



**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

Programa de Estudos Pós-Graduados em Geografia

**Claudio Roberto Ribeiro Martins**

**América Latina nos livros didáticos do ensino médio: uma análise sob a  
perspectiva da Geografia Política**

MESTRADO EM GEOGRAFIA

SÃO PAULO 2016



# **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

**Programa de Estudos Pós-Graduados em Geografia**

**Claudio Roberto Ribeiro Martins**

**América Latina nos livros didáticos do ensino médio: uma análise sob a  
perspectiva da Geografia Política**

**MESTRADO EM GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Geografia, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marísia Margarida Santiago Buitoni.

## **Banca Examinadora**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marísia Margarida Santiago Buitoni  
PUC-SP (orientadora)

---

Prof Dr. Francisco Capuano Scarlato  
Universidade de São Paulo (USP)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marcia M<sup>a</sup> Cabreira Monteiro de Souza  
(PUC-SP)

Este trabalho foi desenvolvido com o apoio financeiro da CAPES entre 2013 e 2015.

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que contribuíram direta e indiretamente para a construção desse trabalho.

Meu muito obrigado à Professora orientadora Marísia que além de excelente profissional, demonstrou extrema sensibilidade com as dificuldades que enfrentei nesse trajeto.

Meus agradecimentos ao professor Francisco Capuano Scarlato e a professora Márcia Maria Cabreira Monteiro de Souza pela leitura e suas contribuições na banca de qualificação.

A todas as pessoas que trabalham na Secretaria de Pós Graduação da PUC Monte Alegre. Parabéns pelo excelente trabalho e pela ajuda que vocês oferecem a todas as pessoas. Um agradecimento especial a Luciene que trabalha nessa secretaria que sempre me auxiliou e me orientou de maneira muito gentil.

Aos amigos e irmãos Robson Leite geógrafo e educador que fez a leitura dos textos e contribuiu muito para a construção das ideias. E Gabriel Gonçalves geógrafo, cientista político, filósofo, marxista e militante que sempre me socorreu nas questões conceituais.

A amiga Letícia Bianchi uma das brilhantes militantes que temos na atualidade, que começou esse projeto junto comigo e também contribuiu com o fechamento auxiliando nas traduções de inglês e espanhol.

Por fim, meu agradecimento especial é para a mulher mais importante do mundo. Dona Clemência, minha mãe e inspiração para continuar a viver. Sua vida é um exemplo para todos nós. E a minha irmã Carmem Lúcia que sempre tomou a frente de tudo para me deixar com tempo para estudar. Muito obrigado !

## **RESUMO**

MARTINS. Claudio Roberto Ribeiro: América Latina nos livros didáticos do ensino médio: uma análise sob a perspectiva da Geografia Política.

Buscando contribuir com as discussões a respeito da atualidade e a diversidade das abordagens sobre a Geografia Política, pretendemos identificar e analisar a importância da Geografia Política para a Ciência Geográfica no contexto das transformações políticas e sociais ocorridas no século XXI com o recorte específico sobre a América Latina. Por meio do estudo teórico discutiremos as transformações conceituais e as principais referências para a construção da Geopolítica e Geografia Política para a ciência geográfica. A partir daí, discutiremos a contribuição de conceitos como território e política dentro da geografia e a validade de novos agentes sociais na construção da Geopolítica Crítica. O embasamento teórico auxiliou a leitura e a compreensão da Geografia Política na América Latina, suas questões territoriais e políticas e sua representação no livro didático de geografia do ensino médio da rede estadual de São Paulo.

Palavras-chave: Geografia Política – Geopolítica Crítica – Ensino médio – Livro Didático

## **ABSTRACT**

MARTINS. Claudio Roberto Ribeiro: Latin America in textbooks of high school: an analysis from the perspective of Political Geography.

This work aims to contribute to discussions about the present and the diversity of geopolitical approaches. We intend to identify and analyze the importance of geopolitics to the Geographic Science in the context of political and social changes occurring in the twenty-first century with the specific focus on Latin America. Through the theoretical study we will discuss the conceptual changes and the main references for the construction of Geopolitics and Political Geography for the geographical science. From there, we will discuss the contribution of concepts such as territory and politics within the geography and the validity of new social actors in building the Critical Geopolitics. The theoretical basis helped to read and understanding of geopolitics in Latin America, its territorial and political issues and its representation in the textbook of geography high school of the state of São Paulo.

Keywords: Political Geography - Geopolitics Critical - High School - Textbook

## **RESUMEN**

MARTINS, Claudio Roberto Ribeiro. América Latina, en los libros de texto de la escuela secundaria: un análisis desde la perspectiva de la Geografía Política

Esta investigación pretende contribuir a los debates a respeto de la actualidad y la diversidad de los enfoques geopolíticos para identificar y analizar la importancia de la geopolítica para la Ciencia Geográfica en el contexto de las transformaciones políticas y sociales ocurridas en el siglo XXI con el recorte específico sobre la América Latina. Por medio de estudios teóricos discutiremos las transformaciones conceptuales y las principales referencias para la construcción de la Geopolítica y geografía política para la ciencia geográfica. A partir de ahí, discutiremos la contribución de conceptos como territorio y política dentro de la geografía y la validez de nuevos agentes sociales en la construcción de la Geopolítica Crítica. El fundamento teórico auxilió la lectura de la geopolítica en la América Latina, sus cuestiones territoriales y políticas y su representación en el libro didáctico de geografía de la enseñanza media de la red estadual de São Paulo.

Palabras llave: Geografía Política – Geografía Política Crítica - Enseñanza media – Libro Didáctico

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
CAPÍTULO I : TRANSFORMAÇÕES DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	
1.1. Transformações iniciais a partir da legislação.....	14
1.2. O ensino médio na Era Vargas (1930-1945) .....	15
1.3. O ensino médio no período democrático (1946-1964).....	25
1.4. O ensino médio na ditadura militar (1964-1985).....	29
1.5. O ensino médio atual.....	41
CAPÍTULO 2: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL	
2.1. O ensino de Geografia no ensino médio .....	52
CAPÍTULO 3: O CONCEITO DE GEOGRAFIA POLITICA	
3.1. A Geografia Política.....	77
3.2. A Geografia Política tradicional.....	83
3.3. A Geografia Política crítica.....	96
CAPÍTULO 4: AMÉRICA LATINA E GEOGRAFIA POLÍTICA	
4.1. América Latina sob a perspectiva da Geografia Política crítica.....	108
4.2. A Geografia Política e América Latina no ensino médio.....	115
4.3. A escolha do livro didático.....	119
4.4. Metodologia de análise dos livros didáticos.....	125
4.5. Descrição e análise do livro 1: Geografia, Sociedade e Cotidiano..	125
4.6. Descrição e análise do livro 2: O mundo em transição.....	133
4.7. Descrição e análise do Caderno Do Professor “ São Paulo faz a escola” ...	137
5. Considerações finais .....	145
6. Referências Bibliográficas.....	151

## INTRODUÇÃO

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa em Ensino de Geografia e tem como proposta inicial contribuir para a formação de professores, analisando as diferentes abordagens sobre a Geografia Política da América Latina contida nos livros didáticos de Geografia do ensino médio.

Como desdobramento desta ação espera-se: a) contribuir com o debate acerca da atualidade do conceito de geopolítica e geografia Política para a ciência geográfica, a partir das reflexões sobre novas literaturas que abordam o tema; b) divulgar e comentar a bibliografia de referência para melhor compreender a diversidade do pensamento geográfico político na América Latina e a conflitualidade existente nas suas diversas formas; c) contribuir para o enriquecimento de práticas de ensino de geografia por meio do melhor domínio da linguagem geográfico-geopolítica no estudo e análise de problemas concretos que envolvem a relação das escalas global, local e regional e os diferentes agentes produtores do espaço geográfico.

A motivação para esta pesquisa foi suscitada por várias questões, dentre elas: Qual a validade da Geografia Política para a Geografia atualmente? Como o conteúdo sobre Geografia Política está representado nos livros didáticos atualmente? Qual o espaço destinado ao conteúdo sobre América Latina e como a região está sendo representada nos livros didáticos? Como trabalhar esses conteúdos com a perspectiva de aproximá-lo da realidade do aluno?

Os questionamentos sobre o tema proposto surgiram com a nossa prática em sala de aula do ensino médio. Sabemos que o conteúdo sobre América Latina é tratado no ensino fundamental de forma descritiva abordando o conceito de região e suas paisagens. Entretanto, ao trabalhar o conteúdo no ensino médio, percebemos que os livros didáticos não apresentavam discussões conceituais e metodológicas que pudessem auxiliar os adolescentes no entendimento mais próximo das transformações ocorridas na região nos últimos anos. Com isso, buscamos identificar as possíveis causas do esvaziamento da temática sobre América Latina nos livros didáticos do ensino médio.

Antes de analisar os materiais didáticos, identificamos em nossas pesquisas preliminares, a escassa bibliografia referente ao ensino de Geografia no ensino médio

comparada ao ensino de Geografia no ensino fundamental. Isso nos levou a refletir não só sobre o material didático, mas também, sobre o que é o ensino médio no Brasil, suas transformações históricas, sua identidade e como a estruturação dessa modalidade pode afetar tanto a produção de materiais didáticos, como também, a prática no ensino de Geografia.

Para analisar o ensino médio no Brasil pautamos como marco histórico inicial a chamada Era Vargas (1930 – 1945), pois, este período, fundamenta a gênese do que conhecemos atualmente como ensino médio. A bibliografia consultada (ROMANELLI, 1986) e (SHUARTZMAM, 2000), além dos documentos oficiais como a LDB e a Constituição Federal nos ajudou a entender os embates políticos – a influência da Igreja Católica e do ensino privado – e os econômicos, nos quais o sistema de ensino é configurado. O ensino secundário surge neste período como um projeto de uma classe social para atender os interesses das oligarquias rurais e urbanas destinando o ensino técnico às classes “menos favorecidas” e o ensino propedêutico aos filhos da elite, que aspiravam ao ensino superior, como está explícito na Constituição de 1937. A partir daí, a dicotomia entre ensino técnico e ensino propedêutico está posta e o fosso das desigualdades educacionais será cada vez mais aberto devido ao caráter elitista e ideológico com que a educação começa a ser pensada no Brasil.

Na análise do período atual procuramos traçar nossos estudos na abordagem de Arapiraca, (1979) que analisa a influência dos EUA na configuração do sistema educacional brasileiro no período da ditadura militar (1964- 1980) e Freytag, (1980) que analisa a educação sob a perspectiva da ideologia e do Estado. Este momento é quando o sistema educacional é conclamado objetivamente a responder pelas políticas desenvolvimentistas dos governos militares. São impostas novas metodologias, novas abordagens de se pensar o sistema educacional e as práticas pedagógicas baseadas no tecnicismo, no pragmatismo e no utilitarismo.

E a influência das políticas neoliberais foi discutida com o apoio dos estudos de Frigotto, (2001), Silva, (2001). Os autores discutem como as transformações econômicas atuais influenciam diretamente não só as políticas educacionais, como também as práticas de educadores em sala de aula que acabam reproduzindo o discurso de que a educação deve formar um novo indivíduo que atenda às necessidades econômicas.

O arcabouço teórico sobre as nuances que configuraram o ensino médio ao longo da história, nos permitiu analisar com mais acuidade a situação atual do ensino de Geografia no contexto dessa modalidade de ensino. Debater o ensino de Geografia por meio dos materiais didáticos sem analisar o contexto histórico, político e econômico das estruturas que configuram o sistema educacional pode levar a conclusões rarefeitas. Dessa forma, procuramos analisar os materiais didáticos inseridos nas transformações epistemológicas que a ciência geográfica sofreu ao longo de sua história. Identificamos assim, o caráter ideológico que contribuiu e ainda contribui na formulação de políticas curriculares e conseqüentemente na confecção dos materiais didáticos.

Uma das nossas hipóteses foi discutir conceitualmente o conceito de Geopolítica e Geografia Política como referência para entender como estes conceitos condicionavam o entendimento da América Latina em sua relação com o mundo e suas relações internas. A partir daí, podemos identificar de que forma a região é retratada e os principais assuntos que são abordados.

A bibliografia consultada nos levou a identificar as transformações que o conceito de Geopolítica e Geografia Política vem sofrendo no intuito de acompanhar as transformações socioespaciais ao longo da história. Os estudos de Costa (1992) trazem numa abordagem histórica, os principais expoentes que contribuíram com a formação do pensamento geopolítico até os dias atuais. Juntamente com as excelentes análises de Moraes (1990) sobre a obra de Friedrich Ratzel (1844-1904), contribuíram para o entendimento da gênese do pensamento geográfico político e sua relevância para a construção epistemológica da Geografia enquanto ciência, o que nos levou a entender e a identificar a Geografia Política e a geopolítica em campos separados. Está última, é considerada por alguns autores (COSTA, 1990) e (VESENTINI, 1986) apenas como um aparato ideológico do Estado.

Com isso, a partir das leituras realizadas podemos identificar as propostas de resgate da Geografia Política como afirma Castro (2005) na necessidade de discutir a Geografia Política no âmbito das diferentes escalas de análises procurando identificar as relações de poder para além do Estado, e com isso, interpretar os vários conflitos políticos-territoriais presentes em nossa sociedade. Neste mesmo sentido, Becker (1988) também propõe o resgate da Geografia Política pautando sua reflexão na emergência das questões políticas e territoriais como estratégia de manutenção das relações de

poder, devendo todas as pessoas se apropriarem desse debate, pois é uma das formas de impor a gestão democrática das relações socioespaciais.

A partir daí, podemos identificar dois conceitos: a Geografia Política Clássica ou tradicional que entende o Estado como única escala de análise e como único detentor do poder político. E a Geografia Política crítica, que propõe uma análise do poder político em diversas escalas e com diferentes agentes sociais, produzindo e reproduzindo relações socioterritoriais.

A preocupação com a Geografia Política no livro didático vem ao encontro das transformações ocorridas no cenário sócio-político mundial. A multipolaridade traz a necessidade de investigar o poder de influência político-territorial e sociocultural de diversos países e dos blocos regionais existentes no mundo.

A leitura crítica dos conceitos de Geopolítica e Geografia Política permitirá avaliar com maior critério os conteúdos dos livros didáticos e mensurar sob quais aspectos a América Latina é colocada - se é por aspectos culturais, econômicos ou políticos - para, então, apontar quais as diferenças nas abordagens e quais as possíveis contribuições que a geopolítica crítica poderá acrescentar à construção de um novo conteúdo e metodologia.

## **CAPITULO 1 –**

### **TRANSFORMAÇÕES DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

#### **1.1 – Transformações iniciais pela legislação**

A consolidação da LDB (Leis de Diretrizes de Base) é um marco histórico para se repensar as políticas educacionais no Brasil. Apesar de continuar passando por mudanças, processo natural de construção de um sistema educacional que atende as demandas de uma sociedade plural e democrática, esse conjunto de leis é um parâmetro que sinaliza as tensões sociais em torno da educação. Isso nos oferece elementos para se pensar as transformações sociais e educacionais que ocorreram no Brasil nesses últimos anos no embate dos grupos hegemônicos e não hegemônicos.

A institucionalização de um padrão educacional para todo o país fundando critérios claros para a educação básica e o papel de cada esfera de governo, ajudou a planejar tanto a estrutura física como a questão pedagógica amplamente debatida nesses últimos 20 anos. No entanto, apenas o estabelecimento de leis não garante efetivamente o desenvolvimento de todo o potencial do sistema educacional. Ou, nem por isso, as desigualdades educacionais acabaram e, realmente, temos uma educação que atenda as demandas da sociedade atual.

A LDB e os PCNs estabeleceram normas e definiram os papéis de cada esfera pública na construção do sistema educacional. As questões referentes ao ensino fundamental como aumentar o número de matrículas, a municipalização do ensino, manter a criança na escola (alimentação, saúde, material didático, etc.) diminuir a evasão escolar e a repetência foram, de uma forma ou de outra, atenuados em alguns estados e cidades do Brasil. Mas, no que diz respeito ao ensino médio, as demandas foram pouco atendidas, devido à grande dúvida que sempre pairou sobre essa modalidade de ensino.

O ensino médio, por sua vez, foi a modalidade que mais sofreu transformações ao longo da história. A falta de políticas públicas delimitadoras do caráter do ensino médio transformou-o numa modalidade sem identidade e ainda com graves problemas.

Dentre os vários questionamentos que possam aparecer, talvez um dos mais preocupantes seja justamente o que essa falta de identidade pode afetar nas disciplinas do currículo do ensino médio?

Para compreendermos como se constitui a estrutura orgânica de um sistema educacional pela sociedade e de que forma as demandas educacionais são atendidas ou construídas é necessário analisar historicamente os principais fatos que ocorreram até a atual configuração do ensino médio no Brasil. Compreender as estruturas econômicas e políticas de um determinado período histórico nos ajuda a analisar com mais propriedade as nuances das necessidades que urgem por grupos ideológicos de poder que procuram atender suas demandas (ROMANELLI, 1986).

## **1.2 - O ensino médio na Era Vargas (1930-1945)**

O marco inicial proposto para análise é o período conhecido como a Era Vargas. Neste período que corresponde de 1930 á 1945 temos transformações significativas do ponto de vista político, econômico e da fundamentação legislativa e estrutural da educação brasileira e, também, a gênese do conhecemos hoje como ensino médio.

Do ponto vista político, esse período se caracterizou por instabilidades e por grandes disputas hegemônicas. Getúlio Vargas inicia como presidente de um governo provisório (1930-1934) com ações de centralização política, intervencionista e reformista procurando minar o poder das oligarquias rurais locais, ao mesmo tempo em que procurou atender aos interesses dos trabalhadores, industriais e militares. Fausto (1995) caracteriza assim este período:

Em novembro de 1930, ele não só assumiu o Poder Executivo como o Legislativo ao dissolver o Congresso Nacional, os legislativos estaduais e municipais. Todos os antigos governadores, com exceção do novo governador eleito de Minas Gerais, foram demitidos e, em seus lugares, foram nomeados interventores federais. Em agosto de 1931, o chamado Código dos Interventores, estabeleceu as normas de subordinação destes ao poder central (FASUTO, 1995, p. 333).

Esse modelo de gestão estatal estava baseado na centralização das decisões políticas e econômicas. E para que isso se concretizasse seria necessária a reformulação política institucional a partir das estruturas internas do próprio aparelho burocrático estatal. Assim, foram criados novos mecanismos administrativos como o Ministério da Educação e Saúde em 1930, Ministério do Trabalho e Comércio, o Conselho Nacional do Café, entre outros. Vargas instituiu o concurso público no intuito de implementar uma nova mentalidade de gestão e afastar o clientelismo das oligarquias e formar quadros profissionais técnicos que atendesse a classe média. No entanto, essas medidas não fizeram com que a política clientelista desaparecesse do setor público, muitos cargos ainda eram indicações políticas.

Essas medidas tinham como objetivo atender a demanda de uma sociedade em transformação, em que o Estado tinha que socorrer uma massa urbana que crescia e que não havia ocupações suficientes de trabalho. Segundo Fausto (1995, p. 337): [...] “o Estado manteve uma relação clientelista com um grande setor da massa urbana”. O autor ainda faz outra análise, afirmando que:

A esse respeito lembremos que a taxa de urbanização foi maior que a taxa de industrialização, gerando o problema do emprego nas grandes cidades. O recrutamento do pessoal sem concurso serviu assim como um canal para absorver a força de trabalho não qualificada (FAUSTO, 1995, p.379).

Apesar dessas mudanças, Getúlio Vargas manteve em seu governo uma política clientelista utilizando os cargos públicos tanto para atender a oligarquia rural quanto a urbana. Este novo modelo de Estado que estava sendo gestado causava também transformações na relação com a sociedade que agora tinha novas aspirações políticas no governo, e de trabalho em uma função pública, já que havia grandes expectativas no governo e em suas propostas. Diniz (1999) resume bem o que foi essas mudanças no governo Vargas:

Construiu-se de fato um novo arcabouço político-institucional que permitiu aumentar o poder interventor do Estado e expandir a capacidade de incorporação do sistema político, abrindo espaço para a representação dos interesses dos novos atores ligados à ordem industrial emergente e quebrando a rigidez da estrutura de poder preexistente. Esta, pela inclusão de novos segmentos de elites, torna-se menos monolítica e mais diferenciada internamente (DINIZ, 1999, p. 25).

Dentro desse contexto, a educação se torna um tema latente, não só do ponto de vista estatal, mas também, para a sociedade como um todo. Romanelli (1980) ao analisar o processo de transformações sociais e a importância que a educação adquire na estruturação da sociedade na Era Vargas, destaca os aspectos relevantes dessas transformações sociais e a crescente demanda educacional afirmando que:

A contar de 1930, o ensino expandiu-se fortemente, por causa do crescimento sensível da demanda social de educação. O crescimento da demanda foi, por sua vez, o resultado de dois fatores concomitantes: o crescimento demográfico e a intensificação do processo de urbanização. O primeiro é responsável pelo crescimento da demanda potencial de educação e o segundo, pela evolução dessa demanda, que se torna aos poucos demanda efetiva. (ROMANELLI, 1980, p.14).

As transformações sociais e políticas também surtiram efeito no campo educacional. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930 e a necessidade de um planejamento educacional para atender as novas demandas sociais para o país, emergem neste momento, conflitos entre vários projetos educacionais e de sociedade que estavam na órbita das questões sociais do novo governo.

O Ministério da Educação e Saúde foi ocupado por Francisco Campos entre 1930 e 1934. Campos era um político conservador com tendências fascistas e crítico das políticas liberais presentes na época (SHUARTZMAM, 2000, ROMANELLI, 1980) e foi escolhido como ministro por sua forte ligação com a Igreja Católica, essa por sua vez, foi uma das bases de sustentação do governo Vargas.

Neste curto período foram efetivadas as reformas educacionais que transformaram o sistema educacional brasileiro. As reformas de Francisco Campos colocaram em choque as tendências dos principais conflitos de interesses em torno da educação na época.

A Igreja Católica reivindicava a presença do ensino religioso e a garantia do ensino secundário particular do qual ela tinha amplo monopólio. Com isso, travou-se um longo debate com o movimento da Escola Nova, grupo este, composto por professores, intelectuais e políticos que defendiam transformações radicais no sistema educacional. E viram na reforma de Francisco Campos um momento ideal para tentar impor suas ideias.

O movimento da Escola Nova<sup>1</sup> defendia em suas principais propostas a educação pública e gratuita para todos, ensino laico e a formação de um cidadão livre e consciente com a capacidade de interagir com as transformações que o país estava passando na época (ROMANELLI, 1990).

A reforma instituiu novas leis, algumas criavam novas instituições, outras apenas regulamentavam instituições já existentes. Foram ao todo seis decretos: a) Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que cria o Conselho Nacional de Educação; b) Decreto nº 19.851, já mencionado; c) Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; d) Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do Ensino Secundário; e) Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que organiza o ensino comercial, regulamente a profissão de contador e dá outras providências, e f) Decreto 21.241, de 14 de abril de 1931, que consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário. (ROMANELLI, 1980).

Dentre esses decretos vamos nos atentar apenas ao Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do Ensino Secundário e ao Decreto 21.241, de 14 de abril de 1931, que consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.

Do ponto de vista legislativo a reforma educacional efetivada por Francisco Campos foi um avanço se considerarmos o panorama educacional anterior a essa reforma. Antes da reforma o sistema educacional brasileiro era extremamente rarefeito em sua abrangência mesmo do ponto de vista legislativo. Ou seja, não havia uma obrigatoriedade para com as políticas educacionais em níveis estaduais, onde estes, não tinham a obrigatoriedade de implementar as leis educacionais e organizavam seus próprios sistemas educacionais. O que existia eram sistemas estaduais sem articulação

---

<sup>1</sup> O movimento da Escola Nova surgiu dos vários debates promovidos pela Associação Brasileira de Educação fundada em 1924, em que as discussões sobre a educação nacional tomou força no campo ideológico e colocou em conflito as concepções de educação com a Igreja Católica. Baseado principalmente nas concepções educacionais do filósofo John Dewey, este debate resultou na publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932. Entre seu os maiores expoentes estão Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Ver Brasil arcaico, Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930 . Ver MONARCHA, Carlos. Editora: Editora Unesp Ano: 2009

com o sistema central, alheios, portanto a uma política nacional de educação (ROMANELLI, 1980, p.131).

Do ponto de vista estrutural e pedagógico a reforma trouxe avanços ao inserir a seriação das disciplinas e a obrigatoriedade do ensino em dois ciclos; um fundamental de 5 anos obrigatório e outro 2 anos complementar para concorrer a alguns cursos de universidades; preparatório para cursos de engenharia medicina tinham disciplinas específicas e a exigência desses para a universidade ( ROMANELLI, 1980).

Do ponto de vista pedagógico a seriação das disciplinas e da organização do currículo não alterou de maneira profunda as estruturas do ensino:

**Art. 3º** Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

1ª série: Português - Francês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

2ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

3ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho - Música (canto orfeônico).

4ª série: Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho.

5ª série: Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho.

Podemos notar a partir da organização das disciplinas que o caráter propedêutico e enciclopédico marcou a organização do ensino secundário, mantendo ainda os exames admissionais<sup>2</sup> para o ingresso nesses cursos.

A reforma de Francisco Campos não causou muitas mudanças nas estruturas básicas da educação brasileira. Não aumentou o número de escolas nem o de alunos ingressos no ensino secundário. E que segundo Shuartzmam (2000) e (Romanelli) 1980 o caráter elitista do currículo e os exames para o ingresso eram quase inatingíveis para a

---

<sup>2</sup> O exame de admissão ao ginásio foi instituído em 1931, pelo Decreto nº 19.890, de 18/04/31, que reformou o Ensino Secundário, perdurando oficialmente até 1971. Para o ingresso no primeiro ano ginasial, estabeleceu as seguintes condições: o candidato deveria ter idade mínima de 11 anos; ser aprovado em exame e ter classificação suficiente, isto é, o número de vagas na instituição de ensino deveria bastar para que pudesse efetuar a matrícula; a inscrição só poderia se realizar mediante requerimento, atestado de vacinação antivariólica e recibo de pagamento de taxa de inscrição, além de ser limitada a um único estabelecimento de ensino (arts. 18 a 23, do Decreto nº 19.890, de 18/04/31). Maria Angélica Pedra Minhoto: Articulação entre primário e secundário na era Vargas: crítica do papel do Estado, 2008

maioria da população da época. Além do mais, os dados comprovam que muitos – entre 50% e 60% - não concluíam essa etapa de ensino.

Ao analisar os efeitos da reforma de Campos e sua eficácia em modificar as estruturas da educação, Romanelli, (1980, p.61), ressalta que: “Devemos levar em consideração o fato de que o desenvolvimento das escolas se deu onde houve um desenvolvimento do capitalismo no Brasil na época”. Dessa forma, as medidas impostas não surtiram efeito em democratizar o acesso à escola pública para a população brasileira, mas para apenas uma elite urbana. Não se levou em conta as especificidades de cada região, buscando impor assim uma homogeneização educacional que não surtiu efeito prático.

O caráter incipiente e pouco efetivo do ponto de vista do acesso à escola e no que diz respeito às mudanças estruturais das reformas, se deve principalmente ao caráter imediatista e elitista das reformas. Onde havia nitidamente a eminência das exigências do movimento dos escolanovistas, no entanto, surgiam a Igreja Católica e as elites que não queriam muitas mudanças nas estruturas que as favorecia.

Isso ocorria, segundo Freytag (1980), devido à nova legislação não alterar o ensino primário, de modo que eram cobrados conteúdos no ensino secundário que não eram ensinados no primário, essa desarticulação das modalidades de ensino foram marcas dessas reforma que também estava desarticulada com o ensino técnico profissional.

Podemos concluir que as reformas de Francisco Campos atenderam tanto as demandas do projeto do governo em ascensão de centralização das decisões das políticas sociais do governo Vargas, como também aos interesses da oligarquia rural, que não queria mudanças em seus privilégios, no tocante ao acesso a educação média e superior que continuou do mesmo modo.

No debate com a sociedade, as reformas atenderam algumas posições do movimento intelectual da Escola Nova, que do ponto de vista da legislação lutavam por uma educação pública universalizada. Algumas de suas propostas foram implementados; como a educação gratuita, a educação como um direito e dever do Estado e a elaboração de um plano nacional de educação que foram estabelecidos na constituição de 1934.

No entanto, o caráter elitista e a falta de contestação do modelo de Estado passaram ao largo das discussões do movimento Escola Nova. E ainda, ficou evidente a força da Igreja Católica nas políticas educacionais onde ficou presente o ensino religioso facultativo nas instituições de ensino público. Romanelli (1980) avalia esse momento como muito produtivo do ponto de vista do debate educacional, mas de pouca duração. Já que, com a implementação do golpe de Estado que instalou o Estado Novo, este dará mais atenção ao ensino profissional, e o caráter ideológico nas políticas educacionais ficará mais presente.

Com o governo constitucionalista entre 1934 e 1937 entra em cena o novo ministro da educação Gustavo Capanema que ocupará o cargo entre 1934 a 1945. Capanema terá que colocar em prática o projeto educacional aprovado pela constituição em 1934 e lidar mais tarde com o projeto de nação empreendido do Estado Novo.

A partir daí, o sistema educacional tem como uma das funções ser o modelador da nação, onde o sistema educacional deve contribuir para a formação de um novo cidadão calcado no nacionalismo, patriotismo e ser anticomunista.

A Constituição de 1937 é explícita quanto ao caráter elitista e dualista das políticas educacionais quando afirma que “O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever de Estado” (art.129, 1934). Ou seja, é necessário criar uma massa de mão-de-obra para atender as demandas do processo de industrialização que o país passava na época. É neste contexto, por exemplo, que o ensino profissional particular surge com incentivo e subsidio do Estado, criando junto com o empresariado a rede Senai e SESI aumentando a dualidade dos sistemas educacionais. Ainda no mesmo artigo: “É dever das industrias e dos sindicatos economicos crear, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operarios ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento deste dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.”

Com o processo de industrialização em curso e conseqüentemente a ascensão de uma classe operária em busca de seu protagonismo também na participação social, na luta por direitos e melhores condições de vida, o trabalho no governo Vargas terá papel fundamental na construção das políticas educacionais.

A partir da mudança do modelo agroexportador para a economia industrial, é implementada no Brasil a política de proteção e organização do trabalho por meio da criação do Ministério do Trabalho e Comércio e das leis trabalhistas de proteção aos trabalhadores.

Com isso, a concepção de trabalho – como formação educacional e moral - e os trabalhadores terão uma dimensão de formação social e política na era Vargas que irá além da simples relação entre Estado, trabalhadores e empresários. O trabalho terá caráter educador e formador de um novo cidadão (GOMES, 1999). Além disso, o trabalho tinha como pressuposto:

Promover o homem brasileiro, defender o desenvolvimento econômico e a paz social do país eram objetivos que se unificavam em uma mesma e grande meta: transformar o homem em cidadão/trabalhador, responsável por sua riqueza individual e também pela riqueza do conjunto da nação. (GOMES, 1999, p.55).

A concepção desse novo homem deveria ser construída não só pelo trabalho, mas também, com a construção de um sistema educacional que atendesse o novo direcionamento proposto com base na industrialização. Já que, nesse período, o mundo enfrentava uma guerra que dificultava as importações e o comércio exterior, tendo que voltar o comércio para o mercado interno

A intervenção do Estado Novo, fixando os postulados pedagógicos fundamentais à educação dos brasileiros, tinha em vista uma série de valores dentre os quais o culto à nacionalidade, à disciplina, à moral e também ao trabalho. (GOMES, 1999, p.63).

Dentro desse contexto, a educação no governo Vargas passará por grandes modificações e terá um significativo papel na formação e na efetivação de um modelo educacional baseado em princípios autoritários, com forte intervenção do Estado, além de buscar atender interesses dos grupos hegemônicos da época: oligarquia rural, Igreja Católica e mais adiante o empresariado urbano.

Essas modificações ficam mais evidentes na constituição de 1937 que, segundo Romanelli (1980), houve um retrocesso na questão educacional comparada à constituição de 1934. O que era obrigação do Estado em 1934, passou a ser apenas um complemento das ações de grupos particulares em 1937. Além de dar grande ênfase ao ensino industrial.

A falta de planejamento amplo na transformação das estruturas educacionais no Brasil neste período fica evidente ao não procurar criar mecanismos de acesso à escola pública e gratuita para todos. Nas reformas impostas por Gustavo Capanema em 1942, sua preocupação com o ensino secundário se torna apenas do ponto de vista legislativo e ideológico. Ou seja, não houve mudanças nas estruturas básicas da educação ou do acesso à escola pública e gratuita.

Os dados estatísticos da época mostram, por exemplo, que, dos 629 estabelecimentos em todo o país, 530 eram particulares. Quase um terço das escolas estava no estado de São Paulo (196), que tinha também quase a metade de todas as escolas públicas do país (43 de um total de 99) (SCHWARTZMAN, 2000). Esses dados demonstram a concentração das escolas em áreas urbanas desenvolvidas, além do pouco alcance da rede pública de ensino secundário.

Dada a necessidade de atender as demandas dos grupos sociais que aspiravam melhores condições de ensino e a massa urbana de trabalhadores que precisavam de qualificação para trabalhar Capanema implementou a Lei Orgânica do ensino médio em 1942.

As reformas impostas por Capanema em 1942 tinham como objetivo por em prática o projeto ideológico do Estado Novo, e que conforme Schwartzman (2000):

O sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos, assim, a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande "exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, "realidade moral, política e econômica" a ser constituída." (SCHWARTZMAN, 2000, p.205).

Assim, acreditava-se que a educação poderia formar uma nova sociedade baseada nos princípios morais católicos, antiliberais e autoritários. A obrigação de ensinar os valores patrióticos e morais ficou a cargo das disciplinas de História e Geografia.

Do ponto de vista da organização do currículo e da estrutura das disciplinas não houve grandes mudanças. No capítulo 1 da Lei de 1942 que organiza o curso ginásial dispõe assim as disciplinas :

**Art. 11.** As disciplinas indicadas no artigo anterior terão a seguinte seriação:

Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Matemática. 5) História geral. 6) Geografia geral. 7) Trabalhos manuais. 8) Desenho. 9) Canto orfeônico.

Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) História geral. 7) Geografia geral. 8) Trabalhos manuais. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Quarta série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

E a organização dos cursos Secundário Clássico e Científico ficaram assim:

**Art. 14.** As disciplinas constitutivas do curso clássico terão a seguinte seriação:

Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) História geral. 8) Geografia geral.

Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) Física. 8) Química. 9) História geral. 10) Geografia geral.

Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História do Brasil. 9) Geografia do Brasil. 10) Filosofia.

**Art. 15.** As disciplinas constitutivas do curso científico terão a seguinte seriação:

Primeira série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Espanhol. 5) Matemática. 6) Física. 7) Química. 8) História geral. 9) Geografia geral

Segunda série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História geral. 9) Geografia geral 10) Desenho.

Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física. 4) Química. 5) Biologia. 6) História do Brasil. 7) Geografia do Brasil. 8) Filosofia. 9) Desenho.

Podemos perceber que as reformas não causaram mudanças substanciais na estrutura da educação brasileira. O ensino secundário continuou elitista e burocrático, sem permitir o acesso da população mais pobre, causando assim, a reprodução das desigualdades sociais e não permitindo acesso à educação para todos. Segundo Romanelli (1980) a dualidade do ensino secundário e profissional persistiu, pois, a aristocracia rural e urbana procurava o ensino secundário por *estatus* social e para o ingresso nas universidades. Já as classes populares procuravam o ensino primário e os cursos profissionalizantes em busca de trabalho e melhores condições de vida.

### **1.3 - O ensino médio no período democrático (1946-1964)**

Com a redemocratização do país em 1946 e a promulgação de uma nova Constituição mais democrática e liberal que garantia as liberdades individuais e de pensamento houve uma nova abordagem sobre a educação. Ficou claro o direito a educação como dever garantido pelo Estado, e também previa os investimentos em educação, o que não havia em 1937.

Em 1948 foi constituída uma comissão para debater os novos rumos da educação nacional. Foram criadas comissões para discutir o ensino primário, médio e superior. O saldo dessas comissões foi a elaboração de um anteprojeto votado na Câmara Federal só em 1961, que resultou na Lei 4.024/61. Depois de 13 anos de debate seus efeitos, do ponto de vista estrutural houve poucos avanços, mas do ponto de vista do debate sobre a questão educacional no Brasil se avançou muito ROMANELLI (1980).

Entre 1948 e 1961, período de discussão e elaboração da lei, houve mudanças significativas no contexto socioeconômico brasileiro que, acabaram por inserir novos rumos da educação. Apesar das liberdades individuais e políticas serem restabelecidas na Constituição de 1946, o cunho autoritário e conservador continuou em algumas ações; como a cassação dos mandatos de parlamentares do PCB, além do fechamento de sindicatos controlados por este. Segundo Fausto (1995) essa cassação foi baseada no texto da Constituição Federal que vedava a existência de qualquer partido político cujo

programa ou ação contrariasse o regime democrático, baseado na pluralidade dos partidos e na garantia dos direitos fundamentais de convivência social.

Isso demonstra a fragilidade da construção do sistema político da época, no qual o país passou por turbulências no processo de transferência de poder ainda com forte interferência (presença) das forças armadas, mesmo no período democrático.

Do ponto de vista econômico, o período é marcado por medidas liberais e ao mesmo tempo de forte intervenção estatal. Medidas estas, para atender a aristocracia urbana industrial de caráter patrimonialista. Houve intervenção estatal nas chamadas indústrias de base e nos setores estratégicos como petróleo, energia e telecomunicações. Enquanto o capital estrangeiro investia na diversificação da indústria de bens de consumo, principalmente no governo de Juscelino Kubtschek (1956-1961) com altos índices de crescimento econômico.

O crescimento econômico e industrial também causou mudanças na relação com o campo. Já que, a agricultura tinha um papel fundamental no fornecimento de matéria-prima para indústria. A partir daí, a relação com a terra - forma de produção e o preço da terra aumentaram significadamente - a propriedade rural passou a ser mais rentável e os grandes fazendeiros começaram a expulsar os posseiros e pequenos fazendeiros. Isso gerou grande insatisfação dos agricultores que começaram a se organizar e reivindicar uma reforma agrária o que causou tensões e conflitos no campo FAUSTO (1995).

Nas cidades, os movimentos operários assolados pela alta da inflação e pelas más condições de trabalho e de vida, se manifestavam com várias greves que causavam um desgaste político muito grande.

Do ponto de vista educacional, o debate em torno da LDB de 1961 e a promulgação na Lei nº 4042/61 pautou-se na discussão entre centralização e descentralização da educação; e na questão entre educação pública e educação privada. A nova configuração social e política do país exigia que o sistema educacional atendesse a demanda das grandes transformações no setor do operariado urbano e as reivindicações do campo, além da classe média em ascensão.

A configuração da estrutura educacional não se alterou de maneira expressiva, segundo Romanelli (1980) a retirada da lei que tornava a obrigatoriedade do ensino primário foi considerada um retrocesso, por que era a modalidade da educação básica que mais demandava atenção, pois as classes mais pobres procuravam este ensino.

De modo geral, a organização da estrutura do ensino continuou como anterior:

- Ensino pré-primário: maternal e jardim da infância;
- Ensino primário de 4 anos : podendo ser acrescido mais 2 anos de Artes Plásticas;
- Ensino secundário subdividido em dois ciclos; o ginasial de 4 anos e o colegial de 3 anos : ensinos secundários e ensino técnico ( industrial, comercial e de formação de professores.

Outro ponto de grande discussão foi a questão da descentralização das políticas educacionais. O país havia passado por um longo período de centralização política de tomada de decisões no Estado Novo, e para muitos, esse modelo, para o sistema educacional não deu certo. Nos longos debates sobre o caráter centralizador do Estado e seus efeitos na educação Anísio Teixeira (1956), afirma que:

A última lei federal de ensino decretada no país determinou a uniformização rígida do ensino normal, secundário, industrial, enfim, de todos os ramos do ensino. Em todos os Estados — excetuados aqueles que ainda não observaram essa legislação — procedeu-se à alteração completa de suas escolas, para obedecerem aos modelos federais. E as escolas imediatamente entraram num regime de mortificação progressiva. (TEIXEIRA, 1956, p.209).

Para o autor, a descentralização política da burocracia do Estado era uma questão de querência com o próprio momento que o país estava passando e que o autoritarismo e a burocracia defendida em nome de uma unidade nacional não faziam mais efeito nesta época. Segundo Romanelli (1980) a quebra da centralização se fez em promover um currículo aberto para os estados, mas, no entanto, os estados continuaram a utilizar o currículo do Governo Federal.

Outro ponto polêmico da nova LDB foi a questão do ensino particular e sua relação com o ensino público. A Lei nº 4.026/61, no artigo 95 inciso “c”, garantia verbas públicas para instituições privadas, para que estas atendessem a população e “para a construção ou reformas de prédios escolares”. Em seu discurso na comissão de educação Anísio Teixeira (1956) chamava a atenção para essa questão alertando que:

Como as escolas de ensino livresco e acadêmico, baseadas naquela pedagogia do treino da mente, mediante simples preleções e exames, não precisam para existir senão do aluno, do professor e de um local para aulas, era de prever, mas parece não foi previsto, o que aconteceu

e acontece ainda. Multiplicaram-se então os ginásios e colégios. E, agora, multiplicam-se as faculdades de filosofia, de ciências econômicas, de direito e, de vez em quando, mais audaciosamente, até escolas de medicina e de engenharia. O poder público mantém o seu sistema escolar "desprestigiado": as escolas primárias, as custosíssimas escolas técnico-profissionais e agrícolas, os institutos de educação ou as escolas normais. E a iniciativa privada, pobre e sem recursos, e valendo-se até de modestíssimas subvenções oficiais, que a escoram, mantém o sistema escolar privilegiado, o de mais alto prestígio social e alta procura, das escolas secundárias e superiores, freqüentado por pobres e ricos, com as suas jóias e mensalidades, relativamente bem modestas porque de fato proporcionadas ao modestíssimo ensino que ministram ( TEIXEIRA, 1956, p.40).

Podemos perceber que havia outras preocupações mais latentes que a comissão de educação deveria se preocupar. O sistema educacional brasileiro deveria se transformar desde a base até a universidade. A preocupação do autor se refere principalmente à educação básica e a relação entre as diversas modalidades de ensino que não havia na época. Além de a legislação continuar a privilegiar o ensino secundário apenas, abrindo caminho para expansão do ensino particular e ampliando o abismo entre aqueles que não conseguiam entrar no ensino secundário por conta da incipiente estrutura da educação primária, agora, será excluído também por sua condição econômica.

A iniciativa privada se interessava apenas pelo ensino secundário que gozava de certo prestígio social na época e dava acesso às universidades. E as camadas populares procuram o ensino primário e o profissional. Este aspecto da legislação deve ser entendido dentro da conjuntura social e política da época, onde havia uma burguesia urbana industrial ascendente que detinha o poder econômico e político, assim legislava em causa própria. Concordamos com Romanelli (1980) em sua análise desse período e os efeitos da LDB de 1961, quando destaca que:

Absurdo, sim, em termos de justiça social, embora, perfeitamente adequado à ordem social vigente e a composição das forças de poder. Na verdade, essa retirada de autonomia e recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada, essa proteção a camada social, que podia pagar educação, à custa das camadas que não podiam, só é compreensível dentro do quadro geral da organização da sociedade brasileira ,e do jogo de influências que as camadas dominantes exerciam sobre os representantes políticos do legislativo (ROMANELLI, 1980, p.183).

Podemos concluir que os embates em torno da educação desde o período Republicano que se estendeu pelo menos até a década de 1970 estava centrado no direito à educação das elites. Estas se articularam de todas as formas; econômica e politicamente para garantir as benesses do Estado em favorecimento da manutenção dos privilégios educacionais.

Quando a educação pública era uma forma de ascensão econômica e cultural, a aristocracia lutou para manter seus privilégios nos sistemas de educação públicos. Quando o sistema público começou a se expandir, ainda que de forma irrisória, em número de escolas, dando acesso à população mais pobre, e essa expansão causou a queda da qualidade do sistema educacional e, conseqüentemente, após os anos de 1960 amparados pela Constituição Federal houve o aumento das escolas particulares, a elite abdica da escola pública como pauta de luta e vai para a escola particular. No entanto, a luta elitista continua pela educação superior que vai formar as “elites condutoras” desse país.

#### **1.4 - O ensino médio na ditadura militar (1964-1985)**

O período entre 1964 a 1985 merece destaque aprofundado, pois é o período de mudanças significativas na esfera social, política e econômica do país. Pensar o sistema educacional em um contexto de grande repressão política que persistiu por mais de 20 anos requer analisar não só o período propriamente dito, mas também, as nuances que fundamentaram o autoritarismo na sociedade brasileira e seus efeitos posteriores. Se pensarmos que, qualquer reforma educacional pode demorar em média 10 a 15 anos para ser avaliada, dependendo do nível de transformação que tal reforma irá causar, podemos afirmar que a educação no período da ditadura militar deixou um legado autoritário e desconexo com o processo de redemocratização e de formação cultural no Brasil. Ou seja, o caráter da educação como formação cultural objetiva e subjetiva de tomada de consciência da produção cultural da humanidade se perde no ambiente ditatorial.

A instauração da ditadura militar no Brasil obedece à conjuntura internacional e nacional. No plano internacional, o mundo vivia a chamada “Guerra Fria”, polarizado

pela influência entre EUA e União Soviética, entre capitalismo e socialismo. Cada qual lutava no mundo para ampliar sua hegemonia política e econômica, seja pela guerra, acordo econômico ou no caso do Brasil, patrocinando governos militares que combatiam a chamada “ameaça comunista”. A América Latina, área de influência dos EUA, sofreu vários golpes incentivados pelos americanos, no que diz respeito ao Brasil, houve o apoio político, econômico e técnico dos EUA para consolidar o golpe.

A grande crise social e política vivida pelo país no governo Juscelino Kubstchek (1956-1961) e posteriormente nos governos Jânio Quadros e João Goulart (1961-1964), colocava em risco o projeto de desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Ou seja, as reformas de base propostas no governo João Goulart; reforma agrária, reforma política, reforma educacional eram vistas com maus olhos pelos empresários nacionais e internacionais. Havia certo receio, de que, a instabilidade social e política podiam colocar em risco os projetos do capital internacional e nacional na obtenção de grandes lucros.

Dentro desse contexto, o sistema educacional irá obedecer a uma ordem extremamente racionalista e conservadora, vinculada à base da estrutura econômica. Ou seja, pela primeira vez, veremos a política educacional propagada como um vetor conseqüente e indispensável para o crescimento econômico.

O regime autoritário que governou o Brasil por 20 anos teve como característica fundamental o desenvolvimento econômico amparado pelo planejamento, tanto nas áreas de infraestrutura básica como na indústria de bens de consumo sustentada pelo capital internacional e nacional.

O planejamento tinha como objetivo não só conter a grande crise econômica e política pela qual o país passara, mas também, reunir em torno dos militares os aliados políticos e econômicos para conter as convulsões sociais que, segundo Fausto (1995):

Os primeiros passos do governo Castelo Branco tinha como objetivo no plano econômico reformar o sistema econômico capitalista modernizando-o com o fim em si mesmo e como uma forma de conter a ameaça comunista. Para atingir esse propósito deveria conter a massa trabalhadora do campo e da cidade além de fazer uma reforma na burocracia do Estado (FAUSTO, 1995, p.470).

Neste sentido, o Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG) tinha como objetivo fomentar o desenvolvimento do capitalismo brasileiro amparado no

desenvolvimento da indústria de bens de consumo dando continuidade à substituição das importações. Para isso, a política econômica privilegiou a expansão do capital internacional monopolista, reduzindo os salários e aumentando tarifas públicas e de alimentos.

O apoio do governo dos EUA para o desenvolvimento econômico brasileiro é marcante não só em nível do planejamento por meio de financiamentos, mas também, por grandes investimentos de empresas americanas no Brasil. Segundo Dreiffuss (1981) os investimentos americanos aumentaram consideravelmente depois de 1963, com aproximadamente a terça parte do total de investimentos.

A concentração preponderante do capital multinacional na economia está relacionada à capacidade de absorção do mercado consumidor brasileiro, além das vantagens políticas que esses grupos obtiveram com os governos militares. Para entendermos as transformações causadas pela inserção dessas empresas no Brasil Dreiffuss (1981) ressalta que:

O capital monopolista, mediado pela penetração de corporações multinacionais, redefinia a divisão internacional do trabalho e estabelecia um novo centro produtivo-chave e um bloco organizacional dentro da estrutura sócio econômico brasileira. A industrialização do Brasil seria integrada e absorvida por corporações multinacionais de acordo com a estratégia de expansão do capital global, sublinhando os novos graus de internacionalização, centralização e concentração de capital. O capital monopolista ganhou uma posição estratégica na economia brasileira, determinando o ritmo e a direção da industrialização e estipulando a forma de expansão capitalista nacional (DREIFFUSS, 1981, p.62).

Neste sentido, o empresariado internacional e nacional moldou de forma direta e indireta a administração pública. A capacidade de planejamento e gestão das grandes empresas multinacionais se instalou na administração pública por meio dos técnicos burocratas, economistas e funcionários de alto escalão de ministérios e empresas estatais. A intenção da burguesia, segundo Dreiffuss (1981), não era se apoiar apenas em seu poder econômico, mas também influenciar nas diretrizes políticas.

[...] os intelectuais orgânicos do bloco oligopolista que não tinham liderança política , pois essa estava nas mão de lideranças populistas , e excluídos de da representação associativa pela convergência de classe no poder[...]Os interesses novos objetivavam uma ruptura efetiva ou o esvaziamento do corporativismo associativo populista ,

pelo estabelecimento de novos loci e focos de poder econômico no interior do aparelho do estado e de novas formas de comunicação de classe com centros de tomada de decisão ( DREIFFUS,1981, p.66).

Havia a necessidade de instituir na gestão estatal a racionalidade técnica e de planejamento das empresas multinacionais. Para isso, eles contavam com a participação influente de políticos e militares e de órgãos públicos como a Escola Superior de Guerra ESG, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE). Para que esse planejamento estatal se realizasse havia a necessidade de um enorme quadro de técnicos: engenheiros, advogados, administradores. Isso irá influenciar significativamente nas políticas educacionais do período militar.

De modo geral, a ênfase da política econômica foi marcada pela grande concentração de renda e aumento das desigualdades sociais. Este desenvolvimento criou novos posto de trabalho e inseriu mais pessoas no mercado consumidor de maneira precarizada, esta simbiose contraditória só foi possível justamente devido a centralização política nas mãos dos militares sob forte repressão política. Sendo que, o aumento do número de postos de trabalho não significou melhoria na qualidade de vida da população, segundo Fausto (1995):

Tudo isso resultou em uma concentração de renda acentuada que vinha já de anos anteriores. Tomando se como 100 o índice do salário mínimo de janeiro de 1959, ele cairá para 39 em janeiro de 1973. Esse dado é bastante expressivo se levarmos em conta, que em 1972, 50 % da população recebiam menos que um salário mínimo e 22,8% um salário e meio. O impacto social da concentração de renda foi, no entanto, atenuado. A expansão da oportunidade de emprego permitiu que o número de pessoas que trabalhavam por família urbana aumentasse bastante. Por outras palavras, ganhava se individualmente menos, mas a redução era compensada pelo acesso ao trabalho de mais pessoas da família (FAUSTO ,1995, p.487).

A expansão da economia, principalmente no chamado “milagre econômico” ocorrido entre 1968 e 1973 gerou grande desenvolvimento da indústria de bens de consumo no Brasil. Com isso, a diversidade de empresas aumentou consideravelmente, gerando mais empregos nos setores industriais e de serviços, e uma grande demanda de profissionais em todos os níveis, principalmente técnicos e de nível superior.

Dentro desse contexto, as políticas educacionais serão pensadas sob o modelo da lógica empresarial tecnicista, planejadas de acordo com a necessidade de cada setor

produtivo da economia. Ao analisar as políticas de planejamento e sua influência no gerenciamento do sistema educacional Freytag (1980) destaca que:

No plano geral, depois de fixado o crescimento anual do PIB, passa-se a definir os setores que contribuirão com maior crescimento, devido a sua falta de produtividade. Daí se deduzem o número e o nível qualificacional dos profissionais a serem absorvidos nesses setores. Fixadas, assim, as quotas em cada ocupação passa-se a prescrever ao sistema educacional quantos engenheiros, químicos etc. ele terá que produzir em cada ano, tendo em vista a produção atual em cada ano (FREYTAG, 1980, p.101).

Dessa forma, a educação passará por grandes reformas estruturais e legislativas para atender a lógica do desenvolvimento econômico. Este tipo de sistema organizativo presente na educação já vinha sendo implementado em vários setores da economia, influenciado pelas grandes empresas multinacionais e com ajuda técnica dos EUA.

Esta ajuda técnica deve ser analisada dentro do contexto internacional relacionando-a com a “política de boa vizinhança” dos EUA no sentido de impedir o avanço do comunismo no Brasil e expandir as fronteiras do capitalismo monopolista no país se aliando a burguesia local. Sobre esse novo modelo de atuação geopolítica e o caráter da ajuda estadunidense, Arapiraca (1979) chama atenção para além da visão diplomática simplista:

Se bem que já com conotações bem diferenciadas da antiga dimensão diplomática do *big stick*. Essa agora é o que se pode classificar de diplomacia da *boa vizinhança* dentro do espírito do *desenvolvimentismo* da *Aliança para o Progresso*. Aqui já era evidente que os *EUA* estavam a procura de novos *parceiros*. Já se notava que os *EUA* procuravam conquistar um Estado-Nação, ajudando a função da repressão ostensiva. Não mais agia diretamente através a diplomacia de força propriamente, mas pela persuasão e pelo envolvimento dos países periféricos a sua filosofia econômica, através do processo dissimulado de endividamento com o financiamento da ajuda (ARAPIRACA, 1979, p.151).

A ajuda disponibilizada pelas agências dos EUA era uma maneira de conquistar novos mercados consumidores com mão-de-obra barata, além de expandir novas fronteiras econômicas. Isso consistia em impor uma nova cultura de dependência econômica e cultural.

O sistema educacional será uma das portas de entrada dessa ajuda técnica que irá moldar a educação no Brasil. Por meio dos acordos MEC/USAID (Agency International

for Development) foram colocadas em prática várias mudanças baseadas em estudos técnicos amparados pelo conceito de qualificação do capital humano. Dentro do contexto de grande desenvolvimento econômico a intenção do novo discurso educacional é a visão, de que, este desenvolvimento e a modernização da nação, apenas serão alcançados sob um novo modelo educacional. A questão essencial desse modelo será o da necessidade de desenvolver o capital humano, alcançado por meio de uma nova concepção de educação. Sobre isso, Arapiraca (1979), ressalta que:

A legitimação aí se estabelece através dos mecanismos ideológicos (capital humano) pelos quais o trabalhador se anula como classe, enredado por promessa de um dia se transformar num capitalista na medida em que, mais a mais, se especializa como indivíduo, utilizando a escola como forma de ascensão social vertical. (ARAPIRACA, 1979, p.3).

Os acordos MEC-USAID consistiram em uma série de convênios firmados entre Brasil e EUA para o desenvolvimento da educação, havendo nesse acordo a prestação de ajuda técnica e financeira.

A ajuda técnica era efetuada por meio de técnicos estadunidenses que visitavam o Brasil e produziam relatórios para identificar os problemas e as mudanças que deveriam ser implementadas no sistema educacional. Além de visitas de técnicos brasileiros às universidades americanas para aprender como era a educação nos EUA.

Com base nos relatórios produzidos por essa parceria fundamentada no conceito de capital humano e com a intenção de propiciar o desenvolvimento econômico foram feitas várias reformas no sistema educacional brasileiro. Neste sentido, a parceria MEC-USAID reformulou não só as estruturas legislativas e físicas da educação brasileira, mas também, as concepções pedagógicas de atuação com os alunos e a própria relação da sociedade com a educação. Segundo Arapiraca (1979):

Os valores do capital, coerentemente embutidos nas propostas de ajuda começaram a ser repetidos dentro do aparelho escolar dando foros de eficácia neutral a uma nova racionalidade pedagógica. Impunha se explicitamente uma nova eficiência de ensino correspondente àquela observada no processo de produção industrial. Busca-se, com o concurso de novas metodologias, ditar medidas neutras, tomadas de empréstimos da economia, viabilizar um retorno, corrigido, dos investimentos aplicados em educação, visto que ela passou a ser um bem econômico e corno tal um capital. (ARAPIRACA, 1979, p.152).

É fundamental destacar que docentes e estudantes repudiaram o acordo Mec-Usaid e se posicionaram contrariamente à direção que a universidade tomava rumo ao mercado, resultante da legislação e das reformas levadas a termo. Os acordos começaram a serem firmados tão logo os militares assumiram o poder em 1964. Isso demonstra a íntima ligação de cooperação entre os militares e o Governo do EUA, disponibilizando o aparato técnico para a implementação das transformações que a sociedade brasileira deveria sofrer ao longo dos anos.

Em 1964 já havia sido assinado o primeiro acordo MEC-USAID para aperfeiçoamento do ensino primário; em 31 de março de 1965 outro acordo foi firmado para melhoria do ensino médio; em 1966 para aperfeiçoamento de professores do ensino médio; em 1967 a elaboração de técnicas de pesquisa e material didático e em 1968 completar o ensino médio.

Esses acordos redundaram em várias reformas no sistema educacional brasileiro, desde o ensino primário, até a universidade. Assim, em 1971 foi promulgada a Lei nº 5.692/71 que dispunha sobre a reforma o ensino de primeiro e segundo grau, o financiamento da educação e a formação dos professores.

Do ponto de vista legislativo a Lei nº 5.692/71 promove transformações significativas no sistema educacional brasileiro. No entanto, vamos nos ater às medidas que se referem ao segundo grau, pois este nos dará elementos para entendermos as dificuldades que o atual ensino médio enfrenta.

As principais alterações que a lei causou foram a obrigatoriedade do ensino para 8 anos; incorporando o primário e o ginásio formando assim o ensino de 1º grau, com o objetivo de fornecer a formação básica da criança e do pré-adolescente. Essa medida foi importante, pois além de dar complementaridade à educação básica, também acabou com os exames admissionais que eram exigidos para a passagem do primário para o ginásio (ROMANELLI, 1980).

A lei criou o ensino de segundo grau com 3 ou 4 anos de duração, destinando-se este nível de ensino principalmente para a formação profissional. Temos então, o ensino de segundo grau não obrigatório, mas sendo exclusivamente profissionalizante. Segundo Saviani (2008).

Configurou-se a partir daí a orientação que estou chamando de concepção produtivista de educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada a legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, dos corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos” (SAVIANI, 2008, p.297).

Essa reorientação que o autor chama a atenção não diz respeito apenas à questão da organização da estrutura da educação básica priorizando a educação técnica para o trabalho. Mas também, a racionalidade dos recursos financeiros destinados à educação. Durante este período o Estado reduziu a obrigatoriedade orçamentária de investimentos na educação. Segundo Vieira (1983) apud Saviani (2008):

A Emenda Constitucional n. 1, baixada pela Junta Militar em 1969, também conhecida como Constituição de 1969 porque redefiniu todo o texto da Carta de 1967, restabeleceu a vinculação de 20%, mas apenas para os municípios (artigo 15, § 3º, alínea f). Em consequência da exclusão do princípio da vinculação orçamentária, o governo federal foi reduzindo progressivamente os recursos aplicados na educação: “desceu de 7,60% (em 1970), para 4,31% (em 1975), recuperando-se um pouco em 1978, com 5, 20%” (VIEIRA, 1983, p. 215 apud SAVIANI, 2008).

Essa redução de investimentos na educação demonstra a racionalização dos investimentos em nome de uma relação técnica em que os recursos devem ser empregados com uma eficiência produtivista. Sabemos, no entanto, que a relação entre investimento e qualidade da educação é uma questão ainda difícil de mensurar.

No caso brasileiro, houve uma inversão, no momento em que a demanda por educação em todos os níveis – do primário ao superior – crescia em escalas maiores que a oferta, o Estado diminuiu consideravelmente os investimentos na infraestrutura educacional.

Do ponto de vista ideológico, havia a necessidade de justificar para a sociedade e para a comunidade escolar essas mudanças. Para isso, foram elaborados inúmeros estudos por parte do governo militar, com a intenção de justificar filosoficamente a necessidade de um novo modelo educacional para um país que estava crescendo. No entanto, essas justificativas eram baseadas em concepções idealistas de educação

elaborada por técnicos do USAID, que não conheciam de forma aprofundada a realidade da sociedade brasileira e suas necessidades educacionais.

Em um dos vários documentos oficiais avaliativos da reforma produzidos pelo MEC percebe-se essa dificuldade:

A escola de 2º grau é, pois, uma escola dinâmica que ausculta os interesses da juventude e, também, atende à necessidades de mão-de-obra para o desenvolvimento sócio-econômico do País. É uma escola intensamente voltada para o que há de mais profundo e poderoso no chamado humanismo moderno: o preparo do jovem para que ele desenvolva suas potencialidades, e, em as desenvolvendo, se auto-realize na qualificação para o trabalho e no exercício consciente da cidadania — em síntese, uma escola estruturada para a formação integral do adolescente brasileiro”.( O QUE É O ENSINO DE 2º GRAU — Um depoimento— Elementos para reflexão, p.78, MEC,1979)

Fica evidente nessa análise que o ensino de segundo grau era voltado para o jovem e sua formação para o mercado de trabalho. O humanismo moderno está baseado numa concepção de educação utilitarista, na qual o mercado de trabalho, é que promoverá a demanda por educação.

Em outro documento avaliativo produzido pelo MEC ressalta as dificuldades de se implementar a nova proposta. Neste documento são enumeradas as principais dificuldades: falta de infraestrutura física, falta de professores e a dificuldade de compreensão pedagógica da nova proposta. No entanto, as justificativas da concepção de educação ainda são as mesmas; sobre a concepção filosófica de educação diz que:

Para Wright Mills, por exemplo, "o tipo de produto que se espera conseguir com determinada educação e o tipo de sociedade para o qual ela serve são questões fundamentais, a serem formuladas acerca de qualquer sistema escolar. No século XIX a resposta era: "o bom cidadão, em uma república democrática". Em meados do século XX é: "o homem de sucesso em uma sociedade de especialistas, com empregos seguros". Como se vê, as concepções com a filosofia de vida de cada sociedade. Na prática, a execução da Lei implica em buscar soluções para dificuldades não só de ordem pedagógica e administrativa, no âmbito de escola, como de ordem social e econômica. (ANÁLISE DOS PRINCIPAIS PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, p.20, MEC, 1978).

Essa concepção de educação também é uma crítica ao antigo ensino de segundo grau que perdurou até 1971. Ou seja, o ensino propedêutico, elitista e acadêmico de

formação na concepção de uma educação clássica humanista. Além disso, deixa transparecer de forma acentuada a dicotomia entre educação humanista e educação técnica; a primeira não atende mais a demanda da sociedade que se constituía sob o prisma do desenvolvimento econômico; a segunda era o que havia de fundamental para o desenvolvimento econômico e social do país:

A educação passa a refletir, assim, uma "sociedade de mercado". Nosso sistema escolar era acoimado de aristocrático e elitista, com conteúdos acadêmicos de objetivos altamente seletivos, apresentando deficiências institucionais que o impediam de ajustar-se às necessidades sociais mais prementes; buscou-se, com a Lei 5.692, democratizá-lo em seus conteúdos e ampliá-lo seja tornando obrigatória a fase fundamental com 8 anos de duração, seja propiciando a formação de mão-de-obra qualificada de nível médio para aqueles que não tenham talento para estudos de nível superior, aliviando-se assim a pressão que aumenta a cada ano às portas da Universidade. (ANÁLISE DOS PRINCIPAIS PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, p.19-20, MEC, 1978).

Além da necessidade de formar mão-de-obra para o mercado de trabalho induzindo as camadas mais pobres à procura dos cursos técnicos, havia também a intenção de diminuir a pressão por vagas nas universidades. Afirmar que o ensino técnico é para os jovens sem talento para o nível superior é limitar as potencialidades de formação cultural e profissional, conceitos estes, vangloriados na lei de reforma do ensino médio. Sobre a questão da demanda do ensino universitário, houve crescimento pela procura do nível superior devido à mudança na relação entre a reestruturação do modelo econômico e as formas de atuação da classe média nesse modelo. Sobre essa questão Romannelli (1980) analisa a postura da classe média diante da nova estrutura educacional e a mudança do modelo de ascensão social e sua relação com o ensino superior afirmando que:

Anteriormente essa passava pela constituição de capital pela poupança, investimento em pequenas empresas, reprodução de capital, nova poupança, etc. o alvo de ascensão para a classe média era a abertura de um pequeno negócio, ou o exercício de uma atividade profissional por conta própria. A partir dessa concentração de capital renda e mercado, os "canais tradicionais" de ascensão tornam-se cada vez mais estreitos. Em função disso, as alternativas de ascensão das camadas médias transferem-se para as hierarquias ocupacionais, que se ampliam e se multiplicam, tanto no setor privado, quanto no setor público da economia.(ROMANELLI, 1980, p.205).

A educação passa a ser o principal mecanismo de ascensão social, os cargos de ocupação de prestígio social e alta remuneração nas grandes empresas públicas e privadas exigiam qualificação de nível superior. Assim, a classe média procurava as escolas particulares de segundo grau e os preparatórios para os vestibulares. O ensino superior para as classes mais pobres era quase inatingível devido à grande concorrência e falta de preparo para os exames vestibulares.

Assim, a reforma não atingiu seus objetivos principais devido à falta de investimento em infraestrutura física, ou seja, não havia escolas e equipamentos suficiente para todos. Além da falta de recursos humanos; não havia profissionais para atuar nas áreas técnicas e no currículo geral. Outro fator importante é que os estudantes se formavam no primeiro grau e já ingressavam no mercado de trabalho, isso fazia com que, frequentassem o ensino de segundo grau trabalhando ,causando assim, altos índices de evasão e repetência. Além do número baixo de matrículas.

Tabela 1 – Relação alunos matriculados e não matriculados.

**Ensino regular de 2º grau - alunos matriculados e alunos não matriculados (Brasil, 1980)**

Região	Matriculados	Não Matriculados	tabela III taxa DF Escolaridade
Norte	116.228	389.111	23%
Nordeste	531.442	3.011.504	15%
Sudeste	1.627.757	3.985.198	29%
Sul	565.339	2.004.596	23%
Centro-Oeste	165.214	621.519	22%
Brasil	3.006.040	9.661.519	23%

FONTE: Indicadores quantitativos ensino regular de 2º grau. Subsecretaria de ensino de 1º e 2º graus (MEC, 1980, p. 12). Organizado pelo autor, 2015.

Tabela 2 – indicadores de continuidade no ensino Médio.

**Dados estimados de 1978 a 1981 (Brasil, 1980)**

Taxas	%
Reprovação	10,7
Repetência	5,22
Evasão	10,25

FONTE: Indicadores quantitativos ensino regular de 2º grau. Subsecretaria de ensino de 1º e 2º graus (MEC, 1980, p. 27). Organizado pelo autor, 2015.

Os dados da tabela 1 indicam a baixa abrangência nacional das políticas públicas educacionais no período em que a reforma esteve em vigor, demonstram, por exemplo, que o número de alunos matriculados é muito inferior ao de não matriculados. Já na tabela 2, fica evidente que mesmo aqueles que conseguem acesso ao segundo grau, não conseguem concluí-lo. Isso demonstra por mais contraditório que possa parecer a falta de planejamento nas políticas educacionais. Demonstra ainda, que o acesso à escola pública ficou renegado durante anos e a falsa impressão dos técnicos que concluíram que a educação nos moldes que foi pensada, poderia refletir de modo causal no desenvolvimento econômico do país.

No entanto, os investimentos em infraestrutura com o objetivo de promover, em primeiro lugar, o acesso à escola, não foi cumprido. O alto número de alunos fora da escola retrata as condições de vida e de trabalho que a maioria da população brasileira vivia naquele momento. Além dos altos níveis de repetência apresentados, que em nossa análise, foi devido à concepção de educação tecnicista e produtivista, inculcando nos estudantes e profissionais da educação que a meritocracia respondia pelos altos números de repetência e evasão.

Dada às críticas dos profissionais da educação em seus variados fóruns, acrescidas pelos estudantes e pela inconstância e dificuldades de interpretação e implementação da profissionalização do ensino de segundo grau, vários pareceres foram sendo incluídos na lei. Destaca-se o último deles em 1982, sob a lei 7.044/82, e que segundo Cury (1998), transformou a qualificação para o trabalho em preparação para o trabalho, retirando a compulsoriedade da profissionalização e a escolha precoce a que os alunos eram forçados, deixando a critério de cada estabelecimento de ensino o modo como fariam isso.

O legado deixado pelos militares foi a concepção de que, o ensino de segundo grau, deveria ter um caráter tecnicista, produtivista e funcionalista. Essa concepção hegemônica de educação, estimulada e posta em prática, causou distorções na concepção do caráter do ensino de segundo grau, já que a experiência profissionalizante não atendeu seus objetivos plenos, criando uma lacuna entre os educadores e estudantes na hora de escolher seu curso de nível médio. Esta lacuna aparecerá com mais evidência na década de 1980, período no qual o país enfrentará um longo período de estagnação econômica e conseqüentemente de desemprego.

## **1.5 - O ensino médio atual (1988-2013)**

Um dos pontos fundamentais do período atual é a redemocratização do país na década de 1980, legitimada pela nova constituinte em 1988. A ampliação dos direitos sociais e a participação popular trouxeram à tona questões que foram arrefecidas durante a ditadura militar. A participação política reorientada pela criação de novos partidos e também pela ação dos movimentos sociais - sindicatos, associações, movimentos de luta pela terra, entre outros, juntamente com o maior movimento social da história brasileira, as Diretas Já (1983 e 84) para eleições diretas e livres em 1989, trouxeram a discussão em torno da cidadania e de novos personagens sociais. A Constituição de 1988, resultante de tal movimentação foi chamada de constituição cidadã. Segundo Carvalho (2011), essa constituição surge como sendo a “mais liberal e democrática da história do Brasil”, no entanto, o autor ressalta que a “democracia política não resolveu os problemas econômicos mais sérios, como o desemprego, serviços de saúde e a educação” (CARVALHO, 2011, p.199).

A educação recebeu a ênfase necessária na Constituição de 1988. Esta tratou de legislar sobre todos os temas referentes ao processo educativo; desde a pré-escola até a universidade. Questões como o financiamento e os recursos destinados à educação e o papel de cada esfera de governo ficaram claros e objetivos onde a União, os Estados e municípios não poderiam aplicar menos que 18% dos impostos na educação (art.212) garantindo assim, recursos mínimos anuais para investimento na educação básica. Ou mesmo, a definição da obrigatoriedade da educação escolar para crianças de 4 a 17 anos fortalecendo o ensino médio como etapa final da educação básica (Emenda Constitucional, 59/2009).

O ambiente democrático possibilitou e ampliou a participação de vários segmentos da sociedade no debate sobre a questão da educação. Havia a necessidade de estabelecer novos parâmetros para o sistema educacional condizentes com a sociedade livre e democrática que estava em construção. Isso ficou evidenciado nos embates no Congresso Nacional para a formulação da Constituição Federal, no que tange à educação, como também, para a construção da nova LDB.

A LDB de 1996 começa a ser discutida já em 1988, e após 8 anos de tramitação no Congresso Nacional, depois de vários debates, conferências e emendas é aprovada em 1996 sob muitas críticas de políticos e educadores. Algumas das críticas já se iniciaram no processo de construção das leis, sendo que houve demora na tramitação e na apreciação do projeto. Lembremos que, nesse período, houve o impedimento do presidente Fernando Collor de Mello, assumindo seu vice Itamar Franco e, logo em seguida, a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso. Tal agitação possibilitou a emergência de grupos políticos corporativistas que buscavam atender seus interesses (educação privada) ou mesmo diminuir a participação dos movimentos populares, de sindicatos e professores.

Algumas das principais críticas estão relacionadas ao caráter generalista e flexível da lei e sua centralização de algumas ações no poder executivo. Ao analisar a construção da LDB como um espaço social permeado pelo campo de forças políticas antagônicas, Ivany Pino (2001), destaca a intencionalidade de se aprovar uma lei permeável por medidas, provisórias, decretos e resoluções:

O nível de generalização da LDB é de tal envergadura que a torna menos importante como lei maior da educação nacional, isto é, as diretrizes e bases da educação nacional que reordenam de fato a educação caminham por fora da LDB: nas medidas provisórias, emendas constitucionais, projetos de lei encaminhadas pontualmente pelo Executivo e nas resoluções e portarias do MEC. (PINO, 2001, p.32).

Essa generalização mencionada pela autora como um problema para a legislação educacional e a negligência de leis mais específicas, está relacionada com as questões da participação das esferas públicas na efetivação das políticas educacionais. Ou seja, não ficava de maneira explícita como e qual seriam as responsabilidades práticas do poder público. Este tema era um dos pontos polêmicos da LDB que os movimentos de luta pela escola pública se queixaram e que foi retirado do projeto original<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> A apresentação de um novo projeto pelo deputado Darcy Ribeiro (PDT-RJ) em 1993 causou a fragmentação da base de apoio ao projeto popular, além da falta de discussão ampla, como vinha sendo debatido a lei, fazendo com que o projeto final fosse aprovado com muitas emendas de cunho neoliberal. Este atropelamento do processo de discussão da LDB gerou protestos dos movimentos sociais como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Ver: A lei de Diretrizes e Bases da Educação: A ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. Ivany Pino, 2001.

Outro ponto de embate foi a questão do ensino público e ensino privado. Havia no Congresso Nacional grupos interessados que a nova legislação não regesse o ensino público da mesma forma que o ensino particular. Este último, por sua vez, queria gozar de liberdade de gestão e ação com o intuito de não ficar sob a fiscalização do Estado. Além disso, o grupo de políticos e empresários fez pressão para que o Estado participasse menos da gestão educacional.

Apesar do caráter generalista da LDB de 1996, Saviani (2002), destaca um ponto fundamental na política educacional que possibilita o acompanhamento e debate sobre a efetivação das políticas públicas educacionais. O Plano Nacional de Educação é um dos principais mecanismos de ação, fiscalização e de discussão sobre os caminhos que se devem percorrer para a melhoria da educação:

Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzindo em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro de um limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos. Nessas circunstâncias o Plano Nacional de Educação torna-se, efetivamente, uma referência privilegiada para se avaliar a política educacional e para aferir o que o governo está considerando como, de fato, prioritário (SAVIANI, 2002, p.3).

Com isto, devemos entender que a LDB de 1996 trouxe avanços para o sistema educacional brasileiro. Por outro lado, se levarmos em consideração a expectativa gerada pelo momento que o país passava, ela ficou aquém das necessidades e das aspirações populares, que esperavam a aprovação de uma lei que modificasse de forma radical as estruturas da educação e conseqüentemente a sociedade brasileira como um todo.

Para entendermos o porquê das divergências da construção da LDB, dos antagonismos que se seguiram tanto na concepção de educação como na forma de se efetivar as leis, devemos nos atentar ao contexto sociopolítico e econômico pelo qual o Brasil passava na época. Como analisamos anteriormente, o sistema educacional tende a refletir a conjuntura política e econômica, ou seja, sua estrutura orgânica será organizada para atender em primeiro lugar as forças econômicas do ponto de vista prático e ideológico.

O neoliberalismo surge como ideologia imperante na década de 1970 ditado principalmente por EUA e Inglaterra num momento em que o capitalismo enfrentava uma de suas maiores crises. No plano político, a reestruturação do capitalismo passava pela redefinição do papel do Estado na economia, diminuindo sua intervenção nas regras econômicas isentando o capital das possíveis barreiras – impostos, barreiras alfandegárias, etc. – que impediam sua livre circulação e ajudava o aumento dos lucros retirando direitos sociais do custo da mão-de-obra com o desmonte do Estado de bem estar social. Para a ideologia neoliberal o Estado é anacrônico e impede o desenvolvimento da livre iniciativa e do livre comércio.

No plano econômico, as privatizações das empresas públicas são o chamariz do desenvolvimento da agenda neoliberal. Isso levou a concentração de grandes oligopólios internacionais nas economias nacionais incrementados pelos preços baixos das privatizações e pela grande oferta de mão de obra, Chesnais (1996). O capital financeiro torna-se preponderante, o capital especulativo tem livre acesso às economias mais pobres, influenciado principalmente pelo desenvolvimento da informática. Segundo Harvey (2010), a ideologia neoliberal tende a ser:

[...] mascarada por muita retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista. Esse projeto tem sido bem-sucedido, a julgar pela incrível centralização da riqueza e do poder observável em todos os países que tomaram o caminho neoliberal. (HARVEY, 2010, p.16).

No Brasil, a política neoliberal tem seu início em 1990 com o governo Collor, mas tem sua efetiva implementação no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) com a flexibilização das leis trabalhista e privatizações. Para receber os investimentos e empréstimos do capital internacional o país deve seguir recomendações das organizações internacionais (FMI, BID) como cortes de gastos públicos, redução da inflação e flexibilização das leis trabalhistas. Oliveira (2006) analisa esse período da seguinte maneira:

O período de Fernando Henrique Cardoso (FHC) aprofundou, num grau insuspeitado, o desmanche iniciado. Privatização total das empresas estatais [...]. Deslocando o campo de forças no interior da própria burguesia, desmontando o tripé empresas estatais-privadas nacionais-multinacionais que deslizou para a predominância da última

nos principais eixos da acumulação de capital [...]A relação Estado-burguesias se altera radicalmente, tornando o Estado uma espécie de refém do novo poder econômico centrado nas multinacionais produtivas e financeiras. (OLIVEIRA, 2006, p.278).

Dentro desse contexto de transformação do padrão de acumulação capitalista e a consequente mutação na relação objetivas e subjetivas das relações sociais, o processo de condicionamento ideológico neoliberal partirá dos preceitos que Harvey já destacou como a liberdade individual como conotação do individualismo e que, este, sobrepõe o conceito de sociedade.

Esse processo de resignificação social estará presente em todas as esferas sociais; no trabalho, nos meios de comunicação e principalmente nos sistemas educacionais. Segundo SILVA (2001, p.13), essas resignificações são utilizadas para sedimentar as políticas liberais, num “espaço hegemônico que seja impossível pensar o arranjo social política e econômico fora das categorias que justifiquem o arranjo social capitalista”. Dessa forma, o privado e o particular suplantam o que é público, o cidadão por consumidor ou ainda:

Em seu conjunto, esse processo faz com que noções tais como igualdade e justiça social recuem no espaço de discussão pública e cedam lugar, redefinidas às noções de produtividade, “eficiência”, qualidade, colocadas como acesso a uma suposta “modernidade”, outro termo, aliás, submetido a um processo de redefinição. (SILVA, 2001,p.14).

O sistema educacional sofreu grande influência dessa ideologia; lembremos que as reformas educacionais no Brasil são propostas dentro do contexto da implementação das políticas neoliberais. Da mesma forma que houve uma mudança no sistema produtivo e nas relações de trabalho, a escola sofrerá modificações para cumprir duas funções simultâneas; primeiro atender a nova demanda por qualificação profissional em segundo cristalizar a ideologia neoliberal nas futuras gerações.

Sendo a educação o local privilegiado de formação sociocultural da sociedade, ainda regida pelo Estado, o sistema educacional começa a sofrer reformas “buscando ajustar a educação à nova ordem mundial” Frigotto (2003), impulsionadas por organismos internacionais como FMI, Banco Mundial, BID e UNESCO. Muitas dessas

reformas propostas por organismos internacionais estavam condicionadas a empréstimos por essas organizações.

As inúmeras conferências realizadas, com destaque para a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia em 1990. Esta foi a gênese das bases que inspiraram o Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993, (Frigotto, p.99, 2003). No contexto da América Latina a CEPAL em 1990 e 1992 publicou “*Transformación productiva con equidad*”, que enfatizava a urgência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtiva.

Os relatórios apresentados por essas instituições têm como objetivo indicar diretrizes reformuladoras para atender o desenvolvimento social e econômico das nações. Muitas dessas diretrizes consistem em conceitos e práticas que foram reproduzidas na educação brasileira. Entre elas está o conceito de qualidade da educação, que é mensurado por parâmetros educacionais de outros países com condições históricas, sociais e econômicas diferentes do Brasil. Ao analisar essa questão Silva (2001), alerta que: “o problema está na referência que se toma para analisar o estado da educação atual e nas conseqüentes soluções que são propostas”. Essa questão tornou-se tão comum em nosso cotidiano, que nos deparamos diariamente com os meios de comunicação, políticos e educadores divulgarem índices da qualidade da educação sem refletir criticamente sobre esses índices, ou mesmo, questionar sua verdadeira referência. Para Silva (2001) o conceito de qualidade da educação está baseado na ideologia liberal e na visão empresarial, dessa forma:

[...] o ponto de referencia para condenar a escola atual não são as necessidades das pessoas e dos grupos envolvidos, sobretudo aqueles que mais sofrem com as desigualdades existentes, mas a necessidades de competitividade e lucro das empresas (SILVA, 2001, p.25).

Dentro desse aspecto Frigotto (2001) ao analisar as condições hegemônicas das políticas neoliberais no que diz respeito à alternativa de formação humana *omnilateral* nos questiona diante dessa realidade emergente dizendo que :

[...] o embate que se efetiva entorno dos processos educativos e da qualificação humana para responder aos interesses ou as necessidades de redefinição de um novo padrão de reprodução do capital ou do atendimento das necessidades e interesses da classe ou classes trabalhadoras plotam-se sobre uma mesma materialidade, em profunda

transformação, onde o progresso técnico assume um papel crucial, ainda que não exclusivo. (FRIGOTTO, 2001, p.36).

O rápido desenvolvimento tecnológico impôs novas demandas ao mercado de trabalho. O trabalhador deve ser flexível, inovador, competitivo, a relação entre educação e mercado de trabalho, está agora em outro patamar. O sistema educacional será responsabilizado em atender a formação desse novo trabalhador e com base na relação entre qualificação da mão de obra e produtividade, a qualidade da educação será mensurada. Assim, muitas das críticas ao sistema educacional virá da classe dos empresários (FIESP, CNI, ONGs) atrelando o baixo desenvolvimento do país à falta de mão de obra qualificada, atribuindo esse “problema” exclusivamente ao setor público. Reproduzindo assim, o discurso dos organismos internacionais.

Agora a educação também é segundo o Banco Mundial o principal fator de desenvolvimento e diminuição das desigualdades. Assim, através da educação, a sociedade podia prometer igualdade sem tocar nas instituições do mundo econômico (ENGUITA, 2001).

Dentro desse contexto, a escola se encontra inadequada em sua estrutura física e em seus materiais didáticos que não acompanham o desenvolvimento tecnológico; e defasada pedagogicamente na formação para a sociedade informacional que se constitui, necessitando de reformas urgentes.

Para atingir os padrões de qualidade impostos pelos organismos internacionais, as escolas deveriam ser regidas por métodos produtivistas avaliados por metas a serem atingidas.

O modelo de administração privada na educação pública levou o Estado a instalar métodos de avaliação externa (Saeb, ENEM, Prova Brasil), em que se avalia o desempenho dos alunos em matemática e língua portuguesa. Segundo Freitas (2005; 2012) esse modelos de avaliação externa são aplicados em vários países do mundo (PISA), no qual o Brasil toma suas referências comparando o desempenho educacional com os países mais ricos (OCDE), no entanto, alguns países, como os EUA, abandonaram ou estão revendo esses métodos de avaliação, pois estes são baseados em médias estatísticas não levando em consideração o número de alunos atendidos pelos sistemas educacionais e suas diferenças sociais.

Além disso, as avaliações de desempenho estão atreladas aos salários dos educadores, instalando assim, no sistema educacional público uma competição típica dos sistemas privados. Ou seja, as escolas que aumentarem suas notas nessas avaliações receberão mais dinheiro do que as que não atingiram as metas. Essa conjuntura organizacional causa pressão sobre os professores e alunos que devem prepará-los para os testes (FREITAS, 2012).

No Brasil o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é instituído em 1998 como instrumento de avaliação com o objetivo de mensurar a qualidade do ensino médio. Em 2009 ele passa a ter validade como vestibular para ingresso nas universidades, institutos federais e particulares sendo aplicado uma vez a cada ano. Essa mudança transformou o ENEM em uma prática produtivista e de propaganda de escolas públicas, particulares e cursos preparatórios para o exame. Ou seja, o ENEM é mais um elemento inserido no contexto educacional que molda a prática do professor em relação a sua disciplina, buscando adequar a aprendizagem aos parâmetros do exame.

Esses argumentos nos ajudam a analisar de forma crítica o estado atual do ensino médio mediante as reformas neoliberais. O ensino médio será a modalidade de ensino mais atingida pela nova padronização da educação, pois segundo a LDB/96, este tem como característica ser a etapa final da educação básica além de preparar o jovem para o mundo do trabalho.

Com a intenção de re-significar o caráter do ensino médio dentro do novo contexto neoliberal foi promulgado o Decreto n. 2.208/97, ao definir que a educação profissional de nível técnico teria organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. Com isso, é restabelecida a dicotomia entre educação técnica e formação humanística no ensino médio. A intenção desse projeto, mediante as transformações no mundo do trabalho era deixá-lo mais curto de rápida duração para o ingresso no mercado de trabalho. (RAMOS, 2011; BRANDÃO, 2011).

No entanto, esse projeto não teve alcance prático no que se refere a mudanças substanciais no modelo educativo. Pois, com a publicação do Decreto nº 5.154/2004 que permitia que a educação profissional pudesse ser oferecida articulada e integrada ao ensino médio, com o intuito de romper com a dualidade antagônica do ensino profissionalizante e propedêutico, sob novos conceitos de educação e de trabalho, com o intuito de uma formação *omnilateral* é instituído o programa referencial para o ensino

médio chamado de “ensino médio inovador” que segundo Ramos (2011) tem por objetivo:

O texto da lei se limita a admitir que a articulação entre o ensino médio e a educação profissional possa ocorrer de forma integrada, o que significa a formação básica e a profissional acontecerem numa mesma instituição de ensino, num mesmo curso, com currículo e matrículas únicas. Discussões e propostas de educadores, porém, vão mais longe. Ao defenderem a proposta de Ensino Médio Integrado, resgatam fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e *omnilateral* e de escola unitária baseado no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci. Tais fundamentos convergem para uma concepção de currículo integrado, cuja formulação incorpora contribuições já existentes sobre o mesmo tema, mas pressupõe a possibilidade de se pensar um currículo convergente com os propósitos da formação integrada - formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, *omnilateral* - e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras. (RAMOS, 2011 p.775-776).

Para por em prática esse novo projeto houve a necessidade de estabelecer novas orientações curriculares baseadas em conceitos como flexibilização dos currículos<sup>4</sup> dando ênfase na aprendizagem por competências. Essas novas orientações vão permear o debate sobre as práticas dos professores em sala de aula e também, a produção dos livros didáticos, segundo Ramos (2011):

A pedagogia das competências no ensino médio teve como fundamento os princípios axiológicos expostos nas diretrizes. Trata-se, na verdade, de uma releitura das quatro grandes necessidades de aprendizagem relatadas na Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (RAMOS, 2011, p.774).

Entretanto, os avanços do ponto de vista prático foram pouco significativos, pois em primeiro lugar qualquer transformação no sistema educacional que não passar pelos profissionais da educação tem poucas chances de serem efetivadas com êxito. Sendo assim, as diferentes concepções do caráter do ensino médio ainda continuam, principalmente sob o enfoque da dualidade ensino profissional e ensino propedêutico.

A presença da dualidade entre formação profissional e formação propedêutico humanista se instaura no debate sobre o ensino médio devido às transformações no

---

<sup>4</sup> Este tema será aprofundado no capítulo 2 sobre o ensino de geografia no ensino médio

mundo do trabalho e a falta de um projeto educacional que atenda as aspirações de uma juventude que tem na escola suas expectativas de formação plena.

Dessa forma, nos deparamos com os mesmos problemas que vem se prolongando há anos. As reformas educacionais impostas no ensino médio trazem muitas dificuldades aos educadores no que diz respeito à formação do educando. Pois dentro das perspectivas apresentadas qual ênfase deve se trabalhar seus conteúdos?

Essa questão causa disfunção nos profissionais de educação no trato pedagógico referente às disciplinas e seus conteúdos. A proliferação do discurso da meritocracia, da educação para o trabalho e da ampliação das práticas produtivistas nas escolas faz com que os professores reestruturem suas práticas pedagógicas e seus conteúdos para atender esses pressupostos.

A visão de uma educação tecnicista utilitarista permeia os sistemas educacionais atualmente e, no ensino médio, isso fica mais evidente devido à necessidade de dar um significado funcional prático aos conteúdos ensinados. O professor, ao se deparar com esse dilema se pergunta como tornar sua disciplina mais atraente para o adolescente. Em muitos casos, a resposta estará apoiada na ideologia utilitarista. O aluno deve aprender determinado conteúdo para passar na prova da avaliação externa, ou para passar na prova do vestibular ou mesmo, para arrumar um emprego. E, o que temos acompanhado nos debates a respeito do ensino médio junto aos educadores e políticas públicas educacionais, é que, a formação do ensino médio deve responder primeiramente pela formação para o trabalho.

Dentro desse contexto, as críticas referentes aos problemas enfrentados pelo ensino médio atualmente, e ao longo de sua história, continuam as mesmas. Os problemas recorrentes são; o currículo desconexo com a realidade, o que causaria o desinteresse dos jovens e conseqüentemente o alto nível de evasão escolar. O número excessivo de disciplinas o que acarretou em propostas de diminuição de aulas das disciplinas de ciências humanas.

Entendemos que a escola deva abarcar a formação humana no sentido omnilateral, não deixando de abordar as questões referentes ao mundo do trabalho. No entanto, a formação profissional técnica, não pode se sobressair sobre a formação cultural humanística. E que, a ampliação do ensino médio profissionalizante é a falência e o abandono do ensino médio regular NOSELLA (2011).

A reestruturação do ensino médio deve ser pensada a partir dos educadores, refletindo sobre qual é o verdadeiro papel que a educação de nível médio possui em nossa sociedade atualmente. Como vimos, as políticas públicas são pensadas de fora para dentro da escola. Na Era de Vargas a educação tinha o caráter altamente segregacionista e elitista garantindo aos poucos frequentadores *status* e erudição. Na década de 1970 a educação serviu a um projeto hegemônico conservador voltado para a formação de mão de obra. Atualmente a escola é chamada apenas para responder a demanda dos sistemas econômicos vigentes e atender a continuação da ideologia hegemônica conservadora. O ensino médio não pode ficar à deriva das transformações do mundo econômico.

Cabe-nos pensar o ensino médio com o objetivo de atender as verdadeiras aspirações da juventude atualmente. Concordamos com NOSELLA (2011) quando analisa a o ensino médio sob a perspectiva de seu principio pedagógico afirmando que:

O principio pedagógico específico do ensino médio, fase final da educação básica, decorre do momento vivido pelo jovem em busca de sua autonomia e identidade moral, intelectual e social. E marcado, portanto, pela transição da fase da aprendizagem prioritariamente heterônoma para a fase da aprendizagem autônoma. (NOSELLA, 2011, p, 1053).

O paradigma colocado pelo autor nos leva a refletir sobre a incumbência de cada disciplina do ensino médio. A função das disciplinas é trabalhar seus conteúdos buscando a interface entre e a formação do jovem diante da complexa relação que a educação tem com o mundo atualmente. A busca na construção da autonomia do educando meio a sua realidade objetiva e subjetiva com a sociedade, seus anseios com seu futuro no trabalho, na universidade e relações sociais.

Dentro desse exposto, a Geografia no ensino médio passa por esse dilema, devido a sua característica peculiar que é interpretar a realidade por meio das transformações socioespaciais imposta pelas diferentes formas sociais.

## **CAPITULO 2-**

### **CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL**

O ensino de Geografia, sendo o substrato de sua ciência, perpassa pelas transformações socioespaciais, objeto essencial de seus estudos. Dessa forma, tanto a ciência geográfica, quanto o ensino de Geografia, irão se movimentar diante da realidade objetiva com o intuito de interpretar o mundo e suas transformações. Por consequência, os métodos e conceitos inseridos nos discursos científicos tendem a refletir posições políticas hegemônicas de um período histórico. Essas diferentes “visões de mundo” estarão presentes na formação dos professores de Geografia, em suas práticas na sala de aula e na elaboração dos materiais didáticos.

#### **Capítulo 2.1 O ensino de Geografia no ensino médio**

Ao demonstrar as características nas quais o ensino de Geografia no Brasil foi construído/instituído historicamente, entendemos que, para apreciação concreta da realidade objetiva, devemos partir do contexto no qual se estruturava a ciência geográfica, sua relação com o ensino, a estrutura orgânica da educação e o papel do Estado.

Outro ponto importante de análise, inserido na complexa relação entre ciência, ideologia e educação é a concepção de currículo. Este organiza os conteúdos de uma área de ensino com a finalidade de orientar o que será ensinado nas escolas, e também, na constituição dos livros didáticos. Dada a enorme produção científica e cultural da humanidade, o currículo seleciona o que fará parte dos conteúdos escolares e o que ficará de fora. Dentro dessa concepção, segundo Moreira (2001) o currículo é considerado um artefato social e cultural e ainda:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculadas a formações específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA, 2001, p. 8).

Dessa forma, o ensino de Geografia passará por reformulações para atender as transformações sociais, políticas e econômicas que ocorreram no Brasil e no mundo. Além da necessidade de acompanhar o desenvolvimento teórico e epistemológico da Geografia enquanto ramo científico.

A Geografia enquanto disciplina escolar no Brasil sempre possuiu, ao longo da história, presença marcante nos currículos escolares. Isso demonstra sua relativa importância para o desenvolvimento dos processos de construção do conhecimento cognitivo subjetivo e de formação cultural dos estudantes e professores.

O ensino de Geografia no Brasil, em sua gênese, possui uma particularidade que devemos destacar. A disciplina aparece na grade curricular do Colégio Pedro II, fundado em 1837, organizando o conteúdo a ser ensinado e sendo referência para todo país. No entanto, devemos observar que, não havia universidades para formar professores ou para elaborar materiais didáticos sobre o Brasil nessa época. Dessa forma, segundo Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009, p.45) quem ministrava aulas neste período eram engenheiros, médicos, sanitaristas, advogados e os materiais didáticos eram livros produzidos na Europa<sup>5</sup>.

Este cenário começaria a se transformar a partir de 1934, com a fundação da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências da Universidade de São Paulo, e posteriormente a criação do Departamento de Geografia em 1946. Isso contribuiu muito com a formação de licenciados para atuar na educação básica; a licenciatura era obtida para atuar no ensino de História e Geografia. Somente em 1957, com o desenvolvimento das pesquisas em Geografia é que o curso da (FFCL/USP) foi desmembrado (PONTUSHCKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p.48).

Entre 1920 até 1970 a Geografia e o ensino de Geografia alcançaram um desenvolvimento de cunho mais científico com as contribuições de Delgado de

---

<sup>5</sup> Na falta de obras nacionais adotaram-se para o estudo das ciências físicas e naturais, da história e geografia e da filosofia compêndios franceses. A obediência fiel e cega aos livros adotados fazia com que, em 1856, nos programas de geologia, por exemplo, se estudassem as particularidades do terreno parisiense e das formações subapeninas e não o solo brasileiro (Haidar, 1972, p. 117). Clarice Nunes o bom e velho ensino de segundo grau p.44, 2000

Carvalho<sup>6</sup> e Aroldo de Azevedo. Estes autores contribuíram com seus estudos e publicações de livros científicos e didáticos que foram amplamente utilizados para a renovação do ensino e da prática dos professores nas universidades e educação básica.

A formação nessa época era influenciada principalmente pela Geografia francesa de cunho regionalista naturalista. Entre suas contribuições com relação ao ensino de Geografia foi inserir o uso de mapas, imagens, globos terrestres e livros e segundo Pontushcka, Paganelli, Cacete (2009, p.48) “Delgado de Carvalho propôs que o território brasileiro fosse estudado por meio das regiões naturais, posição que promovia a naturalização das questões relativas à sociedade brasileira”.

A escola francesa de Geografia baseada principalmente nas teorias de Paul Vidal de La Blache dominou a formação de pesquisadores e professores do ensino básico no Brasil até 1980. Com isso, o aparato metodológico e conceitual de análise da sociedade brasileira e do mundo que predominou no Brasil durante esse período foi a articulação do conceito de regiões naturais para explicar o desenvolvimento de toda organização social.

Esta nova metodologia de análise em Geografia causou grandes reformulações no ensino da disciplina. As críticas eram principalmente baseadas sobre as práticas dos professores e os conteúdos que privilegiavam a descrição político administrativa e a nomenclatura dos fenômenos naturais. Neste sentido, Delgado de Carvalho (1944) ao criticar o ensino de Geografia vigente e destacar a proeminência da Geografia moderna e sua eficiência para melhor compreender o Brasil, insiste na necessidade da Geografia regional afirmando que:

Torna-se necessário uma nova norma para o agrupamento dos fatos geográficos nos estudos do Brasil, encontramos o difícil problema da divisão lógica a adotar. Uma divisão geográfica só pode ser procurada na própria geografia. É dizer, desde já, que nos afastamos francamente da divisão administrativa, que até hoje serviu de base aos estudos detalhados dos fatos físicos, econômicos e sociais de nossa terra. Entre nós a divisão por Estados, do ensino da geografia, tem sido o maior obstáculo ao processo da ciência geográfica no domínio didático. Os Estados, por seus limites baseados sobre as tradições, sobre a história e o direito, vem destruir a harmonia causada pelos fenômenos da natureza. (CARVALHO, 1944, p.13).

---

<sup>6</sup> Intelectual brasileiro formado em várias universidades européias e estadunidense, participou dos debates educacionais da década de 1920 e foi diretor do Colégio Pedro II. Entre suas principais obras estão: A metodologia do ensino geografia 1925; Geografia do Brasil, 1928.

Aroldo de Azevedo (1951) amparado nos estudos e nas críticas de Delgado de Carvalho expõe seu descontentamento com os conteúdos de Geografia da época e faz a seguinte observação:

O programa destinado a 3ª série ginasial (Geografia Física e Humana do Brasil) pode sofrer grandes reduções. Atualmente, a Geografia Física de nosso país vê-se estudada na unidade I; a parte referente à Geografia Humana “strictu-sensu” corresponde à unidade II; seguindo-se o estudo da “organização política e administrativa” (unidade III) e nada menos de três outras unidades (IV, V e VI) destinadas ao estudo da Geografia Econômica. Há, evidentemente, um desequilíbrio, que precisa ser corrigido. Por outro lado, não nos parece justificável, a ênfase dada à organização político-administrativa (cuja importância foi equiparada à Geografia Física e a Geografia Humana), quando é evidente que o assunto escapa à Geografia pura e só pode interessar-lhe, quando muito, como resultante da formação territorial. Além disso, aqui, como em programas destinados a outras séries, houve um silêncio impressionante quanto a vegetação, exatamente um dos elementos naturais que mais fortemente caracterizam a paisagem : desprêzo pelo assunto ou simples esquecimento ? (AZEVEDO, 1951, p.556).

Ao analisar os materiais existentes e o currículo do ensino de Geografia, os autores criticam a ênfase dada à Geografia político-administrativa muito presente em sua época. Além da necessidade de uma nova abordagem conceitual sobre os estudos do Brasil amparados na região natural. E questionam a falta de aspectos mais atuais e modernos que estão ausentes dos programas de ensino; como por exemplo, a diminuta abordagem sobre a vegetação, sendo esta, base para as análises da Geografia moderna que se desenvolvia no Brasil.

Uma das preocupações de Delgado de Carvalho era com a didática dos professores de Geografia. Ele criticava a ênfase na memorização utilizada para se ensinar: “quando se critica a nomenclatura representativa do conceito pedagógico atrasado em geografia, é bem entendida, a forma mnemotécnica pura e seca” (CARVALHO, 1944, p.6). Alegava que essa prática de decorar nomes de países, rios e continentes afastava o jovem da Geografia e de seu aprendizado. Apesar das críticas à memorização, fazia algumas ressalvas:

Eis a geografia moderna por excelência: a descrição e a explicação constituem a indispensável preliminar nomenclatura, como já foi dito aqui. Isso quer dizer que tudo que vale a pena ser retido precisa ser descrito satisfatoriamente, e em seguida, explicado. Todo nome próprio a reter precisa de uma justificação que só pode resultar de um argumento geográfico. (CARVALHO, 1944, p.6).

No entanto, o projeto de institucionalização da ciência e do ensino de Geografia estava fortemente alicerçado em concepções positivistas e na intenção utilitarista de ver a disciplina como projeto de criar um sentimento pátrio aos estudantes VLACH (2003).

As pesquisas em Geografia privilegiavam o conhecimento do território nacional com o intuito de dimensioná-lo à nação que emergia com o sinônimo de grandeza, fundada nas dimensões do território e na riqueza de seus recursos naturais. Para isso, havia a necessidade de conhecer e de demonstrar por meio do ensino de Geografia a grandeza da nação:

O ensino da geografia pátria é, entretanto, um dever de inteligência e de patriotismo. Aos nossos jovens patrícios não devemos apresentar a geografia do Brasil como uma disciplina austera e ingrata ao estudo. Por meio de bons mapas, de gráficos, de perfis, de diagramas, de fotografias, se for possível, torná-la fácil e cativante. É pelo conhecimento do país, pela consciência de suas forças vivas que podemos chegar a apreciá-lo no seu justo valor. O histórico dos acontecimentos econômicos e sociais nos permite compreender sua formação e explicá-la. Em semelhantes estudos será colhido um patriotismo verdadeiro, esclarecido e inteligente, sem frases retumbantes, não um patriotismo incondicional e cego, mas sim justificado e nobre. Afastando assim, a idéia dos Estados, teoricamente iguais e equivalentes, tais como estão na Constituição, passaremos a salientar os fatores de diferenciação, de diversificação que fazem se completar entre si as zonas nacionais. Mais eloqüente e mais necessária aparecerá a idéia de sacrossanta da união que fez a honra de nossa história e que fez nosso prestígio e nossa força. (CARVALHO, 1944, p.15).

Neste sentido, ao analisar as contribuições de Delgado de Carvalho para a ciência geográfica e para o ensino de Geografia, ambos inseridos em contexto de construção da nova república da Era Vargas, e as relações que o desenvolvimento científico tinha com o Estado e o projeto de nação. Ferraz (2009) avalia da seguinte maneira:

O Estado brasileiro, quando Delgado de Carvalho começou sua carreira de intelectual, passando pelo período Vargas, chegando até o início da ditadura militar, se caracterizou por investir recursos financeiros, político, estratégico e intelectual na direção de consolidação de sua identidade territorial expressa na ideia uniforme de nacionalismo pátrio. O conhecimento científico era tomado como o elemento fundamental para fazer as pesquisas com precisão e rigor visando a elaborar referenciais de leitura de quem somos nós e como

devemos ser brasileiros em meio a toda nossa diversidade. (FERRAZ, 2009, p.84).

Neste mesmo sentido, Vlach (2003), ao ressaltar a importância das contribuições de Delgado de Carvalho para o desenvolvimento da Geografia como ciência e do ensino de Geografia, analisa a influência do autor em seu contexto histórico dizendo que:

Entendemos que a geografia de Delgado de Carvalho, insistindo na necessidade de uma divisão do território brasileiro a partir de princípios naturais, caminhou ao encontro do interesse de mesmo Estado, que em seu processo de constituição/consolidação usou o recurso do sentimento de amor a terra natal para conseguir o concurso de todos de edificação da riqueza material da nação (o progresso), cujo significado foi exatamente a subsunção da nação por um Estado autoritário. (VLACH, p.159,2003)

No entanto, a formação dos professores e as pesquisas em Geografia no Brasil seguiram a orientação da Geografia francesa lablachiana denominada de geografia tradicional baseada na observação de campo, indução a partir da paisagem, particularização das áreas estudadas e do material levantado (PONTUSHCKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p.44).

Apresentado o contexto da gênese do ensino de Geografia no Brasil, suas especificações históricas e conceituais, concordamos que, houve para a época, avanços significativos do ponto de vista da organização metodológica do ensino e dos materiais didáticos. Essa organização e reorientação dos conteúdos propiciaram, a partir daquele momento, a formulação e a confecção de novos materiais didáticos que ampliaram a percepção de professores e estudantes de Geografia.

Entretanto, devemos ressaltar que a estrutura orgânica do ensino secundário estava baseada em princípios altamente seletivos e elitistas. O sistema de avaliação e de passagem do ensino primário para o secundário ainda era feito por meio de exames admissionais, nos quais eram cobrados os conteúdos estudados e exames onde a memorização era premiada. E que segundo Nunes (2000, p.45) muitas famílias pagavam professores particulares ou cursos preparatórios para que seus filhos tivessem êxito nos exames.

Outro caráter que dificultava a disseminação das novas ideias e práticas ao ensino de Geografia era a questão do material didático. Muitas escolas não possuíam todos os recursos necessários para a aplicação do ensino por ser, alguns desses materiais de alto custo financeiro. Em editorial do Boletim Geográfico de 1962 intitulado “Uma iniciativa em prol do ensino de Geografia”, Orlando Valverde escreve sobre o trabalho feito pelo Conselho Nacional de Geografia que organizou e publicou um volume de material didático baseado nos modernos conceitos da ciência geográfica. No entanto, apesar do trabalho ser de fundamental importância para os professores universitários e do segundo grau, o autor expõe um problema:

Não se pode, de forma alguma, menosprezar essa contribuição notável, atestada pela sua imensa procura, apesar do preço relativamente elevado. De fato, somente as universidades, colégios e professôres abastados podiam desembolsar doze mil cruzeiros para adquirir êsse valioso material didático (VALVERDE, 1962, p.243).

Dessa forma, podemos pressupor, que apesar das contribuições didáticas e conceituais para o ensino de Geografia, características desse período, as análises dos efeitos práticos dessas transformações devem passar pelo crivo do conceito de currículo e principalmente pela maneira como a estrutura educacional estava organizada. Pois, muitas das propostas inovadoras criadas e discutidas pelos educadores esbarram na estrutura arcaica e autoritária na qual o sistema educacional estava fundado.

Além das dificuldades estruturais, de acesso aos materiais, o ensino de Geografia deveriam obedecer à construção de um currículo que atendessem e contribuíssem com o projeto hegemônico, nacionalista e autoritário do Estado brasileiro. Dessa maneira, os livros didáticos, para serem utilizados deviriam seguir as orientações do Ministério da Educação e Saúde.

Ao analisar o Decreto-lei nº 1.006 de 1938<sup>7</sup> que criou o Conselho Nacional do Livro Didático e regulamentava a aprovação dos materiais didáticos, intercalada as

---

<sup>7</sup> A produção e a publicação de livros didáticos neste período obedeciam a uma intensa relação complexa entre Estado e seus interesses ideológicos e a iniciativa privada que deveria confeccionar seus materiais para atender esses interesses. No entanto, a falta de planejamento, a burocracia caracterizada pelas inúmeras alterações das leis e decretos e a falta de recursos humanos impediu que as políticas públicas sobre este assunto fossem efetivadas de maneira prática, pois não havia pessoas suficientes para avaliar todas as publicações no prazo determinado. Desde a publicação do decreto 1.006 em 1938, até 1945 ainda não havia uma definição dos rumos da produção e da regulamentação do livro didático no Brasil. Ver: Helena Maria Bousquet Bomény ; in A política do livro didático. Editora da Unicamp: Summus editorial. 1984.

relações políticas que envolvem a questão do livro didático no período da Era Vargas, Bomény (1984, p.35) destaca que a lei dava “ênfase exagerada nos aspectos morais, cívicos e políticos”. E que esses aspectos tinham dois objetivos fundamentais:

[...] a primeira: a crença na produção de uma literatura didática inadequada ao propósito de formação de um certo espírito de nacionalidade. A segunda: o estímulo que certamente provocou para a produção de obras que consultassem as conveniências políticas e pedagógicas que o governo vinha nesse momento valorizando. (BOMÉNY, p.36, 1984).

Em sua análise a autora destaca alguns pontos das orientações às quais os livros didáticos deveriam seguir para serem aprovados. Há 20 orientações na lei, dentre elas, “11 impedimentos à autorização relacionados à questão político-ideológica e 5 que dizem respeito a didática propriamente dita” (BOMÉNY, 1984, p.35). Entre as várias recomendações destacamos:

- a) ao livro que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a hora nacional;
- b) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- c) que encerre qualquer afirmação ou sugestão que induza o pessimismo o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- d) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- e) que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa. (BOMÉNY, 1984, p.35).

Essa orientação metodológica, amparada em preceitos positivistas com a ideologia de formação de uma nação, que segundo Vlach (2003) baseada principalmente na grandeza de uma nação pelas suas riquezas naturais, esteve presente no ensino de Geografia durante anos pela formação de professores e pela produção de materiais didáticos.

Entre 1964 até 1985, período da ditadura militar no Brasil, o ensino de Geografia passa por reformulações que iram além da inserção de diferentes metodologias ou concepções epistemológicas. As transformações econômicas e políticas no Brasil e no mundo trazem para a ciência geográfica uma reorientação conceitual e metodológica que buscará interpretar as transformações espaciais sob vários prismas, com a

capacidade do desenvolvimento tecnológico que permitiu uma intervenção, exploração e domínio mais cirúrgico da natureza. Um deles, foi a influência da Geografia estatal do planejamento territorial que no pós 2ª Guerra se desenvolveu na Europa e EUA.

Já em 1966, o geógrafo Nilo Bernardes, em seu artigo na Revista Brasileira de Geografia, apontava a necessidade de se rever o arcabouço conceitual e metodológico tanto na ciência, como no ensino de Geografia, dada as transformações socioespaciais que o mundo estava sofrendo naquele momento. Ressalta que há a necessidade de ampliar o olhar geográfico sobre a natureza e as possibilidades de transformá-la. Ao criticar a ênfase dada ao determinismo dos aspectos naturais nas análises geográficas afirma que:

A idéia fixa pela determinação do grau de influencia desses fatores (físicos) sobre os grupos humanos é que levou, noutros tempos, ao culto do extremo determinismo geográfico, fase do pensamento científico ora em franca obsolência não obstante os ranços que ainda permanecem. (BERNARDES, 1966, p.79).

O autor reconhece o trabalho da pesquisa dos geógrafos que iniciaram as discussões da ciência geográfica no Brasil. No entanto, acredita que a Geografia deva acompanhar as transformações correntes no mundo e que a ciência calcada na análise do meio natural e sua influência na sociedade não dá mais conta da realidade. Nesta fase do pensamento geográfico, segundo Bernardes o homem tem a função de atuar de forma preponderante no espaço geográfico. Neste sentido, ressalta:

Ali onde o homem, pelos séculos de evolução cultural ou por uma invulgar convergência de fatores, criou uma sociedade de notável desenvolvimento material e espiritual, evidenciaram-se, muitas vezes, erros decorrentes da defeituosa organização do espaço, desencontros entre progresso econômico e social e a criação material do habitat humano. Nesta situação, se encontram atualmente, muitos dos países europeus, que, através de planejamento, perseguem soluções para o bem estar econômico e social de seus habitantes. (BERNARDES, 1966, p.80).

Percebe-se que a análise conta com conceitos como desenvolvimento, bem estar, planejamento, conceitos que começam a permear a ciência geográfica. Devemos lembrar que neste período o mundo passa por um processo de reestruturação da acumulação do capital baseado na expansão das multinacionais e da ampliação do mercado mundial.

No Brasil, este período é marcado por forte intervenção estatal nas políticas de planejamento econômico com a substituição das importações, presença das multinacionais e a expansão das fronteiras agrícolas, além do crescente processo de urbanização. Dentro deste contexto de mudanças, a concepção metodológica da Geografia baseada na descrição passiva das regiões não dava mais conta das necessidades da sociedade e Bernardes (1966, p.81) destaca que: “O planejamento regional é instrumento irrecusável de nossa época tanto a pura organização do espaço como a mobilização dos recursos e as reformas das estruturas para o desenvolvimento”. E conclui ressaltando a necessidade de se renovar a geografia:

Quanto mais armado pela técnica, mais importante se torna o homem como agente geográfico. Daí, então, esta outra noção muito atual de geografia, de que as técnicas, sobretudo técnicas de saneamento, de produção, de circulação de arranjo local e regional, constituem capítulo fundamental das relações homem com o meio; homem com o espaço (BERNARDES, 1966, p.80).

Este pensamento de renovação da Geografia está amparado no debate das transformações socioeconômicas nas quais o mundo estava passando. No entanto, apesar das mudanças no paradigma da ciência geográfica, o que marcou de forma profunda o ensino de Geografia neste período foi a alteração do currículo e a função da disciplina na educação escolar no ensino de segundo grau.

O ensino de Geografia sofreu seu maior retrocesso com a promulgação da Lei 5.692/ 71, que causou grandes mudanças no currículo do ensino de segundo grau. Esta lei inseriu as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais unificando as disciplinas de História e Geografia diminuindo a relevância que antes essas ciências tinham no currículo escolar. Ou seja, a matéria inscrita no currículo era Estudos Sociais, nesta estavam incluso Geografia, História e OSPB). Segundo o parecer N° 853/71 que analisa a mudança curricular resalta a importância das ciências sociais na construção da sociedade dizendo que:

Para sublinhar esta última função, introduziu-se nos Estudos Sociais um terceiro ingrediente representado pela *Organização Social e Política do Brasil*. Vinculando-se diretamente a um dos três objetivos do ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus — o preparo ao "exercício consciente da cidadania" — para a OSPB e para o Civismo devem convergir, em maior ou menor escala, não apenas a Geografia e a História como todas as demais matérias, com vistas a uma efetiva tomada de consciência da Cultura Brasileira, nas suas manifestações mais

dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional. (BRASIL, 1971, Parecer 853/71).

Esse conjunto de disciplinas deveria trabalhar com os alunos a sociedade brasileira ressaltando os aspectos positivos do ideário de um Brasil que estava em crescente ascensão, de uma nação que fazia parte integralmente do projeto de construir um país desenvolvido. Dessa forma, as disciplinas deveriam apresentar para as crianças e adolescente os grandes feitos dos governos militares.

Outra questão importante que devemos associar a análise do ensino de Geografia neste período é o fato de que o ensino de segundo grau era fundamentalmente profissionalizante. Isso acabou por direcionar as disciplinas às metodologias tecnicistas funcionalista.

O ensino de Geografia, neste período, se debruçará apenas sobre os aspectos descritivos e comparativos das transformações sócio-espaciais. Conceitos como desenvolvimento e subdesenvolvimento, população e densidade demográfica, recursos minerais e sua importância econômica serão a temática do ensino de Geografia sob as análises comparativas e descritivas.

Dada a impossibilidade de fazer uma avaliação detalhada dos materiais didáticos utilizados na época, procuramos pautar nossa avaliação nas orientações curriculares e textos que se propunham construir e debater o ensino de Geografia na época. Um dos documentos analisados foi o Curso de Geografia (1972) para professores do ensino de 1º e 2º grau oferecidos pela Fundação Instituto IBGE e CNG. Este curso, geralmente ministrado durante os meses de dezembro a fevereiro, relacionava as discussões da ciência geográfica, mais atuais com o ensino de Geografia, com o intuito de aproximar os professores das novas discussões sobre a ciência geográfica e seu ensino.

O curso foi oferecido em 1972, logo após a reforma curricular, por isso entendemos a importância desse documento que, de certa maneira, norteou as principais propostas para o ensino. Logo na introdução, já é destacado o novo papel do ensino de Geografia: “O objetivo de tal experimento foi alertar o professor de Geografia que ele, agora mais do que outrora, necessita se familiarizar com as "outras" ciências sociais, principalmente com a História, dada a grande correlação que ela apresenta com a Geografia “(Fundação IBGE, 1972, p.4).

O curso consistia em uma série de textos que são apresentados como referência para as aulas, além de trabalhos de campo e apresentação de seminários, os participantes deveriam apresentar um plano de aula no final do curso. O quadro abaixo demonstra a organização dos textos.

Quadro 1: Textos e autores – Curso de Geografia para professores - 1972

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Página</b>
<b>O Brasil de Hoje e o Brasil de Ontem</b>	Maurício Silva Santos	7
<b>O Espaço Brasileiro</b>	Gelson Range1 Lima	21
<b>Litoral, Presença Física e Humana</b>	Luiz Carlos de A. Santos	43
<b>O Ciclo do Açúcar. As Unidades Regionais do Nordeste</b>	Hilda da Silva	59
<b>O Ciclo do Ouro. O Ciclo do Café. Caracterização da Região Sudeste</b>	Maria Francisca Thereza C. Cardoso	73
<b>A Região Sul: Os Processos de Ocupação e a Organização de Seu Espaço</b>	Aluizio Capdeville Duarte	105
<b>As Vias de Transportes Como uma das Formas da Integração Nacional</b>	José Cezar de Magalhães	119
<b>O Norte: Uma Região a Ser Integrada</b>	José Cezar de Magalhães	143
<b>Centro-Oeste: Uma Região Periférica em Integração</b>	José Cezar de Magalhães	153
<b>O Homem Brasileiro</b>	Ney Strauch	165

Fonte: Curso de Geografia para professores do ensino de I e II graus. Fundação IBGE, 1972.

Ao debruçarmos sobre um documento oficial, nos permite se não ter a dimensão totalizante da realidade, pelo menos, de maneira ainda rarefeita, discutir do ponto de vista do currículo oficial promovido pelo Estado, que de certo modo, orientou a produção dos livros didáticos.

De maneira geral os textos apresentam uma longa descrição histórica linear onde a ação da sociedade é minimizada pela ação do Estado, este, preponderante nas transformações socioespaciais. As transformações espaciais não são especificadas ou postas como ponto de reflexão, deixando assim, a reflexão histórica estéril, de causa e efeito simples. Os aspectos físicos são elencados de forma descritiva com ênfase ao clima e aos recursos minerais, estes com suas vantagens econômicas.

Alguns aspectos chamam a atenção dada a dimensão que o ensino de Geografia tem que cumprir como legitimação do Estado autoritário. O texto do professor Mauricio

Silva Santos, intitulado “O Brasil de hoje e de ontem” busca redimensionar a imagem do país; de agrário exportador para um país urbano industrial.

Por todos os séculos XVII, XVIII e XIX, repetiram-se as visões e antevisões da grandiosidade que poderia consistir ou decorrer da extensão territorial do Brasil, enfatizando-se, permanentemente, as possibilidades que poderiam advir de sua grandiosidade territorial. Uma constante nos últimos cem anos tem sido a de mostrar sua superioridade em relação aos outros países da América Latina e sua comparabilidade as grandes potências mundiais. (SANTOS, 1972, p.12).

A educação cumpre o papel de ressaltar os grandes feitos e as virtudes de um país. Neste contexto, cabe a Geografia fortalecer a idéia de um país que está crescendo economicamente e se desenvolvendo socialmente.

Mas as imagens recentes do Brasil têm-se fortalecido, crescido, delineado, em conseqüência de posições novas assumidas dentro do quadro político internacional, e mais, pelas fórmulas próprias que têm sido tentadas, em grande número com sucesso, para romper a destinação tradicional dos Países Tropicais: o subdesenvolvimento, contra o qual as soluções brasileiras, em princípio contrariando as fórmulas dos teóricos, têm encontrado conseqüências altamente positivas, deixando, por vezes, estupefatos os pessimistas, admirados os otimistas. (SANTOS, 1972, p.12).

No texto de apresentação da região nordeste “O Ciclo do Açúcar. As Unidades Regionais do Nordeste” de Maria Francisca Thereza C. Cardoso, os aspectos históricos são apresentados de forma linear, onde os interesses conflitantes - uso da terra e poder político - estão ausentes. A questão escravista também não é citada como preponderante na construção da sociedade açucareira. A população negra é apenas citada como uma das que compuseram a formação do povo brasileiro.

A questão da formação do povo brasileiro é discutida no artigo “O homem brasileiro” do geógrafo Ney Strauch. Neste texto, o autor discorre sobre a composição da população brasileira, desde a sua composição étnica até a população economicamente ativa. Ao interpretar o processo de miscigenação no Brasil destaca que:

Sem dúvida é este o fenômeno mais importante no processo de formação da população brasileira. Pelo que representou de espontâneo nos tempos idos; pelo que resultou, num país sem preconceitos de raças, praticando a verdadeira igualdade de direitos e de convivência entre os homens de diferentes origens o processo de miscigenação, iniciado no momento mesmo da conquista da terra, entre portugueses e indígenas e depois entre portugueses e negros africanos é, sem

dúvida, o fato dominante na história do homem em terras brasileiras. Aqueles exemplos dos primeiros senhores com direitos feudais, desposando filhas de caciques, formando assim as primeiras gerações de mancebos da terra; o episódio daquele Adão Pernambucano que seria depois também Maranhão, seriam seguidos pelos senhores de engenho em relação às escravas negras no litoral da cana-de-açúcar, originando o mulato e nas fazendas de gado do sertão e mais tarde nos campos do sul, nos contatos dos senhores de currais com os indígenas, o mameluco. (STRAUCH, 1972, p.175).

Percebe-se que a análise do autor demonstra que o processo de formação da nação foi pacífico e ausente de qualquer tipo de violência. Além disso, acentua que a sociedade brasileira está edificada em preceitos de igualdade, suprimindo assim, as características das desigualdades econômicas e raciais que eram muito evidentes na época.

A maneira como a ciência geográfica se debruçou sobre a realidade irá refletir nas escolas por meio dos professores e também pelos livros didáticos. Os conteúdos eram apresentados de forma apenas descritiva, separando cada temática - população, indústria, recursos naturais, etc. - sem fazer nenhum tipo de correlação.

Os manuais didáticos apresentavam os conteúdos de maneira segmentada – Natureza, Homem, Economia – essa seqüência foi base da construção de todos os materiais didáticos da época, MOREIRA (1997).

Na proposta curricular de História e Geografia para o segundo grau do Estado de 1980, demonstra como os conteúdos deveriam ser trabalhados, como podemos observar na tabela:

Quadro 2: ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA PARA O SEGUNDO GRAU 1980

1ª série - Geografia das Américas	2ª série - Geografia do Brasil	3ª série - Geografia Humana do Brasil
<b>I - O continente americano e sua posição</b>	I - A situação geográfica e o espaço natural:	I - Economia Brasileira: extrativismo, agricultura e pecuária:
<b>II - As bases físicas do continente americano</b>	II - A população brasileira:	II - Economia Brasileira: indústria, comércio e transportes
<b>III - A população do continente americano</b>	III - O aproveitamento econômico do espaço brasileiro	III - Os Grandes Contrastes Regionais

FONTE: Proposta curricular de História e Geografia para o segundo grau. Secretaria de Estado da Educação. CENP. 1980.

Percebemos que os conteúdos são dispostos de maneira estanque, ainda amparados na dicotomia Geografia Física e Geografia Humana. A análise da realidade

parte de dados estatísticos comparativos entre países e regiões; em modelos teóricos pré-definidos, em que os fenômenos estão regularmente hierarquizados. Esta metodologia neopositivista esta baseada na Geografia quantitativa ou Nova Geografia, e que para Gomes (1996, p. 254) “A visão sistêmica, a utilização de modelos e a submissão a lógica matemática penetraram fortemente nas ciências naturais e sociais a partir dos anos cinqüenta”. Essa forma de análise influenciou as análises geográficas e também, o ensino de geografia e a produção de livros didáticos até o final da década de 1980.

Ao analisar a produção dos livros didáticos dos anos 1960 e 1970, Vesentini (2001) discute a necessidade de se renovar o ensino de Geografia com o intuito de atender as transformações sociais, políticas e epistemológicas em curso, que no Brasil permaneceram arrefecidas principalmente devido à repressão política. Sobre os livros do ensino médio o autor destaca que:

A geografia do ensino médio tradicionalmente difunde uma ideologia patriótica e nacionalista e, a partir de uma concepção de mundo oriunda da razão instrumental burguesa, especialmente das idéias de *progresso*, geradas pelo desenvolvimento do capitalismo e do imperialismo, ela fornece uma *visão descritiva* dos diversos "países" e paisagens da superfície terrestre, visão esta impregnada de etnocentrismo, de mitologias nacional-desenvolvimentistas e às vezes até de racismo. (VESENTINI, 2001, p.33).

A avaliação feita pelo autor remete principalmente ao caráter ideológico dos livros didáticos, que utilizavam o ensino de Geografia para incutir a visão de um país sem contradições, ou onde as contradições obedecessem a uma causa em si mesma, como relacionar o subdesenvolvimento a explosão demográfica.

Outro ponto importante sobre a questão ideológica é a representação do Estado brasileiro no ensino de Geografia. Segundo Vesentini (2001), os livros trazem uma abordagem superficial e paternalista da função do Estado nas construções sócio-espaciais alegando que:

O Estado é visto como algo "neutro", que "apazigua os conflitos" com vistas ao "bem coletivo" e acaba sendo identificado com a nação. Nessa visão, é ele quem "traz o desenvolvimento", quem "cria" e "protege" a sociedade. Dessa forma, a inovação trazida a partir de meados dos anos 70 por alguns livros didáticos tidos como "progressistas", ao incluírem um capítulo — normalmente o último —

sobre "Recursos humanos e desenvolvimento" ou então "Planejamento", na realidade é um passo para trás, pois seu conteúdo não passa de louvações ao poder instituído, com listas de nomes de órgãos governamentais e "planos de desenvolvimento" implementados. (VESENTINI, 2001, p.37).

Essas críticas sobre o ensino de Geografia estão inseridas no contexto de abertura política que o país estava passando no início da década de 1980, subsidiadas pelo contundente movimento de renovação epistemológica que a ciência geográfica passou neste período.

Este movimento conhecido como Geografia Crítica marcou profundamente as bases conceituais e ideológicas das análises geográficas e do ensino de Geografia. A partir desse momento, a pesquisa em Geografia, principalmente nos círculos universitários e na AGB, começam a discutir a necessidade de uma renovação das bases conceituais amparadas principalmente nas obras de autores como Karl Marx, Yves Lacoste, Pierre George, Henry Lefvbre, entre outros.

A partir daí, começa a renovação conceitual da Geografia com a inserção de conceitos como classes sociais, relações de poder, modo de produção, Estado e ideologia. Neste contexto, principalmente sob influência da obra clássica de Yves Lacoste "A geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra" de 1978, onde o autor discute a questão de haver uma Geografia pensada e produzida pelo Estado, dos órgãos oficiais e outra dos professores. Esta última seria a Geografia insípida, de caráter descritivo para mascarar a realidade. Moreira (2000) destaca a importância dessa obra no processo de renovação da Geografia no Brasil:

O que mais chama a atenção em *A Geografia*, à parte a fina ironia de Lacoste, é o rol dos problemas e questões centrais que faz desfilar através de suas páginas, todos eles pontos de crítica que tornar-se-ão bases essenciais da renovação da geografia: a indigência dos fundamentos (a questão epistemológica), a falência do "projeto unitário" (a questão da dicotomia homem-meio), a farsa da neutralidade-ingenuidade científica (a questão ideológica), a fragilidade discursiva (a questão teórico-metodológica), a propensão ao gueto (a questão do isolamento interdisciplinar), o envolvimento classista (a questão da "geografia do professor" e da "geografia dos estados maiores"), o sentido político (a questão militar-militante da práxis), a inatualidade linguística (a questão da representação cartográfica), etc. Em *A Geografia Serve Antes de Mais Nada Para Fazer a Guerra*, este rol de problemas vira um conjunto de proposições, de que a tese da espacialidade diferencial, um conceito que localiza na ultrapassagem do discurso da região ("um poderoso

conceito obstáculo”) a fonte da autonomia de vôo da teoria e do método geográficos, é o arremate chave. Assim, nada podia contrastar mais com a estreiteza da geografia que se ensinava, denunciar o envolvimento da geografia universitária do momento, a Teorético-Quantitativa, com a guerra do Vietnã, chocar nossa consciência de professores e estudantes engajados na ação política daquele tempo e alertar para o caráter contraditório entre a prática de esquerda e o discurso conservador, que no fundo era essa “geografia do professor” por nós praticada, que o conteúdo crítico das propostas que ambos os textos traziam. ( MOREIRA, 2000, p.30).

Consoante sob a mesma perspectiva, geógrafos como Milton Santos, Armando Corrêa da Silva, Roberto Lobato, José Willian Vesentini , irão se destacar na Geografia brasileira com ênfase nas discussões sobre a produção do espaço no sistema capitalista inserindo a questão das desigualdades sociais e a necessidade de se discutir a ciência geográfica e sua base epistemológica. Conceitos como território, região, espaço, lugar, natureza, serão amplamente discutidos para fortalecer a ciência e sua capacidade de interpretar a realidade.

Com isso, a produção intelectual também se debruçará sobre o ensino de Geografia. A necessidade de se renovar o ensino da disciplina torna-se emergente, pois, é na escola onde a maioria dos geógrafos atua, sendo assim, a produção de livros, teses e materiais didáticos acompanhou essas transformações.

Vesentini (2004) em seu livro “Por uma geografia crítica na escola” discute a renovação do ensino de geografia, da mesma forma que vislumbra a necessidade de se discutir o papel da escola inserida nas relações capitalistas no período de redemocratização. O autor chama a atenção que o discurso da Geografia Crítica de incutir uma práxis revolucionária no ensino ou de romper com ideologia dominante, seria inócuo se o geógrafo não discutisse a complexa relação que a educação ou o sistema educacional tem com todas as esferas sociais.

Os efeitos desses debates serão percebidos já em 1988, quando o MEC lança as diretrizes gerais de ensino do segundo grau. Nas diretrizes do ensino de Geografia já estão presentes alguns dos conceitos da renovação da ciência geográfica, logo na apresentação do texto, em que direciona a função do ensino de Geografia tem como destaque:

Ensinar Geografia e ensinar uma disciplina que traga ao aluno a essência e não a aparência. E ensinar uma Geografia onde a sociedade é o centro das preocupações. Sociedade que não pode ser chamada de população e onde as relações sociais existentes não sejam naturalizadas. Mas que explicita que esse todo "homogêneo-população" é composto de diferentes classes sociais, que se relacionam através de contradições que incluem a divisão de trabalho, os preços, as trocas, que são frutos de um processo histórico e não próprios da "natureza humana" (PORTELLA, 1988, p.9).

Identificamos destarte grandes diferenças na concepção da organização da sociedade com a releitura do conceito de população, inserido em classes sociais, onde as relações sociais são contraditórias e não naturalizadas. Outro ponto importante apresentado para o ensino é a questão da relação entre essência e aparência, onde a realidade é entendida por várias dimensões: política, cultural, econômica e principalmente a questão da ideologia. Diferentemente da forma descritiva e causal na qual a geografia positivista estava calcada até meados da década de 1970.

Nas diretrizes curriculares de 1988 encontramos abordagens críticas com relação ao Estado e suas práticas no reordenamento espacial, da mesma forma que o modelo Socialista e Capitalista vigentes na época são analisados como construções sociais e econômicas existentes dentro do contexto global.

A abordagem plural das manifestações socioespaciais é demonstrada a partir do momento que as diretrizes para o ensino de Geografia orientam a utilização de textos complementares de literatura ou mesmo de jornais para ampliar a visão de sociedade e a integração das diferentes formas de interpretar a sociedade.

Com a efetivação da LDB/1996, e conseqüentemente a reorganização da educação básica, surgem novas orientações curriculares para o ensino de Geografia. A construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tinha como objetivo orientar os professores a seguir um currículo mínimo, respeitando é claro, as grandes diferenças regionais do Brasil.

A partir desse período, o ensino de Geografia passa por mudanças substanciais no ensino médio, no que diz respeito às diretrizes curriculares oficiais e as propostas de conteúdos da Geografia. Pautaremos nossa análise nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCENEM). Lembremos que este período é marcado pelo processo econômico e social convencionalmente chamado de globalização amparada na

revolução tecnológica e nas políticas neoliberais que reestruturaram os sistemas educacionais no Brasil.

Uma das características marcantes das diretrizes é a obsessão pela palavra tecnologia, citada várias vezes no texto com o intuito, a nosso ver, de conferir ao documento uma sinergia entre as propostas curriculares e o contexto social. Dessa forma, podemos entender por que a Geografia, no ensino médio, foi agrupada no currículo denominado Ciências Humanas e suas tecnologias, onde constam História, Sociologia e Filosofia, todas disciplinas independentes.

Dentro desse contexto de apresentar as diretrizes curriculares como algo novo, inserido nas modernas perspectivas pedagógicas, as propostas curriculares apresentam a abordagem do ensino por competências, que segundo as DCENEM de 2000 tem como objetivo:

Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático. (DNCEM, 2000 p.11-12).

Cabe aqui destacar que o ensino por competências não é unanimidade no meio educacional. As discussões entorno desse tema são relacionadas à sua íntima relação com as propostas do mercado de trabalho, tema amplamente analisado pela Sociologia do trabalho, e que segundo Machado (1998) “Esse conceito pretende fazer a representação de um conjunto das práticas sociais que têm definido o modo através do qual as empresas e mercado de trabalho têm feito a gestão da força de trabalho”.

Ricardo (2010) ao chamar atenção para a dualidade que o conceito de competência causa no Brasil, principalmente devido às transformações no mercado de trabalho e sendo implementado para o ensino médio, que para o jovem a questão do mercado de trabalho é posta como urgente:

[...] faz com que as escolas se abram para o mundo econômico e busquem atribuir um sentido prático aos saberes escolares. Poder-se-ia dizer que a transposição dessa noção para a educação geral teria um

princípio de busca de justiça social, pois muitos alunos que fracassam na escola têm êxito no ensino profissional. No entanto, a lógica das competências aponta também para outro caminho, qual seja, o da privatização do indivíduo, que passa a ser tão livre quanto lhe for permitido. E, se antes a escola era vista como uma promessa de emprego, agora passa a ser vista como um caminho para a empregabilidade, sob a responsabilidade de cada um. Ou seja, o que antes seria um projeto de sociedade, passa a ser encarado como um projeto de indivíduos adaptáveis. (RICARDO, 2010, p.611).

A discussão sobre a questão do ensino por competências causou alarde entre os educadores devido ao contexto socioeconômico e político pelo qual o país passava. Além disso, o próprio texto das diretrizes deixa margem a essa interpretação quando afirma que:

Um outro dado a considerar diz respeito à necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores. (DNCEM, p.11, 2000).

As críticas às diretrizes se baseiam principalmente na superficialidade na qual se trata as questões práticas do ensino e seu contexto social. Na citação acima, podemos indagar sobre algumas questões que no documento não traz a resposta: Que dualização que gera desigualdades? Como se configura essa dualização?

As orientações apresentadas pelo DNCEM de 2000 apresentam conceitos que já vinham sofrendo críticas no campo acadêmico, segundo Machado (1998), são abstratas e genéricas quando se refere a uma “estética da sensibilidade” que está no âmbito do aprender a fazer, aprender a ser, etc. A autora chama a atenção para a crítica mais substancial do conceito de competências dizendo que:

Na verdade, nesta estética do fazer, a noção ontológica de atividade como processo histórico, social e de transformação da realidade, através do qual o sujeito também se transforma, está completamente ausente. O que prevalece como estética do fazer se resume num “metodologismo” formalista desprovido da substância dada pelas relações sociais reais. (MACHADO, 1998, p.89).

Não nos cabe aqui fazer uma discussão exaustiva sobre o ensino por competências, no entanto, acreditamos que os professores de Geografia devam

apropriar-se desse debate, pois, o assunto é unanimidade nas escolas, por estarem presentes como recomendações em muitos dos livros didáticos de Geografia.

As propostas inseridas pelo PCN ao longo dos anos para o ensino médio não se resumia à abordagem pedagógica em relação ao ensino, mas também, à abordagem teórico-metodológica sobre os conteúdos. Com a ampliação das pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia e os questionamentos sobre a efetiva relevância da Geografia Crítica para o ensino nas escolas, a partir da década de 1990 começa a se questionar os métodos que a Geografia Crítica respaldava como necessários para o ensino de geografia.

Outra questão que pautou e ainda pauta as pesquisas na área de ensino de Geografia é a formação de professores dentro das teorias construtivistas baseadas principalmente em Jean Piaget e Lev Vygotsky. Os estudos de Cavalcanti (2011) e Castellar (1999) chegaram à conclusão que os a formação dos professores está defasada em relação às discussões sobre os principais conceitos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, Castellar (1999) chama a atenção para a necessidade dos professores dominarem os conceitos sobre aprendizagem e conseqüentemente as transformações na relação ensino aprendizagem destacando que:

Durante muito tempo, e até hoje, o professor foi o encarregado de transmitir o conhecimento, e o aluno, de recebê-lo. Mas, atualmente, a tendência é a modificação da relação entre o professor e o conhecimento entre este e a aprendizagem (CASTELLAR, 1999, p.52).

Com isso, as pesquisas sobre o ensino de Geografia se apoiaram nas perspectivas sócio construtivistas em que a aprendizagem tem o aluno como sujeito do processo de construção do conhecimento e o professor o mediador desse processo. A partir daí, surge a necessidade dos professores se apropriarem desses conceitos além, é claro, do domínio de sua ciência. Sendo assim, os principais conceitos da Geografia como lugar, território, espaço, região, escala, serão trabalhados sobre a perspectiva sócio-construtivista, sendo que, a partir da realidade do aluno são construídos os conceitos e que:

O conhecimento mais integrado do espaço vivência requer, hoje, cada vez com mais intensidade, instrumentos conceituais que tornem possível apreender o máximo dessa espacialidade dessa espacialidade,

dai a preocupação com a organização dos conteúdos, buscando a formação dos conceitos geográficos. (CAVALCANTI, 2012, p.48).

Dentro desse exposto, é mister que a formação do professor de Geografia deva ir além do conhecimento dos conceitos de sua ciência. É necessário, a partir da nova realidade emergente, que se tenha conhecimento de como trabalhar os conceitos da ciência geográfica em consonância com o processo de aprendizagem do aluno.

Castellar (1999) acentua a relevância da formação psicopedagógica como pauta importante para o desenvolvimento da aprendizagem e o aperfeiçoamento didático do professor no intuito do desenvolvimento da prática do professorado em sala de aula ressaltando que: “O processo ensino-aprendizagem já começa debilitado, pois, se o professor não tem clareza sobre seu papel, em uma concepção em que a construção de conceitos e a aprendizagem significativa são determinantes, como fazê-lo romper com a prática tradicional?”. E relaciona a precária formação do professor ao parco desenvolvimento do ensino de geografia afirmando que:

Desenvolver um trabalho em sala de aula pressupõe que o professor tenha uma postura de mediador, de atuar propondo problemas para que o aluno, a partir do seu conhecimento prévio, possa, no grupo, criar situações-problema e desafios, transformando o conhecimento de senso comum em conhecimento científico. Uma atuação que não leve em conta essas questões está fadada a criar no aluno a desmotivação, porque não permite que ele aprenda. Porém, essas questões estão relacionadas com postura – a postura do professor diante do seu conhecimento e o do aluno – e essa postura tem a ver com a apropriação que se faz da concepção de Educação e de Geografia. (CASTELLAR, 1999, p.56).

Nesta mesma linha, mas discutindo a concepção metodológica dos professores, Kearcher (2007) questiona por meio de pesquisas empíricas a falta de consistência teórica tanto no que diz respeito a Geografia, como na questão didática. Isso, leva à reprodução dos conteúdos presentes nos manuais didáticos ou mesmo a falta de um processo reflexivo crítico sobre o que está sendo ensinado. Sendo assim, a prática do professor independe de sua concepção teórica. Reforçando que a contribuição da Geografia Crítica não chegou aos bancos escolares afirmando que:

Concordo, mas seja qual for a corrente epistemológica ou teórica da Geografia, elas pouco se refletiram na Geografia escolar no sentido de construir uma prática reflexiva e consistente! É difícil provar isso, e nem sei se é possível ou útil. Seja a Geografia positivista, seja a

Geografia dos teóricos (neopositivistas), seja a Geografia Radical/crítica, seja qualquer linha, no fundo elas chegaram muito pouco à Geografia Escolar. Ou seja, o debate teórico é muito pouco comum entre os professores do Ensino Fundamental e Médio. (KEARCHER, 2007, p.28).

As discussões em torno de qual abordagem metodológica conceitual os professores estão utilizando em sala de aula tem seu auge devido as publicações de documentos oficiais (PCN e DCNEM) não deixarem explícita qual escola geográfica seguir. Ao se referir aos professores, os PCNs de 1998 fazem um levantamento das várias tendências metodológicas que a Geografia possui, e com isso, deixa claro sua análise dos efeitos da chamada Geografia Crítica no ensino marcado pela ênfase nas análises econômicas e no “discurso político retórico” e ainda:

Tanto a Geografia Tradicional como a Geografia Marxista militante negligenciaram a dimensão sensível de perceber o mundo: o cientificismo positivista da Geografia Tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; o marxismo ortodoxo e militante do professor, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza que não priorizasse a luta de classes. (PCN,1998, p.22).

Ao mencionar conceitos como “subjetividade” e “imaginário” relacionados ao ensino de Geografia, mesmo estes estando em consonância com o novo perfil pedagógico centrando a aprendizagem no aluno, levou muitos especialistas na área a criticar as orientações metodológicas presentes no documento, pois, apesar de apresentar “pluralidade metodológico” muitos autores “sustentam haver nele o predomínio de uma visão sociocultural na compreensão da sociedade, sendo minimizada a perspectiva socioeconômica” (Cacete, Pontuschka, Paganelli, p.76, 2009).

A ênfase na questão da abordagem subjetiva nos documentos e as críticas de pesquisadores na área de ensino de Geografia tornou-se uma preocupação para definir qual o embasamento teórico metodológico que ele segue. (SOUZA NETO 1999) ao discutir o papel do ensino de Geografia inserido no contexto histórico da escola pública no Brasil, ressalta que transformações são necessárias na abordagem teóricas metodológica no intuito de abarcar as complexas relações sociais existentes. O autor ainda crítica a Geografia Crítica e seu discurso político e visão economicista, denominando seus seguidores como: “cavaleiros críticos contra moinhos de vento,

quadro que não resistiu às primeiras ventanias a Leste de Berlim” (p.13). E afirma que as orientações para o ensino de Geografia definiu sua metodologia:

Os formuladores dos PCN's, na área de Geografia como é sabido, na elaboração dos quatro ciclos equivalentes ao hoje Ensino Fundamental e Médio, passaram por cima das associações científicas e profissionais, desconhecaram diversas outras propostas curriculares e vieram não se sabe de onde como especialistas já que têm pouquíssima ou quase nenhuma vivência na educação geográfica. O resultado foi um desastre epistemológico, porque se elegeu a fenomenologia como única vertente filosófica válida para a Geografia. (SOUZA NETO, 1999, p.15).

Apesar da afirmação do autor de que a fenomenologia é a única vertente válida para o ensino de Geografia, a discussão que se insere no contexto da sala de aula é como os professores manuseiam essa metodologia, seja ela qual for. Para Kaercher (2007) os debates atuais sobre a questão teórico-metodológica não chegou às escolas, onde o ensino de Geografia ainda continua descritivo e confuso na maneira de se trabalhar os conteúdos, nesse sentido o autor afirma que:

Penso que esse saldo pouco atraente para os alunos se deve em boa parte ao que denomino “os pés de barro da Geografia”: a relativa confusão metodológica/pedagógica e a fragilidade epistemológica da visão de Geografia que nós professores temos, e, portanto, construímos para os alunos. (KEARCHER, 2007, p.37).

Os reflexos dessa fragilidade epistemológica serão identificados no ensino de Geografia, principalmente no ensino médio. Pois a dificuldade em trabalhar os conceitos e relacionados a realidade transformaram a Geografia em uma espécie de catálogo de fatos e eventos sem historicidade e sem criticidade.

A nova configuração do ensino médio fundamentada no ensino funcionalista permeado pelas inovações tecnológicas, e que, o aluno passa a ser sujeito do seu próprio aprendizado trouxe para a comunidade escolar incertezas de como trabalhar o ensino de Geografia com o objetivo de atender uma juventude que está inserida num contexto social de constantes mudanças onde a subjetividade deve ir ao encontro com a realidade objetiva.

Dentro desse contexto, Callai (1999) identificou os principais problemas encontrados por alunos e professores no que diz respeito ao ensino de Geografia no ensino médio. A percepção que os estudantes tinham da Geografia era como uma

disciplina que descrevia fatos, que apresenta curiosidades desconexas com a realidade dos alunos, é vista como conhecimentos gerais ou atualidades, é uma repetição dos conteúdos do ensino fundamental. Na questão da maneira como o conteúdo é cobrado a autora identificou a prática de questionários com perguntas irrelevantes para os alunos, o que os afastava da compreensão do que é a Geografia. Portanto, conclui a autora questionando:

E as aulas de Geografia, o que são diante disto? As aulas de Geografia têm demonstrado e explicitado isto de diversas maneiras. Os conteúdos que, no mais das vezes, nada têm a ver com a vida dos alunos, que não trazem em si nenhum interesse, e muitas vezes pouco significado educativo, são vistas como “naturais”. Alguém definiu que sejam estes e que fossem tratados assim. E, mesmo que não o sejam, o professor remete para fora de si a organização dos conteúdos nas diversas séries e nos diversos graus de nosso ensino. Se em determinado momento a Geografia serviu para enaltecer o nacionalismo patriótico brasileiro e hoje nós podemos examiná-lo assim, atualmente a maioria dos professores não consegue perceber a qual interesse está ligado a forma de estruturação do conhecimento veiculado nas aulas, nos livros, nos textos utilizados. (CALLAI, 1999, p.84).

A constatação das dificuldades encontradas por professores e estudantes nas escolas de ensino médio é o reflexo, como já exposto, da deficiente formação dos professores oferecida por licenciaturas curtas onde os professores têm contato apenas com os conteúdos a serem ensinados sem refletir o papel da educação e da juventude no mundo atual, da indefinição do caráter do ensino médio, da parca pesquisa destinada especificamente ao ensino médio. Além é claro das péssimas condições de trabalho que os docentes são obrigados a ensinar.

É importante nos debruçarmos sobre a questão das orientações teórico-metodológicas, pois estas irão ser discutidas na formação docente, e por conseqüência, os livros didáticos serão produzidos fundamentados nessas orientações. Assim, devido ao caráter plural conceitual metodológico dos PCNs teremos também, livros didáticos com diferentes abordagens conceituais sobre o ensino de Geografia.

## **CAPÍTULO – 3 - O CONCEITO DE GEOGRAFIA POLITICA**

### **3.1 - A Geografia Política**

Neste capítulo buscaremos abordar a gênese da Geografia Política em seu contexto histórico e seus principais expoentes, buscando apresentar aqueles que desenvolveram conceitos que permitiram qualificar a Geografia Política como ramo científico com possibilidades de aproximar suas interpretações para compreender melhor a realidade.

Cabe considerar, destarte, que utilizaremos aqui o termo Geografia Política desenvolvido pelo geógrafo alemão Friedrich Ratzel em sua obra *Geografia Política de 1897*. Esta observação pode, no primeiro momento, parecer trivial, mas com a popularização nos livros didáticos e na mídia do termo geopolítica faz-se necessário apontar as diferenças e a necessidade para a ciência geográfica de retomada do termo Geografia Política.

O debate teórico-metodológico sobre os conceitos da Geografia Política se faz necessário à medida que as abordagens socioespaciais estão em constate transformação, trazendo para a Geografia leituras mais próximas da realidade estudada. Felizmente o tema não é abordado exclusivamente pela Geografia, sendo assim, cabe a ela, diferenciar-se de outros ramos da Geografia e de outras ciências como a Ciência Política e as Relações Internacionais que, por sua vez, se utilizam do termo geopolítica sob outra perspectiva.

Na intenção de buscar uma diferenciação que nos guie para a discussão do ponto de vista geográfico buscamos o conceito de geopolítica para as Ciências Políticas. O livro *“Geopolítica e poder no Brasil”* MIYAMOTO (1985) traz a discussão se a geopolítica é uma ciência ou ramo científico com métodos e conceitos válidos para interpretar a realidade. O autor define o conceito que será trabalhado em sua obra buscando delimitar a geopolítica como estratégia e política, tanto em escala interna nacional como em escala internacional. Ao definir no primeiro momento a legitimidade dos conceitos empregados nas análises geopolíticas, o autor tenta separar a ciência da ideologia afirmando que:

Neste trabalho a geopolítica será analisada como um objeto de investigação que tem seu campo de atuação delimitado, utilizando-se

de elementos fornecidos pela geografia e fixando-se apenas no estudo do espaço geográfico e suas implicações na formulação de uma política visando principalmente a fins estratégicos. No momento em que os estudos geopolíticos fogem a esse escopo, envolvendo considerações étnicas ou sobre a organização nacional, convertem-se em uma ideologia a serviço de um grupo hegemônico. (MIYAMOTO, 1985, p.16).

Podemos entender a partir dessa citação que para o autor a geopolítica, apesar de estudar o “espaço geográfico” como base para os estudos, não há uma definição prévia do que seria esse espaço ou mesmo como se configura. Quando o autor afirma que o espaço geográfico será utilizado como “fins estratégicos”, nos faz entender que este já está dado e definido por apenas um estrategista que é o Estado. Dessa forma, o autor delimita o campo de análise da geopolítica afirmando que:

A geopolítica é tratada aqui como uma forma válida para se entender muito do diz respeito não só a política doméstica, principalmente no que se refere às relações de poder no contexto internacional. Enquanto se detém seus aspectos exclusivamente geográficos, visando a formulação de uma política estratégica, a geopolítica deve ser entendida como um meio válido para a análise política. (MIYAMOTO, 1985, p.16).

No intuito de diferenciar a Geografia Política da Geopolítica Miyamoto ressalta que “A geografia política pertence ao campo da geografia enquanto a geopolítica pertence intimamente à ciência política”. Para sustentar essa diferenciação o autor embasa sua tese em uma concepção de geografia que apenas descreve os fenômenos naturais:

A geografia política, tal como a geografia social, econômica ou a geografia cultural, apóia se em observações estáticas dos fatores geográficos. Considera as fronteiras, os rios, as planícies e planaltos como elementos componentes do meio físico, detendo se na mera descrição desses fatores. Assim, a fronteira apenas demarca duas regiões, províncias ou Estados, e simboliza, através de limites naturais ou artificiais a forma como está constituído um território, isto é, onde termina um Estado e começa outro.(MIYAMOTO,1985, p.24).

O autor reduz a Geografia como ciência preocupada apenas com os aspectos descritivos da realidade, utilizando esses elementos para fazer análises comparativas. Afirma ainda que “A geografia política não se preocupa com a pressão que um Estado exerce sobre o outro por meio de uma política de poder, pressão esta, que pode ser

demográfica, econômica ou militar (p.24)”. Por fim, define seu conceito de Geopolítica como uma ciência dinâmica e a Geografia Política como estática:

A geopolítica, pelo contrario, não se satisfaz com a mera descrição física “fotografando” apenas esses acidentes geográficos. Ela preocupa-se com o movimento desses elementos, e com sua aplicação na formulação de uma política que vista fins estratégicos. Adquire desta forma, um caráter essencialmente dinâmico e é justamente nesse ponto que ela se diferencia da geopolítica. (MIYAMOTO, 1985, p.25).

Dessa forma, a geopolítica, na visão da Ciência Política, vai tratar da estratégia que o Estado realiza para dominar, gerir e controlar um determinado território. As relações políticas entre Estados estão mediadas pelo poder econômico e militar, além do direito internacional.

Do ponto de vista dos geógrafos a geopolítica tornou-se ao longo dos anos um discurso ideológico travestido de ciência que durante anos sustentou a ideologia política de Estados. Isso se deve segundo Castro (2005) ao amplo campo de temas e na fragilidade metodológica de análise na apuração conceitual. Por tratar de conceitos como o de política e de Estado, a geopolítica não trabalhou conceitualmente, com rigor a questão epistemológica, transformando-se assim, num discurso ideológico, onde cada autor em seu país construía a “sua” geopolítica.

Ao analisar o desenvolvimento conceitual da geopolítica clássica, desde Ratzel até os dias de hoje, Costa (2010) afirma que:

No caso específico em questão, entretanto, tal complexidade é mais visível, pois se trata aqui particularmente de política de Estado, ou mais precisamente, da política territorial dos Estados. Em outras palavras cabe a geografia a tarefa nada trivial, entre outras, de examinar e interpretar os nodos de exercício do poder estatal na gestão dos negócios territoriais e a própria dimensão territorial das fontes e das manifestações de poder em geral. (COSTA, 2010, p.17).

Para o autor o papel da Geografia Política é analisar as relações socioespaciais sob diferentes prismas que envolvem conceitos ao mesmo tempo particulares e polissêmicos. Temos então, como categoria de análise da Geografia Política: Estado, território, política e poder. Segundo o autor os principais pensadores da geopolítica clássica não se preocuparam em delimitar esses conceitos, transformando assim a geopolítica em “que cada estudo é um estudo de autor determinado pela sua

nacionalidade abordando sob a perspectiva de seu país, território e sua dinâmica com o mundo” (p.16). Dessa forma, conclui que:

Pode-se afirmar com relativa segurança que a geopolítica, tal como foi exposta, pelos principais teóricos é antes de tudo um subproduto e um reducionismo técnico e pragmático da geografia política, na medida em quem se apropria de parte de seus postulados gerais para aplicá-los na análise de situações concretas interessados no jogo de forças estatais projetadas no espaço (COSTA, 2010, p.55).

A temática sobre as relações políticas e econômicas entre Estados sempre foi a perspectiva principal dos estudos geopolíticos, entretanto, o contexto histórico e social em que o mesmo está inserido não é discutido pela geopolítica.

Vesentini (1986) ao analisar a transferência da capital do Brasil para a Região Centro-Oeste na década de 1950, faz referência à abordagem da geopolítica sob o enfoque do Estado-Nação em suas novas configurações no contexto do desenvolvimento do capitalismo. Tem como marco histórico conceitual a Revolução Industrial e sua influência direta na dinâmica do Estado e conseqüentemente na organização social. O autor investiga o papel do Estado na configuração do território para atender as demandas crescentes do capitalismo industrial – mão de obra, matéria-prima, circulação de mercadorias e pessoas – criando níveis cada vez mais complexos de sociabilidade e, com isso, de novas maneiras de organizar o território. Neste contexto o autor define a geopolítica como:

Em resumo a geopolítica é o discurso, indissociável de proposta de ação do poder político que procura representar o ponto de vista de um Estado nacional sobre a construção do espaço, tanto ao nível dos interesses desse Estado na ordem internacional como ao nível dos arranjos espaciais no interior deste país. Ao assumir, por princípio, a perspectiva do Estado nacional e ao obliterar a divisão do social considerando o Estado acima dos interesses particulares esse discurso mostra-se como instrumento de dominação, como saber e técnica de ação política apropriados ao exercício do poder (via espaço) dos grupos ou das classes que detém a hegemonia no conjunto do Estado. (VESENTINI, 1986, p.64).

Apesar de o autor definir o conceito de geopolítica, em sua obra “*A capital da geopolítica*” (1986) traz as referências metodológicas e conceituais da Geografia Política, definindo assim, os conceitos de espaço, território e Estado analisando as

transformações socioespaciais sob o enfoque da política estatal brasileira em seu arranjo com as forças econômicas da época.

No intuito de resgatar a geopolítica como conceito importante de análise para a ciência geográfica, Becker (1998, p.99) ressalta que “embora o projeto político da Geografia remonte à sua origem, associado à sua prática estratégica, não foi ele desenvolvido no plano teórico”. A autora busca atualizar os conceitos da geopolítica com o objetivo de trazer à luz novos elementos da realidade movente que, em muitos estudos, a geopolítica deixou de levar em consideração.

A autora analisa o quadro teórico da Geografia Política e geopolítica destacando que os dois ramos científicos não conseguiram dar conta das questões que se propuseram. Reforça ainda que as transformações espaciais se acentuaram no decorrer do tempo, a ciência social neste novo contexto necessita ser multidisciplinar para alcançar e retomar a dimensão política do espaço:

Cada vez mais o controle do espaço é utilizado como forma alternativa de controle social. O modo pelo qual o espaço é apropriado e gerido e o conhecimento desse processo constituem, ao mesmo tempo, expressão e condição das relações de poder. No caso específico do Brasil, reconverteu-se o espaço brasileiro nas duas últimas décadas sem que a sociedade tenha se apropriado do conhecimento desse processo, dados a sua rapidez e o fechamento da informação pelo governo autoritário. Pensamos hoje uma organização do espaço que não existe mais, e a perda desse saber estratégico constitui perda de poder e empecilho à gestão democrática do território. (BECKER, 1988, p.99).

Podemos notar, a partir daí, um avanço na concepção metodológica que propõe uma perspectiva horizontal de análise dos principais conceitos da geopolítica. As relações de poder e política sobre o espaço geográfico, antes mediadas e ditadas apenas pelo Estado, agora, devem ser apropriada como fator fundamental por toda a sociedade no intuito de ampliar a justiça social e a democracia. Neste sentido, Becker (1988) afirma a necessidade de resgate da geopolítica:

A Geopolítica que queremos resgatar é a do reconhecimento, sem fetichização, da potencialidade política e social do espaço, ou seja, a do saber sobre as relações entre espaço e poder. Poder multidimensional, derivado de múltiplas fontes, inerente a todos os atores, relação social presente em todos os níveis espaciais. Espaço, dimensão material, constituinte das relações sociais e, por isso mesmo, sendo, em si, um poder. (BECKER, 1988, p.96).

No mesmo sentido, Castro (2005) em seu livro “*Geografia e Política*” busca traçar sua análise na categoria política como fundamento das questões sócio territoriais. A autora critica as pesquisas que interpretam os conflitos da sociedade e do território sob a perspectiva econômica que “reduz toda ordem social ao econômico” (p.11). Sua análise busca compreender os conflitos territoriais:

[...] a partir de valores simbólicos inerentes á lógica da cidadania, da justiça e do direito que só se resolvem na política e no campo das instituições, ambas se emergindo e se legitimando na arena de interesses que se organizam nos espaços da sociedade. (CASTRO, 2005, p.11).

É inegável que a cidadania, justiça e o direito são partes fundamentais da atual forma de organização social. No entanto, cabe discutir, como essas instituições foram constituídas historicamente e como estão dimensionadas as relações de poder na sociedade.

Procurando então conceituar a Geografia Política inserida nas novas transformações sociais em curso, por meio da definição de um conceito de política atrelando não só ao Estado, como também, aos grupos políticos que compõe organicamente e conflituosamente este Estado e suas relações de poder, Castro (2005) chama atenção para as contradições inseridas no Estado “Essas disputas no interior da sociedade criam tensões e formas de organização no interior do espaço que definem um campo importante de análise geográfica”. A partir daí, temos a possibilidade de ampliar o leque de abordagens para a Geografia, assim Castro (2005) define a Geografia Política como:

Neste sentido, podemos indicar que é na relação entre a política – expressão e modo de controlo dos conflitos sociais – e o território – base material e simbólica da sociedade que se encontram os temas e questões da geografia política. (CASTRO, 2005, p.41).

Dessa forma, temos para a Geografia Política elementos substanciais que, se não definem um caminho seguro, pelo menos apontam para um caminho onde os conceitos e métodos estão mais próximos da realidade estudada. É fato que a política como categoria de análise permite para a Geografia compreender os mecanismos e

movimentos da sociedade na configuração territorial e a questão do território nos ajuda a delimitar a relação entre política e espaço geográfico.

Apesar de não haver um consenso no uso dos termos Geopolítica e Geografia Política, utilizaremos aqui o segundo, pois nos parece útil a necessidade de resgatar o termo para a sua renovação conceitual e metodológica. Dessa forma, em algumas citações podem aparecer o termo Geopolítica, que também é muito utilizado por geógrafos, no entanto, estamos tratando aqui da Geografia Política.

### **3.2 A Geografia Política Tradicional**

A Geografia Política sistematizada cientificamente surge com os estudos do geógrafo alemão Friedrich Ratzel (1844-1904) em sua obra *Geografia Política* de 1897. Ratzel não foi o primeiro a relacionar Estado, território e política, no entanto foi o primeiro a sistematizar essas relações cientificamente (Raffestin, 1993, Costa, 2010), assim, o que foi produzido sobre Geografia Política posteriormente teve como base as formulações conceituais das obras de Ratzel.

Segundo Moraes (1990) a Geografia proposta por Ratzel traz avanços significativos do ponto de vista epistemológico ao analisar o desenvolvimento dos grupos sociais historicamente, e interdisciplinar e ainda, por inserir em seus estudos o auxílio da Antropologia, da Ciência Política e da biologia para formar sua teoria, com isso Ratzel dividiu a Geografia em três grandes campos de pesquisa: Biogeografia, Antropogeografia e a Geografia Física:

Vê-se que a própria existência do estudo geográfico é justificada, na argumentação ratzeliana, em nome de uma meta teórica ambiciosa que almejava uma explicação global da humanidade; poder-se ia dizer que a geografia interessa enquanto elemento para a formulação de uma teoria da história. Essa disciplina debruçar-se ia sobre os diferentes quadros ambientais que compõem a Terra, pesquisando suas influências na evolução dos povos. De acordo com Ratzel, a perspectiva telúrica diferenciaria a ótica do estudo geográfico. Essa disciplina teria como campo matéria a Terra, abarcando, porem, a análise do homem, posto como um “ser terrestre”. Na medida em que a história humana, segundo ele, integra se com a história do planeta, a geografia poderia ser, a um só tempo, uma ciência humana e da Terra – um domínio de contato entre fenômenos naturais e sociais. Esse enunciado aparecerá com um dos mais recorrentes nas posteriores propostas de tal disciplina. (MORAES, 1990, p.9).

A proposta de Ratzel então é analisar as diferentes formas do desenvolvimento das civilizações e suas relações com a natureza do ponto de vista espacial. Dessa forma, seus estudos resultaram em um conceito de território intimamente ligado ao desenvolvimento das sociedades. A partir daí, ampliam suas formulações para compreender a constituição dos Estados e sua composição política e econômica:

A expansão dos horizontes geográficos, produto dos esforços físicos e intelectuais de inúmeras gerações, apresenta continuamente novas áreas para a expansão espacial das populações. Dominar politicamente essas áreas, amalgamá-las e manter unidas requer energia ainda maior. Tal energia só pode desenvolver pela e através da cultura. A cultura cria progressivamente as bases e os meios para a coesão dos membros de uma população, e amplia continuamente o círculo daqueles que se reúnem pelo reconhecimento da homogeneidade. (RATZEL, p. 1990, p.177).

Os elementos que consolidam a base para o desenvolvimento de uma civilização segundo Ratzel (p.131) são a religião e a linguagem, estes se conformam na essência da coesão comum entre os membros da comunidade e na sua capacidade “de acumulação de experiências, na conservação e na tenacidade dessas”. E, por fim, “a capacidade de reproduzi-las”. Diferencia-se assim, os “povos naturais” de “povos civilizados”, este último seria “da passagem da completa dependência daquilo que a natureza oferece espontaneamente a exploração consciente da natureza por meio do trabalho” (p.131).

Ou seja, o desenvolvimento de uma civilização vai estar intimamente ligado não só a abundância de recursos naturais, mas também, na capacidade de transformação destes. Sobre essa questão Ratzel argumenta que:

[...] a falta de coesão (interna) e o desfazer-se desse patrimônio caracteriza os estágios inferiores da civilização tão claramente como a sua coesão, a impossibilidade de perdê-lo e sua força de crescimento caracteriza os estágios superiores. (RATZEL, 1990, p.132).

Cabe ressaltar que Ratzel ao proferir um juízo de valor sobre o desenvolvimento das civilizações, o autor parte sua análise comparativa das referências da sociedade europeia como sendo o estágio avançado. Ratzel ainda argumenta que um dos fatores que atrasam o desenvolvimento das civilizações, além dos já apontados, é a falta de recursos naturais. Para justificar sua argumentação, cita os povos nômades de regiões

áridas ou geladas, afirmando que sem esses recursos não se pode desenvolver as relações de trabalho duradouras ou mesmo as relações políticas (RATZEL, 1990, p.57).

O elemento político promoverá a edificação do processo civilizatório, segundo Ratzel (p.141) “Nenhum povo é destituído de organização política não obstante essa possa ser extremamente frouxa, como, por exemplo, entre os boximanes, que se reúnem em pequenos grupos para caçar”. Para o autor a capacidade de se reunir em grupos em torno de um bem comum – seja para caçar, defender o território ou para trabalhar – é uma das principais características humanas e uma forma de organização política. No entanto, justifica que apenas essas demandas não garantem a solidificação das relações políticas que, neste estágio, ainda são débeis. E que, para alcançar estágios superiores de civilização e organização política é necessária estabelecer leis e cumpri-las sendo que “È uma das características mais destacadas do homem civilizado o fato de que ele se habitua a coerção das leis, e na obediência a elas, ele descobre também um interesse prático” (RATZEL, p.142).

Podemos então, a partir do exposto, aferir que a concepção ratzeliana de Estado está ligada ao desenvolvimento cultural e técnico de como uma determinada sociedade irá constituir seu território. A partir dessa evolução, construída pelo contato com outras civilizações e outros ambientes, numa espécie de trocas e assimilações, onde uma cultura superior tecnicamente e culturalmente subjuga a outra inferior é que há a necessidade de se delimitar um território. Moraes (1990) explica esse movimento da seguinte forma:

O processo civilizatório, todavia, é apresentado na formulação ratzeliana como desenvolvendo-se por múltiplos caminhos e em velocidades distintas, donde se alimenta sua inclusão entre os pioneiros da teoria difusionistas. A mobilidade na superfície terrestre passando, por vários quadros ambientais, representaria, para ele, elemento essencial para a evolução dos povos. Segundo sua avaliação a origem do excedente econômico residiria na passagem de uma sociedade já com um instrumental tecnológico sedimentado de um meio mais pobre para outro mais fértil. A difusão espacial aparece, então, como vital ao progresso, notadamente aquelas formas de difusão que ele qualifica de “coerentes”, isto é, os movimentos de colonização e de expansão contígua que mantém laços com um centro irradiador (MORAES, 1990, p.22).

Dessa forma, Ratzel entende o Estado como um ser orgânico que se movimenta dentro de um determinado espaço. Essa movimentação se dá pelo movimento da população em busca de novos meios de sobrevivência, geralmente isso acontece nas fronteiras onde há ainda recursos que não foram explorados. Apesar disso, o Estado deve ter seus limites geográficos – seu território – definido (Ratzel p.176) “ e nada contradiz mais a natureza do orgânico do que essa rigidez circunscrição” e ainda :

Isso vale também para a geografia política que, certamente, trata principalmente das bases estáveis dos movimentos populacionais, mas nunca pode perder de vista o fato de que os Estados dependem, em forma e tamanho, de seus habitantes, isto é, eles se conformam a mobilidade de suas populações, tal como se expressa espacialmente nos fenômenos de seu crescimento e declínio (RATZEL, 1990, p. 176).

O aparecimento do Estado é o ápice da teoria ratzeliana , momento fundamental do processo civilizatório é o momento que a sociedade funda o Estado para defender seu território, coesão cultural e um certo patrimônio cultural acumulado. O Estado é o elemento diferenciador entre povos naturais e povos civilizados (MORAES, 1990).

Dessa forma, a concepção de desenvolvimento cultural estará fortemente ligada às condições ambientais em determinadas escalas e no contato com outras culturas num processo de simbiose. É a partir daí que Ratzel formulará a teoria de espaço vital. Segundo Moraes (1990, p.23) o espaço vital manifestaria a necessidade territorial de uma sociedade tendo em vista seu equipamento tecnológico, seu efetivo demográfico e seus recursos naturais disponíveis.

Assim a disponibilidade de recursos naturais de determinada sociedade seu avanço tecnológico, a maneira como essa sociedade organiza e aperfeiçoa esses recursos determinará seu desenvolvimento cultural e técnico. De tal modo que a civilização, ao libertar os povos do domínio do meio, os torna mais dependentes dele. Logo, a questão do domínio do espaço ocupa um lugar central na história (Moraes p.23).

O Estado em seu espaço vital passaria por processos de avanços e recuos influenciados pelo crescimento ou diminuição da população, pela escassez ou abundância de recursos naturais. Raffestin (1993) chama a atenção para a sofisticação conceitual de Ratzel no que se refere aos elementos geográficos associando o desenvolvimento das sociedades às potencialidades naturais de análise espacial destacando que:

Para Ratzel, o elemento fundador, formador do Estado, foi o enraizamento no solo de comunidades que exploraram as potencialidades territoriais. A análise ratzeliana se desenvolveu tanto sincrônica como diacronicamente, vindo daí o recurso a historiadores. Ratzel viu muito bem o papel e a influência que poderiam desempenhar as representações geográficas, assim como as idéias religiosas e nacionais na evolução do Estado. Mas, sem dúvida, ele concentrou os seus esforços nos conceitos espaciais e, em particular, na posição, que é um dos conceitos fundamentais da geografia política. Também as fronteiras, na qualidade de órgãos periféricos do Estado, durante muito tempo prenderam sua atenção. Daí ter procurado distinguir o significado das zonas de contato, terra-mar, por exemplo, de mares, de montanhas e planícies, sem esquecer as dos rios e dos lagos. Da mesma forma, não negligenciou o estudo da população e da circulação, concebida como movimento dos seres e das coisas. (RAFFESTIN, 1993, p.13).

Ratzel apresenta argumentos para o desenvolvimento e crescimento dos Estados buscando relacionar a posição em um determinado território com o que ele denomina de “delimitação de posições politicamente vantajosas.”:

“no seu crescimento e evolução, o Estado seleciona os benefícios geográficos, ao ocupar antes os bons locais de um distrito, de preferência aos pobres. Se seu crescimento esta relacionado a despossessão de outros Estados, ele captura vitoriosamente as boas áreas, e os despossuídos permanecem nas áreas ruins. Assim, nas terras mais jovens ( colônias) , cuja história completa nos é conhecida ,as novas estruturas políticas encontram-se alinhadas ao longo do mar , rios e lagos e nas planícies férteis, enquanto que , as formas políticas mais antigas dirigiram se para o interior inicialmente menos acessível e menos cobiçado, para as estepes e desertos, montanhas e pântanos ( RATZEL, 1990, p.186)

Dessa forma, o autor entende que o processo de colonização imposto pelos europeus, é natural e histórico, e que, esse processo garantiu o desenvolvimento dos povos e, por assim dizer, deve continuar como um fator de entendimento da criação e desenvolvimento dos Estados. Ratzel argumenta que a relação entre as culturas superiores Estados superiores e culturas inferiores Estados familiares começam a crescer com o contato com outras culturas no caso a religião e o comércio:

[...] até onde alcança nosso conhecimento dos Estados primitivos, seu crescimento nunca se desenvolveu sem influencia estrangeira. A fonte de tal crescimento é a colonização no sentido mais amplo. Homens, provenientes com concepções espaciais mais amplas trazem as déias de Estados maiores aos distritos de concepções espaciais mais reduzidas. (RATZEL, 1990, p. 188).

O que Ratzel chama de concepção espacial mais ampla é a capacidade de utilização dos recursos naturais e conseqüentemente da fixação de um povo no solo. Ele chama isso de “uso político da terra”, ou o desenvolvimento material e simbólico de um povo. Em sua metáfora o autor reforça que “O crescimento do Estado na superfície da Terra pode se comparar ao crescimento em profundidade que leva um apego ao solo” (p.181). Sobre o uso político da terra e o crescimento do Estado Ratzel afirma que:

Uma parte fundamental da tendência do crescimento dos Estados, frequentemente inativa por longo tempo, deriva do crescimento de localidades politicamente vantajosas, pois, dão que o crescimento político consiste de movimento, ou melhor, da reunião de inumeráveis movimentos, o Estado considera vantajoso anexar aquelas regiões naturais que favorecem o movimento. (RATZEL, 1990, p.187).

Dentro desta perspectiva podemos entender que o Estado como “um organismo vivo” que se movimenta tende a buscar recursos para a sua sobrevivência. A anexação de terras politicamente mais vantajosas irá causar iminentes conflitos entre Estados no que diz respeito principalmente sobre questões fronteiriças. Ratzel desenvolveu em sua teoria leis que permitiram entender o crescimento dos Estados. Essas leis foram elaboradas sob a perspectiva histórica dos povos tribais até a confluência dos Estados modernos. Por conseqüência, uma das principais leis de interpretação do crescimento dos Estados elaboradas por Ratzel (1990, p. 190) é “A tendência geral para a anexação e fusão territoriais transmitem-se de Estado a Estado, e cresce continuamente de intensidade”. O autor conclui que:

Com uma avaliação crescente de seu valor político, a terra adquiriu influência cada vez maior como medida de poderio político e como espólio nas lutas do Estado. Sempre que há rivalidade política, os Estados mais fracos tentam se igualar aos mais poderosos. Transferida para a terra, surge daí uma luta pela anexação e incorporação espaciais. (RATZEL, 1990, p.190).

Ratzel entende que a disputa entre os Estados é uma constante na História da humanidade, e que, a partir dessa disputa, a configuração espacial dos Estados se transforma, crescendo sua área territorial ou diminuindo perdendo território. Ratzel acredita que essa é uma tendência natural dos Estados. “Um pequeno Estado toma de Estados vizinhos terras suficientes para se igualar ou se aproximar do maior deles: Prússia, depois Alemanha, entre a França e a Áustria”. (RATZEL, 1990, p.191).

É com esses conceitos de Estado e civilização que Ratzel vai desenvolver sua teoria sobre Geografia Política procurando diferenciar a questão com outras ciências destacando que:

O direito internacional define como província de um Estado aquela porção de terra sujeita ao governo de um Estado. A geografia política também se radica nessa definição, mas não lhe dizem respeito as cláusulas e as disposições com as quais o direito internacional expande o domínio do Estado pelo céu e pela terra, a uma determinada distância, ou estende esse domínio a todos os navios - principalmente os navios de guerra - que ela considera como parte flutuante do Estado cuja bandeira eles agitam. Para a geografia política, por outro lado, são importantes todas aquelas referências que concernem a extensão da jurisdição do Estado sobre os mares adjacentes, e aquelas diversas obrigações que, ao favorecerem um Estado, penetram e violam o território do outro. (RATZEL, 1990, p.175).

A função da Geografia Política, então é descrever espacialmente e analisar o movimento dos Estados, suas fronteiras físicas e o movimento das populações no interior desse Estado que são “os fenômenos do seu crescimento e declínio”. O Estado é o agente político privilegiado, pois sintetiza a ação interna e externa de um povo.

Costa (2010, p.37) entende que a Geografia Política de Ratzel como a ação política só pode ser entendida como e entre Estados. E avalia a relação entre Estado e a Geografia Política de Ratzel da seguinte forma:

Por isso, é que todo Estado e povo de ter um projeto geopolítico próprio, isto é, este projeto de vir combinado com políticas não territoriais, como as políticas econômicas, cultural nacional, etc; em caso contrário, as políticas territoriais tornar-se-ão unicamente políticas de expansão. (COSTA, 2010, p.37-38).

Neste mesmo sentido, Raffestin (1993) analisa a Geografia Política de Ratzel como sendo uma geopolítica de Estado, sendo este o principal irradiador das questões políticas como: fronteiras, população, economia, centro e periferia conceitos que traduzem o Estado geograficamente:

Com efeito, a geografia política de Ratzel é uma geografia do Estado, pois veicula e subentende uma concepção totalitária, a de um Estado todo-poderoso. Involuntariamente, talvez, Ratzel fez a geografia do "Estado totalitário", o adjetivo sendo aqui tomado no sentido daquilo que abraça uma totalidade e não no sentido político atual. (RAFFESTIN, 1993, p.16).

Dessa forma, a Geografia Política proposta por Ratzel será identificada como a Geografia do poder político do Estado, este como único detentor da política. A partir daí, as concepções sobre Geografia Política vão seguir alguns dos principais conceitos propostos por Ratzel em sua teoria. Principalmente sobre a questão do poder do Estado sobre seu território – fronteiras – e o desenvolvimento das relações políticas entre Estados por meio do poder militar e econômico.

Um dos principais teóricos que desenvolveu o pensamento geográfico político pós Ratzel foi o sueco Rudolf Kjéllen, foi o primeiro a utilizar o termo geopolítica e considerava um ramo científico autônomo da Ciência Política que tinha como objetivo estudar as relações entre Estado e território ( COSTA, 1990, p.56). Foi influenciado pelas grandes disputas entre as potências européias imperialistas do início do século XX. Segundo (COSTA, p.57) “não escondia a sua admiração pelo Estado-maior alemão e nem o desejo de que a Europa viesse a ser unificada sob um imenso império germânico”. As análises de Kjéllen estão influenciadas sob a perspectiva do Estado ratzeliano – da necessidade de expansão – assim, sua perspectiva vai ao encontro dos Estados europeus colonizadores com a ideia centralizadora de poder e território

Costa (1990) resume a perspectiva de Kjéllen voltada para estratégias políticas de Estados de caráter imperialista da seguinte forma:

Em nenhum momento Kjéllen deixa dúvidas quanto ao caráter estreito, reducionista e expansionista de sua concepção de Estado e dos objetivos de sua “nova ciência”, intencionalmente dirigida aos “Estados-Maiores” dos impérios centrais da Europa, em especial a Alemanha. Daí a rejeição da geografia política tal como vinha se desenvolvendo, isto é, um campo de investigação acadêmica autônomo e apartado dos projetos estatais imediatos. (COSTA, 1990, p.56).

O desenvolvimento da teoria geopolítica de Kjéllen teve grande aceitação nos círculos militares, atrelando assim, a geopolítica às questões de estratégia vinculadas estreitamente a Estados com intuito militares.

Costa (1990) cita vários autores que influenciaram e solidificaram esse conceito de geopolítica voltado para a estratégia militar. Entre eles está o general geógrafo alemão K. Haushofer (1869-1946) que baseava sua teoria no espaço vital e no pan

germanismo – necessidade de expansão do Estado alemão - responsável por vários estudos e publicações sobre o tema, como a Revista de Geopolítica do Instituto de Geografia de Munique.

Segundo Mello (1999) a geopolítica produzida por Haushoffer era uma doutrina justificadora de conquista do “espaço vital” como política expansionista do Estado alemão, tornando-se assim, “um subproduto espúrio e ilegítimo da geopolítica” (p.74).

Outro autor influente da geopolítica estatal neste período foi o geógrafo H. J. Mackinder (1861-1947) professor de geografia na Universidade de Oxford e Londres e membro do Parlamento inglês publicou várias obras que repercutiram na Geografia, Ciência Política e nas Relações Internacionais.

Mello (1999) em seu livro “*Quem tem medo da Geopolítica (1999)*” discute a atualidade das concepções geopolíticas de Mackinder do ponto de vista das Ciências Políticas. Ao comparar as principais teorias geopolíticas, o autor destaca que a importância do pensamento do geógrafo inglês foi “relativizar a centralidade histórico-geográfica européia” propondo abordar aspectos como deslocar a Europa do centro para oeste do planisfério; inserido a Europa como parte integrante de um sistema político mundial fechado subordinando a dinâmica da história asiática, a partir dessas premissas:

Coube a Mackinder o mérito de subverter essa cosmovisão da geografia oficial que situava a Europa no umbigo do mundo. O geógrafo britânico substituiu a secular visão eurocêntrica por uma abordagem que questionava radicalmente o tratamento geográfico tradicional dispensado até então à Europa. Esta era vista como um continente à parte, com um processo histórico endógeno e auto-suficiente que remontava à Antiguidade greco-romana e ao mundo mediterrâneo. (MELLO, 1999, p.13).

A principal contribuição de Mackinder foi a teoria do “coração continental” onde analisa geograficamente o poder marítimo e o poder terrestre investigando o grande território da Eurásia (Rússia) e suas potencialidades políticas. Segundo sua teoria, o território de grande extensão com saídas para o mar e dotado de inúmeros recursos naturais permitiria a mobilidade da população e dos recursos. O poder naval não seria mais preponderante, mas sim a capacidade de articular as várias formas de mobilidade com ferrovias e estradas, permitindo assim, um grande desenvolvimento econômico em escala mundial sendo “um novo pólo de poder mundial que não pode ser

negligenciado. Ao examinar o contexto e as elaborações da teoria de Mackinder (COSTA, 1990) destaca que:

[...] a constituição desse espaço político mundial afeta consideravelmente o comportamento externo dos Estados, já que, no seu entender, cada movimento, em qualquer parte do globo, repercutirá imediatamente no equilíbrio de forças. Daí, para ele, ser necessário que os chefes de estados passem considerar esse dado novo em suas estratégias, especialmente os ingleses, cujo império é de alcance mundial. (COSTA, 1990, p.79)

As preocupações de Mackinder estão relacionadas com as transformações que o império britânico estava passando na época, principalmente na Primeira e Segunda Guerra Mundial; perda de algumas colônias e a emergência de novas potências no cenário mundial como Alemanha Estados Unidos e União Soviética.

Segundo Mello (1999) uma das preocupações de Mackinder era “o perigo de uma eventual aliança entre as duas potências continentais européias – a Alemanha e a Rússia – poderia representar para o futuro do Império britânico. Para ele, uma coalizão do Estado-pivô com a potência centro-européia implicaria uma alteração radical do equilíbrio de poder em toda Eurásia” (p.77).

Dessa forma, percebemos que as teorias geopolíticas denotam, em sua leitura da organização socioespacial, a perspectiva de um país sobre as ações políticas e econômicas para defender seus interesses. Com o crescimento dos Estados Unidos como potência mundial, surge no cenário teórico geopolítico Nicholas J. Spykman (1893-1943), professor da Universidade de Yale, seus principais temas foram a política externa estadunidense.

A sustentação de suas análises remetem às teorias ratzelianas, pois levava muito em consideração, a questão territorial do ponto de vista dos recursos naturais e capacidade deste, em relação à população (ou o desenvolvimento da população e a questão das fronteiras marítimas e terrestres) a expansão das fronteiras. No entanto sua teoria se baseou nas questões da relação de poder externo, ou seja, como os EUA confirmariam seu papel de potência no mundo. A partir daí, propõe em seus estudos que a paz só poderia ser alcançada por uma política de poder centralizada nas grandes potências e em seus interesses com forte tendência intervencionista. Mello (1999, p.95) destaca um dos principais argumentos de Spykman “Nele a ordem internacional é

garantida por um grupo seleto de grandes potências, que pela diplomacia ou pela força, controlam e subordinam as médias e pequenas potências”.

Costa (2010, p.167) afirma que Spykman trata as relações de poder político primordialmente sob aspectos morais e étnicos “dada a sua tradição cristã” e a “ideologia nacional”, afirmando que nas relações entre Estados e nas questões políticas “o uso da coerção é sempre um atributo e por vezes uma necessidade”. Aqui temos então, entre outros exemplos, o desenvolvimento da geopolítica estadunidense e a maneira de pensar e agir diante do mundo do pós-guerra até os dias atuais.

Essa perspectiva de Geografia Política será difundida e reproduzida na Europa durante o início do século XX e no período entre guerras, principalmente em círculos militares. Costa (2010) descreve o processo histórico de criação das grandes potências e suas relações hegemônicas territoriais no mundo colonial e pós-colonial. Ainda neste sentido ressalta o surgimento dos EUA como grande potencia militar e econômica, e que, este, começa a participar do jogo geopolítico mundial, ditado principalmente pela influencia militar e econômica. O mundo agora está dividido em áreas de influência – União Soviética e Estados Unidos - e a Geografia Política ficará reduzida as interpretações do jogo político das grandes potências mundiais.

A Geografia Política tradicional, de maneira geral, abordou os temas políticos de uma perspectiva limitada, ou seja, as relações de poder econômico e militar entre Estados. Dessa forma, do ponto de vista conceitual e epistemológico houve poucos avanços, segundo Raffestin (1993) “De modo bem genérico, com algumas raras exceções, a Geografia Política no século XX foi uma Geografia do Estado. Em certo sentido, uma Geografia Política unidimensional que não quis ver no fato político mais que uma expressão do Estado” (p.22).

Esta estreita relação dos estudos geopolíticos com Estado, principalmente nos períodos entre guerras e do caráter colonialista e imperialistas dos Estados fez com que as pesquisas sobre Geografia Política estivessem intimamente ligadas aos círculos militares e a projetos expansionistas e ditatoriais. Deve-se a esses fatores o afastamento da Geografia como ciência no desenvolvimento do tema, e também, seu empobrecimento conceitual.

No Brasil o desenvolvimento dos estudos sobre Geografia Política seguiram as tendências internacionais devido a fatores externos – a produção geopolítica e Geografia

Política estar baseada nas concepções de um Estado centralizador politicamente e o país estar alinhado, diante da conjuntura política, às grandes potências ocidentais - e internos – a necessidade do Estado brasileiro gerir seu território perante ao capital nacional e internacional que surgia.

A Geografia Política no Brasil foi produzida, em sua fase inicial, preferencialmente nos círculos militares. Os temas sempre foram tratados como de interesse nacional abordados com discurso nacionalista ressaltando a grandeza da nação e suas riquezas, sobre ocupação do território e preocupação com as fronteiras.

O início da produção do pensamento geográfico político brasileiro na década de 1930 até 1980 foi influenciado principalmente pelas escolas de pensamento vindas da Europa e EUA, segundo COSTA (1990) o pensamento de Rudolf Kjélen influenciou a produção e difusão da Geografia Política no Brasil. O autor destaca as obras dos generais Mario Travassos, Golbery e Meira Mattos, além do Brigadeiro Lysias Rodrigues foram influenciados pelo geopolítico sueco (p.58).

A transferência da capital federal para o centro oeste do país segundo Vesentini (1986) foi construída sob o enfoque do pensamento geográfico político. Onde questões como segurança nacional, colonização do interior do país, e integração do território eram os argumentos recorrentes. Esses argumentos eram fundamentados segundo o autor nas obras do geógrafo inglês Mackinder:

Um outro prisma pelo qual o pensamento geopolítico brasileiro justificou sua defesa sua idéia da interiorização da Capital Federal do País foi a aplicação de conceitos como heartland, ou “área coração”, ao Brasil. A partir da teoria de Mackinder e outros geopolíticos europeus do início do século, um brigadeiro brasileiro (Carlos Ramos de Alencar) reelaborou a idéia de heartland ao assiná-la nos Estados Unidos e não na Europa, sendo que no Brasil haveria uma “terra coração” destinada até mesmo a ser – pela ação do Estado, com a transferência da cidade-capital até essa área evidentemente – a área estratégica do futuro a nível mundial. (VESENTINI, 1986, p.85).

Sendo as questões da Geografia Política no Brasil tratadas principalmente nos círculos militares, Vesentini (1986) ainda cita o discurso do general Djalma Polli Coelho na sua justificativa política para a transferência da capital para o interior do Brasil:

A tese da superioridade absoluta do poder terrestre e portanto naval e aéreo da Ilha Mundial foi sustentada por sir Halford Mackinder [...]. Na America do sul o Brasil possui uma grande área que se pode

chamar de Terra Central, ou Heartland. Essa Terra Central que pertence integralmente ao Brasil, não esta, entretanto ocupada pelos brasileiros senão em proporções insignificantes[...]. De modo que do ponto de vista da geopolítica sul-americana sob o qual devemos encarar a segurança do Estado brasileiro, o que precisamos fazer quanto antes é realizar a ocupação de nossa Terra Central, mediante a interiorização da Capital por que esse é o meio que todos reconhecem como o mais rápido e eficaz para se realizar aquela indispensável ocupação e o conseqüente fortalecimento econômico da Nação (VESENTINI, citando o general Djalma Polli Coelho p.63).

A partir desse exposto, podemos afirmar que a Geografia Política tradicional no Brasil foi pensada e aplicada em larga escala, principalmente pelos militares, na figura do Estado. A gestão política do território se caracterizou como fator preponderante das análises tanto acadêmicas como nos círculos militares.

O fato de que a Geografia Política como ramo científico fora desenvolvida, em grande parte, nos círculos militares e por agentes ligados ao Estado e ser entendida como política exclusivamente deste, fez com que a ciência geográfica e os geógrafos se afastassem das questões que envolviam as relações entre Estados e suas ações sob o enfoque político.

A composição política e econômica do período chamado de Guerra Fria, onde a política interna dos países se confrontava com discursos de modelos socioeconômicos externos vigentes - socialista e capitalista - e qual seria o modelo ideal para cada sociedade influenciou decididamente as ações geopolíticas dos Estados. Ou seja, na política interna o Estado e sua ação política tentava demonstrar de várias formas; propaganda, violência, etc. que o modelo capitalista ou socialista era o melhor para se viver. Isso, internamente causou disputas de cunho filosófico onde as questões da política e do território não apareciam, pois, tais discussões eram pensadas em um todo social. Internamente os espaços deveriam ser homogêneos ou convencer que os espaços sociais eram homogêneos, tanto do lado socialista como do lado capitalista.

Já na política interna, o que dominou os estudos sobre Geografia Política foram as análises se focarem de maneira limitada conceitualmente, nas relações entre os Estados e seus projetos hegemônicos da União Soviética e dos Estados Unidos.

Com isso, se perpetuou as análises de conjunturas espaciais sob as esferas de poder de cada superpotência e seus blocos hegemônicos. Dentro da escala espacial, que interessa a Geografia Política, o Estado e sua capacidade de manter sua hegemonia

política e econômica definiram as bases temáticas da Geografia Política que está sendo reproduzida até hoje.

Dessa forma, as reflexões da Geografia Política tradicional tratam as relações políticas e espaciais entre e intra Estados de forma unidimensional. Com isso, do ponto de vista geográfico, a maioria dos estudos vai refletir a comparação econômica e política entre esses Estados. Amparados pelo discurso dualista: desenvolvido e subdesenvolvido, ricos e pobres, do sul e do norte, capitalistas e socialistas. Este reducionismo monolítico irá refletir na elaboração dos livros didáticos de Geografia.

### **3.3- A Geografia Política Crítica**

As transformações socioespaciais são inerentes ao histórico processo civilizatório, a ciência como uma das formas de interpretar e analisar essas transformações passa pelo debate constante de qual maneira compreender cada vez mais os fenômenos da realidade. Para isso, no entanto, há a necessidade de se questionar seus métodos e conceitos no intuito de alcançar esse objetivo.

No que diz respeito a Geografia Política como ramo científico que faz parte da Geografia, seus métodos e conceitos não mais atendem, ao nosso entendimento, as necessidades sociais atuais. Entretanto, o rótulo de “crítica” tem aqui a intenção justamente de romper com a Geografia Política tradicional, não obstante, essa perspectiva não está terminada ou solidificada nos meios acadêmicos.

As inúmeras possibilidades de se abarcar a realidade trouxeram para a Geografia modos diversos de interpretar a dinâmica socioespacial. A importância do local e do global cresceu à medida que a configuração do mundo globalizado é produzida de forma desigual em consonância com o capitalismo financeiro flexível. Desse processo ocorre a redefinição das relações globais entre centro-periferia, produção e circulação e o papel do Estado inserido na criação de blocos econômicos.

O entendimento desse contexto sob a ótica global se dá, geralmente, a partir da análise das relações entre os Estados nacionais ou partindo da circulação de capitais e a forma como este se materializa em diferentes partes do globo terrestre. Assim, o mundo

globalizado traz à tona a necessidade de pensar uma Geografia Política que interprete essa nova realidade das relações de poder entre e (inter) territórios, e que ultrapasse os limites fronteiriços estatal-economicista.

O pensamento geográfico político, desde a sua sistematização pelo geógrafo alemão F. Ratzel em 1897, na obra *Geografia Política*, apresentou-se até a segunda metade do século XX, como manual da Geografia Política a ser seguido. Ratzel manteve em alguns de seus trabalhos uma visão naturalista do território e via nas características naturais do território condições fundamentais para a promoção e desenvolvimento do Estado. Em decorrência de interesses políticos e teóricos nacionalistas, extraiu-se essa ênfase nos primeiros trabalhos de Ratzel e omitiram seus debates mais elaborados e amplos condenando-o como um defensor do determinismo.

Dessa forma, a geopolítica foi caracterizada como um conhecimento estratégico a serviço da perpetuação do poder – entendido como político - do Estado, este último, visto como única forma de emanção e mediação das relações de poder. Verificamos a mesma abordagem em outros autores como Raffestin (1993) quando afirma que: “Na geopolítica de Ratzel o Estado é triunfante e os conflitos só podem ser entendidos entre Estados anulando os conflitos internos”. Nos cabe dizer, que, ainda que isso prevaleça em algum nível, não é cabível aceitar que os interesses comerciais, colonialistas e mercantis jogaram papel determinante nessa imagem de poder gerada para o Estado-Nação.

Esta concepção de Geografia Política permaneceu atuante durante quase todo séc. XX, sendo uma Geografia do Estado expansionista-imperialista, discutida e produzida pelas universidades e círculos militares.

É a partir do pós 2ª Guerra Mundial, no contexto da “Guerra Fria”, que as discussões sobre o conhecimento geopolítico recebem maior evidência, em relação ao seu caráter ideológico do discurso, que concebia o Estado enquanto nação-território - poder de forma unidimensional. Raffestin (1993) ao criticar a Geografia Política tradicional, propõe a ampliação do conceito de poder, território e Estado, inserindo novos elementos para compreender a multiplicidade das relações sociais e sua territorialidade no nível material e simbólico.

O papel do Estado enquanto agente político-territorial preponderante permaneceu, mas a forma como o mesmo elabora a gestão do território passou a ter

análises mais críticas, ampliadas pela inserção de novos agentes políticos analisados pela Economia Política e pela ampliação do conceito de poder e das relações territoriais.

Vesentini (1986) analisa a Geografia Política desde a sua sistematização sob a ótica da formação do Estado-nação inerente ao contexto da Revolução Industrial e do desenvolvimento do capitalismo e vê o discurso geopolítico como uma forma de expansão do imperialismo estatal, e, por outro lado, como um discurso para garantir a soberania interna.

A discussão entorno de novas abordagens geopolítica vem ao encontro da própria renovação da ciência geográfica. Um dos principais autores desse momento é Yves Lacoste, em sua obra *“A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”* (1972), chama a atenção dos geógrafos para a necessidade de se retomar as discussões políticas na Geografia influenciada pela questão ideológica do Estado e das grandes corporações comerciais. Neste sentido, o autor faz a crítica sobre a importância da reflexão espacial, não apenas para organizar as batalhas, mas também, para “para melhor controlar os homens sobre os quais o aparelho do Estado exerce sua autoridade” (Lacoste, 2010).

A importância da Geografia na constituição das relações de poder e no fortalecimento do poder político é a base das críticas proferidas por Lacoste ao evidenciar práticas distintas na Geografia francesa da época: a do Estado que se utiliza dos conhecimentos geográficos como a cartografia, relevo, população, recursos naturais no intuito de gerir e controlar as ações territoriais; e a dos professores que acreditam que essas informações servem apenas para descrever a paisagem (p.33). Dentro dessa perspectiva Lacoste conclui que:

Há uma preocupação política com o conhecimento geográfico, desde sua utilização para estratégias e gestão do território pelo Estado e empresas, como também, o uso político nas escolas ensinando a geografia patriótica e despolitizada como um conhecimento neutro (LACOSTE, 2010, p.56)

As preocupações do autor são, de certo modo, de como o Estado produz e utiliza os conhecimentos geográficos de maneira estratégica para perpetuar suas relações de poder, principalmente internamente. Outra ação do Estado era fazer com que a Geografia escolar estivesse a serviço de “dissimular a ideia de que o saber geográfico

pode ser um poder, que certas representações do espaço podem ser meios de ação e instrumentos políticos” (p.35).

Dessa forma, temos o questionamento das ações do Estado, enquanto poder político em suas relações socioespaciais, a discussão do poder em outras escalas de análise sob a perspectiva geográfica e também a questão do conhecimento geográfico como ideologia que mascara as ações do Estado.

Neste mesmo sentido, Raffestin (1993) critica a maneira unidimensional das relações de poder proposta pela Geografia Política tradicional afirmando que essa Geografia é a “geografia do Estado”:

Além disso, o poder estatal é tratado como um fato evidente que não precisa de explicação, uma vez que se encontra nas cristalizações espaciais que manifestam suficientemente a sua ação. É, ao que parece, inferir uma coisa não identificada a partir de sinais que deixa aqui e ali. Enfim, há uma ruptura entre a dinâmica que se pode conceder a esse poder estatal e as formas que se pode observar no campo operatório de um território. (RAFFESTIN, 1993, p.17).

A partir desse exposto, o autor ainda questiona se estamos fazendo Geografia Política ou Geografia do Estado a partir do momento que a geopolítica tradicional homogeneizou as relações políticas sob a ótica estatal. Isso se deve, por que “A geografia do Estado foi construída a partir de uma linguagem, de um sistema de sinais, de um código que procede do Estado: território, população e autoridade” (Raffestin,1993, p.22).

Dessa forma, segundo o autor o conceito de território foi concebido por uma série de códigos sintáticos e semânticos como dimensão, forma, posição, entre outros. Estes códigos articulados permitiriam “denotar a morfologia geral do território”. Essa percepção poderia ajudar a constituir uma teoria do território capaz de ir além da descrição, no entanto “Mas, tendo a observação empírica prevalecido durante muito tempo sobre a construção teórica em geografia, o alcance dos códigos sintáticos nunca foi percebido nem realmente explorado na geografia política clássica (p.23)”. Com isso, o território será pensado apenas na forma geométrica e na sua dimensão; grande, pequeno, insular de maneira estática.

Os códigos que o Estado imprime, em sua Geografia Política, para dar sentido rarefeito ou menos importante dentro das questões políticas são tratados desta maneira:

Do mesmo modo, na análise da população a linguagem utilizada é composta por certos signos específicos: número, distribuição, estrutura, composição, para citar apenas os mais representativos. Poder-se-á se notar que são característicos de um ponto de vista coerente em relação àqueles do território, no sentido de que a população é tomada como um recurso. Esses signos servem para identificar e caracterizar a população na condição de fator da potência. Na geografia do Estado, a população perde seu significado próprio, isto é: é concebida, e não vivenciada. Ela só tem significado pela ação do Estado. Seu significado deriva da finalidade do Estado. De fato, se notará que os signos utilizados permitem muito mais definir e exprimir um potencial do que uma identificação diferenciada. (RAFFESTIN, 1996, p. 26).

Sobre os diferentes aspectos que compõe as diferentes formações populacionais de um país ou região a Geografia Política tradicional aborda da seguinte forma:

A composição da população quer seja considerada do ponto de vista étnico, lingüístico ou religioso, é com freqüência abordada por meio da categoria homogeneidade *versus* heterogeneidade. A homogeneidade é, nesse caso, percebida como uma condição favorável à sobrevivência do Estado, enquanto a heterogeneidade é tida como uma condição mais desfavorável. Em outras palavras, a estratégia do Estado visa a homogeneidade, e é este o motivo da adequação dos índices de diferenciação. Trata-se, é certo, de uma "leitura estatal". O Estado que procura unificar, tornar idêntico por todos os meios. O Estado teme as diferenças e, em consequência, só quer ver uma face das coisas. (RAFESTTIN, 1996, p. 27-28).

Dessa forma, a Geografia Política Tradicional tende a homogeneizar os fenômenos sociais e políticos. A questão da autoridade estatal está relacionada ao conceber o Estado como forma política última e acabada da organização social. Este modelo de Estado não é pensado ou criticado em sua forma orgânica estrutural e histórica.

Analisar o Estado enquanto agente político atualmente requer pensar como este Estado se configurou internamente suas estruturas políticas e econômicas. O Estado atende interesses contraditórios em si mesmo; políticas e econômicas é a partir dessas configurações que devemos entender as ações políticas do Estado sobre o território interna e externamente.

Entender as ações políticas do Estado, enquanto gestor de um território, sob o viés da Geografia Política crítica requer questionar as forças políticas e econômicas que demandaram essas ações. Segundo Becker:

A nova tecnologia espacial do poder estatal. O espaço produzido e gerido pelo Estado é um espaço racional. É um espaço social, no sentido de que é o conjunto de ligações, conexões, comunicações, redes e circuitos. É também um espaço político, com características próprias e metas específicas. Ao caos das relações entre indivíduos, grupos, frações de elas, o Estado tende a impor uma racionalidade, a sua. São os recursos, as técnicas e a capacidade conceitual que permitem ao Estado tratar o espaço em grande escala. Ele tende a controlar os fluxos e estoques econômicos e produz uma malha de duplo controle, técnico e político, que impõe uma ordem espacial vinculada a uma prática e a uma concepção de espaço global, racional, logística, de interesses gerais, estratégicos, representadas pela tecnoestrutura estatal, contraditória à prática e concepção de espaço local de interesses privados e objetivos particulares dos agentes da produção do espaço. Cria, assim, um espaço global/ fragmentado, global porque homogeneizado, facilitando a interagilidade dos lugares e dos momentos; fragmentado porque apropriado em parcelas. (BECKER, 1988, p.104).

A partir desse exposto, a complexidade dimensional das relações que constituem o Estado vão muito além de como gerir seu território. A dinâmica econômica e social interna produz diferentes “territorialidades” com graus diferentes de relações de poder – capacidade de um grupo impor sua hegemonia em um determinado território – que são divergentes. Esses novos elementos com a valorização de novas escalas de análise trazem para a Geografia Políticas novas formas de interpretação da realidade, segundo Castro:

A geografia política [...] cabe refletir sobre as questões colocadas pelas dimensões inerentes às relações entre a *política* - controle dos conflitos de interesses, decisões e ações – e o *território* – base material e simbólica do cotidiano social. É através dessa perspectiva que a geografia política incorpora o conjunto de temas produzidos pela ebulição que apontam as transformações na ordem atual em diferentes escalas. (CASTRO, 2005, p.41).

Esta perspectiva busca ir além da concepção política de Estado, tem como objetivo analisar a composição e as relações políticas que conformam este Estado por meio da equiparação das forças políticas inserindo novos agentes no debate geopolítico redefinindo as relações entre poder político sob diferentes escalas dentro de um contexto com múltiplas determinações. Para isso, pensa-se a geopolítica de “baixo para cima”,

buscando romper com o pensamento hegemônico das grandes potências econômicas. No intuito de trazer novos elementos para a questão da geografia política Cairo (2008) argumenta que:

Uma das características da geopolítica crítica é a consideração que a reflexão espacial sobre as relações de poder não se pode limitar – como ocorria na geopolítica tradicional – à existência entre os Estados. Seriam esquecidos, então, os inúmeros fluxos que ocorrem à margem, e ela operaria de forma reducionista, limitando-se ao ‘político’ e ao “estatal” (CAIRO, 2008, p.206).

Dessa forma, colocam-se outros agentes sociais na produção e reprodução do espaço geográfico político. Entendemos que novas forças políticas em escala local, nacional e global, como os movimentos sociais que, durante muito tempo, foram deixadas à margem do debate Geográfico Político, hoje no contexto globalizado, colocam em questão a centralidade do Estado-nação como monopolizador da Geografia Política.

Do ponto de vista da Geografia Política crítica, interpretar as relações, entre e intra-Estados, requer analisar condicionantes internos. A demanda territorial é cada vez mais disputada por diversos grupos antagônicos – capital nacional e multinacionais contra pequenos agricultores, por exemplo - com níveis de poder desproporcionais. O mediador desses conflitos – o Estado - na maioria dos casos, tende a preservar as conformações políticas concedendo concessões para ambos os lados reivindicatórios, no entanto, preserva as desigualdades socioespaciais entre os grupos antagônicos.

Neste sentido, Becker (1988) analisa da seguinte forma a relação entre espaço e política na atualidade:

Em contrapartida, a tamanha reconversão do espaço e os movimentos reivindicatórios para uso do espaço tornam-se um fenômeno mundial; não se resumem às reivindicações por trabalho, mas sim também, pelo espaço inteiro, pela vida cotidiana. No cerne desses movimentos, está um conflito agudo pelo espaço e, no espaço, a oposição entre o espaço que se tornou valor de troca e o espaço que permanece valor de uso, de usos múltiplos do espaço vivido pela população. E, nesse contexto, a questão territorial começa a se colocar para cada um e para todos; coletividades, vilas, regiões, nações. (BECKER, 1988, p.109).

A capacidade de interpretação da Geografia Política crítica está em analisar as diferentes formas de poder político em níveis de escalas variadas constituídas por

demandas territoriais. Confrontando essas variáveis podemos aproximar nossa análise, inserida no contexto atual, relacionar os conflitos reivindicatórios internos com a configuração dos Estados e suas ações externas.

Para tanto, a questão territorial torna-se para a Geografia Política um conceito chave para suas análises, no entanto, o debate entorno desse conceito deve ser ampliado para além dos limites da configuração territorial de um Estado.

Segundo Raffestin (1993) devemos entender o território como sendo “um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por conseqüência, revela relações marcadas pelo poder”. Ou seja, onde um determinado grupo social ou econômico, impôs um sistema de ações coletivas mediados pela linguagem, redes e nós que imprimem uma característica particular à uma determinada porção do espaço. No entanto essas ações possuem limites e fronteiras que são transitórios com determinantes socioespaciais e históricas que devem ser analisadas em sua configuração atual. Sendo um produto e ao mesmo tempo meio de sua própria reprodução numa relação dialética com outros territórios, assim as relações devem ser entendidas como:

O sistema é tanto um meio como um fim. Como meio, denota um território, uma organização territorial, mas como fim conota uma ideologia da organização. É, portanto, de uma só vez ou alternadamente, meio e finalidade das estratégias. Toda combinação territorial cristaliza energia e informação, estruturadas por códigos. Como objetivo, o sistema territorial pode ser decifrado a partir das combinações estratégicas feitas pelos atores e, como meio, pode ser decifrado por meio dos ganhos e dos custos que acarreta para os atores. (RAFFESTIN, 1993 p.158).

Este processo contínuo de interações culturais, políticas e econômicas criam determinantes numa porção do espaço gerando assim uma particularidade que se expressará em uma territorialidade que pode se apresentar como “relações existenciais e/ou produtivas” daí a territorialidade poder ser definida como um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade—espaço—tempo em vias de atingir a maior autonomia possível, compatível com os recursos do sistema (RAFFESTIN, p.160). Esses elementos são fundamentais para trabalhar o conceito de território em diversas escalas apontando para as diversas maneiras de organização política e das relações de poder. Para entender melhor essas variáveis Raffestin (1993) afirma que:

A territorialidade se inscreve no quadro da produção, da troca e do consumo das coisas. Conceber a territorialidade como uma simples ligação com o espaço seria fazer renascer um determinismo sem interesse. É sempre uma relação, mesmo que diferenciada, com os outros atores.

Toda produção do sistema territorial determina ou condiciona uma consumação deste. Tessituras, nodosidades e redes criam vizinhanças, acessos, convergências, mas também disjunções, rupturas e distanciamentos que os indivíduos e os grupos devem assumir. Cada sistema territorial segrega sua própria territorialidade, que os indivíduos e as sociedades vivem. A territorialidade se manifesta em todas as escalas espaciais e sociais; ela é consubstancial a todas as relações e seria possível dizer que, de certa forma, é a "face vivida" da "face agida" do poder. (RAFFESTIN, 1993, p.161).

Neste mesmo sentido, Saquet (2009) destaca a dinâmica histórica e processual da constituição do território em sua base material e imaterial na relação sociedade e natureza destacando que “ o território é o conteúdo das formas e relações materiais e imateriais, do movimento, e significa apropriação e dominação, também material e imaterial em manchas e redes”( SAQUET, p.90).Essas ações se configuram como territorialidades que :

Corresponde ao poder exercido e extrapola as relações políticas envolvendo as relações econômicas e culturais, indivíduos e grupos, redes e lugares de controle, mesmo que seja temporário, do e no espaço geográfico com suas edificações e relações. A territorialidade efetiva-se em todas em todas as nossas relações cotidianas, ou melhor, ela corresponde às nossas relações sociais cotidianas em tramas, no trabalho, na família, na rua, na praça, na igreja, no trem, na rodoviária, na cidade-urbano, no rural agrário e nas relações urbano-rurais de maneira múltipla e híbrida. (SAQUET, 2009, p.90).

No intuito de compreender o processo do real Haesbaert (2009) procura analisar o território como um processo, indo além da definição estanque de um conceito, o autor chama a atenção para a condição efetiva e material que o território apresenta, sendo esta a territorialidade “já que não se trata do território em seu sentido pleno, ou seja, onde a sua “materialização” se torna imprescindível” (p.106). Assim ele define o território como:

[...] o território se define mais estritamente a partir de uma abordagem sobre o espaço que prioriza ou que coloca seu foco, no interior dessa dimensão espacial, n-a “dimensão”, ou melhor, nas problemáticas de caráter político ou que envolvem a manifestação/realização das

relações de poder, em suas múltiplas esferas. (HAESBAERT, 2009, p.105).

Partindo do contexto da globalização e das transformações tecnológicas do mundo atual, Milton Santos (1998) aborda a temática sobre o território analisando a configuração destes, a partir do adensamento da técnica, das relações econômicas e políticas que irão propiciar a caracterização do território. Assim, “os territórios são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado” (p.16). Neste sentido, o território está inserido nas dinâmicas transformações espaciais atuais imposta pela inovação tecnológica num contexto de redes “contendo simultaneamente funcionalizações, quicá divergentes ou opostas” (p.16) . Dentro desse processo de aumento das inter-relações econômicas e sociais promovida pela disseminação da tecnologia os territórios apresentam atualmente uma nova forma de funcionamento “ horizontalidades e verticalidades” , sendo que :

[...] as horizontalidades serão os domínios da contigüidade, daqueles lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial, enquanto as verticalidades seriam formados por pontos distantes um dos outros, ligados por todas as formas e processos sociais” (SANTOS, 1998, p.16).

A maneira da dispersão dessa sinergia que envolve as relações socioespaciais – verticais ou horizontais - irá caracterizar e dimensionar o território com outros espaços. Assim, o autor qualifica essas relações como “acontecer homólogo”, que se modernizam pelo compartilhamento de uma mesma racionalidade técnica informacional “criando uma similitude de atividades” e a partir dai “gerando contigüidades funcionais que dão os contornos da área assim definida”. O “acontecer complementar” é onde as inter-relações são “consequência igualmente de necessidades modernas de produção e do intercâmbio geograficamente próximo”. O “acontecer hierárquico” diferente dos últimos que possuem a primazia da técnica, este possui a primazia da política, pois sua organização possui a “ racionalização das atividades e se faz sob um comando que tendem a ser concentrados” e vão além “contribuem a produção de um sentido impresso à vida dos homens e a vida do espaço”. Dessa forma, Santos conclui (1998), afirmando que:

[...] no caso do acontecer homólogo e do acontecer complementar, isto é, nas áreas de produção homólogo do campo ou de produção homóloga na cidade, o território atual é marcado por um cotidiano

compartido mediante regras que são formuladas ou reformuladas localmente. Trata-se nesse caso, do uso de informação que tende a se generalizar. Quanto ao acontecer hierárquico, trata-se, ao contrario, de um cotidiano imposto de fora, comandado por uma informação privilegiada, uma informação que é segredo e é poder. No acontecer homologado e no acontecer complementar, temos o domínio de forças que são localmente centrípetas, enquanto no acontecer hierárquico o domínio é de forças centrífugas. Há, sem dúvidas, um centripetismo, neste ultimo caso, mas é um centripetismo do outro. (SANTOS, 1998, p.17).

O território será entendido pela interação das relações socioeconômicas intra e inter territórios. A disposição das relações de poder podem estar em várias escalas de comando, alterando assim, a dinâmica social e política do território “A arena da oposição entre o mercado – que singulariza – e a sociedade civil – que generaliza - é o território, em suas diversas dimensões e escalas” (p.19), e conclui que:

Na democracia de mercado o território é o suporte de redes que transportam regras e normas utilitárias, parciais, parcializadas, egoístas (do ponto de vista dos atores hegemônicos), as verticalidades, enquanto horizontalidades hoje enfraquecidas são obrigadas, com suas forças limitadas a levar em conta a totalidade dos atores (SANTOS, 1998, p.19).

Procuramos demonstrar até aqui a amplitude do conceito de território, não obstante, em esgotar o debate sobre o tema. Mas com o propósito de apresentar as várias formas de apreender a realidade com este conceito sob a perspectiva da Geopolítica Crítica. No entanto, cabe considerar a atualidade da questão territorial – no aspecto proposto – não se restringe a apenas uma abstração. Dessa forma, podemos analisar também como o Estado, na atualidade, se dispõe sobre o tema.

No Brasil o projeto de desenvolvimento sócio-econômico denominado Territórios da Cidadania<sup>8</sup> lançado em 2008, aborda o território sob a perspectiva apresentada aqui. Os elementos para caracterizar e dimensionar esses territórios são,

---

<sup>8</sup> O Governo Federal lançou, em 2008, o Programa Territórios da Cidadania. Os Territórios da Cidadania tem como objetivos promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. A participação social e a integração de ações entre Governo Federal, estados e municípios são fundamentais para a construção dessa estratégia. Ver <http://www.territoriosdacidadania.gov.br>

entre outros, a identidade que a população tem com o território, além da maneira efetiva dos vínculos econômicos e culturais que cristalizam essa identidade.

Entendemos, a partir desse exposto, que o conceito de território, mesmo sendo mensurado, identificado e analisado por conceitos abstratos, polissêmicos e transitórios como poder, conflito, política e cultura, podemos apreendê-lo como uma ferramenta para analisar e identificar um determinado fenômeno como uma lupa ou um instrumento parecido que nos permite aproximar e ampliar o olhar sobre o fenômeno ou mesmo nos ajudar a compreendê-lo sobre o prisma dessas categorias. Dessa forma, a Geografia Política crítica nos aproxima dos fenômenos políticos-territoriais sob enfoques variados com maior leque de elementos, possibilitando assim, nos aproximar cada vez mais da realidade.

## **CAPITULO – 4 - AMÉRICA LATINA E GEOGRAFIA POLÍTICA**

### **4.1 América Latina sob a perspectiva da Geografia Política Crítica**

Buscaremos neste capítulo apresentar algumas questões que fazem parte do arcabouço conceitual da Geografia Política crítica na análise das questões territoriais e políticas referentes à América Latina.

No cenário político atual surgem novos agentes políticos dentro do contexto multipolar, onde regiões e países antes dominados pela ordem bipolar da Guerra Fria ocupavam posições subalternas na política mundial. Atualmente, regiões como a América Latina despontam como um imperativo à nova ordem econômica mundial por meio da organização de blocos nacionais e supranacionais de cooperação econômica política e social.

No entanto, a implementação de uma proposta de integração econômica regional na América do Sul que redundou na efetivação do MERCOSUL – Mercado Comum do Sul – ainda se insere na linha de pensamento da Geografia Política tradicional, na qual tem como referência de análise espacial o Estado e sua política entre os países membros.

Dessa forma, a perspectiva da Geografia Política crítica é identificar e analisar os movimentos políticos territoriais, internos e externos, com o objetivo de ampliar a análise social, política, econômica e cultural do ponto de vista geográfico. E, a partir daí, contrapor as análises da Geografia Política tradicional. Segundo Cairo:

É necessário construir uma geopolítica crítica da América Latina, que se ocupe não somente das práticas e representações espaciais dos Estados, mas que tome as práticas e representações espaciais dos movimentos sociais como a possibilidade certa de desafiar o poder geopolítico dos Estados e as representações dos intelectuais de Estado. Em suma, explorar a constituição espacial dos mecanismos do poder na América Latina e a cartografia das resistências a esse poder. (CAIRO, 2008 p.203).

Atualmente as transformações sociais, políticas e econômicas que vem ocorrendo na região nos últimos 30 anos fomentaram os estudos sobre Geografia

Política a partir de uma postura mais crítica. O viés economicista permaneceu, principalmente devido à emergência dos blocos econômicos nacionais na região. Entretanto, essas análises não davam conta das imensas contradições sociais que emergiram junto com as políticas neoliberais implementadas na região em meados da década de 1990. Preciado (2008) analisa esse contexto latino-americano enfatizando que:

O conjunto de Estados nacionais não está isento da influência de novos atores nacionais e supranacionais de caráter anti-neoliberal, cujas resistências condicionam as projeções geopolíticas de regiões subnacionais, países e blocos supranacionais – com uma força que não se limita ao novo mapa de governos nacionais de *esquerda* –, ao mesmo tempo em que tais atores são portadores de outro imaginário social do sistema-mundo, que se necessita indagar se é alternativo. (PRECIADO, 2008, p.254).

Portanto, temos na América Latina uma nova configuração político-territorial em curso, na qual outros agentes sociais são confrontados com as políticas estatais exercendo participação na construção de tais ações. Segundo Preciado (2008):

Por outro lado, o surgimento de redes transnacionais da sociedade civil persiste, com reivindicações comuns e plurais, apontando para uma transformação social, com o que obtêm também sua própria identidade espacial e um constante processo de territorialização da resistência aos processos antes exclusivos da economia mundial e do Estado. (PRECIADO, 2008, p. 254).

As discussões políticas em torno da criação dos blocos econômicos, como o MERCOSUL, a ALBA e a UNASUL trouxeram para a região a reivindicação dos movimentos sociais preocupados com as ações do Estado na gerência das políticas territoriais em face da globalização.

Preciado (2008) enumera as relações da criação de blocos econômicos e políticos na região, citando a relativa participação ou preocupação dos movimentos sociais que reivindicam participar do debate inserindo pautas de discussões como a questão da identidade étnica e cultural, a questão dos camponeses, a prática de uma economia mais “solidária” entre os países. O autor cita como exemplo, entre outros, o

movimento Zapatista em Chiapas no México, ressaltando a posição político-territorial do movimento em contrapartida as políticas estatais neoliberais afirmando que:

Outro exemplo de contra-espacialidade mais contundente é representado pela iniciativa dos *caracóis zapatistas*, no estado de Chiapas, México. Esse projeto se opõe ao funcionamento político, administrativo e territorial que programa o sistema político mexicano como forma de organização homogênea e dominante. A autonomia, como consigna de organização, e o trabalho político denunciam a artificialidade do sistema político mexicano com respeito aos povos indígenas e às demandas de diversos grupos sociais anti-neoliberais. (PRECIADO, 2008, p.266).

Essa contra-espacialidade nos dá a noção de movimento e de construção de territorialidades que irão, no exemplo citado, entender a construção socioterritorial da complexa sociedade mexicana.

A dimensão política dos movimentos sociais trazem para a Geografia Política da América Latina de qual forma se materializam as disputas territoriais internas. Esses movimentos, haja vista, sempre existiram, e construíram historicamente, com avanços e retrocessos, suas propostas de uma sociedade que atenda suas reivindicações. Em sua maioria, esses movimentos são povos que durante muitos anos foram excluídos, expropriados materialmente e politicamente pelo histórico da colonização: indígenas, negros, pequenos agricultores. Dessa forma, a leitura histórica desse processo é primordial para compreendermos a realidade e conseqüentemente sua reivindicação.

Do ponto de vista histórico, cabe ressaltar, que a perspectiva aqui proposta busca romper com a reprodução do olhar eurocêntrico sobre a América Latina, ou seja, a visão na qual a região deve seguir os modelos econômicos e sociais interpretativos para seus problemas. Essa perspectiva está inserida no contexto atual de contestação da hegemonia neoliberal imposta em todos os níveis da sociedade. Sobre essa questão Lander (2005) procura romper com a estrutura homogeneização neoliberal nas ciências sociais quando analisam a América Latina, em sua reflexão afirma que:

A expressão mais potente da eficácia do pensamento científico moderno, especialmente em suas expressões tecnocráticas e neoliberais hoje hegemônicas, é o que pode ser literalmente descrito como a *naturalização das relações sociais*, a noção de acordo com a qual as características da sociedade chamada moderna são a expressão das tendências espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da sociedade. A sociedade liberal constitui de acordo com esta

perspectiva. Não apenas a ordem social desejável, mas também a única possível. Essa é a concepção segundo a qual nos encontramos numa linha de chegada, sociedade sem ideologias, modelo civilizatório único, globalizado, universal, que torna desnecessária a política, na medida em que já não há alternativas possíveis a este modo de vida. (LANDER, 2005, p.8).

O autor chama a atenção para a despolitização das questões sociais e a ausência de conflitos imposta pela hegemonia neoliberal. A partir daí, Quijano (2005) propõe a análise da América Latina sob a perspectiva da descolonização do pensamento, criticando a formação sócio-histórica latino-americana do ponto de vista da colonialidade do poder.

Essa colonialidade do poder foi e é estabelecida dentro de um processo de construção social baseado em alguns fatores como raça, desenvolvimento do capitalismo e o aperfeiçoamento do controle do trabalho e a questão epistemológica da modernidade e pós-modernidade.

A questão racial implementada como um padrão da empresa colonial europeia impôs uma condição das relações sociais – trabalho, identidade, religião – a ideia de raça. Deste modo, a categoria de índio, negro, mestiço está inserida em um complexo misto de violência social e simbólica que durante anos passou a ser construída e reconstruída continuamente. Esse processo segundo QUIJANO (2005, p.17) “ficou associada não só à materialidade das relações sociais, mas à materialidade das próprias pessoas”.

Essa materialidade das relações sociais criou um arquétipo de sociabilidade objetivo e subjetivo, no qual, a codificação racial entre europeus e não-europeus traçou os padrões de superioridade cultural e material europeu e inferioridade não-europeu em suas relações de poder, com isso:

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos com *espanhol* e *português*, e mais tarde *europeu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como

instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, 2005, p.107).

A espoliação e a escravidão foram determinantes constitutivos das sociedades na América Latina, isso subordinado às relações capitalistas de trabalho. Essa condição trouxe para a Europa como centro do capitalismo mundial o que agudizou as relações de classe – trabalhadora – e raça na América Latina. Segundo Quijano:

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2005, p.110).

Dessa forma, o poder colonial está inscrito no tecido social sob a construção e reprodução de uma identidade disforme que, em muitas vezes, não se reconhece enquanto parte daquela sociedade reproduzindo a ideologia hegemônica europeia, no entanto, não se vê como esta. Este processo se reproduz por meio das relações de trabalho que são impostas pelos colonizadores. Relações essas, onde a produção e a reprodução da miséria e da exclusão são constantemente produzidas em escala exponencial, mantendo assim, o controle da subjetividade e do conhecimento.

A questão eurocêntrica e da colonialidade do poder se funda também na produção do conceito de modernidade e pós-modernidade (QUIJANO; LANDER, 2005). Segundo Lander (2005, p.13) ela se caracteriza como “uma construção *eurocêntrica*, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal”.

Ou seja, temos a partir daí, apenas o olhar do outro sobre nós mesmos, a visão eurocêntrica da modernidade faz com que as análises sobre a América Latina sempre partam das referências do colonizador que ainda persistem e se reproduzem, agora sob

aspectos mais sofisticados, a relação de poder e dominação simbólica e epistemológica. Sobre essa questão Lander (2005) afirma que:

Este meta-relato da modernidade é um dispositivo de conhecimento *colonial e imperial* em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma normal do ser humano e da sociedade. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas.( LANDER, 2005, p.13).

Neste mesmo sentido, Quijano (2005) critica a pretensão homogeneizadora da proposta de modernidade eurocêntrica afirmando que:

Nesse sentido, a pretensão eurocêntrica de ser a exclusiva produtora e protagonista da modernidade, e de que toda modernização de populações não-européias é, portanto, uma europeização, é uma pretensão etnocentrista e além de tudo provinciana. Porém, por outro lado, admite que o conceito de modernidade se refere somente à racionalidade, à ciência, à tecnologia, etc., a questão que estaríamos colocando à experiência histórica não seria diferente da proposta pelo etnocentrismo europeu, o debate consistiria apenas na disputa pela originalidade e pela exclusividade da propriedade do fenômeno assim chamado modernidade, e, em consequência, movendo-se no mesmo terreno e com a mesma perspectiva do eurocentrismo.( QUIJANO, 2005, p.112).

Deste modo, entendemos que para interpretar as questões políticas territoriais da América Latina é necessário romper com alguns pressupostos impostos nos modelos de análises que durante anos foram apresentados como formas estáticas produzidas pelo olhar europeu. Durante muito tempo a região debateu seu modelo de desenvolvimento econômico sob o aspecto binário do modelo desenvolvido/subdesenvolvido amparado na visão economicista em que não refletia sobre a historicidade e a subjetividade dos povos.

A América Latina foi colocada em escalas de desenvolvimento social e econômico, onde as variáveis de análise não levavam em consideração a dinâmica social e política interna da população excluída, muito menos seus conhecimentos. A produção de novas territorialidades nos leva a refletir sobre alternativas de conformação política e social que vão além do Estado-Nação. Segundo Porto-Gonçalves (2001) essa

produção territorial vem questionando as relações de poder “O questionamento da conformação geográfica de poder conformada no Estado territorial nacional vem sendo feito por cima e por baixo no período neoliberal atual do sistema mundo moderno-colonial” e a partir daí:

Tudo indica que a afirmação da diversidade e o legítimo direito à diferença devam mergulhar na compreensão dos complexos mecanismos por meio dos quais a opressão, a injustiça e a exploração buscam se legitimar, o que significa compreender as relações entre as dimensões cultural, social, econômica e política e buscar novas epistemes entre os protagonistas que estão impulsionando processos instituintes de novas configurações territoriais. (PORTO-GONÇALVES, 2001, p.46).

Dessa forma, acreditamos que para analisar as questões sociais na região devemos buscar compreender os diversos movimentos internos e externos desses grupos excluídos que durante muito tempo foram negligenciados, mas que agora, atuam com propostas e modelos que nos faz refletir sobre a região de outro modo.

Para isso, não podemos entender a produção socioterritorial de um país como o Brasil sem observar as contribuições do MST, MAB, na construção do espaço rural brasileiro, ou mesmo, os movimentos de moradia nas grandes cidades que imprimem uma contra espacialidade e uma nova forma de conformação territorial.

Analisar a América Latina sob a perspectiva da Geopolítica Crítica requer debruçar principalmente sobre os movimentos sociais que durante muito tempo ficaram marginalizados dos processos de reflexão da Geografia Política. Entendemos que esses movimentos sociais trazem à luz questões pertinentes para entendermos a América Latina sob o viés político-territorial. Existem várias ações em curso que devemos observar atentamente para compreender as relações de poder intra e entre Estados latino americanos. Porto-Gonçalves (2001) indica alguns dos vários movimentos sociais que devemos observar para compreendermos a construção socioterritorial de alguns países, são eles:

Há, ainda, muitas outras lutas emancipatórias com forte conteúdo de autonomia e que sinalizam para outras territorialidades, como o indicam o Cabildo Abierto, nascido da Guerra del Agua em Cochabamba no ano 2000; as comunidades de *vecinos* (operários e indígenas sub-urbanizados que mantém relações de reciprocidade) de La Paz e El Alto; as Juntas de Bom Governo dos Caracoles zapatistas; as organizações de base distrital e comunitária dos indígenas e camponeses equatorianos (CONAIE e Pachakutik); o indigenato do

Chapare, na Bolívia, que emerge na luta contra a erradicação da coca e, assim, em confronto aberto contra o imperialismo; entre os *piqueteros* argentinos. (PORTO GONÇALVES, 2006, p.173)

Procuramos, dessa forma, apresentar algumas questões que são pertinentes para analisar a América Latina sob a perspectiva da Geografia Política crítica. No entanto, não tratamos aqui os atores sociais de forma homogênea, ou mesmo, como a panacéia uníssona para as questões complexas que envolvem a ciência geográfica. As questões que envolvem os Estados estão ainda presentes, entretanto, não são analisadas como única.

#### **4.2- A Geografia Política e a América Latina no ensino médio**

A importância da Geografia enquanto ciência social se dá sob outro aspecto relevante, o de ser uma disciplina escolar. Este aspecto traz a responsabilidade da ciência em discutir também a educação e suas transformações no contexto da globalização.

A preocupação com a Geografia Política no livro didático vem ao encontro das transformações ocorridas no cenário sócio-político mundial. A multipolaridade traz a necessidade de investigar o poder de influência político-territorial e sociocultural de diversos países e dos blocos regionais existentes no mundo.

Sobre a questão da atualidade da globalização, suas implicações socioeconômicas e a influência no ensino de Geografia Callai (2001) argumenta que:

Num mundo em que a globalização se faz sentir em todos os aspectos, afetando a vida de todos os homens em todos os lugares, não faz sentido estudar lugares isolados, mas na complexidade global. E torna-se hoje fundamental considerar o regional para além dos limites das nações que estão se constituindo em novas realidades mundiais. (CALLAI, 2001, p.16).

E localizar como isso ocorre nos discursos dos livros didáticos pode revelar compreensões ricas para o debate desse tema.

Dentro desta conjuntura, o ensino de geografia vem, historicamente, sendo debatido e questionado e muitas vezes reformulado para atender a demanda de uma sociedade em constante movimento.

Desde o advento da chamada Geografia Crítica, na década de 1980, o ensino de geografia passou por debates a respeito de seu conteúdo, que, na época, mantinha abordagens de cunho ideológico patriótico despolitizado, de naturalização do homem e da sociedade, amparado por metodologias da chamada geografia tradicional. (Vesentini, 1989). Entretanto, essas críticas, de modo geral, não se atentaram com a questão metodológica ou com o processo de ensino aprendizagem da geografia escolar. Estudos recentes, Cavalcanti (2007), Kaercher (2005), realizando pesquisas dentro do cotidiano escolar com professores e alunos, chegaram à conclusão que o debate teórico da geografia crítica não chegou à sala de aula.

Atualmente, as pesquisas sobre ensino de Geografia possuem um leque maior de abordagens, os temas abrangem desde o conteúdo até as questões metodológicas do ensino aprendizagem. Dessa forma, segundo Pereira (1996), há a necessidade de se buscar uma alfabetização geográfica para o ensino. E de melhorar no aspecto didático buscando uma aproximação dos conteúdos com a realidade do aluno/a com a intenção de tornar o ensino de geografia mais interessante, como também afirma Cavalcante (2007). Entretanto, temos novos desafios para o ensino de Geografia que são, entre outros: procurar desvincular a geografia do discurso de curiosidades ou de descrição de lugares, romper com a linguagem jornalística presente na sala de aula.(Kaercher, 2005).

Entendendo a importância do ensino de geografia para a compreensão da realidade socioespacial em diversas escalas (local, nacional, e global), também surge à pertinência de analisar como certos conceitos estão sendo apresentados dentro das instituições de ensino por meio dos livros didáticos. Embora se saiba o poder relativo de formação cidadã pela escola, é importante manter a atenção nessa possível influência.

A Geografia no ensino fundamental e médio deve proporcionar aos alunos e alunas elementos para compreender, interpretar, problematizar a realidade e os fenômenos considerando as dimensões local, regional, nacional e mundial (BRASIL, 1998, 2008). E no ensino médio especificamente:

A Geografia que se quer ensinar para o ensino médio deve ser pensada no sentido de formar um cidadão que conheça os diferentes

fenômenos geográficos da atualidade tendo em vista o processo de globalização e suas rupturas, dadas pela resistência dos movimentos sociais e as contradições inerentes ao sistema capitalista, além de privilegiar os diferentes cenários e atores sociais, políticos e econômicos em diferentes momentos históricos. As novas tecnologias de informação e a cartografia passam a ter também um papel importante na compreensão do mundo. (BRASIL, PCN, 2008, p.56).

A relevância da Geografia Política é a sua discussão em sala de aula, sendo que, o conteúdo sobre Geografia Política é um dos eixos temáticos no ensino médio (BRASIL, 2008). Segundo a orientação curricular para o ensino médio o conteúdo sobre geopolítica tem como objetivo:

Acresce-se aqui a dimensão da Geografia política: quanto ao papel do Estado na criação de oportunidades ou de cerceamento de ações envolvendo populações, nas formas de organização da população nos vários lugares do mundo, com suas lutas específicas, na definição de fronteiras e das possibilidades de sua superação, na estruturação dos territórios e as configurações demarcadas por interesses estratégicos nacionais. (BRASIL, PCN, 2008, p.60).

O conceito de Geografia Política presente nos PCNs, apesar de passível de interpretações, está apresentado nos moldes da Geografia Política tradicional. O documento não apresenta as possibilidades variadas das abordagens sobre o tema.

Entendemos que a América Latina traz à luz elementos fundamentais para o entendimento do aluno e aluna nas diversas escalas espaciais. A preocupação dessa investigação é colocar em discussão a importância da região no cenário geográfico-político mundial a partir das transformações ocorridas em diversos países e sua representação nos livros didáticos.

A configuração do mundo atual colocou no cenário geopolítico da região outros agentes que podem contribuir para a compreensão da dinâmica socioespacial latino-americana. O aumento das relações políticas do Brasil com a região como um todo, colocou em pauta a necessidade de pensar o país na região e a relação com seus “vizinhos”. Por outro lado, o processo de globalização trouxe a tona à reivindicação política dos movimentos sociais excluídos da participação e ou construção do Estado-nação. As lutas sociais emergiram tomando proporções políticas que vão além dos limites territoriais dos países.

Entretanto, uma das maiores dificuldades do ensino de Geografia atualmente é justamente aproximar o conteúdo ensinado na escola com a realidade do aluno. A proposta até aqui apresentada tensionará com alguns pontos que a conformação do sistema educacional nos impõe atualmente.

A primeira tensão é sobre a questão da realidade do aluno. Se entendermos a realidade dos alunos aquilo que o cerca em seu convívio social, este estudante estará inserido num sistema de informação e conhecimento eurocêntrico. Ou seja, as informações que chegam até ele, em sua maioria, não dizem respeito as questões da América Latina.

Outra questão importante é sobre a educação e ensino funcionalista pragmático. Aprender sobre as questões da América Latina, num primeiro momento, não tem nenhuma função utilitarista. Um dos discursos utilitaristas muito utilizados no ensino médio é relacionar seus conteúdos com o vestibular. Dessa forma, procuramos um parâmetro interpretativo para consubstanciar essa relação entre o conteúdo sobre America Latina e os vestibulares.

**Tabela 3: NÚMERO DE QUESTÕES NAS PROVAS DE GEOGRAFIA SOBRE A AMERICA LATINA NOS VESTIBULARES: ENEM, UNESP, UNICAMP E USP ENTRE 2004 E 2013. 1ª E 2ª FASE**

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	TOTAL
ENEM	0	0	0	0	1	2	3	0	0	0	5
UNESP*	1	1	2	1	1	2	0	0	0	0	8
UNICAMP	1	0	0	1	1	2	2	1	0	0	8
USP	1	0	1	2	1	1	1	0	1	1	9

\*Considerado apenas os vestibulares do mês de dezembro.

Podemos perceber que os números (tabela1) indicam no período estudado que há certa ausência do tema em termos de quantidade de questões. Ou seja, em certos anos não encontramos nenhuma questão que aborde o tema, demonstrando assim, a pertinência do tema a e frágil relação conteudista com os vestibulares que podem ser, de certa forma, um momento de aproximação do estudante com o tema e sua realidade.

No entanto, não podemos analisar a os dados apenas pelos números quantitativos. Devemos chamar atenção para a temática que as questões abordam, buscando agrupar os principais temas apresentados nas questões dos vestibulares.

Das trinta (30) questões sobre América Latina que constaram nos vestibulares entre 2004 a 2013, o tema que mais apareceu foi o Mercosul (12), a comparação de dados socioeconômicos entre países da América Latina (7), a questão energética na

região (4), questão referente ao tráfico de drogas (3), referência histórica e geográfica específica de um país (2), questões sobre a constituição de fronteiras (2).

Com isso, podemos averiguar que além do tema aparecer poucas vezes nos vestibulares, a questão ainda é tratada sob o viés da Geografia Política Tradicional.

Outro parâmetro para analisar a questão dos conteúdos sobre a América Latina são os livros didáticos.

#### 4.3 – A escolha dos livros didáticos

Neste capítulo indicaremos os critérios das obras escolhidas para análise. Considerando que o livro didático é hoje uma das principais ferramentas em sala de aula acreditamos ser importante refletir sobre de que forma os conceitos são materializados por meio deste material.

Contudo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) consiste na compra, distribuição e avaliação de materiais didáticos para a educação básica em ciclos trienais. Existe desde 1929, passou por várias modificações; estruturais legislativas e nomes, no entanto, sua função perdura até hoje e continua sendo ampliado. Segundo Cassiano (2013, p.23) “Na legislação, dispõe-se que os livros didáticos são destinados ao uso individual dos alunos e professores, sendo os acervos designados como material permanente das escolas”.

Em 2003, o ensino médio é incluído no programa de distribuição de livros didáticos, sendo criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Com isso, em 2009 houve a primeira distribuição integral de livros didáticos de geografia para o ensino médio para todo o país<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> O ensino médio foi inserido no PNLD sob a RESOLUÇÃO Nº 38, DE 15 DE OUTUBRO DE 2003. A partir dessa data, a cada ano eram inseridas duas disciplinas começando com Matemática e Português de forma parcial em 2005. Em 2009 já contavam com a distribuição integral de matemática, português, biologia, física e geografia. Ver: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em: 22/07/2015.

Com isso, houve a necessidade de criar uma estrutura com professores universitários e da rede pública, além de técnicos para avaliar e para aprovar os livros didáticos antes que eles fossem utilizados nas escolas. Essa avaliação é feita por critérios preestabelecidos que atendam as normativas pedagógicas e curriculares amparadas nos PCNs e nas demandas sociais atuais.

QUADRO 3: Critérios e normas pedagógicas para avaliar o livro didático - PNLEM – 2013.

<b>1</b>	<b>Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Médio</b>
<b>2</b>	<b>Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano</b>
<b>3</b>	<b>Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados</b>
<b>4</b>	<b>Respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos</b>
<b>5</b>	<b>Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos</b>
<b>6</b>	<b>Observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada</b>
<b>7</b>	<b>Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático pedagógicos da obra</b>
<b>8</b>	<b>Pertinência e adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso</b>

Fonte: PNLEM – Geografia - Ensino Médio - 2013. Organizado pelo autor.

O quadro 3 apresenta, de maneira geral, as orientações pedagógicas recomendadas para a elaboração dos livros didáticos. Ou seja, é recomendado, para que um livro seja bem avaliado, busque apresentar seu conteúdo de forma interdisciplinar, critério presente nos PCNs. Estas recomendações são para todas as obras.

A partir dessas orientações os livros didáticos devem seguir as orientações específicas do ensino de geografia seguindo os atributos conceituais e didáticos da disciplina. Os critérios são:

#### Quadro 4: Orientações pedagógicas gerais para o Ensino Médio

1	Possibilita, nos diversos contextos de ensino-aprendizagem, a consecução de atividades referentes aos conteúdos e materiais geográficos, levando à realização da interação professor-aluno por intermédio de um diálogo que permita a expressão de significados pelo professor e a re-significação do conhecimento pelo aluno, com a finalidade de vinculá-lo à prática social. Deve, portanto, ser flexível, de maneira a atender a projetos pedagógicos diversificados e, ao mesmo tempo, claros, corretos, coerentes e articulados.
2	Demonstra coerência e adequação metodológicas internas entre os livros da coleção, tanto no que se refere à linha de pensamento geográfico adotada, quanto à orientação pedagógica. Em síntese, é necessário que haja compatibilidade entre a opção teórico-metodológica adotada, os conteúdos geográficos desenvolvidos e a maneira como são desenvolvidos.
3	Contém os conteúdos e conceitos geográficos aceitos pela comunidade científica e aplicados a todas as regiões do país, demonstrando conhecimento atualizado dos avanços teóricos e das pesquisas publicadas na área, e sem reducionismos, que podem ser fonte de erros ou podem induzi-los, quando conceitos e conteúdos são apresentados de forma incompleta ou relacionados tão resumidamente que os processos envolvidos não possam ser corretamente compreendidos.
4	Apresenta os conceitos plenamente a partir dos processos, dinâmicas e fenômenos, em suas relações espaço-temporais. Por isso, são considerados erros conceituais: - ideias incompletas ou errôneas e lacunas que não permitam a compreensão das relações entre sociedade e natureza; - relações espaço-temporais que não possibilitem compreender a construção histórica do espaço geográfico; - ideias incompletas ou errôneas e lacunas que não permitam a compreensão da formação, desenvolvimento e ação dos elementos constituintes do espaço físico, suas formas e seus processos, ou do espaço humano, assim como os processos sociais, econômicos, políticos e culturais, suas formas e suas relações.
5	Apresenta o conteúdo de tal forma que não se induza a erros, que podem ocorrer quando conceitos ou informações são apresentados de maneira incompleta, quer em atividades, comentários ou associação entre conceitos, de tal forma que o aluno tenha dificuldade em compreender corretamente os conteúdos geográficos. Por outro lado, a obra não deve apresentar conceitos e informações de forma errada ou confusa, dificultando os relacionamentos próprios da análise geográfica da realidade.
6	Contém informações corretas e atualizadas ou informações que demonstrem o embasamento teórico-metodológico adotado no Manual do Professor.
7	Apresenta mapas, gráficos e tabelas utilizando a linguagem cartográfica, localizando corretamente a informação geográfica no espaço e no tempo e articulando diferentes escalas geográficas.
8	É isenta de preconceitos, tanto de origem, condição econômico-social, étnica, de gênero, religião, idade, orientação sexual ou outras formas de discriminação ou doutrinação religiosa, tanto nos textos como nas ilustrações, tais como fotos, mapas, tabelas, quadros ou outros tipos de ilustrações necessárias para a compreensão dos conteúdos geográficos.

**9** É isenta, para o desenvolvimento de certos temas e conteúdos, de marcas, símbolos ou outros identificadores de corporações ou empresas, a não ser quando se mostrarem com a necessária diversificação para explicar os processos espaciais.

Fonte: MEC - PNLEM – 2013.

O quadro 2 apresenta então os principais critérios pelos quais os livros serão avaliados. Demonstram a preocupação para que os manuais tenham clareza metodológica, para que fique claro para o professor em qual linha geográfica o livro segue. Ou mesmo, que tenha a questão da cartografia como uma referencia essencial para o ensino de geografia.

Quadro 5 : Princípios temáticos dos livros didáticos do Ensino Médio

<b>Geografia: Estrutura Temática</b>
<b>Interdisciplinaridade</b>
<b>Aspectos econômicos</b>
<b>Aspectos políticos</b>
<b>Aspectos sociais</b>
<b>Aspectos históricos</b>
<b>Aspectos culturais</b>
<b>Aspectos naturais</b>
<b>Aspectos ambientais</b>
<b>Relação sociedade-natureza</b>
<b>Espacialidade dos fenômenos</b>
<b>Temporalidade dos fenômenos</b>

Fonte: MEC. Guia PNLD. Geografia – Ensino Médio. 2012

Quadro 6: Proposta pedagógica para avaliação dos livros didáticos de geografia para o Ensino Médio

<b>PROPOSTA PEDAGÓGICA</b>
<b>Coerência e adequação metodológica</b>
<b>Articulação pedagógica e progressão do ensino-aprendizagem entre os volumes</b>
<b>Desenvolvimento de capacidades e habilidades e do pensamento crítico do aluno</b>
<b>Diferentes gêneros textuais e adequação da linguagem</b>

**Representação cartográfica e adequação e exploração de ilustrações**

**Respeito às diversidades**

**Valorização de gênero e não violência**

**Valorização de afrodescendentes e indígenas**

Fonte: MEC. Guia PNLD. Geografia – Ensino Médio. 2012

Podemos observar no quadro 5 os principais aspectos com os quais a ciência geográfica operacionaliza seus conceitos e sua forma de apreender a realidade. Esses aspectos também são fundamentais para encaminhar o processo de ensino de geografia.

No quadro 6 estão relacionadas as questões didáticas diretamente ligadas às questões da facilitação do processo de ensino-aprendizagem. Além do destaque para as demandas sociais como a questão de gênero e a questão racial e indígena.

Dessa forma, os livros didáticos foram avaliados levando em consideração a sua estrutura temática relacionada com a questão pedagógica. Com essas referências, cada exemplar recebeu um conceito final estabelecido como: muito bom - suficiente - fraco.

Observando todos os critérios de avaliação e os conceitos que os livros receberam, optamos por escolher aqueles exemplares que obtiveram um número maior de conceitos “muito bom” e “suficiente” em todos os itens mencionados nos quadros 1 e 2. Com isso, os exemplares com melhor avaliação foram:

Quadro 7: Relação de livros escolhido para análise

<b>Livro didático</b>		
<b>GEOGRAFIA SOCIEDADE E COTIDIANO - Márcio Vitiello; Dadá Martins; Francisco Bigotto. VOL. 1, 2,3 Edições Escala Educacional. 2012 – 2013</b>	4- itens muito bom e 4 suficiente	Apresenta melhor avaliação no critério inovação e na proposta pedagógica
<b>GEOGRAFIA - O MUNDO EM TRANSIÇÃO: José William Vesentini – VOL. 1, 2,3. Editora Ática - 2012-2013</b>	4- itens muito bom e 4 suficiente	Apresenta melhor avaliação no critério inovação e na proposta pedagógica

Fonte: Guia PNLD. Geografia – Ensino Médio. 2012. Organizado pelo autor.

Definimos assim, os livros didáticos que serão analisados. Como um dos nossos objetivos é analisar a América Latina nos materiais didáticos do ensino médio no Estado de São Paulo, deveremos então, especificar as particularidades que estão presentes na rede de ensino paulista.

O sistema educacional do Estado de São Paulo passou por uma reestruturação curricular em 2008. O currículo foi organizado sob o título “currículo é cultura”, entretanto, sua essência pedagógica não apresenta transformações significativas, mantendo as orientações dos PCNs e DCNs, contudo, não há alterações substanciais que mereçam destaque.

O que mais chama atenção nessa organização é a homogeneização curricular por meio da elaboração, confecção e distribuição de um material didático – para alunos e professores – para toda a rede estadual de educação.

O Currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina/ série(ano)/bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. (Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias, 2012, p.8).

Dessa forma, os materiais didáticos, em todas as escolas estaduais, com os conteúdos estabelecidos e sua sequência são definidos desde o começo do ano até o final. Esse material, chamado de caderno do aluno e caderno do professor era, até 2013, entregue a cada bimestre, atualmente os materiais são distribuídos por semestre.

Essa padronização dos materiais didáticos e conseqüentemente dos conteúdos estão atreladas às provas de avaliação externa, aplicadas pelo governo estadual, cujo desempenho dos alunos é mesurado por provas em que o conteúdo está presentes nesses cadernos. Obriga, assim, o professor a cumprir aquilo que está nos cadernos, mesmo porque, o desempenho dos alunos nas provas externas está atrelado ao recebimento de um bônus em dinheiro pelo professor.

O material didático de geografia utilizado em salas de aula é o material produzido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ressaltamos que os

docentes devem utilizar outros materiais como complemento de suas aulas; como outros livros didáticos, jornais, revistas e sítios na rede mundial de computadores.

Com isso, o material que vamos utilizar para nossa análise são os “cadernos do professor” de geografia do ensino médio volume 1 e 2 de 2014.

#### **4.4 - Metodologia de análise dos livros didáticos**

Para orientar a nossa análise dos três materiais didáticos procuramos pautar de forma progressiva passo a passo os itens que vamos avaliar sobre o conteúdo de América Latina no ensino médio:

- 1- Identificar se o conteúdo está presente no índice do livro;
- 2- Identificar se o conteúdo está presente em outros temas que não América Latina;
- 3- Identificar como a América Latina é abordada: cultura, economia, política;
- 4- Identificar qual o conceito de Geografia Política está nos livros.

**4.5 - Descrição e análise do livro 1 : GEOGRAFIA SOCIEDADE E COTIDIANO -** Márcio Vitiello; Dadá Martins; Francisco Bigotto. VOL. 1, 2,3 Edições Escala Educacional. 2012 – 2013.

#### **VOLUME 3**

Este volume destinado ao trabalho didático com os alunos do 3º ano do ensino médio apresenta em seu sumário no capítulo 2 o subitens ; “Ordens geopolíticas mundiais” (p.27).

Logo de início o livro deixa claro o conceito de geopolítica com o qual estão tratando:

A ordem geopolítica mundial é uma forma explicativa utilizada para melhor compreender as transformações socioeconômicas e geopolíticas que ocorrem no mundo. Correspondem, portanto, às

relações de poder entre países, à correlação de forças entre eles no plano mundial (p.27).

A partir desse conceito de "ordens geopolíticas" as análises socioterritoriais são abordadas no âmbito de como as grandes potências geriram seus interesses de Estado, desde a Guerra Fria, até os dias atuais sob o viés econômico e político.

Com as transformações inseridas no contexto da globalização – mas ainda sob o conceito de "ordens geopolíticas" – o livro faz a abordagem de que há uma nova "ordem" vigente, antagonista a "velha ordem": multipolaridade x unipolaridade, sendo esta "A Nova Ordem Mundial caracteriza-se pela expansão do capitalismo e pela globalização" (p.34). No mesmo capítulo é caracterizada a "ordem bipolar" como: "Na ordem bipolar, não havia dificuldades para identificar os centros de comando mundial, tendo em vista, que o poder bélico, econômico, político e ideológico, centrava-se nos países socialistas e nos capitalistas" (p.34).

Outra característica apontada no livro é a criação de blocos econômicos como característica fundamental da Nova Ordem Mundial multipolar. A partir daí, a abordagem das transformações espaciais em escala global do ponto de vista geopolítico dá ênfase aos blocos econômicos. A questão da polaridade traz referência ao poder econômico dos Estados e seu poder de influência no mundo. Com isso, a análise geopolítica vai buscar como referências na dinâmica socioespacial a criação de blocos econômicos.

O livro ainda apresenta um subtítulo "**Diplomacia contemporânea, movimentos sociais e globalização**". Apesar de identificar um movimento antiglobalização nos países mais pobres, o texto descreve esses movimentos de forma homogênea não pontuando seu processo de territorialização, suas propostas e reivindicações.

A temática sobre a América Latina aparece na UNIDADE 2 intitulada "**Regiões socioeconômicas mundiais**". Essa unidade utiliza a divisão entre os "países do norte" desenvolvidos e "países do sul" subdesenvolvidos. A correlação utilizada para diferenciar os dois espaços geográficos são os índices econômicos e o índice de desenvolvimento humano (IDH).

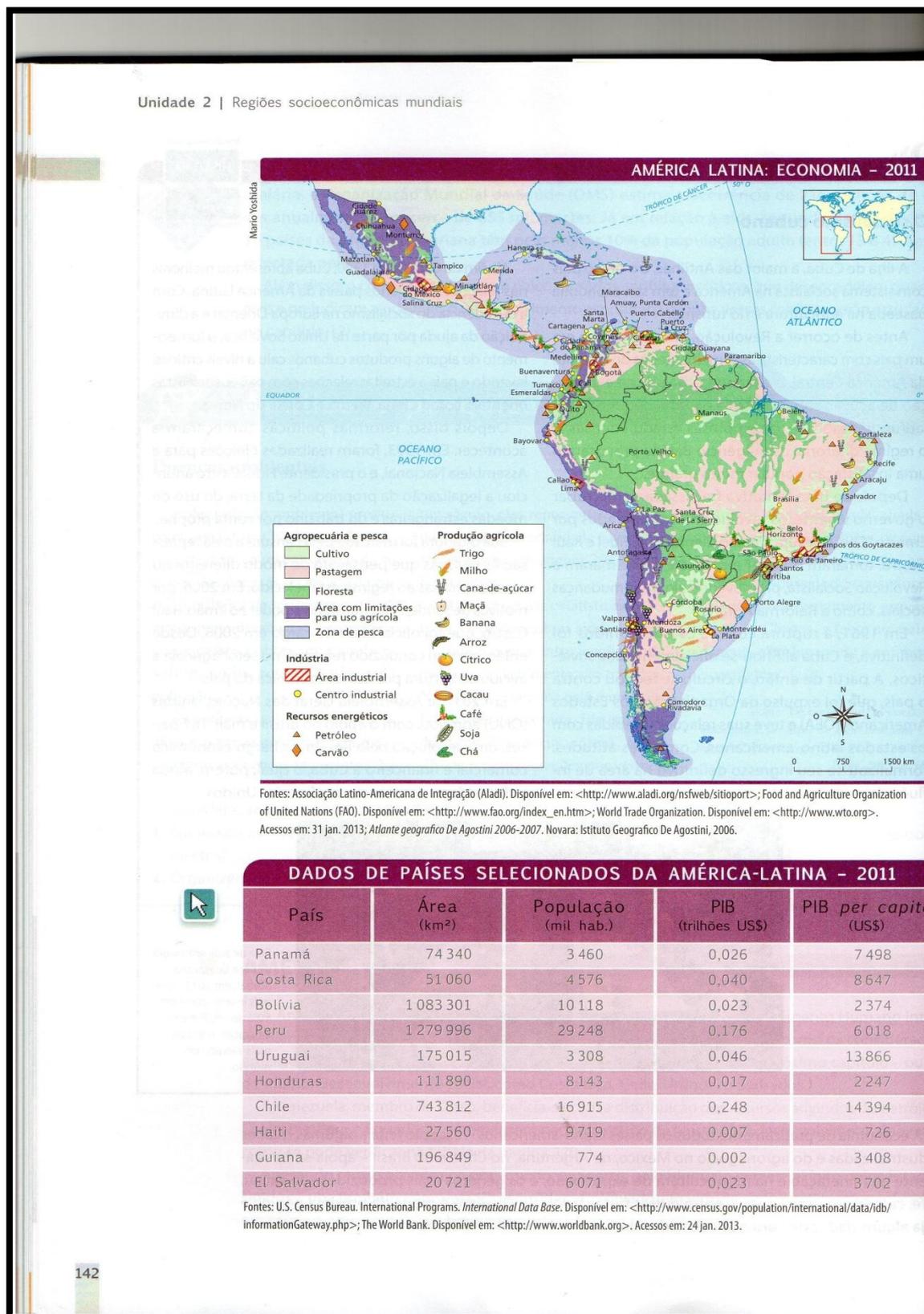
O subitem que trata sobre a América Latina está presente, então, em “países do sul” abordado sob o aspecto do IDH. A apresentação da região é pautada nesses critérios:

A América Latina de muitas nações de índices de desenvolvimento humano intermediário. Há, no entanto, alguns países que vêm apresentando melhoras, como os considerados emergentes – caso do México, Brasil e Argentina que serão estudados no próximo capítulo – ou os de melhor desenvolvimento social, como Costa Rica, Chile, Uruguai e Barbados (p. 140).

Depois dessa ressalva, o livro apresenta uma descrição geral e homogênea dos aspectos econômicos da região.

A economia de praticamente todos os países latino-americanos – exceção feita a algumas regiões industrializadas e do agronegócio no México, na Argentina, no Chile e no Brasil – apóia-se basicamente na mineração e na monocultura de exportação, e os gêneros mais produzidos são cacau, cana-de-açúcar, banana, entre outras frutas tropicais (p.141).

-Figura – 1. Economia da América Latina



Fonte: Geografia e Sociedade vol.3. Reprodução.

A partir da figura 1 observamos o mapa que apresenta os principais produtos produzidos e comercializados pela região e depois a tabela presente na imagem 1 relacionando alguns países em população, área, PIB e PIB *per capita*, se resume a descrição de alguns países sobre os dados econômicos e seus índices de IDH.

O texto (p.141) apresenta destaque sobre “o socialismo cubano” descrevendo os aspectos históricos que levaram o país a adotar o regime socialista apontando para os altos índices de desenvolvimento humano.

O livro volta a abordar alguns países da América Latina no capítulo 8 sob o título “Países de economia emergente” (p.150), com o subtítulo “Outros países emergentes: América Latina” (p.161). Na apresentação do tema sobre as economias emergentes destaca-se:

Entre as nações do “sul”, existe um grupo de países de economia dita “emergente” que apresentam Índices de Desenvolvimento Humano de intermediário a elevado, razoável parque industrial e dinamismo econômico. É o caso de México, Coréia do Sul, Turquia, Argentina, e Indonésia, por exemplo. Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, por sua importância geopolítica, estão na liderança desse grupo e são também conhecidos como BRICS (p.151).

A partir desse exposto, as informações sobre os países serão interpretadas sob índices de desenvolvimento econômico como PIB e participação na economia mundial. Assim, um inventário descritivo sobre o México sua população, economia, índices de crescimento econômico. (p162). Da mesma forma os aspectos econômicos da Argentina serão expostos, incluindo a sua participação no Mercosul.

Ainda no sumário, encontramos o capítulo 11 “Geopolítica dos recursos naturais” (p.216), que anuncia a seguinte abordagem:

Neste capítulo analisaremos a geopolítica dos recursos naturais, ou seja, os interesses e o equilíbrio de forças estabelecidas pelas nações e empresas para controlar a produção, a comercialização e a distribuição de recursos minerais, hídricos, florestais e agrícolas (p.217).

Neste capítulo os recursos são descritos em sua importância econômica para a economia de alguns países, além do valor comercial para a indústria e o comércio. O

assunto é tratado dividindo-os em recursos minerais: metálicos, radioativos e fósseis apresentando-os em commodities enumerando em *rankings* de produção.

As águas oceânicas são apresentadas dentro do contexto da exploração econômica pela pesca descrevendo por meio de mapas os principais países que exploram comercialmente o oceano.

A produção agropecuária é apresentada em seu ritmo de produção e seus principais produtos explorados comercialmente. A questão dos alimentos transgênicos e do agronegócio é citada como o monopólio das grandes empresas. Alguns impactos sobre a natureza como a desmatamento de florestas tropicais, uso excessivo de água (p.230).

No capítulo 12 o tema “Violência e conflitos no espaço mundial” (p.234) aborda os vários conflitos que surgiram nos últimos anos ressaltando que:

Atualmente os maiores conflitos no mundo são motivados por dois fatores principais: os ideológicos (envolvendo cultura, religião e política) e os socioeconômicos (ligados ao crime organizado e ao tráfico de drogas). Alguns deles são preocupações de muitos governos porque seu poder tem crescido paralelamente ao poder dos Estados – por isso é que esse tipo de conflito é denominado poder paralelo (236).

Com essa denominação o livro vai tratar os conflitos sob o enfoque do terrorismo, descrevendo assim, os conflitos da região Basca na Espanha (ETA), na Irlanda com o (IRA) e a questão Palestina.

A América Latina é tratada sob o título “**As Farc: entre o socialismo e o tráfico de drogas**” (p.248). Apresenta um breve histórico de como surgiu essa organização, no entanto, sem informações precisas.

Ao tratar a questão geopolítica o livro trabalha com o conceito de geopolítica tradicional, ou seja, aquele cunhado por Friedrich Ratzel (1844- 1904) e reproduzidos por geógrafos e cientistas sociais que tem como o Estado o único agente político unidimensional viável, além da constante presença das análises econômicas. Isso fica evidente quando o tema é tratado como “Ordens geopolíticas”, buscando interpretar a realidade em escala global sob o viés de uma ou mais “potências econômicas ou militares”. Ao tentar romper com a “velha ordem” geopolítica da Guerra Fria, bipolar,

continua necessariamente, analisando a produção do espaço global com os Estados, agora em blocos econômicos, sendo esta, a “Nova ordem mundial” insistindo no aspecto da Divisão Internacional do Trabalho transformada pela expansão do capitalismo no período atual: “Na Nova Ordem Mundial, algumas áreas do mundo, mesmo não sendo desenvolvidas socioeconomicamente, passaram a produzir e a exportar produtos industrializados além dos bens agrícolas” (p.31).

Outra abordagem presente da geopolítica tradicional que permeia todo o conteúdo do livro é apresentar as diferenças espaciais sob o conceito de subdesenvolvido versus desenvolvido chegando por fim a divisão socioeconômica do espaço global em “países do norte” e “países do sul”.

Os efeitos sociais e econômicos dessas transformações são analisados de modo comparativo entre países, não tendo os reflexos sociais internos e externos. Ao fazer referências aos movimentos sociais cita os organismos internacionais – ONU – como articuladores de um processo contra hegemônico, além do Fórum Social Mundial, no entanto exige os movimentos sociais de construir outras propostas de espacialidade: “A realização desses fóruns trouxe um resultado positivo, uma vez que, diante das inúmeras manifestações contra a globalização e suas consequências, os maiores representantes da economia mundial passaram a rever seus discursos e atitudes” (p.39).

Ao não citar quais foram os avanços tanto dos movimentos sociais e o recuo dos países ricos, a interpretação que temos é que o âmbito político institucional está aberto para as transformações socioespaciais, entretanto sabemos que a territorialidade se constrói dentro de um espaço de conflito e poder, ausente em toda a análise do livro.

O livro retrata a América Latina sob a perspectiva da geopolítica tradicional buscando descrever os países por seus índices econômicos e sociais. Primando pela comparação de dados estatísticos como PIB, PIB *per capita*, e o IDH. Estes dados, analisados de forma estática e sem a reflexão histórica não dão a real dimensão socioespacial que os países possuem no mundo. Isso pode criar no imaginário dos alunos uma hierarquia entre países pobres e ricos, superiores e inferiores os mandam e os que são mandados como única forma de interpretar a produção do espaço em escala global.

A descrição dos países da América Latina no contexto das “econômicas emergentes” aparece no livro com um hiato entre Brasil, México e Argentina, na

produção sociocultural com o restante da região. Ou seja, esses países possuem mais relações – econômicas e políticas – com o mundo desenvolvido do que o restante dos países da América Latina.

No que se refere à população é descrita apenas em números e tabelas relacionado-as com os índices de desenvolvimento humano, ou seja, é concebida e não vivida (RAFFESTIN, 1985). As questões étnicas e os conflitos internos desaparecem das análises.

Ao tratar a região com o enfoque dos blocos econômicos o Mercosul, do ponto de vista da criação da integração econômica é comparado ao processo e a estrutura da União Européia: “Para se tornar um mercado comum de fato, nos moldes da União Européia, será necessário promover a livre circulação de capital e de mão de obra e estabelecer uma política econômica comum que inclua a adoção de uma moeda única” (p.165).

Este exposto demonstra a necessidade de se comparar os modelos de mercado comum ao da União Europeia. No entanto sabemos que a construção dos espaços econômicos políticos e sociais possuem suas especificidades históricas, materiais e culturais. Para analisar o Mercosul, inserido no contexto social e político da região não há a necessidade de se tomar a União Europeia como um modelo definido e estático.

No que diz respeito a abordagem economicista, o livro não aponta as relações econômicas entre o Brasil e os países da América Latina. Não questiona a importância da região para o Brasil produzindo uma reflexão estéril na produção socioespacial no continente. Além de não abordar as questões fronteiriças da região.

Dessa forma, podemos concluir que o livro aborda as questões referentes à construção do espaço global sob a perspectiva da Geografia Política tradicional, no entanto, percebemos que a maneira com que os temas são tratados carecem de conceitos mais rigorosos. A abordagem preza apenas pela descrição dos fenômenos econômicos a partir dos Estados de forma superficial e as questões territoriais não são discutidas. A América Latina seus países e suas contradições inexistem na abordagem do livro. Sua cultura seus povos seus territórios sua política são ocultados.

#### **4.6 - Descrição e análise do livro 2: Geografia : O mundo em transição.**

**José Willian Vesentini vol. 1, 2 e 3.**

A divisão dos volumes está intitulada como: Vol. 1 - Geografia geral: Conceitos principais. Vol.2 - Geografia geral e do Brasil: Problemas e alternativas. Vol.3 - Geografia do Brasil: humana, física e regional.

No vol. 1 unidade III, capítulo 13 o livro traz a temática sobre geopolítica (p.137). O subtítulo é “O Estado e a produção do espaço”. O autor discute o que é o Estado apresentando suas diversas funções e ações em diferentes períodos históricos.

No capítulo 14 (p.145) o tema abordado é “A nova ordem mundial”. O livro discute o que é uma “ordem” internacional do ponto de vista das Relações Internacionais com os Estados como atores principais e os organismos internacionais (ONU, OMC, entre outros) como mediadores dessas relações. O texto deixa muito claro o que é uma “Ordem Mundial” afirmando que: “uma ordem geopolítica mundial significa uma correlação de forças no plano internacional, ou seja, o equilíbrio mundial de poder entre os Estados nacionais (p.146)”. Ainda ressalta que essas correlações não são estáticas e podem se transformar ao longo da história.

Neste mesmo capítulo, o autor descreve a contextualização histórica da ordem bipolar na Guerra Fria e a “Ordem Multipolar”. A diferenciação dessas ordens é mensurada pelo poder econômico e militar dos países, no entanto, o autor adverte que, o poder econômico e militar dos EUA ainda continua muito superior aos outros, com isso poderíamos falar de uma “Ordem Unipolar” (p.151).

Para justificar as transformações nas relações entre os Estados sob a ótica da nova ordem mundial é discutido no livro a organização dos países em grupos que se formaram no contexto da globalização para fazer frente aos países ricos como o G-20 e Brics. Além de citar organizações dos Estados plurinacionais como a Liga Árabe, OEA, Asean, UA e Unasul.

No capítulo 8 a América Latina é abordada sob o enfoque do Mercosul (p.90). O texto traz a descrição histórica e os principais problemas enfrentados na organização do bloco econômico desde a sua formação até os dias atuais. Ainda aprofunda a discussão sobre o tema com um texto de apoio que amplia a visão do assunto.

O capítulo 9 aborda o Nafta (p.101) descrevendo os três países pertencentes ao bloco. O México é descrito pelos seus aspectos históricos e culturais, além dos fatores políticos e econômicos que levaram o país a entrar no bloco. As questões referentes aos

problemas, principalmente econômicos, que o país sofreu depois da entrada no bloco também foram descritas juntamente com o movimento dos Chiapas e a questão da imigração dos mexicanos para os EUA.

O capítulo 19 é específico sobre o tema da América Latina. De início o texto apresenta a descrição econômica, demonstrando o PIB de cada país. Em outro texto deixa pergunta: o que é América Latina? (p.263).

O autor busca caracterizar a América Latina por meio da regionalização, com isso levanta as hipóteses mais usuais para definir a região de forma crítica.

A regionalização da América Latina pela língua, ou seja, uma região que tem como idiomas o espanhol e o português é questionada pela existência de outros idiomas como o inglês (na Jamaica, Belize e Bahamas) e ainda as línguas indígenas. Neste sentido, o autor conclui que: “Porém, no conjunto, pode-se dizer que predominam os idiomas espanhol e português” (p.264).

Outra forma de regionalizar proposta no livro é a questão do desenvolvimento, ou seja, a América Latina, em sua totalidade é subdesenvolvida (p.264). Para elucidar essa regionalização o autor também acrescenta o histórico da colonização na América Latina como um critério de regionalização: os países foram colônias de exploração.

A partir dessa apresentação, o subcapítulo “Diferenças na formação histórica” (p.265) e “América Latina: dependência e desigualdades sociais” (p.266) apresentam características históricas do ponto de vista econômico e social que auxiliam o entendimento da realidade atual da região histórico-geográfica.

O subcapítulo “Entre o mercado e o Estado: os modelos latino-americanos (p.268)” abordam a construção socioespacial da região identificando dois modelos de desenvolvimento presentes na América Latina:

Há várias décadas existem dois modelos rivais ou alternativos de desenvolvimento na América Latina: um deles é liberal e o outro estatizante. O Chile é o país que representa melhor o primeiro modelo; a Venezuela – seguida nos últimos anos pela Bolívia e Equador, além evidentemente de Cuba – representa o segundo. O Brasil fica numa posição intermediária, o México, o Peru e a Colômbia se aproximam um pouco mais do Chile (embora nem tanto) e a Argentina oscilou entre os dois modelos (p.268).

O livro usa essa definição para descrever alguns países em seus aspectos políticos e econômicos. O Chile é apresentado pelos seus altos índices de desenvolvimento humano e também o caráter neoliberal de sua economia. A Venezuela é descrita do ponto de vista econômico por sua economia ser dependente do petróleo, a

carência de infraestrutura interna do país que impede o desenvolvimento econômico e as ações políticas do governo de Hugo Chavez. Além das disputas territoriais com a reivindicação do “território de Esquibo” na Guiana. A Bolívia é abordada pelo aspecto político interno, sendo apresentada a instabilidade política promovida por vários golpes militares até a estabilidade conseguida com a eleição de Evo Morales em 2006. A Colômbia, como sempre, é abordada pela questão do narcotráfico.

O material didático apresenta com grande destaque a questão sobre geopolítica atrelando o conceito ao Estado. Apesar de não estabelecer o que é geopolítica o autor deixa claro que sua análise parte do Estado como agente político privilegiado, dessa forma, o conceito utilizado está amparado na geopolítica tradicional.

Ao elevar o Estado como agente da produção do espaço em escala global o livro discute o papel do Estado ao longo da história, sua constituição como organismo político contraditório e também como agente espacial. Deixando claro o que é o Estado, suas funções, e como ele participa da produção do espaço afirmando que:

Na sociedade moderna, o papel do Estado na produção do espaço geográfico é muito importante. Como ele representa o poder público de uma sociedade, praticamente todas as grandes obras, aquelas que ocasionam maiores modificações nas paisagens, são realizadas pelo Estado ou, no caso de serem realizadas por empresas privadas, precisam de aprovação estatal para serem realizadas ( p.138).

Podemos observar então, que houve uma preocupação em tipificar conceitualmente o Estado e suas funções, que em outros materiais não é apresentado de maneira específica.

Percebemos essa preocupação conceitual em várias temáticas do livro. Ao abordar a questão geopolítica sob o enfoque das “ordens mundiais”, muito comum nos manuais do ensino médio, o autor procura definir o que é uma “ordem geopolítica mundial” que na correlação de forças no plano internacional existem “Estados com maior poderio econômico e militar em escala regional e global, o equilíbrio entre essas potências é o que define uma ordem mundial” (p. 145).

A partir do conceito de ordens geopolíticas o livro destaca as “Ordem bipolar” no contexto da Guerra Fria analisando o espaço mundial de maneira homogênea economicista e belicista. A “Nova ordem mundial” traz a famigerada divisão entre “países do norte” e “países do sul” do ponto de vista econômico. Essa divisão do espaço

mundial presente em vários manuais de geografia, nos casos analisados, não acrescentam em nada a compreensão das complexas relações entre Estados.

Um ponto adverso nos textos surge quando se trata da questão da ordem multipolar ou da nova ordem mundial. Identificamos em outros temas apresentados no livro uma preocupação em definir os conceitos. Entretanto, neste tema houve dificuldade em deixar claro em qual ordem estamos vivendo atualmente. A justificativa da “nova ordem” se inicia com a desintegração do “mundo socialista” (p.150). A partir daí, o texto apresenta a evolução econômica da China, Japão, União Europeia e EUA para justificar o empoderamento desses países em escala global. E ainda:

Isso tudo justificaria denominar a nova ordem de multipolar. Mas alguns autores falam numa ordem unipolar devido a grande força militar sem concorrentes dos Estados Unidos. Outros ainda preferem denominar a nova ordem de unimultipolar, pois no aspecto militar existe apenas uma superpotência atuante nos vários recantos do globo, os Estados Unidos, e no aspecto econômico e tecnológico, que é o mais importante atualmente, existem vários centros mundiais de poder: a União Europeia, os Estados Unidos, o Japão e a China (p. 151).

Podemos notar que há vários critérios para definir uma nova ordem mundial, apesar disso, existe a dificuldade em sustentar a tese de novas ordens mundiais.

No que se refere à América Latina o livro aborda o Mercosul explicando os diferentes estágios para a consolidação de um mercado comum entre países. O texto diferencia conceitualmente: Zona de livre-comércio, Área de livre-comércio, União aduaneira e Mercado comum (vol.2, p.98). Esses conceitos permitem que a análise do Mercosul no contexto regional e global fique mais próximo da realidade e que, se for o caso, além de trazer subsídios importantes para entender a produção do espaço em escala global, esses elementos conceituais não permitam comparações equivocadas com a União Europeia.

Ao tratar a América Latina o livro procura conceituar o que definiria essa região. Para isso, busca aspectos culturais (idioma) econômicos e sociais do ponto de vista histórico para trabalhar o conceito de América Latina. O texto também apresenta um panorama político atual de alguns países – Chile, Venezuela, Bolívia e Colômbia - ressaltando as transformações que a região está passando na atualidade.

Apesar de apresentar uma descrição histórica e política da região condizente com as limitações que o material didático impõe, o conteúdo aborda apenas os Estados de maneira isolada, não há outros aspectos, além do econômico, que possibilite interpretar a região sob outras perspectivas.

Outra coisa que chama atenção é que a região não é abordada sob a perspectiva geopolítica e a questão territorial e as relações de poder intra e entre Estados não aparecem como forma de análise. Com isso, não se estabelece nenhuma relação com o Brasil, reforçando uma perspectiva isolacionista entre os países da região. Por fim, mas não mais importante, a temática encontrada em todos os manuais didáticos é a Colômbia ser apresentada única e exclusivamente sob a questão do narcotráfico.

#### **4.7 - Descrição e análise dos cadernos do professor de geografia “São Paulo faz a escola”**

Este material organizado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo é a referência para os professores de geografia trabalhar o conteúdo em sala de aula.

O material é dividido em dois volumes por cada série do ensino médio totalizando seis cadernos direcionando os conteúdos e as atividades que serão trabalhadas ao longo do ensino médio.

No caderno do professor volume 1 do 1º ano do ensino médio encontramos no sumário a temática sobre geopolítica: **“Geopolítica: o papel dos Estados Unidos e a nova “desordem” mundial”**.

Na introdução sobre o tema a questão do conceito de geopolítica e geografia política é posta em discussão:

A geopolítica não se refere à política tradicional, pois esta somente é praticável nos limites territoriais de um país e de uma sociedade. Ela diz respeito, principalmente, à ação que põe em contato Estados nacionais territoriais (países) entre si. Por intermédio da geopolítica: tanto se constroem acordos econômicos e de cooperação, como se realizam ações estratégicas em busca de vantagens econômicas e territoriais; Celebra-se a paz em tratados internacionais, como se faz a guerra. (caderno do professor, p.45, 2014).

Em uma questão proposta para os alunos o entendimento do conceito de geopolítica é reforçado:

P: Existe um termo muito utilizado para se falar da situação mundial, das relações e dos conflitos internacionais: “geopolítica”. O que há por trás dessa palavra que mistura os termos “geo” e “política”? Será uma mistura de geografia e política? Justifique sua resposta.

R: A palavra “geopolítica” não representa uma simples fusão dos termos “geografia” e “política”. Mais do que isso, ela significa uma política entre Estados-nação (países) que se utilizam de meios não políticos sempre que necessário, como as sanções econômicas e a violência, a guerra, para fazer valer seus interesses. (p.47).

O texto ao trabalhar o conceito de geopolítica nas relações entre Estados e dimensionar o papel de cada Estado no contexto mundial procura tratar os principais países como potências mundiais. E para isso caracteriza o poder de cada país da seguinte forma: quadro da p.53

	<b>Força militar</b>	<b>Força econômica</b>	<b>Força cultural</b>	<b>Força geográfica (força espacial)</b>
<b>EUA</b>	++++	++++	++++	++++
<b>França</b>	+	+++	+++	+++
<b>Alemanha</b>	-	+++	++	+++
<b>Japão</b>	-	+++	+++	+++
<b>Inglaterra (Reino Unido)</b>	++	+++	+++	+++
<b>China</b>	+++	+++	++	++
<b>Índia</b>	++	++	+++	++
<b>Espanha</b>	+	++	++	++
<b>Rússia</b>	+++	++	++	++
<b>Brasil</b>	-	++	+	+

Quadro 4 Atuais potências mundiais e suas características. Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Segundo o manual do professor este quadro tem o objetivo de qualificar os EUA como única superpotência mundial “O que importa aqui é a ideia de agentes mais poderosos e outros mais frágeis na organização do sistema mundial. E, nesse caso, o peso dos EUA é significativo como uma e única superpotência. ( p.53).

A partir dessa caracterização o livro vai tratar da geopolítica dos EUA. **“Etapa 2 – Definindo a geopolítica: a vocação geopolítica do EUA”** (p.55). Ainda dentro do conceito da geopolítica tradicional o tema é apresentado de forma descritiva ponderando

as ações políticas dos EUA e seus interesses em nível mundial, definindo então a geopolítica como o interesse de um Estado:

Pois bem, na arena internacional, um país atua defendendo o bem comum? Qual bem comum? Se não é assim, ao menos os países atuam em prol de seus interesses, e é isso que suas populações acham. E, na defesa de seus interesses soberanos, se for preciso faz-se a guerra: isso é a geopolítica. Uma política de defesa de interesses únicos, que não tem como referência um bem comum, que, afinal, não existe em um mundo dividido (p.55).

A partir daí, o texto descreve o papel de potência econômica e militar dos EUA como preponderante no mundo desde 1840 até os dias atuais. Relata a ação dos Estados Unidos em sua expansão político-territorial na América Latina como uma ação geopolítica, entretanto não relaciona intervenção direta no Brasil na construção da ditadura militar.

O capítulo todo tem como objetivo ressaltar o papel dos EUA como única superpotência mundial desde a década de 1990. “A partir da década de 1990, uma ordem mundial capitalista passou a reinar isoladamente, ancorada na superpotência estadunidense e nas outras, também muito importantes” (p. 62).

Na sequência o livro apresenta outra situação de aprendizagem sobre a questão geopolítica **Situação de aprendizagem 4: Os deserdados na nova ordem mundial: as perspectivas de ordem mundial solidária**. Neste capítulo ainda sob a questão geopolítica é tratada as questões dos conflitos regionais.

O que nos chamou atenção foi o tema a forma com que o tema foi abordado em seu título “**Etapa 2 – O enfraquecimento da geopolítica: as chances de uma Nova Ordem Mundial solidária**”

Nesta parte do livro busca-se justificar o “enfraquecimento da geopolítica” apresentando a “Nova Ordem Mundial” multipolar. Ressaltando ainda que os EUA vem perdendo força no cenário mundial alegando que o fato de ONU não ter apoiado a invasão do Iraque ou “O próprio dólar se enfraqueceu no cenário internacional. Em termos econômicos, sua força já não é a de uma superpotência incontestável” (p.71).

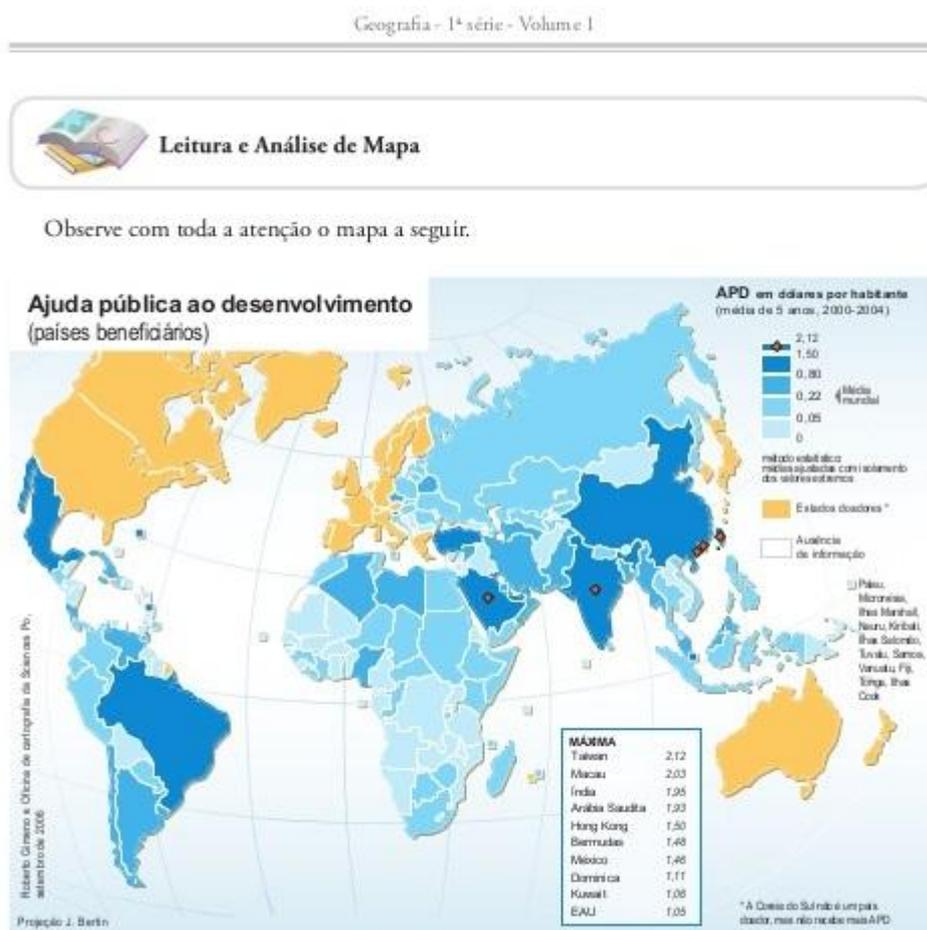
No plano político e cultural a força das potências também está abalada no mundo ocidental pela degradação das condições ambientais do planeta. Em outras áreas do mundo cresce a rejeição aos EUA e às outras potências de modo bastante grave, o que pode ser exemplificado pelos protestos da sociedade civil contra a guerra e os

encontros do G-8 (cúpula dos países mais influentes do planeta) (p.71).

Neste contexto o livro chama a atenção para uma nova perspectiva das relações entre os países: “pode estar surgindo uma nova ordem solidária, menos influenciada pelos interesses particulares, em nome de um bem comum.” (P71).

Para justificar essa nova solidariedade entre países e para caracterizar o “enfraquecimento da geopolítica” o livro apresenta um mapa da ajuda pública para o desenvolvimento dos países.

figura 2



Fonte: Atlas de Cartographie de Sciences Po. Disponível em: <[http://cartographie.sciences-po.fr/ca/mo/eqac/10-11\\_aide\\_dev\\_hab\\_2000-04.jpg](http://cartographie.sciences-po.fr/ca/mo/eqac/10-11_aide_dev_hab_2000-04.jpg)>. Acesso em: 15 out. 2009.

Este é o único argumento presente para justificar a solidariedade e o fim da geopolítica. A insistência nesse tema permanece nas atividades propostas. Sobre o tema o livro possui 7 questões para o entendimento do tema, além das respostas esperadas pelos alunos:

Na questão 3 : P. Na sua opinião, qual é o interesse desses países ao auxiliar os países pobres?

R: *Hoje é possível dizer que está em curso a criação de certa solidariedade autêntica no mundo, embora parte dessa ajuda ainda vise também à obtenção de vantagens que resultam dessas boas relações ou da dependência dos países pobres em relação aos ricos nas trocas comerciais ( p.72-73).*

**Questão 6. Essas ajudas podem ser incluídas no conjunto das ações geopolíticas ou, na verdade, representam uma ação que foge aos interesses isolados e correspondem à construção de uma nova solidariedade mundial? Justifique.**

R: *Pelo menos parte dessa ajuda, como já foi dito, indica a construção de nova solidariedade no mundo, algo que escapa à lógica geopolítica de se pensar apenas nos interesses próprios de cada país. (p73).*

**Questão 7. O fato de parte significativa da opinião pública mundial, assim como líderes de instituições e países importantes, ter se colocado contra a invasão do Iraque pelos Estados Unidos da América, somado ao avanço das políticas de ajuda internacional (um exemplo encontra-se no mapa em análise), pode significar um enfraquecimento da geopolítica estadunidense? Justifique.**

R: *Sem dúvida, por mais que se queira negar, há um enfraquecimento da geopolítica. Por exemplo, a expectativa do mundo todo é que o presidente estadunidense eleito em 2008 (Barack Obama) viesse a estabelecer relações multilaterais (e não apenas unilateral, como é a lógica da geopolítica) com os países do mundo e com outras instituições, reconhecendo a necessidade de fazer política, acordos e considerar o interesse dos demais. Se isso está acontecendo ou não, há ainda que se avaliar, mas que há pressão para isso, sem dúvida há.*

A América Latina é discutida somente no caderno 1 volume 1 do 3º ano do ensino médio. O conteúdo é apresentado como uma pergunta: América Latina? No primeiro momento causa uma expectativa de discussão aprofundada sobre o tema, no entanto, o que se segue é uma proposta de trabalho com os alunos sobre alguns países da região organizando o conteúdo da seguinte forma: “movimentos sociais indígenas e principais zonas ou focos de tensão na América Latina; narcotráfico na Colômbia; movimento indígena na Bolívia e em Chiapas e os conflitos políticos no Peru.” (p.92). e

na questão do que esses conteúdos irão ajudar os alunos a refletir sobre a região o livro define :

Reconhecer a diversidade e o contingente das populações indígenas da América Latina e identificar movimentos político-sociais importantes relacionados; identificar e pesquisar as principais zonas ou focos de tensão na América Latina; compreender a origem dos conflitos armados na Colômbia, os principais atores envolvidos e as razões que os tornam regional e internacionalmente relevantes. (p.92).

Depois dessa apresentação é proposto um seminário em grupo para que os estudantes abordem os seguintes temas. O quadro 1 informa de maneira resumida como o cadernos quer que os estudantes trabalhem os temas propostos.

**Quadro 7: Distribuição dos conteúdos sobre América Latina**

País	Tema	Proposta
México	Chiapas	Localização , origem e reivindicações do movimento
Peru	Sendero luminoso e Tupac Amaru	Descrição histórica dos movimentos e suas reivindicações
Bolívia	População indígena	Descrição socioeconômica das populações indígenas e suas reivindicações políticas
Haiti	Ditadura François “Papa-Doc” Duvalier e a de seu filho, Jean-Claude Duvalier	Aspectos históricos e a participação militar do Brasil por meio da ONU
Colômbia	Tráfico de drogas e guerrilha	Aspectos históricos da formação das Farc e a relação com o tráfico de drogas. Intervenção dos EUA na Colômbia.

Fonte: Caderno do professor Geografia ensino médio. 3a série Vol. 1, 2014-2017. SEE- SP. Organizado pelo autor.

O capítulo apresenta ainda um mapa do território colombiano dominado pelas Farc e as bases americanas para ilustrar o Plano Colômbia contra o narcotráfico.

O material que orienta as discussões sobre geopolítica está amparado no conceito de geopolítica tradicional. No entanto, observamos que os autores não se preocuparam em relacionar o tema com a Geografia ao não apresentar nenhuma referência dos pensadores que contribuíram para a discussão conceitual sobre o tema.

Ao delimitar o conceito houve um reducionismo do que é a geopolítica “A geopolítica não se refere à política tradicional, pois esta somente é praticável nos limites territoriais de um país e de uma sociedade” (p.45). Neste sentido, os autores desconsideraram varias obras que discutem o tema e trazem novos elementos para a ampliação do debate político-territorial (Vesentini , Bekcer, Castro). Por se tratar de um material destinado a educadores essas referencias deveriam fazer parte do texto, mesmo assumindo a geopolítica tradicional como forma de análise.

Outra questão importante é a definição de política utilizada no texto para dar suporte à geopolítica:

Política é fácil de definir. Vamos ver o caso do Brasil: em nosso país, reclamamos muito da qualidade da vida política, dos partidos políticos e de nossos representantes. De que, em resumo, nos queixamos? De que os políticos defendem apenas seus interesses, e não um *bem comum*. Quer dizer: parece-se com a geopolítica, porque entendemos que há um *bem comum* a zelar no Brasil (p.55)

Aqui nos parece uma definição simplificada e superficial de política reproduzindo o senso comum. Devemos refletir que estamos lhe dando com jovens que estão buscando referências para o entendimento das complexas relações políticas que os atingem diariamente. A reprodução do senso comum em sala de aula causa um desentendimento da realidade e coloca em xeque o próprio ensino de Geografia que deve proporcionar ferramentas qualificadas para compreender as relações socioespaciais.

Ao trabalhar com o conceito de geopolítica tradicional o material trata o Estado como único detentor da política. Isso acaba gerando a ideia de que a geopolítica só pode ser pensada por meio do Estado, homogeneizando as relações políticas internas e externas; entrelaçando sociedade, Estado, corporações privadas em um só nome: geopolítica. A frase tirada do livro retrata essa condição:

Na presente ordem mundial, acrescenta-se à força dos Estados nacionais territoriais aquela das grandes corporações econômicas (sistema produtivo, financeiro, serviços) que faz, também, uma espécie de “geopolítica”. Soma-se também a força das instituições

religiosas, de larga difusão, e da ideologia (esta última enfraquecida com a decadência do mundo socialista) (p.54).

Podemos questionar então o conceito de geopolítica trabalhado no material didático. Afirma-se que grandes corporações econômicas e instituições religiosas praticam ações geopolíticas, entretanto, o conceito explicativo definido no texto é :

A palavra “geopolítica” não representa uma simples fusão dos termos “geografia” e “política”. Mais do que isso, ela significa uma política entre Estados-nação (países) que se utilizam de meios não políticos sempre que necessário, como as sanções econômicas e a violência, a guerra, para fazer valer seus interesses. (p.47).

Assim nos parece que a definição do conceito de geopolítica carece de querência conceitual mais rigorosa em se tratando de material didático.

Mesmo a questão do Estado e das relações inter-estatais sendo privilegiada nas análises, a construção das relações socioespaciais em escala mundial são apresentadas de forma monotemáticas, privilegiando apenas o papel dos EUA como agente.

A fragilidade conceitual, muitas vezes, pode levar a utilizar as palavras de forma equivocada. Ao abordar a questão das transformações do poder político mundial atual, o material didático utiliza o seguinte título: “O enfraquecimento da geopolítica: as chances de uma Nova Ordem Mundial solidária” (p.71). Seguindo a lógica conceitual descrita nos textos; os interesses contraditórios de cada país são entendidos sob a geopolítica, dessa forma, o entendimento desse título, seria então, que os países não têm mais interesses conflitantes. A justificativa utilizada é que:

Os EUA já contaram com um apoio maior às suas ações geopolíticas. A própria recusa da ONU em apoiar a invasão do Iraque representa que já não é tão fácil as potências se organizarem apenas em torno de seus interesses. Há quem veja nesse caso um dos sinais do enfraquecimento do poder dos EUA como força principal na ordem mundial. (p.71).

A tese de que vivemos o “enfraquecimento da geopolítica” é sustentada segundo os textos pelo enfraquecimento do poder econômico e político dos EUA argumentando que “O próprio dólar se enfraqueceu no cenário internacional. Em termos econômicos, sua força já não é a de uma superpotência incontestável” (p.71). O livro ainda utiliza um mapa da ajuda pública dos países para justificar a instauração de uma “Ordem mundial solidária”. É muito difícil aceitar isso, principalmente pela ação das grandes potências

econômicas em relação, por exemplo, as questões dos subsídios agrícolas que enfraquecem as economias e o desenvolvimento dos países mais pobres.

A América Latina é tratada apenas no caderno 1 do 3º ano do ensino médio. As poucas páginas dedicadas à região não são analisadas sob o viés geopolítico, fazendo uma abordagem de cada país isoladamente.

Apesar de a proposta inicial ser de entender os movimentos políticos dos povos indígenas na Bolívia, Peru e no México, em nenhum momento o conceito de território é trabalhado relacionando-o a questões culturais, políticas ou de poder, o livro aponta apenas características desses movimentos propondo um trabalho para ser feito pelos os alunos.

Com isso, a abordagem apresentada centra-se em aspectos internos dos países, não indicando nenhuma relação com o Brasil reforçando o isolamento do país com a região.

Dessa forma, podemos concluir que o conceito de geopolítica presente nesses textos é mais uma forma de agir, uma ação, do que uma concepção de análise com critérios e conceitos para interpretar a realidade

A ausência de referências bibliográfica, artística e políticas fazem falta, tanto para os professores como para os alunos encaminharem as discussões sobre a região. Isso chama atenção de maneira negativa, pois esse material, de certa forma, é de uso obrigatório pelo professor.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A proposta deste trabalho foi discutir como a América Latina é abordada no ensino médio na rede estadual paulista. Buscamos, portanto, pautar o trabalho de maneira que, a reflexão não ficasse, pura e simplesmente, focada nos materiais didáticos. Entendemos que este material está inserido em um contexto social e político que deve ser levado em consideração. Com isso, a pesquisa partiu da análise de três dimensões básicas da formação do educador: entender criticamente a organização política, econômica e cultural do sistema educacional. Entender criticamente a ciência

geográfica e as questões epistemológicas que envolvem seu ensino. E por fim, entender criticamente a construção do currículo de geografia e suas nuances históricas.

A estruturação conceitual do ensino médio atual e sua falta de identidade afetam consideravelmente a prática do professor em sala de aula. A dualidade entre ensino médio propedêutico e ensino profissionalizante causa desatino no momento de orientar os jovens estudantes para qual caminho devem seguir. Percebemos que isso afeta consideravelmente a prática pedagógica, pois há a necessidade de atribuir uma finalidade prática e utilitarista aos conteúdos. E, com isso, há um esvaziamento conceitual didático da relação entre o ensino de Geografia, educadores e os estudantes.

No Estado de São Paulo essa dualidade está mais evidente. A Resolução SE N° 98/2008 que estabeleceu diretrizes para o ensino fundamental e médio promoveu mudanças significativas no ensino de geografia alterando o número de aulas para o 3° ano do ensino médio de 2 aulas por semana para apenas 1 aula. Neste mesmo documento é instituída a disciplina de apoio curricular como um complemento das aulas de geografia, sendo esta denominada de Disciplina de Apoio Curricular (DAC) ou simplesmente “atualidades”. Para auxiliar o professor de Geografia nessa nova disciplina foi contratado como material didático o “Caderno Atualidades” da Editora Abril. Esse material, por sua vez, é um resumo das principais notícias recentes que ocorreram no Brasil e no mundo voltado para vestibulares.

Dessa forma, o ensino de geografia ficou desmembrado de sua proposta como ciência a partir do momento em que a lei impôs uma disciplina de Geografia outra específica de “atualidades”, como não se fosse possível trabalhar a Geografia em sala de aula com questões atuais. Outro problema apresentado nesse material é relacionar a Geografia como ciência a um enumerado conteúdo jornalístico sobre o que acontece no mundo sem relacionar esses acontecimentos com sua dimensão socioespacial.

Essas ações, entretanto, não vigoraram por muito tempo devido à grande reação contrária dos professores da rede. Com isso, entrou em vigor novas alterações com a publicação da Resolução SE, n° 81, de 16/12/2011 retirando a disciplina de atualidades do currículo e diminuindo uma aula de geografia do 3° ano do ensino médio noturno, ficando este, com apenas 1 aula.

Estas duas atitudes em um curto espaço de tempo demonstram a falta de planejamento e a incapacidade do poder público em dimensionar a real importância que essa modalidade de ensino tem para os jovens. Devemos lembrar que as ações educacionais no estado de São Paulo estão pautadas por conceitos educacionais

neoliberais, nos quais a educação tecnicista relaciona às avaliações externas atrelando o desempenho dos estudantes a prêmios em dinheiro para professores e gestores comprometendo a prática pedagógica a um único material didático fornecido pelo governo estadual.

No Estado de São Paulo o desmantelamento do ensino médio por meio das diversas mudanças conceituais e estruturais impostas pelo governo<sup>10</sup> contribui para reforçar o discurso de que a solução para o ensino médio é a educação técnica. Com isso, a falta de políticas objetivas que fundamente a organização do ensino médio que atenda as demandas, tanto dos alunos como dos professores, cria na comunidade escolar um desânimo que leva, principalmente professores, a tecer avaliações catastróficas sobre essa modalidade de ensino, levando-os a acreditar que a escola técnica é realmente a única solução para envolver os jovens de maneira prática na educação.

Entretanto, o discurso do Estado e a proliferação de escolas técnicas de qualidade questionável nos obriga a refletir sobre as intenções de substituir o ensino propedêutico pelo ensino técnico como alternativa para resolver os problemas do ensino médio. Neste sentido, devemos refletir sobre as ações do governo em privilegiar uma modalidade de ensino em detrimento de outra.

Dessa forma, ao não refletir sobre qual o significado do ensino médio e sua importância para a formação dos estudantes, os professores de geografia podem absorver o discurso do ensino pragmático e funcionalista e a partir daí, acreditar que a disciplina não tem nenhuma função prática para os estudantes influenciando consideravelmente em sua prática pedagógica em sala de aula.

A partir desse exposto, podemos então considerar que se há indefinições conceituais e estruturais marcantes no ensino médio as práticas didáticas relacionadas ao ensino-aprendizagem irão sofrer também com essas indefinições.

No que diz respeito aos materiais didáticos analisados, as questões referentes aos conceitos como território, região e geopolítica não são abordados como uma ferramenta de análise da Geografia, em muitos casos são citados sem definição nenhuma. Não queremos aqui fazer com que os estudantes secundaristas discutam teses conceituais epistemológicas referentes aos conceitos da Geografia, mas sim, que a definição conceitual se torne uma das ferramentas para a leitura da realidade e também para

---

<sup>10</sup> Governo do (PSDB) que está há mais de 20 anos no poder.

identificar a ciência geográfica como um modo de reflexão socioespacial, não a tornando assim, um monte de informações vazias, ou atualidades sem reflexão espacial.

Apenas no livro “Geografia: o mundo em transição” de José Willian Vesentini apresenta a preocupação a priori em conceituar a geopolítica e a ordem mundial.

De modo geral, o conceito de geopolítica é tratado de maneira tradicional – o Estado como único agente político – reproduzindo as relações entre Estados por meio de sua força econômica e militar, enfatizando assim, o discurso hegemônico das grandes potências, pois outras relações e outros Estados são reduzidos à órbita das grandes potências ou nem citados.

Nos chama atenção encontrar os mesmos modelos abstratos de análise socioespacial em escala global em todos os materiais didáticos analisados. A divisão do mundo em “países do norte” ricos e “países do sul” pobres ocupam as páginas desses manuais, entretanto, não oferecem nenhuma contribuição para entender o mundo. Para responder essa questão podemos levantar a hipótese de que a Geografia está órfã da definição de países desenvolvidos e subdesenvolvidos, que ocupava, no passado, inúmeras páginas para explicar a relação entre os países do mundo. Com o aparecimento do conceito de países emergentes criou-se, a partir daí, mais uma divisão regional em escala mundial onde não cabem mais tais nomenclaturas.

A questão das “ordens mundiais” há uma reprodução de discursos sem um fundamento prático na realidade. Tanto é, que no material produzido pelo governo paulista tem como subtítulo: “O enfraquecimento da geopolítica: as chances de uma Nova Ordem Mundial solidária” (p.71). E no livro Geografia o mundo em transição (Vesentini) apresenta uma ordem “unimultipolar” (p.151); podemos questionar do ponto de vista da Geografia Política que o conceito de “ordem mundial” poderia servir como instrumento de análise na chamada Guerra Fria, mas atualmente, devido as complexas relações socioespaciais em escala global que se estabeleceram, o conceito de ordem mundial não da conta da realidade.

Podemos perceber isso quando a América Latina é abordada em assuntos como “países do sul”. A regionalização do espaço mundial sobre o enfoque da Geografia Política tradicional requer a abordagem territorial e suas relações de poder, no entanto, esses conceitos não aprecem devido o mundo ser dividido na divisão internacional do trabalho. Dessa forma, conceitos como território, região, relação de poder ou mesmo geopolítica não se tornam ferramentas de análise geográfica, mas sim, apenas um jogo de palavras.

Contudo, as análises geográficas políticas em suas diversas escalas devem buscar romper com conceitos hegemônicos que buscam homogeneizar as relações socioespaciais em um único conceito. Assim, Uribe Ortega (1996) em seu livro “*Geografia Política: verdades e falácias do fim do milênio*” destaca que para abordar a América Latina sob a perspectiva crítica devemos romper com conceitos como subdesenvolvido, desenvolvido, ocidente, oriente, conceitos que foram criados em um contexto imperialista eurocêntrico. O autor ressalta ainda que muitos desses conceitos não respeitam a construção sócio histórica da região subjugando suas complexas relações e construções de espaço e tempo.

A América Latina nos cadernos do ensino médio do Estado de São Paulo aparece fora das questões geopolíticas, em um capítulo à parte. Neste mesmo capítulo, a região é abordada com o enfoque apenas econômico, sem estabelecer relações sociais e políticas com o Brasil, isso de certa forma pode causar um distanciamento no entendimento do país com a região.

Como a América Latina fica resumida a apenas um capítulo, entendemos que a região poderia ser abordada em outros temas que estão no caderno do professor. No volume 1 do 1ª ano do ensino médio aborda o tema “ As mudanças das distâncias geográficas e os processos migratórios” (p. 74), dando ênfase para as migrações em direção á Europa e EUA. Em nenhum momento o tema da migração cita as migrações internas na América Latina, como por exemplo, a migração boliviana para o Brasil e suas características socioespaciais.

No Caderno do professor do 2º ano volume 1 apresenta o tema “ O Brasil e a economia global: Mercados internacionais” (p.43), no entanto, a América Latina e suas relações econômicas com o Brasil não são trabalhadas.

No caderno do 3º ano volume 1 aborda com várias páginas os temas “Geografia da Religiões” (p.63) e “ Choque de civilizações” (p.52) apenas poucas páginas para abordar as questões referentes a América Latina. Neste mesmo caderno aborda o tema “A questão étnico cultural” (p. 77) abordando os conflitos “étnicos” e fronteiriços do mundo atual. Apesar de citar os conflitos de fronteira na América Latina, o caderno não desenvolve o tema da mesma forma que outros como a questão Palestina, a Caxemira, entre outros. Ou seja, a América Latina e suas questões territoriais ficaram em segundo plano em relação aos conflitos com mais exposição na mídia. No volume 2 deste mesmo caderno é apresentado o tema “ África e América” (p.53). O tema é abordado sob a perspectiva histórica e da escravidão relacionando a escravidão e a

configuração da cultura africana no Brasil e nos EUA. O tema peca ao não relacionar o contexto histórico da escravidão em outros países latino-americanos e suas questões culturais e territoriais; como a questão quilombola no Brasil e na Colômbia. Este tema poderia ampliar a compreensão das relações culturais entre o Brasil e América Latina abordando as semelhanças e diferenças das territorialidades da cultura negra nas periferias das grandes cidades da região, as manifestações culturais como, por exemplo, o hip-hop em sua estética musical e política.

Podemos constatar, a partir de nossos referenciais teóricos que a América Latina nos materiais didáticos existe apenas como uma região dimensionada por números, tabelas e estatísticas. Os aspectos políticos e territoriais são abordados pela ótica das relações de poder – econômico - pelo Estado da Geografia Política tradicional. O que há são informações desconectas de uma realidade complexa de múltiplas determinações, onde o aspecto econômico prevalece sobre qualquer outro. Determinando assim, apenas um modo de identificar e analisar a construção socioespacial da América Latina e suas correlações com o Brasil e o mundo.

O material organizado pela Secretaria Estadual de São Paulo apresenta a América Latina como um apêndice, desconectada de relações com o Brasil. O conteúdo sobre a região é apresentado fora das questões da Geografia Política, isso, não permite do ponto de vista das relações de poder, políticas e territoriais analisar em todas as dimensões a região, colocando-a em uma situação subalterna em relação aos outros espaços em escala mundial.

Dessa forma, podemos concluir que a maneira com que o conteúdo sobre América Latina é abordado nos manuais do estado de São Paulo não permite a compreensão política, territorial, social e cultural da região por parte dos estudantes, induzindo estes, a apenas um visão sobre a região: a econômica.

Entendemos que o ensino de Geografia é um instrumento importante para a formação educacional, política e cultural dos adolescentes, principalmente nesta modalidade de ensino na qual é possível e necessário abordar os temas com maior complexidade conceitual. O ensino de Geografia então deve propiciar ferramentas; elementos conceituais e práticos para que nossos jovens rompam com conceitos preconceituosos e entendam que a América Latina pode oferecer experiências – culturais, políticas e territorial – que nos ajude a construir a alteridade necessária para compreender o mundo e nós mesmos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGNEW, John. **A nova configuração do poder global**. Salvador: Cadernos CRH, vol. 21, n.53, p. 207-219: Maio/agosto de 2008.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: Um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Estudos Avançados em Educação / Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1979.

ARAUJO, João Batista; BOMÉNY, Helena Maria B.; GUIMARAES, Sônia D. Pinto. **A política do livro didático**. Campinas: Editora da Unicamp. Summus Editorial, 1984.

ARROYO, Mônica; LEMOS, Amélia Inés G. de; SILVEIRA, Maria Laura. (Orgs). **Questões Territoriais na América Latina**. São Paulo: CLACSO; Universidade de São Paulo, 2006.

AZEVEDO, Aroldo. **Contribuição ao ensino: Programa de Geografia para o Curso Secundário**. In. Boletim Geográfico. Ano IX. Agosto de 1955. Nº 101.

AZEVEDO, Fernando. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores).

BECKER, Bertha K. **A geografia e o resgate da geopolítica – p.99**. In: Revista Brasileira de Geografia. Rio de Janeiro: IBGE, Ano 50. Nº especial. 1988.

BECKER, Bertha K. A geopolítica na virada do milênio: logística e desenvolvimento sustentável. In: CASTRO, Iná E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, Roberto L. (Orgs). **Geografia: conceitos e temas**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BOMENY, Helena M. Bousquet; COSTA, Vanda M. Ribeiro; SCHWARTZMAN, Simon. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL, Secretaria de educação básica. Ministério da Educação e Cultura. **Ciências Humanas e suas tecnologias. Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília; vol. 3, 2008.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**. LEI N. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. **O QUE É O ENSINO DE 2º GRAU — um depoimento — elementos para reflexão**. Brasília, 1979.

CAIRO, Heriberto. **América Latina no século XXI: geopolítica crítica dos Estados e os movimentos sociais do conhecimento e da representação**. Salvador: Cadernos CRH, vol. 21, n.53, p. 201-206: Maio/agosto de 2008.

CAIRO, Heriberto. **América Latina nos modelos geopolíticos modernos: da marginalização à preocupação com sua autonomia.** Salvador: Cadernos CRH, vol. 21, n.53, p. 221-237: Maio/agosto de 2008.

CALLAI, Helena Copetti. **A geografia e a escola: Muda a geografia? Muda a escola?** Terra Livre, São Paulo: n 16. 2001.

CARLOS, A. F. Alessandri, DAMIANI, Amélia Luisa. **A Geografia na sala de aula /** (org.); São Paulo: Contexto, 2001.

CASTRO, Iná Elias de. **Geografia e Política: Território, escalas de ação e instituições.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

COSTA, Wanderley Messias. **Geografia Política e Geopolítica: Discursos sobre o território e o poder.** São Paulo: Hucitec, 1992.

CASTELLAR, Sonia M. V. **A construção do conceito de espaço e o ensino de geografia.** Presidente Prudente. Caderno Prudentino de Geografia. n 17. Junho de 1995.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e ensino de geografia.** Terra Livre. São Paulo. N.14, 1999

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento.** Campinas: Papirus Editora, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas.** Educação em Revista. Belo Horizonte, N°. 27, Julho, 1998.

CURSO DE FÉRIAS PARA APERFEICOAMENTO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO. Fundação IBGE. Janeiro/Fevereiro de 1965

CURSO DE FÉRIAS PARA APERFEICOAMENTO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO. Fundação IBGE. Janeiro de 1966.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil: 1930 – 1970.** São Paulo: Edusp, 1995.

FONT, Joan Nogué; RUFÍ, Joan Vicente. **Geopolítica, identidade e globalização.** São Paulo: Annablume, 2006.

FREITAS, Luis Carlos. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012

FERRAZ. Claudio Benito. **Delgado de Carvalho e a Geografia no Brasil: pioneirismo e contribuições.** In: Geografia e Geopolítica A contribuição de Delgado de Carvalho e Therezinha de Castro. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

FREYTAG, Barbara. **Escola, Estado e sociedade.** São Paulo: Editora Moraes, 1980.

GENTILLI, Paulo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Neoliberalismo qualidade total e educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001

GOMES, Angela de Castro. **Ideologia e trabalho no Estado Novo**. In. Repensando o Estado Novo. Organizadora: Dulce Pandolfi. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999.

GOMES, Nadia Franco Da Cunha. **Análise de currículo de ensino de 2º grau: implicações de uma redefinição da política educacional**. Rio de Janeiro: INEP. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1976.

GONÇALVES, Carlos W. Porto. **Da geografia às geografias: Um mundo em busca de novas territorialidades**. II Conferencia Latiamericana y caribeña de Ciência Sociales: Universidade de Guadalajara, México, 21-22 de novembro, 2001. CLACSO.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no nordeste**. Niterói: EdUFF, 1997.

KAERCHER, André Nestor. **A geografia escolar na pratica docente: A utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica**. Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), USP. 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O ensino médio no plano nacional de educação 2011 2020: superando a década perdida?** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010.

LACOSTE, Yves. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: 15º Ed.Papirus, 2003

LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005

MACHADO, Lúcia Regina de Souza. **O modelo de competências e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio**. Trabalho e Educação, Belo Horizonte, n. 4, ago.dez. 1998.

MIGNOLO, Walter D. **Novas reflexões sobre a “ideia da América Latina”: A direita, a esquerda e a opção descolonial**. Salvador: Cadernos CRH, vol. 21, n.53, p. 253-268: Maio/agosto de 2008.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso (Para a crítica da geografia que se ensina)** Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

NOSELLA, Paulo. **Ensino médio: em busca do princípio pedagógico**. *Educ. Soc.* vol.32 no.117 Campinas Oct./Dec. 2011

NUNES, Clarice. **O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos.** Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1991.

PEREIRA, Diamantino. **Geografia escolar: Uma questão de identidade.** Campinas: Cadernos. CEDES, n. 39, 1996.

PRECIADO, Jaime. **América Latina no sistema-mundo: questionamentos e alianças centro-periferia.** Salvador: Cadernos CRH, vol. 21, n.53, p. 239-252: Maio/agosto de 2008.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana.** In: Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

QUIJANO, Quijano. **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina.** ESTUDOS AVANÇADOS USP 19 (55), 2005 9. São Paulo.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

RICARDO, Elio Carlos. **Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas.** Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 605-628, maio/ago. 2010

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico: Diretrizes para o trabalho didático – científico na universidade.** São Paulo: 11ª ed. Cortez, 1984.

SANTOS, Douglas. **Conteúdos e objetivos pedagógicos no ensino de geografia.** Presidente Prudente. Caderno Prudentino de Geografia. n 17. Junho de 1995

SANTOS, Mauricio Silva. **Ensino da Geografia na Lei de Diretrizes e Bases.** In: Boletim Geográfico. Ano. XX. Maio-Junho de 1962. Nº. 168. (p. 309).

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** São Paulo: Edusp, 2008.

SAVIANI, Demerval. **O legado dos militares na educação.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. **O território: sobre espaço e poder. A autonomia e desenvolvimento.** In: CASTRO, Iná E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, Roberto L. (Orgs). **Geografia: conceitos e temas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

TEIXEIRA, Anísio S. **A educação e a crise brasileira.** Biblioteca Pedagógica Brasileira *série 3ª* Atualidades pedagógicas Vol. 64. 1956.

VALVERDE, Orlando. **Uma Iniciativa em Prol do Ensino da Geografia** – In; Boletim Geográfico. Ano. XX. Maio-Junho de 1962. Nº. 168. (p. 244).

VESENTINI, José Willian. **A capital da geopolítica**. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. **Por uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Editora do Autor, 2008. Versão digital. Disponível em: [www.geocritica.com.br](http://www.geocritica.com.br) acesso em: 25/10/2009

\_\_\_\_\_. **Ensino de geografia no século XXI**. Presidente Prudente. Caderno Prudentino de Geografia. n 17. Junho de 1995.

\_\_\_\_\_. **Geografia e ensino: textos críticos**. (organizador). Campinas: Papirus, 1989.

WEISS, Arthur Bernardes. **O Problema da Motivação no Ensino da Geografia** In; Boletim Geográfico. Ano. XX. Maio-Junho de 1962. Nº. 168. (p.297).