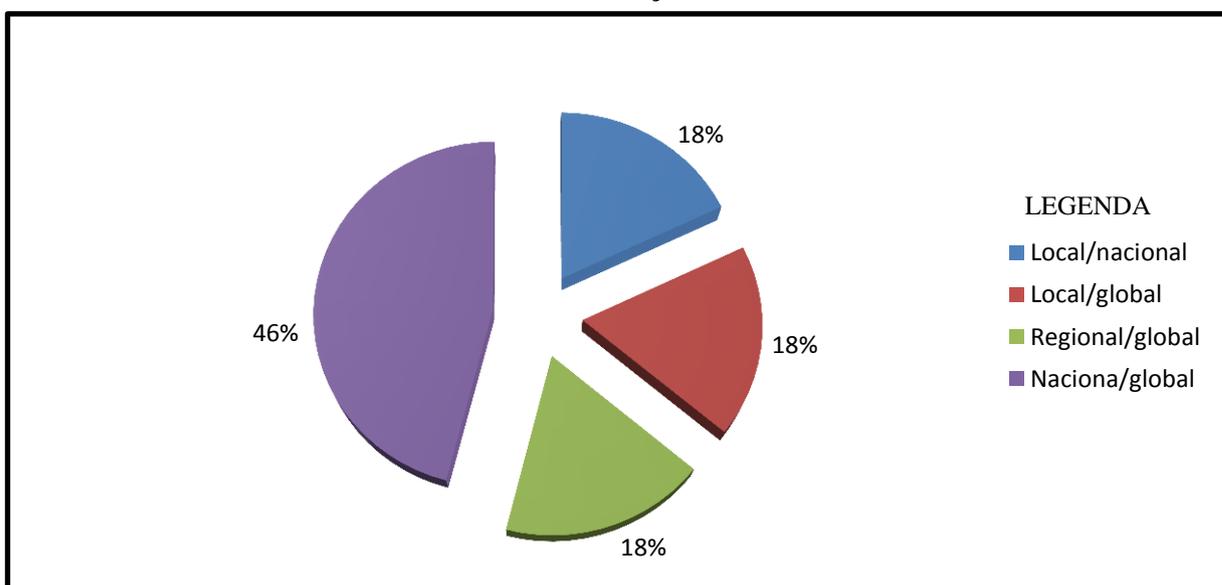
Certamente essa forma inviável de análise da realidade – por recortes estanques do espaço – é ainda mais inadequada quando o que se pretende no ensino é fazer o aluno (carente, jovem ou adulto trabalhador) compreender a relação de seu mundo com aquilo que está muitas vezes distante dele, em termos espaciais, mas de indubitáveis implicações sociais, políticas, econômicas e culturais em nível do lugar onde mora. Vale dizer que, neste caso, a

²¹ Considerada neste trabalho como recorte espacial intermediário entre o local e o nacional.

educação para a “cidadania crítico-participativa” (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2009, p. 11) fica comprometida por essa ausência de visão totalizante dos fenômenos geográfico.

Os dados estatísticos com o qual nos deparamos forneceu um quadro muito inquietante quanto a esse aspecto. A situação que nos chamou mais a atenção é a da COL.1, que praticamente ignora essa alternativa metodológica de abordagem de conteúdo. Tomando por base o total de 246 unidades textuais postas a análise, apenas 4% sugerem alguma forma de relação entre escalas diferentes. Vejamos o gráfico a seguir com as relações escalares identificadas na COL. 1, a partir dessa margem percentual.

GRÁFICO 4 - ARTICULAÇÃO ENTRE ESCALAS (COL. 1)



FONTE: O autor (2018)

NOTA: Nenhuma articulação local/regional e regional/nacional foi identificada no relatório.

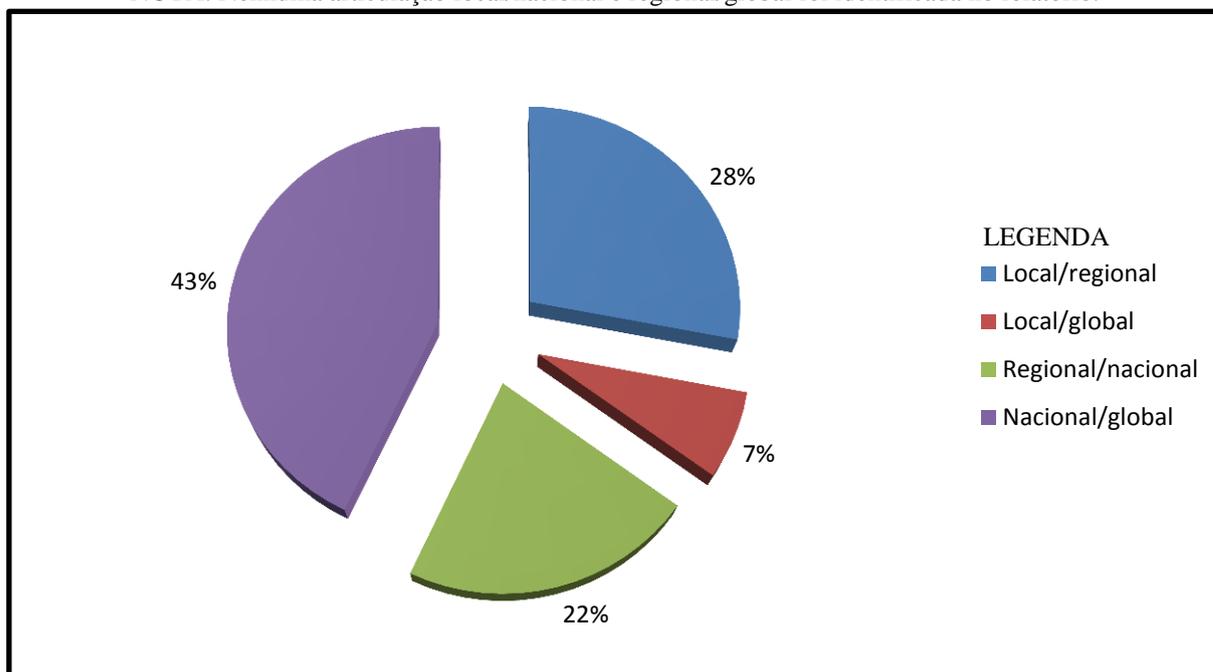
Nos livros da obra de Santos e Beline (2009) a relação entre escala nacional e global aparece em destaque. Há um equilíbrio relacional entre os níveis local-nacional, local-global e regional-global, com ausência absoluta de relações entre os níveis local-regional e regional-nacional. O recorte regional fica, de certa forma, mais isolado que os demais.

No que diz respeito à COL. 2, os esforços no sentido das articulações entre escalas foram mais visíveis em relação à COL. 1. Mas mesmo assim, de um total de 262 fragmentos de texto relacionados diretamente a escala geográfica, apenas cerca de 5% sugeriram alguma forma de articulação escalar. O gráfico a seguir mostra as relações escalares encontradas na coleção em análise.

GRÁFICO 5 - ARTICULAÇÃO ENTRE ESCALAS (COL. 2)

FONTE: O autor (2017)

NOTA: Nenhuma articulação local/nacional e regional/global foi identificada no relatório.



Aqui, o que nos causou estranheza foi a carência de conteúdos que permitem ao sujeito-aluno compreender relações entre seu lugar e os fenômenos geográficos globais. A ausência de articulação entre os níveis local e nacional também é motivo de particular preocupação.

Assim chegamos a nossa segunda inferência: a carência de uma abordagem que leve em consideração a relação entre escalas acaba prejudicando a compreensão dos fenômenos socioespaciais em seu conjunto. A impressão que temos é a de que os conteúdos das coleções negligenciando, por assim dizer, esse fundamento metodológico perdem a oportunidade de proporcionar um ensino mais adequado ao público alvo a que se dedicam.

Por fim, este primeiro momento de apreciação dos relatórios ainda nos permitiu deduzir mais um aspecto sobre o uso de escalas espaciais pelos autores das coleções. Obviamente a escala geográfica se sobrepõe a escala cartográfica, de outra forma não seriam textos discursivos de Geografia, e sim atlas geográficos. Assim, as referências à escala cartográfica na COL. 1 totalizaram 10% das unidades textuais, envolvendo figuras de mapas e/ou trechos de conteúdos sobre eles relacionados. Na COL. 2, o total foi de 7%, com referência a esse mesmo indicador. Em uma perspectiva geral, podemos perceber uma subutilização, também, desse tipo de recurso escalar no material didático em tela.

Nos itens que seguem, faremos uma apreciação mais pormenorizada de cada coleção analisada.

4.2 Análise da coleção 1: sobre os níveis de abordagem e relações escalares

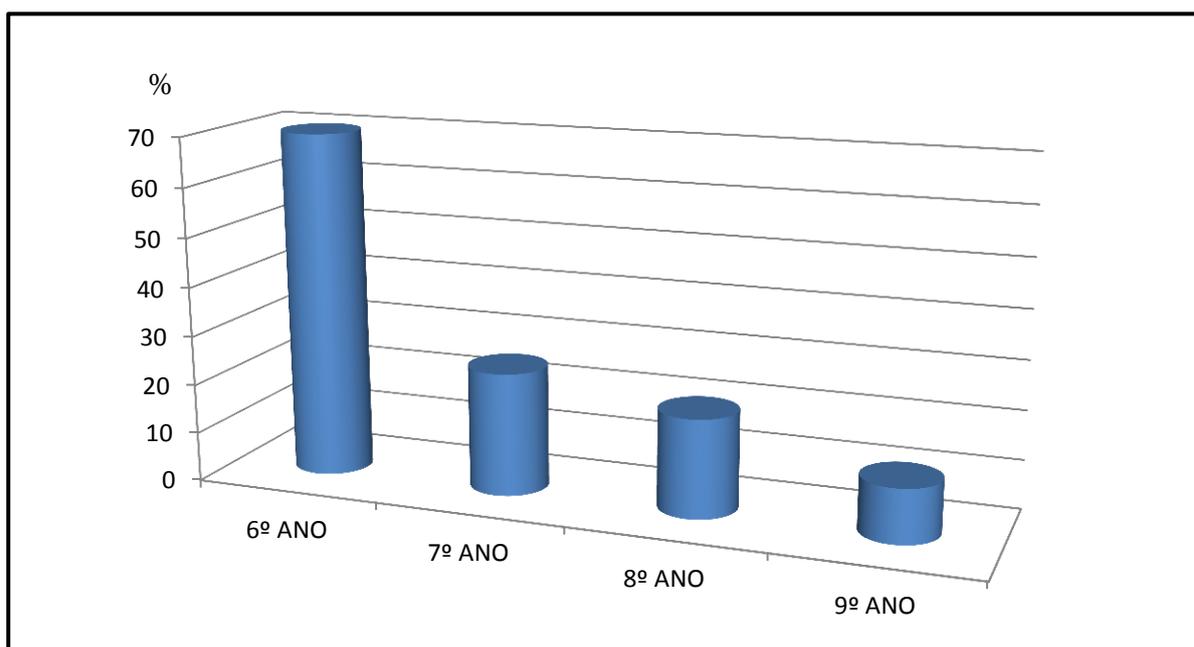
Como já foi salientado neste texto, no triênio correspondente aos anos de 2011, 2012 e 2013, as escolas públicas do estado do Piauí que atendem a clientela da EJA adotaram para essa modalidade de ensino a coleção de livros didáticos de Geografia escritos por Joyce Marins Araújo Santos e Sandra Beline. Trata-se de um conjunto de quatro volumes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) que, seguindo as orientações do Guia do livro didático da EJA (2014), tiveram a pretensão de apresentar um conteúdo adequado ao perfil dos jovens e adultos hoje colocados à margem do sistema de ensino regular.

Como suporte para o trabalho dos professores da EJA e material de estudos para jovens e adultos da periferia, espera-se que, no âmbito do ensino da Geografia, o professor tenha ao seu alcance um livro didático capaz de auxiliá-lo a fazer o sujeito-aluno compreender o significado dos fenômenos que se desenrolam entre níveis escalares diferentes, do mais íntimo (o lugar) ao mais distante (o mundo), bem como perceber as relações e inter-relações existentes entre esses níveis.

4.2.1 A escala local

Com base no relatório fornecido pelo NUD*IST construímos o seguinte gráfico sobre a frequência do nível local nos quatro volumes da COL. 1.

GRÁFICO 6 - ESCALA LOCAL (COL. 1)



FONTE: O autor (2017)

O primeiro volume da coleção de Santos e Beline (2009), correspondente ao 6º ano ou 5ª série²² do Ensino Fundamental, dá relativo destaque aos fenômenos relacionados à escala local, nível escalar que visivelmente perde importância a cada volume das séries posteriores. Iniciaremos nossa apreciação por esse volume que introduz os conteúdos geográficos no citado segmento escolar.

Ao adotar uma orientação curricular tradicional, muitos autores de LD escolhem o volume 1 de sua coleção para apresentar os conceitos fundamentais da ciência geográfica. Assim, seguindo essa tradição, logo no primeiro capítulo do livro, as autoras abrem um diálogo introdutório com os leitores a respeito da relação do sujeito com seu espaço de vivência cotidiana, fazendo questionamentos do tipo: a) “Em que lugar você nasceu?”. (SANTOS; BELINE, 2009, v. 1, p.255); b) “O lugar em que você nasceu sofreu modificações ou continua como no tempo em que era criança?”. (idem); c) “Você acha que as atividades do seu dia a dia transformaram, de alguma forma, o lugar onde você vive?”. (idem).

O objetivo inicial do texto é preparar o aluno para o entendimento do conceito de “lugar” explicitado no primeiro item do mesmo capítulo: “Lugar é a porção do espaço terrestre onde os seres humanos vivem seu cotidiano”. (SANTOS; BELINE, 2009, v. 1, p. 257).

Colocado de forma simples e clara, como se espera de um texto didático dedicado a EJA, o conceito em tela obedece às características do lugar defendidas, em linhas gerais, por autores já citados neste trabalho de pesquisa, dentre os quais destacamos: Carlos (1996), Straforini (2002), Relph (2012) e Souza (2013). Inclusive o atributo da escala geográfica lembrado por Haesbaert (2015) quanto à questão da escala espaço-temporal, é, no texto, contemplado no momento em que as autoras fazem referências à relação do lugar com o tempo histórico, como mostra os exemplos retirados de uma atividade: a) “O lugar onde você vive é idêntico ao que era anos atrás?”. (SANTOS; BELINE, 2009, v. 1, p. 260); b) “O que havia antes da construção de sua casa nesse mesmo lugar?”. (idem); c) “As ruas, as estradas, as vilas e os bairros que você conhece hoje sempre existiram?”. (idem).

Desta forma reconhecemos o mérito de Santos e Beline (2009) em dedicar mais da metade das unidades de texto de sua coleção à escala do lugar (65%), do total relacionado a algum nível de análise espacial no primeiro livro da coleção, dando o imprescindível destaque ao estudo dos fenômenos que interagem imediatamente com a vida em comunidade.

²² Nomenclatura ainda utilizada nos documentos oficiais da EJA.

Ocorre que nem tanto a frequência, mas a forma de abordagem e as interações com outros níveis escalares é o que de fato interessa. Daí a importância de fazer não só uma contagem de “unidades de registro”, mas também uma leitura cuidadosa das “unidades de contexto”, (BARDIN, 2016), para que se tenha uma ideia mais ampla do sentido dado ao tema.

A partir do conceito de lugar, as autoras aproveitam para desdobrar a argumentação em outras duas categorias: o de espaço geográfico e paisagem. No texto, a ideia de paisagem como a parte visível do espaço geográfico, mesmo assim bastante limitada²³, tem a vantagem de presumir uma noção a partir de um observador no lugar onde vive. Isso, no nosso entendimento, é positivo.

Contudo, ao definirem espaço geográfico também a partir da ótica do lugar, mas sem explicitar seu caráter multiescalar – pois o conceito de espaço geográfico implica uma noção que varia da escala do lugar até a escala do mundo²⁴ – as autoras perderam a primeira importante oportunidade de mostrar a interação entre níveis escalares diferentes, aproveitando esse conceito-chave da Geografia.

Na sequência do conteúdo, ao longo notadamente do primeiro capítulo, a concepção de lugar, nos termos da classificação escalar de Souza (2013), isto é, da noção de recorte espacial, aparece também nas atividades e imagens referentes a bairros, cidades e áreas rurais específicas indicadas por legendas. Apenas uma figura representando uma mão segurando o planeta Terra, sob o título “O melhor lugar do mundo é aqui” (SANTOS; BELINE, 2009, v. 1, p. 260) parece indicar uma ideia de articulação escalar, mas nada no corpo do texto principal promove uma relação explícita entre fenômenos locais e mundiais.

As referências ao espaço local aparecem ainda em outras passagens da coleção. Também no volume 1, a noção de lugar é clara na discussão sobre a relação campo-cidade. Se fosse do interesse das autoras explorar uma abordagem de conteúdo que privilegiasse a articulação entre escalas, o texto poderia ser aproveitado para mostrar que os produtos do campo e da cidade, além de permutarem-se entre si, estão submetidos a leis de mercado de abrangência maior que os interesses meramente locais. Ou seja, poder-se-ia falar, neste caso,

²³ Uma conceituação mais completa abarcaria, mesmo que de forma acessível ao alunado da EJA, outras dimensões além do aspecto meramente visível do real, admitindo uma percepção através de outros sentidos do corpo e uma possível leitura de seu conteúdo histórico, sociológico, socioeconômico, simbólico, de apreensão subjetiva e, sobretudo, pautada no senso crítico. (CORRÊA; ROSENDAHL, 2004; MERLEAU-PONTY, 2004; SANTOS, 1994).

²⁴ Corrêa (1995, p. 15), sobre essa questão, comenta que “a palavra espaço tem seu uso associado indiscriminadamente a diferentes escalas, global, continental, regional, da cidade, do bairro, da rua, da casa e de um cômodo no seu interior”.

das relações econômicas do lugar com a região, com o país ou mesmo com o mundo. Porém, tal iniciativa não ocorreu.

A palavra “lugar” ou “lugares” aparece com certa frequência nos dois capítulos dedicados à cartografia no mesmo volume. Porém, em função dos objetivos do assunto, a “identidade da escala”²⁵ (MELAZZO; CASTRO, 2007 apud SMITH, 2000) revela uma conotação restrita a noção de ponto de representação gráfica ou local impessoal de uma determinada área reduzida da superfície terrestre, ou seja, não se faz referência propriamente a um espaço vivo, dinâmico, de identidade social definida.

No volume 2 da mesma coleção (7º ano), do total das unidades textuais identificadas na análise de conteúdo através do indicador “nível de escala”, cerca de 20% referem-se a escala local. Em apenas duas delas pode-se considerar uma relação do tipo local-global. Num primeiro momento, o texto cita as consequências do efeito estufa (fenômeno global) para determinados lugares da Terra, contudo, sem maiores especificações de localização. Grande parte das referências à escala do lugar se resume a fotografias de cidades atingidas por variadas formas de impactos ambientais ou a representações de aspectos da vida das sociedades urbanas. Aliás, é justamente em um conjunto de fotografias mostrando causas e consequências do aquecimento global que encontramos o segundo momento de articulação local-global, dos evidenciados pelas autoras do livro didático.

Em suma, a maioria dos fragmentos de texto sobre esse nível escalar encontra-se nas questões de exercícios do tipo a seguir: a) “O lugar onde você mora tem clima quente ou frio? Você acha que seus costumes em relação à alimentação, ao vestuário, a passeios, etc. são influenciados por esse clima?”. (SANTOS; BELINE, 2009, v. 2, p. 244); b) “Qual a forma de relevo existente no lugar do Brasil em que você mora?”. (idem, p. 251); c) “Qual formação vegetal brasileira é típica do lugar onde você mora?”. (idem, p.269).

Nota-se que nos dois casos citados as autoras, caso optassem por desenvolver esses temas no corpo do texto principal, teriam a opção para discutir a influência dos fatores naturais de escala regional, nacional ou global no lugar de moradia do aluno. Logicamente que, ao sugerirmos essa relação, não deixamos de considerar as “diferenças interiores” de cada nível, isto é, “os processos que as constituem como tal”, conforme explica Melazzo e Castro (2007, p. 140), citando Smith (2000). Contudo, pensamos sim na possibilidade de transferência de raciocínio de uma escala a outra, sempre que for possível, perante o estudo de um determinado fenômeno geográfico.

²⁵ Segundo Melazzo e Castro (2007) apud Smith (2000), aquilo que a diferenciaria de outras escalas.

No volume 3 (8º ano), a escala do lugar surge pela primeira vez no texto em uma atividade introdutória sobre cultura brasileira, seguindo uma tendência de aparecer com maior frequência em imagens fotográficas, questões norteadoras de capítulo ou questões de exercícios, num percentual de 15% do total das unidades textuais relativas às escalas geográficas. Em uma dessas questões, em que o fenômeno das migrações intercontinentais é abordado, uma relação entre escala global e escala local é percebida: “Em sua opinião, é importante para um povo conhecer e preservar a cultura do lugar onde vive? Por quê?”. (SANTOS; BELINE, 2009, v. 3, p. 282).

No trecho mais interessante do livro, envolvendo a escala do lugar, as autoras explicam as causas e consequências da urbanização anômala no Brasil, destacando os problemas enfrentados pelos moradores das médias e grandes cidades em nível local (infraestrutura precária, periferização da população mais pobre, favelização etc.). No entanto, também poderiam ter comentado que esse tipo de problema se reproduz em muitos outros países do mundo, promovendo uma “ponte” entre as questões conhecidas do seu lugar com as questões dos lugares alhures no mundo.

Acreditamos, assim, que destacando peculiaridades da vida local de outras realidades (outras regiões ou outras nações), permitir-se-á ao sujeito-aluno fazer comparações com problemas conhecidos por eles em seu próprio lugar. Procedendo dessa forma, a leitura do conteúdo alcança uma relação escalar em três níveis: o local, o nacional e o global. Porém, tal iniciativa foi ignorada pelas autoras do material didático.

Entre essas questões norteadoras de temas, destacamos um segundo momento em que a articulação local-global pode ser observada: “Em sua opinião, por que as pessoas saem do lugar em que nasceram para morar em outro país?”. (SANTOS; BELINE, 2009, v. 3, p. 278).

No entanto, no texto principal nada é dito, por exemplo, sobre a força de atração que algumas cidades exercem sobre os movimentos migratórios internacionais. De outra forma, também poder-se-ia comentar as marcas imprimidas na paisagem local por influência da cultura do imigrante.

Talvez por reservar o conteúdo do volume 4 (9º ano) aos fenômenos relativos ao processo de globalização, nele plotamos pouquíssimos indicadores do nível de escala local. Apenas 7%, conforme relatórios do NUD*IST. Esse fato por si só já demonstra uma importante negligência no que diz respeito às possibilidades de articulação entre escalas. Ainda assim, as referências à escala local se limitam a fotografias de pessoas fazendo compras

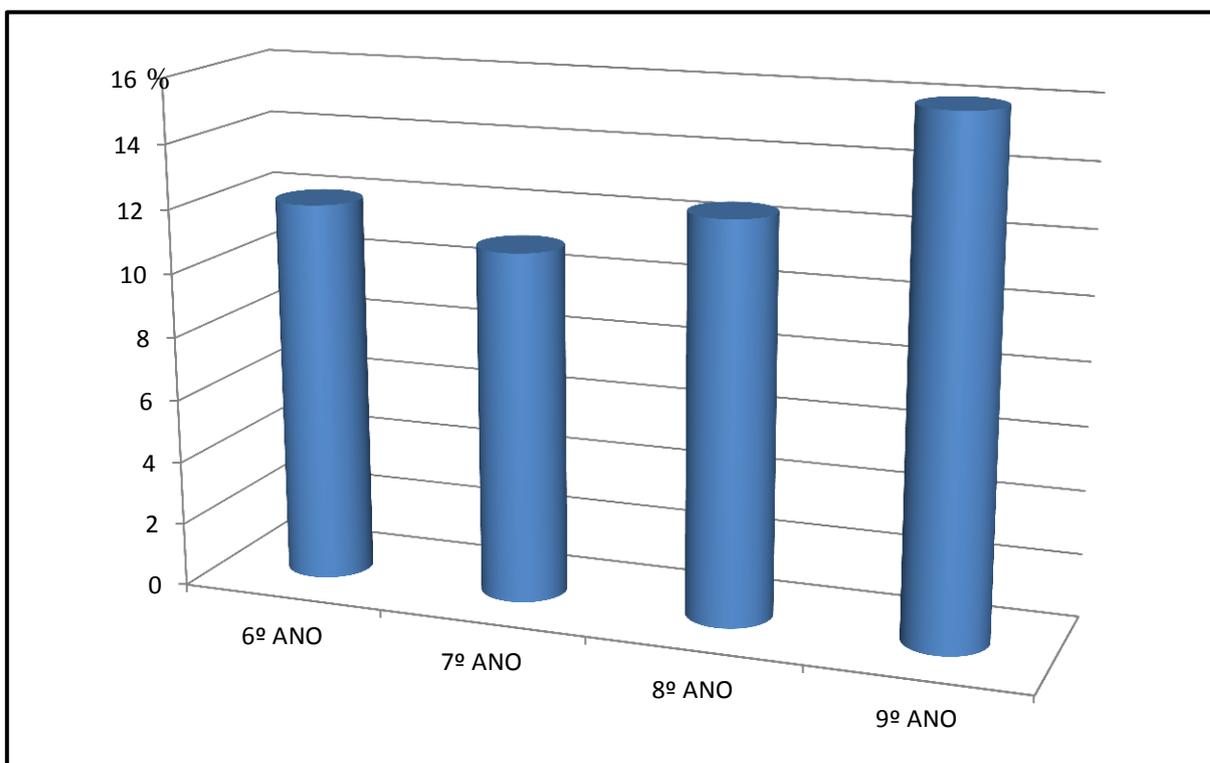
e a um único questionamento de exercício: “Na cidade onde você mora existem estabelecimentos comerciais iguais ao da foto 1 [shopping center]?”. (idem, p. 329).

Os fenômenos globais ficaram, dessa forma, praticamente sem alternativa de conexão com os fenômenos relativos ao mundo real e próximo do sujeito-aluno. Apenas três fragmentos de texto se reportam a algum tipo de articulação local-global neste volume (detalhadas na parte que tratamos da escala global). A visão abrangente, totalizante do espaço geográfico, do modo como preconizam autores da linha de Santos (1996) e Straforini (2002), fica sobremaneira comprometida.

4.2.2 A escala regional

No que diz respeito aos fenômenos relacionados à escala da região²⁶, evidenciou-se que estes não são bem explorados na coleção de Santos e Beline (2009). Na verdade, esse nível escalar é o que foi utilizado com menos frequência nos livros da COL. 1. Em seguida, os dados de cada volume.

GRÁFICO 7 - ESCALA REGIONAL (COL.1)



FONTE: O autor (2018)

²⁶ É importante frisar que nesta análise não estamos considerando o termo “região” como conceito teórico-metodológico, mas no sentido restrito de mesoescala.

De acordo com o relatório apresentado pelo NUD*IST, do total das unidades de texto do volume 1 da coleção 1 que tratam de algum nível escalar, cerca de 11% refere-se a escala regional, sendo todas colocadas em exercícios e relacionadas a um único mapa do Brasil dividido em regiões. Em uma dessas questões uma ingênua articulação entre escala local e regional é percebida quando perguntado ao aluno: “Em qual estado do Brasil está localizada a cidade onde você mora?”. (SANTOS; BELINE, 2009, v. 1, p. 276).

Mesmo assim, nessa seção, os autores não fazem um estudo propriamente regional, mesmo considerado a concepção de região da Geografia Clássica, isto é, valorizando meso-escalas intranacionais (HASBAERT, 2005, p. 14). Não encontramos aí uma discussão sobre alguma região do Brasil ou mesmo ao nível supranacional, isto é, de “situação intermediária entre o Mundo e o país”. (SILVA, 1997, p. 272). Por outro lado expõem um mapa dividindo o território brasileiro em regiões (IBGE, 1969), seguido de perguntas de exercícios.

Não que seja de fato um momento de articulação entre escalas, mas em uma determinada questão de exercício as autoras pedem para o aluno fazer uma pesquisa com o intuito que descubram quem é o atual presidente da República, o governador do estado e o prefeito de sua cidade. Certamente que um aluno da EJA poderia perfeitamente abster-se do trabalho de fazer tal pesquisa para obter esse tipo de informação, mas neste momento caberia apontar uma articulação entre níveis de “escala de ação” (SOUZA, 2013), ou seja, do alcance de um determinado agente do poder político. Porém, no corpo do texto principal, e por iniciativa das autoras do livro, essa ideia não foi desenvolvida no conteúdo.

No volume 2 (7º ano), duas breves referências à escala regional podem ser identificadas, no primeiro capítulo, na parte do texto em que as autoras apontam as consequências do efeito estufa: a) “O derretimento do gelo das calotas polares e o aumento do nível de água nos oceanos, o que poderá inundar regiões litorâneas em todo o mundo”. (SANTOS; BELINE, 2009, v. 2, p. 239); b) “Alterações no clima da Terra, causando excesso de chuvas em alguns lugares e seca em outros, além da ocorrência de ciclones e furacões”. (idem).

No primeiro ponto nota-se a relação existente entre o fenômeno global (efeito estufa) e uma de suas consequências regionais (inundação de áreas litorâneas). No segundo ponto citado, nos parece que a expressão “lugares” na verdade substitui a ideia de “regiões”, a julgar pela extensão dos fenômenos aí relacionados. Nos dois casos, parece que a possibilidade de articulação está clara, mesmo que tenha sido pouco desenvolvida no próprio texto.

Ao logo do volume 2 outros conteúdos aparecem relacionados à escala regional, sendo dois diretamente associados a mapas do Brasil onde características de algumas regiões naturais (clima e hidrografia) são descritas em pequenos quadros laterais à figura. Quanto ao relevo, não há descrições em nível de cada região, só uma representação cartográfica. Já a paisagem vegetal, além do mapa, as autoras optaram por detalhar os aspectos físicos dos tipos característicos de cada região. Nem ações locais do homem – como expansão da mancha urbana sobre coberturas vegetais nativas –, nem a influência de fatores gerais – como as mudanças climáticas globais –, serviram de pretexto para uma discussão mais inter-relacional entre o lugar e a região, ou entre a região e o mundo. O percentual de unidades textuais referentes à escala regional neste volume ficou em 10%, quando comparada aos outros níveis de escala geográfica.

Ainda com relação ao volume 2 da coleção 1, acreditamos que uma importante oportunidade de aprofundar a discussão regional foi perdida em um capítulo sobre o tema da fome. Seria o assunto ideal para mostrar ao aluno como esse aspecto das relações sociais (de exclusão e desigualdades) tem rebatimento em uma realidade concreta, na região onde se localiza seu estado e sua cidade.

Então aqui cabe uma pergunta: por que não aproveitar a teoria que trata das questões da fome no mundo para destacar a situação da região considerada a mais pobre do Brasil, o Nordeste? Ou, ainda: não seria positivo tecer considerações sobre a posição do Nordeste, do Sudeste ou de outras regiões brasileiras diante dos fatores político-econômicos que contribuem, ou explicam, a permanência (maior ou menor) do quadro de pobreza nelas existentes? No texto produzido por Santos e Beline (2009), os assuntos relacionados à questão da fome e de outros problemas sociais (qualidade de vida, IDH²⁷, longevidade) ficaram mesmo no âmbito das teorias gerais.

A primeira alusão a um estudo considerando escalas regionais no volume 3 (8º ano) revela-se em um cartograma sobre diferenças culturais regionais do Brasil, logo no início do primeiro capítulo. Apenas 6 unidades de texto foram identificadas nesse volume como correspondentes ao nível escalar regional (12% das referências à escala geográfica). A maior quantidade de fragmentos de texto relacionados à escala da região aparece no interior de dois itens: “Cultura é patrimônio” e “Nosso mosaico cultural”. Nos dois textos, de caráter bastante descritivo, as autoras procuram mostrar as diferenças no que diz respeito aos aspectos da cultura de cada região.

²⁷ Índice de Desenvolvimento Humano.

A única questão de exercício proposta para o primeiro item e que está diretamente relacionada à noção de região é a seguinte: “Observe o mapa a seguir [Brasil – Divisão regional] e copie trechos do texto que identificam traços culturais próprios de cada uma das regiões brasileiras: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul”. (SANTOS; BELINE, 2009, v. 3, p. 275).

Ocorre que um dos objetivos do capítulo é explicar o processo de miscigenação étnico-cultural e os tipos regionais populares dela resultante. No texto principal ou mesmo em questões de exercícios seria interessante trazer a discussão para o nível do lugar, atentando para a composição étnica os traços humanos mais comuns da comunidade local.

Esse tipo de estratégia de abordagem, segundo nossa experiência em sala de aula, ajuda o aluno a compreender melhor o conteúdo, relacionando-o ao seu próprio espaço de vivência. Como explica Carlos (1996, p. 17), “o lugar guarda uma dimensão prático-sensível, real e concreta que a análise, aos poucos, vai revelando”. Acreditamos que tomando o lugar como ponto de partida – a “escala de origem” para Santos (1997) – o estudo do fenômeno regionalizado se torna mais inteligível.

A utilização da escala regional (intranacional) neste volume se encerra com cinco cartogramas de representações simbólicas das regiões, e um questionamento de exercício indagando qual das regiões o aluno gostaria de conhecer, justificando sua resposta.

Em um contexto de regiões do mundo, a escala regional aparece destacada em dois momentos do livro. O primeiro, em uma seção contendo textos sobre a classificação dos países segundo o critério do desenvolvimento socioeconômico, e um mapa-múndi representando essa classificação. O segundo, em outra representação cartográfica relativa à localização dos principais conflitos no mundo atual. Nestes dois casos podemos reconhecer uma articulação entre fenômenos regionais e suas visibilidades em termos mundiais. Voltaremos a abordar esses casos mais adiante.

No volume 4 (9º ano) desta mesma coleção, a utilização da escala regional segue, grosso modo, o mesmo padrão de frequência dos volumes anteriores. Apenas o nível local, com apenas 7% das unidades textuais (contra 15% relativos à escala regional), foi menos prestigiado.

Neste último volume da coleção¹, o termo “região” aparece pela primeira vez em uma questão de exercício: “Criem uma estratégia de *marketing* que valorize as tradições, a identidade cultural e também os produtos de sua região”. (SANTOS; BELINE, 2009, v. 4, p. 344).

Nesta passagem paira notadamente uma dúvida quanto ao sentido da palavra “região”. Se o de macrorregião geográfica ou o de área mais próxima ao lugar de moradia do aluno – escala supralocal, na nomenclatura de Haesbaert (2005). De qualquer maneira, conforme o título do item a partir do qual a proposta de atividade acima foi sugerida – “Os impactos da padronização mundial do consumo” – abrem-se possibilidades de múltiplas relações com as realidades também locais e nacionais, considerando, inclusive, termos destacados no texto principal, como “aculturação”, “tradições” e “submissão” (SANTOS; BELINE, 2009, v. 4, p. 342). Infelizmente, tal estratégia de abordagem foi ignorada pelas autoras.

As demais referências à escala regional na coleção em tela reportam-se mais a grandes áreas de nível continental. A partir de critérios que variam entre o econômico e o político-geográfico, passando por questões ambientais, 4 leituras foram contabilizadas para esse nível com os seguintes títulos: “A formação dos blocos econômicos” (SANTOS; BELINE, 2009, vol. 1, p. 357), “Alca: Yes, nós temos bananas!” (idem, p. 359), “Grito dos excluídos da América Latina e do Caribe” (SANTOS; BELINE, 2009, vol. 1, p. 366) e “Internacionalização da Amazônia” (idem, p. 372). Uma questão de exercício, relativo ao segundo texto citado, fez, em tempo, um tipo de articulação nacional-global: “Por que a formação da Alca só faz sentido com a adesão do Brasil?”. (idem, p. 360).

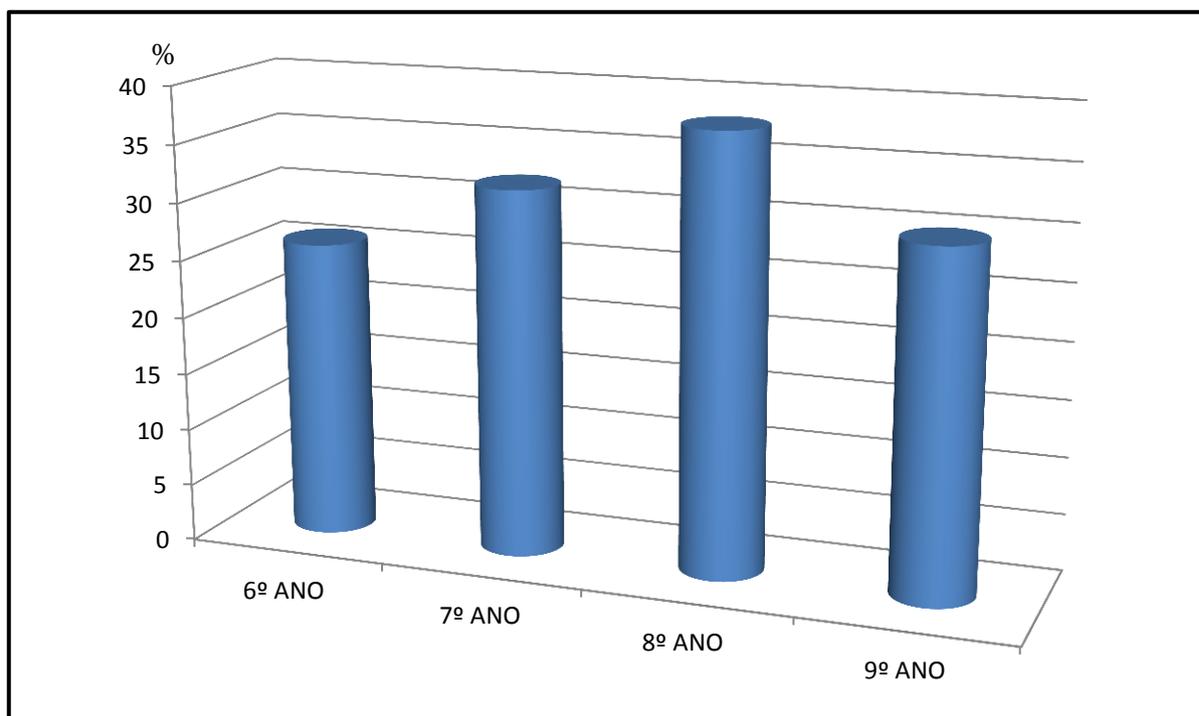
Contudo, exceto na quarta leitura citada, onde o autor (Cristovam Buarque) aborda um tema de escala regional (Amazônia), mas com o intuito de fazer uma crítica à ideia de internacionalização da região em defesa dos interesses brasileiros, nos fragmentos de texto analisados predominam as argumentações baseadas em conceitos e classificações gerais.

No que se refere ao conteúdo sobre as “regiões supranacionais” (SANTOS, 1997), podemos entender que, se a região é a “escala de realização” de um determinado “evento”, isso ocorre em função de “vetores” que, por sua vez, têm como “escala de origem” o lugar (idem, 2006). Ora, aí estaria uma boa dica de articulação entre o lugar e a região, colocada, logicamente, em um nível de compreensão adequado ao aluno da EJA.

4.2.3 A escala nacional

No que se refere a COL.1 como um todo, vimos que a escala nacional só é menos utilizada que a escala global. Considerando cada volume da coleção, os dados são os mostrados no gráfico abaixo.

GRÁFICO 8 - ESCALA NACIONAL (COL.1)



FONTE: O autor (2018)

Na coleção de Santos e Beline (2009), os conteúdos dedicados ao nível escalar nacional começam a aparecer no segundo capítulo do primeiro volume (6º ano). Exceto em alguns parágrafos dispensados ao processo de expansão do território brasileiro à época das Grandes Navegações – onde aparece uma figura de um mapa-múndi antigo e incompleto – e de uma questão de exercício sobre limites territoriais, nada mais é dito a respeito de relações do Brasil com outras nações do mundo. Do total de unidades textuais relacionadas à escala geográfica, o nível nacional corresponde a 24%, neste volume, menor apenas que o nível local, com 65%.

Sob o nosso ponto de vista, o primeiro problema do volume em questão gira em torno exatamente dessa ausência de articulações escalares, sobretudo entre os níveis nacional e local. No geral, são apresentados conceitos relativos à organização política do País, inclusive com mapas sobre o mesmo tema. As relações plotadas neste caso são, na verdade, justaposições de escalas, como no exemplo a seguir em que as autoras, após apontarem e descreverem sumariamente as esferas do poder governo federal e do estadual, concluem: “[...] há, ainda, o governo municipal, que fica bem próximo da população, em cada cidade do país, nas prefeituras”. (SANTOS; BELINE, 2009, v. 1, p. 275).

Em vários momentos a palavra “lugar” aparece relacionada ao contexto nacional nas seções sobre cartografia, mas aí o único esforço que se cobra do aluno é o de saber a

situação relativa e a localização de cidades em mapas. A escala nacional é bastante explorada em mapas, com variados conteúdos (agricultura, transporte, vegetação, hidrografia e fusos horários), mas com o propósito maior de ilustrar ou exemplificar elementos cartográficos.

A segunda questão que observamos com ressalva, diz respeito a determinados temas que poderiam viabilizar uma articulação entre a escala nacional e global. Essa oportunidade surgiu na abordagem de questões como a definição histórica das fronteiras do País, a expansão do território brasileiro e ou a condição do Brasil como Estado-Nação. Contudo os textos desenvolvidos por Santos e Beline (2009) não atentaram para a repercussão que esses fatos provocam em nível internacional.

Pela leitura prévia da coleção – “leitura flutuante” (BARDIN, 2016) –, sabemos que em nenhum outro momento surgirá um melhor pretexto para introduzir assuntos que caracterizem a situação do País no quadro socioeconômico e político internacional. Mas essa estratégia de abordagem não foi considerada pelas autoras do LD analisado.

A primeira unidade textual relacionada ao nível escalar nacional no volume 2 (7º ano) da coleção de Santos e Beline (2009), corresponde a um texto suplementar intitulado “País tropical”, de autoria dos próprios autores. Ao todo, cerca de 30% das unidades textuais do volume referem-se a esse nível de escala espacial. Quinze por cento destes são mapas físicos do Brasil.

É justamente no campo da cartografia, em um mapa-múndi representando as cinco zonas térmicas da Terra, que identificamos uma das poucas relações estabelecidas entre escala nacional e mundial, isto é, a localização do território brasileiro em relação à essas áreas climáticas. A questão de exercício que a corresponde é a seguinte: “Em que zona térmica da Terra está localizada a maior parte do território brasileiro?”. (SANTOS; BELINE, v. 2, p. 247).

Neste caso, estamos considerando as zonas de iluminação da Terra, grandes regiões definidas por condições climáticas do Planeta. Aliás, na parte discursiva do livro, neste mesmo volume, a escala nacional é muito utilizada para descrever aspectos das paisagens naturais do País. Do total de fragmentos de texto reservados exclusivamente à escala nacional, metade trata dos aspectos físicos do Brasil, mas sem fazer grandes considerações à presença transformadora do homem na natureza. A outra metade faz, de fato,

algum tipo de alusão a atividades humanas ou a questões sociais, mas ignora, tacitamente, a influência dos fatores naturais²⁸.

Ainda quanto a essa análise do volume 2, o que nos provoca inquietação é o fato de os autores terem desenvolvido uma série de discussões sobre os aspectos naturais do Brasil sem nenhuma preocupação com os fatores mais gerais, de nível planetário. Deixaram passar despercebido, por exemplo, a influência do clima global (e sua dinâmica) sobre o espaço brasileiro, bem como deste sobre cada região. Mais uma vez perdeu-se a oportunidade de uma abordagem consubstanciada em três níveis analíticos (regional, nacional e global).

É lícito enfatizar que não se trata aqui de forçar o uso de uma metodologia sem critério. Como nos diz Souza (2013, p. 188) “combinar/articular diferentes escalas é um apanágio da pesquisa socioespacial, mas isso não significa que, em todos os casos, as mesmas escalas e todas as escalas serão ‘mobilizadas’ com a mesma importância”.

Fora da geografia física, a escala nacional no livro do 7º ano volta a ser utilizada na abordagem de dois temas, um sobre população brasileira e o outro sobre a questão da fome. Lamentavelmente, mesmo no campo da geografia humana, não são muitos os momentos de articulação escalar. Dentre as raras passagens indicando relação entre escalas, identificamos uma em que se comenta a situação da taxa de mortalidade infantil do Brasil, comparando-a à dos países desenvolvidos.

Em outra passagem do citado volume, não podemos afirmar que houve categoricamente uma relação direta entre escalas, mas outro exemplo de justaposição delas. No interior de um pequeno texto suplementar são apresentados dados sobre a questão da desnutrição no mundo e no Brasil, mas a discussão envolvendo fatores como a distribuição da renda, a concentração da terra, produção e tecnologias, ficou restrita ao nível global, em outra seção do capítulo. Aí, nada se comentou sobre a questão nacional.

Dos quatro capítulos do volume 3 (8º ano), dois destacam quase que exclusivamente a escala do país. Trinta e cinco por cento das unidades textuais deste livro correspondem aos fenômenos de abrangência nacional. As autoras acertaram quando, na seção que trata da cultura brasileira, propuseram a seguinte questão de atividade: “No lugar onde você mora há incentivos do governo para que as manifestações da cultura brasileira possam acontecer, conforme afirma nossa Constituição?”. (SANTOS; BELINE, 2009, v. 3, p. 268).

²⁸ Neste trabalho não nos cabe desenvolver a crítica a essa forma de abordagem, que ignora a relação homem-natureza (e vice-versa), embora enxerguemos aí também um problema.

Apesar de deslocada do corpo principal do texto, parece clara a relação entre as escalas nacional e local na pergunta acima. Neste caso, caberia ao próprio aluno tomar a iniciativa de desenvolver a ideia, ou ao professor, no momento da correção do exercício. A opção de aproximar conteúdo do livro e realidade do sujeito-aluno através de questões norteadoras ou de atividades parece ser mesmo uma estratégia adotada por Santos e Beline (2009), como já salientamos no item sobre escala local. O ideal seria também promover esses encontros em meio à teoria de cada assunto.

Com 28% das unidades textuais do volume 4, da mesma coleção, a escala nacional aparece menos que a global, mas supera a local e a regional. Neste livro do 9º ano, encontramos dois únicos momentos de correlação escalar envolvendo o nível analítico nacional. O primeiro, na seção que aborda a questão do desemprego, explicitando suas modalidades (conjuntural e estrutural), assunto, aliás, de grande relevância na EJA. Em um outro trecho, as autoras ponderam: “As duas modalidades de desemprego não atingem apenas o Brasil. Todos os países do mundo, pobres e ricos, enfrentam problemas de ordem conjuntural. Os fatores estruturais do desemprego estão cada vez mais presentes no dia a dia da humanidade, consequência do avanço tecnológico dos países desenvolvidos”. (SANTOS; BELINE, 2009, v. 4, p. 312). Essa passagem denota bem a existência do fenômeno considerado (desemprego) nas duas escalas de análise, a nacional e a global.

Até a presença da escala local está subentendida na expressão “dia a dia da humanidade”, quando consideramos o local como o lugar que “abre perspectiva para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço”. (CARLOS, 1996, p. 15).

É baseado nesse mesmo raciocínio sobre o conceito de lugar, que encontramos o segundo momento de articulação escalar, agora entre o nível nacional e o local. Após apresentar dados de uma pesquisa revelando determinadas condições relativas ao trabalho no Brasil (carga horária, salário, grau de satisfação pessoal, relacionamentos, problemas enfrentados dentro e fora das empresas, etc.), é feita a seguinte pergunta em exercícios: “A realidade que você vive é parecida com a demonstrada pela pesquisa? Em quê?”. (SANTOS; BELINE, v. 4, p. 317).

A abrangência da pesquisa é nacional, mas a realidade a que se refere à pergunta é local, pois tem a ver com a vida cotidiana do lugar de morada do sujeito-aluno. Aqui

novamente temos um caso em que a articulação escalar está fora do corpo principal do texto, o que limita sua eficiência como estratégia de abordagem de conteúdo²⁹.

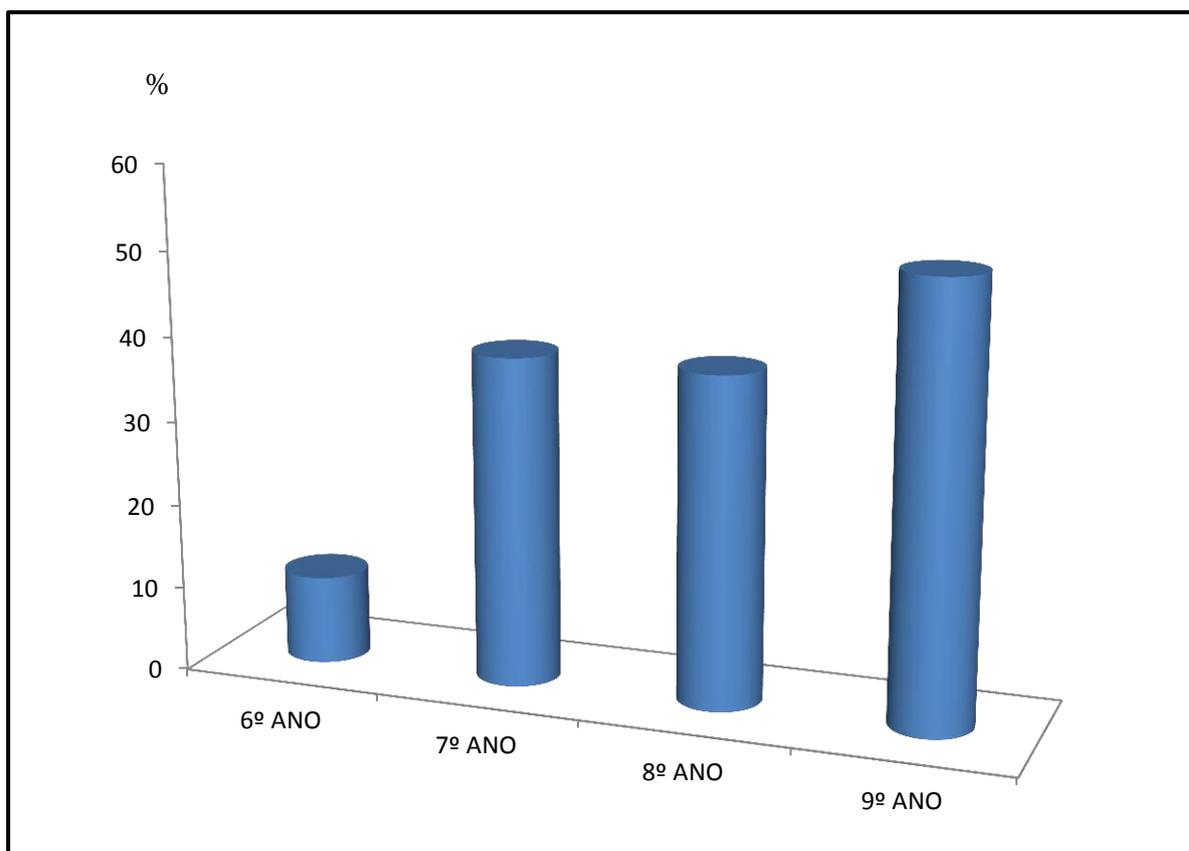
4.2.4 A escala global

Como nos diz Milton Santos em sua obra “A natureza do espaço” (2006, p. 108), “[...] cada ‘acontecer local é referido (em última instância) ao acontecer mundial’”. Fica subtendida na assertiva do eminente autor a relação incontestada entre os fenômenos que se desdobram em escala mundial e aqueles relativos ao espaço do viver cotidiano, o lugar. É apoiado neste tipo de fundamento que defendemos a todo o momento a necessidade de uma estratégia metodológica de ensino que leve em conta a importância dessa articulação global-local (e vice-versa), isso válido também para a exposição de conteúdos do livro didático de Geografia.

Observemos o que os dados de cada volume revelam sobre a utilização da escala global na COL. 1.

²⁹ O professor pode, em nome de sua própria capacidade de elaborar exercícios, simplesmente ignorar as questões do livro, e o aluno sentir-se, assim, à vontade para não respondê-la.

GRÁFICO 9 - ESCALA GLOBAL (COL.1)



FONTE: O autor (2017)

Neste trabalho já mencionamos a figura de uma mão segurando o orbe como uma das ilustrações do LD. Ela encontra-se em uma das primeiras páginas do volume 1 (6º ano) da coleção em tela. O título que antecede a imagem sugere, em princípio, uma relação local-global, quando se lê: “O melhor lugar do mundo é aqui.” (SANTOS; BELINE, 2009, v. 1, p. 260). Contudo, não se desenvolve um texto discursivo sobre o tema.

Em uma proposta de atividade – onde as autoras sugerem aos alunos que “criem” uma paisagem a partir de recortes de revistas e jornais e que deem um nome a esse lugar “inventado” –, as unidades de registro³⁰ “lugar” e “mundo” encontram-se em um mesmo fragmento de texto no seguinte quesito de proposta de atividade: Façam uma apresentação desse lugar [?] para seus colegas, buscando convencê-los de que se trata do melhor lugar do mundo para viver. (idem, p. 260).

A escala global ainda aparece em passagens muito tênues, em questões de exercícios, textos suplementares e, principalmente, mapas-múndi. Apenas 9% das unidades

³⁰ Apoiados em Bardin (2016), consideramos as palavras-chave indicadoras de categorias postas à análise de conteúdo.

textuais referem-se especificamente a escala geográfica de nível global neste volume. Entre elas identificamos apenas um fragmento de texto em que se pode reconhecer uma sugestão de articulação escalar: “[...] Enquanto as pessoas constroem a geografia, estão desenvolvendo formas de relacionamento entre si e também com os outros grupos de pessoas do mundo; estão, dessa maneira, construindo uma identidade coletiva que as faz parte de um povo, uma nação”. (SANTOS; BELINE, 2009, v. 1, p. 269).

Estamos considerando, a partir do que foi destacado, que as “formas de relacionamento entre si” ocorrem em nível de lugar. Essas relações rompem fronteiras se estabelecendo com grupos sociais de outros países, conforme afirmam as autoras. O resultado do processo seria, assim, a construção de uma identidade coletiva em nível de nação. Ora, o que percebemos aí é o que Melazzo e Castro (2007, p. 141) chamaram de “articulações une ou pluriescalares de diferentes grupos sociais”, embora mostrado de forma quase imperceptível para quem lê. A alternativa seria, então, ampliar o entendimento dessas ideias de relações escalares no próprio texto.

Vale destacar que esse mesmo volume, com 22% de referências à escala cartográfica, é o que mais explorou figuras de mapas entre todos os livros da coleção, sendo que 45% correspondem a figuras indicadoras de escala global. Ocorre que, dos quatro capítulos do volume em questão, dois são dedicados ao tema da representação gráfica da Terra, incluindo nesse campo os assuntos de orientação e interpretação de mapas.

Por força da tradição, os lugares, países e regiões inscritos nessas representações aparecem como pontos ou áreas, às vezes em justaposição, mas incomunicáveis, mesmo considerando as infinitas possibilidades de inter-relacionamento entre “fixos” e “fluxos” (SANTOS, 2006), materializadas nas infraestruturas (sistemas de estradas e transportes), nas rotas de migração ou nos caminhos virtuais (infovias). Contudo, essas estruturas ou dinâmicas espaciais não aparecem nessas representações, não promovendo, portanto, nenhum tipo de articulação entre os níveis que, por ventura, estejam assinalados nestes mapas. Perde-se, desta forma, uma boa oportunidade de utilizar o mapa para evidenciar tais relações entre lugares próximos e distantes.

A primeira figura do livro do 7º ano (volume 2 da coleção 1), também é a representação do Planeta, desta vez envolto em ataduras, simbolizando uma espécie de enfermidade globalizada. Ao contrário do volume anterior (6º ano) que dedicou pouquíssimas passagens referentes à escala geográfica global, aqui o percentual de fragmentos de texto relativos a esse nível e tipo chegou aos 38%.

Embora os dois níveis escalares, o nacional e global, apareçam como os mais frequentes no volume, os momentos de articulação entre eles resume-se a poucas passagens do texto, como já foi comentado linhas acima, ao tratarmos do nível escalar nacional. Grosso modo, os temas de abrangência mundial³¹ abordados nesta parte da obra (efeito estufa, destruição da camada de ozônio, zonas térmicas da Terra, questão da água, desenvolvimento sustentável e fome) foram desenvolvidos quase sempre sem particularizar um lugar, região ou país.

Em um texto suplementar sobre a questão da subnutrição (também já mencionado neste trabalho), comenta-se a situação do Planeta, mostrando os disparates entre o número de desnutridos e o de obesos. Os dados relativos ao Brasil aparecem no texto, o que poderia gerar uma oportunidade de diálogo entre os dois fenômenos escalares, evidenciado, por exemplo, o papel do País na produção de alimentos para o mundo, não obstante a existência da fome dentro de suas próprias fronteiras (regiões, lugares). Porém, as autoras não atentaram para tal iniciativa.

Além desse texto, as unidades de registro “Brasil” e “mundo” aparecem em um mesmo trecho na seguinte questão de exercício: “Dê sugestões de ações que tenham possibilidade de acabar com a fome no Brasil e no mundo”. (SANTOS; BELINE, 2009, v. 2, p. 305). Mesmo assim, não se vê aí uma proposta direta de articulação entre os dois níveis escalares.

A escala global ganha praticamente o mesmo destaque no volume 3 (8º ano), em relação ao volume anterior (7º ano). Com cerca de 38% dos fragmentos de texto referentes à escala geográfica, é o nível escalar mais explorado. Excetuando-se os capítulos sobre a pluralidade cultural do Brasil, com a contribuição da imigração, e outro sobre migração interna e urbanização, o restante do conteúdo do livro diz respeito aos fenômenos globais.

Mais uma vez, temas de grande relevância como as desigualdades sociais ou conflitos armados no mundo atual, no contexto da globalização, são tratados de forma a não considerar seus desdobramentos ou suas implicações locais (no lugar). De outra forma, é como se tais eventos de repercussão mundial não tivessem uma origem regional ou em um centro de decisão política, em uma metrópole, ou em uma das capitais econômicas do Planeta.

Em um item do livro sobre o tema “desenvolvimento e subdesenvolvimento” (SANTOS; BELINE, 2006, v. 3, p. 299) a contextualização histórica, feita no sentido de

³¹ Vale lembrar: há questões que mesmo indiferentes a determinadas partes do mundo, sendo mais específicas a certas regiões, geram debates de nível global, como é o caso da pobreza e suas consequências, epidemias, conflitos, etc.

discutir a problemática em tela, em primeiro lugar nos mostra o encontro inevitável entre o tempo histórico e o espaço geográfico, vale dizer, entre História e Geografia. De outra forma seria difícil explicar a situação atual dos países pobres sem levar em conta os processos históricos que lhe deu origem. Temos aí embutida a ideia de escala espaçotemporal (HAESBAERT, 2015) relativamente bem desenvolvida, em termos de texto didático para a EJA, pelas autoras do livro analisado.

Em segundo lugar, o mapa-múndi que acompanha o tema aborda a divisão do mundo em países desenvolvidos (o Norte) e países subdesenvolvidos (o Sul), destacando as duas grandes regiões dominadas por cada conjunto de nações, segundo critérios socioeconômicos. Assim, a relação escala global-regional (supranacional) foi, até certo ponto, apresentada no corpo dos textos (principal e suplementar), ilustrada por figuras e instigada em questões de exercícios.

Porém, caso as autoras optassem por uma divisão regional baseada em critérios mais específicos, como o já citado IDH ou o PIB³², a ideia das diferenças regionais para um contexto de abordagem global, ficariam, sem dúvida, mais evidentes e a configuração do mundo diante das contradições socioeconômicas, mais compreensível em sua totalidade.

O último momento que identificamos uma relação entre escala global e questões regionais, ocorre no item sobre os conflitos armados no mundo atual. Uma pequena unidade textual comenta a existência de disputas territoriais em todos os continentes. Um mapa-múndi assinala a localização desses conflitos principais e, em uma sequência de quadros, as autoras fazem um resumo dos fatos de cada um. A articulação escalar teria se concretizado caso as autoras tivessem aproveitado para lembrar que as guerras regionais geram implicações políticas e econômicas de nível internacional. Por sua vez, em função desses conflitos algumas das decisões empreendidas por agentes do poder internacional, a partir dos escritórios ou gabinetes de seus representantes – escala das forças operantes (SANTOS, 1997) –, podem, de alguma forma, influenciar a vida de muito outros lugares.

O volume 4 (9º ano) da coleção de Santos e Beline (2009) é a que se volta mais para os fenômenos e fatos mundiais. Cinquenta por cento das unidades textuais relativas à escala geográfica referem-se ao nível internacional, particularmente ao fenômeno da globalização. Ora, se “a globalização materializa-se concretamente no lugar”, como afirma Carlos (1996, p. 15), era de se esperar que em um livro com tantas informações sobre o

³² Produto Interno Bruto.

mundo³³, a influência deste “mundial” na vida cotidiana fosse abundante. Porém, o relatório fornecido pelo NUD*IST apontou, em sua legenda, apenas três momentos de articulação entre os dois níveis escalares. O caso melhor caracterizado surge na forma de uma leitura suplementar em um texto de autoria de Milton Santos sob o título: “Por uma globalização mais humana”³⁴, onde se lê: “[...] Num mundo assim transformado, todos os lugares tendem a tornar-se globais, e o que acontece em qualquer parte habitada da Terra tem relação com o que acontece em todos os demais”. (SANTOS, 2002 apud SANTOS; BELINE, 2009, v. 4, p. 351).

Ocorre que as leituras complementares muitas vezes são esquecidas pelos professores, que preferem, via de regra, explorar o conteúdo principal.

Os dois outros fragmentos de texto em que se detecta uma relação entre escala global e local correspondem a duas questões de exercícios: a) Por que a globalização pode destruir várias culturas locais? (SANTOS; BELINE, 2009, p. 370); b) O que poderia ser feito para amenizar uma possível destruição das culturas locais no mundo? (idem).

Pensamos que tratar o importante tema da globalização sem estabelecer os necessários nexos com os fatos relativos ao espaço de vivência do sujeito-aluno, acaba-se por se restringir as possibilidades de compreensão do próprio lugar, como também do mundo, em sua totalidade. Dos principais temas apresentados pelas autoras neste volume (trabalho, consumo, relações econômicas, cultura e meio ambiente), apesar de bem trabalhados, poucos abordaram as implicações de cada conjunto de fenômenos na escala do lugar, da região ou do país.

Como palavras finais em relação à coleção de livros didáticos de Santos e Beline (2009) pode-se afirmar que o cerne do problema tratado em nossa análise não se situa exatamente na seleção de conteúdos feita pelas autoras. O que nos provocou estranheza, particularmente, foi a frequência com que os fenômenos ligados ao “lugar” aparecem nos textos.

O segundo ponto, e não menos importante, é a ausência de um esforço mais incisivo de correlacionar o nível local – do lugar, das experiências cotidianas – com outros de maior amplitude analítica: a região, o país e o mundo. No sentido inverso, também foram poucas as oportunidades em que as abordagens dos fenômenos de abrangência regional, nacional ou global estabeleceram pontes de argumentação com o nível do lugar.

³³ A maior parte dos textos distribuídos em capítulos, seções e subseções são referentes a teorias (conceitos, argumentações, explicações, críticas...) sem muito uso de níveis escalares específicos.

³⁴ SANTOS, M. **O país distorcido**: o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha, 2002.

4.3 Análise da coleção 2: sobre os níveis de abordagem e relações escalares

A segunda coleção de livros didáticos (COL. 2) que também faz parte de nosso *corpus* de trabalho é de autoria de Maria Julia Panzarin Carminati Pantano, sendo produzida para o triênio 2014, 2015, 2016 nas escolas públicas municipais de Teresina, na modalidade de ensino da EJA. Uma nova proposta curricular³⁵ foi entregue aos professores em 2017, mas ainda se encontra em fase de implementação efetiva nas escolas. Assim, pelo menos por enquanto, o LD de Pantano (2013) continua sendo utilizado por alunos e professores da Rede, a despeito dos temas/conteúdos propostos na nova grade curricular.

Perseguindo os objetivos já estabelecidos para o nosso trabalho verificamos como a coleção em tela tratou a questão da escala espacial, em particular a utilização dos níveis escalares – o lugar, a região, o país e o mundo – nas abordagens dos conteúdos, bem como procuramos ver se foi objetivada ou não as articulações entre eles, tão necessária, sob o nosso ponto de vista, à compreensão do espaço geográfico em sua totalidade. Como nos diz Santos (1997, p.52) “[...] a totalidade não se entende sem que seja, antes, subdividida”.

Diferentemente da coleção 1 que deu maior destaque à escala global, nos textos didáticos de Pantano (2013) a escala nacional ganha clara preferência. O relatório fornecido pelo programa NUD*IST aponta que do total de 282 unidades textuais relativos à escala espacial na coleção, 30% refere-se ao nível escalar nacional. Veremos agora como a autora tratou cada nível mais detalhadamente.

4.3.1 A escala local

Nunca é demais reforçar a importância que tem a noção de “lugar” em nosso texto. Afinal, a modalidade de ensino com a qual trabalhamos ordinariamente exige da ação pedagógica em seu conjunto (currículo, planejamento, ensino, didática, recursos, etc.) uma postura, no mínimo, diferenciada em função das particularidades de sua clientela. Vale dizer, se a pretensão, neste caso, é a de se colocar em prática uma aprendizagem significativa, os conhecimentos devem ser, igualmente, significativos, isto é, “aqueles que se relacionam com a vivência, a prática e o cotidiano do trabalhador e que lhe permitem, a partir da motivação, a aquisição de novos conhecimentos”. (BRASIL, 2009, p. 29).

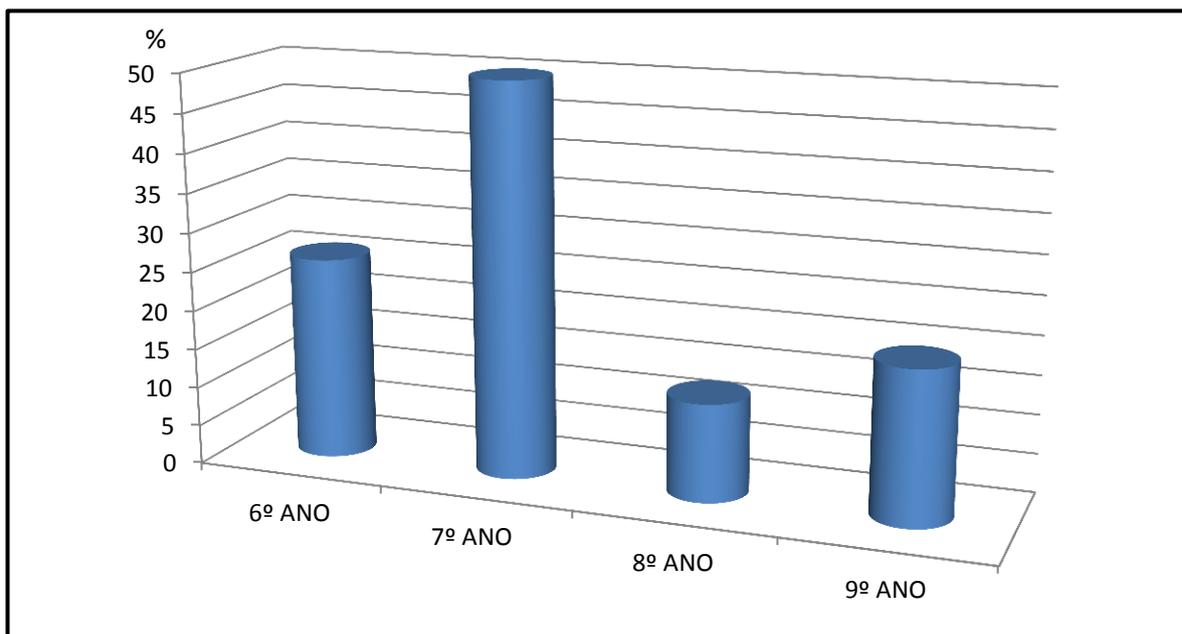
As palavras de Gadotti (2011, p. 40) nos parecem muito elucidativas quanto a esse ponto de vista: “[...] o bairro, e logo em seguida, a cidade, são os principais meios educativos

³⁵ Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos do Município de Teresina (2017)/SEMEC/AlfaSol (Programa Telesol Pro).

de que dispomos. A cidade é a nossa primeira instância educativa. É ela que nos insere num país e num mundo em constante evolução”. Daí se deduz, como de outras vezes neste texto, a importância do lugar no bojo das nossas discussões sobre relações escalares.

Analisaremos agora como a escala do lugar aparece em cada volume, tomando por base os dados do gráfico a seguir.

GRÁFICO 10 - ESCALA LOCAL (COL. 2)



FONTE: O autor (2018)

No primeiro volume da coleção de Pantano (2013), correspondente ao 6º ano do Ensino Fundamental, 15% das unidades textuais dizem respeito ao nível do lugar, se daí descontarmos as menções à escala local tão somente através de fotografias de áreas urbanas³⁶. Apenas a escala do mundo, com 4% dos fragmentos de texto, é menos contemplada. Esses dados nos mostram um indicativo do problema que procuramos discutir nesse trabalho de pesquisa.

A primeira relação escalar envolvendo o nível do lugar, neste volume, foi plotada no assunto referente a fusos horários do Brasil. Em um mapa da América do Sul, onde o território brasileiro aparece destacado, os limites teóricos e práticos dos fusos horários do País servem para determinar as diferenças horárias entre as cidades assinaladas. Trata-se, no entanto, de uma relação puramente cartográfica, e que, ademais, por si só é incapaz de

³⁶ O relatório do NUD*IST, que considerou as figuras relativas ao lugar, apontou um percentual de 22%.

explicar os mecanismos globais responsáveis, em última instância, pela sucessão das horas no mundo, qual seja, o movimento de rotação da Terra.

A escala do lugar aparece de fato como fenômeno humano na seção que aborda a questão das migrações internas no Brasil. Duas passagens indicam esse nível escalar. A primeira, no parágrafo que descreve a “migração pendular”, mesmo que desvinculada de qualquer posicionamento crítico quanto as suas implicações sociais. A segunda, quando a autora explica as consequências do êxodo rural sobre a urbanização brasileira: “[...] Com o crescimento desordenado das cidades, têm se intensificado muitos problemas relacionados à moradia, infraestrutura e meio ambiente”. (PANTANO, 2013, vol. 1, p. 236).

Pelo menos, o citado fragmento abre uma possibilidade de discussão sobre os problemas comuns ao bairro, ao local de referência social dos sujeitos-alunos. O quadro socioeconômico e político nacional poderiam ter sido incluídos nessa discussão, ampliando a escala de análise e o potencial de entendimento do assunto, mas tal não foi o interesse da autora.

Ainda neste mesmo volume, foram identificadas algumas articulações escalares entre o lugar e a região, como nos fragmentos de texto sobre a importância das bacias hidrográficas para as cidades; e entre o lugar e o país, como na parte que trata da relação entre a agricultura familiar e produção nacional de alimentos. Mas a exemplo do que acontece na coleção 1, não há aí uma intensão deliberada, ou pelo menos mais explícita, por parte da autora em utilizar essa articulação entre escalas como alternativa de abordagem de conteúdo.

Os dois primeiros capítulos do volume 2 (7º ano) da coleção de Pantano (2013), com os títulos “A cidade e seus desafios” e “O direito à moradia”, respectivamente, concentram a maior parte dos fragmentos de texto referentes à escala do lugar. Com 48% das unidades textuais referentes os fenômenos locais (bairro, cidade, metrópole), esse volume também é o que mais utiliza o lugar como recorte espacial nas abordagens de conteúdo, dentre todos da coleção.

Porém, apesar do grande esforço positivo em discutir os aspectos e problemas relacionados à estrutura e à vida urbana, o relatório do NUD*IST apontou apenas dois momentos de articulação escalar a partir do lugar. O primeiro momento ocorreu na oportunidade em que o texto esclarece a influência das metrópoles no interior da hierarquia urbana. A classificação das metrópoles nesse item – em metrópoles regionais, nacionais e globais – abre uma oportunidade de se explorar relações escalares em quatro níveis, mas o raciocínio nesse sentido depende mais da iniciativa do professor ministrante do assunto do que do texto em si.

A segunda passagem que sugere uma relação entre o lugar e outro nível escalar foi identificada no item sobre poluição atmosférica. A autora argumenta: A atividade industrial e a queima de combustíveis fósseis [...] lançam na atmosfera grande quantidade de fumaça contendo gases e partículas sólidas que poluem o ar. Esses são os principais fatores da poluição atmosférica nas cidades que intensificam o efeito estufa [...] aumentando a temperatura e causando um aquecimento global. (PANTANO, 2013, vol. 2, p. 208).

No fragmento de texto acima, e nos demais que complementam as explicações do fenômeno abordado no mesmo item, parece clara a relação entre a escala do lugar e a escala global, considerando, então, o lugar como “um ponto do mundo onde se realizam algumas possibilidades deste último”. (SANTOS, 1994, p. 13). O exemplo poderia ter sido seguido em outro item da seção que trata igualmente de um fenômeno local com repercussão, no mínimo, regional: a poluição da água. Porém, as argumentações se restringiram mesmo aos limites urbanos.

No livro do 8º ano, que corresponde ao 3º volume da coleção em tela, a escala local volta a ser desprezada. Apenas 10% das unidades textuais deste volume referem-se a algum fenômeno relacionado ao lugar, concentrando-se nos temas relacionados à questão política, como nos fragmentos destacados: a) “Quem são os responsáveis pela elaboração das leis vigentes no município onde você vive? Se respondeu que são os vereadores, acertou. São eles os representantes do Poder Legislativo no município”. (PANTANO, 2013, vol. 3, p. 206); b) “Quantos vereadores há no município em que você vive? Você se lembra de alguma lei aprovada pelos vereadores que tenha afetado diretamente sua vida?” (idem).

O primeiro questionamento está colocado no corpo principal do texto. O segundo, em um quesito de exercício. De qualquer forma concordamos plenamente com Pantano (2013) quando a autora seleciona a política como tema a ser discutido na EJA. Em outra, das poucas passagens sobre fatos do lugar, o mote político volta à baila quando a autora aborda a questão dos direitos dos cidadãos defendidos por determinadas organizações, em nível do bairro, da escola e do trabalho.

A preocupação de Pantano (2013), mesmo que de forma apenas introdutória, vem ao encontro do que Nogueira e Carneiro (2013, p. 17), no campo da Educação Geográfica, chamam de “formação para uma cidadania crítico-participativa, democrática e cidadã”. O eixo político – além do epistemológico, do jurídico e do valorativo³⁷ – é apresentado como fundamental quando se pretende refletir sobre o significado de uma compreensão, ação e

³⁷ Os quatro eixos aparecem em uma figura esquemática que mostra a relação entre eles, chamados eixos da consciência espacial-cidadã, no contexto da Educação Geográfica, segundo Nogueira e Carneiro (2013, p.59).

reação do sujeito-aluno no enfrentamento dos fatos do seu cotidiano, pautados na ética e na relação com o espaço-lugar, de acordo com os mesmos autores.

Lamentavelmente, o texto didático não segue o raciocínio de Nogueira e Carneiro (2013, p. 58) no sentido em que, no contexto de um ensino voltado para o exercício da cidadania “crítico-participativa”, deve-se sempre considerar “os problemas e questões em escalas locais e globais”, uma vez que são realidades socioespaciais inter-relacionadas. Aqui acrescentamos o valor e a pertinência de se observar também os níveis de análise intermediários: a escala regional e a nacional. Pelo menos nesse volume nenhuma articulação escalar foi identificada por nossa análise.

Com 16% das unidades textuais do volume 4 (9º ano), o nível escalar relativo ao lugar só não é menos utilizado do que o da região, com apenas 2% dos fragmentos de texto. A primeira referência à escala do lugar aparece em um texto suplementar sobre os impactos que a zona urbana provoca na saúde das pessoas. A escala do local ainda aparece mencionada em fotografias de cidades e questões de exercício.

Contudo, o que mais nos chamou a atenção neste volume é o fato de que praticamente não há nele nenhum registro de articulação escalar. A única passagem que sugere uma relação entre o lugar e o mundo está em um texto suplementar sobre a questão da água e do saneamento básico: “O limitado acesso à água potável será outro desafio em um mundo cada vez mais urbanizado”. (PANTANO, 2013, vol. 4, p. 222).

A urbanização é, sem dúvida, um fenômeno global e a importância da água para a existência das cidades é indiscutível. Mas a correlação aí ficou somente subentendida e dependente de uma argumentação extra por parte do professor, como em outras situações já comentadas neste trabalho.

Em relação ao conteúdo selecionado por Pantano (2013), a expectativa quando se aborda temas importantes como o mercado de trabalho, o subemprego, o desemprego, a informalidade, a discriminação e a falta de qualificação no emprego, é que suas implicações sejam avaliadas em relação aos sujeitos em seu local de moradia, a cidade, o bairro. Mas no volume analisado o nível escalar não foi considerado em nenhum desses assuntos. Se o lugar revela, no nível do cotidiano, os conflitos do mundo hodierno (CARLOS, 1996), aí foi perdida uma oportunidade ímpar de exemplificar tal relação.

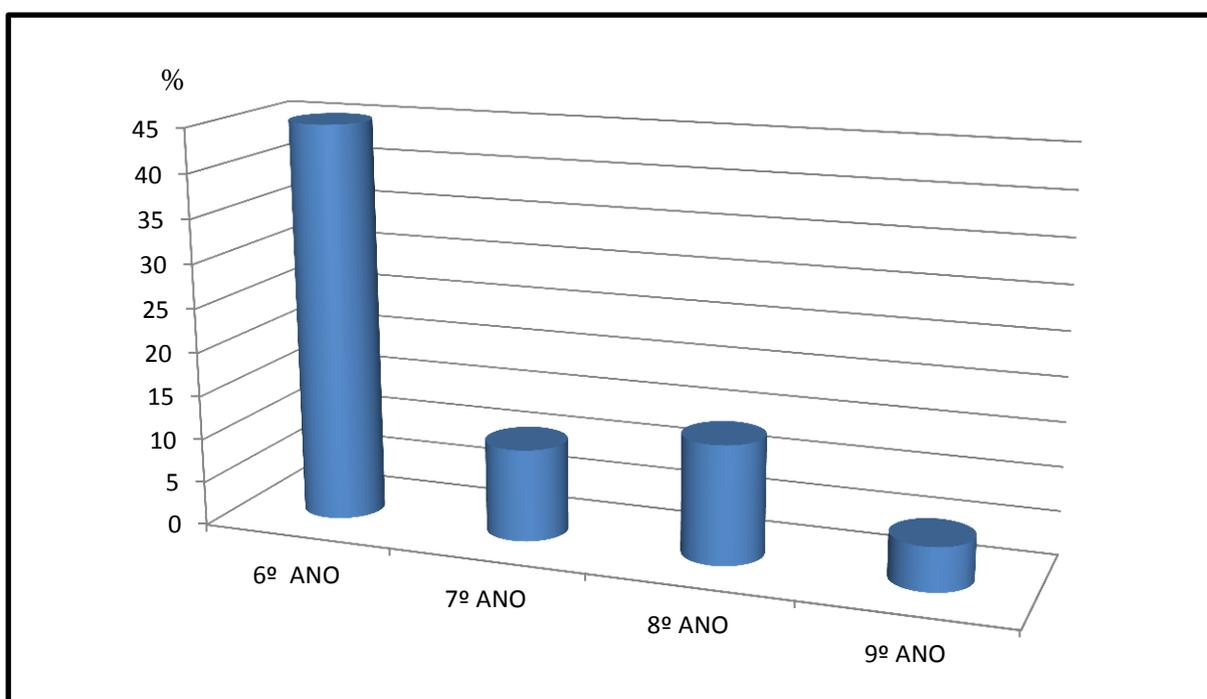
4.3.2 A escala regional

Smith (2000), apud Santos e Silva (2014, p. 23) considera a região o espaço da “produção econômica”. Significa dizer, sob o ponto de vista do autor, que o fato econômico

se revela com maior clareza a partir desse nível escalar, sendo o aspecto socioeconômico o melhor critério para se definir uma região geográfica. Contudo, via de regra, os livros didáticos adotados na EJA, mesmo citando resumidamente outras classificações, preferem utilizar a tradicional divisão do IBGE (1969), que, apesar de considerar os fatores econômicos e sociais, estabelecem os limites políticos dos estados como fronteira entre os espaços regionais do País. Como o objetivo básico da divisão é facilitar a divulgação de dados estatísticos, o critério político-administrativo acaba prevalecendo na definição das regiões.

Os dados fornecidos pelo relatório do NUD*IST permitiu a construção do seguinte gráfico:

GRÁFICO 11- ESCALA REGIONAL (COL.2)



FONTE: O autor (2018)

O volume 1 da coleção de Pantano (2013), segue essa mesma tendência. Talvez por dedicar todo um capítulo (o mais extenso do volume) à descrição física e humana das regiões brasileiras, a escala regional acaba sendo a mais privilegiada no livro do 6º ano, com 42% das unidades textuais do volume. Logo em seguida, surge a escala nacional com 30% de fragmentos de texto no mesmo livro. Inclusive, justamente por destacar vários temas relativos ao Brasil, muitos fenômenos são abordados a partir de suas abrangências regionais, a exemplo do que ocorre nas seções sobre relevo, hidrografia e clima.

A escala cartográfica, com 17% de todas as referências à escala espacial no volume, obviamente também ganha destaque por esse método de abordagem. Em nenhum outro livro da coleção se utilizam tantos mapas. Pelo menos um para cada região, além de aparecerem subordinados a outros temas e níveis escalares.

Por outro lado, é também neste volume que o relatório do NUD*IST apontou o maior índice de articulações entre escalas geográficas, dentre todos os livros da coleção. Já comentamos neste texto alguns casos onde elas ocorreram a partir do lugar. Tomando por base a região, a passagem que mais se aproxima de um caso de articulação escalar é a seguinte: “Nos últimos anos, fatores como a abundância de matéria-prima, os incentivos fiscais e as facilidades para escoar a produção para outras regiões do Brasil e para a América do Sul têm atraído indústrias nacionais e estrangeiras para a região [Centro-Oeste], ampliando o polo industrial”. (PANTANO, 2013, vol. 1, p. 227).

Exceto em uma rápida menção sobre o crescimento da economia nordestina em relação às outras regiões e sua abertura para o mercado externo, curiosamente esse tipo de descrição que estabelece nexos entre a região e o país, e entre a região e o mundo não mais se reproduziu.

Nem mesmo no item sobre o Sudeste, de onde se espera amplas possibilidades de correlações internas e externas, em função de sua importância econômica, política e demográfica, a opção feita pela autora foi a da descrição quase sempre introspectiva, restrita às próprias fronteiras da região. A única passagem em que, por força do próprio tema (migração interna) mostra uma relação regional-nacional afirma: “Essa região [Sudeste] se tornou um centro de atração populacional ao longo da história graças às oportunidades de trabalho e melhores condições de vida”. (PANTANO, 2013, vol. 1, p. 232).

Seguindo, grosso modo, o paradigma da Geografia Tradicional (e suas classificações), o texto de Pantano (2013) concebe as regiões como se fossem entidades autônomas, imóveis e pouco suscetíveis às influências de fenômenos externos. Por isso as relações interescares são tão limitadas a partir do nível da região.

O livro do 7º ano (volume 2) da coleção em análise utiliza muito pouco a noção de escala regional. Apenas 6% das unidades textuais do volume se referem a algum tipo de fenômeno de abrangência regional, na maioria das vezes relacionada ao conceito de região metropolitana ou através de exercícios em questões do tipo: a) “Dos problemas sociais apontados neste item, quais deles são observados na região onde você vive?” (PANTANO, 2013, v.1, p. 207); b) “Quais as capitais regionais importantes da região em que você vive?” (idem, p. 211).

Nossa análise não identificou neste volume nenhuma passagem que pudesse ser categorizada como escala regional articulada a outros de níveis escalares. Como já enfatizamos mais de uma vez neste trabalho, a ausência desse tipo de iniciativa acaba por prejudicar a noção de totalidade dos fenômenos espaciais, conforme nos alerta Santos (1996) e Straforini (2002), entre outros.

A sistematização dos dados relativos ao livro do 8º ano (volume 3) desta mesma coleção revelou uma mesma tendência do livro anterior em desaprovar a escala regional em suas abordagens, pois identificamos um percentual de 10% de unidades textuais referentes à esse nível escalar. Não que se tenha, obrigatoriamente, que utilizar a meso-escala em todas as análises dos fenômenos espaciais. Saltos escalares, assim como as aproximações escalares, são elementos permitidos em uma investigação sobre escala geográfica (MELAZZO; CASTRO, 2007), conquanto a ideia de interação ou interconexão espacial não seja prejudicada.

Com o intuito de ilustrar o item sobre a estrutura política do Brasil, colocou-se a figura de um mapa representando a divisão do território brasileiro em estados e macrorregiões. Outra representação cartográfica, sub o título “Países-membros e associados do Mercosul”, aparece na página onde se discute esse importante tema. Porém, nos dois casos, trata-se do que chamamos neste trabalho de justaposição de escalas, pois não ocorre nenhum movimento deliberado no sentido de evidenciar, no texto principal, uma articulação entre o espaço nacional e o regional.

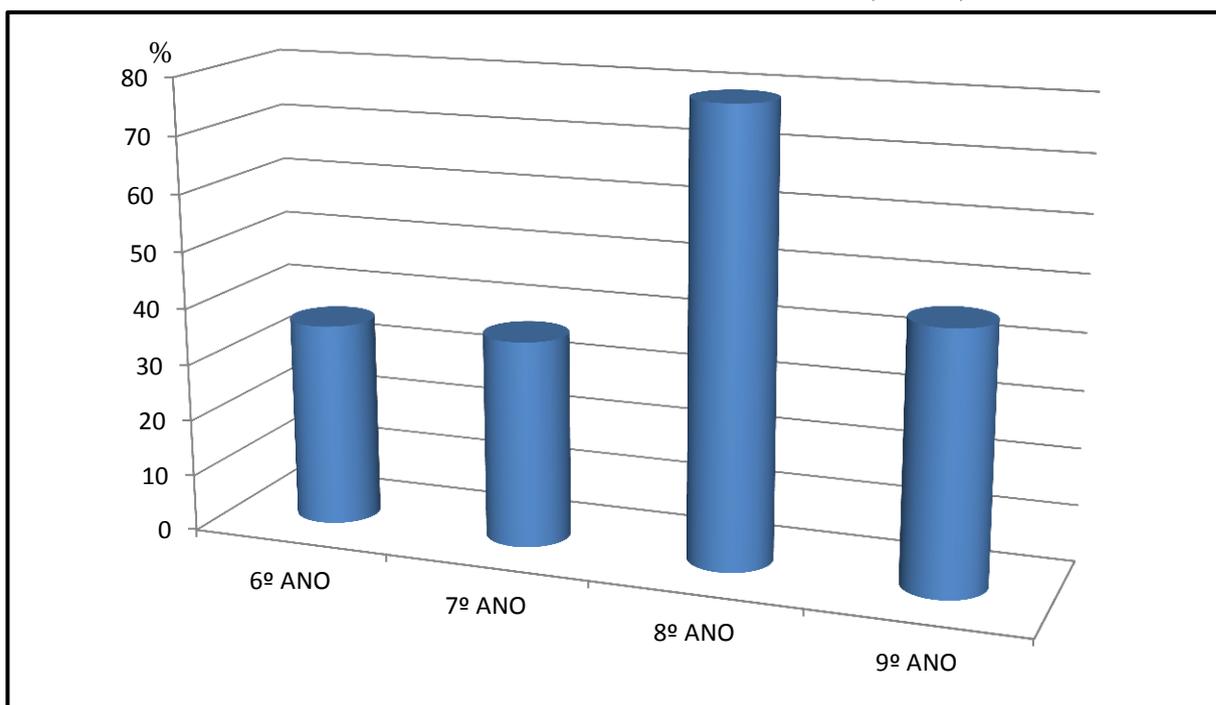
O último volume da coleção de Pantano (9º ano) praticamente exclui a escala regional de seu conteúdo. Há um único fragmento de texto em que as unidades de registro³⁸ “Norte” e “Nordeste” aparecem em um texto suplementar sobre a questão do subemprego. Como já salientamos neste trabalho, as questões sociais brasileiras naturalmente abrem oportunidade para um interessante debate em nível regional, sobretudo no caso nordestino. Contudo, tal como ocorreu na coleção 1, de Santos e Beline (2009), essa oportunidade não foi levada em conta.

³⁸ Unidades de significação codificada. Neste caso, palavras-chave que servem de indicadores para a análise de conteúdo. (BARDIN, 2016).

4.3.3 A escala nacional

O escala do país, com 42% das unidades textuais referentes às escalas espaciais, é o mais presente na coleção de Pantano (2013). É compreensível o esforço da autora em querer atender ao interesse do alunado com relação ao estudo de seu espaço-nação. O que voltamos a questionar aqui é a ausência de um método de abordagem que também considere as interações entre os fenômenos espacializados em múltiplas escalas, a favor de um entendimento mais totalizante do próprio espaço geográfico. Como nos diz Straforini (2002, p. 112), a propósito da noção de totalidade-mundo, “no presente, todas as escalas se superpõem e estão intimamente relacionadas [...], todas elas fazem parte da explicação de qualquer evento ou situação geográfica”. Fazemos, então, a apreciação por volume da coleção em tela, a partir dos dados do gráfico abaixo.

GRÁFICO 12 - ESCALA NACIONAL (COL. 2)



FONTE: O autor (2018)

Com relação ao primeiro volume da coleção de Pantano (2013), das unidades textuais postas à análise, o percentual referente ao nível escalar do país no volume 1 (6º ano) chega aos 31%, menor apenas do que o da escala regional já comentada neste texto. Três dos cinco capítulos do livro abordam temas relacionados ao espaço nacional: “O território brasileiro”, “O Brasil e suas regiões” e “A população brasileira”.

De modo geral, nos itens sobre os aspectos físicos do Brasil, a visão do todo é dada a partir das partes, isto é, destacam-se as características e as áreas de abrangência dos fenômenos naturais (relevo, clima, hidrografia) em cada região, corroborada por várias representações cartográficas, mas sem muito esforço no sentido de propor uma noção de conjunto (escala nacional) ou articulações com outros níveis escalares.

É na parte que trata da população brasileira que vamos encontrar o melhor momento de articulação escalar envolvendo o espaço nacional. Sob o título: “Brasileiros no exterior”, a autora escreve: “Segundo o Ministério das Relações Exteriores do Brasil, em 2011, mais de 3 milhões de brasileiros viviam fora do país. Esses emigrantes saíram do Brasil em busca de melhores oportunidades de trabalho e, residindo no exterior, passaram a enviar remessa de dinheiro aos familiares que permanecem no país”. (PANTANO, 2013, vol. 1, p. 234).

O texto didático é devidamente acompanhado de um mapa-múndi representando através de cores e números as regiões (continentes e subcontinentes) onde há maior quantidade de brasileiros vivendo fora do país. Se aí podemos ver claramente uma relação da nação com o mundo, o mesmo raciocínio poderia ter sido utilizado para lembrar que a vinda de povos estrangeiros para o Brasil, em nome de fatores de atração econômica vigentes na época de maior fluxo imigratório (de meados do século 19 aos anos 1930 do século 20), terminou por influenciar a vida urbana de muitos lugares do País até os dias atuais. Porém, essa perspectiva de abordagem visando o lugar passou ao largo do conteúdo selecionado pela autora do livro.

O livro do 6º ano também dedica dois capítulos a produção primária no Brasil. Na condição de um dos maiores exportadores de alimentos do mundo³⁹, era de se esperar algum destaque do texto didático para esse fato. Mas em apenas uma rápida passagem essa ligação da nação com o mundo é ventilada: “O Brasil é o maior produtor e exportador de café do mundo”. (PANTANO, 2013, vol. 1, p. 245).

A autora do LD foi feliz ao introduzir no tema da produção de alimentos a questão dos impactos ambientais, como fez no último capítulo do mesmo volume. Trata-se de um assunto muito interessante para de discutir em sala de aula com uma turma de jovens e adultos. Infelizmente, nada foi dito, por exemplo, da influência das grandes corporações internacionais sobre as atividades primárias e uso do solo nacional, e conseqüentemente sobre os impactos ambientais daí resultantes, ou, voltando à atenção para níveis escalares menores,

³⁹ Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) (2015).

lembrar que atividades como as hortas comunitárias são desenvolvidas em espaços urbanos da periferia, próximos, muitas vezes, da realidade cotidiana do aluno.

A questão ambiental em nível de Brasil volta a ser discutida no volume 2 (7º ano), a partir da seção sobre os problemas sociais urbanos. Incluíram-se aí muitos problemas de fácil correlação com as realidades locais dos sujeitos-alunos da EJA, aspecto que consideramos bastante positivo. Embora a tônica aí seja a abordagem dos fenômenos geográficos em nível do lugar (como vimos no item 4.2.1), a escala nacional aparece relativamente bem distribuída ao longo do conteúdo, e o índice de 31% de unidades textuais anotada no livro do 6º ano, se repete neste volume.

Contudo, o relatório do NUD*IST apontou apenas dois momentos de articulação escalar a partir do nível nacional. Uma análise mais criteriosa do material (*corpus*) nos fez deduzir que o primeiro caso plotado pelo Programa, em uma questão de exercício, indica mais uma justaposição de escalas do que, propriamente, uma relação: “O direito à moradia digna é respeitado no Brasil e em outros países do mundo? Utilize elementos do texto para responder”. (PANTANO, 2013, vol. 2, p. 219).

Ocorre que, o elemento a que se refere à questão é tão somente uma fotografia de um campo de refugiados sírios na cidade de Aarsal (Líbano), com a seguinte legenda: “Em várias regiões do mundo, o direito à moradia digna tem sido desrespeitado”. (PANTANO, 2013, vol. 2, p. 214).

No segundo caso, a relação escalar também é reforçada por uma figura, desta feita, uma representação cartográfica. No item sobre o IDH brasileiro, um planisfério (mudo) mostra, através da diferenciação de cores, a classificação dos países de acordo com esse indicador (muito alto, alto, médio e baixo). Apesar de o texto didático apresentar dados de vários países do mundo (mais e menos desenvolvidos), incluindo a situação do Brasil, a argumentação poderia avançar um pouco mais nas comparações entre a sociedade brasileira (escala nacional) e o padrão de vida dos países do Norte (escala regional). No entanto, da forma como o texto foi estruturado, a ideia de articulação escalar ficou comprometida.

No volume 3 da coleção de Pantano (2013), que corresponde ao livro do 7º ano, todos os capítulos tratam de fenômenos relacionados ao Brasil. Nele, o percentual de unidades textuais relativas ao nível escalar nacional chega aos 78%. Mais uma vez, no entanto, as relações entre escalas, como forma de enriquecer as argumentações e facilitar a compreensão do conteúdo, foram, até certo ponto, negligenciadas.

Com o título “O Brasil no mundo”, o capítulo 2 da coleção em tela faz-nos entender que a articulação escalar nacional-global será uma tônica. De fato, são nas seções

deste capítulo que encontramos maior número de relações entre escalas, como nos exemplos que seguem: a) “Nas últimas décadas, o Brasil tem ampliado sua influência política e econômica no cenário mundial”. (PANTANO, 2013, vol.3, p. 214);

b) A partir do final dos anos 1980, o mundo passou por uma série de transformações políticas e econômicas. O Brasil tem acompanhado esse processo e, especialmente nos últimos anos, tem experimentado uma série de mudanças que tem propiciado ao país um crescente lugar de destaque regional e mundial. (idem, p. 215).

Parecem bem claras as articulações escalares nos dois casos. Na segunda citação, percebe-se uma relação não só entre o nacional e o mundial, mas também entre o nacional e o regional, considerando aí o conceito de região supranacional (SANTOS, 1997). Na sequência do texto, explicando a situação do Brasil em relação aos países chamados “emergentes”, a autora ainda tece considerações sobre a persistência das desigualdades sociais e da concentração de renda no País, posicionamento crítico sempre louvável e pertinente à educação para a consciência espacial cidadã (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2013).

O discurso do texto didático segue a tendência das articulações escalares nos itens: “Brasil, uma potência regional” (PANTANO, 2013, v. 3, p. 216); “O Mercosul” (idem, p. 217) e “A importância do Brasil no cenário internacional” (idem, p. 218). Porém, nestas seções, a argumentação crítica perde espaço para colocações mais descritivas e menos interessantes.

Outro tema que abre naturalmente espaço para uma abordagem multiescalar e relacional, é o da demografia. Neste volume da coleção de Pantano (2013) uma representação cartográfica é a única indicação de relação escalar. Um mapa-múndi destaca, em números, a população de alguns países, dentre eles o Brasil. Apesar de o capítulo abordar assuntos como o “envelhecimento da população” e “os movimentos migratórios”, temas propícios ao debate internacional no qual as interações escalares seriam viáveis, esta alternativa metodológica passou despercebida.

Exceto nos dois capítulos dedicados quase que exclusivamente a temas globais (“Vivendo em um mundo globalizado” e “Globalização e meio ambiente”), os fenômenos de escala nacional aparecem bem distribuídos no volume 4 (9º ano) dessa mesma coleção. No cômputo geral, o nível escalar do país totalizou 41% das unidades textuais do livro.

No entanto, ao contrário do padrão registrado no volume anterior, no qual as relações escalares foram relativamente bem observadas no conteúdo, neste o relatório do NUD*IST indicou apenas um momento em que as unidades de registro “Brasil” e “mundo”

aparecem em um mesmo fragmento de texto: “O Brasil é o quarto maior emissor de gases do efeito estufa em todo o mundo”. (PANTANO, 2013, vol. 4, p. 217).

Mesmo assim, essa informação vem isolada do texto principal, na legenda de uma foto mostrando uma indústria emitindo grande quantidade de fumaça para o ar em um lugar não identificado. Aliás, em nenhuma passagem do texto didático sobre este tópico – com o título “Problemas causados pela industrialização” – foi citado a escala de origem, ou das forças operantes, (SANTOS, 1997) isto é, as cidades brasileiras maiores responsáveis pelo fenômeno da degradação ambiental no País. Por isso, aí também se perdeu uma oportunidade de articulação escalar nacional-local.

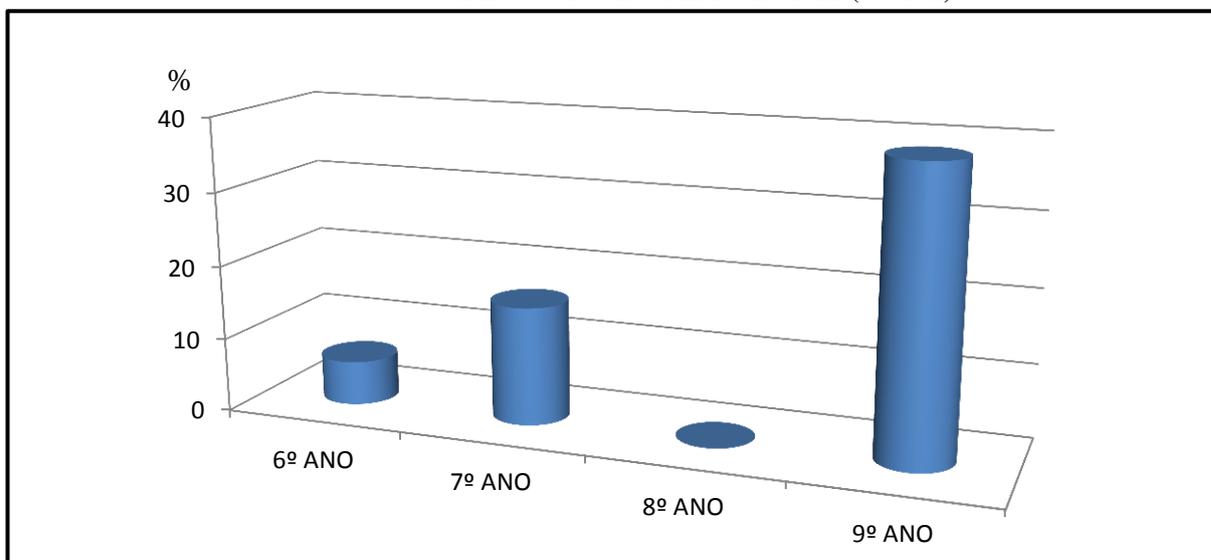
4.3.4 A escala global

Quando Nogueira e Carneiro (2013, p. 26) alertam para a necessidade de uma abordagem pedagógica condizente com o “nosso tempo e as mudanças socioespaciais” (entenda-se globalização), no sentido de uma compreensão dos eventos geográficos a partir de suas múltiplas relações, e a favor da “formação do cidadão planetário”, podemos deduzir daí o papel do LD nessa questão. A análise em escala global torna-se, então, condição *sine qua non* para o desenvolvimento desse processo de conscientização.

Contudo, para que esse estudo do espaço geográfico, a mercê de sua complexidade, se torne viável dentro dessa proposta de “[...] aprendizagem que intencionalmente volta-se para a leitura das práticas espaciais de mundo [...]” (idem, p. 78) é necessário considerar também as interações escalares. Os autores explicam, apoiados em Santos (2006) que em “sistemas de objetos” e “sistemas de ações”, processos e categorias geográficas carecem de uma análise na “perspectiva de relações, de imbricamento, de múltiplas referências das partes com o todo e do todo com as partes, no dimensionamento dos espaços apreendidos e vivenciados” (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2013, p. 79).

A seguir, os dados relativos ao nível escalar em questão.

GRÁFICO 13 - ESCALA GLOBAL (COL. 2)



FONTE: O autor (2018)

A obra de Pantano (2013), como demonstrou o gráfico 2 apresentado no início desta seção, dedica pouco espaço para as abordagens em escala global, 13% das unidades textuais da coleção. As relações interescares também, via de regra, não foram tão exploradas. Assim, baseado do que foi dito nos parágrafos anteriores, acreditamos que por si só esse fato já revela uma importante limitação no sentido da orientação dada pelos autores supracitados. Porém, é lícito saber como o nível de abordagem mundial é utilizado em cada volume da coleção.

Entre todos os níveis escalares considerados, a escala global, com apenas 4% das unidades textuais posta a análise, é a menos prestigiada no volume 1 da COL. 2. Neste livro do 6º ano, a maior parte do conteúdo se refere ao espaço nacional. Na verdade, a maioria dos indicadores de escala global são planisférios utilizados para situar o Brasil em relação ao fenômeno estudado (continentes, zonas térmicas, migrações internacionais, etc.). Aliás, são através desses mapas que encontramos as poucas articulações entre escalas diferentes. A primeira referência ao nível escalar mundial aparece em um texto suplementar sobre previsão de tempo: “[...] A previsão é feita pela análise de dados captados em todo o mundo por uma rede internacional.” (PANTANO, 2013, vol. 1, p. 218).

Ainda encontramos referência à escala global no assunto sobre os movimentos migratórios externos, que vem também acompanhado de um mapa-múndi sobre o tema. Essa relação escalar já foi comentada no item 4.2.3 (escala nacional). Especificamente dos fenômenos mundiais para os de abrangência mais restrita (de escala nacional, regional ou local) nenhuma articulação foi identificada.

No livro do 7º ano (volume 2), segue a tendência de não inserção dos fenômenos globais. Com 10% das unidades textuais referentes à escala geográfica, o nível mundial só não é menos prestigiado que o da região (6%). Não há nesse volume nenhum capítulo dedicado particularmente aos fenômenos de escala global, mas encontramos alguns itens e fragmentos de texto de abordagem mundial, como o citado o seguinte: “Em 2010, segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), cerca de metade dos 7 bilhões de habitantes do planeta vivia nas cidades, e a tendência é de que a população urbana mundial continue a aumentar com rapidez.” (PANTANO, 2013, vol. 2, p. 205).

Por conta deste mesmo assunto, identificamos um momento de articulação escalar quando a autora explica, no contexto da escala mundial, a diferença do processo de urbanização entre o conjunto dos países desenvolvidos e dos países subdesenvolvidos, regiões de desenvolvimento socioeconômico diferenciados.

O item sob o título “O envelhecimento da população mundial” (idem, p. 235) é o único do livro do 7ª ano que aborda especificamente a escala global. Neste caso, a ideia é introduzir a escala nacional na discussão, embora separado em outro item com o seguinte título: “De país ‘jovem’ a país ‘maduro’” (idem, p. 235). De qualquer forma, a articulação entre os dois níveis escalares foi consumada.

Com relação à escala mundial, a situação mais inquietante entre todos os volumes da coleção de Pantano (2013) é, sem dúvida, a do livro do 8º ano. Nenhum tema de natureza internacional foi desenvolvido neste livro. Apenas um fragmento de texto foi categorizado como de nível global: “A partir dos anos 1980, o mundo passou por uma série de transformações políticas e econômicas.” (PANTANO, 2013, v. 3, p. 215).

Na sequência do texto, o nível escalar que se destaca é o nacional (Brasil), e é a partir dele que se estabelecem algumas relações escalares com o mundo, como visto no item 4.2.3 (escala nacional) deste trabalho. No âmbito da escala cartográfica, apenas dois mapas-múndi foram encontrados no volume analisado, mas colocados com o objetivo de representar fenômenos específicos de determinados grupos de países.

A maior concentração de assuntos relacionados aos fenômenos mundiais aparece mesmo é no último volume da coleção (9º ano). Cerca de 37% das unidades textuais referentes à escala geográfica abordam um nível de análise considerado global. Títulos de dois capítulos evidenciam o objetivo da autora em destacar os assuntos relacionados à escala mundial: “Vivendo em um mundo globalizado” (PANTANO, 2013, v. 4, p. 238) e “Globalização e meio ambiente” (idem, p. 248). Mesmo assim, a escala nacional ainda tem maior relevância neste volume (41%).

Apesar dos textos sobre globalização serem bastante elucidativos, apresentando conceitos e aspectos importantes do mundo atual (cultura global, tipos de desemprego, direitos humanos, meio ambiente, etc.), o que nos chamou a atenção foi justamente a ausência de articulações entre a teoria – diga-se de passagem, bem fundamentada no texto didático – e os seus desdobramentos em níveis mais restritos do espaço geográfico.

Se “cada evento é fruto do Mundo e do Lugar ao mesmo tempo”, como nos afirma Santos (2006, p. 108), seria oportuno, em última instância, que o conteúdo do LD procurasse estabelecer uma interconexão entre essas questões gerais e o acontecer local, do lugar, vale dizer, da vida cotidiana do sujeito-aluno. Mas tal intensão não se efetivou no volume analisado.

Em uma análise final da coleção de Pantano (2013) podemos perceber que, entre os volumes da coleção, há notáveis desequilíbrios no que diz respeito à utilização das escalas geográficas. Mas o fato que nos chamou particularmente a atenção foi a total negligência quanto às articulações escalares envolvendo o nível do lugar. Se o “todo está na parte, assim como a parte está no todo”, como nos faz acreditar Nogueira e Carneiro (2013), com base em Morin (2001, 2002), então não podemos abrir mão de um estudo relacional dos recortes espaciais para uma compreensão dos fenômenos geográficos em sua totalidade. Constatamos, entretanto, que os textos didáticos analisados neste trabalho deixaram muito a desejar no citado aspecto.

4.4 Aspectos comuns revelados na apreciação das coleções didáticas analisadas

Como já foi salientado no capítulo sobre a metodologia adotada neste trabalho, a “leitura flutuante”, como passo inicial da “pré-análise”, avança naturalmente para uma leitura mais direcionada às hipóteses e propósitos da pesquisa (BARDIN, 2016). No nosso caso, a exploração analítica do *corpus* (coleções didáticas), que já vinha se processando por conta das atividades em sala de aula nos últimos quatro anos, se fez, sobremaneira, necessária em vistas ao posicionamento crítico-reflexivo que desejamos aqui estabelecer em relação a este material. Assim, muitas das nossas inferências partiram de observações colhidas diretamente das linhas e entrelinhas dos textos didáticos analisados, buscando indicadores que as estatísticas por se só não são capazes de revelar.

Devemos lembrar que um pressuposto básico de nossa pesquisa é o de que, pelo menos até o presente, as fontes de consulta e estudo dos temas geográficos ordinariamente discutidos em sala de aula continuam sendo, em grande medida, os livros didáticos

disponibilizados às escolas pelos programas governamentais. Desta forma, uma questão que se torna relevante é como o conteúdo do LD contribui (ou não) para o entendimento da dinâmica do espaço geográfico em sua totalidade. E quanto a isso, apostamos na importância da escala geográfica (multiescalaridade e articulações escalares) como recurso viável de abordagem de conteúdo da Geografia Escolar.

Assim, os resultados fornecidos pelo relatório do programa computacional que utilizamos (NUD*IST 4) foram exaustivamente confrontados com a apreciação crítica de cada volume, de cada coleção didática analisada. Em termos gerais, concluímos que escala local é menos prestigiada que as escalas nacional e global. Significa dizer que o ambiente de vivência do sujeito-aluno é desconsiderado como alternativa de compreensão dos fenômenos estudados pela Geografia. Atrelado a esse fato, verificamos a quase ausência de correlação entre os fatos e fenômenos locais com aqueles que se desenrolam em outros níveis de abrangência, o que acaba dificultando uma visão mais totalizante do espaço geográfico.

Outro ponto que chamou nossa atenção foi a tendência – mais presente na primeira coleção do que na segunda – de se usar questões de exercícios como forma de contextualização do conteúdo, como alternativa para destacar o cotidiano do sujeito-aluno (o seu lugar), ou a vida econômica da região, no interior do tema tratado nos capítulos. Por sua vez, também por intermédio de atividades, os mapas foram utilizados para fazer importantes conexões entre o espaço nacional e o global. O problema que identificamos neste procedimento diz respeito ao risco que se corre ao deixar essas articulações restritas às questões de exercícios que nem sempre desperta no professor o interesse de aplica-los.

Por fim podemos afirmar que nas duas coleções didáticas analisadas a noção de escala geográfica está presente na estrutura geral do conteúdo, isto é, a multiescalaridade existe, embora haja um desequilíbrio entre os volumes de uma mesma coleção. Sob nosso ponto de vista, o aspecto que mais dificulta a compreensão dos fenômenos geográficos em seu conjunto é mesmo a baixa frequência das articulações entre escalas diferentes, principalmente quando se negligencia a escala local como ponto de partida e, ao mesmo tempo de chegada, dessas articulações, em um contexto de ensino através do qual se almeja formar cidadãos conscientes da realidade do seu lugar, da sua região, do seu país e do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa, com um tema voltado para a EJA, encaminhou-se naturalmente para investigar mais sistematicamente questões que emergiram da nossa própria experiência como professor de Geografia, no decurso de vinte e sete anos, nessa modalidade de ensino. Nosso interesse tem a ver com a condição de jovens e adultos, em grande parte trabalhadores, que têm suas histórias de vida menosprezadas pelo currículo tradicional, além de suas dignidades frequentemente negligenciadas pelo sistema educacional, quadro motivador para quem se inclina ao debate dos problemas socioeducacionais.

Contudo, a decisão em qual frente de problema manifestar nossa crítica, não foi assim tão simples. Mesmo porque diante de tantas limitações da escola pública brasileira são muitos os desafios em pauta. Assim, balizados por nossa experiência na escola pública, a opção foi o de direcionar a Pesquisa no sentido de um fator ainda primordial no processo ensino-aprendizagem na modalidade em tela: o referencial teórico normalmente adotado como recurso em sala de aula. A ideia é fazer uma análise de como o livro didático de Geografia utiliza a noção de escala geográfica no desenvolvimento dos conteúdos.

Desta forma, nesse trabalho partimos do pressuposto inicial de que o LD ainda é um recurso escolar bastante utilizado na Educação Básica do Brasil. Textos de especialistas no assunto corroboraram nosso ponto de vista ao darem conta de que o quadro de carência material e humana que caracteriza o ensino público brasileiro de modo geral e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em particular, reforça a dependência de professores e alunos em relação ao livro-texto.

Verificamos que, conquanto se observe alguns critérios e certos limites na sua utilização, esse ponto de vista em defesa do LD é compartilhado por autores como Castrogiovanni e Goulart (2001), Kaercher (2003), Lajolo (1996), Pontuschka (1984), Schäffen (2001), Soares (2002), Silva, Souza e Duarte (2006), Tonini (2011) e Vesentini (1989), estudiosos com os quais nos alinhamos.

Em nossas leituras a partir dos autores supracitados encontramos respaldo para defender a ideia de que o texto didático deve, sempre que possível, considerar o espaço vivido pelo sujeito-aluno, tomando sua experiência e sua relação com o meio que o cerca (paisagem e vida social) como pretexto para o desenvolvimento dos conteúdos da disciplina Geografia.

Concordamos com Pontuschka (1984) quando diz que o ideal seria o LD se identificar diretamente como a realidade do município onde é utilizado. Porém, a mesma

autora admite ser muitas vezes impossível a produção de um material didático específico para o lugar de vivência do estudante. Pelo menos na visão do poder público, essa alternativa parece não ser viável, pois o MEC prefere contratar grandes editoras e investir em um caro e complexo sistema, que se inicia com a publicação de um edital, passa pela avaliação do material didático, continua com a logística de distribuição, até a adoção pelas escolas. A competência e a habilidade de o professor elaborar seu próprio material de ensino permanecem ignoradas.

A prefeitura de Teresina (PI), através de sua Secretaria da Educação (SEMEC), procurou resolver parcialmente o problema sugerindo um currículo próprio para EJA no município. Apesar dos avanços em termos de metodologia e seleção de temas, a questão do referencial teórico permaneceu em aberto. É assim que, até o presente, muitos professores da rede municipal, como também grande parte dos lotados da rede estadual, continuam a depender dos textos didáticos para ministrar suas aulas.

É a partir desse quadro de situações que justificamos nosso interesse de explorar um tema ainda pouco debatido no âmbito da Geografia Escolar: a utilização da escala geográfica como recurso de abordagem de conteúdos. A construção do raciocínio começa com o princípio básico de que o espaço geográfico é o objeto de estudo da Geografia. Ocorre que o caminho apontado para seu entendimento, em sua totalidade, passa pela análise dos recortes espaciais definidos pela abrangência e natureza dos eventos socioespaciais considerados. Falamos dos fenômenos relacionados ao lugar, à região, à nação e ao mundo, em suas múltiplas interações.

Assim, considerando a importância da noção de escala geográfica para a compreensão dos conteúdos de Geografia, o objetivo maior da nossa pesquisa foi o de analisar como o livro didático adotado na EJA aborda a questão escalar dos fenômenos socioespaciais por ele estudados. Para tanto, foi necessário lançar mão de recursos metodológicos que pudessem nos proporcionar uma avaliação das abordagens de conteúdo propostas pelos autores das obras que são nosso *corpus* da pesquisa.

Apoiados na metodologia da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) e com o auxílio do computador, ou seja, utilizando um software desenvolvido por Richards e Richards em 1997, o NUD*IST 4 – que tem como princípio básico a unitarização/codificação do texto (TEIXEIRA; BECKER, 2001) – pôde-se verificar a frequência (ou mesmo a ausência) dos níveis escalares utilizados em cada assunto abordado pelas coleções didáticas, através dos relatórios fornecidos pelo Programa.

Outro indicador de fundamental importância que também avaliamos foi o empenho de cada autor, de cada coleção, no sentido de fazer algum tipo de articulação entre escalas diferentes. Isto é, foi preocupação nossa saber em quantas oportunidades, e em quais termos, verifica-se um certo esforço dos autores em correlacionar os fenômenos locais com os regionais, nacionais e globais, e vice-versa.

Apoiados em diversas produções acadêmicas sobre o tema, o que procuramos mostrar neste trabalho de pesquisa foi a relevância da discussão da concepção/conceito e categorização/tipificação de escala geográfica, apresentada à luz dos escritos de geógrafos especialistas nessa temática na contemporaneidade.

No campo mais específico da classificação de escalas, nos foi de grande valia a obra de Souza (2013). Quanto à importância da multiescalaridade no estudo do espaço geográfico em sua totalidade recorremos a autores como Nogueira e Carneiro (2009) e Straforini (2002). Ato contínuo, a necessidade de sempre considerar o lugar como ponto de partida e, ao mesmo tempo, chegada de toda a reflexão sobre a abordagem escalar, nos convidou ao estudo de textos da linha de Carlos (1996), Relph (2012) e Mello (2012). Por fim, mas não menos importante, foi a observância da relação escala espacial/escala temporal, ou seja, como o conteúdo geográfico, relacionado a um certo recorte espacial interage de alguma forma com fatos históricos associados a certos recortes temporais, conforme as argumentações de Haesbaert (2015).

Ocorre que os resultados produzidos pela sistematização dos dados e pelos relatórios fornecidos pelo Programa de análise de dados apenas mostraram uma frequência, ou, no máximo, uma tendência de determinados indicadores. Baseados nisso, e imbuídos do compromisso de produzir um trabalho de cunho qualitativo, e apoiados nas ideias de autores da área de metodologia da pesquisa social, nossas ações se completaram com a análise crítica do conteúdo a partir das informações levantadas, considerando, outrossim, a leitura direta dos textos e uma reflexão diante das formas de abordagens dos temas contidos no livro didático.

A aplicação do método de análise em tela revelou que há uma forte tendência dos autores das coleções analisadas em privilegiar as escalas nacional e global, em detrimento da escala local (lugar). Também se atestou, através da mesma análise, que deixaram de ser consideradas significativas oportunidades de os autores mostrarem, no conteúdo programático, as correlações existentes entre os fenômenos socioespaciais que se manifestam em nível de lugar e os que possuem abrangência regional, nacional ou global. Na situação inversa, avaliamos que a frequência das abordagens no sentido de articular os temas apresentados na escala da região, do país ou do mundo com a realidade cotidiana do sujeito-

aluno foi, em muitas oportunidades, negligenciada. Num contexto geral, até que as articulações escalares apareceram nas duas coleções analisadas, mas não se vê uma ação deliberada de, a partir dessas relações, se aplicar uma metodologia de abordagem facilitadora de ensino-aprendizagem.

Entendemos que essa forma de abordagem acaba por prejudicar a compreensão do espaço geográfico em sua totalidade, e minimiza as possibilidades de o sujeito-aluno perceber a interação sempre existente entre seu espaço de vivência – das ações e relações cotidianas – com os fatos que se desdobram muitas vezes longe de seu local de moradia. Sob o mesmo raciocínio, entendemos que ao tratar os assuntos da região, do país ou do mundo, sem uma articulação com o lugar – ou ignorando a inter-relação desses níveis entre si –, os autores também abnegaram o fato de que os fenômenos manifestados nestas escalas se refletem, amiúde, na escala local.

A análise do *corpus* considerando as coleções individualmente revelaram alguns pormenores que consideramos pertinente destacar. Na COL. 1, de Santos e Beline (2009), a escala global apareceu com maior destaque. Por outro lado, o nível de análise relativo ao lugar só não fica atrás daquele referente à região. Isso significa uma subexploração das escalas mais próximas da realidade social do sujeito-aluno. Significa também que o texto didático está perdendo a oportunidade de aproveitar um recurso fundamental para a educação geográfica pautada na cidadania: a valorização da realidade local e regional como forma de alcançar uma consciência sobre a relação dos fenômenos próximos com os mais distantes do meio onde jovens e adultos vivenciam suas experiências cotidianas.

No que diz respeito à escala local percebemos que os textos didáticos, em algumas ocasiões, lançaram mão da estratégia de utilizá-la em questões norteadoras de conteúdo e em exercícios. Consideramos esse recurso válido, conquanto os questionamentos sejam de fato aproveitados pelo professor como forma de estudo dos temas. O risco que se corre aí é justamente o de esse fato não ocorrer, em função de prioridades dadas ao estudo restrito ao texto principal ou às atividades elaboradas pelo próprio professor. Contudo, o problema que nos chamou mesmo a atenção relaciona-se a frequência com que esse nível escalar foi utilizado como recurso de abordagem do conteúdo fundamental da coleção em tela.

Na visão de muitos especialistas consultados, a análise dos fatos e fenômenos geográficos que se desenrolam em nível de mundo ou da nação, a despeito da importância que representam para o ensino da Geografia, adquirem especial entendimento quando correlacionados à realidade local dos alunos. Porém, constatamos que foram relativamente poucas as oportunidades em que as articulações escalares ocorreram. Considerando o total de

fragmentos de texto referentes a algum tipo de escala espacial (incluindo imagens e mapas), apenas 4% aparecem no texto didático correlacionando escalas em níveis diferentes.

Embora não tenha entrado diretamente no rol dos indicadores da Pesquisa, a relação escala espacial/escala temporal, também nos chamou, mesmo que secundariamente, a atenção. Durante a leitura do *corpus* percebemos que a relação espaço/tempo ou Geografia/História poderia ter sido mais aplicada em determinados assuntos, sobretudo naqueles relacionados às questões sociais e econômicas. Em termos gerais, a associação entre a escala do espaço e a escala do tempo, bem lembrada por Haesbaert (2015), não parece compor as estratégias de abordagem dos textos didáticos da EJA, haja vista que o mesmo aspecto foi observado nas duas coleções analisadas.

Um quadro semelhante, em termos de percentual de frequência de níveis escalares, se verifica na COL. 2. Contudo, uma diferença vale a pena destacar. Nessa coleção (Pantano, 2013) o relatório do NUD*IST registrou menos unidades textuais referentes à escala global, se comparada aos outros níveis escalares. Por outro lado, a escala local ganha volume em frequência, só perdendo para o percentual relativo ao nível nacional.

O ponto comum entre as duas coleções é justamente o que nos causa mais inquietação: a baixa frequência com que são realizadas as articulações entre as diferentes escalas. Os dados referentes à coleção de Pantano (2013) apontam um índice idêntico ao da coleção de Santos e Beline (2009), quando se compara os fragmentos de texto em que se verifica alguma forma de relação entre escalas e o total de unidades textuais postas à análise. Então, ocorre na COL. 2 a mesma restrição verificada na COL. 1, isto é, na ausência de uma abordagem que considere a correlação entre os fenômenos locais e os que se desdobram em escalas mais amplas e vice-versa, a ideia de totalidade do espaço geográfico fica comprometida.

Por fim, verificamos que nos livros da COL. 2 há uma preocupação maior de propor exercícios com mapas. Em princípio um caminho viável para a articulação entre escala geográfica e cartográfica. Mas a proposta que se apresenta não vai muito além de ações mecânicas e descritivas, semelhantes àquelas cobradas no ensino tradicional e pueril voltado a crianças da modalidade regular. Tal fato acaba por revelar a dificuldade que os autores têm de produzir um material mais adequado ao perfil dos sujeitos da EJA.

Acreditamos que os resultados obtidos por nossa análise, juntamente com a crítica que a partir dela procuramos construir, possam proporcionar uma reflexão sobre as formas de abordagem do conteúdo de Geografia na Educação Básica, de modo geral, e da EJA, em particular. A ideia que nos anima é a de que as produções textuais didáticas voltadas

ao ensino do conhecimento geográfico tenham de fato o objetivo de formar sujeitos-alunos mais conscientes da realidade socioespacial a que pertencem, a partir de reflexões a propósito dos fatos e fenômenos apreendidos muitas vezes longe do seu “lugar”, em níveis analíticos mais amplos.

É relevante destacar que não houve neste trabalho a intensão de criticar produções didáticas em particular. O fenômeno que nos interessou discutir e apontar questionamentos não são de forma alguma exclusivos das obras selecionadas nesta Pesquisa. Muito pelo contrário. Nossa experiência com leituras de outros autores, inclusive de LD produzidos para o Ensino Médio, no convence que se trata de uma questão presente em outras modalidades além da EJA.

Também vale deixar claro que a nossa pretensão não é a de criar um arquétipo metodológico no ensino de Geografia, de radicalizar formas de abordagens. Porém, temos a convicção de que o trabalho que ora apresentamos dá um passo importante na direção mesmo de reforçar uma estratégia de ensino que, privilegiando as concepções e relações escalares, auxilia ou possibilita o professor fazer do aluno um cidadão (sujeito consciente/reflexivo) não só do seu lugar, mas um cidadão da região, do país e do mundo.

REFERÊNCIAS

ALFASOL. **Alfabetização inicial de jovens e adultos**. [São Paulo]: Alfabetização Solidária. Disponível em: <<http://www.alfabetizacao.org.br/site/eja.asp>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

ALFASOL. **Alfabetização Solidária**, 13 anos: percurso e parceria. São Paulo: Alfabetização Solidária, 2009.

ANTUNES, Celso. **Geografia para a Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed. rer. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BAUER, Martin Bauer; GASKELL, George. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin Bauer. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 189-217.

_____. Análise com auxílio do computador: codificação e indexação. In: BAUER, Martin Bauer. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 393-415.

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELLO, J. L. de P. Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. **Pedagogia em Foco**, Vitória, 1993. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos** (Parecer CEB 11/2000). Brasília, maio 2000.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96**. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série**: _____/ Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. **Guia de Livros Didáticos: PNLD EJA**. Natal: EDUFRRN, 2014.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, mai./ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, p. 71-114, 2000.

CARLOS, Ana Fani Alessadri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

CASTRO, Iná Elias. de. **Análise geográfica e o problema epistemológico da escala**. Anuário do Instituto de Geociências/Instituto de Geociências – Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza da UFRJ, 1992.

_____. O problema da escala. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. da; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; GOULART, L. B. A questão do livro didático em geografia: elementos para uma análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHAFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

CASTROGIOVANNI, A. C.; KAECHER, N. A. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, p. 109-120, 2011.

CASTRO JÚNIOR, João Bôsko de; SCHMIDLIN, Regina de Fatima Mendes. **O uso dos avanços tecnológicos aplicados à EJA**. In: MOURA, Maria da Glória Carvalho.

CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; LEAL, Francisca de Loudes dos Santos. (Orgs.). **Contributos da UFPI para a educação de jovens e adultos: prática pedagógica**. Teresina: Edufpi, 2014.

CORRÊA, Arlindo Lopes. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/Mobral, 1979.

CORRÊA, R. L. Sobre agentes sociais, escala e produção do espaço: um texto para discussão. In: **A Produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. CARLOS, A. F A; SOUZA, M. L de; SPOSITO, M. B. E (Org.). São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Uma nota sobre o urbano e a escala**. Revista Território, Rio de Janeiro, ano VII, n. 11, 12, 13, set./out., 2003.

CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. Apresentando leituras sobre paisagens, tempo e cultura. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Paisagem, tempo e cultura**. 2 ed. Rio de Janeiro: UERS, 2004.

DIAS, L. C. Escalas espaciais e Construção de Redes Microfinanceiras no Brasil. In: MATOS, R.; SOARES, W. (Org.). **Desigualdades, Redes e Espacialidades Emergentes no Brasil**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, p. 163-184.

EJA: **Educação de Jovens e Adultos: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental**. Coleção Tempo de Aprender. 2 ed. São Paulo: IBEP, 2009.

EJA: Moderna: **Educação de Jovens e Adultos**. Editora Moderna (Org.) (obra coletiva). Editora responsável: Virginia Aoki. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2013.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly F. da; MOTTA, Valéria R. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FRÉMÓN, Armand. **Região, Espaço Vivido**. Coimbra: Almedina, 1980.

FLICK, Uwe. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Brookman, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 63-72.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustaquio (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, Bruna Beza da Silva. **Softwares de apoio à pesquisa científica: levantamento e análise de características**. 54 f. TCC (Bacharelado em Tecnologia da Informação e Comunicação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, jul. 2016.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

KAERCHER, Nestor André. **A geografia é o nosso dia-a-dia**. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2003.

KELLE, Udo. Análise com auxílio de computador: codificação e indexação. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 393-415.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos**. 3 ed., 2ª reimpressão, São Paulo, 2015. p. 101-115.

HESPANHOL, A. N. Avaliação oficial de livros didáticos de Geografia no Brasil: O PNLD, 2005 (5ª a 8ª séries). In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. (Org.). **Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

HORTA, Célio Augusto Cunha. Escala espacial e Geografia: pela transposição da região. In: **Geografias: Artigos Científicos**, v. 9, n. 2, Belo Horizonte, 1 jun.-31 dez. 2013.

JARDILINO, José Rubens Lima; Araújo, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LACOSTE, Yves. **Isso serve em primeiro lugar para fazer guerra**. 4. Ed. São Paulo: PAPIRUS, 1997.

LAGE, Maria Campos; GODOY, Arilda Schmidt. **O uso do computador na análise de dados qualitativos:** questões emergentes. RAM – Revista de Administração Machenzie. v. 9, n. 4, ed. especial, 2008, p. 75-78.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**. Brasília, v. 16, n. 69, Jan/Março. 1996.

MELAZZO, Everaldo Santos; CASTRO, Clovis Alexandre. A escala geográfica: noção, conceito ou teoria? **Terra Livre**, v. 2, n. 29, 2007.

MELLO, João Baptista de. O Triunfo do Lugar Sobre o Espaço. In: MAROLANDA JR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de. **Qual o espaço do lugar? Geografia, Epistemologia, Fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 33-65.

MERLEAU-PONTY. **Conversas.1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MORAIS, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos:** um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

MOURA, Maria da Glória Carvalho; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; Leal, Francisca de Lourdes dos Santos; LEAL, Francisca de Lourdes dos Santos. (Orgs.). **Contributos da UFPI para Educação de Jovens e Adultos: Prática pedagógica**. Teresina-EDUFPI, 2014.

NEVES, M. H. M. O papel do livro didático no ensino da gramática. In: _____. **A gramática: História, teoria e análise ensino**. São Paulo: UNESP, 2002. p. 232-233.

NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, Sônia. Maria Marchiorato. **Educação Geográfica e Formação da Consciência Espacial-Cidadã**. Curitiba: UFPR, 2013.

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: _____ OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. **Para onde vai o ensino de Geografia?**. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Raphael Figueira Chiote Alves de. **Quais conceitos de escala pretendemos ensinar no Ensino Médio? Uma problematização a partir de suas definições nos livros didáticos de Geografia**. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 10.,2009, Porto Alegre. Anais, Porto Alegre: UFRGS, 2009.

_____. **O conceito de escala e os mapas no ensino de Geografia:** considerações sobre uma atividade prática de pesquisa em ambiente escolar. I Seminário Internacional dos Espaços de Fronteira/ III Seminário Regional sobre Território, Fronteira e Cultura/ VII Expedição Geográfica da UNIOESTE: Espaços de Fronteira – Território e Ambiente. Paraná, 14-17 set. 2011.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do meio: a região de Piracicaba – 2º grau. **Orientação**, São Paulo, n. 5, p. 37-43, out. 1984.

RACINE, Jean Bernard; RAFFESTIN, Claude; RUFFY, Victor. Escala e ação, contribuições para uma interpretação do mecanismo de escala na prática da Geografia. In: **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro: IBGE, v. 45, n.1, p. 123-135, jan./mar. 1983.

RELPH, Edward. Reflexões Sobre a Emergência, Aspecto e Essência de Lugar. In: MAROLANDA JR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de. **Qual o espaço do lugar? Geografia, Epistemologia, Fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 17-32.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. **A pesquisa científica no campo d educação: Pontos e passos**. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry (Orgs). **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

ROMÃO, José E. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed., São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnicas e tempo, razão e emoção**. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. **Por uma Geografia Nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Técnica, Espaço, Tempo: globalização e meio técnico científico informacional**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Metamorfose do Espaço Habitado**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Elizete Oliveira.; SILVA, Francisco Antônio Carneiro da. Revisitando o conceito de escala na Geografia. **Bol. Geogr.**, Maringá, v. 32, n. 3, set.-dez., p. 16-27, 2014.

SCHÄFFER, N. O. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O. KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

SILVA, Silvana do Nascimento; SOUZA, Marcos Lopes de; DUARTE, Ana Cristina Santos. **Professor e o livro didático: um pensar sobre esta parceria**. In: Anais da 58ª Reunião Anual da SBPC. Florianópolis, jul. 2006.

SILVA, Vitória Brito da. Transcrevendo o mundo por meio da escala geográfica. Apontamentos para o ensino de Geografia. In: **Revista Territorium Terram**, v. 2, n. 3, p. 52-65, out./mar. 2013/2014.

SILVEIRA, Maria Laura. Escala Geográfica: da ação ao império? In: **Terra Livre 23 – Temperos da Geografia**, Goiânia: AGB, ano 20, v. 2, p. 87-96, jul./dez. 2004.

SPÓSITO, Maria Encarnação. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacibe; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 2 ed., São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Ciberultura. **Educação e Sociedade**. dez. 2002, v. 23, n. 81, p. 141-160.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Escala geográfica, “construção social da escala” e “política de escala”. In: **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2004.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010 – ISSN: 1676-2584. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2017.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Alex Nicker; BECKER, Fernando. Novas possibilidades da pesquisa qualitativa via CAQDAS. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 3, n. 5, jan./jun. 2011, p. 94-113.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). **Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, 2017.

TONINI, Ivaine Maria. Livro didático: textualidades em rede? In: **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

TRESPACH, Rodrigo. **Histórias não (ou mal) contadas: revoltas, golpes e revoluções no Brasil**. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

VALENZUELA, Cristina Ofelia. Reflexiones sobre la dialéctica de escala em el examen de los procesos de desarrollo geográfico desigual. In: **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**. v. 9, n. 552, 15 dez. 2014.

VESENTINI, José William. A questão do livro didático no ensino da Geografia. In: _____. (Org.) et. al. **Geografia e ensino: textos críticos**. Campinas: Papirus, 1989.

_____. **Geografia: geografia geral e do Brasil**. v. único. 1ª ed. (2ª reimpressão). São Paulo: Ática, 2008.

XAVIER, Maria Pereira da Silva. **O conceito de espaço geográfico do professor na Prática Docente em Geografia no Ensino Médio**. 139 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

XAVIER, Maria Pereira da Silva; EVANGELISTA, Armstrong Miranda. O conceito de espaço geográfico do professor de geografia. In: **Geografia: Ensino e Pesquisa em Debate**. FAÇANHA, Antonio Cardoso et al (Orgs.) v. 2. Teresina: EDUFPI, 2015.

ZICHIA, Andrea de Carvalho. **O direito à educação no Período Imperial**: um estudo de suas origens no Brasil. 2008. 228 p. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.