



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA (CCEN)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (PPGG)  
CURSO: MESTRADO EM GEOGRAFIA**

**O CONCEITO DE TERRITÓRIO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO  
ENSINO MÉDIO DO AUTOR MELHEM ADAS (1970 a 1990)**

**Mestranda: Joana Jakeline Alcântara Sampaio**

**Orientadora: Dra. Maria Adailza Martins de Albuquerque**

**João Pessoa-PB  
2012**

**Joana Jakeline Alcântara Sampaio**

**O CONCEITO DE TERRITÓRIO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO  
ENSINO MÉDIO DO AUTOR MELHEM ADAS (1970 a 1990)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG/UFPB) para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Adailza Martins de Albuquerque.

**João Pessoa-PB  
2012**

**Joana Jakeline Alcântara Sampaio**

**O CONCEITO DE TERRITÓRIO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO  
ENSINO MÉDIO DO AUTOR MELHEM ADAS (1970 a 1990)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG/UFPB) para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente.

Data da Defesa: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. MARIA ADAILZA MARTINS DE ALBUQUERQUE (UFPB)

---

Prof. Dr. MARCOS ANTONIO MITIDIERO JÚNIOR (UFPB)

---

Prof. Dr. VANILTON CAMILO DE SOUZA (UFG)  
(Examinador Externo)

Em memória de meus pais:  
José Domingos Sampaio Sobrinho  
e Maria Alzenith de Sampaio.

## AGRADECIMENTOS

Em meio a tantas adversidades encontradas durante o percurso do Mestrado, encontrei valiosas pessoas e grandes ajudas. E sem dúvida, deposito aqui os meus sinceros agradecimentos, porque foram pessoas que contribuíram de forma direta e indireta para a construção desse trabalho. Para mim, a trajetória percorrida para o desenvolvimento deste trabalho teve um valor muito maior do que o acadêmico, pois foi antes de tudo uma lição de vida, adquirida com tantas novas experiências vividas ao longo desse período.

Entre elas não poderia deixar de ser citada a minha orientadora e amiga Maria Adailza Martins Albuquerque (Dadá), que foi muito mais do que uma excelente orientadora, demonstrando preocupação e não pensou duas vezes em se dispor para me ajudar nos momentos difíceis, oferecendo sua casa como abrigo. Sem dúvida, o mérito desse trabalho diz respeito a você.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa que durante o tempo em que foi recebida permitiu a compra de acervos bibliográficos, os quais foram de fundamental importância para a estruturação teórica da pesquisa.

As minhas irmãs Mirna e Mirtinha, pela ajuda financeira nos momentos de precisão; principalmente a Mirtinha e a Geraldo (meu cunhado), pelo apoio moral nas horas de angústias, as quais não foram poucas.

A família Medeiros Siebra, especificamente a Dona Nair, que sempre me acolheu como filha e a tenho como mãe; a Jerônimo, meu irmãozinho do mundo, que sempre se dispõe a me buscar e deixar na rodoviária, nas tantas idas e vindas a João Pessoa.

Aos meus colegas de Mestrado: Suana, Elton e Hélio, cuja amizade foi uma trajetória de conquista na convivência do dia a dia.

A minha colega e amiga, e como sempre costumo dizer a ela: o meu “anjo”, que me acolheu no meu momento de maior fragilidade. Obrigada Noemi, por tudo que você fez por mim.

A Suélida, pela disponibilidade para organizar, fazer a correção ortográfica e colocar o trabalho dentro das normas da ABNT.

Ao Grupo de Pesquisa, Ciência, Educação e Sociedade (GPCES), orientado

pela professora Maria Adailza Martins de Albuquerque, pela valiosa possibilidade de aprendizagem obtida a partir das discussões realizadas a cada encontro, as quais me permitiram uma melhor fundamentação teórica sobre a questão do saber escolar, o livro didático, a história da educação e a Geografia, enquanto disciplina escolar. Para tanto, meus agradecimentos se estendem a todos que formam o grupo, especialmente a Dadá, Joseane, Deusia e Jéssica.

Aos professores que participaram da banca: Prof. Dr. Marcos Antonio Mitidiero Júnior e Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza, os quais contribuíram muito com as questões teóricas e as orientações bibliográficas que tornaram esse trabalho melhor.

*“Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação”.*

(MILTON SANTOS)

## RESUMO

A questão do território sempre esteve presente na constituição das sociedades humanas; sua apreensão e domínio estão atreladas às mais diversas formas de poder, inclusive a ideológica, que muitas vezes tem sido utilizada como maneira de justificar as mais diferentes formas de possessão, já que sua utilização se dá por meio do domínio de um determinado grupo social. Nesse sentido, a importância do território se dá, nessa pesquisa, enquanto conceito abordado nos livros didáticos de Geografia para o Ensino Médio do autor Melhem Adas, durante o período de 1970 a 1990. Para tanto, a abordagem histórica remonta ao século XIX, com a constituição do surgimento da Escola Moderna na Europa, que *a priori* tinha a função de justificar a fundação do Estado-nação a partir do saber escolar instituído nas escolas. A Geografia, enquanto disciplina escolar, teve um papel fundamental para justificar a ideia do nacionalismo patriótico, tão importante para a consolidação do projeto do Estado nacional nesse período. O conceito de território foi, assim, bastante utilizado para fundamentar os ideais nacionalistas e o livro didático foi o instrumento usado para garantir tais objetivos. As mudanças políticas, econômicas e sociais transcorridas durante o processo histórico redefiniram as relações da sociedade com o território e sua concepção passou por várias transformações teóricas, as quais foram analisadas de forma diferente, por vários campos da ciência, entre eles a Geografia. O recorte histórico escolhido para essa pesquisa se deu em virtude do contexto histórico no qual foi escrito a obra didática do autor acima referenciado, que no caso do Brasil, se deu a implantação da Ditadura Militar e a abertura política, a partir de meados da década de 1980, quando ocorrem também as mudanças de paradigmas da ciência geográfica.

**Palavras-Chave:** Território; Geografia; Disciplina Escolar; Livro Didático.

## ABSTRACT

The territory issue has always been present in the constitution of human societies; its apprehension and domain are bonded to the most several forms of power, including the ideological that has often been used as a way to justify the different forms of ownership, since its usage is through the mastery of a particular social group. In this sense, the importance of territory is presented in this research as a concept discussed in Geography textbooks for middle school author Melhem Adas, during the period from 1970 to 1990. To this purpose, the historical approach goes back to the nineteenth century (XIX) with the establishment of the emergence of Modern School in Europe, which a priori had the function to justify the founding of the nation-state from the established school knowledge in schools. Geography as school content played a key role to justify the sense of patriotic nationalism, so important to get the project of the national State in this period. The concept of territory was, thus, widely used to substantiate the nationalistic ideals and the textbook was the instrument used to ensure such goals. The political, economical and social changes that occurred during the Historical process redefined the relationship between society and territory and its conception has undergone several theoretical transformations, which were analyzed differently in a large range of science fields, including Geography. The historical angle (selected part) chosen for this study took place because of the historical context in which it was written in the didactic work of the author mentioned above, in the case of Brazil, took the implantation of the military dictatorship and political opening, from the mid-1980, when also occur the paradigm shifts of the geographical science.

**Key-Words:** Territory; Geography; School Discipline; Text Book.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANPUH	Associação Nacional de História
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCEN	Centro de Ciências Exatas e da Natureza
CD	Conselho Deliberativo
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CRAJUBAR	Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
GPCES	Grupo de Pesquisa, Ciência, Educação e Sociedade
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPGG	Programa de Pós-Graduação em Geografia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
USAID	Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa da Europa século XVII – Representação dos principais Reinos Europeus .....	19
Figura 2	Capa do livro <i>Estudos de geografia</i> , de Melhem Adas (1974) .....	92
Figura 3	Capa do livro <i>Estudos de geografia do Brasil</i> , de Melhem Adas (1976)...	97
Figura 4	Capa do livro <i>Geografia da América: aspectos da geografia física e social</i> , de Melhem Adas (1982) .....	100
Figura 5	Capa do livro <i>Panorama geográfico do Brasil: aspectos físicos, humanos e econômicos</i> , de Melhem Adas (1980) .....	102
Figura 6	Capa do livro <i>Panorama geográfico do Brasil: aspectos físicos, humanos e econômicos</i> , de Melhem Adas (1985) .....	103
Figura 7	Capa do livro <i>Panorama geográfico do Brasil: contradições, impasses e desafios socioespaciais</i> , de Melhem Adas e Sergio Adas [colaborador], (1998) .....	104

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA</b> .....	<b>17</b>
1.1 Estado-nação, escola e a Geografia no século XIX .....	17
1.2 A Geografia dos Estados e a Geografia escolar .....	30
1.3 A Geografia escolar brasileira no período de 1930 a 1980 .....	37
1.4 A nova ordem mundial e a mudança de paradigma: da Nova Geografia à Geografia Nova, o que de fato é ensinado nas escolas? .....	47
<b>CAPÍTULO II O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA E A CONSTRUÇÃO DO SABER ESCOLAR</b> .....	<b>56</b>
2.1 As políticas de adoção do livro didático nas escolas .....	56
2.2 Produções de livros didáticos, currículos e saber escolar de Geografia .....	66
2.3 As transformações da Geografia e sua abordagem nos livros didáticos .....	72
2.4 O papel do livro didático na construção do saber escolar .....	77
<b>CAPÍTULO III O CONCEITO DE TERRITÓRIO NA ACADEMIA E NOS LIVROS DIDÁTICOS</b> .....	<b>81</b>
3.1 As diferentes abordagens do conceito de território .....	81
3.2 Concepção naturalista .....	84
3.3 Concepção econômica .....	86
3.4 Concepção integradora .....	87
3.5 Concepção jurídico-política .....	88
3.6 Abordagens do conceito de território nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio de Melhem Adas .....	91
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>110</b>

## INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que a Geografia escolar se constituiu a partir do século XIX, quando a constituição do Estado-nação estava se consolidando na Europa, podemos identificar a estreita relação entre o conceito de território trabalhado enquanto saber escolar e sua importância para a estruturação ideológica do Estado-nação. Dessa forma, tentaremos retratar historicamente como se deu a apreensão do território enquanto conceito na Geografia escolar e o discurso produzido sobre ele no livro didático. Assim como as demais disciplinas escolares, a Geografia passou a ser ensinada nas escolas vinculada às questões culturais e políticas da época e, portanto, desempenhou um papel fundamental na constituição da sociedade burguesa industrial.

Nesse contexto, a escola se encaminhava e se estruturava para atender as exigências da classe dominante, que a utilizava como instrumento ideológico. Utilizada como instrumento de dominação, a escola foi usada para consolidar na sociedade o projeto capitalista voltado para uma economia de mercado em larga escala e a criação de uma sociedade verdadeiramente preocupada com o consumo.

Mas a escola, como local de produção do saber, não produziu somente os interesses capitalistas da classe dominante, ela também se tornou um espaço autônomo de implantação de novos conhecimentos, um espaço de transformação, de revolução do pensar e do fazer pedagógico. O que acabou conferindo a ela um poder de autonomia que foi se estruturando ao longo do processo histórico. Esse papel da escola somente foi compreendido, posteriormente, a partir de estudos sobre a história da educação, nos quais se repensou a visão sobre a escola direcionada apenas como aparelho ideológico.

Nessa perspectiva, sobre o papel da escola na constituição de um novo modelo de sociedade, a Geografia, enquanto disciplina escolar, também foi fundamental, expressando, muitas vezes, através dos conteúdos e métodos ministrados em sala de aula o seu caráter ideológico. O território tomado como exemplo de uma análise teórica pode mostrar muito bem essa questão.

Sabemos que enquanto a Geografia dos Estados Nacionais<sup>1</sup> utilizava como

---

<sup>1</sup> Conhecimento de ordem prática sobre o espaço físico de uma determinada área, lugar, região ou país, cujo conhecimento é utilizado como estratégia para o controle ou domínio de tal espaço.

estratégia política, econômica, cultural e militar o conhecimento sobre o território, a Geografia, enquanto disciplina escolar, utilizava o território como conceito nos livros didáticos. Nesse sentido, analisaremos a partir do recorte histórico as transformações porque passaram as abordagens sobre esse conceito nos livros didáticos do Ensino Médio. Para isso, devemos recorrer à concepção de livro didático e sua importância para a produção do saber escolar.

A realização de nossa análise parte, antes de tudo, do pressuposto de que as disciplinas escolares e, portanto, a Geografia enquanto tal faz parte de um complexo sistema de relações interna e externa à escola. Esta passa a ser vista enquanto produtora de conhecimento, da possibilidade de transformação e de libertação do sujeito e sua realidade. A partir dessa ideia, o livro didático, enquanto recurso pedagógico, tem acompanhado historicamente as transformações teóricas e epistemológicas das disciplinas escolares. O livro didático, enquanto instrumento pedagógico, tanto tem servido para transformar as práticas pedagógicas em sala de aula, quanto recebe influências das práticas desenvolvidas em sala. Portanto, tem servido como instrumento de mediação entre o ensino e a aprendizagem. Daí a necessidade de compreender as diversas finalidades que o livro exerce como instrumento didático utilizado para a produção do conhecimento escolar.

Diante das discussões realizadas sobre o conceito de território e suas diferentes concepções acerca de sua definição produzida pelo saber escolar, é relevante questionar sobre o uso do livro didático enquanto instrumento pedagógico utilizado em sala de aula pelos professores e a produção dos conteúdos e dos conceitos nele apresentados.

Partindo do pressuposto de que o livro didático encontra-se inserido em uma estrutura complexa de relações que envolvem inúmeros agentes, desde a sua produção até chegar ao consumidor final, tais como: autor, editora, comercial, professor e aluno, esses como consumidores diretos. Já que o livro didático é concebido como uma mercadoria, ele passa a ser também um instrumento de reprodução não apenas de conteúdos, mas de valores estabelecidos pela sociedade em determinada época, portanto, disseminador de ideologias.

Levando em consideração a importância do conceito de território e seu uso como conteúdo escolar, essa pesquisa visa elaborar uma análise do conceito de território nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio do autor Melhem Adas, editados entre os anos de 1970 a 1990, de modo que possamos compreender como

as transformações supracitadas serão incorporadas por esse autor ao longo de 20 anos de produção, sendo a obra desse autor a principal fonte documental utilizada para a análise da pesquisa em questão.

A escolha por esse autor se deu devido à importância de suas publicações e ao significativo número de livros editados durante esse período para o Ensino Médio, assim como à expressiva adoção desses, tanto pelas escolas da rede de ensino privado quanto pela escola pública em todo o país. Os livros didáticos de Melhem Adas sempre foram bem aceitos nas escolas, mesmo após a implantação do sistema de avaliação para o livro didático – Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir de 1985.

É importante ressaltar que as publicações desse autor, que têm início na década de 1970, coincidem com os debates acerca da Geografia Crítica e, por isso, ao analisá-las ao longo desse recorte histórico, é possível observar as relações entre as transformações que ocorreram na academia e na escola. Assim, no caso dessa pesquisa, podemos observar as transformações na Geografia acadêmica e aquelas que foram incorporadas por esse autor, em seus livros didáticos, como também discutir se esse autor incorporou esse debate antes mesmo das discussões surgirem na academia.

Nessa perspectiva, compreendemos que o saber escolar não é somente uma reprodução ou difusão do conhecimento acadêmico, mas sim um saber produzido a partir das práticas instituídas na escola, através de várias relações existentes entre os agentes que produzem a educação escolar e que têm o livro didático como um dos instrumentos que influencia a produção desse saber.

Porém, para compreender a abordagem aqui pretendida faz-se necessário, em primeiro lugar, buscar entender a história da Geografia enquanto disciplina escolar, já que esse conceito é parte importante dos conteúdos estabelecidos historicamente para essa disciplina. Nesse contexto, buscaremos analisar a relação existente entre a construção da escola, a constituição dos Estados Nacionais e a necessidade de recorrer a esse conceito para justificar esta constituição.

Assim, diante desse contexto, esse trabalho tem como objetivo estabelecer uma análise sobre o uso do conceito de território no livro didático de Geografia para, a partir dessa análise, contribuir para a prática pedagógica dos professores em sala de aula, permitindo, desse modo, uma abordagem interpretativa das várias transformações pelas quais a Geografia passou ao longo do tempo, enquanto saber

acadêmico e como disciplina escolar, buscando compreender as relações entre a produção desses conhecimentos.

As transformações ocorridas na disciplina escolar visam, principalmente, busca de superação de práticas que, em alguns períodos, eram aceitas e que em determinadas épocas passaram a ser questionadas. Essa abordagem tem como principal elemento de interpretação o uso do conceito de território, conforme apontado anteriormente.

Este trabalho se apoiará em uma reflexão crítica sobre o conceito de território, como também sobre a relação dialética entre o saber acadêmico e o saber escolar. Terá como fonte de pesquisa o livro didático, visto aqui como instrumento pedagógico, permeado de valores culturais e que reflete conteúdos diversos, de acordo com o período histórico e a sociedade na qual está inserido. Portanto, instrumento que deve ser compreendido dentro de sua relação dialética, através de seus mais diversos usos e da diversidade ideológica que permeia a complexa rede de relações às quais ele representa.

Neste contexto, a pesquisa foi realizada a partir dos seguintes procedimentos: busca dos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio publicados pelo autor Melhem Adas durante os anos de 1970 e 1990; leituras bibliográficas para fundamentação teórica da análise sobre o conceito de território, saber escolar, livro didático, entre outras que irão complementar a análise teórica; leitura, seleção e análise dos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio do autor Melhem Adas, publicados no recorte cultural estabelecido para a pesquisa; o foco dessa análise consiste em compreender as transformações do conceito de território abordadas nos livros didáticos selecionados.

Esta dissertação constará de três capítulos: o primeiro capítulo refere-se à Geografia escolar brasileira, compreendida a partir de uma perspectiva histórica. Esse capítulo aborda a relação existente entre o Estado-nação, a escola e a Geografia no século XIX, fazendo uma comparação entre a Geografia utilizada pelos Estados e a Geografia das escolas. A partir desse contexto mais geral sobre a Geografia escolar, esse capítulo aborda também a Geografia escolar brasileira no período de 1930 a 1980. Após esse período, analisamos as mudanças de paradigmas da Geografia e como essa disciplina passa a ser trabalhada nas escolas.

O segundo capítulo retrata a questão do livro didático de Geografia e a construção do saber escolar. Nessa abordagem, fazemos uma discussão sobre a

legislação referente ao livro didático, mostrando como esse se torna, ao longo do processo histórico, uma política de Estado, que estabelece sobre o mesmo um controle através da avaliação para sua compra e adoção para as escolas públicas no país. Outra questão abordada neste capítulo refere-se ao papel do currículo de Geografia e sua importância na produção do livro didático e na construção do saber escolar, bem como, as transformações da Geografia e sua abordagem no livro didático.

No terceiro e último capítulo elaboramos uma análise teórica sobre o conceito de território produzido na academia e nos livros didáticos de Geografia. Faremos uma abordagem sobre as diferentes concepções do conceito de território e como essas diferentes concepções são abordadas nos livros didáticos de Geografia no Ensino Médio.

## **CAPÍTULO I – GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA**

Este capítulo tem como principal objetivo analisar a trajetória da Geografia escolar desde sua institucionalização, enquanto disciplina ainda no século XIX, até a década de 1980, quando se fundamenta um novo modelo de Geografia escolar, apoiada em uma perspectiva crítica. Nesse sentido, é necessário compreender o papel que essa disciplina ocupa no contexto da educação, desde os primórdios da Escola Moderna. Permeada de questões políticas, sociais, econômicas e culturais, a Geografia escolar não exerceu apenas um papel ideológico, no âmbito da cultura escolar desde sua implantação, mas também contribuiu para a reflexão de uma sociedade mais justa sobre a realidade vivenciada.

O que queremos evidenciar neste capítulo é a forma de utilização da Geografia, tanto em relação às estratégias políticas dos Estados, quanto em sua utilização nas escolas de ensino básico. Para tanto, partimos do pressuposto de que a Geografia tem exercido papéis diferentes ao longo de sua história, no que diz respeito ao seu uso e à sua finalidade.

### **1.1 Estado-nação, escola e a Geografia no século XIX**

A Geografia, enquanto disciplina escolar, remonta ao século XIX. Sua constituição aparece intimamente ligada a questões políticas que assolavam a Europa na época da construção dos Estados-nação. Compreender sua história é importante para que possamos entender os reais interesses da institucionalização de uma disciplina escolar, pois seu surgimento está permeado de interesses os mais diversos, dependendo do contexto político, econômico, social e cultural de cada época. Assim, as disciplinas escolares e entre elas a Geografia, não podem ser entendidas como neutras, prontas ou como se existissem de forma natural.

Seu aparecimento nas escolas primárias e secundárias da Europa no século XIX tem uma estreita ligação com a conjuntura política da época. Nesse período, a principal pretensão política europeia era instituir uma nova configuração territorial baseada na criação de inúmeros Estados independentes e autônomos, político e economicamente. Para tanto, foi (re)organizada em vários territórios. Com essa

reestruturação espacial, era preciso providenciar uma reestruturação política, econômica, cultural e social de inúmeros povos que se distribuíam no território de acordo com suas peculiaridades históricas, que eram as mais diversas.

Analisando o surgimento do Estado-nação, Novais (2003, p. 12), afirma que:

[...] em um século apenas, a geografia política transformou-se consideravelmente: entre 1900 e 2000, grandes espaços dominados por velhos Impérios foram fracionados em quase duzentos Estados. Esta fragmentação do mundo permitiu a multiplicação de Estados-nações baseados nos princípios de 'liberdade política e identidade nacional', isto é, um soberanismo generalizado em nome do direito dos povos de disporem deles mesmos. Mas a pretensa autodeterminação e a aparente igualdade entre nações não conseguem ocultar a assimetria entre países fortes e dominadores e Estados fracos.

É no contexto da formação dos Estados modernos, que procuraremos identificar a relação entre a institucionalização da escola e os elementos ideológicos pertinentes à constituição dos Estados-nação, como por exemplo: os princípios de liberdade, o conceito de pátria ou de identidade nacional. O papel da escola durante o processo de instauração desses ideais nacionalistas foi fundamental. Embora, segundo Vesentini (2001, p. 16), além de ter cumprido essa missão, a escola também passou a exercer outra finalidade bem diferente desses pressupostos idealizados pelas elites da época,

[...] a escola não é apenas uma instituição indispensável para a reprodução do sistema. Ela é também um instrumento de libertação. Ela contribui – em maior ou menor escala, dependendo de suas especificidades – para aprimorar ou expandir a cidadania, para desenvolver o raciocínio, a criatividade e o pensamento crítico das pessoas, sem os quais não se constrói qualquer projeto de libertação, individual ou coletivo.

Partindo do pressuposto de que a escola exerce finalidades diversas, o autor supracitado afirma que “não é possível estabelecer uma fronteira nítida entre o papel da escola como reprodutora do sistema e como agente de mudanças sociais” (*id. ibid.*, p. 17). Nesse sentido, faremos uma análise do processo de criação dos Estados Nacionais para, a partir dele, verificar as finalidades da escola tanto no que diz respeito à reprodução dos sistemas, quanto na produção de uma sociedade mais justa e livre.

A respeito do surgimento dos Estados Nacionais, alguns questionamentos se evidenciam nesse contexto e aqui destacamos um: como reorganizar os territórios diante de tantas especificidades, tais como a étnica, já que esses grupos nem



Segundo Chauí (2004, p. 14):

É muito recente a invenção histórica da nação, entendida como Estado-nação, definida pela independência ou soberania política e pela unidade territorial e legal. Sua data de nascimento pode ser colocada por volta de 1830. De fato a palavra 'nação' vem de um verbo latino, *nascor* (nascer) e de um substantivo derivado desse verbo, *natio* ou nação, que significa o parto de animais, o parto de uma ninhada. Por significar o 'parto de uma ninhada', a palavra *natio*/nação passou a significar, por extensão, os indivíduos nascidos ao mesmo tempo de uma mesma mãe e, depois, os indivíduos nascidos num mesmo lugar.

A discussão a respeito do conceito de nação nos remete a pensá-lo como sendo o sentimento de um grupo historicamente unido, através de uma história comum, uso habitual de uma mesma língua ou dialeto, uma identidade cultural ou religiosa específica e um sentimento de pertencer ou não a um dado território (HOBBSAWM, 2011). Embora nem todos tivessem a consciência de porque estando reunidos por um ou mais tipos de características comuns, fossem de fato uma nação. Seria esse o conjunto de elementos que fazem identificar um determinado povo como uma nação?

Analisando historicamente o comportamento de determinados grupos sociais, podemos identificar como o conceito de nação esteve ou não presente neles. Hobsbawm (2011), ao tratar da constituição dos Estados Nacionais na Europa durante o século XIX, nos mostra como a questão da nação e da nacionalidade estava posta para muitos povos que viviam no território europeu e como era assimilada por outros que viviam no mesmo espaço, quando afirma que:

Se por um lado é inegável, e tão velho quanto à história, o fato de existirem grupos distintos de homens que se diferenciam de outros grupos por uma variedade de critérios, que esses mesmos critérios fossem aquilo que o século XIX entendia por 'nacionalidade' não o é. O fato de estarem organizados em Estados territoriais do tipo do século XIX coincidia menos ainda com o conceito de 'nação' (*id. ibid.*, p. 140).

Diante desse contexto, cabe aqui demonstrar como determinados povos europeus se comportavam frente a tais questões. Nesse sentido, tomamos por base o exemplo de Hobsbawm (2011) para ilustrar como os imigrantes ingleses, indo para os Estados Unidos, tinham orgulho de sua nacionalidade, relutando em se tornarem cidadãos americanos; já os imigrantes escoceses ou gauleses, escolhendo a cidadania inglesa ou americana, se naturalizavam sem maiores problemas. Será que cada um dos cidadãos (franceses, alemães, ingleses, italianos, escoceses, russos

etc.) durante o século XIX, teve o mesmo sentimento de pertencer à sua nação? E será que todos aqueles que atualmente entendemos como franceses se sentiam realmente franceses, e todos os ingleses se sentiam parte da mesma nacionalidade, e assim por diante?

Massimo d'Azeglio (1792-1866) proclamou a seguinte frase em 1860: “Fizemos a Itália; agora precisamos fazer os italianos” (HOBBSAWM, 2011, p. 147). Essa frase nos mostra o projeto que estava por traz do desenvolvimento capitalista. Para tanto, era necessário redefinir o território, era preciso construir um sentimento de pertencimento entre os povos que o habitavam, e esse sentimento estava ligado a outro: o sentimento de diferença, da existência do outro, que é diferente de mim ou de nós, portanto, eis a figura do estrangeiro.

Analisando a concepção do conceito de nação, Chauí (2004, p. 16) diz que:

Se acompanharmos a periodização proposta por Eric Hobsbawm, em seu estudo sobre a invenção histórica do Estado-nação, podemos datar o aparecimento de 'nação' no vocabulário político na altura de 1830, e seguir suas mudanças em três etapas: de 1830 a 1880, fala-se em 'princípios da nacionalidade'; de 1880 a 1918, fala-se em 'ideia nacional'; e de 1918 aos anos 1950-60, fala-se em 'questão nacional'. Nessa periodização, a primeira etapa vincula nação e território, a segunda a articula à língua, à religião e à raça, e a terceira enfatiza a consciência nacional, definida por um conjunto de lealdades políticas. Na primeira etapa, o discurso da nacionalidade provém da economia política liberal; na segunda, dos intelectuais pequeno-burgueses, particularmente alemães e italianos, e, na terceira, emana principalmente dos partidos políticos e do Estado.

O século XIX foi o período do nacionalismo, esse era o grande projeto do qual se estruturava o poder político europeu: construir os Estados-nação, que tomando emprestado o conceito de nacionalismo acabou se instalando em toda a Europa e, posteriormente, no restante do mundo.

O nacionalismo do século XIX se apoiava em determinados critérios, como o papel desempenhado pelas instituições, a importância da cultura das classes dominantes e a questão mais fundamental: a ideologia da diferenciação entre os povos, ou seja, a nacionalidade.

Esse sentimento instituído entre os povos de um mesmo domínio territorial, possuindo os mesmos tipos de religião, língua e uma identidade cultural comum – mesmo os que haviam, muitas vezes, sido incorporados a tais critérios – faziam deles uma única nação, e quem não o pertencesse era, portanto, estrangeiro.

A esse respeito Hobsbawm (2011) nos afirma que o paradoxo do nacionalismo

era que, ao formar sua própria nação, automaticamente criava contra nacionalismos para aqueles que, a partir de então eram forçados à escolha entre assimilação ou inferioridade.

Então como unificar tantas diferenças existentes entre povos distintos na Europa no século XIX em um mesmo território? Partimos do pressuposto de que as instituições públicas tiveram um papel fundamental nessa preparação, entre elas a escola, que tinha como principal função implantar novos valores sociais aos seus alunos. Analisando as estatísticas escolares da época, Hobsbawm (2011) mostra a diferença existente entre o número de alunos do ensino secundário e os alunos que, saindo deste, conseguiam se graduar.

O ensino secundário em todos os países europeus favorecia, na sua grande maioria, às elites. No que diz respeito à escola primária, existia um grande número de alunos de classe menos favorecida frequentando as escolas, o que demonstra bem o papel ideológico da escola nesse período e nessa fase de escolaridade.

Fazendo uma comparação entre o crescimento populacional europeu e o número de filhos que ingressam nesta mesma época na escola primária, Hobsbawm (2011) mostra que entre os anos de 1840 e 1880, a população cresceu 33% e o ingresso de alunos na escola primária chegou a 145% para o mesmo período. A importância da escola, enquanto instituição popular, pelo menos em se tratando do primário, era alfabetizar as massas, porque estava em jogo tanto a implantação da ideia do sentimento de nacionalidade, de patriotismo, como também a reivindicação de uma autonomia cultural e, através dela, estruturar os meios de comunicação de massa por meio da imprensa, bem como, o domínio do aparelho do Estado pelas classes dominantes. Além disso, os autores que trabalham com a História da Educação, tal como Saviani (2007), também evidenciam a relação estabelecida entre a democratização da escolaridade, neste período, com o desenvolvimento do capitalismo e, mais especificamente, com a produção industrial.

Nesse sentido, a relação entre a educação e as classes dominantes pode ser evidenciada em Apple (1997, p. 57-58), mesmo quando este analisa o período atual ele aponta para questionamentos que nos interessam mais de perto, em especial, quando afirma que:

[...] sob o novo acordo mais conservador, as condições para acumulação de capital e lucro precisam ser melhoradas, tanto quanto possível, pela atividade estatal. Assim, o livre mercado precisa ser deixado em liberdade, sem controle. Tantas áreas da vida pública e privada quanto possível

precisam estar alinhadas com os princípios do mercado privado, incluindo as escolas, a saúde, a seguridade, a habitação e assim por diante.

Partindo dessa perspectiva, podemos observar que a escola como instituição disseminadora de uma educação formal, encontra-se atrelada aos interesses da classe dominante na reprodução do capital.

Assim a burguesia, que no contexto da constituição dos Estados Nacionais e de consolidação do capitalismo vai assumindo o papel de classe dominante, passou a enxergar na escola uma fundamental oportunidade de disseminar o seu discurso político e ideológico para justificar seus interesses. Segundo Vlach (1984, p. 36):

A burguesia constatou que só o poder repressivo, apoiado nas forças das armas, não bastava: a hegemonia ou poder espiritual, poderia ser obtida (e imposta) através da escola, porque esta permite a disseminação dos seus valores particulares, de classe, mas apresentados como valores universais, isto é de todos.

Dessa forma, na medida em que as instituições públicas se firmavam, com elas também se instaurava o poder que, ideologicamente, se mantinha como necessário à estruturação da ordem e do bem público. Nesse contexto, cabe analisar o papel exercido pelas escolas enquanto instituições públicas nesse período e, através dela, a institucionalização das disciplinas escolares e sua função na educação de um novo mundo emergente.

No caso da Geografia, enquanto disciplina escolar, sua função foi a de valorizar o território enquanto pátria. O enaltecimento do território se dava a partir do reconhecimento de seus aspectos físicos instituídos por atributos naturais e materiais e definidos por limites momentaneamente estabelecidos, pois esses limites poderiam ser ou não ampliados de acordo com os interesses sociais e políticos para com outros territórios vizinhos. Esse espaço definido e delimitado é apropriado e ocupado pela sociedade, a qual ao longo do processo histórico lhe atribui uma identidade que foi estabelecida entre esse território e sua população.

Nesse sentido, o conceito de território era compreendido a partir da relação que se estabelecia entre um povo e sua ocupação no espaço, que era determinado por limites estabelecidos fisicamente e comandado por um poder soberano, o qual servia para defender o território. Essa concepção foi mergulhada na ideia de nação, assim como na de Estado, de modo que essas categorias se tornaram indivisíveis na elaboração do discurso sobre o território. Vlach (1984) fundamenta sua posição

apontando que o discurso nacionalista reforçou a parte dos elementos físicos, porque tal discurso sempre utilizou com predileção a gama das causalidades deterministas a partir dos dados naturais.

Essa concepção de território ligada diretamente ao conceito de nação escamoteia as desigualdades sociais, homogeneizando as inúmeras diferenças existentes na sociedade, tanto de caráter econômico, religioso, político quanto cultural. O território assim compreendido foi utilizado pelos manuais de Geografia com o intuito de fomentar nos alunos a ideia de um território pátria (VESENTINI, 2001).

Essa forma de compreender o território influenciou significativamente o discurso nacionalista que serviu para enaltecer o patriotismo e o nacionalismo na sociedade durante muito tempo, principalmente na constituição dos Estados Nacionais durante o século XIX. Nessa perspectiva, Vesentini (1992, p. 17-18) ressalta que a Geografia escolar serviu nitidamente para:

Difundir uma ideologia patriótica nacionalista: eis o escopo fundamental da geografia escolar. Inculcar a ideia de que a forma Estado-nação é natural e eterna; apagar da memória coletiva as formas de organização espacial da(s) sociedade(s), tais como as cidades-estados, os feudos, etc.; enaltecer o 'nosso' Estado-nação (ou 'país', termo mais ligado ao território e menos à história), destacando sua potencialidade, sua originalidade, o 'futuro' glorioso que o espera.

Mas o que justificaria a manutenção e o aumento de escolas primárias para um número de massas cada vez mais crescente em pleno período de ascensão da classe burguesa, além da implantação da identidade nacionalista para estruturação dos Estados-nação?

Para além da questão nacionalista anteriormente discutida, a escola também foi fundamental na estruturação da formação de uma classe trabalhadora especializada para o fornecimento de mão de obra para a indústria em expansão. Sobre esse contexto, Althusser (1985, p. 80) em seu livro *Aparelhos ideológicos de estado* coloca a escola como um aparelho ideológico de Estado dominante, que se utiliza de uma certa ideologia para garantir a reprodução das relações de produção capitalista na sociedade, quando afirma que:

[...] Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga) [...].

A escola vista como aparelho ideológico de reprodução do capital deve-se, no entanto, a uma perspectiva de análise em que parte da sociedade exerce o poder de influência sobre a escola, utilizando-a como instrumento de dominação do Estado para garantir, por meio dela, o *status quo* determinando, de certa forma, a finalidade da educação sobre a sociedade no geral.

Utilizada como instrumento de dominação, a escola foi usada para consolidar na sociedade o projeto capitalista voltado para a economia de mercado, preocupada com o consumo. Assim, os conteúdos escolares eram, muitas vezes, implícitos ou explicitamente voltados para a produção de novos valores, hábitos e costumes que estivessem de acordo com as regras desse novo modelo de sociedade de consumo.

Esse modelo de escola criado para atender de forma geral ao projeto capitalista que se lançava como ponto de partida na estruturação de uma nação, onde os valores a serem inculcados dizem respeito a uma nova forma de organização social, possibilitou o surgimento de uma sociedade baseada em um novo modelo de economia e de consumo, desestruturando a velha forma de organização social calcada na antiga cultura tradicional.

No Brasil, ainda tomando Chauí (2004, p 27) como referência, tem-se que a partir de 1950-1970 a elaboração da “identidade nacional” se apresenta à sociedade brasileira com os seguintes traços:

1. Ausência de uma burguesia nacional plenamente constituída, tal que alguma fração da classe dominante possa oferecer-se como portadora de um projeto hegemônico, não tendo, portanto, condições de se apresentar como classe dirigente; há um vazio no alto;
2. Ausência de uma classe operária madura, autônoma e organizada, preparada para propor um programa político capaz de destruir o da classe dominante fragmentada. Por suas origens imigrantes e camponesas, essa classe tende a desviar-se de sua tarefa histórica, caindo no populismo; há um desvio embaixo;
3. Presença de uma classe média de difícil definição sociológica, mas caracterizada por uma ideologia e uma prática heterônoma, oscilando entre atrelar-se à classe dominante ou ir a reboque da classe operária;
4. As duas primeiras ausências e a inoperância da classe média criam um vazio político que será preenchido pelo Estado, o qual é, afinal, o único sujeito político e o único agente histórico;
5. A precária situação das classes torna impossível a qualquer delas produzir uma ideologia, entendida como um sistema coerente de representações e normas com universalidade suficiente para impor-se a toda sociedade. Por esse motivo, as ideias são importadas e estão sempre fora do lugar.

Assim, a identidade do Brasil, construída na perspectiva do atraso ou do subdesenvolvimento, é dada pelo que lhe falta, pela privação daquelas características que o fariam pleno e completo, isto é, desenvolvido.

Mas se para Chauí (2004) o território, a densidade demográfica, a expansão de fronteiras, a língua, a raça, as crenças religiosas, os usos e costumes, o folclore e as belas-artes foram os elementos principais do “caráter nacional”, entendido como disposição natural de um povo e sua expressão cultural a escola foi o instrumento utilizado como forma de disseminar essa concepção ideológica do Estado-nação e, por sua vez, a questão da nacionalidade. Isso ocorre tanto na Europa quanto no Brasil.

No entanto, a questão que se coloca é: sendo a escola um instrumento de manipulação política e ideológica das classes dominantes para garantir a reprodução das relações sociais capitalistas de produção, teria a escola cumprido unicamente esse papel ao longo de todo processo histórico de sua institucionalização?

Se partirmos do pressuposto de que a escola é uma mera reprodutora de conhecimentos os quais são transpostos de fora para dentro, se considerarmos que ela é uma máquina de disciplinar, de gerenciar os objetivos das classes dominantes para a reprodução das relações de capitais, ela se torna uma instituição mantenedora das relações capitalistas.

Mas a escola, como local de produção do saber, não produziu somente os interesses capitalistas da burguesia, ela também se tornou um espaço autônomo de implantação de novos conhecimentos, um espaço de transformação, de revolução do pensar e do fazer pedagógico. O que acabou conferindo a ela um poder de autonomia que foi se estruturando ao longo do processo histórico. Esse papel da escola foi concebido, posteriormente, a partir de estudos críticos que colocavam em xeque a visão estruturalista sobre a escola que a via apenas como aparelho ideológico do Estado. Este debate constituiu grande parte das teorias sobre a educação desenvolvidas na década de 1980, destacamos aqui as obras de Henry A. Giroux (1988; 1997) e Michael W. Apple (1999).

Diante desse debate queremos esclarecer a nossa posição frente às questões postas, ou seja, compreendemos que a escola assume o papel de difusora de ideologias das classes dominantes, entretanto, como apontam os últimos autores supracitados, este não é seu único papel, ela também pode servir como espaço de luta e de contraposições ao que foi estabelecido por uma classe social ou por um grupo de pessoas, que definem as propostas para a escola.

Entre as décadas de 1980/1990 e com base em outras perspectivas teóricas, especialmente em uma abordagem cultural, uma série de pesquisadores passam a

compreender a escola como um espaço de produção de conhecimento, tais como apontam André Chervel (1990) e Ivor F. Goodson (1990).

Assim, ao analisarmos historicamente a escola dentro de uma cultura que ela mesma produz, ou seja, a partir da cultura escolar, podemos perceber que esta aponta outros caminhos para além da condição de reprodutora das relações de produção. Até porque, a escola tem sido considerada como uma esperança de libertação do sujeito. É dentro dessa perspectiva da escola vista como libertária e produtora de conhecimento que desenvolvemos as análises deste trabalho.

A cultura escolar se desenvolve a partir de elementos que são produzidos dentro e fora do contexto escolar, ou seja, estão interligados a fatores externos e internos, que contribuem para a construção de novas possibilidades de uma determinada realidade, que acaba por fugir às regras pretendidas pelas instituições superiores que regem a escola. Segundo Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004, p. 58), essa cultura escolar se estabelece quando:

Na escola foram sendo historicamente construídas normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que, embora tenham assumido uma expressão peculiar na escola e, principalmente, em cada disciplina escolar, são produtos e processos relacionados com as lutas e os embates da sociedade que os produziu e foi também produzida nessa e por essa escola.

Partindo do pressuposto de uma escola vista enquanto produtora e detentora de uma cultura escolar, é que iremos buscar o contexto histórico que produziu a Geografia escolar. Assim, esta análise se fará na perspectiva de compreender a historicidade da Geografia, enquanto disciplina institucionalizada a partir do século XIX. Nesse contexto histórico, busca-se identificar a sua relação enquanto produto e ao mesmo tempo em que se torna processo na construção social da realidade, dando significado às práticas realizadas pela sociedade ao longo do percurso histórico.

Assim como as demais disciplinas escolares, a Geografia passou a ser ensinada nas escolas vinculada à questão cultural e política da época e, portanto, desempenhou um papel fundamental na constituição da sociedade burguesa industrial. Sobre o papel da escola na constituição de um novo modelo de sociedade a Geografia escolar também foi fundamental, expressando através dos conteúdos ministrados em sala de aula o seu caráter ideológico.

Esta perspectiva pode ser observada no exemplo da Geografia escolar francesa durante o século XIX, quando esta disciplina foi implantada na escola

básica e desenvolvida nas academias do país, visando difundir os conteúdos como uma estratégia que justificasse os interesses daquele Estado e a necessidade de se repensar o espaço geográfico francês através do expansionismo. Para exercer essa função Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 44) esclarecem que:

[...] A derrota da França na Guerra Franco-Prussiana (1870-71) havia mostrado à classe dominante do país a necessidade de pensar o espaço geográfico, deslegitimar a reflexão geográfica alemã e fundamentar o expansionismo francês. A Geografia passou a desenvolver-se com o respaldo do Estado francês, sendo introduzida como disciplina em todas as séries do ensino básico na reforma efetivada na Terceira República. Foram criadas as cátedras e os institutos de Geografia, o que estimulou a formação de geógrafos e de professores da disciplina.

Podemos notar a clara relação entre a implantação da Geografia escolar no ensino básico e a difusão de uma ideologia política de expansão do território francês. O ensino de Geografia europeu calcava-se, nesse período, nos conhecimentos clássicos utilizados para justificar tal expansionismo. Com o desenvolvimento da ciência Geografia e sua relação com a produção de um conhecimento escolar, este vai sendo reorientado a partir da difusão de novas teorias científicas, de novos contextos sociais, de novas orientações pedagógicas, entre outras influências que orientarão sua transformação.

Ao analisar a trajetória histórica da Geografia como disciplina escolar ao longo do século XIX, podemos compreender que sua institucionalização na Europa se deu por diversos fatores, entre eles os de interesses políticos e sociais postos para a época. Mas, partindo do pressuposto de que a escola se torna um lugar de interesses diversos, e que na lógica de sua funcionalidade ganha autonomia, se libertando das amarras que as criou para servir a reprodução das relações de produção capitalista, desenvolve sua própria cultura escolar.

Se por um lado, a Geografia escolar serviu como instrumento de manipulação política, recorrendo a ideologias nacionalistas e era fruto de interesses políticos na reprodução das relações capitalistas de produção, por outro, o percurso teórico-metodológico de sua matriz epistemológica também serviu para fomentar um novo olhar sobre a realidade historicamente produzida pela sociedade.

Diante de um novo contexto mundial e de novas abordagens teóricas, especialmente as críticas, oriundas dos debates das décadas de 1960 e de 1970, muitas transformações foram evidenciadas na disciplina escolar Geografia, desencadeadas a partir de uma aproximação mais sistemática com correntes

filosóficas críticas.

No Brasil, no contexto da Ditadura Militar e mesmo posteriormente, uma entre outras leituras se destacava a do francês Ives Lacoste, pois foi referencial para muitos intelectuais, professores e estudantes que buscavam na Geografia uma nova forma de ler o mundo que se apresentava.

Partindo de uma perspectiva estruturalista de escola Lacoste em seu livro *A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, nos alertou para dois tipos de Geografias que se apregoava naquele período: uma que se ensinava nas escolas – a Geografia dos professores – e outra utilizada pelos Estados, como uso estratégico para fins políticos e militares, que ele chamou de Geografia dos Estados-maiores.

Enquanto a dos professores se baseava no ensino enciclopédico, com ênfase na memorização dos aspectos físicos da Terra, como: relevo, clima, vegetação, hidrografia, sem um caráter crítico; a dos Estados-maiores se apoderava desse conhecimento para fins práticos como a compreensão do território através da cartografia para uso político e manipulação do conhecimento sobre os territórios. Sobre essa questão Lacoste (1997, p. 31) é categórico ao enfatizar que:

Desde o fim do século XIX pode-se considerar que existem duas Geografias: uma de origem antiga, a Geografia dos Estados-maiores, é um conjunto de representações cartográficas e de conhecimentos variados referentes ao espaço; esse saber sincrético é claramente percebido como eminentemente estratégico pelas minorias dirigentes que o utilizam como instrumento de poder. – a outra Geografia, a dos professores, que apareceu há menos de um século, se tornou um discurso ideológico; uma das funções inconscientes é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço.

O que se pode compreender, portanto, é que as transformações ocorridas ao longo do tempo providenciaram significativas mudanças na sociedade e na forma do conhecimento sobre o mundo. Com isso, se redefiniu também a Geografia, tanto em seus aspectos acadêmicos, quanto em seus aspectos relativos à disciplina escolar, uma vez que a ressignificação de natureza epistemológica de seus conteúdos se deu no intuito de acompanhar as novas transformações de ordem cultural, política, econômica, social e tecnológica do mundo moderno.

Como se pode observar fizemos um levantamento histórico sobre a Geografia escolar e o seu papel na constituição dos Estados Nacionais; destacamos o uso dessa disciplina pelas classes dominantes, com a difusão dos ideais nacionalistas e,

nos posicionamos teoricamente frente a este debate. No próximo tópico analisaremos a utilização da Geografia nos seus mais diversos fins, desde seu uso como instrumento prático para as estratégias de conhecimento e manipulação dos territórios pelos Estados, até seu uso na formação de cidadãos conscientes de seu processo histórico e ativo na construção das relações sociais de produção, enquanto disciplina escolar.

## **1.2 A Geografia dos Estados e a Geografia escolar**

O conhecimento geográfico sempre esteve ligado, de certa forma, a apreensão do espaço vivido. Desde os primórdios o homem necessitava conhecê-lo para dele se apropriar e reproduzir seu sustento, bem como sua própria existência. Vale salientar que a noção de espaço foi fundamental em todos os modelos de sociedade produzidos historicamente. Permeadas de lendas, mitos ou explicações científicas, sua apropriação se deu de forma diferente ao longo do tempo, mas sempre a partir de um determinado conhecimento que permitiu àqueles que dominavam tal conhecimento se beneficiar do espaço, em detrimento de outros que não o detinham. Vejamos então como cada sociedade historicamente se apropriava do conhecimento para dominação do território.

Nas comunidades chamadas “primitivas”, o conhecimento sobre o espaço encontrava-se permeado de representações simbólicas, pois os sistemas técnicos dos quais os homens, nesse período, faziam uso, ainda eram extremamente frágeis para uma efetiva transformação e apropriação do sistema natural. A esse respeito, Santos (1996, p. 188) afirma que:

Nesse período, os sistemas técnicos não tinham existência autônoma. Sua simbiose com a natureza resultante era total (G. BERGER, 1964, p. 231; P. GEORGE, 1974, p. 24 e 26) e podemos dizer, talvez, que o possibilismo da criação mergulhava no determinismo do funcionamento. As motivações de uso eram, sobretudo, locais, ainda que o papel do intercâmbio nas determinações sociais pudesse ser crescente.

No entanto, o desenvolvimento das técnicas foi de fundamental importância na transformação e produção do espaço. Graças a ela o espaço se tornou cada vez mais material e o homem menos dependente das adversidades naturais. No processo de desenvolvimento dos sistemas técnicos o homem cria sua libertação da natureza,

mas, para isso, precisou organizar uma série de dados que pudessem lhe permitir um arsenal de conhecimentos sobre as condições da dinâmica e do funcionamento dos sistemas naturais.

A Geografia se desenvolve, nesse momento, como um conhecimento de cunho prático e essencial para a constituição da materialidade da sociedade na realização de suas atividades e de seu projeto de domínio sobre os lugares e sobre o mundo. Não podemos, portanto, separar a Geografia do desenvolvimento histórico, político, econômico e cultural das sociedades construídas ao longo desses processos. Sua utilização/apropriação tem se adequado ao modelo social de utilização do espaço para a reprodução dos bens materiais e de sua própria existência.

Já em períodos posteriores, quando as sociedades se encontravam em outro nível de desenvolvimento os gregos, romanos, árabes, entre outros povos produziram e perpetuaram na escrita e nas imagens grande acúmulo de conhecimentos sobre o mundo conhecido; esses permitiram, ao longo do tempo, uma série de transformações que possibilitaram uma maior complexificação das relações territoriais. Nessas sociedades, o grau de desenvolvimento das relações políticas, sociais e econômicas gerou desigualdades e exploração do homem sobre o homem e de uma sociedade sobre a outra. Como por exemplo, a cidade-estado que adquiriu uma importância fundamental nas relações territoriais, tornando-se o lugar da dominação e do poder. O coletivo dá lugar ao privado e as relações de produção se tornam cada vez mais desiguais.

Nesse período, a Geografia teve grande avanço devido às inúmeras descobertas sobre os mais diversos elementos da natureza; sua produção encontra-se intimamente ligada à descrição e representação tanto dos lugares, como ocorria com os estudos corográficos, desde o cosmo até as províncias mais longínquas, quanto da totalidade, como ocorria com os estudos cosmológicos. Desenvolve-se o aprimoramento dos mapas que se tornam mais precisos e confiáveis para a época, se construiu as primeiras regionalizações concebidas a partir de algum método e se produziu explicações sobre o universo, assim como justificativas para as áreas que apresentavam diferenças climáticas, para as marés, para os rios, entre outros.

Todas essas descobertas foram de extrema importância para a governabilidade das cidades-estados e também para a de outras formas de organização do espaço e da sociedade, de modo que pudessem manter o domínio, não só sobre seus territórios, como também sobre os territórios dos inimigos ou

desconhecidos. Sem o conhecimento das condições naturais e o domínio das diferentes formas de circulação e representação do espaço, não seria possível a conquista e constituição de determinados impérios e reinos.

Todo o conhecimento desenvolvido nesse período se tornará mais tarde um acervo de extrema importância para as próximas gerações. Mesmo durante a Idade Média, quando as explicações sobre o mundo eram fundamentadas pelo teocentrismo, em que a fé, os dogmas e a filosofia metafísica permeavam o pensamento medieval, houve um retorno, mesmo que tímido, às explicações sobre o mundo, realizadas pelas sociedades clássicas.

Com o processo de decadência do sistema feudal, inicia-se uma redefinição das relações sociais, políticas, econômicas e também culturais. Esse período foi marcado por grandes mudanças, advindas do renascimento comercial e urbano, assim como, o surgimento de novas perspectivas da arte, crescimento da população e a diversificação das atividades econômicas.

Ao longo do tempo, essas transformações acabaram gerando uma crise no sistema de produção feudal sem precedentes na história da Idade Média, que acabou por providenciar o surgimento de um novo grupo social, a burguesia. Com o aumento das atividades comerciais e o fortalecimento da classe burguesa, houve também uma nova forma de organização do trabalho, prevalecendo à mão de obra assalariada, nas chamadas corporações de ofícios.

A Europa Ocidental foi marcada durante os séculos XV e XVI pelo início do chamado Sistema Capitalista que, posteriormente, será conhecido por Mercantilismo. A partir dele se têm início as grandes navegações que resultou no processo de colonização e exploração da América. Nesse período, se consolida o regime absolutista com o fortalecimento dos impérios de Portugal, Espanha, França e Inglaterra, que culminou na construção dos Estados Modernos durante o século XIX.

Nesse contexto histórico, emergiu os Estados modernos e juntamente com eles a necessidade de delimitar fronteiras e redefinir territórios. Nesse momento, a Geografia foi de extrema importância para a realização desse empreendimento capitalista, que era transformar o mundo em um conjunto de Estados Nacionais, com suas fronteiras definidas e seus domínios políticos, econômicos e culturais estabelecidos e constituídos por uma determinada sociedade. As transformações na estrutura social, bem como o advento do capitalismo e a intensa necessidade de domínio e apropriação da natureza, foram essenciais nesse processo que redefiniu

completamente o antigo regime feudal e produziu o mundo moderno.

Para tanto, o conhecimento sobre os mais diversos lugares era extremamente importante. Com isso, a ideia de explicar o mundo através das vias sagradas, como tinha ocorrido na Idade Média, é resignificada. O antropocentrismo vem cada vez mais substituir o teocentrismo, assim como surgem novos elementos que fundamentarão a nova forma de compreensão do mundo. A fé religiosa é substituída pela ideia de ordem e progresso. Aos poucos o progresso da modernidade substitui a crença na religião pela crença na ciência e a fé religiosa fica a cargo da vida individual das pessoas.

O surgimento da ciência moderna fundamentada no racionalismo e calcada no mecanicismo compreendia o mundo a partir de sua materialidade. Busca na razão sua principal fonte de interpretação da realidade. Nesse contexto, tanto o homem quanto a natureza se tornam objetos de interesse científico, analisados a partir de um conjunto de métodos e técnicas que possibilitam conhecê-los a partir da elaboração de um conjunto de leis que regularizam os fenômenos e é capaz de interpretá-los.

Foi baseada nesse contexto, que se constituiu a Geografia científica. O conhecimento do planeta, processo que se deu a partir do projeto das grandes navegações, possibilitou um arsenal de informações sobre as terras desconhecidas, através dos levantamentos de dados empíricos e o aprimoramento das técnicas cartográficas, métodos essenciais na representação dos fenômenos observáveis. Resumidamente, esses foram alguns dos pressupostos que possibilitaram a sistematização e, posteriormente, a institucionalização da Geografia enquanto ciência estabelecida na academia.

De posse desses conhecimentos sobre a superfície do planeta Terra, bem como da dinâmica da natureza e dos diversos modelos de sociedades distribuídas em diferentes territórios, à Geografia foi de grande utilidade no projeto capitalista implantado pelos Estados europeus. Era preciso conhecer para se apropriar.

A Geografia contribui não só como conhecimento prático, mas também ideológico na implantação do sistema colonial, servindo como instrumento de conquista dos povos americanos e, posteriormente, com o neocolonialismo na conquista dos continentes asiáticos e africanos. Em muitos Estados, a Geografia é claramente percebida como um saber estratégico e os mapas, assim como a documentação cada vez mais precisa sobre o território, são reservados à minoria

dirigente.

Dessa forma, podemos dizer que, muitas vezes, a Geografia favoreceu a política imperialista dos Estados-nação em diversos momentos históricos. Foi assim durante o período Colonial, na conquista da América, no neocolonialismo, na partilha da África e da Ásia, bem como durante as duas grandes Guerras Mundiais. Em todos esses momentos históricos, assim como em outros, a Geografia foi utilizada como ferramenta de fundamental importância, seja na representação dos territórios almejados pela conquista, seja como instrumento ideológico na justificação desse projeto de dominação.

Vimos anteriormente como o Estado se utiliza do conhecimento geográfico para exercer seu projeto de domínio e como a transforma em ferramenta ideológica para implantar o nacionalismo patriótico através da escola. Mas como era aplicado o conhecimento escolar? Para quê e para quem esse conhecimento era disseminado nas escolas do ensino básico? Sua utilização pelos professores condizia com as reais expectativas sociais? Ou seu conhecimento servia, principalmente, para mascarar a realidade que estava por trás da utilidade pedagógica que se aplicava a educação? Estes questionamentos orientarão as nossas considerações a respeito da Geografia escolar.

Como já afirmamos anteriormente, a Geografia como disciplina escolar surge na Europa durante o século XIX. Analisar sua trajetória parece ser uma tarefa bastante complexa, uma vez que sua história não diz respeito apenas aos documentos escritos oficialmente, mas também à cultura escolar calcada no cotidiano dos sujeitos sociais que fazem a escola.

Historicamente, as diversas análises feitas sobre os conteúdos da Geografia escolar aplicados em sala de aula têm apontado diferentes críticas em relação a sua natureza política. Geralmente, tem se denunciado o teor de neutralidade, bem como a negligência a respeito das contradições resultantes das relações sociais que produzem o espaço geográfico. Durante todo o período quando predominou a perspectiva moderna na Geografia escolar, os conteúdos eram voltados para a descrição dos elementos naturais e o método de ensino valorizava, principalmente, o processo de memorização.

Neste sistema de ensino, a Geografia privilegiava os aspectos naturais em detrimento das relações sociais. A dicotomia entre homem e natureza era uma característica, assim como a inexistência de uma relação entre os assuntos

estudados. Os elementos da natureza eram apresentados de forma dissociada, ou seja, o clima, o relevo, a vegetação e o solo eram estudados de forma isolada das atividades realizadas pelo homem.

Toda essa fragmentação dos conteúdos contribuiu para uma Geografia sem muita utilidade na vida prática dos alunos, o que, posteriormente, veio a acarretar em uma série de questionamentos sobre sua importância e sua aplicabilidade à realidade. Pedagogicamente essa forma de conceber a Geografia pelos professores também criou uma série de problemas, entre eles o desinteresse pela disciplina por parte dos alunos.

Essa questão do desinteresse pela Geografia deveu-se, no entanto, segundo Brabant (1998, p. 19), ao enciclopedismo que atingiu todas as disciplinas escolares e, em particular, a Geografia, “contribuindo para a abstração crescente do discurso geográfico, ao mesmo tempo que alimentou o tédio das gerações de alunos que classificaram a Geografia entre as matérias a memorizar”.

Inicialmente, a perspectiva da Geografia escolar estava relacionada a uma perspectiva clássica, advinda da antiguidade. Nesse período, a produção didática para o ensino da Geografia nas escolas era voltada para os fenômenos observáveis da superfície da Terra, do cosmo e das atividades econômicas. A Geografia implantada nas escolas do ensino básico considerou uma visão naturalista dos fenômenos físicos do planeta e seus conteúdos estavam voltados para a ideia de uma Geografia mais geral do planeta.

Assim, podemos compreender que desde sua institucionalização, enquanto disciplina escolar, a Geografia já surge comprometida com interesses de classes bem definidos. Porém, ao longo do percurso histórico a Geografia, assim como outras disciplinas escolares, adquire finalidades diversas.

Nesse sentido, Bittencourt (2004, p. 42) ao analisar as finalidades das disciplinas escolares nos coloca que “as finalidades de uma disciplina tendem sempre a mudanças, de modo que atendam diferentes públicos escolares e respondam às suas necessidades sociais e culturais inseridas no conjunto da sociedade”.

Chervel (1990) também analisando as finalidades das disciplinas escolares sobre os indivíduos, elabora alguns questionamentos sobre as mesmas, tais como: Como as finalidades lhe são reveladas? Como os indivíduos tomam consciência ou conhecimento delas? E, sobretudo, de que maneira cada docente deve refazer por sua conta todo o caminho e todo o trabalho intelectual que levam às finalidades ao

ensino? Sobre qual aspecto um sistema educacional não é dedicado, de fato, à infinita diversidade dos ensinamentos, cada um trazendo a cada instante sua própria resposta aos problemas colocados pelas finalidades?

Diante dos questionamentos feitos por Chervel (1990) podemos compreender que as disciplinas escolares são compostas por determinadas finalidades e que estas dependem do contexto histórico as quais estão inseridas. A Geografia, enquanto disciplina escolar, também é repleta de finalidades que se diferenciaram ao longo do tempo, desde que foi constituída. As diversas finalidades são resultados tanto de forças externas quanto internas à escola. Assim, em meio às contradições existentes entre as finalidades impostas por esses agentes externos e internos é que se encontra a dinâmica e o processo de construção das disciplinas e da cultura escolar. A esse respeito, Santos (1990, p. 27) advoga que:

[...] a ideia de que as mudanças em uma disciplina ou conteúdo escolar, são condicionadas por fatores internos e externos, que devem ser analisados dentro de uma perspectiva histórica. O desenvolvimento de uma disciplina deve ser compreendido como resultante das contradições dentro do próprio campo de estudos, o qual reflete e mediatiza diferentes tendências do campo educacional, relacionadas aos conflitos, contradições e mudanças que ocorrem na sociedade. Dessa forma, é fundamental analisar como diferentes abordagens se articulam no interior de uma disciplina, quais os tipos de relações que elas produzem e de que tipo de relações, dentro do campo de estudos e da sociedade, elas resultam.

Compreender como se processa a dinâmica das finalidades é algo bastante complexo, sua análise depende de variantes que muitas vezes fogem aos documentos oficiais como o currículo, o uso do livro didático, etc. Enquanto disciplina escolar, a Geografia ganha novas finalidades, adquirindo autonomia didática inerente à escola e a outros interesses que fogem às regras estabelecidas. A compreensão curricular fundamenta a história e as finalidades que a disciplina Geografia desenvolve nas escolas, a qual passa a ter uma importância fundamental para que possamos, através dela, descobrir as reais finalidades dessa disciplina.

Rocha (1996), baseado em Giroux, Goodson, Apple e outros teóricos do currículo, nos adverte que esse, por sua vez, se apresenta basicamente de duas formas: uma de forma explícita, ou seja, o prescrito formalmente, que se encontra estabelecido pelas propostas curriculares oficiais, que são impostos às escolas para serem cumpridos; e a outra que não aparece formalmente, por isso mesmo é conhecido como currículo oculto. Este diz respeito às práticas dos professores em sala de aula, as quais muitas vezes não são descritas formalmente, mas que tem

contribuído efetivamente para as transformações das disciplinas, particularmente no que diz respeito à construção dos saberes escolares.

Nesse sentido, podemos compreender que a disciplina Geografia e suas diversas finalidades perpassam, primeiramente, pela análise tanto do currículo prescrito, já que esse pode desvendar as finalidades das estruturas externas à escola, quanto o currículo real, que é aquele praticado cotidianamente pelos professores. O papel do professor na construção dos saberes se torna fundamental, conforme descrição de autores como: Giroux (1988; 1997) e Gáudio e Braga (2007), quando colocam o professor como um agente principal na construção do conhecimento escolar. Sobre essa questão, Bittencourt (2004, p. 50) também é categórica ao afirmar que:

O papel do professor na constituição das disciplinas merece destaque. Sua ação nessa direção tem sido muito analisada, sendo ele o sujeito principal dos estudos sobre *currículo real*, ou seja, o que efetivamente acontece nas escolas e se pratica nas salas de aula. O professor é quem transforma o *saber a ser ensinado* em *saber apreendido*, ação fundamental no processo de produção do conhecimento [grifos do autor].

Após compreendermos historicamente que a Geografia escolar encontra-se submetida a fatores externos e internos à escola, e encontra-se permeada de finalidades as mais diversas e que essas, por sua vez, são resultados de ações políticas, interesses, normas e condutas as quais expressam uma relação entre determinados poderes, é que analisaremos, no próximo tópico, sua trajetória enquanto disciplina escolar no Brasil durante o período de 1930 a 1980.

### **1.3 A Geografia escolar brasileira no período de 1930 a 1980**

O processo de institucionalização da Geografia escolar no Brasil, na concepção de Rocha (1996), ocorreu em pleno século XIX, mais precisamente em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. No entanto, é importante ressaltar que sobre esse período, Albuquerque (2011) investiga outra possível data anterior, a qual se tem como base a institucionalização da Geografia escolar, quando afirma:

[...] Entretanto, em pesquisa recente, encontramos dois indícios de que essa data pode mesmo ser anterior. Em um levantamento catalográfico, encontramos o livro didático 'Compêndio de Geographia Elementar', de José Saturnino, de 1836, portanto, no ano anterior a fundação do Colégio

Pedro II. Pelo que está indicado na capa do livro: *Para uso nas escolas brasileiras*, e pelo que o autor apresenta na introdução, constatamos que esse livro se destinava aos alunos do ensino secundário que cursava a disciplina Geografia. O segundo dado diz respeito à criação de quatro cadeiras isoladas, entre elas uma de Geografia, no ano de 1831, na Parahyba (FERRONATO, 2008). Esses dois dados precisam ainda ser estudados e comparados à realidade de outras províncias para sabermos a regularidade de tais fatos [grifos do autor] (ALBUQUERQUE, 2011, p. 163).

Em discussões com Albuquerque nos encontros do Grupo de Estudo, Ciência, Educação e Sociedade (GPCES) acerca da história da educação realizada com graduandos e pós-graduandos da Geografia e da Pedagogia, sobre a data de institucionalização da Geografia escolar no Brasil, comungamos a ideia de que os acontecimentos não surgem de repente, como num passe de mágica, mas são frutos de processos históricos que podem culminar, no caso da institucionalização da Geografia em uma data oficial. O que necessariamente não exclui a hipótese de que ela já acontecia em datas e lugares diferentes como indica os documentos revelados na pesquisa supracitada.

Na verdade, sua trajetória escolar comungou com o projeto de educação que estava diretamente voltado para atender aos interesses da classe dominante, que via na escola uma perspectiva de consolidação do poder, através das novas gerações que seriam os filhos das elites.

No que se refere à questão de sua finalidade, enquanto disciplina escolar, alguns autores apontam que sua implantação nas primeiras escolas brasileiras ocorreu devido ao fato de que ela serviu para reproduzir a ideologia do nacionalismo. Sobre esse aspecto, Vlach (2004, p. 195) afirma que: “A ideologia do nacionalismo patriótico nos remete ao contexto político da época que, em poucas palavras, pode ser caracterizada por um processo inadiável: a formação da nação brasileira”.

Mas a esse respeito existem contra-argumentos de que essa finalidade não havia razão de ser naquele momento, como aponta Rocha (1996); para tanto, o autor recorre a três motivos principais: 1º – a presença da Geografia nas escolas era, durante esse período, ainda muito acanhada, tanto em número de horas/aulas quanto no número de séries. Já que esta só foi implantada nas últimas séries do curso secundário do Colégio Pedro II; 2º – os compêndios aprovados para uso do professor eram geralmente versões dos manuais franceses, portanto, os conteúdos abordados diziam respeito à Geografia francesa; 3º – inexistência de um sistema nacional de educação no país, uma vez que a educação ficava sob responsabilidade

de cada província.

Discordando de Rocha (1996), sobre as finalidades da Geografia escolar no período de sua institucionalização durante meados do século XIX no Brasil, acrescentamos que ainda no período de 1837, apesar do território brasileiro ainda não ser totalmente conhecido, acreditamos que o sentimento de nacionalismo no Brasil já era disseminado por parte da educação escolar.

Sendo esse bastante intensificado durante o século XX, com o advento da industrialização, acompanhado do crescimento urbano no país, principalmente nas regiões Sul e Sudeste, através de uma Política Nacional de Educação no Brasil. Esta estava voltada para atender a estruturação de um novo modelo econômico e, para tanto, foi necessário pensar uma nova organização social, política e cultural do país. A escola novamente é chamada para fomentar, justificar e consolidar esse projeto ideológico.

Estruturada para formar mão de obra para a indústria, a escola moderna é pensada e organizada para atender essa demanda. Seu funcionamento é feito nos moldes das exigências das fábricas: o horário de entrada e saída dos alunos na escola, a sirene que determina o horário que começam e terminam as aulas, a divisão de tarefas distribuídas internamente na escola, entre outros aspectos refletem bem essa questão. De acordo com Vesentini (1992, p. 16-17), o papel da escola para a sociedade moderna:

[...] Contribui para a reprodução do capital: habitua os alunos à disciplina necessária ao trabalho na indústria moderna, a realizar sempre tarefas novas sem discutir para que servem, a respeitar a hierarquia; e serve para absorver parte do exército de reserva, segurando contingentes humanos ou jogando-os no mercado de trabalho, de acordo com as necessidades do momento.

A partir da década de 1930, o Brasil passou por grandes transformações estruturais em todo o seu território, principalmente no que diz respeito às novas relações capitalistas de produção implantadas durante o Estado Novo, quando as políticas estatais possuíam caráter de cunho nacionalista, voltadas para a modernização das áreas em crescimento econômico. Nesse contexto, analisando a trajetória da Geografia escolar, buscaremos compreender qual o papel que o ensino da Geografia desempenhou para o desenvolvimento dessa estrutura social, política, econômica e cultural que estava se consolidando no Brasil. Para Rocha (1996), a Geografia escolar exerceu um papel de extrema importância por que:

Só a partir desse período de 1930 e 1940, exacerbou-se na Geografia escolar um caráter de difusão da ideologia do nacionalismo patriótico, motivo que levou essa disciplina a receber, enquanto componente curricular, o maior prestígio oficial a ela atribuído em toda sua trajetória, não sendo por acaso que seu ensino passou a ser obrigatório em todas as séries de escolarização, fato que 'guindaria' a Geografia escolar ao posto de uma das mais importantes disciplinas que compunham o currículo escolar brasileiro (ROCHA, 1996, p. 251).

Assim, podemos perceber que a Geografia escolar durante esse período a qual recebeu destaque, foi instrumento de utilidade prática para as intenções de reestruturação política, econômica e social do país no projeto de modernização. Nessa perspectiva de promover significativas transformações de cunho nacional, se redefiniu também um plano educacional.

Durante esse período, o sistema educacional brasileiro recebeu forte influência dos intelectuais que se apoiavam nas perspectivas teóricas da Escola Nova, bem como do método ativo que acabou também se evidenciando no ensino da Geografia. A esse respeito, Albuquerque (2006, p. 03) afirma que:

Ao conjunto de propostas de renovação da escola, foi dado o nome de 'Escola Nova'. Esse movimento ficou mais conhecido no Brasil a partir da divulgação do 'Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova', assinado por uma série de professores e intelectuais que, imbuídos pelo espírito de reformas, desejavam uma escola diferente daquela existente até então.

Esse novo modelo escolar tinha como principal objetivo criar um novo projeto pedagógico que redefinisse o ensino e a aprendizagem a partir de novos métodos. Essa nova estratégia pedagógica era, na verdade, uma tentativa de resposta ao método de ensino tradicional.

Diante da realidade política do Brasil de promover o nacionalismo, através da justificativa de modernizar o país, o sistema de ensino foi um reflexo desse projeto de fomentar nas crianças e nos jovens o sentimento de patriotismo. Nesse sentido, novamente a Geografia é chamada para exercer o papel de mediadora entre a política do Estado e a sociedade vigente.

Foi através das medidas estabelecidas pelo ministro Gustavo Capanema, em 1942 durante o governo de Getúlio Vargas, que a proposta educacional voltada para a pátria ganhou maior peso nas escolas, pois incentivava a prática da formação do sentimento cívico e do amor pelo Brasil, embora essa proposta já viesse sendo evidenciada por importantes autores como: Rui Barbosa, José Veríssimo e Delgado de Carvalho. Tendo a escola como principal assimiladora das ideias do Estado, essa

passa a ser um dos instrumentos mais importante na divulgação dos objetivos da classe dominante.

As questões que assolavam o país centravam-se em torno do intuito de transformar o Brasil em um país moderno. As discussões no campo epistemológico da Geografia caminhavam para essas transformações.

Orientada por uma política que priorizasse a reforma dos métodos e do processo de ensino e seus respectivos programas, determinado pelo Ministro da Educação Francisco Campos, durante o governo de Getúlio Vargas, através do Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931, o qual estabelecia metas para o Ensino Básico, decretou que a Geografia passasse a redefinir os planos que norteavam suas aulas.

O ensino da Geografia se caracterizou, principalmente, depois das novas medidas estabelecidas após o Decreto nº 19.890 de 1931, pelo estudo do meio físico, pela estrutura física da terra, bem como pela organização política e econômica da sociedade distribuída sobre o planeta. Essa nova estrutura de conteúdo caracterizou o currículo da Geografia escolar brasileira, bem como os livros didáticos e os métodos de ensino, os quais davam ênfase a descrição e a memorização.

Esse modelo de Geografia escolar conseguiu manter sua importância até meados da década de 1960, quando o país passou por um processo de redefinição política, através da Ditadura Militar, iniciada em 1964. A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), datada de 1971, implantou no antigo Curso Primário em São Paulo os chamados Estudos Sociais. Porém, seu aparecimento nas escolas foi na verdade resultado de um longo processo histórico que retorna a década de 1930.

Os Estudos Sociais nos Estados Unidos, diferentemente do que se configurou no Brasil, representava uma contribuição das Ciências Sociais à Educação. Já em nosso país houve uma distorção ou uma confusão na compreensão dessa esfera do conhecimento. No entanto, a implantação dos Estudos Sociais, segundo Issler (1973), se deu em 1934, como proposta de Anísio Teixeira, quando este foi nomeado Secretário Chefe de Educação e Cultura do Distrito Federal. Com a participação de Delgado de Carvalho esses elaboraram e publicaram o programa de Estudos Sociais para as escolas de ensino primário.

No entanto, apenas em 1962, foi que ocorreu a generalização do termo como definição de uma área curricular na escola primária. Enquanto área de conhecimento encontrava-se dividida em cinco temas, que por sua vez, não eram temas de História,

nem de Geografia, assim como também não eram temas integrados de História e Geografia, que conforme Issler (1973) são títulos que expressam uma realidade, dispostos em forma crescente e cuja sequência ordenada racionalmente, estabelece uma sucessão natural de desdobramento da temática, nos moldes já consagrados na escola primária.

A proposta inicialmente do programa, porém, era completamente diferente da proposta adotada posteriormente. Inicialmente ela tinha como pressuposto teórico-metodológico propiciar ao aluno o conhecimento sobre o meio em que ele vive. De acordo com essa proposta não havia, na realidade, a separação entre os conhecimentos produzidos em cada matéria, como também não poderia haver uma ruptura entre o conhecimento produzido nos livros didáticos, o programa de ensino e a vida do aluno.

Nesse sentido, a forma como foi pensada originalmente a proposta dos Estudos Sociais no Brasil era bastante inovadora pedagogicamente, apesar de trazer em si um caráter conservador, ou seja, adequar os alunos às condições postas socialmente. Sua aplicação se deu primeiramente nas Escolas Vocacionais e no Colégio de Aplicação, que tinham como intuito promover um novo modelo pedagógico em resposta à inadequação do sistema de ensino vigente. Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 63-64):

O planejamento estava baseado no seguinte modelo: área-núcleo, círculos concêntricos, estudos da comunidade. Desse modo, era a área principal do currículo. Com base nela estabeleciam-se as programações das demais disciplinas. As reuniões semanais permitiam debates e integração entre os professores de diferentes áreas. Os estudos partiam da comunidade, tendo o cuidado de portá-los com outras regiões ou outros países. Havia preocupação em abrir os círculos concêntricos. Outro aspecto importante era a permanência de dois professores em sala de aula: um de História e um de Geografia, que trabalhavam de forma integrada e juntos em classe, garantindo a especificidade de cada disciplina e um conhecimento aprofundado dos temas estudados.

Esse método de ensino implantado nas escolas vocacionais divergia muito do modelo que foi implantado nas escolas de Primeiro e Segundo Grau após a implantação da Ditadura Militar no Brasil. Entre as diversas características desse modelo destacava-se o caráter científico sobre o ensino e a aprendizagem, o planejamento curricular que era desenvolvido a partir de uma série de reflexões sobre os conteúdos ministrados e as atividades desenvolvidas.

O método pedagógico adotado pelos ginásios vocacionais e pela escola de

aplicação da USP foi, segundo Pontuschka Paganelli e Cacete (2007), fechados sem que os resultados desse método fossem divulgados para o público, pois, sua manutenção além de ter um alto custo para o governo, seu ensino possuía um elevado nível de qualidade e de criticidade sobre a realidade social.

Foi a partir da implantação da Ditadura Militar no Brasil, período em que não se podiam questionar as estruturas sociais e políticas no país, o conhecimento das questões políticas e econômicas encontrava-se restrito a uma pequena parcela da sociedade e o sistema educacional foi novamente utilizado como instrumento de manobra política e ideológica. Foi nesse período, que os Estudos Sociais passaram a ser implantados nos currículos das escolas brasileiras, através da Lei nº 5.692/71 em substituição à História e a Geografia. Conforme Albuquerque (2006, p. 07):

Com a implantação da Lei nº 5.692/71, todas as séries do ensino básico, então denominados primeiros e segundos graus, teriam na sua estrutura curricular uma disciplina que funcionaria como integradora das áreas de História, Geografia, Organização Social e Política. Portanto, distinto do que se havia estabelecido em períodos anteriores, quando os Estudos Sociais configuravam como uma área de estudo e era obrigatória apenas para o ensino primário. Toda a discussão metodológica que estava por trás das práticas anteriormente desenvolvidas, foi subestimada ou substituída por outra, deixando assim de compor o campo de debate: os ideais escolanovistas, os métodos participativos, os Estudos do Meio.

Assim, a partir da Lei nº 5.692/71, a História e a Geografia se tornaram inexpressivas no currículo, bem como a fragmentação do conhecimento foi inevitável. As causas e consequências de negligenciar a Geografia e a História na escola de ensino básico foram, no entanto, um verdadeiro atraso para a época. Para Conti (1976) os Estudos Sociais apresentavam um conteúdo difuso e mal determinado, não se sabendo se tratava de uma área de estudo ou de uma disciplina escolar, ora aparecendo como sinônimo de Geografia humana, ora tentando substituir o lugar das Ciências Sociais ou da História ou, pretendendo impor-se como uma espécie de aglutinação de todas as ciências humanas.

A política educacional planejada interferiu também no ensino superior; a partir dessa reforma foram criados os cursos de licenciaturas curtas e plenas. Esse tipo de licenciatura permitia ao professor lecionar em níveis diferenciados, tais como, a curta para o primeiro grau e a plena para o segundo grau. Esse modelo de licenciatura foi alvo de inúmeras críticas, uma vez que os cursos de licenciatura curta, também conhecidos como cursos aligeirados, não preparavam o professor para o exercício do magistério como deveria. Para formar professores polivalentes, o curso tinha a

duração de apenas três semestres e possuía uma carga horária de 1.200 horas. De acordo com Conti (1976) a política educacional subordinou a estrutura do ensino universitário a uma tendência perigosamente ambígua, segundo a qual a formação do professor deve ser reduzida em comparação ao pesquisador.

Toda proposta elaborada para o sistema educacional em relação à proposta pedagógica das disciplinas escolares de História e Geografia serviu, antes de tudo, para tornar essas disciplinas inexpressivas no currículo, bem como tornar os conteúdos dissociados e o conhecimento cada vez mais fragmentado.

Tendo em vista, especialmente a prática de professores mais críticos nas escolas e também o caminho que a História e a Geografia acadêmicas perfaziam naquele momento, já se aproximando de uma leitura crítica do mundo, essas disciplinas não suscitavam os interesses políticos das classes dominantes e como eram por sua natureza ciências da sociedade, não serviriam para os objetivos estatais desse momento histórico.

Mas, em meio a esse contexto surgia também uma forte resistência contra os Estudos Sociais nas escolas e também contra as licenciaturas curtas. Esse movimento partiu das críticas elaboradas a partir das discussões travadas entre professores do ensino básicos, estudantes dos cursos das licenciaturas e professores universitários, que não aceitavam essa condição de substituição da História e da Geografia no currículo escolar, bem como a condição da formação de professor nas licenciaturas.

As discussões levantadas sobre a questão dos Estudos Sociais no Brasil se deram a partir de inúmeros elementos que permeavam a prática pedagógica dos professores, tais como: a insatisfação dos professores com a ineficiência do ensino da disciplina na aprendizagem dos alunos; uso do livro didático como fonte única de estudos, tanto para o aluno quanto para o professor; distanciamento da Geografia e da História ensinada na escola daquela ensinada nas universidades, etc.

Essa problemática relativa ao ensino dos Estudos Sociais gerou uma série de debates sobre o assunto, envolvendo vários órgãos e instituições para resolver essa questão. A partir de um momento político, mais propenso aos debates sobre a abertura da Ditadura Militar, o Ministério da Educação juntamente com a Secretaria de Educação do Ensino Superior, pressionados pelos movimentos sociais contra esse sistema de ensino, travados a partir de reivindicações dos professores e endossadas por instituições como a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e pela Associação Nacional de História (ANPUH), tomou medidas de reestruturação

curricular para as escolas, de modo que os Estudos Sociais foram substituídos pelas disciplinas História e Geografia nas séries finais do primeiro grau, ampliando a carga horária e extinguindo as licenciaturas curtas.

Porém, essas medidas só foram possíveis após inúmeras discussões e muita luta organizada pelos professores e instituições frente aos órgãos do governo. As transformações curriculares foi uma conquista histórica, graças à organização dos professores inicialmente em suas associações e, posteriormente, em sindicatos.

Apesar dessas medidas que foram tomadas para a redefinição curricular tanto das escolas de ensino básico quanto no nível superior, os Estudos Sociais ocasionaram danos à formação dos alunos e dos professores, pois da forma como foi implantado nas escolas serviu de manobra política e ideológica; ou seja, em vez de servir como instrumento de formação crítica da realidade, serviu para escamoteá-la e, portanto, torná-la objeto de manipulação para a alienação do indivíduo.

A mobilização dos movimentos sociais e a luta dos professores pela (re)democratização da escola, através das associações e da fundação dos sindicatos dos professores, que antes eram proibidos de existirem, reivindicavam melhorias no ensino. Na efervescência desse contexto, ocorreu entre os professores de Geografia a discussão sobre os pressupostos teóricos e conceituais da disciplina, uma vez que a forma de se ensinar os conteúdos da Geografia, calcada na descrição e na memorização dos aspectos naturais dos países e dos continentes, já não era suficiente para explicar a realidade.

A partir da década de 1980, surge um novo movimento de renovação curricular da Geografia, reivindicada novamente pelas associações e sindicatos, agora instalados oficialmente, e coordenada por instituições técnicas das Secretarias de Educação e pela equipe de professores do Curso de Geografia da USP. Os professores de Geografia do Estado de São Paulo elaboraram um documento curricular abordando uma série de novos conteúdos que, por sua vez, estavam calcados na chamada Geografia Crítica. A nova abordagem dos conteúdos tinha como principal pressuposto desenvolver no aluno a capacidade de compreensão da realidade e não mais a memorização de dados; a relação do homem com a natureza passa a ser vista através da produção do espaço, construído criticamente.

Apesar de teoricamente se estabelecer estes pressupostos, há um debate efervescente sobre este documento curricular, tendo em vista o seu demorado processo de elaboração, a perspectiva doutrinária do documento e a rejeição dele

por parte de um grande número de professores que não entendiam ou não admitiam a perspectiva teórica implementada por este currículo<sup>2</sup>.

Apesar de outros Estados brasileiros terem tomado o Estado de São Paulo como exemplo nas transformações do currículo de Geografia, o que aconteceu não foi uma transformação imediata do ensino dessa disciplina e muito menos isso ocorreu de forma homogênea. Apesar de essas mudanças resvalarem e também influenciarem a elaboração de parte dos livros didáticos, o que se pôde observar é que os professores não estavam aptos a acompanhar e nem a adotar tais transformações de cunho teórico e conceitual da Geografia em suas práticas escolares, uma vez que para isso era preciso redefinir as práticas metodológicas em sala de aula.

Além disso, muitos desses professores tiveram sua formação inicial apoiada em pressupostos teórico conservadores, outros ainda foram formados nas licenciaturas curtas propostas pelos militares, o que não lhe permitia adotar propostas inovadoras em sala de aula; ainda mais, estas propostas eram de cunho marxista, perspectiva teórica que se opunha àquela adotada pelos professores e também criticada por parte desses.

O modelo tradicional que tanto se criticou não foi abandonado, o que ocorreu de fato foi uma grande confusão nas salas de aulas, pois os professores não tiveram a oportunidade de ter uma formação apoiada nessa perspectiva. Em todo caso, de acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), a proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) tornou-se um documento de referência de discussão e avaliação em cursos de licenciaturas e na disciplina de Prática de Ensino de várias universidades e centros universitários do país, influenciando a construção de propostas curriculares em outros Estados.

Como resultado desse contexto histórico, a partir dos anos de 1990, iniciou-se uma série de discussões sobre a estrutura educacional no país, como consequências de um debate mundial e de uma nova conjuntura política nacional. Juntamente com ela veio à preocupação com uma nova organização do currículo para as escolas de Primeiro e Segundo Graus, denominação utilizada na época para o Ensino Básico. As políticas propostas para a reformulação do Ensino Básico se deram a partir da redefinição da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº

---

<sup>2</sup> Sobre este documento ler Albuquerque (2004); Araújo e Magnólio (1991).

9.394/96, que estabeleceu a criação de vários programas curriculares tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

A implantação dos PCN's destinou-se a orientação curricular para as disciplinas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, além de estabelecer temas transversais<sup>3</sup>. Embora sua abrangência seja para toda a escola nacional, sua elaboração não se deu de forma democrática. A esse respeito Albuquerque (2004, p. 47), comenta:

No que diz respeito à elaboração dos PCN's, a contribuição dos professores foi pouco requisitada, ou melhor, não houve solicitação de uma participação direta. Acreditamos que esse processo poderá acontecer, posteriormente, quando da aplicação ou rejeição desses documentos como referencial teórico-metodológico na confecção dos planos anuais de ensino, de modo que na construção do *currículo interativo* se saberá quais as possibilidades reais de participação dos professores [grifos do autor].

Como podemos perceber as práticas políticas que nortearam o sistema educacional no Brasil foram resultados de intensas lutas e reivindicações por parte dos professores, que direta ou indiretamente acabaram por influenciar estratégias de mudanças na estruturação do currículo do país.

Nesse contexto de implantação dos PCN's como norteador do currículo oficial das escolas no país e a partir dele a reestruturação curricular do ensino de Geografia, podemos questionar como fez Albuquerque (2004) a respeito das possibilidades reais da participação dos professores no uso dos PCN's no currículo escolar, se a partir dessa redefinição ocorreu mesmo uma ruptura dos conteúdos tradicionais e do seu método de ensino, em favor da implantação do ensino calcado nas bases epistemológicas da chamada Geografia Crítica.

#### **1.4 A nova ordem mundial e a mudança de paradigma: da Nova Geografia à Geografia Nova, o que de fato é ensinado nas escolas?**

O auge da Geografia escolar clássica chegou aos anos de 1950, quando uma nova crise mundial se estabeleceu em decorrência dos resultados da Segunda

---

<sup>3</sup> É preciso destacar que com a LDB de 1996 a denominação dos níveis de escolaridade foram transformados, passando a ser denominados Ensino Fundamental e Médio em substituição aos antigos Primeiro e Segundo Graus.

Guerra Mundial. A nova ordem mundial redefinia não só as questões políticas e econômicas entre as fronteiras, mas também a organização das sociedades que então se mundializavam. Não era mais possível pensar os lugares a partir deles mesmos. O desenvolvimento do sistema capitalista possibilitou a inter-relação entre as nações a partir do desenvolvimento dos meios de comunicação e transporte e, com o desenvolvimento industrial e sua descentralização para os países periféricos, a sociedade passou a se tornar cada vez mais uma sociedade do consumo.

Nesse contexto, a Geografia foi chamada para redefinir seus pressupostos teórico-metodológicos para assim explicar as transformações pelas quais passava o mundo e a sociedade contemporânea. A velha e conhecida Geografia clássica ensinada nas escolas e nas universidades, estava fadada ao fracasso ou, pelo menos, a se desestabilizar. As discussões em torno do seu método vieram de uma série de questionamentos que se fazia a partir de uma (re)organização do território pelos Estados e, conseqüentemente, em suas bases teóricas e epistemológicas e, por fim, no seu papel ideológico desempenhado nas práticas escolares.

Ainda no século XIX, já em suas últimas décadas, surge um novo modelo de se fazer Geografia, se bem que este surge pelas mãos dos geólogos americanos, que eram encarregados de elaborar o levantamento de todo o quadro físico dos Estados Unidos da América, após o período da Guerra da Secessão, entre 1864 a 1865, para fins de exploração do território. Era a época das descobertas daquele território. A partir desses levantamentos surge assim a chamada fisiografia dos lugares que, posteriormente, com seu desenvolvimento, será conhecida mundialmente por Geografia Física. Nesse sentido, Moreira (2009, p. 19) nos relata que:

Por fim, a tradição de ciência da terra é certamente a que mais parece atravessar o tempo. Decorrência direta da fisiografia, designação não por acaso dada à Geografia criada nos Estados Unidos em seu casamento com os estudos e relatórios de Geologia nos seus inícios, mantém essa marca e atualiza-se no sentido da Geografia física, consolidando-se como um campo de estudos que ora dialoga com a Geologia, ora com a Geografia.

Seu marco de fundação se deu através de Willian Morris Davis e sua famosa teoria sobre os modelados do relevo terrestre, que tinha base genética e evolucionista dos ciclos geomorfológicos. No entanto, outro grande teórico que marcou a Geografia americana foi Carl Sauer, através de seu estudo sobre a morfologia da paisagem, que influenciado pelo Romantismo alemão, rejeitou o ambientalismo da Geografia americana induzindo seu estudo, posteriormente, para uma corrente que ficou

conhecida como Geografia Cultural.

Mas foi através de Hartshorne que a Geografia americana se tornou mais conhecida e mais utilizada pelos Estados maiores. Em sua primeira fase, no período de 1960, ela se torna conhecida como Geografia Quantitativa e a partir de 1963 passou a designar-se de Teorético-Quantitativa por Ian Burton. Em 1966, G. Manley passou a chamar esse novo modelo de se fazer Geografia de *New Geography* ou como se chama aqui no Brasil de Geografia Nova.

Calcada em uma orientação de cunho filosófico do positivismo lógico, suas bases teóricas e metodológicas são providas dos modelos matemáticos embutidos na explicação da compreensão dos fenômenos e como esses se manifestam no espaço. Voltada para a racionalização e planejamento do espaço esse passa a ser vista como algo *a priori*, portanto, palco das manifestações sociais. Assim, o espaço pode ser manipulado, planejado e racionalizado para fins e intervenção do Estado. Seu método pode ser interpretado a partir da quantificação, da elaboração dos modelos e, por fim, da relação sistêmica dos fenômenos distribuídos espacialmente. Esse modelo de Geografia serviu como instrumento de controle do Estado capitalista para fins de uso do território e que, para Moreira (2009, p. 41) esteve:

Subordinada aos interesses do planejamento, a Geografia foi limitada ao campo estrito da Geografia física, mesmo assim orientada no propósito utilitário da indústria, e a Geografia humana foi dissolvida nos desvãos dos economistas e dos fins do planejamento. E é esse pragmatismo a fonte de onde vem a grande inspiração que impulsiona o surgimento de uma Geografia aplicada nos diferentes países a partir dos anos de 1950-1960. Ao contrário, a Geografia ativa é uma Geografia da ação, teórica e prática, ao mesmo tempo, e sem o divórcio entre a Geografia e a vida que se vê na Geografia aplicada.

Em contrapartida a esse modelo americano, surge na Europa, mais precisamente na França, outra forma de se pensar a Geografia. Em contraponto a Geografia Quantitativa Aplicada, aparece a partir de 1964, através, principalmente de alguns teóricos como Bernard Koaser, René Guglielmo, Pierre George e Yves Lacoste a Geografia Ativa, que se configura por sua criticidade em relação à sociedade, uma Geografia da ação e não da aplicabilidade em função das políticas do Estado.

Tanto a Geografia Nova, quanto a Geografia Ativa vão influenciar a produção da Geografia no Brasil. Porém, é a partir de 1970, que se tem no país uma renovação de cunho epistemológico da Geografia, denominada posteriormente de Geografia

Crítica. Essa corrente, que tem o espaço como objeto de estudo, fundamenta suas bases teóricas e conceituais nas relações sociais de produção e compreende o espaço como sendo uma construção social historicamente produzida. Essa concepção não parte apenas da aparência da paisagem, mas busca compreender, principalmente, a essência dos fenômenos apreensíveis para daí poder explicá-los. Seu método de estudo está centrado na concepção dialética e não mais na descrição das paisagens.

O fato é que, alguns anos após a grande crise estrutural que acabou por abalar as bases do pensamento da Geografia Clássica, e após o aprofundamento dos questionamentos levantados sobre o que viria a ser a Geografia Nova, que foi ao longo do tempo propiciado pelo transcorrer histórico, pode-se averiguar a grande transformação na estrutura essencial das bases filosóficas da ciência geográfica.

Para essa mudança foi importante a contribuição da produção de grandes autores, inclusive os não geógrafos, mas que tiveram uma significativa participação para a estruturação do pensamento geográfico, particularmente no que diz respeito à compreensão dos fenômenos espaciais, inclusive os filósofos. As reflexões realizadas por esses autores ocasionaram uma diversidade de contribuições de cunho epistemológico e conceitual.

Como resultado desse arsenal foi incorporado uma série de novas categorias à ciência geográfica, que até então não se discutia ou que era abordada de outra forma, entre elas destacam-se: sociedade, técnicas, espaço e tempo. A inserção dessas categorias permitiu uma redefinição de como pensar as questões geográficas postas pela própria transformação do homem e do mundo, colocando-as assim em uma perspectiva social. Emerge assim uma ciência eminentemente social e não mais apenas física.

A dicotomia que perdurou durante muito tempo na Geografia, não tem mais sentido nesse novo modelo, pois não são os elementos do espaço, ou seja, os recursos naturais, as instituições, o homem, a população, os elementos da natureza que isoladamente adquirem importância, mas sim, o uso que as sociedades fazem desses elementos em sua totalidade. O fenômeno técnico nessa nova forma de pensar o espaço adquire uma importância sem precedentes na história da Geografia; é através dele que se estabelecem as bases estruturais na análise dialética entre o homem e a natureza e, dessa maneira, não se pode compreender essa relação de forma isolada e fragmentada.

Os sistemas técnicos que são produzidos pelas sociedades historicamente em diferentes partes da superfície terrestre e que durante o período que se apegou a Geografia Clássica foi negligenciada nas análises geográficas, nas sociedades capitalistas modernas tendem a se constituírem em um dado fundamental, devido seu alto poder de provocar transformações no espaço, daí sua importância de instituí-lo como uma categoria geográfica.

O tempo também foi inserido como uma categoria de análise fundamental para as reflexões geográficas, especialmente influenciadas pela História. Não sendo mais possível concebê-lo como algo homogêneo para todas as sociedades distribuídas nos diferentes territórios, muito menos do ponto de vista linear no contexto histórico, como era concebido na Geografia Clássica e em abordagens modernas. Nesse contexto, o tempo não é visto de forma linear, mas em sua multiplicidade e dinâmica, constituinte de movimentos de fluidez e de transitoriedade para cada parcela do território e da sociedade. Assim, quando as categorias de análises de uma determinada ciência mudam, ou quando estas perdem categorias ou ainda quando novas técnicas são inseridas em sua reflexão sobre a realidade, obrigatoriamente muda o método de análise dessa realidade.

Essa concepção rapidamente ganhou inúmeros adeptos, surgindo assim uma grande produção científica no Brasil a partir da década de 1970. Vários autores podem ser destacados como pioneiros dessa nova abordagem, tais como: Milton Santos, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Manuel Correa de Andrade, Manuel Seabra e, posteriormente, professores mais jovens como: Ruy Moreira, Antonio Carlos Robert de Moraes, José William Vesentini, entre outros. Em uma abordagem mais concisa podemos dizer que essa foi a trajetória da Geografia acadêmica no Brasil neste período, mas nesse contexto, como ficou a Geografia nas escolas do ensino básico?

A Geografia escolar não ficou à margem das transformações ocorridas na ciência geográfica, porém, o diálogo com a nova abordagem teórica e conceitual não se deu de forma homogênea nas escolas de todo país. A insatisfação dos professores com o método tradicional da Geografia, que privilegiava a memorização, a descrição, bem como sua fragmentação em diversos ramos foi um grande impulso para colocar em cheque o ensino dessa disciplina. Também foi de extrema importância a produção e abordagens dos novos conteúdos nos livros didáticos, bem como a redefinição de uma série de propostas curriculares que nortearam o ensino na educação básica no

país, conforme já apontamos. Para citá-las podemos recorrer a Albuquerque (2004, p. 42-43), ao enfatizar que:

Entre o fim da ditadura e os anos 1990, a escola passou por diferentes reformas efetuadas pelos governos federal, estaduais e municipais [...]. Entre as principais reformas, podemos citar a promulgação da Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional – LDB/1996 –, a implantação dos diversos sistemas de avaliação da educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a elaboração dos guias curriculares e, posteriormente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a autonomia das escolas e universidades. Estas reformas não ficaram incólumes às avaliações da sociedade: elas foram ostensivamente questionadas por diferentes setores sociais.

É importante ressaltar que a produção dessas propostas curriculares, embora tenham grande destaque aquelas orientadas por professores de instituições de ensino superior, respeitadas nacional e internacionalmente, foram elaboradas nos Estados mais desenvolvidos da Federação; outras foram também elaboradas nos Estados menos desenvolvidos, estas, segundo Moraes, seguiam as orientações das primeiras ou eram cópias fieis de livros didáticos em circulação na época (ALBUQUERQUE, 2004).

Mas, o que de fato ocorreu em nível nacional foi que muitos professores não obtiveram, de imediato, acesso a todo o processo de discussões relacionado à elaboração dessas propostas curriculares, nem as informações a respeito dessas transformações na Geografia. Assim, durante muito tempo e até hoje em muitas escolas, ainda se tem resquício da velha Geografia tradicional. Além do que, as transformações sofridas na ciência geográfica foram de cunho epistemológico, acarretando também uma mudança metodológica na forma de abordagens dos conteúdos. E muitos professores mesmo trabalhando com o conteúdo da Geografia Crítica ainda utilizam os antigos métodos tradicionais em sala de aula.

Nesse sentido, tentando obter uma visão de totalidade sobre o ensino no Brasil ainda nas décadas de 1980-1990 e até atualmente, cabe aqui questionarmos: Será que nos mais longínquos lugares do interior do país, os professores das escolas municipais e estaduais possuem todos nível superior, acompanham a produção de livros didáticos sobre suas respectivas disciplinas, participam de cursos de formação frequentemente, têm o hábito e condições financeiras de participarem de congressos? Acreditamos que estes são apenas alguns dos pré-requisitos básicos para a formação contínua de um professor e necessário ao seu engajamento nos debates que ocorrem sobre a disciplina e a ciência Geografia.

No entanto, mesmo sabendo da importância dessa formação continuada entendemos que a maioria dos professores não possui formação em nível superior e que pouquíssimos acompanham os debates a respeito da disciplina e da ciência Geografia. A realidade das escolas públicas que estão localizadas distantes dos grandes centros urbanos é bastante precária, bem como a formação dos professores. Muitos deles ainda permanecem apenas com o Nível Médio, principalmente aqueles que lecionam no Ensino Fundamental. Sua principal fonte de pesquisa para elaborar suas aulas é provinda dos livros didáticos. Assim, como a mudança teórica acarreta necessariamente uma mudança metodológica, o que se tem em muitas escolas é uma grande mistura de uma abordagem crítica dissociada de um método também crítico que induza o aluno a pensar criticamente o lugar em que vive, relacionando-o com o mundo.

Vesentini (1992), em seu livro *Para uma geografia crítica na escola*, nos alerta que existem três caminhos principais que são trilhados pelos que renovam essa formação discursiva, sendo eles: a) a especialização em um ramo da Geografia – o que torna o profissional completamente autônomo; b) a Geografia utilitária ou voltada para o planejamento – de uso do Estado para fins de manipulação do território; e c) a Geografia crítica ou radical – que seria a mais indicada, tanto para a crítica à Geografia moderna, quanto para a renovação do ensino da Geografia.

Essa forma de se ensinar Geografia baseada no espaço geográfico construído historicamente pelas sociedades, induz o aluno a refletir sobre sua própria condição enquanto sujeito social, bem como compreender as transformações do espaço, tanto em nível local quanto mundial. Ainda na concepção de Vesentini (1992), essa Geografia ainda é embrionária no ensino. No entanto, é essa a Geografia que devemos, enquanto geógrafos e professores, construir. Para o autor:

O surgimento das Geografias críticas ou radicais, no plural, deve ser visto como o conjunto de posicionamentos teórico-metodológicos e políticos dos geógrafos (incluindo os professores) frente ao leque de possibilidades que a atual situação histórica nos oferece – possibilidades estas que, ressalte-se, variam em alguns aspectos de acordo com a sociedade específica onde se atua (*id ibid.*, p. 52).

A renovação da Geografia escolar no Brasil se deu mais efetivamente a partir da década de 1980, ocorrendo paralelamente às discussões travadas pela AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros) e pelas principais universidades, entre elas a Universidade de São Paulo (USP).

Diante desse contexto, Pontuschka Paganelli e Cacete (2007, p. 68) são enfáticos ao afirmar que:

O movimento de renovação do ensino de Geografia nas escolas fez parte do chamado movimento de renovação curricular dos anos 80, cujos esforços estavam centrados na melhoria de qualidade do ensino, a qual, necessariamente, passava por uma revisão dos conteúdos e das formas de ensinar e aprender as diferentes disciplinas dos currículos da escola básica.

A questão da renovação do ensino de Geografia nas escolas ocorreu após uma luta constante para que houvesse de fato uma transformação no currículo escolar. As discussões ocorriam não só por conta da questão epistemológica dos conteúdos da Geografia, mas também por questões políticas para a implantação de um currículo que de fato contemplasse as questões pedagógicas e de cunho geográfico, que atendessem a uma educação democrática e participativa.

Grande parte dessa insatisfação advinha do sistema de implantação dos Estudos Sociais nas escolas de Primeiro e Segundo Grau e dos modelos dos cursos de licenciaturas nas universidades. A proposta elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) acabou acarretando grande polêmica na estrutura curricular de Geografia e o que estava previsto, como estrutura para o Estado de São Paulo, acabou refletindo para outros Estados brasileiros, como já falamos anteriormente.

A questão foi gerada em tono de diversas reflexões teóricas, entre elas: o que ensinar, como ensinar e porque ensinar Geografia. E para novas abordagens teóricas, é necessário que se tenha novas metodologias de ensino. Para tanto, a proposta original criada pela CENP tinha como principal objetivo fomentar nos alunos a consciência crítica na interpretação da realidade que deveria ser obtida através da compreensão do espaço construído socialmente ao longo do tempo histórico.

A repercussão da nova proposta curricular elaborada para o ensino de Geografia foi de extrema importância para a implantação desse novo modelo de Geografia. Ainda de acordo com Pontuschka Paganelli e Cacete (2007, p. 71):

A discussão da proposta, embora não tenha atingido a todos, promoveu uma ruptura no ensino tradicional da disciplina, apontando caminhos diferentes de um ensino apenas transmitindo pelo professor, descolado dos movimentos sociais e da realidade social do País. Os debates estimulados pela proposta conseguiram atingir grande contingente de professores presentes em sala de aula, oriundos de Cursos de Geografia e de Estudos Sociais de escolas públicas e particulares de terceiro grau.

Assim como nesse período ocorreram modificações importantes no currículo de Geografia escolar, houve também transformações no nível da estrutura educacional brasileira. As discussões sobre a questão do ensino no geral levaram a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação – LDB/1996. A partir dela foi elaborada uma proposta curricular única para todos os Estados do País, acarretando assim em uma centralização do currículo escolar.

A LDB/1996 estruturou uma série de transformações no sistema educacional brasileiro, entre elas podemos verificar a criação e implantação no currículo dos temas transversais, a fim de propiciar nas escolas algumas discussões que possam produzir nos alunos a construção coletiva da cidadania.

Estes orientam as disciplinas a nortearem seus conteúdos e métodos para a formação da cidadania, de modo que o aluno ao terminar o Ensino Básico tenha desenvolvido as competências e habilidades necessárias para inserir-se no mundo do trabalho e que possa ser capaz de contribuir de forma consciente para a transformação de sua realidade.

Como podemos observar, as transformações epistemológicas da ciência geográfica se deu na academia a partir das discussões teóricas em torno das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais surgidas no mundo moderno, bem como por intermédio da evolução tecnológica e suas modificações no espaço geográfico. A Geografia escolar assim como a acadêmica também incorporou essa discussão, através de inúmeros mecanismos de disseminação do saber, entre eles o livro didático, que foi fundamental para disseminar essas transformações teóricas e metodológicas da Geografia como saber escolar. Para tanto, o capítulo seguinte pretende elaborar uma análise acerca do papel do livro didático e sua importância na constituição da cultura escolar, enquanto instrumento didático na produção do conhecimento.

## **CAPÍTULO II – O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA E A CONSTRUÇÃO DO SABER ESCOLAR**

Não poderíamos fazer uma análise histórica sobre a Geografia escolar brasileira sem, contudo, construir um aporte teórico que nos possibilite analisar o livro didático e discutir as políticas que possibilitaram a distribuição desse recurso didático nas escolas públicas do país, bem como compreender a sua importância para a Geografia, enquanto disciplina escolar, pois acreditamos que ele é fundamental para se compreender a história dessa disciplina.

Enquanto instrumento pedagógico, o livro didático tem se tornado ao longo do tempo, uma ferramenta imprescindível na prática pedagógica do professor. Mesmo com o advento de novas tecnologias didáticas utilizadas como recurso em sala de aula, o uso do livro didático tem se mostrado de grande importância para o ensino aprendizagem, inserindo-se assim no contexto mais abrangente do saber escolar.

### **2.1 As políticas de adoção do livro didático nas escolas**

Ao analisar a história das disciplinas escolares, imediatamente nos vem à tona a necessidade de compreender quais os recursos que oferecem suporte ao ensino dessas disciplinas. Entre esses recursos, o livro didático tem se destacado historicamente, por ter exercido um papel fundamental como aporte teórico e metodológico utilizado na construção do saber escolar. É importante destacar que para se compreender a história das disciplinas escolares podemos utilizar várias fontes de pesquisa. No entanto, escolhemos esta porque nos possibilita perseguir historicamente o percurso feito pelo conceito de território e tentar compreender, a partir deste, a relação entre a Geografia escolar e acadêmica.

O uso do livro didático tem se tornado cada vez mais intenso a partir da implantação de políticas criadas pelo Estado para sua adoção nas escolas públicas do país. Portanto, para compreender a importância do uso do livro didático como instrumento pedagógico na sala de aula, é necessário que possamos analisar o que caracteriza o livro didático, quais suas finalidades, seu uso e significado em sala de aula.

Nesse sentido, Bittencourt (2008) compreende que o livro didático torna-se

um objeto bastante complexo, porque abriga ao mesmo tempo características diversas adquiridas historicamente. Entre elas, podemos destacar: o livro didático enquanto mercadoria: produto do mercado editorial, ele é produzido para atender a uma demanda cada vez maior e mais exigente, por isso tende a acompanhar as regras de um padrão tecnológico para uma boa produção, circulação e comercialização; depositário de conteúdos educacionais diversos e suporte de conhecimentos fundamentais para um modelo de sociedade em uma determinada época: nesta perspectiva podemos identificar a estreita relação que se estabelece entre as finalidades do livro didático e o modelo de sociedade que os utiliza e, finalmente, instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição, bem como um veículo de sistema de valores e ideologias de uma determinada cultura existente.

Diante de todas essas características que definem o livro didático, podemos inseri-lo como produto cultural no contexto das sociedades modernas. Para compreender esse processo faz-se necessário analisar como o livro, através do seu uso pedagógico desde a sua origem no século XIX, foi sendo transformado em um objeto cultural para o qual foi estabelecida uma política de Estado, através do controle exercido desde sua produção até sua adoção e usos pela escola pública.

Para compreendermos a importância do livro didático no contexto das disciplinas escolares, assim como no processo histórico da constituição escolar brasileira, recorreremos a uma breve análise da implantação de políticas públicas voltadas a distribuição desse recurso nas escolas, destacando a importância que os governantes destinam a ele quando da formação dos professores e da aprendizagem dos alunos.

Ao analisar historicamente as políticas voltadas ao livro didático nas escolas públicas do país, desde os primórdios da socialização da escolaridade para boa parte da sociedade brasileira, podemos perceber que esse recurso didático, desde sua origem, significou um objeto de poder; sua elaboração e uso eram, portanto, orientados, vigiados e controlados pelo Estado. A esse respeito, Bittencourt (2008, p. 33) apresenta o seguinte relato:

Martim Francisco d'Andrada, ao especificar os três níveis de ensino que deveriam compor a escolarização formal brasileira, preocupou-se em detalhar as características das obras destinadas a cada um dos graus de educação.

Sugeriu, para o caso dos livros destinados ao ensino elementar, que estes deveriam ser 'compostos debaixo da vigilância, e da inspeção do Estado'. Haveria livros de leitura com histórias morais para despertar os bons

sentimentos, benevolência, amizade e tolerância. O capítulo XI da Memória determinava que os livros destinados ao ensino elementar estariam sob vigilância constante do Estado para que sua doutrina não fosse deturpada 'pela superstição ou negligência'.

Esse relato identifica que há muito tempo havia uma preocupação em manipular e controlar a elaboração e difusão de conteúdos via livros didáticos. Demonstra também que esse recurso pode ser um instrumento de controle da sociedade e podemos ainda inferir que o seu uso, quando em desacordo com o que se pretende para um determinado grupo social, pode ser perigoso.

Assim, desde sua origem o livro didático encontra-se vinculado ao poder instituído. Este se encontra atrelado a interesses políticos, sejam do Estado ou da classe dominante, que permanece mantendo um certo controle na sua produção, distribuição e comercialização.

No que se refere à questão mercadológica, o livro didático tem mantido no Brasil recordes de vendas, superando, muitas vezes, outros tipos de livros. Isso se dá justamente por conta da política de Estado para a sua adoção nas escolas públicas. Nesse aspecto, o livro se insere em uma lógica industrial e comercial. Portanto, a evolução do livro didático no Brasil obedece à tecnologia de produção para atender a um mercado cada vez mais competitivo e um público exigente.

Tomando por base o aspecto mercadológico, ou seja, o livro didático enquanto mercadoria, pretendemos discutir inicialmente como funciona a dinâmica de sua comercialização e quais são os agentes e as estratégias políticas que comandam a distribuição e escolha/adoção dos livros nas escolas.

A tecnologia trazida pela editoração, a partir das comunicações modernas (século XV), proporcionou escalas de transformação na impressão dos livros, tanto na rapidez quanto na quantidade, e possibilitou a circulação da informação escrita na sociedade.

A configuração dos primeiros livros-textos impressos apresenta semelhanças com as quais encontramos até hoje. Antes disso, o livro era manuscrito um a um, era cópia personalizada, nunca idêntica, e tinha um elevado preço que restringia sua circulação e seu acesso à leitura, ou seja, à informação. Já com o livro impresso, embora inicialmente tenha sido produzido de forma artesanal, pelo uso de tipógrafos, diferencia-se do outro por ser um produto acabado, finalizado em série. Tais características conferem-lhe um rigor técnico, por imprimir todos iguais, e por não haver intervenções isoladas, acaba proporcionando valores de verdade ao impresso (TONINI, 2011, p. 146-147).

Assim, fica evidenciado que desde o seu surgimento, a história do livro didático insere-se na lógica do mercado e durante muito tempo seu uso também estava

atrelado ao seu valor. Dessa forma, seu uso nas escolas era limitado pelo poder aquisitivo do aluno, ou seja, era destinado às elites. Mesmo após a escola ter se tornada gratuita com a primeira Constituição Brasileira, os livros didáticos não chegavam a toda a parcela da população escolar.

Sobre a questão mercadológica do livro didático, Bittencourt (2008, p. 64) referindo-se ao século XIX esclarece que: “O Estado liberal, embora considerasse esse objeto cultural peça fundamental na transmissão do saber escolar, cedeu à iniciativa particular o direito de fabricá-lo”. Assim, o Estado transfere para a iniciativa privada o direito da produção do livro didático, mas continuou a fiscalizar e a regular a adoção do livro didático nas escolas do ensino primário, já que este era concebido pelo Estado como instrumento para disseminar seus ideais, condutas e interesses.

Ainda segundo Bittencourt (2008, p. 64) “As editoras, ao conquistarem o direito de fabricar e divulgar o livro didático, cuidaram de transformá-lo em uma mercadoria inserida na lógica capitalista”. Na medida em que o livro passou a ser fabricado em larga escala para atender à demanda das escolas públicas, tendo o Estado como principal comprador, as editoras passaram a recorrer a técnicas de produção cada vez mais sofisticadas e de critérios mais rigorosos na produção do livro didático, utilizando-se de vários artifícios que promova o interesse por sua escolha.

Desse modo, o livro didático encontra-se em um jogo de interesses das grandes empresas editoriais, sua confecção passa por uma série de normas e técnicas que vai desde a edição até a impressão, distribuição e adoção e compra pelo aluno ou pelo Estado. É importante que possamos perceber esse aspecto porque é a partir dele que o livro didático se insere na lógica lucrativa de um mercado competitivo, e assim, podemos compreender o jogo de interesses e de poder que está por trás de algumas ações das editoras.

Sobre a função dos livros didáticos entendemos que esses sempre foram uma das mais importantes fontes utilizadas pelos professores em sala de aula. De acordo com cada época, o livro obteve diferenciadas funções. Até o final do século XVIII, ele era destinado ao uso exclusivo dos professores e, portanto, a principal fonte de sua formação. Na verdade, ele se tornava um verdadeiro guia metodológico e de conteúdos, orientando passo a passo o que e como o professor deveria ensinar aos seus alunos, esses vistos como meros receptores das informações transcritas pelos mestres, que as reproduziam do livro.

Apenas no decorrer do século XIX, é que o livro didático passa a ser utilizado

também pelo aluno. Portanto, sua finalidade não é apenas e unicamente a de ser um recurso. Nesse sentido, sua finalidade se transforma quando esse deixa de destinar-se somente a professores e passa a destinar-se aos alunos. A transformação dessas finalidades também está relacionada às mudanças no contexto cultural, político, econômico, pedagógico, científico, tecnológico e mercadológico, ou seja, na conjuntura histórica de uma dada época. Diante dessa questão, tem-se que o Estado e a classe dominante, através de seus tentáculos de poder, exercem certo controle sobre os livros didáticos.

Ainda sobre as finalidades que o livro didático revela, podemos compreendê-lo também como fonte de pesquisa para a história do saber escolar. A esse respeito Albuquerque (2011, p. 317) afirma que ele se torna uma fonte fundamental para “compreender o que se pretendia e/ou efetivamente trabalhava-se em sala de aula em diferentes momentos históricos”. Ainda na concepção da autora, o livro didático pode nos revelar:

1 – Debates sobre a adoção de aportes teórico-metodológico, pedagógico ou didático que se desenrolam na academia ou na escola em diferentes períodos; 2 – questões sociais, culturais e econômicas mais amplas que constituíram as discussões sobre o país; 3 – o nível de desenvolvimento tecnológico editorial de uma época; entre outros fatores (*id ibid.*, p. 317).

A importância do livro didático extrapola, portanto, os seus objetivos em sala de aula na produção e transmissão de conteúdos. Sua abrangência vai para além do seu uso em sala de aula. Embora todas as suas reais finalidades sejam discutidas nas escolas ainda de forma muito acanhada. Com base na experiência de dez anos de sala de aula tanto no ensino privado quanto na escola pública, as discussões pertinentes ao livro didático se restringem ao período de sua escolha e, mesmo assim, as discussões que são realizadas entre os professores e, entre esses e a coordenação, são voltadas para os conteúdos abordados e as atividades propostas em cada capítulo, bem como se a estrutura da coleção é adequada a cada série.

Como já enfocamos no capítulo anterior, vale salientar, por exemplo, que no período em que o Brasil destinava um grande esforço à construção de uma identidade nacional, o livro didático foi produzido com a finalidade de implantar nos jovens as ideias nacionalistas. Sobre esse contexto Bittencourt (2008, p. 32), afirma que:

[...] Havia necessidade de garantir uma unidade linguística, criando e aperfeiçoando a língua nacional. Era essencial garantir a difusão do vínculo nação-território, necessitando-se dos estudos de Geografia para o

conhecimento do espaço físico do 'país' e da História Nacional para legitimar as formas de conquista do continente que é o Brasil.

Atendendo às finalidades diversas, os livros didáticos passaram a ser responsáveis não apenas pela disseminação dos conhecimentos, mas também pela formação cultural da sociedade que vai à escola; por essa razão seu uso está diretamente ligado a determinado tipo de poder.

Como podemos perceber, o livro didático encontra-se inserido em um complexo processo de relações, os quais determinam suas diversas finalidades, que envolve jogos de interesses os mais diversos e nas mais variadas escalas, que vão desde políticas nacionais para sua adoção, até a sua escolha realizada nas escolas.

Nesse sentido, faremos uma análise de como o livro didático ao ser utilizado nas escolas públicas, se tornou, ao longo do tempo, uma política de Estado. As políticas de implantação do livro didático nas escolas públicas brasileiras remontam ao período de 1929, quando o Estado criou um órgão específico para legislar sobre a adoção do livro didático. Denominado de Instituto Nacional do Livro (INL) tinha como principal objetivo acompanhar a produção e adoção nas escolas. Porém, só a partir de 1938, através do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, é que foi criada uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) com o intuito de não só legislar, mas também controlar a produção, distribuição e adoção do livro na rede de ensino básico do país.

Em 1966, o Ministério de Educação (MEC) em parceria com a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), possibilitou o financiamento e a distribuição de cinquenta e um milhões de exemplares de livros gratuitos para as escolas da rede pública de ensino, durante um período de três anos. No decorrer da década de 1970, o governo brasileiro desenvolveu um novo programa de implementação de co-edições com as editoras nacionais e, a partir do Decreto nº 77.107, de 04 de fevereiro de 1976, assumiu a compra de uma grande parcela de exemplares de livros destinados ao ensino de Primeiro Grau.

Vale salientar que esse programa de distribuição gratuita de livro didático não contemplou todas as escolas da rede pública no Brasil, pois uma grande maioria das escolas municipais, por exemplo, foram excluídas totalmente do recebimento dos livros, ficando esses destinados mais para as escolas públicas estaduais.

Nesse processo de distribuição do livro didático para as escolas públicas, os livros não eram escolhidos pelos professores, mas sim impostos de cima para baixo,

ou seja, o professor não tinha, nesse período, participação na escolha desse material, cabendo-lhe apenas aceitar o livro entregue na escola e trabalhar com ele em sala de aula.

Somente partir de 1985 foi que a escolha do livro passou a ser feita a partir da indicação do professor. O Decreto de nº 91.542 de 19 de agosto de 1985 estabelece o Plano Nacional do Livro Didático, resultando em mudanças democratizadoras dessa política: implantação do banco de livro didático, para fins de reutilização dos mesmos; fim da participação financeira das unidades estaduais na compra dos livros, ficando essa responsabilidade a cargo somente do Governo Federal.

O programa de distribuição de livros didáticos destinou-se primeiramente às escolas do Primeiro Grau e teve início com a distribuição de livros de Português e Matemática, posteriormente, os de Ciências e, por último, os de História e Geografia.

Paulatinamente os livros passaram a ser distribuídos por outros níveis de ensino, que a partir de 1996 passou a ter nova denominação: Ensino Fundamental II. Para este nível de ensino o mesmo processo de distribuição por disciplinas foi adotado. O Ensino Médio só foi beneficiado através do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), que ocorreu de forma parcial e gradativa em 2005, ou seja, foram contemplados com livros de Português e Matemática, durante esse ano apenas os alunos do primeiro ano das regiões Norte e Nordeste do país. A distribuição integral de todos os livros, incluindo Língua Estrangeira, para todos os alunos do Ensino Médio só ocorreu em 2011.

Devido à proporção que a política de distribuição de livros didáticos tomou no país e diante das aberrações representadas pelos inúmeros erros conceituais, gramaticais, preconceitos (SILVA, 1995) e “mentiras” (NOSELLA, 1979) escritas nestes manuais, bem como diante de grandes críticas e pressões dos professores, da mídia e da sociedade em geral, o Governo Federal se viu na obrigação de criar um sistema de avaliação desses livros a partir de 1996. Este sistema estabeleceu critérios para a avaliação, escolha de universidades para avaliá-los e difusão dos relatórios dessas avaliações. Estes relatórios passaram a ter como objetivos orientar a escolha dos livros didáticos pelos professores em suas respectivas escolas públicas. Para tanto, eles foram utilizados para subsidiar a elaboração do “Guia do Livro Didático”, publicação feita pelo MEC trienalmente, destinado a cada nível de ensino em separado (Fundamental I, II e Ensino Médio), elaborado por disciplinas e distribuído nas escolas de todo o país; atualmente esta publicação fica disponível

somente no site do Ministério da Educação e não mais são enviados impressos para as escolas.

Segundo dados estatísticos previstos pelo Ministério da Educação, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 2012 serão investidos cerca de 1,3 bilhões de reais em livros didáticos para o Ensino Fundamental e Médio em todo o país, quando serão atendidos 39,8 milhões de alunos, em 135 mil escolas brasileiras, com 153 milhões de exemplares de livros didáticos.

Retornaremos a nossa abordagem ao período de 1970, na tentativa de identificar quais eram as políticas públicas estabelecidas especificamente para o livro didático no Brasil e como estas, ao se tornarem de fato políticas de Estado, passaram a ser implementadas nas escolas públicas do país. Este procedimento justifica-se pela necessidade que temos de detalhar melhor a política neste período, tendo em vista ser este período o início do recorte histórico da nossa pesquisa.

Através da Portaria nº 35, de 11 de março de 1970, do Ministério da Educação, foi implementado o sistema de coedição de livros didáticos. Neste, as editoras nacionais receberiam recursos do Instituto Nacional do Livro (INL) para executar tais edições. Essa medida foi implantada visando superar um problema denunciado pelas críticas feitas aos modelos de livros estrangeiros que eram adotados ou copiados no Brasil desde o Império.

Nesse período, os livros contemplados pelo programa se destinavam às séries iniciais, ou seja, o antigo primário. O programa implantado pelo Governo Federal para a aquisição dos livros didáticos contava com a participação das unidades federadas na contribuição financeira para o fundo do livro didático. Os recursos destinados a esse fim eram provenientes do FNDE e gerenciados pela Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). A participação das Unidades Federativas Nacionais se justificava, segundo a União, pela insuficiência de recursos para atender a todos os alunos da rede pública de ensino.

Embora a ideia fosse promover a distribuição dos recursos didáticos para todas as escolas do país, não foi bem isso o que ocorreu, uma vez que a grande maioria das escolas municipais ficou excluída do programa. A distribuição dos livros didáticos era exclusivamente destinada às escolas primárias, pois não havia nenhum programa para o ensino secundário. Conforme já referenciado anteriormente, essa distribuição era feita de forma imposta aos professores, os quais não participavam da escolha do livro, ou seja, eram obrigados a aceitar e a trabalhar com o livro, pois

muitas vezes estes eram o principal e porque não dizer, em muitos casos, o único recurso didático utilizado nas salas de aula.

Assim, o livro assumia a finalidade de instrumento de orientação metodológica em sala de aula, bem como ostentava frequentemente o papel de currículo ativo na elaboração dos planos de aulas da maioria dos professores, isto ainda hoje continua sendo uma prática corriqueira em muitas escolas. Dessa forma, o livro acabava por ser o principal guia de orientação e de formação dos professores.

Quanto ao ensino secundário, durante esse período poucos são os trabalhos que relatam as dimensões pedagógicas que norteavam as práticas dos professores. Acredita-se que nas escolas públicas o uso do livro didático era utilizado de acordo com os critérios adotados pelas escolas.

Neste mesmo período não havia uma política de distribuição de livros didáticos para as escolas do Segundo Grau. Em épocas anteriores à publicação da Resolução CD FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003, já havia uma maior liberdade para o professor na escolha dos manuais; embora os professores tivessem essa liberdade, os alunos não tinham dinheiro para comprar o livro didático, diferentemente do que acontecia no ensino primário.

Essa questão nos leva a crer que o interesse político por esses dois níveis de ensino se dava de forma diferenciada, ou seja, havia uma continuidade das políticas distintas ao ensino secundário desde o século XIX, quando poucos alunos ingressavam no ensino secundário, já que esse se destinava à preparação do ingresso das classes dominante na universidade.

Tal situação perdurou até o final da década de 1990, quando o Governo Federal implantou nas escolas um novo programa de utilização do livro didático para o Ensino Médio nas escolas públicas. Antes da implantação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), em 2003, o governo brasileiro através do Projeto Alvorada, distribuía uma pequena quantidade de livros didáticos para cada disciplina, geralmente uma média de quarenta a cinquenta livros por escola. Estes faziam parte do banco de livros da biblioteca escolar, podendo ser utilizados pelos alunos apenas no horário das aulas, sendo devolvidos no final de cada aula à biblioteca pelo professor.

Essa forma de utilização do livro didático gerava vários tipos de problemas na escola, pois o professor perdia tempo para levar os livros de sala em sala, de modo que seu trabalho ficava dificultado em função do desenvolvimento das atividades,

pois estas ficavam restritas ao horário da aula, já que o aluno não tinha como fazer as atividades em casa. Para os alunos que não possuíam outra fonte de pesquisa a não ser o próprio livro didático, muitas vezes acabavam por copiar o livro ou em alguns casos copiar os conteúdos e as atividades no caderno durante as aulas.

Essa realidade foi se modificando gradativamente de acordo com a distribuição dos livros didáticos. Em 2005, a política do PNLEM conseguiu abranger todas as escolas do Ensino Médio em todas as regiões do país, mas apenas com os livros de Português e Matemática. Em 2006, o programa priorizou o livro de Biologia e em 2008 foi à vez de Química e de História. Só no ano de 2009 é que Física e Geografia foram contempladas pelo PNLEM.

A partir da Resolução CD FNDE de nº 60, de 20/11/2009, foram instituídas novas regras para a participação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), estabelecendo que a partir do ano de 2010, toda a rede pública de ensino, bem como as escolas federais deveriam aderir ao programa para receber os livros didáticos. Tanto as escolas federais quanto a rede de ensino pública estadual e municipal deveriam assinar o termo de adesão que é específico para cada setor de ensino.

A distribuição dos livros a partir do programa é executada, segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em ciclos trienais alternados, quando a cada ano os livros são distribuídos para as escolas públicas da rede de ensino em todo país. Assim, cada livro escolhido deve permanecer nas escolas por três anos consecutivos. Após esse período, acontece novamente a escolha do livro que é feito por escola, juntamente com a participação dos professores de cada disciplina (BRASIL, 2011).

Como podemos observar através das informações retiradas do FNDE, por trás do sistema de distribuição do livro didático, encontra-se toda uma estrutura montada pelo Governo Federal para fiscalizar, controlar e gerenciar a distribuição dos livros didáticos nas escolas públicas no Brasil. A política adotada pelo Governo Federal tem despertado nas editoras uma gigantesca concorrência na disputa pela escolha do livro, o que leva, de certa forma, a uma busca na qualidade de produção dos livros didáticos, tanto em relação aos conteúdos e proposta metodológica, quanto na qualidade gráfica do material impresso.

Por outro lado, essa corrida pela escolha dos livros didáticos pelos professores tem gerado bastante assédio por parte dos divulgadores das editoras aos professores, quando se aproxima o ano de escolha dos livros, demonstrando uma

das características do livro didático enquanto mercadoria, bastante lucrativa. Para isso, as editoras investem em vários meios de divulgação de seu material didático, promovendo formas de chamar atenção dos professores para a escolha do livro.

Outra questão que está bastante atrelada à divulgação do livro para sua comercialização é a utilização de atividades relacionadas ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e aos vestibulares das universidades do país, através dele se mantém a propaganda de utilização pelo professor de um banco de dados para facilitar seu trabalho em relação à formulação de questões em sala de aula.

Diante do que foi exposto, podemos compreender o quanto o livro didático tem sido importante enquanto política de Estado. Sua distribuição atualmente tem atendido as escolas públicas do país, em todos os níveis de escolarização do ensino. Sua escolha tem levado em consideração a participação dos professores, embora, a participação dos alunos nesse processo ainda se mantém ausente na maioria das escolas brasileiras.

## **2.2 Produções de livros didáticos, currículos e saber escolar de Geografia**

Após fazermos uma análise sobre os programas governamentais para a distribuição do livro didático para as escolas públicas do país, tentaremos realizar uma série de debates com o intuito de provocar novos questionamentos a respeito do uso do livro didático e suas finalidades para o saber escolar. No entanto, esse debate não terá a pretensão de oferecer respostas prontas e acabadas, nem tão pouco, verdades inquestionáveis. O que pretendemos é despertar e instigar a importância de se analisar as diversas facetas que permeiam o livro didático ao longo de sua trajetória histórica e sua relação com o currículo, bem como seu papel na construção do saber escolar de Geografia.

Nessa perspectiva, a produção do livro didático envolve muitos atores sociais que de forma direta ou indiretamente contribuem para sua comercialização e seu destino final. Todo esse aparato de relações externas, bem como a sua confecção confere a ele uma característica diferente dos outros livros, além do seu uso pedagógico no cotidiano escolar por professores e alunos. Para além de sua intenção mercadológica, os livros didáticos possuem outras finalidades e uma delas é, de acordo com Albuquerque (2011):

Acreditamos que eles funcionam como um currículo, visto que definem os planejamentos e as práticas escolares. Geralmente, assim funcionam quando são a única referência para o professor. Quando isso ocorre, ao invés de serem um recurso didático, os livros tornam-se, efetivamente um currículo pré-ativo. E, como recursos didáticos, podem contribuir para a efetivação de um currículo interativo, visto que contribuem com o desenvolvimento das práticas escolares de alunos e de professores (ALBUQUERQUE, 2011, p. 166).

Assim, para nos atermos a esta outra finalidade dos livros didáticos, será necessário fazermos uma análise sobre o currículo escolar e sua relação com esse material didático e vice-versa. Uma vez que, conforme Albuquerque (2011), o livro didático muitas vezes acaba assumindo o papel de currículo e em muitas escolas ele desempenha uma função fundamental na construção das práticas pedagógicas dos professores.

Ao analisarmos a questão curricular em alguns autores como Rocha (1996), Giroux (1997), Albuquerque (2004) e Goodson (1999), nos deparamos com uma discussão sobre dois tipos de currículos. Os autores trabalham com tipologias de currículos e recorrem mesmo a conceitos distintos para se referir ao currículo formal e oculto (GIROUX, 1997), e currículo pré-ativo e interativo (GOODSON, 1999), entre outros. A partir dessas leituras faremos em seguida uma análise da relação estabelecida entre esses dois tipos de currículos e o seu papel na construção do saber escolar de Geografia.

Alguns teóricos do currículo têm elaborado uma série de críticas ao analisar sua trajetória histórica, enfatizando sua relação com o poder, muitas vezes externo a ele. Assim, Giroux (1997, p. 45) nos faz uma advertência quando analisa o papel do currículo formal nas escolas, afirmando que:

O conhecimento no modelo curricular dominante é tratado basicamente como um domínio dos fatos objetivos. Isto é, o conhecimento parece objetivo no sentido de ser externo ao indivíduo e de ser imposto ao mesmo. Como algo externo, o conhecimento é divorciado do significado humano e da troca intersubjetiva. Ele não é mais visto como algo a ser questionado, analisado, negociado. Em vez disso, ele se torna algo a ser administrado e dominado. Neste caso, o conhecimento é separado do processo de geração de nosso próprio conjunto de significados, um processo que envolve uma relação interpretativa entre conhecedor e conhecido. Uma vez perdida a dimensão subjetiva do saber, o propósito do conhecimento torna-se a acumulação e a categorização.

De acordo com a afirmação de Giroux, compreendemos que o currículo oficial implantado nas escolas tem cumprido um papel bastante autoritário, principalmente no que se refere à questão do conhecimento. Uma vez que compreendemos a escola

como instrumento de produção do saber, próprio da cultura escolar, o currículo oficial muitas vezes, apesar de também fazer parte desse saber, tem sido elaborado por agentes externos à escola e, por isso mesmo, tem ignorado esse saber inerente a cada realidade escolar.

O currículo oficial, exigência de uma política nacional, através da tentativa de uma padronização do ensino, tem-se mantido a uma distância do que realmente se ensina nas escolas. Talvez por serem impostos por agentes externos às escolas, ou seja, durante a sua elaboração, a maioria dos professores é negligenciada sobre sua discussão. Neles, são determinados os tipos de conhecimentos que deverão se tornar de fato oficial ou não, assim como as metodologias e aportes teóricos a serem adotados nas práticas escolares. Desse modo, os currículos chegam às escolas com visões de mundo, posições políticas e ideológicas já estabelecidas.

No entanto, a questão levantada pelos autores anteriormente citados é justamente a presença, nas escolas, de dois tipos de currículos. Segundo Giroux (1997) existe um *currículo formal*, ou seja, aquele que foi estabelecido oficialmente, elaborado geralmente fora da escola. O outro, denominado *currículo oculto*, resulta das relações que se desenvolvem na escola, mas que não estão definidas ou normalizadas pelo currículo oficial; esse currículo abarca relações entre as pessoas, alunos e professores, professores e coordenadores, supervisores e gestores, definindo formas de condução, de valores, de visões de mundo, entre outros. Já Goodson (1999) denomina o primeiro tipo de *currículo de pré-ativo* e trabalha com uma outra perspectiva para se remeter ao currículo que se desenvolve em sala de aula, a partir das práticas dos professores, ou seja, ele se refere a um currículo que é construído na prática e que muitas vezes extrapola o próprio planejamento estabelecido previamente; em suma, é aquilo que ocorre efetivamente na relação professor aluno em sala de aula, a este o autor denomina *currículo interativo*.

Partindo de tais definições, podemos mesmo confirmar a nossa posição quando dizemos que o conhecimento que é produzido na escola, não pode ser visto como uma mera reprodução do currículo oficial imposto a ela. Para compreender esse tipo de currículo é necessário recorrer à análise do saber escolar e como este é produzido nas escolas. Para tanto, recorreremos novamente a Giroux (1997), quando nos diz que os estudantes aprendem nas escolas muito mais do que conhecimentos e habilidades instrucionais, e que uma criança pode aprender muito mais do que aquilo que está no currículo formal. Afirma também que:

[...] qualquer currículo destinado a introduzir mudanças positivas nas salas de aulas irá fracassar, a menos que tal proposta esteja enraizada em uma compreensão das forças sócio-políticas que influenciam decisivamente a própria textura das práticas pedagógicas cotidianas em sala de aula (GIROUX, 1997, p. 61).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas dos professores assumem um papel relativamente autônomo em relação ao estabelecimento dos conteúdos a serem trabalhados na prática que neles ficam implícitos e, às vezes, explícitos; à formação social, cultural e política do professor que são repassados em seu discurso e na sua prática em sala de aula. Aqui reside também a construção de saberes que não são obrigatoriamente oficializados no currículo formal. É aí que se pode observar o papel do currículo oculto e como ele vai se estabelecendo na prática.

O currículo oculto transmitido através do fazer pedagógico com os alunos nem sempre é feito de modo consciente por todos os professores, pois muitos deles não desempenham uma preocupação constante com as discussões sobre a teoria do currículo e mesmo sobre a sua prática. E, quando isso acontece, Giroux (1997, p. 48) esclarece que:

Quando os professores não equacionam suas próprias concepções básicas a respeito do currículo e da pedagogia, eles fazem mais do que transmitir atitudes, normas e crenças sem questionamentos. Eles inconscientemente podem acabar endossando formas existentes de opressão institucional.

A compreensão do currículo é de extrema importância porque através dela poderemos perceber o papel que este exerce na prática pedagógica do professor e na interferência do tipo de aprendizagem dos alunos. Compreendê-lo requer uma visão das questões sociais, políticas, econômicas e culturais da época em que o mesmo foi construído, uma vez que este reflete o jogo de interesses no qual se encontra inserido. Assim, na compreensão do saber escolar, tanto o currículo quanto o livro didático são instrumentos fundamentais para a constituição desses saberes, já que ambos acabam por se influenciar mutuamente.

Uma das características fundamentais do livro didático entre tantas outras e o que o difere de outros tipos de livros, é o seu uso associado diretamente ao espaço escolar. Como instrumento pedagógico, se torna uma ferramenta do processo ensino-aprendizagem, subsidiando a prática do professor. Compreendido também como depositário de conteúdo, o livro didático interfere direto e indiretamente nos conteúdos que irão contribuir para a constituição do saber escolar.

Nesse sentido, ele passa a oficializar os conteúdos que são, por sua vez, selecionados para serem ensinados nas escolas. Esses conteúdos abordados pelos livros didáticos sofrem vários tipos de interferências até chegarem à sala de aula e serem apreendidos pelos alunos. Neles, encontra-se embutida a concepção do autor sobre determinado assunto, que por sua vez, obedece a determinadas regras de edição, assim como se encontram subordinados aos programas curriculares estabelecidos pelos órgãos governamentais, que oficialmente estabelecem os referenciais para a produção do saber escolar, assim como devem cumprir as normas estabelecidas nas avaliações dos livros didáticos. Estes, de acordo com Bittencourt (2008, p. 16):

Trata-se de um conhecimento concebido como científico, ou criado com certo rigor em centros considerados academicamente como tal e que é proposto de acordo com regras determinadas pelo poder constituído ou por instituições próximas a ele, construindo-se, dessa forma, o *saber a ser ensinado* difundido pelas disciplinas escolares distribuídas pelos programas e currículos escolares. O saber a ser ensinado transforma-se em saber ensinado na sala de aula, onde o professor é elemento fundamental tanto na interpretação que fornece a esse conhecimento proposto como nos métodos que utiliza em sua transmissão, com os meios de comunicação que dispõe. Finalmente, para a configuração integral do saber escolar, temos o saber apreendido, ou seja, o conhecimento incorporado e utilizado pelos alunos de acordo com a vivência de cada um deles, das condições sociais e das relações estabelecidas no espaço escolar [grifos do autor].

Essa rede de complexidade que envolve a produção do livro didático caracteriza-o como um referencial didático relevante na constituição do conhecimento a ser ensinado. Assim, podemos compreender que o saber transmitido em sala de aula, através do livro didático, é um reflexo de inúmeras questões que envolvem interesses políticos, ideológicos, econômicos e culturais que estão por trás de sua produção.

Embora o livro didático chegue até a sala de aula recheado de valores e interesses, os mais diversos, a sua utilização pelo professor lhe confere outros significados que podem estar além de suas intenções originais, podendo desmistificá-lo ou não, através de sua prática.

O livro didático, diferentemente dos outros livros, tem o professor como mediador necessário à transmissão do conhecimento por ele abordado; mesmo que sua destinação seja o aluno, sua produção já visa o professor como principal intermediador dos conteúdos a serem ensinados.

Como se pode observar, acabamos de apresentar um pequeno relato sobre a produção do livro didático e sobre o currículo, assim poderemos relacioná-los com a

questão da Geografia enquanto saber escolar. Cabe-nos indagar como o livro didático e o currículo têm influenciado a disciplina escolar de Geografia? Visando responder a esse questionamento, Albuquerque (2011, p. 162) acrescenta que: “[...] o livro didático encontra-se como currículo em determinadas situações, ou seja, quando são utilizados com essa função. Portanto, quando os professores tomam o livro didático como guia de suas práticas, o livro didático torna-se um currículo”.

Nesse sentido, a Geografia enquanto saber escolar tem uma estreita relação com os conteúdos produzidos e disseminados pelos livros didáticos. Uma vez que, na maioria das escolas, os professores dessa disciplina recorrem ao livro adotado como guia prático de orientação dos planejamentos para a ministração de suas aulas.

Sabemos que a utilização do livro didático como instrumento pedagógico em sala de aula é bastante antigo, há pelo menos dois séculos. Assim, podemos dizer que seu papel na produção do saber escolar contribuiu para a formação de inúmeras gerações e que, portanto, tem interferência direta na construção histórica da sociedade moderna. Como suporte de conteúdos, relaciona-se diretamente com as disciplinas escolares, acarretando em um saber constituído, pronto para ser transmitido em sala de aula a partir da prática metodológica de cada professor.

Dessa forma, o livro didático de Geografia tem se mostrado ao longo do tempo mais do que um simples suporte de conteúdos, ele tem sido responsável pela disseminação do saber, independente do tipo de Geografia trabalhada nas escolas, se moderna, quantitativa, crítica, pragmática ou cultural. Assim como em todas as disciplinas escolares e também na Geografia, o livro didático tem sido utilizado como instrumento no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando na prática pedagógica em sala de aula, nos planejamentos dos conteúdos a serem ministrados e, como já relatamos também, como currículo.

Outra questão a ser posta em análise é a importância do auxílio que o livro didático executa na representação das imagens. Conhecemos as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula, com a falta de recursos didáticos para ministrar suas aulas, principalmente os professores de Geografia, já que essa disciplina requer a visualização dos fenômenos para poder representá-los. Assim, o livro didático tem se tornado bastante importante como um recurso que oferece tais imagens, auxiliando as explicações dos fenômenos por ele abordados.

Atualmente, a riqueza iconográfica ilustrada nos capítulos dos livros de Geografia é cada vez mais frequente. Mapas, gráficos, tabelas, figuras e até charges

complementam as explicações dos conteúdos na tentativa de chamar a atenção dos alunos, bem como facilitar a compreensão dos assuntos nele tratados.

Os elementos iconográficos podem auxiliar o professor tanto como apoio ilustrativo em suas aulas expositivas, quanto na elaboração de diversas atividades realizadas em sala com os alunos. A partir das imagens pode se desenvolver a construção do conhecimento, através da interpretação, comparação e análise dos elementos que se pretenda desenvolver nesse tipo de atividade.

Nesse sentido, o livro didático não se encontra isolado das transformações externas e internas ao saber escolar, nem tão pouco às mudanças acarretadas nas abordagens teóricas e epistemológicas das ciências de referências, nem nas questões do seu ensino. Desse modo, procuraremos a seguir abordar as principais transformações sofridas pela Geografia e como essas transformações foram sendo incorporadas pelo livro didático.

### **2.3 As transformações da Geografia e sua abordagem nos livros didáticos**

Para iniciarmos nossa análise sobre as transformações ocorridas na Geografia e sua abordagem nos livros didáticos, é necessário recorrer primeiramente a um recorte histórico e espacial. Assim, nos remeteremos à década de 1970 até os dias atuais, tendo em vista o recorte da nossa pesquisa; a primeira data está marcada pelo contexto das discussões sobre a renovação teórica da Geografia e as transformações nos livros didáticos brasileiros; a segunda refere-se ao contexto em que esta dissertação está sendo escrita e que marca as transformações significativas no ensino de Geografia no Brasil.

A década de 1970 se configurou por ser um marco inicial das discussões acerca da renovação teórica e epistemológica da Geografia. Essa discussão surgiu no seio da academia. As questões colocadas sobre a renovação da Geografia advinham das críticas feitas ao modelo positivista dessa ciência e sua utilização no ensino tanto escolar quanto nas universidades. Tais discussões foram travadas entre professores e estudantes, e foram trazidas a público, segundo Albuquerque (2004, p. 130-131), por meio de:

[...] congressos, encontros de estudantes e na Academia o debate sobre o substrato teórico positivista e a sua superação era o foco central. Havia, no entanto, um distanciamento entre as questões aí formuladas e as práticas

escolares. Visando superar essa distância, a AGB tomou a iniciativa de levar esse debate aos professores a partir do Projeto Ensino.

As principais discussões tinham como referência a questão epistemológica, teórica e conceitual da ciência geográfica, mas a grande preocupação foi exatamente a questão do ensino da Geografia e a superação da abordagem dos conteúdos calcados no positivismo. Frente a este assunto, Albuquerque (2004, p. 131) questiona e, ao mesmo tempo, responde o seguinte:

Mas por que a superação dessa Geografia para a escola básica se deu via conteúdos? Acreditamos que isto se deve à própria forma de divulgação de um debate que se desenvolvia essencialmente na Academia e que, por vezes, se preocupava com a chamada Geografia dos professores (LACOSTE, 1997). Um dos livros que influenciaram esse debate no Brasil, *A Geografia isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra (id ibid.)* preconizava o debate da Geografia escolar também em torno dos conteúdos tratados por essa disciplina [grifos do autor].

Nesse sentido, a partir da década de 1970, existia uma discussão acerca da predominância e do enaltecimento dos conteúdos na Geografia. Assim, com a renovação teórica surgiram dois problemas: primeiro, nem todos os professores acompanharam essa transformação; segundo, mesmo os professores que acompanharam as discussões sobre a proposta de renovação, muitos deles tiveram dificuldades em relacionar as novas abordagens teóricas da chamada Geografia crítica com uma metodologia que não fosse a Tradicional, baseada na memorização dos conteúdos. Muitas vezes, isso se tornava explícito nos tipos de atividades e até mesmo na prática em sala de aula, oferecida por esses professores.

Diante desse quadro, uma grande parcela dos professores da rede pública de ensino em nível nacional não acompanhou os debates que estavam acontecendo sobre o processo de renovação da Geografia. Quando estes tiveram contato com a proposta de renovação teórica, metodológica e conceitual dos conteúdos foi de forma bastante abrupta, o que se tornou estranho a eles. Essa renovação, em termos de conteúdo e metodologia, se deu por várias vias, tais como: proposta curricular reformulada, livros didáticos, artigos publicados em revistas ou nos cursos de capacitação para os professores.

Salienta-se que a partir da discussão sobre a nova forma de abordar os conteúdos na chamada Geografia Crítica, Albuquerque (2004), em sua tese de doutorado, a partir do diálogo com outros teóricos no assunto, dentre eles Pereira (1996; 1999), Morais (1989) e Pontuschka (1996), aponta os principais problemas,

entre os quais destacamos: a preocupação demasiada com o conteúdo; certa negligência com a abordagem pedagógica do ensino desses conteúdos; fragilidade pedagógica dos professores; ausência de pesquisas sobre o ensino, mesmo por parte dos professores pós-graduandos; a instituição escolar vista como reprodutora de conhecimentos; e os debates teóricos acerca dos conteúdos de Geografia não partiam das práticas dos professores. Sendo assim, Albuquerque (2004, p. 133) justifica que:

Esse processo permeou uma série de transformações na disciplina e pode ser constatado ainda nos dias atuais. Passados mais de trinta anos, não é raro encontrarmos professores utilizando uma seleção de conteúdos que tem como sustentação a chamada Geografia Crítica, recorrendo a metodologias difundidas pela escola tradicional, entre elas, a memorização de dados. Isso se deve a carência de referenciais didático-pedagógicos para os temários difundidos pela Geografia escolar.

Comungando com Albuquerque sobre essa temática, queremos então prorrogar esse assunto e direcioná-lo para a questão do livro didático. Como se deu esse processo de renovação da Geografia no livro didático? A abordagem desses novos paradigmas geográficos abarcou todos os livros didáticos na mesma época? Ou se deu de forma gradativa ao longo dos anos? A proposta pedagógica apresentada nos livros didáticos representava também uma postura crítica? As atividades trazidas pelos livros didáticos induziam à compreensão do conhecimento proposto ou eram voltadas para a memorização?

No que concerne ao contexto das discussões sobre as transformações teóricas e epistemológicas da Geografia, levantou-se também uma série de críticas sobre a questão do ensino nas escolas básicas. Entre os debates apontados no período, destacamos o fato que se aponta uma superioridade para o ensino na academia e um atraso para o ensino na escola básica, quando comparados. Nesse sentido, as críticas em relação ao ensino escolar fundamentam-se em culpar o livro didático. Segundo essa posição, que foi duramente sustentada por alguns autores no final da década de 1980, entre eles Oliveira (1989), que responsabilizava o livro didático pelo fracasso das aulas de Geografia no Primeiro e no Segundo Graus, uma vez que o manual escolar era tido como uma bíblia para os professores.

Acusava-se o livro didático de não reproduzir as discussões realizadas na academia, nem tampouco de acompanhar os avanços no campo da pesquisa da ciência geográfica. Assim, taxava-se o livro de tradicional, positivista e de servir

unicamente para reproduzir a ideologia do sistema dominante.

Para fundamentar nossos questionamentos recorremos em parte a Vesentini (1992) em seu texto *Ensino da Geografia e livro didático*, quando o mesmo levanta uma questão sobre o assunto: Será que existe de fato algum sentido na ideia de que o conteúdo dos livros didáticos deve “acompanhar” os avanços dos conhecimentos gerados nas universidades? O próprio autor responde afirmando:

Pensamos que, ao inverso, essa ideia simplista constitui na realidade a utilização de um ‘bode expiatório’ no lugar da análise da questão da escola e da Geografia escolar em nossa sociedade e, além disso, é uma forma de se evitar a reflexão sobre as complexas relações (nas quais há interdependências e influências de ambos os lados e não somente de cima para baixo) entre o saber avançado ou científico e o saber transmitido ou até gerado no Ensino Médio e elementar (*id. ibid.*, p. 104).

Ao concordar com Vesentini, pensamos que culpar o livro didático por não reproduzir os debates sobre as questões teóricas da Geografia realizadas na academia, é pensar a escola como simples reprodutora de conhecimento.

Nesse sentido, retomando a questão das transformações da Geografia e como essas chegaram até os livros didáticos, podemos pensar que, o que de fato aconteceu, é que essas transformações não ocorreram de repente em toda a produção didática durante esse período. Essa orientação teórica foi introduzida nos livros didáticos de Primeiro e Segundo Graus de maneira lenta e gradativa, e em muitos deles, ela ainda não chegou por opção do autor/editora ou por outros motivos.

Primeiramente uma parte muito pequena dos autores de coleções didáticas optou por adotar esta abordagem, seguindo algumas orientações feitas nas propostas de alguns Estados, tendo em vista que os livros são nacionais e as propostas curriculares eram estadualizadas. Isto já foi um empecilho à divulgação dos pressupostos críticos para todo o país. Mas, podemos afirmar que na década de 1980, se deu o início de um processo significativo de transformações das coleções didáticas de Geografia.

Este processo resultou de pressões internas e externas à escola. Sobre as pressões externas podemos evidenciar: os debates acadêmicos acerca da Geografia Crítica; o contexto cultural, social, político e econômico nacional; o papel dos sindicatos e associações de profissionais e as lutas pela redemocratização do país. Internamente destacam-se as pressões empreendidas por parte dos professores e o enfrentamento de uma nova realidade que se apresentava, ou seja, um país que não

era exatamente aquele que a escola apresentava até os anos de 1970; os novos papéis que a escola assumia frente à nova fase de desenvolvimento do capitalismo; o ingresso de alunos de classes sociais sem muitas tradições escolares; o acesso dos alunos a um número muito maior de informações via meios de comunicação do que ocorria no passado e o confronto dessas informações com o saber escolar feito por estes alunos, foram todos motivos, entre outros, que forçaram a adoção de uma nova perspectiva teórica para os livros didáticos de Geografia.

Nos idos dos anos de 1990 algumas coleções de livros didáticos começaram a trazer no seu título ou mesmo na sua estrutura interna transformações nas abordagens e um elenco de temas bem distintos daqueles elaborados nos anos de 1970. Coleções didáticas como a *Geografia Crítica* de José William Vesentini e Vânia Rúbia Farias Vlach, publicada desde 1985, pela editora Ática, evidenciam bem esta nova perspectiva que os livros didáticos traziam. O fato é que, apesar de muitos livros didáticos trazerem em sua abordagem conteúdos calcados na Geografia Crítica, podemos perceber que muitos ainda carregam uma grande confusão em sua proposta teórico-metodológica. Muitos anunciam trabalhar uma proposta inovadora nos parâmetros da Geografia Crítica, outros prometem romper com as velhas dicotomias entre sociedade e natureza, bem como abordar os conteúdos de forma integrada e não fragmentada.

De fato o que se percebe frente a esse meio de produção dos livros didáticos e o que eles oferecem é uma grande complexidade de propostas, das mais variadas tendências pedagógicas e também geográficas. Atualmente, o que se observa é que existem no mercado, inúmeros tipos de livros didáticos com uma qualidade em termo de estrutura tecnológica de material impresso bem superior ao que se tinha há vinte anos atrás, assim como também aparecem livros com um teor pedagógico e geográfico bastante comprometido com as questões teóricas da ciência e voltados para a formação crítica do aluno. Infelizmente o contrário também é verdade. Vesentini (1992, p. 95) já atinava para essa questão quando afirmava que:

Também a produção didática brasileira, a nível de 2º grau e, ainda mais recentemente, a nível de 1º grau, vem se aprimorando. Há opções para o professor não apenas entre Geografia Tradicional e Crítica, mas igualmente entre correntes ou concepções críticas diferenciadas.

Nesse sentido, a formação do professor perpassa também por uma leitura crítica sobre os conteúdos abordados nos livros didáticos, pois poderá trabalhar

criticamente esses conteúdos em sala de aula. Uma vez que é o professor o maior mediador entre o ensino e a aprendizagem, o seu papel, portanto, é dar significado ao conhecimento para os alunos. Esse é o verdadeiro sentido da escola.

Para dar continuidades a esse debate, analisaremos no próximo tópico a importância do livro didático para a construção do saber escolar de uma forma em geral, já que sua utilização faz parte de toda uma cultura escolar, desencadeada historicamente ao longo do tempo. Compreender a história do saber escolar perpassa obrigatoriamente pela questão do livro didático e sua relação com a aprendizagem.

## **2.4 O papel do livro didático na construção do saber escolar**

Apesar de acompanhar a produção do saber escolar há muito tempo, o qual se insere na cultura escolar produzida desde o século XIX, o livro didático, enquanto objeto de pesquisa, é muito recente, segundo alguns autores que trabalham esse tema, entre eles: Bittencourt (1996), Albuquerque (2011) e Vesentini (1992).

Durante muito tempo o livro didático encontrava-se renegado a segundo plano, sendo de uso exclusivo de professores; posteriormente de professores e alunos, onde era visto apenas como material didático responsável para auxiliar as aulas e os planejamentos dos professores. Na década de 1980, o livro didático começou a despertar o interesse de vários pesquisadores da educação, os quais passaram a analisar a produção didática sobre outras finalidades, além do seu uso pedagógico na escola.

Para compreender a importância do livro didático para a construção do saber escolar é necessário entender, além das suas diversas finalidades que o caracteriza como objeto bastante complexo, o seu uso como instrumento pedagógico em sala de aula. Há ainda outros fatores que interferem na sua elaboração, publicação, escolha e adoção pelo professor nas escolas públicas de ensino.

Conforme já foi discutido, entendemos que entre as finalidades do livro didático existe aquela voltada ao mercado editorial. Outro elemento interessante a se levar em consideração são os sistemas de avaliação criados pelo Governo Federal para a avaliação dos livros didáticos para a política de adoção nas escolas públicas no Brasil. Os critérios estabelecidos por esses órgãos têm um grande peso na elaboração teórica e pedagógica que fundamenta a base do conhecimento

abordado em cada obra didática. Esse aspecto acaba sendo um dos elementos indiretamente responsável pelo tipo de conhecimento produzido na escola.

Por ser um dos recursos mais utilizados pelos professores, o livro didático acaba sendo à base de estruturação das atividades realizadas por eles, ocupando muitas vezes um lugar de destaque na produção do saber nas escolas, mas não é o único, conforme afirma Albuquerque (2011, p. 320-321):

E se o livro didático foi, por muito tempo, a única fonte literária para um grande número de professores desse país, especialmente aqueles que viviam em pequenas cidades e vilas, onde esse livro era a única fonte de organização e preparo das aulas; mas isso não é mais verdade, por uma série de fatores. Em primeiro lugar, a formação acadêmica implica, em pelo menos certo número de leituras, que deveriam compor o arsenal teórico que orientaria a prática na sala de aula das escolas brasileiras; as bibliotecas das escolas públicas, que têm recebido um número considerável de livros destinados a leitura e formação continuada dos professores das mais diversas áreas e existe um crescente número de publicações destinadas a orientar a prática do professor de Geografia.

Mesmo concordando com Albuquerque na afirmação anterior, compreendemos que o livro didático ainda se mantém como peça fundamental na produção das aulas dos professores. Outro aspecto a ser levado em consideração é também seu uso pelo aluno da escola pública, onde a maioria deles, apesar da instrumentalização das escolas com biblioteca e laboratório de informática, ainda recorre ao livro didático como primeira fonte de pesquisa.

Há ainda outra perspectiva de análise do livro didático, que é o papel que ele exerce em tornar-se conhecimento oficial. Nesse ponto, o livro se torna quase determinista na escolha dos conteúdos, já que os professores acabam por adotar muitas vezes o livro didático como currículo e como recurso didático no planejamento de suas aulas.

No entanto, em relação à leitura que os livros didáticos proporcionam sempre importante lembrar que, ela por si só já se constitui em um instrumento de muitas possibilidades na formação do educando, entre elas a perspectiva de compreender melhor a realidade na qual o aluno encontra-se inserido.

Assim, por mais que os livros tragam embutidos em si mesmos suas diversas finalidades e propostas, há sempre a possibilidade de transgredir suas maiores intenções. Daí, a concepção que se tinha do livro didático na década de 1980, apenas como instrumento ideológico das classes dominantes, acabando por perder de certa forma seu sentido como única verdade. Podemos, a partir do exposto,

entender que o livro didático pode ser compreendido como possibilidade de liberdade para quem dele faz uso, conforme nos afirma Fernandes (2004, p. 532):

Por mais que um livro imponha para todos, igualmente, seus textos, seu formato, sua materialidade, seus usuários são sempre rebeldes da perspectiva leitura. Os repertórios, os artifícios, os sentidos que lançam mão no processo de interação, acabam subvertendo a ordem planejada pelos autores, editores ou mesmo pelas orientações dadas pelo professor no trabalho escolar. Seu formato acabado, suas sequências ordenadas também não impedem que professores os desmontem, extraiam partes, recortem ou reformulem suas propostas.

Nesse sentido, o livro didático como recurso contribui como um dos principais elementos para a construção do saber escolar. A forma de seu uso na escola depende de vários fatores, entre eles: o tipo de formação do professor, a concepção que se tem sobre o livro didático, a proposta teórica e metodológica que o livro apresenta, assim como a utilização do livro pelo aluno.

Em relação às políticas implantadas pelo Governo Federal para adoção do livro didático nas escolas públicas vem se destacando a forma democrática no processo de escolha dos livros pelos professores, pelo menos no que se refere às escolas públicas dos Estados, gerando uma possibilidade maior de escolhas, já que o professor pode fazer duas opções de coleções, sendo a primeira priorizada para adoção. Sobre esse assunto, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 340) nos trazem a seguinte afirmação:

O professor, ao escolher um livro didático, não pode fazê-lo de forma aleatória, pois alguma reflexão necessita ser realizada se o mestre tiver a consciência de que o alvo é, no presente caso, o aprendizado geográfico. Cada disciplina tem suas exigências diante de seu principal objeto de estudo e das linguagens que permitem o entendimento dele. No ensino e aprendizagem da Geografia, há a linguagem textual, a qual exige que os autores sejam especialistas, portanto, conhecedores da ciência e de seu ensino, mas é imprescindível que o livro trabalhe com outras linguagens, para representar melhor o espaço geográfico. Desse modo, não basta um texto bom, atualizado, se a diagramação não contribuir para a compreensão daquilo que se quer ensinar.

Os autores referiram-se à Geografia enquanto disciplina escolar, mas o exemplo pode ser expandido para as demais disciplinas. Assim, a proposta pedagógica contida no livro didático é, na verdade, um reflexo da concepção de educação e de seus objetivos que estão explícitos ou implícitos em suas finalidades para a quais se destina.

A importância do livro didático na construção do saber escolar parte também

do pressuposto de que o livro, enquanto material didático, possibilita ao aluno a materialização do conhecimento, ou seja, ele ajuda na concretização do saber abstrato, transmitido pelo professor na sala de aula. Daí a importância das imagens, gráficos, tabelas, figuras e até das atividades propostas em suas diversas formas.

Como a elaboração do conhecimento se dá na relação estabelecida entre sujeito e objeto, o livro didático pode ser, nesse sentido, um instrumento mediador entre o sujeito que apreende e objeto de conhecimento. Assim, como o conhecimento se dá através desse jogo de relações, o livro exerce para o saber escolar um papel de fundamental importância. Nesse sentido, o livro didático para ter significado deverá, segundo Vesentini (1992, p. 122):

[...] levar o aluno a ler e refletir, a engendrar conceitos ao invés de recebê-los completamente acabados ou definidos. Deve ter um vocabulário acessível, um texto nunca 'telegráfico e cheio de chaves, esquemas, etc.', mas fundamentalmente atrativo, como quem conta uma história, um acontecimento, uma aventura.

Desse modo, finalizamos este tópico reconhecendo que o conhecimento produzido tem o livro didático e o professor como principais veículos de mediação entre o ensino e a aprendizagem. Assim, o conhecimento escolar é produzido na interrelação entre professor, livro didático e alunos, além dos fatores externos à cultura escolar, mas que dela fazem parte.

Tratamos nesse tópico sobre a importância do livro didático para a construção do conhecimento, esse como principal instrumento de mediação entre o ensino e a aprendizagem. Dando procedimento a esse debate, no terceiro capítulo abordaremos o conceito de território na academia e nos livros didático e teremos como objetivo analisar as diferentes abordagens desse conceito. Entre as abordagens que enfocaremos podemos destacar: a concepção naturalista, o conceito de território usado, a concepção político-administrativa e o território como campo de poder.

Essas várias concepções teóricas discutidas na academia nos ajudarão a compreender como o livro didático do Ensino Médio vem abordando essa questão ao longo do tempo. Para tanto, essa pesquisa será realizada a partir da análise do livro didático de Geografia do autor Melhem Adas para o Ensino Médio, durante as décadas de 1970, 1980 e 1990. Esse recorte temporal foi escolhido devido às transformações pelas quais passou o ensino escolar, através das políticas que estruturaram a reorientação curricular na construção do ensino público no Brasil.

## **CAPÍTULO III – O CONCEITO DE TERRITÓRIO NA ACADEMIA E NOS LIVROS DIDÁTICOS**

O principal objetivo deste capítulo é produzir uma discussão sobre o conceito de território elaborado tanto na esfera da academia quanto nas abordagens dos livros didáticos para o Ensino Médio, publicados entre o período de 1970 a 1990. Para tanto, faz-se necessário uma análise sobre as diversas concepções acerca do conceito de território produzido historicamente nas diversas linhas de pensamento das Ciências Sociais. Para essa análise, é importante ressaltar que adotaremos a concepção anteriormente explícita no primeiro e no segundo capítulos, de que a escola é um instrumento de produção do saber, que ao mesmo tempo em que dialoga com o saber acadêmico, pode sofrer e influenciar esse saber em ambas as esferas.

Assim, partiremos da concepção de Chervel (1990) sobre o saber escolar e a desnaturalização dos conteúdos e das disciplinas escolares. Sobre o livro didático, concebê-lo-emos não apenas como suporte ideológico, mas, antes de tudo, como instrumento de aprendizagem, que desenvolve um papel político e cultural importante na produção do saber escolar. Sabendo que as diversas concepções de território foram elaboradas a partir de contextos históricos específicos, essas abordagens são, entretanto, concepções carregadas de um teor cultural, político e econômico que permeia cada época, o que nos faz pensar que os conceitos são mutáveis e reelaborados de acordo com as transformações da realidade em questão.

Nesse sentido, não queremos aqui produzir um novo conceito de território, mas sim tentar compreender a trajetória histórica de suas diversas abordagens para, por fim, discutir a relação entre a produção acadêmica e a escolar, a partir dos usos desses conceitos nos livros didáticos de Geografia. Para isso, buscaremos subsídios teóricos tanto na literatura acadêmica da ciência geográfica, quanto na produção didática escolar. Para este último, como já foi dito, tomaremos como referência os livros didáticos produzidos pelo autor Melhem Adas entre as décadas de 1970 a 1990.

### **3.1 As diferentes abordagens do conceito de território**

Compreender o conceito de território nos leva a analisar as diversas correntes teóricas que fundamentam as concepções sobre esse. Em busca dessas concepções

nos deparamos com a classificação elaborada por Haesbaert (2007), que nos trás uma abordagem abrangente sobre o território a partir de três concepções: a materialista (naturalista econômica e a tradicional jurídico-política), a humanista e a perspectiva integradora.

Assim como Haesbaert (2007), acreditamos que a análise do território perpassa por uma compreensão abrangente e relacional de todos os elementos que estão contidos no território, tanto de cunho material quanto simbólico. Romper com essa dicotomia entre a materialidade e a subjetividade simbólica na produção do território, pode nos trazer uma explicação mais complexa e mais próxima da realidade que abrange cada território.

A busca pela compreensão das diversas abordagens sobre a questão do território nos levou a perceber que a origem desse conceito provém das Ciências Naturais, o qual se encontra ligado ao comportamento animal e seu domínio sobre uma determinada área na qual sobrevive.

Posteriormente, essa concepção de território foi transposta para as Ciências Sociais, mais precisamente para as Ciências Políticas e para a Geografia, a partir do século XIX. No que diz respeito ao uso desse conceito para tais ciências, este serviu para designar os interesses ideológicos da construção da ideia de Estado nação.

Na Europa do século XX essa concepção de território calcada nos aspectos naturais ou baseada na atuação do Estado nação foi aos poucos perdendo força, a partir da influência de autores como Foucault (2002) e Raffestin (1993), que possibilitaram uma nova perspectiva de análise a partir da questão das relações de poder. Para Foucault (2002, p. 14):

[...] O poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social.

A partir dessa nova forma de compreender as relações de poder, se redefiniu a antiga abordagem do território, visto a partir da hierarquia instituída pelo Estado-nação e caracterizado como solo pátrio com seu conjunto de recursos naturais e sociais e sua população. Essa concepção defendida por Ratzel (*apud* SAQUET, 2007), permeou a Geografia do século XIX e meados do século XX.

Em sua análise sobre as diversas abordagens de território, Saquet (2007) afirma que outro fator que foi fundamental para a mudança da concepção do território foi a descoberta do continente Americano. Antes, o território era visto como um lugar de abrigo seguro, onde se estabelecia nele uma relação de poder entre seus habitantes e suas fronteiras muito bem estabelecidas.

Com o processo de colonização e a conquista de novas terras redefiniram-se as relações estabelecidas entre a sociedade e o território, este passou a significar uma forma de oportunidade travada a partir da relação de dominação e não mais apenas um lugar seguro, mas, como possibilidade de investimentos econômicos produzidos pela classe dominante em ascensão. A questão histórica de apropriação e construção do espaço geográfico, que se torna ao longo do tempo um espaço cada vez mais mundializado, redefine não apenas as fronteiras dos lugares, mas também as relações sociais, políticas, econômicas e culturais dos povos, bem como a questão tecnológica responsável por remodelar as condições ambientais em todo mundo.

Assim, podemos dizer que a questão do território se dá de forma histórica a partir dos interesses diversos de cada sociedade, estando este presente sempre que cada grupo, exercendo o poder sobre determinado lugar ou sobre determinado objeto, trava entre si e com os outros uma relação de poder instituída a partir do jogo de interesses.

Foi assim em todas as sociedades, desde os primitivos até a fase atual da globalização, na qual se intensifica as relações de poder entre os mais diversificados lugares, devido a todo o aparato tecnológico desenvolvido por intermédio das telecomunicações e dos meios de transportes, os quais interligam também as relações de poder travadas à distância.

No contexto da globalização, a interdependência dos lugares se torna uma realidade cada vez mais presente entre as diversas sociedades, calcada nos avanços tecnológicos e científicos dos meios de comunicação e dos transportes; as fronteiras entre os territórios se tornam cada vez mais transponíveis e imediatas. Toda essa transformação na forma de comunicação e produção dos bens materiais das sociedades contemporâneas conduziu as sociedades a redefinir o modo de vida, o qual se faz não mais apenas pelo contato imediato entre as pessoas e os lugares, mais sim, através do mundo virtual. Daí podemos dizer que a explicação dos lugares já não está contida neles mesmos.

Nesse sentido, a ciência geográfica calcada na concepção da diferenciação de área como forma de explicação dos lugares (baseado no método positivista) e diante dessa nova forma de organização e produção do espaço, não consegue mais dar conta de explicar a realidade.

O processo histórico de produção, organização e apropriação do espaço construído socialmente, obriga a Geografia a redefinir seus métodos de análises, seus conceitos e também suas questões teóricas. Os conceitos até então nesse antigo modelo de Geografia em evidência não era o território, mas sim a paisagem e a região, esta última vista como diferenciação de áreas. A esse respeito Lencioni, (1999, p.100) afirma que:

[...] A relação entre os fenômenos físicos e humanos de uma dada área aparecia como solução para o impasse teórico-metodológico. Neste momento, consagraram-se os estudos regionais como a alternativa para a manutenção da unidade da disciplina Geografia. O objeto essencial de estudo da Geografia passou a ser a região, um espaço com características físicas e socioculturais homogêneas, fruto de uma história que teceu relações que enraizaram os homens ao território e que particularizou este espaço, fazendo-o distinto dos espaços contíguos.

De acordo com Saquet (2007), a redefinição da abordagem do conceito de território só apareceu na década de 1970, a partir da contribuição de autores como: Gramsci, Deleuze, Guattari, Gottmann, Dematteis, Foucault e Lefebvre. Esses autores retomaram a questão do território procurando explicar sua relação com a dominação social, a constituição e expansão do poderio do Estado nação, a importância dos signos e símbolos como formas de controle da vida cotidiana.

Porém, as diversas percepções sobre o território, segundo Haesbaert (2007), estão atreladas a dois grandes binômios para se pensar o espaço: o Materialista-Idealista e o Espaço-Tempo. No que diz respeito à abordagem do território na compreensão materialista destacam-se as seguintes concepções: naturalista, econômica, integradora e jurídico-polícia.

### **3.2 Concepção naturalista**

Esta concepção está ligada diretamente ao campo da Biologia na análise comportamental da relação do animal com seu habitat natural e sua área de abrangência em seu território de caça, onde o mesmo exerce um certo controle ou

domínio em relação a outros animais.

Segundo Haesbaert (2007, p. 45) foi Robert Ardrey que transpôs a questão da territorialidade animal ao comportamento humano, afirmando que não só o homem é uma espécie territorial, uma vez que este comportamento territorial corresponde ao mesmo que é percebido entre os animais.

Essa vertente naturalista ganhou adeptos na ciência geográfica através da análise elaborada para compreender a relação estabelecida entre a sociedade e a natureza. A partir desse entendimento, foi possível, na Geografia, transcrever uma concepção naturalista do território, apesar de que a discussão elaborada pelos geógrafos em nada levou em consideração à questão da territorialidade animal.

Essa possibilidade de análise teórica sobre a territorialidade animal não foi desenvolvida na Geografia por conta das discussões e do risco de cair na questão do determinismo ambiental, negligenciando assim a importância de determinados elementos da natureza na territorialidade humana.

O objetivo central de retomar essa concepção é orientar o leitor a fazer uma retrospectiva, ainda que superficial, – até porque esse não é nosso único ponto de partida – sobre a trajetória da inserção do conceito de território na ciência geográfica. Foi a partir da Etologia que essa concepção ganhou terreno na Geografia, quando se passou a vincular as relações estabelecidas entre as sociedades e a natureza.

Essa forma de se pensar o papel da sociedade frente à sua área de sobrevivência em seu habitat, levou a uma forma de caracterizar a natureza como um fator preponderante para as atividades humanas em detrimento das ações sociais historicamente estabelecidas sobre o território.

Relacionando essa questão a ideia que foi defendida por Ratzel sobre o espaço vital, podemos perceber a vertente ideológica produzida teoricamente nessa concepção naturalista de território. A definição mais característica desse ponto de vista é o território como Estado nação, constituído e bem delimitado por suas fronteiras políticas, seus elementos naturais e sua nação que é governada e protegida por um poder soberano. Essa ideia de território serviu aos interesses ideológicos da constituição dos Estados nação e ao desenvolvimento do sentimento de patriotismo (SAQUET, 2007).

Enraizada no determinismo ambiental essa concepção perdurou até meados do século XX na ciência geográfica, porém, aos poucos foi sendo redefinida ou substituída por outra concepção ligada mais aos aspectos econômicos da sociedade

em relação ao território. O conceito de território visto a partir da concepção naturalista foi bastante utilizado tanto na academia quanto nos livros didáticos escolares do mesmo período para disseminar a ideia de um território pré-existente, um dado *a priori*, muitas vezes mesmo “natural”, portanto, ligado diretamente ao território pátria.

### 3.3 Concepção econômica

Muitos autores investiram suas análises a partir da compreensão de território como fonte de recursos para a existência e sobrevivência de um determinado grupo. Segundo Haesbaert (2007, p. 57):

Hoje, na maior parte dos lugares, estamos bem distantes de uma concepção de território como fonte de recursos ou como simples apropriação da natureza em sentido estrito. Isso não significa que essas características estejam superadas. Dependendo das bases tecnológicas do grupo social, sua territorialidade ainda pode carregar marcas profundas de uma ligação com a terra, no sentido físico do termo.

Embora essa concepção tenha sido bastante criticada por alguns autores, podemos identificar alguns teóricos que redefiniram suas análises, não desconsiderando outros elementos que entram na concepção de território, mas que trás suas explicações relacionadas à questão econômica como tema central.

A partir dessa concepção podemos verificar a contribuição de Milton Santos que tem a questão econômica como base analítica para a compreensão material do território. Segundo seu ponto de vista este deve ser visto como território usado, antes de ser visto como categoria analítica. Tomando por base as questões teóricas que Santos (1994, p. 15) defende, tem-se que:

[...] É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto de análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica. O que ele tem de permanente é ser nosso quadro de vida. Seu entendimento é, pois, fundamental para afastar o risco de alienação, o risco de perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro.

Pode-se compreender que a importância do território se torna uma emergência no período atual, devido os diversos tipos de usos que se faz do território, seja por agentes locais ou agentes externo ao território. Assim, o território é para Santos (1994) um lócus de reprodução das forças cada vez mais distantes que comandam

de longe os diversos funcionamentos do território.

Essa nova forma de se produzir o território através do comando de atores os mais diversos e os mais distantes possíveis gera, graças à ciência e a tecnologia da informação, novos recortes espaciais, criando de acordo com Santos (1994), lugares contíguos e lugares em redes. Essa nova configuração espacial constitui atualmente a nova realidade territorial em nível mundial.

Todos os aparatos tecnológicos produzido nos lugares surgem para suplantar as necessidades dos sistemas produtivos nos territórios que se especializam cada vez mais em um determinado setor econômico para atender as exigências não apenas econômicas mais também políticas dos lugares. Essa dinâmica da produção atual do território ocorre, segundo Santos (1994, p. 26), devido a fatores como:

[...] a fluidez posta a serviço da competitividade, que hoje rege as relações econômicas [...]. Onde, de um lado temos uma fluidez virtual, oferecida por objetos criados para facilitar essa fluidez e que são, cada vez mais, objetos técnicos. Mas os objetos não nos dão senão uma fluidez virtual, porque o real vem das ações humanas, que são cada vez mais ações informadas, ações normatizadas.

Assim, podemos compreender que o contexto da compreensão do território se torna bastante complexo, o qual não poderá mais ser entendido por si somente ou a partir de uma só abordagem, seja ela econômica, política, cultural ou muito menos naturalista.

A explicação para a compreensão do território passa por uma análise relacional e integradora de todas as diversas abordagens do território, sua complexidade de interações se dá pela via das inúmeras relações entre as mais diversas estruturas da sociedade, inclusive em diversas escalas de relações de poder que se estabelecem durante o uso que se faz do território.

### **3.4 Conceção integradora**

Esta concepção está calcada principalmente na análise da inter-relação entre as diversas dimensões da sociedade. O território, nesse caso, é visto a partir de um ângulo múltiplo de interconexões que se estabelecem no território a partir das atividades humanas. Essa forma de conceber o território desvia-se inteiramente da concepção dicotômica que abrange a discussão acerca desse conceito.

Haesbaert (2007, p. 78) defende a concepção integradora do território quando afirma:

É imprescindível, portanto, que contextualizemos historicamente o 'território' com o qual estamos trabalhando. Se nossa leitura for uma leitura integradora, o território respondendo pelo conjunto de nossas experiências ou, em outras palavras, relação de domínio e apropriação, no/com/através do espaço, os elementos-chave responsáveis por essas relações diferem consideravelmente ao longo do tempo [grifo do autor].

Nesse sentido, o território deve ser analisado a partir do seu enquadramento histórico e social o qual foi construído, além, é claro, das relações de poder o qual se encontram imbuídas. Essa forma de conceber o território, apesar de ser bastante complexa, trás uma dimensão completa da realidade na qual é produzida.

Embora esse capítulo tenha o papel de análise descritiva das diversas concepções produzidas tanto na academia, quanto nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio do autor Melhem Adas, acreditamos ser este o melhor lugar para nos colocarmos teoricamente sobre o conceito de território. Assim, ao longo desse trabalho e após as leituras realizadas, escolhemos a concepção integradora de território como o nosso conceito chave, ou seja, aquela que melhor se adéqua ao nosso posicionamento teórico. Entretanto, isto não muda o propósito da nossa pesquisa. Somente evidenciamos a nossa posição para que fique claro que temos uma perspectiva teórica definida e é com ela que construímos a nossa prática em sala de aula e o nosso modo de ver o mundo.

### **3.5 Concepção jurídico-política**

Esta concepção de território está diretamente associada aos fundamentos materiais do Estado, uma vez que durante muito tempo o território foi a base material do Estado-nação. Esta concepção que tem como principal característica a unidade político-administrativa do território, tem influenciado muitos teóricos, entre eles, geógrafos que fundamentaram a análise do território para além da concepção do Estado-nação e embora essa concepção tenha tido outros fundamentos que vai além da ideia de território pátria, foi a partir dessa abordagem que, durante a consolidação dos Estados Nacionais, o território ganhou ênfase na disciplina escolar Geografia.

Aqui poderemos considerar uma discussão feita anteriormente no primeiro

capítulo, quando se fez referência à função das disciplinas escolares no ensino básico. Assim, cabe repensar o papel da Geografia enquanto disciplina escolar no período da constituição dos Estados nação.

A discussão sobre o território foi, sem dúvida, fundamental para a produção da identidade coletiva sobre a questão do patriotismo, da nacionalidade e do imaginário social na construção histórica de cada país. Nesse sentido, pode se pensar que a questão posta sobre o território vem a partir da produção acadêmica ou oriunda de outras instituições como os Institutos Histórico e Geográfico, bem como de outros ainda como as Sociedades de Geografia que já discutiam o Estado-nação; também os intelectuais que aí atuavam e tanto produziam quanto cobravam da escola a difusão desse ideal nacionalista.

Portanto, a questão sobre o território foi, sem dúvida, um grande mecanismo para a implantação de uma identidade coletiva que obteve no saber escolar uma oportunidade de se fundamentar e para isso encontrou no livro didático a maneira de se materializar e se institucionalizar enquanto verdade.

A questão do saber escolar se coloca como dado fundamental nessa pesquisa, porque é a partir dele que analisaremos como determinados conceitos se fundamentam para a vida cotidiana dos indivíduos e passam a fazer parte da realidade, tomando como instrumento de repercussão ideológica a escola, através dos conteúdos disseminados pelas disciplinas escolares, oficializados pelo currículo real, materializado através do livro didático e idealizado pelo discurso em sala de aula. Nesse caso, veremos o papel do conceito de território como conteúdo constituinte do saber escolar. Para Vlach (1991, p. 39) a questão do território estava posta para a Geografia escolar desde a origem do Estado-nação quando afirma:

Geografia, História, Língua: eis as **ferramentas** (distintas, mas complementares entre si) da burguesia para, via escola, criar a unidade do Estado-nação. Acreditamos que a delimitação geográfica das fronteiras da nação (caracterizada pela tradição comum e pela mesma língua), isto é, do território, foi um dos principais pontos de sustentação do Estado nacional, preocupado com o movimento do capital, que ora reclamava uma **unidade** (interna) e uma **independência** (externa) nacionais, simultaneamente [grifos da autora].

A partir do exposto, podemos constatar que a ideia de território já fazia parte do discurso escolar. No entanto o que se percebe em meio a essa concepção de território é que nele está contida tanto a visão naturalista quanto a visão jurídico-política do país. Assim, se desenvolvia o principal objetivo da Geografia nos primeiros

tempos de escola burguesa, pois como afirma Lencioni (1999, p. 74):

[...] Os interesses hegemônicos deveriam estar garantidos não apenas pelo domínio dos povos subjulgados, mas também, no âmbito interno das nações dominantes, pela construção ideológica de que aqueles interesses seriam de proveito de todos. Foi nesse contexto que a cátedra de Geografia foi instituída nas escolas, com o objetivo da construção e afirmação da nacionalidade.

A prática de dominação do território vinha acompanhada de um discurso ideológico, o qual se fazia presente nos compêndios didáticos do ensino básico, desde os primórdios da implantação do sistema escolar brasileiro, mesmo tendo estes uma ideia de território implícita. Porém, ao reclamar do pouco material didático da Geografia brasileiro, Veríssimo (1985) no livro *A educação nacional*, publicado originalmente em 1890, faz uma comparação entre a Geografia produzida nos livros didáticos brasileiros e a produzida nos livros franceses, ao citar um discurso produzido pelo senhor Buisson sobre a França declara a sua indignação sobre a pequena ou insignificante produção didática brasileira, quando elogia a produção geográfica da França e exemplifica citando:

Afora a dor, ficou-nos de nosso desastre, diz o Sr. Buisson, um certo sentimento de humilhação: o estrangeiro estava geograficamente mais bem preparado para invadir o nosso território do que nós para defendê-lo. Daí um impulso súbito que, por haver tido rápidos resultados, não foi menos sério nem menos durável. Esse impulso antes aumenta que diminui e em França não se esquecerá mais que é forçosamente necessário aprender Geografia (*id. ibid.*, p. 96).

Diante desse relato, podemos perceber a importância do conhecimento sobre o território que só através da Geografia escolar se podia obter; somente ela, enquanto disciplina, poderia favorecer o conhecimento do território como forma de se proteger do estrangeiro. Ficando, portanto, implícito a relação de delimitação, de proteção e de relação de poder sobre o território.

É a partir dessa concepção que passaremos a investigar como o conceito de território foi produzido nos livros didáticos de Geografia a partir da década de 1970, para poder verificar se houve ou não relações de influências entre as concepções desse conceito produzidas pela Geografia escolar e pela Geografia acadêmica.

É nesse sentido que recorreremos à análise de obras didáticas de Geografia do autor Melhem Adas, produzidas a partir da década de 1970, momento em que se difundia uma discussão teórica em nível mundial a respeito do território.

É também nesse período da década de 1970 que no Brasil se consolidava o regime da Ditadura Militar, portanto, a questão do poder estava posta para os militares e não só o controle do território era uma necessidade, como também o domínio sobre as relações sociais eram de fundamental importância. Para que esse controle através do poder imposto por um grupo de militares fosse legitimado, o sistema educacional foi uma das instituições mais utilizadas por esse grupo para impor a chamada “ordem” através da apropriação e comando da elaboração do discurso em e para a sala de aula.

Diante desse contexto histórico, procuraremos relacionar nossa abordagem sobre o conceito de território e como esse aparece no livro didático, que para sua produção durante o período da Ditadura Militar tinha a censura como instrumento de controle e comando sobre o que os autores podiam ou não escrever.

### **3.6 Abordagens do conceito de território nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio de Melhem Adas**

Partindo do pressuposto de que o conceito de território foi fundamental para a constituição do Estado nação brasileiro e que esse Estado recorreu à difusão de um projeto patriótico a partir da Geografia escolar (VLACH, 2004), buscaremos neste tópico apresentar a averiguação que fizemos sobre a aplicação desse conceito nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio e compreender como ele se apresenta no período entre as décadas de 1970 até 1990.

Para tanto, escolhemos uma obra didática que teve repetidas edições durante esse período e que foi difundida no país como um todo. Nesse caso, optamos pelos seguintes livros: *Estudos de Geografia* (1974), *Estudos de Geografia do Brasil* (1976), *Panorama geográfico do Brasil: aspectos físicos, humanos e econômicos* (1980), *Geografia da América: aspectos da Geografia física e social* (1982), *Panorama geográfico do Brasil: aspectos físicos, humanos e econômicos* (1985) e *Panorama geográfico do Brasil: contradições, impasses e desafios socioespaciais* (1998), todos de autoria de Melhem Adas e publicados pela Editora Moderna. Como já salientamos na introdução desse trabalho, a escolha das obras desse autor se deu em função de sua importância, tendo em vista terem sido adotadas pelas escolas públicas e privadas de todo o país, mesmo antes das avaliações do Plano Nacional do Livro

Didático (PNLD) e continuam sendo aprovadas atualmente pelo PNLD.

O recorte histórico selecionado foi estabelecido tendo em vista as transformações porque passaram a Geografia acadêmica e escolar nesse período e as consequências desse processo para a Geografia escolar difundida na escola básica brasileira até os dias atuais.

O primeiro livro didático selecionado para esta análise foi: *Estudos de Geografia*, publicado pela editora Moderna, em 1974. O livro encontra-se organizado em cinco capítulos perfazendo um total de 190 páginas: Olhando o mapa-mundi: os desequilíbrios espaciais; A população; O mundo tropical; Os recursos naturais: sua dissipação e o conservacionismo e os Recursos humanos e desenvolvimento.

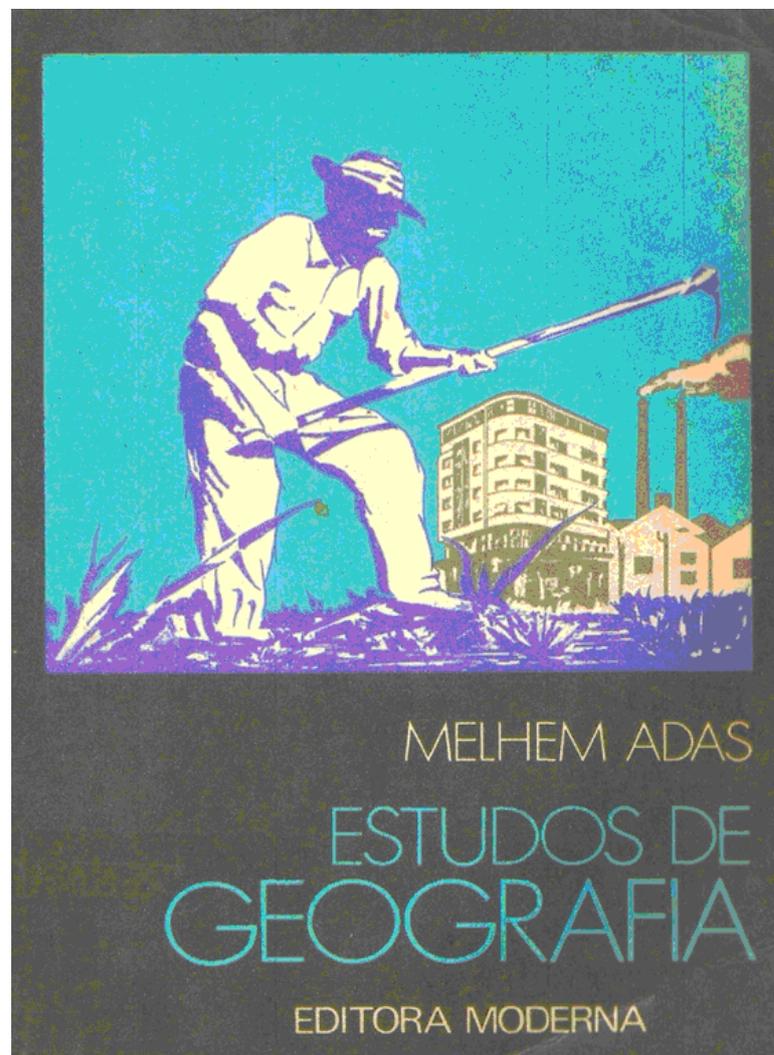


Figura 2 – Capa do livro *Estudos de Geografia*, de Melhem Adas (1974).

Analisando minuciosamente os capítulos supracitados, podemos perceber que as abordagens sobre o território foram feitas de forma implícita, as quais se

encontram relacionadas mais ao conceito de espaço do que, especificamente, ao de território propriamente dito.

Para a análise desse livro levamos em consideração o debate entre os teóricos da Geografia sobre a temática nesse período ou em períodos anteriores à produção desse livro didático, o que nos permitirá fazer uma análise comparativa historicamente. No primeiro capítulo do livro denominado “Olhando o mapa-múndi: os desequilíbrios espaciais”, Adas (1974, p. 03) aborda o conceito de espaço geográfico destacando-o como:

[...] o esteio de sistema de relações, algumas determinadas a partir dos dados do meio físico (arquitetura dos volumes rochosos, clima, vegetação) e outras provenientes das sociedades humanas, responsáveis pela organização de espaços em função da densidade demográfica, da organização social e econômica, do nível das técnicas; em uma palavra: de toda essa tessitura pejada de densidade histórica a que damos o nome de civilização (DOLLFUS, 1972, p. 08).

A partir desse conceito destacado no texto do livro em questão podemos perceber a concepção do autor sobre o espaço geográfico, visto como espaço de relações entre sociedade e natureza, onde se encontra implícita a ideia de um espaço construído historicamente a partir das relações sociais.

É importante salientar que Adas (1974) vai buscar em Dollfus (1972) o conceito de espaço e que o autor a que ele recorre se mostra, naquele momento, um dos interlocutores de um determinado olhar sobre a Geografia; Dollfus é francês, professor da Sorbonne e vem de uma tradição de Geografia física, dedicando-se inicialmente ao estudo das montanhas, posteriormente, aprofunda suas análises para questões mais gerais e é nesse período que publica uma obra denominada, no Brasil, *O espaço geográfico*, no ano de 1972. Isto pode indicar que Adas não estava desligado dos debates que ocorriam na academia, tanto em nível nacional quanto internacional ou pelo menos conhecia parte dos debates, já que as dificuldades de acesso a outras teorias era uma realidade que não pode ser desconsiderada, especialmente aquelas teorias que se conflitavam com os ideais da Ditadura Militar.

Embora nesse capítulo o autor retrate a diferenciação espacial entre os países e regiões desenvolvidas e subdesenvolvidas, analisando-as a partir das relações estabelecidas entre as diversas sociedades por intermédio de questões políticas, econômicas e culturais, não aborda essas relações como condições estabelecidas a partir do jogo de poder sobre o uso do território.

Como as abordagens dos conteúdos estão diretamente atreladas ao contexto histórico aos quais estão inseridos, falar de relações de poder via domínio do território numa época em que o Brasil vivia em plena dominação do seu território pelos militares, e os discursos se pautavam no que determinava a censura, Adas nesse contexto, não poderia utilizar desse debate de forma tão explícita. A única menção feita pelo autor ao conceito de território é uma citação do texto de Andrade (1971, p. 26-28) que Adas (1974, p. 26) utiliza como recurso didático em seu livro no final do primeiro capítulo. No texto, o território é abordado da seguinte forma:

[...] É por isso que a França, consciente dos seus problemas de utilização do território, desenvolve uma intensa política de 'aménagement du territoire' visando criar 'polos de desenvolvimento econômico' em áreas marginais, estagnadas ou semi-estagnadas, nos caminhos que demandam Paris, para evitar que a população do campo emigre, que se afaste muito das áreas onde vive, a fim de atenuar o desequilíbrio existente entre o Norte e o Leste, regiões industrializadas e ricas e as demais porções do país, onde dominam a economia agrícola e o turismo.

Para o termo "aménagement du territoire" utilizado no trecho da citação acima referenciada, Andrade (1971, p. 26) utiliza uma nota de rodapé esclarecendo que "apesar da dificuldade existente de retratar na língua portuguesa o que os franceses entendem por essa expressão, já é comum entre os geógrafos brasileiros, considerá-la como 'organização do espaço'".

O conceito de território se destaca a partir dos anos de 1960 e 1970, através dos diversos conflitos territorializados em várias partes do mundo, à medida que se dá a implantação de medidas econômicas estabelecidas em países industrializados e desenvolvidos. No Brasil, o conceito de território tanto nas publicações acadêmicas quanto nas didáticas aparece intimamente relacionado ao conceito de espaço geográfico, ou seja, até esse período ambos são sinônimos. Daí talvez a ausência desse conceito enquanto análise central, especificamente nos livros didáticos desse período, em especial na obra de Melhem Adas, o qual podemos observar mais atentamente.

Já que historicamente o conceito de território possuía uma conotação de matriz biológica e foi, em período posterior, relacionado à atuação do Estado nação, até esse período no Brasil buscar uma abordagem diferente ainda poderia ser uma tentativa bastante acanhada.

Embora o segundo capítulo retrate a questão da população e o terceiro aborde o mundo tropical, o conceito de território não aparece nesses. Ao longo desse livro o

conceito de território aparecerá novamente no quarto capítulo, que trata dos recursos naturais e de sua dissipação e conservacionismo. Nesse capítulo, tal conceito é utilizado como sinônimo de espaço geográfico e é assim expresso:

Para que ocorra a organização do espaço, uma vez que o desenvolvimento não se processa de maneira difusa e uniforme pelo território (espaço) tem-se que levar em conta as peculiaridades físicas e culturais, locais e regionais. Entre essas peculiaridades, os recursos naturais se destacam, pois a partir delas pode-se estruturar uma maior vitalidade econômica do espaço geográfico, e deve ser esse o objetivo de todo planejamento bem intencionado, que esteja em busca do nível de vida da população (ADAS, 1974, p. 124).

Como se pode observar, a visão do autor expressa bem o debate econômico e de planejamento da época, quando a existência de recursos naturais em um determinado espaço era um dos fatores determinantes para o seu desenvolvimento. Nesse trecho também se pode observar a aproximação do autor com debates de outras áreas para além da Geografia, no período.

Ainda no mesmo capítulo o autor faz uma referência ao conceito de território, o qual nos permite elaborar uma análise sobre a concepção desse conceito explícito no texto de Adas (1974, p. 130): “O território brasileiro, cuja origem está ligada ao continente de Gondwana, conheceu apenas uma ou outra transgressão marinha. Esse fato explica a formação do carvão no Brasil em apenas uma ou duas camadas [...]”. Como podemos observar, o autor faz referência ao território como um conceito literalmente natural, ao afirmar que a origem do território brasileiro está ligada ao continente Gondwana. Aqui fica evidente a relação entre o conceito de território e a corrente naturalista.

Assim, podemos dizer que ao partir da análise que fizemos anteriormente sobre o que se discutia a respeito do conceito de território na academia, o debate que mais se expressa na obra didática de Adas, é a concepção de território, visto a partir da visão naturalista deste conceito. Alguns teóricos desse período, já davam grande destaque ao conceito de território, partindo da interpretação dos grandes conflitos que se territorializavam a partir das políticas econômicas e de desenvolvimento, tanto em nível mundial quanto nacional.

Autores como Dematteis (1970 *apud* SAQUET, 2007), já tratavam o território como fruto das relações sociais efetivadas no âmbito da família, da comunidade rural e desses indivíduos com agentes da cidade. Assim, a concepção de território elaborada por Dematteis já se fazia em uma escala bem diferente da escala

hierárquica de poder a partir do Estado nação. Analisando as diversas concepções produzidas sobre o território, Saquet (2007, p. 34) afirma que:

Desta maneira, por exemplo, é possível se compreender outros significados do território, nos espaços de trabalho, de lazer, de moradia, de culto, de arte, etc. No entanto, essa concepção teve mudanças profundas, na geografia, somente a partir dos anos 1950-1970. No período compreendido entre 1870 e 1960, no qual predominam as geografias positivista e neopositivista (empírica e lógica), normalmente identificado como geografia tradicional, como afirma Roberto Lobato Corrêa, privilegiam-se os conceitos de paisagem e região (natural ou geográfica), em detrimento de outros, como o de território.

Para Saquet (2007), o conceito de território é retomado a partir dos anos de 1970, com vários tipos de abordagens que procuravam explicar: a dominação social, a constituição e expansão do poderio do Estado nação, a geopolítica, a reprodução do capital, a problemática do desenvolvimento desigual, a importância dos signos e símbolos como formas de controle na vida cotidiana e até as próprias bases epistemológicas do pensamento geográfico. Para tanto, algumas obras foram fundamentais para a redefinição do conceito de território na Geografia, a partir dos anos de 1970, entre elas podemos citar, Deleuze e Guattari (1976), Gottman (1975), Dematteis (1970), Foucault (1978) e Lefebvre (1974).

Não queremos aqui cobrar de Melhem Adas que o conceito de território ocupe um lugar central de discussão no livro didático analisado, porém, diante da realidade do período (Guerra Fria), a questão do território se tornava importante e necessária à compreensão da organização do espaço na época, já que na Geografia, segundo Saquet (2007, p. 38):

[...] nessa transição que se dá a partir dos anos 1950, até o final da década de 1970, busca-se romper e superar as abordagens positivista e neopositivista, pragmática, quantitativa e meramente descritiva, muito presente, por exemplo, na geografia regional francesa até esse período, que negligencia o conceito de território em favor da utilização do conceito de região, entendido, sucintamente, como um recorte espacial com determinadas características naturais (físicas) e humanas.

Em 1976, o livro *Estudos de geografia do Brasil*, de Melhem Adas, em sua primeira edição, pela editora Moderna, tem seus capítulos organizados em quatro unidades distribuídos da seguinte forma: Unidade I – O espaço mundial e o espaço brasileiro (características físicas e históricas); Unidade II – A população brasileira; Unidade III – A evolução econômica, a agricultura e a pecuária no Brasil e Unidade IV – A atividade industrial e os transportes no Brasil. O livro foi escrito em 325 páginas

contendo quinze capítulos em seu total.

No que diz respeito ao primeiro capítulo da Unidade I, Adas (1976, p. 03) aborda a distribuição física dos continentes pelo globo e suas extensões territoriais. Nesse capítulo, o conceito de território é abordado frequentemente, mas sempre dentro de um contexto naturalista, ou seja, o território visto como área física. No subcapítulo “O perímetro terrestre e o litorâneo”, Adas exemplifica as características do território brasileiro apresentando suas principais estruturas naturais, bem como suas fronteiras políticas e sua forma física:

Ressaltou-se, anteriormente, a forma ou a configuração do território brasileiro quando dissemos: a) O Brasil assemelha-se a um imenso triângulo [...]; b) É na latitude de 6° S que o território apresenta o maior alargamento [...]. A configuração do território, a posição geográfica, além das cotas baixas de altitude e as linhas mestras do relevo, são fatores que influem nas características climáticas do país. O Brasil conhece, na maior parte do seu território, um clima quente (*id. ibid.*, p. 36).

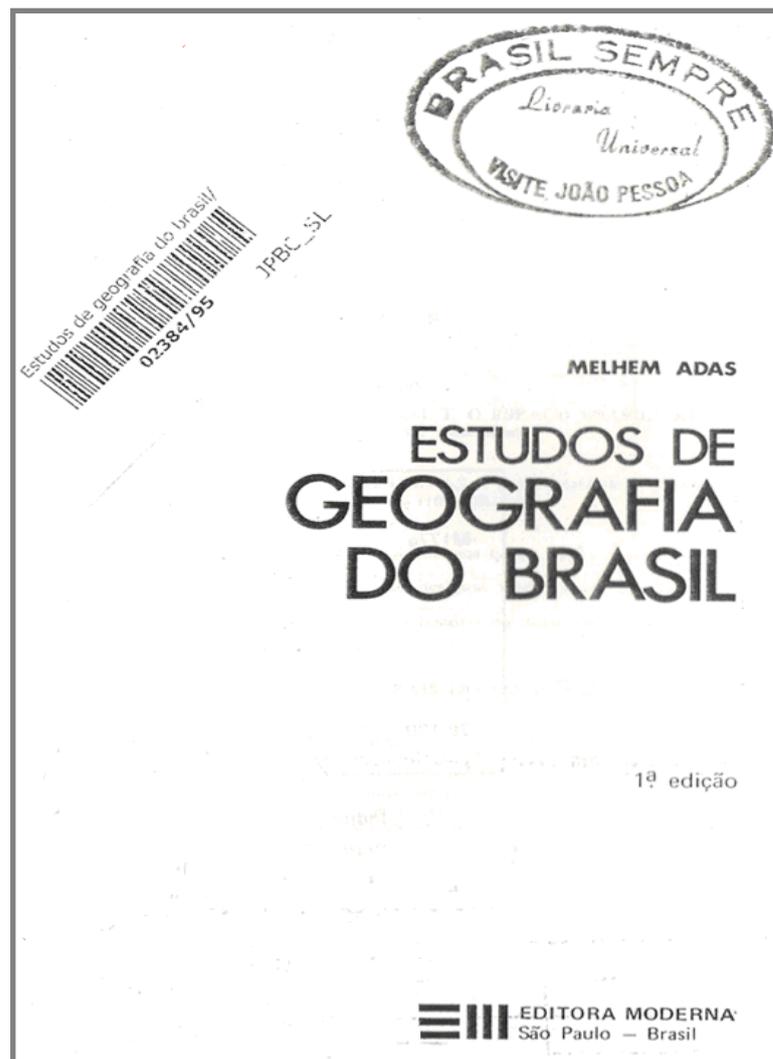


Figura 3 – Capa do livro *Estudos de geografia do Brasil*, de Melhem Adas (1976).

Diante do exposto, podemos identificar mais uma vez que a concepção de território exposta por Adas (1976). Assim como no primeiro livro didático analisado (1974), o território aparecia sob o contexto da abordagem naturalista, nesse livro sua menção está unicamente relacionada à extensão territorial e suas fronteiras naturais.

Mesmo quando se trata de considerar os aspectos históricos de construção do espaço brasileiro, no capítulo II sobre a população, a questão do território não aparece e esse silêncio sobre o território tem continuidade até mesmo quando o autor dá ênfase à questão da migração, tanto interna quanto externa.

Nesse contexto das relações populacionais e suas migrações, a questão do território é um assunto já posto, pois se estabelece a partir da migração. Essas relações que se dão entre as migrações e o território são produzidas a partir do estabelecimento de poder entre as diversas estruturas da sociedade, tanto por questões econômicas e políticas quanto culturais.

Partindo do pressuposto de que cada obra reflete as condições históricas do seu tempo, podemos perceber que os debates ao longo dos conteúdos abordados representavam um forte indício da censura, imposta pelo período da Ditadura Militar, aqui no Brasil e em outros países da América Latina. Assim, muito do que se discutia em outros lugares longe do regime ditatorial, como na Europa e nos Estados Unidos, por exemplo, não podiam ser divulgados no Brasil. Nesse contexto, a questão do território como fruto das relações de poder, não podia ser abordado explicitamente no livro didático, por conta da censura, como já explicitamos.

Para fundamentar nossa concepção de que as disciplinas escolares assim como o livro didático refletem a questão histórica, tanto interna quanto externa da cultura escolar, buscamos em Rocha (1996, p. 87) a seguinte afirmação sobre o saber escolar:

Devemos lembrar que os(as) teóricos(as) da história das disciplinas escolares têm chamado atenção para o fato de que as mudanças (ou os períodos de estabilidades) que ocorrem com as disciplinas, resultam de fatores ligados ao contexto social (eventos sociais e políticos e grupos de influências, a exemplo de editoras de livros didáticos, associações profissionais e indivíduos de liderança intelectual da área, dentre outros), bem como de fatores internos à própria disciplina, a exemplo da ação de grupos e indivíduos (alunos(as), professores(as), diretores(as) e especialistas) que se tornam responsáveis por mudanças na medida em que escolhem entre as possibilidades existentes ou em que criam suas próprias alternativas no campo do currículo.

Assim, podemos justificar que a análise que se produzia sobre o território nos livros didáticos era, uma orientação estabelecida pelo currículo nacional que servia

como referência na orientação de como padronizar o discurso contido nos conteúdos e que, por sua vez, era estabelecido através dos livros didáticos durante o período militar no Brasil.

No que diz respeito ao terceiro capítulo, ainda da segunda unidade, o território aparece no subcapítulo que trata da distribuição da população no Brasil entre as grandes regiões e entre as unidades da federação. Aqui, mais uma vez o território aparece como sinônimo de extensão física da unidade federativa:

O ideal seria o estudo da distribuição da população pelo território, tomando-se por base as unidades da Federação e relacionando-se sempre com a área cultivada, com o tipo de técnica utilizada e ainda com o tipo de atividade econômica desenvolvida. [...] Se somarmos a área territorial das Regiões Norte e Centro-Oeste, chegaremos a impressionante cifra de 5.460.035Km<sup>2</sup>, que corresponde a quase 65% da extensão territorial do país [...] (ADAS, 1976, p. 145).

Ainda nesse capítulo, Adas (1976, p. 146) justifica a questão dos desequilíbrios populacionais entre as regiões pelo território, afirmando que o fato se agrava quando lembramos que o território brasileiro não possui desertos quentes ou gelados ou altas montanhas. Se estes existissem, justificariam a péssima distribuição da população a partir de fatores naturais adversos. Como podemos perceber, o território encontra-se relacionado à área física e não às relações de poder constituídas por determinados grupos sociais, que produzem o espaço a partir de seus próprios interesses, sejam eles econômicos, políticos ou culturais.

Na terceira e na quarta unidades, os conteúdos são dedicados às atividades econômicas brasileiras, a agricultura e as atividades industriais, porém, a abordagem do território, enquanto disputa de poder por espaços economicamente produtivos, não são mencionados. Adas (1976, p. 187-320) faz uma longa abordagem histórica sobre a ocupação e apropriação colonial no Brasil e as atividades produtivas de uma forma bastante crítica. Contudo, essa abordagem é realizada de uma maneira generalizada, enfatizando a produtividade numa perspectiva de desenvolvimento tecnológico, comparada a outros países economicamente desenvolvidos. Os conflitos entre proletários e latifundiários, reforma agrária, bem como as lutas camponesas e a relação entre os assalariados e os grandes empresários do setor industrial, são deixados para o segundo plano de análise.

Em seu livro, *Geografia da América: aspectos da geografia física e social*, também publicado pela editora Moderna, em 1982, contendo 332 páginas, Adas

distribui os capítulos em quatro grandes Unidades: I – O continente americano: posição geográfica e bases físicas abordados em seis capítulos; II – A primitiva população do continente americano e a apropriação e colonização do território pelos europeus, possuindo esta unidade sete capítulos; III – A população atual da América com cinco capítulos; e IV – Aspectos da economia das Américas, abordado em seis capítulos.

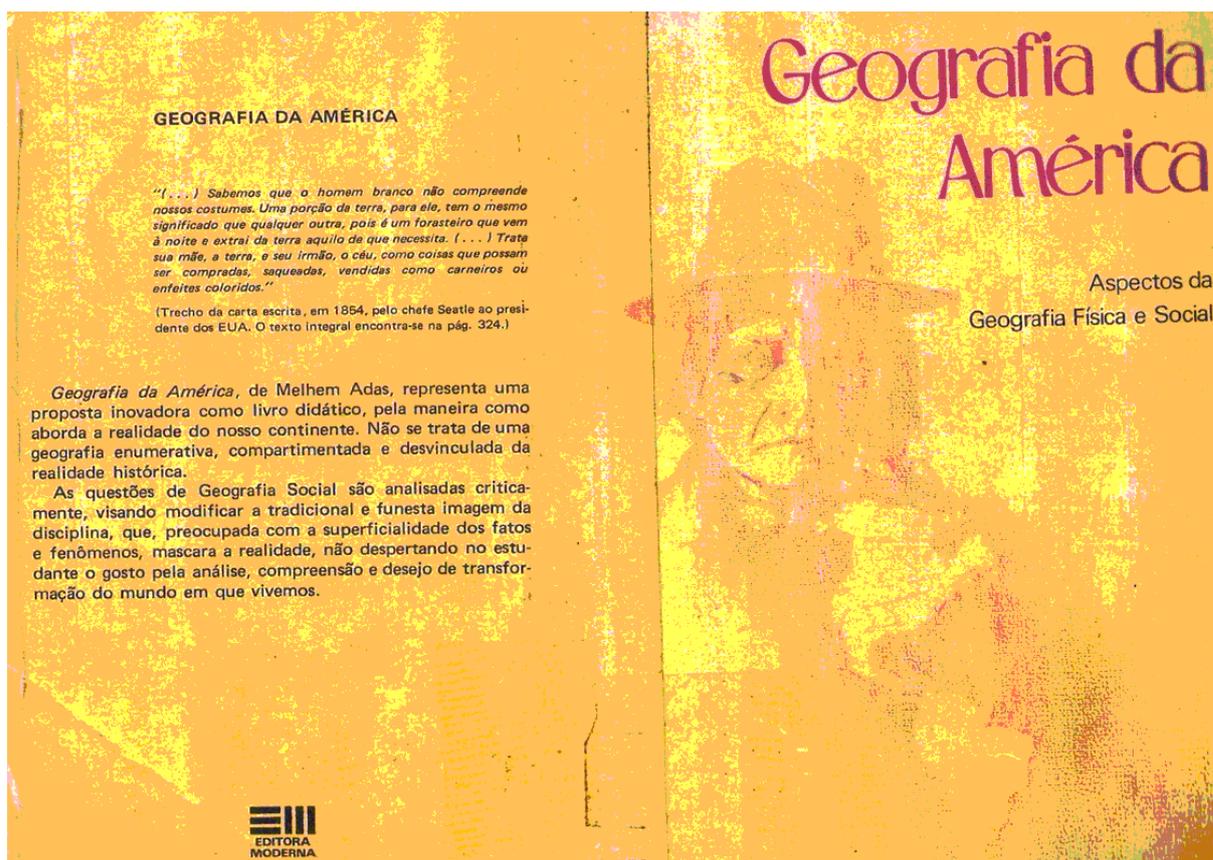


Figura 4 – Capa do livro *Geografia da América: aspectos da geografia física e social*, de Melhem Adas (1982).

Assim como nos livros didáticos publicados na década de 1970, essa edição de 1982, ainda faz uma abordagem sobre a concepção de território calcada na relação de área localizável. Este é exposto como sinônimo de extensão territorial, delimitados por fronteiras políticas em quase todo o primeiro capítulo da Unidade I. Já na Unidade II, referente ao processo de povoamento e colonização da América, a concepção de território continua vinculada à área física, aparecendo apenas como termo nos subtítulos dos capítulos ou no texto, para se referir à delimitação de países.

Apesar de esse capítulo ter uma grande chance de abordar o processo de colonização como uma grande disputa por território político e economicamente

produzido entre as diversas nações imperialistas, na partilha e no domínio físico e cultural de outros territórios, trazendo o conceito de território como elemento chave na análise teórica do capítulo, este não se torna sujeito de análise, mas, aparece de forma implícita, ou seja, vem diluído na concepção de espaço geográfico.

Como nos livros didáticos do autor Melhem Adas, publicados no período das décadas de 1970 e 1980, a concepção de território diretamente relacionado ao conceito de espaço geográfico se repetia também pelos discursos acadêmicos da maioria dos autores na geografia brasileira e de outros países também. O que podemos observar que nessa perspectiva do território, compreendido como espaço geográfico, dar-se-á por conta da renovação da Geografia.

Na década de 1980, podemos encontrar estudos referentes à concepção de território relacionada aos diversos tipos de poder, inclusive no plano simbólico. Segundo Saquet (2007, p. 33), autores como Eco (1972; 1984), para o qual já concebia o território como área na qual se estabelecem relações simbólicas e de poder ou como Dematteis (1970), onde era concomitante ao entendimento do território como produto de conflitos e contradições sociais.

Adas em suas publicações subsequentes de 1980 e 1985, quando escreve o livro *Panorama geográfico do Brasil: aspectos físicos, humanos e econômicos*, primeira edição em 1983, que se encontra organizado em três unidades, cada uma apresentando seis capítulos, com exceção da terceira, que contém oito capítulos, esta obra compreende 375 páginas.

A primeira unidade retrata a situação geográfica do Brasil e o espaço natural, a segunda unidade diz respeito à população brasileira, a terceira e última unidade se refere ao aproveitamento econômico do espaço brasileiro.

O conceito de território nesse livro ainda é analisado seguindo a relação da extensão territorial, como é abordado no primeiro capítulo referente à apresentação da posição geográfica do Brasil. Aqui, o Brasil é representado pela sua grande extensão continental e seus aspectos cartográficos. No segundo capítulo, o território é situado como palco de todos os aspectos naturais do Brasil, com ênfase nos aspectos físicos do relevo terrestre.

Na terceira unidade – sobre o aproveitamento econômico do espaço brasileiro, Adas elabora uma análise histórica que se remonta ao período da colonização e do povoamento do território brasileiro, para relatar a questão da agricultura no país. Porém, o território é, mais uma vez, inebriado pelo sinônimo de espaço geográfico e

embora sua abordagem sobre o espaço econômico do Brasil retrate uma visão crítica para a época, o território, enquanto conceito, se torna restrito aos anunciados nos subtítulos relativos a cada capítulo.



Figura 5 – Capa do livro *Panorama geográfico do Brasil: aspectos físicos, humanos e econômicos*, de Melhem Adas (1980).

Já para a edição reformulada do livro *Panorama geográfica do Brasil: aspectos físicos, humanos e econômicos*, publicada em 1985, Adas conservou a questão do território relacionado às bases físicas e naturais do Brasil, este aparecendo apenas como subtítulos da primeira unidade, que aborda todo quadro natural do território brasileiro.

Mas diferentemente da edição anterior, o conceito de território encontra-se presente no quinto capítulo da segunda unidade referente à população brasileira, nela o autor aborda o território como áreas de repulsão ou de atração para a questão do povoamento no Brasil, nesta edição o território aparece implicitamente ligado ao conceito de espaço geográfico, quando aborda criticamente os conteúdos referentes à questão econômica e política do espaço brasileiro.



Figura 6 – Capa do livro *Panorama geográfico do Brasil: aspectos físicos, humanos e econômicos*, de Melhem Adas (1985).

Na década de 1990, Adas publicou uma nova edição do livro *Panorama geográfico do Brasil: contradições, impasses e desafios socioespaciais* para o Ensino Médio, ainda editado pela editora Moderna, em 1998. Dessa vez com a colaboração de seu filho Sergio Adas. Nesse livro, Adas faz uma abordagem bastante rica sobre as questões históricas de produção do espaço brasileiro, produziu um livro didático bastante denso em conteúdo, dessa vez mais voltado para uma concepção crítica da sociedade como produtora do espaço geográfico.

Esse livro encontra-se dividido em quatro Unidades: I – A produção do espaço geográfico no Brasil e a sua inserção no capitalismo mundial; II – Brasil: industrialização e meio ambiente, globalização e neoliberalismo; III – Os aspectos físicos do território, seu aproveitamento econômico e o meio ambiente; IV – A dinâmica populacional brasileira e a urbanização. O livro possui 596 páginas, organizadas em 29 capítulos.

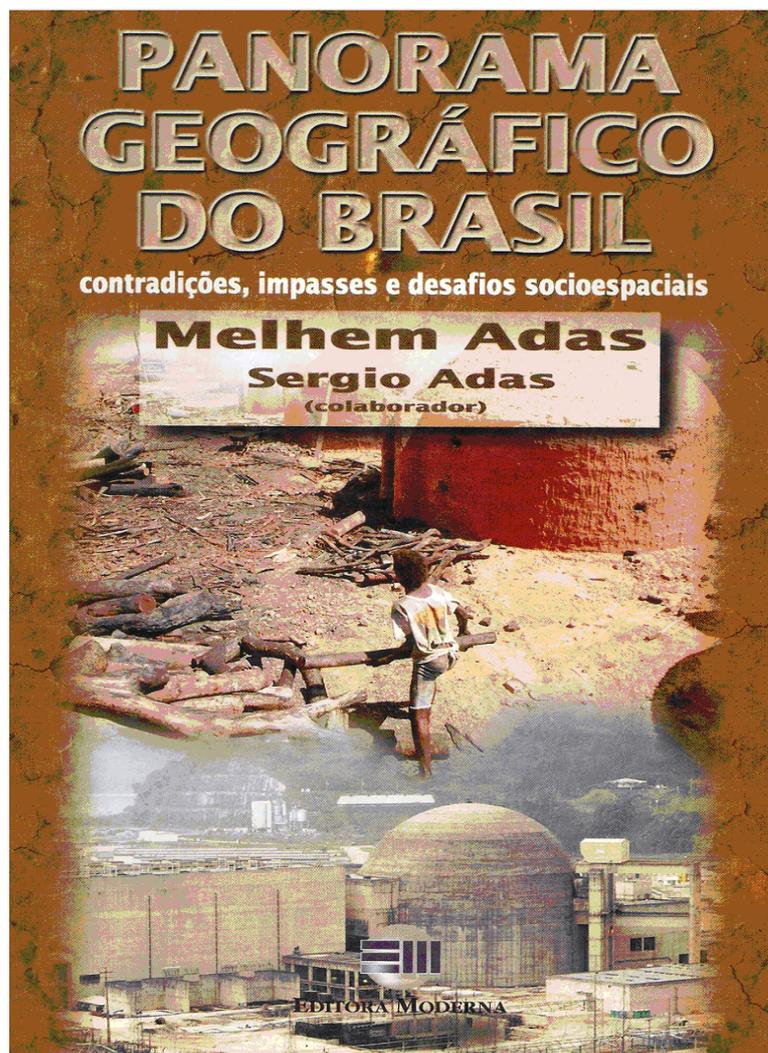


Figura 7 – Capa do livro *Panorama geográfico do Brasil: contradições, impasses e desafios socioespaciais*, de Melhem Adas e Sergio Adas [colaborador], (1998).

Entre os capítulos escritos o conceito de território aparece explicitamente apenas no primeiro, em que Adas (1998, p. 02-03) aborda claramente sua concepção de território. Vejamos o que escreve o autor: “É bastante comum usar a expressão espaço ou espaço geográfico como sinônimo de território, embora esses termos tenham significados claramente distintos”. O autor prossegue explicando os diversos conceitos que o território pode ter, mais não elabora uma análise mais profunda sobre o mesmo e parece adotá-lo implicitamente no decorrer dos conteúdos como sinônimo de espaço geográfico, como já o tinha feito em outra publicação de 1972.

Quando usamos o termo território, temos em mente um dos seguintes enfoques:

- **Extensão ou área de terra sem a presença humana**, como é o caso, por exemplo, da maior parte do território antártico.

- **Base natural ou física de um Estado que sobre ela exerce soberania, definida por suas fronteiras com outros Estados formadas ao longo do processo histórico específico de uma nação.** Jurídica e politicamente, portanto, corresponde a uma parcela da superfície terrestre que serve de habitat exclusivo a um grupo humano com traços culturais, língua, costumes, crenças, etc. – específicos e passado histórico relativamente comum, que lhe conferem o direito de habitá-la e explorá-la sem interferência de outros grupos. É enfim a área física de um país, estado, município ou distrito, podendo abranger rios, lagos, mares, baías, ilhas, campos, florestas, montanhas, etc.
- **Lugar onde nasceu, terra natal.** O fato de ter nascido em um país gera no indivíduo o sentimento de **nacionalidade**. Em termos do conjunto de uma nação, o exercício da soberania de um contingente humano sobre o espaço físico que habita dota-o desse mesmo sentimento nacional. Essa noção de território gerou o conceito de **pátria** [grifos do autor] (ADAS, 1998, p. 02-03).

Nesse contexto, Adas se refere claramente ao território como área física preexistente à produção humana ou ainda como base física delimitada por fronteiras políticas. Em sua concepção explícita também a ideia de nacionalidade como um fenômeno natural, inerente ao indivíduo, pelo simples fato de nascer e pertencer a um determinado país, e não como um processo que foi construído ao longo do tempo histórico, a partir da constituição dos Estados nação no século XIX. Logo a seguir, Adas continua a explicar que:

No Brasil, durante muito tempo o termo foi usado para designar uma divisão político-administrativa que, não sendo estado, era administrada pela União ou governo federal. Foi esse o caso dos antigos territórios federais do Acre, Rondônia, Roraima e Amapá, que foram transformados em estado da federação brasileira. O território de Fernando de Noronha foi anexado ao Estado de Pernambuco, em 1988 (*id. ibid.*, p. 03).

E complementa sua afirmação justificando a origem do espaço geográfico em comparação ao território:

O espaço geográfico somente surge após o território ser trabalhado, modificado ou transformado pelo homem, ou quando este imprime na paisagem as marcas de sua atuação e organização social. Possui, além de uma dinâmica natural, uma dinâmica social exercida pelas formações sociais que nele atuam (*ibidem*, p. 03).

Como podemos perceber, a concepção de território apresentada por Adas entre os anos de 1974, 1976, 1982 e 1998, encontra-se arraigada a uma postura bastante determinista sobre o conceito de território que perdura desde a década de 1970 até a década de 1990, como é demonstrado em todos os livros didáticos analisados e que foram editados para o Ensino Médio.

Ao analisar esse conceito tanto nos livros didáticos quanto nas produções

acadêmicas, podemos perceber o teor da variação conceitual em torno dessa abordagem, produzido entre ambos. Assim, podemos destacar que o conceito de território abordado por Adas durante sua produção didática no período analisado, se diferenciou da produção acadêmica em várias concepções. Em Adas, o território encontra-se relacionado em sua grande maioria à concepção naturalista, para exemplificar a extensão física de área. Mas, para alguns teóricos da academia já se compreendia o território como um conceito social, ou seja, produzido pelas relações de poder tanto a nível simbólico, quanto econômico, político ou cultural. Como já era possível perceber na análise feita em sua primeira edição de 1980, *Por uma geografia do poder*, de Claude Raffestin, que compreendia o poder como principal elemento de caracterização da dominação e controle do território.

Para nós, o território é um conceito estritamente social, produzido pelas relações de poder e jamais podendo surgir em períodos anteriores ao surgimento do homem na Terra. Sua compreensão perpassa, antes de tudo, por uma análise social do controle de determinado grupo sobre determinado lugar, área, região, nação ou objeto em sua mais variada escala geográfica.

Essa concepção adotada aqui nesse trabalho sobre o território se adéqua inclusive à questão ideológica, muitas vezes reproduzida na escola e, portanto, utilizado como instrumento de poder em suas mais diferentes escalas e que pode, por sua vez, ser considerado território de disputa entre os mais variados setores que dele se apropria, desde a relação professor-aluno em sala de aula, até as políticas dirigentes determinadas pelo Estado para consolidar seus diferentes interesses.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das questões que motivaram o desenvolvimento dessa pesquisa foi sem dúvida o interesse em compreender a dinâmica de como se processa os instrumentos utilizados como fonte de conhecimento em sala de aula. Para tanto, tomamos como base um pouco da história das disciplinas escolares, a questão do livro didático e como os conceitos geográficos são abordados nos manuais escolares. Vale salientar que entre tantos conceitos escolhemos analisar o território.

A escolha desse conceito se deu em virtude da grande polêmica que o cerca em sua trajetória teórica e conceitual. Desse modo, pôde-se fazer uma análise teórica e comparativa da abordagem desse conceito nos livros didáticos de Geografia do autor Melhem Adas para o Ensino Médio, assim como essa abordagem se deu na academia.

A conclusão que chegamos foi que a questão do conhecimento perpassa por uma série de fatores, entre eles o histórico, em que a tudo transforma. Por essa razão, nossa análise compreende que a questão conceitual se transforma ao longo do tempo. E com o território não foi diferente.

A Geografia, enquanto disciplina escolar, priorizou o território em vários momentos diferentes de sua trajetória. Durante a segunda metade do século XIX, essa era uma questão primordial para atender aos interesses da formação do Estado nação, que durante esse período se constituía. E a escola foi à instituição que melhor serviu a essa condição, através da produção do discurso oficializado por intermédio dos conteúdos abordados e materializados nos livros didáticos e nas falas dos professores.

Assim, o livro didático surge como uma fonte de pesquisa de grande relevância para esse trabalho, pois através dele podemos nos remeter ao processo histórico ao qual foi escrito, além de ser um importante instrumento intermediário entre o ensino e a aprendizagem. Suas finalidades divergem em diferentes contextos históricos, fazendo esse parte da cultura escolar, o qual comunga de inúmeras políticas de produção, distribuição e utilização.

Os conteúdos abordados pelas disciplinas escolares são, no entanto, oficializados e materializados entre outros através do livro didático, esse segue geralmente a política de avaliação nacional que, por sua vez, regulamenta o

currículo oficial. Nesse sentido, os conteúdos escolares por sua natureza são, no entanto, reflexo da política governamental para a educação que se pretende implantar, de acordo com os interesses políticos e culturais de cada época.

O período analisado para essa pesquisa (1970 a 1990) foi possível poder observar grandes marcas históricas para a política, a economia e a cultura brasileira, quando a escola passou por transformações para atender as exigências dos interesses dominantes. O Regime Militar, ao dominar o poder sobre o território brasileiro, exerceu grandes estratégias para justificar ideologicamente seu domínio sobre a população, utilizando a escola como instrumento necessário a esse projeto.

Nesse contexto, os livros didáticos analisados nessa pesquisa remontam ao período da Ditadura Militar no Brasil, o que nos faz chegar à conclusão de que a questão do território visto a partir das relações de poder não poderiam ser abordados, explicitamente nos livros didáticos, uma vez que esse passava pela questão da censura. Entendemos que a continuidade de um olhar mais conservador nos livros didáticos publicados, já nos anos de 1980 e 1990, se deve à lentidão que há para se incorporar novos discursos, pautados em paradigmas que se contrapõem àqueles postos para o passado. Este processo se dá, geralmente, de forma muito lenta e cuidadosa, tendo em vista que tanto os agentes externos às escolas, quanto os internos não recebem com tranquilidade novas perspectivas teóricas. Isto pode ser visto em diversos momentos históricos, especialmente aqueles quando se estabelecem rupturas, sejam elas teóricas, políticas, econômicas ou culturais.

Por outro lado, o território analisado pelo aspecto social e a partir das relações de poder durante esse período já era analisado na academia, embora merecesse destaque para autores de outros países, onde não tinham sido implantados regimes autoritários, como era o caso dos países latinos.

No Brasil, as abordagens sobre território que se prezam por perspectivas mais próximas da Antropologia, portanto, dos usos do espaço, pelas identidades dos grupos e, nestas relações, a questão do poder está no centro, vão ser mais evidentes a partir da década de 1990. Neste período, quando analisamos os livros didáticos agora publicados é possível observar esta correspondência entre o conceito de território acadêmico e o escolar, porém, estas publicações estão fora do nosso recorte histórico e devem ser analisadas em um trabalho posterior.

Para finalizar, concluímos afirmando que a escola tem mesmo uma produção que independe ou que depende pouco do mundo acadêmico. A constituição da

cultura escolar não se dá diretamente pela relação de subordinação e de dependência com relação ao saber acadêmico. A escola é um mundo vivo e com certa autonomia produz o conhecimento escolar, que tem uma função social distinta daquela estabelecida para o conhecimento científico. A escola não é um espaço de reprodução do que se produz na academia.

## REFERÊNCIAS

- ADAS, Melhem. **Estudos de geografia**. São Paulo: Moderna, 1974.
- \_\_\_\_\_. **Estudos de geografia do Brasil**. São Paulo: Moderna, 1976.
- \_\_\_\_\_. **Geografia da América**: aspectos da geografia física e social. São Paulo: Moderna, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Panorama geográfico do Brasil**: aspectos físicos, humanos e econômicos. São Paulo: Moderna, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Panorama geográfico do Brasil**: aspectos físicos, humanos e econômicos. São Paulo: Moderna, 1985.
- \_\_\_\_\_; ADAS, Sergio (colab.). **Panorama geográfico do Brasil**: contradições, impasses e desafios socioespaciais. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1998.
- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins. A luta de professores de história e geografia frente aos estudos sociais e seu o papel da disciplina na formação de alunos que ingressam no curso de Pedagogia da UFPB – Campus I. *In.*: **Anais do IV Seminário de educação e movimentos sociais – democracia no Brasil**: desafios e perspectivas. João Pessoa: UFPB. 2006.
- \_\_\_\_\_. Ensino de geografia: livros didáticos e currículos. *In.*: VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério *et al.* (orgs.). **Cultura, educação, espaço e tempo**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- \_\_\_\_\_. Livros didáticos e currículos de geografia, pesquisas e usos: uma história a ser contada. *In.*: TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz; MARTINS, Rosa Elisabete M. Wypczynski *et al.* (orgs.). **O ensino da geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Lugar**: conceito geográfico nos currículos pré-ativos. Relação entre saber acadêmico e saber escolar. [Tese de Doutorado]. São Paulo: Programa de Doutorado da Área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo 2004.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Trad. Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 9. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **Paisagens e problemas do Brasil**: aspectos da vida rural brasileira frente à industrialização e ao crescimento econômico. São Paulo: Brasiliense, 1971.
- APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Trad. Maria Isabel Edelweiss Bujes. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Poder, significado e identidade**: ensaios em estudos educacionais críticos. New York: Peter Lang, 1999.

ARAÚJO, Regina; MAGNÓLI, Demétrio. Reconstruindo muros: críticas da proposta curricular de geografia da CENP-SP. *In.*: **Revista terra livre**, n. 8. São Paulo: AGB, abr. 1991.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação – Série Ensino Fundamental).

\_\_\_\_\_. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. Práticas de leitura em livros didáticos. *In.*: **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 1, p. 89-110. São Paulo: jan./jun. 1996.

BRABANT, Jean-Michel. Crise da geografia, crise da escola. *In.*: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino *et al.* (org.). **Para onde vai o ensino de geografia**. São Paulo: Contexto, 1998.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 1.006**, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Rio de Janeiro: Legislação Informatizada, 1938.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 77.107**, de 4 de fevereiro de 1976. Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências. Brasília: Legislação Informatizada, 1976.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 91.542**, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília: Legislação Informatizada, 1985.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>>. Acesso em: 29 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 5.692/71**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução CD/FNDE nº 38**, de 15 de outubro de 2003. Dispõe sobre a execução do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM). Brasília: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)/Conselho Deliberativo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Resolução CD/FNDE nº 60**, de 20 de novembro de 2009. Alterada pela Resolução nº 10, de 10 de março de 2011. Dispõe sobre o Programa Nacional do

Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Brasília: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)/Conselho Deliberativo, 2009.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Decreto n. 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro: Subsecretaria de Informações, 1931.

CASTRO, Iná Elias de. **Geografia e política**: território, escalas de ação e instituições. Rio de Janeiro: Bertrand, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. 5. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *In.*: **Revista teoria e educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CLAVAL, Paul. **História da geografia**. Lisboa: Edições 70 LDA, 2006.

CONTI, José Bueno. A reforma do ensino em 1971 e a situação da geografia. *In.*: **Boletim paulista de geografia**, nº 51, p. 57-70, jun. 1976.

DOLLFUS, Oliver. **O espaço geográfico**. Trad. Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

FERNANDES, Antônia Terra de Calazans. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas: educação e pesquisa. *In.*: **Revista da Faculdade de Educação da USP**, p. 531-545, set/dez, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 17. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

GÁUDIO, Rogata Soares Del; BRAGA, Rosalina Batista. A geografia, a educação e a construção da ideologia nacional. *In.*: **Revista terra livre**, ano 23, v. 1, n. 28. Presidente Prudente: jun/jul, 2007.

GIROUX, Henry A. A pedagogia radical e o intelectual transformador. *In.*: **Escola crítica e política cultural**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *In.*: **Teoria e educação**, n. 2, p. 230-254. Porto Alegre: 1990.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

HOBSBAWM, Eric J. **A era do capital 1848-1875**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ISSLER, Bernardo. **A geografia e os estudos sociais**. [Tese de Doutorado]. Presidente Prudente, SP: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente/UNESP, 1973.

LACOSTE, Yves. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

LENCIONI, Sandra. **Região e geografia**. São Paulo: EDUSP, 1999.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro 2: as matrizes da renovação**. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pensar e ser em geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

NOVAIS, Adauto (org.). **A crise do estado-nação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Educação e ensino da geografia na realidade brasileira. *In*. **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *In*.: **Revista brasileira de educação**, n. 27, p. 59-67. São Paulo: 2004.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação, Série Ensino Fundamental).

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Trad. Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

ROCHA, Genilton Odilon Rêgo da. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 1996.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *In*.: **Revista teoria e educação**, n. 2, p. 21-29, 1990.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. O retorno do território. *In.*: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia Aparecida; SILVEIRA, María Laura (orgs.) **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO/CED, 1995.

TONINI, Ivaine Maria. Livro didático: textualidades em redes? *In.*: TONINI, Ivaine Maria; OULART, Ligia Beatriz; MARTINS, Rosa Elisabete M. Wypczynski *et al.* (orgs.). **O ensino da geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

VERÍSSIMO, José. A geografia pátria e a educação nacional. *In.*: **A educação nacional**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VESENTINI, José Willian. Educação e ensino de geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. *In.*: CARLOS, Ana Fanni Alessandri *et al.* (org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

VILLALOBOS, Jorge Ulisses Guerra (org.). **Geografia contemporânea: ciência e filosofia**. Maringá: Eduem, 2010.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. A propósito da ideologia do nacionalismo patriótico do discurso geográfico. *In.*: **Anais do 4º Congresso brasileiro de geógrafos**, v. 01, livro 02, p. 13-21. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1984.

\_\_\_\_\_. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Ler, 1991.

\_\_\_\_\_. O ensino da geografia no Brasil: uma perspectiva historiográfica. *In.* VESENTINI, José Willian (org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004.