

JOÃO RUA

**EM BUSCA DA AUTONOMIA E
DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO:
O PROFESSOR DE GEOGRAFIA E O LIVRO DIDÁTICO.**

Orientador: Prof. Dr. José William Vesentini

Departamento de Geografia - USP

São Paulo - 1992

A meus pais, Augusto e Maria de Lourdes, que continuam a me demonstrar o valor do trabalho e da honestidade, sempre com amor e carinho.

A Luiz Antonio de Moraes Ribeiro, querido e saudoso amigo, a quem muito devo no meu caminhar intelectual.

AGRADECIMENTOS

A todos os alunos com quem tive a satisfação de trabalhar, especialmente aos da 3ª série do 2º grau do CAP - UFRJ, em 1992.

A Maria do Socorro Diniz, amiga de muitas horas, pela inestimável colaboração na feitura deste trabalho.

A José William Vesentini, orientador e amigo, pela liberdade na escolha dos rumos desta dissertação.

A Laura Cristina Campello do Amaral Mello, pelas sugestões fundamentais no "desatar de nós".

A Ilmar Rohloff de Mattos, pelo auxílio na montagem inicial do trabalho.

A Ana Regina e ao Helion, pelo estímulo das críticas à primeira versão.

A Cleusa Ventura de Souza, datilógrafa-amiga, que "destrinchou os hieróglifos".

Aos amigos da equipe de Geografia do CAP - UFRJ, pela troca permanente e pelo clima de companheirismo que tanto facilita o trabalho coletivo.

Aos colegas do Departamento de Geografia da USP, pela acolhida e consideração, demonstradas a cada momento.

Às secretárias Fumiko e Ana (da USP) pela paciência e carinho que sempre mostraram.

A Wanda Silveira Navarra pela amizade e respeito profissional que sempre me dedicou.

A PUC-Rio, que acreditou em meu trabalho e me ofereceu condições para realizá-lo.

Aos colegas, professores do Estado que me forneceram o material base para a elaboração desta dissertação.

A José Victor, Álvaro, Carmem Lúcia, Quaresma, Rogério, Lygia Marcos, Isabel, Anair, Selma, Guida, Sérgio, Augusto, Vicente, Regina Cherian, Regina Célia e demais amigos, pelo suporte afetivo que sempre me ofereceram.

ÍNDICE

	pág.
I - NEM TUDO O QUE RELUZ, É OURO	1
II - INTELLECTUAL ORGÂNICO E AUTONOMIA	14
2.1 - Objetivos do Trabalho.....	20
2.2 - Definição do Campo de Estudo e Limites do Trabalho.....	22
2.3 - Fundamentação Teórico-Metodológica	32
III - O PROFESSOR DE GEOGRAFIA, INTELLECTUAL ORGÂNICO?	52
3.1 - Rumo à Proletarização	53
3.2 - A Formação Deficiente	64
3.3 - A Identificação do Intelectual: professor de Geografia; autor do livro didático	71
3.4 - O Professor de Geografia	79
3.5 - O Autor didático	86
IV - O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA E A HETERONOMIA DO CONHECIMENTO INSTITUÍDO	93
4.1 - A Produção do Livro Didático: a Ação do Estado.....	99
4.2 - O Livro Didático de Geografia	113
V - AUTONOMIA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO - UM PROJETO DISTANTE. AS RELAÇÕES ENTRE O PROFESSOR DE GEOGRAFIA E O LIVRO DIDÁTICO	148
VI - INTELLECTUAL ORGÂNICO, CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E AUTONOMIA: UMA EXPERIÊNCIA, A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO, COM ALUNOS DO 2º GRAU	180
6.1 - O Que Revelou a Experiência Realizada	184
VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	233
ANEXOS	251

I - NEM TUDO O QUE RELUZ, É OURO ...

Non! rien de rien ...

Non! je ne regrette rien ...

(Edith Piaf)

Não, gente. Não sou cobra, não. Não consigo ir trocando de pele a cada estação

Fui formado na chamada Geografia tradicional na mais pura tradição francesa, com alguns toques de Geografia alemã. Foi uma formação que, até hoje, considero boa, pois me deixou marcas profundas das quais não pretendo abrir mão - o amor ao trabalho de campo, à pesquisa empírica e o grande acervo de informações que procuro atualizar.

Muito atacada como tem sido, considerada pouco científica (num certo sentido é mesmo), reacionária, pretensamente neutra, mesmo assim não renego o que dela me ficou.

Assim que me formei começou a era da Geografia Quantitativa que alguns chamam de Pragmática, Teorética, "New Geography". Tive que estudar inglês e matemática. Era preciso. Da Geografia tradicional nada poderia aproveitar-se. Participei, e até "cometi", alguns trabalhos dentro dessa nova linha. No ensino enfatizou-se o método dedutivo, o uso de

modelos, a busca de leis gerais e de paradigmas. Muito atacada como foi, considerada reacionária, ainda assim muita coisa me ficou: a busca de um maior rigor científico, a valorização da teoria e a busca de generalizações (que às vezes, é necessária) são traços que, ainda hoje, procuro preservar. A equação da reta, nunca consegui aprender.

No final da década de 70, começou o movimento de crítica à Geografia que se fazia e, principalmente através do instrumental marxista de análise, com base na dialética materialista, se alcançou grande polêmica e se repensou a ciência geográfica.

Para mim foi uma revolução. Até então preocupado com as questões políticas, militando no movimento estudantil e fazendo política no dia-a-dia, vivia uma contradição: como nunca tinha estudado política, minha prática era muito empírica. É claro que nas minhas aulas trabalhava com temas polêmicos (para a época, década de 70) herdadas da Geografia francesa, principalmente da chamada Geografia Ativa (Pierre George, Lacoste, Dresch etc) e dela destacando o subdesenvolvimento. Nos estudos de Geografia do Brasil tratava-se de contestar o modelo econômico e as "realizações" do Estado autoritário com críticas à "transa-amazônica", ao modelo de industrialização, trabalhando com o que pudesse escapar à censura e à espionagem. Assim, minha prática não era amparada por nenhuma teoria política, mas eu fazia política todo dia.

Quando a Geografia encampou o materialismo dialético (marxismo) como um dos seus instrumentos de análise, senti que o chão se tornava mais firme e, ao estudar autores marxistas clássicos e trabalhos atuais de Geografia, Sociologia, História e Economia, pude ter a possibilidade de ver a minha prática amparada por uma teoria que lhe dava um novo sentido.

Mas minha alegria (das definições) durou pouco. Parece que as coisas duram apenas uma década, se tanto (assim foi com a quantitativa e parece, agora, acontecer com a "Geografia Marxista") e no final da década de 80 começa um novo movimento, de contestação ao marxismo. Para os críticos, o materialismo dialético parece ter esgotado a sua capacidade de explicar a realidade. Acusa-se o marxismo clássico de carregar uma forte dose de determinismo econômico, tão grave quanto qualquer outro determinismo.

Esta contestação ao marxismo tradicional faz-me recorrer a autores como Castoriadis (1983), Foucault (1979), Lefort (1987), Edgar Morin (1989), Baudrillard (1987), que trabalham com a pluralidade e as diferenças e se opõem às "homogeneizações" do capitalismo ou dos socialismos.

Da mesma maneira uma retomada da fenomenologia retorna-me ao homem-indivíduo em função da concretude histórica, com a tarefa de construir sua vida numa apreensão e criação de sentido para o seu existir, como nos lembra Merleau Ponty (1973 e 1985).

Desses autores, destaquei Castoriadis como um dos suportes teóricos deste trabalho porque indica a existência de

um espaço de indeterminação, por onde, nas condições dadas, os homens produzem algo novo que não pode ser deduzido nem dos fatos nem de alguma racionalidade anterior.

Castoriadis (1990) levanta a importância fundamental da autonomia e da autogestão política compreendidas como um projeto de auto-instituição individual e coletiva.

Demonstra, a seguir, como esse projeto é que marca a verdadeira ruptura com a Idade Média e que ele surge, na Europa Ocidental, junto com a constituição da proto-burguesia em sua luta pela autonomia política.

Define a época moderna como uma época crítica em que o projeto de autonomia se radicaliza tanto no campo social e político como no intelectual. O capitalismo, que se desenvolve nessa época, deixa de ser a interminável acumulação pela acumulação e passa a ser a transformação das condições e dos meios de acumulação, a revolução perpétua da produção, do comércio, das finanças e do consumo. Luta-se pela autonomia e, ao mesmo tempo (e contraditoriamente) pela expansão ilimitada da "matriz racional". O resultado final é que o capitalismo, o liberalismo e o movimento revolucionário clássico indicam o imaginário do Progresso e do crescimento técnico-material como causas ou condições decisivas para felicidade e a emancipação humana (o que realmente não se realizou).

Castoriadis (op.cit.) acredita que a luta pela autonomia perdeu intensidade após 1950 quando a sociedade ocidental (aquela que estava mais avançada nesse projeto) entrou numa fase de conformismo. As duas guerras mundiais, a

emergência do totalitarismo, a "confusão" do movimento operário e o declínio da mitologia do Progresso, marcam a entrada das sociedades ocidentais na fase atual definida, também, pelo individualismo e ecletismo o que serviria para marcar o que muitos autores chamam de pós-modernismo.

A respeito desse movimento, Arnason (1989), comenta que: "O Agnosticismo político e rejeição da História como progresso ou libertação; rejeição da idéia de uma razão uniforme e universal; rejeição da diferenciação das esferas culturais que se fundamentaria no princípio da racionalidade e funcionalidade, marcariam este momento como negação do modernismo" (p.333).

O pós-modernismo que pode ser entendido, também, como a incorporação da televisão e da informática ao dia-a-dia das pessoas e, claro, suas repercussões na comunicação (com a apatia e o conformismo frente aos "mass-media"), na escrita, na percepção do mundo, na ideologia etc, pretende romper com o modernismo e valorizar a pluralidade.

Mas o projeto de autonomia (e modernidade) não está completo ou terminado pois nem a república liberal e nem os "socialismos" deram conta dele, sem falar nas precaríssimas condições da vida de grande parte da população mundial afastada daquele projeto. São necessárias novas atitudes e novos objetivos políticos para reativar a luta pela autonomia individual e social, pois a autonomia dos indivíduos não pode ser concebida fora de uma sociedade autônoma.

Podemos lembrar com Descamps (1989) que:

*"Se o Século das Luzes apostava na inter-
pelação do próprio presente, em nome do
avanço da ciência, as ciências atuais
sabem que o presente não é uma totalidade,
e que se articula em velocidades dife-
rentes. Geograficamente, politicamente,
epistemologicamente, é impossível traçar
um mapa único dos atrasos e dos
progressos". (p.10).*

Para Edgar Morin (1989) durante muito tempo, a missão, quase que vital, da ciência foi a de eliminar o incerto, o indeterminado, o impreciso, o complexo, a fim de dominar e controlar o mundo. No entanto, este objetivo resultou nas ciências contemporâneas que, justamente, trabalham com o aleatório, o incerto, o indeterminado, o complexo.

E a Geografia nesse processo de transformação da visão das ciências?

Fruto do racionalismo iluminista, a ciência geográfica teve uma valorização meteórica, como campo de saber institucionalizado (nas universidades e escolas) ao longo do século XIX

Tal institucionalização se deu, na opinião de Vesentini (1987), por causa do:

"Entrecruzamento de certos pressupostos históricos; a industrialização e a urbanização com a concentração da força de trabalho em centros urbanos, a passagem do saber ao conhecimento compartimentado e institucionalizado (surgimento, assim, da sociologia, antropologia, geografia, psicologia, lingüística, etc), a construção dos Estados - nações, a escolarização da

sociedade com funções específicas (inculcar o patriotismo, homogeneizar o idioma, reproduzir novos valores, hábitos e conhecimentos, disciplinar no sentido de arranjo utilitarista do tempo e do espaço, etc) ..." (p.68)

Pode se dizer, então, que o fortalecimento dos Estados nacionais, em que o estudo do território acabou por tornar-se um dos pilares da Geografia, e o sistema escolar (que servia de "locus" para a inculcação da ideologia patriótica e nacionalista), constituíram a base sobre a qual se construiu a Geografia moderna.

Nessa perspectiva, a Ciência Geográfica faz repousar a sua tradição no estudo das áreas (continentes, países, regiões) diferenciadas e isto lhe garantiu uma grande importância no século passado e nas primeiras décadas deste século, quando o território como morada (posse e uso) da sociedade humana passou a traduzir o momento político pelo qual o mundo passava. A descoberta (com posse e uso) de novos territórios, o esfacelamento de grandes impérios, as lutas nacionalistas marcaram o mundo até décadas recentes.

No pós-2ª Guerra Mundial, no contexto da Guerra Fria, os grandes alinhamentos políticos, a construção de grandes organizações econômicas, a conclusão dos processos de "independência" das jovens nações, parecia apontar para um declínio da importância tradicional da ciência geográfica.

A medida que o modo de produção capitalista (liberal ou estatal), se expandia e fortalecia, parecia criar uma homogeneização do território, destruindo o que seria típico,

local, diferente e impondo novos padrões culturais e de consumo. O território passava a ser analisado em sua totalidade, numa perspectiva econômica em que a divisão territorial do trabalho era a forma básica de se perceber as especificidades (regiões?).

Parecia que o projeto da modernidade, em termos espaciais, havia se consumado.

A queda do socialismo real, e as transformações espaciais trazidas por esse processo, demonstram que, ao mesmo tempo que se aponta para novos alinhamentos (em grandes espaços), ou aprofundamento para níveis além do econômico nos espaços já existentes, contraditoriamente, volta-se a valorizar o território nacional, na onda de nacionalismos que parece remontar a fins do século XIX.

Não se trata de fazer analogias entre as duas ondas de nacionalismos, pois são de natureza completamente diferente, quanto ao valor que atribuem ao território. O que se quer demonstrar é que o nacionalismo do século XIX buscava a criação de um estado com território definido, enquanto atualmente, dois processos contraditórios coexistem: um que busca a internacionalização do território e enfraquecimento da soberania nacional; o outro que retoma o velho postulado do estado-territorial nas lutas nacionalistas semelhantes àquelas que marcaram o século XIX.

Nem a Geografia nem a História estão terminadas. O nascimento de novos Estados marca a atualidade. A reivindicação por fronteiras definidas (território de posse e

uso) suporta ainda a afirmação de uma identidade coletiva. A ideologia libertadora do século XIX mantém sua atualidade mas acrescida, nos dias atuais, pela valorização do individualismo (Durand et alli, 1992).

Da mesma maneira, a generalização das trocas de produtos culturais ou materiais parece aproximar todos os lugares do mundo em um processo de globalização geográfica que demonstra uma variedade de situações mundiais, ao mesmo tempo, que demonstra uma certa uniformidade. Quer dizer que o princípio que parece dominar o mundo, num processo fechado sobre o território, afirma, também, a lógica contrária, a da abertura que revela um nível de organização que tende ao universalismo (Durand, op.cit.).

Nesse novo contexto, parece desenhar-se um renascimento da importância da Geopolítica que valorizará o saber geográfico por esse novo/velho viés: o território, o que me levou a procurar explicações "não apenas geográficas" para essa questão.

Diversas leituras de Castoriadis (1981,1982,1983, 1985,1986,1990) permitiram-me contestar o marxismo tradicional, economicista, positivista mas não me fizeram abandonar a contribuição de Marx à compreensão da sociedade atual.

Para a Geografia, o marxismo, em sua contribuição científica continua a ser importante (não exclusivo) em qualquer escala do estudo, seja a nível local, seja a nível planetário.

De há muito que apenas a explicação econômica, para as transformações no espaço geográfico, não me satisfaz. O cultural e o político a nível coletivo, e o psicológico a nível individual, o econômico, o ideológico são faces de um todo indivisível, histórico, particular de cada sociedade e que podem ser analisadas distintamente (não exclusivamente) para tentar explicar o espaço como realização dos homens em sociedade e o papel do indivíduo nessa realização.

A leitura de algumas obras de Gramsci (1981 e 1982) permite-me usar o materialismo dialético numa visão anti-positivista e menos marcada pelo econômico.

Para diversos autores, Gramsci representa um dos mais importantes "desvios" do marxismo oficial, por trabalhar numa concepção não determinista de sociedade o que dá um enorme valor a seus escritos, principalmente se levarmos em conta a época em que viveu e atuou politicamente. É ele quem melhor discute o papel do intelectual na sociedade.

Carnoy (1986), chega mesmo a afirmar que:

"É notável que Gramsci tenha sido capaz de elaborar uma poderosa reinterpretação e expansão de Marx, que diferem profundamente do pensamento leninista e stalinista" (p.25).

Eu pretendo ir por estas linhas: o professor (e o autor didático) é um intelectual. Qual o papel do professor de Geografia (e do autor didático) na transformação da sociedade

enquanto intelectuais? E a importância do livro didático? E a relação do professor com o livro didático?

Outras reflexões podem ser feitas, nesta apresentação, como as que pretendo desenvolver a partir da seguinte anedota:

E, então, o bandido, de revólver em punho, aborda o casal, que namorava no carro:

- *Mãos ao alto! E, dirigindo-se ao homem:*
- *Quais são os afluentes da margem direita do Rio Amazonas?*
- *O homem, titubeando: Javari, Juruá, Purus... (disse todos)*
O bandido, atônito, retira-se e desiste do assalto.
A mulher, radiante, beija o marido. Este, satisfeito, exclama:
- *Não te disse que isto ainda serviria para alguma coisa?*

Não, não sou saudosista e, muito menos, me considero reacionário, mas acho que é necessário recuperar, sem preconceitos, aquilo que de bom cada linha de análise da Geografia nos apresenta, e criar um corpo teórico sem dogmatismos. É claro que não considero de boa qualidade o conteúdo da anedota contada acima.

O que eu quero ressaltar é que a opção por uma linha teórico-metodológica, com a qual se esteja identificado, não a qualifica como exclusiva ou superior às demais e que essa opção signifique, a priori, melhor qualidade do trabalho a realizar.

Pretendo fugir da ditadura do método para que não me prive da pluralidade de interpretações. Impedir que uma vez explicitado, o método, ele atue como uma "camisa-de-força" sobre a condução do trabalho, impedindo que as indeterminações do processo de construção indiquem rumos ou interpretações outras que não aquelas abrangidas por determinado método.

André (1989) chega mesmo a advertir que:

"Por outro lado, a escolha de uma dada perspectiva não deve significar uma orientação pronta e única, mas um dos possíveis caminhos de aproximação do real, e esse caminho pode e deve ser questionado e revisto durante todo o desenrolar da pesquisa. A teoria vai, assim, sendo construída e reconstruída ao longo da pesquisa" (p.41).

Assim, concordando com a referida autora, observo que as opções metodológicas irão sendo explicitadas e redefinidas à medida que se desenvolver a pesquisa.

Essa é uma atitude que pressupõe uma abertura para perceber o que se mostra, isto é, estar livre para o indeterminado e não preso a conceitos ou pré-definições.

Esta abertura não significa transigência quanto à necessidade de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.

O que eu quero mostrar, nesta apresentação, é que eu sou isto tudo. Somatório e produto destas influências. Não sei se consigo harmonizá-las ou se vivo em permanente conflito

metodológico. Não me cobrem coerência absoluta. Não gosto muito dela. Parece-me pobre. Um pouco de incoerência pode mostrar menos estreiteza de pensamento e menos previsibilidade. Será que não é melhor?

O trabalho que ora apresento também é isto. Incoerências metodológicas e de linguagem devem ser perdoadas já que ele é resultado de múltiplas vivências. Não pretendo esgotar esta temática, cada vez mais complexa, mas farei um trabalho sincero em que as minhas experiências estarão em cada página.

Falar do professor de Geografia e de seu papel como educador, falar da Geografia como disciplina escolar e de sua responsabilidade na formação intelectual de indivíduos/coletividades, falar do livro didático que se produz e de como, com ele, o professor se relaciona, é falar de mim. É expôr parte da minha vida, da minha atuação política, de grande parte da minha experiência profissional desnudar-me um pouco. Isto não é fácil...

"O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um conhece-te a ti mesmo como um produto histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, esse inventário" (Gramsci, 1981:27).

II - INTELECTUAL ORGÂNICO E AUTONOMIA.

"Ninguém escreveu nunca um livro - exceto maus livros - sabendo antes exatamente o que iria dizer nesse livro, e menos ainda sabendo antes o que finalmente viria significar o que ele iria escrever."

(Castoriadis, in Volker, 1981: 55)

Ao observar a queda da demanda pelos cursos superiores de Geografia; ao vivenciar o descrédito da Ciência Geográfica tanto nos meios acadêmicos de 3º grau, como, principalmente, nos do 1º e 2º graus parei para pensar: o que está acontecendo com o ensino da Geografia nas escolas? Por que os alunos, se interessam, cada vez menos, pela carreira "Geografia"? Qual a responsabilidade do ensino superior nesta problemática? Como o livro didático pode auxiliar modificando esta situação?

Estas reflexões levaram-me a estudar, mais seriamente, o ensino de Geografia no 2º grau, baseado em experiências pessoais e de colegas, e de como o livro didático, ao invés de servir como "muleta" ao professor, pode servir como base para reformulação geral das formas de trabalhar a Geografia em sala de aula.

Para muitos, pode parecer estranho alguém parar para pensar sobre a importância do livro didático. Para estes, talvez fosse mais simples abolí-lo. Não penso assim.

Diz-se que o professor de Geografia no Brasil é mal preparado, não tendo recebido no 3º grau uma boa formação para o exercício do magistério, ou por que as instituições de nível superior não estão equipadas para oferecer um bom ensino, ou por que aquelas que estão, preocupam-se mais com a formação de bacharéis-geógrafos (o ensino "nobre") em detrimento da formação de professores (o ensino "pobre"). Esquecem-se que o maior mercado de trabalho é o magistério e não percebem que a Geografia que se ensina é que vai definir os futuros estudantes de Geografia. A pesquisa demonstrará que o maior problema não é a formação, embora eu reconheça que é um fator que agrava as condições do ensino.

Como a carga horária da Geografia é, em geral, bastante reduzida, ao professor de Geografia cabe, quase sempre, um número grande de turmas, o que o sobrecarrega de alunos, trabalhos, provas, não lhe dando tempo para qualquer estudo de aperfeiçoamento.

Ora, o livro, pelo simples fato de ser um material escrito e impresso, já goza de uma credibilidade inerente que nem mesmo o professor pode contradizer plenamente. Para fazer isto, quer dizer, criticar o livro didático, mostrando que contém apenas o ponto de vista do autor (e que não será o único ponto de vista sobre determinada questão), o professor necessita de mais tempo, mais conteúdo para embasar sua argumentação, estar mais aberto para o que possa surgir de novo nessa discussão, estar relativamente livre com relação à "ditadura" do programa a ser cumprido, fugir de modelos

prontos e acabados, quer seja na condução do processo pedagógico (modelos comportamentais) quer seja na sua própria forma de se ver como cidadão crítico e atuante na sociedade em que vive.

O professor, por razões que demonstrarei, dificilmente consegue atuar nessa direção (busca da autonomia) e assim acaba por se submeter a toda uma estrutura de dominação (heteronomia) da qual o livro didático faz parte. Este, torna-se um instrumento por demais importante para ser desprezado ou minimizado em sua influência sobre os alunos e sobre os professores, como veremos.

Este trabalho vai ser dividido em seis capítulos.

No primeiro faço uma apresentação da minha vivência ao trabalhar com a Geografia e como isso interfere nesta dissertação.

No segundo, tento apresentar a fundamentação teórico-metodológica (não exclusiva desse capítulo), o objeto da pesquisa e a delimitação do trabalho.

No terceiro, focalizarei o professor de Geografia, buscando traçar um perfil que abranja sua formação, seus problemas sua possível (ou não) atuação como intelectual transformador. Ainda nesse capítulo discutirei o autor de livros didáticos, compreendido como um professor que se volta para a produção de material didático - seu papel, sua opção, pressões que sofre, consciência da sua importância no processo e ensino-aprendizagem e, principalmente, devo enfatizar a atua-

ção desse profissional como intelectual. Trabalharei com os professores em turma em 1991, e com alguns já aposentados.

No quarto capítulo, pretendo trabalhar com o livro didático de Geografia do 2º grau. Em primeiro lugar vou selecionar os livros mais utilizados nas escolas públicas do Rio de Janeiro em 1991. A estes vou acrescentar alguns livros que, mesmo não sendo os mais utilizados, eu considero como "renovadores" em termos de Geografia. Pretendo discutir a seqüência e o nível dos conteúdos e, principalmente, demonstrar que através de uma melhoria da qualidade, da forma e do tipo de discurso, se obteria uma melhor atuação do professor.

O quinto capítulo, trata da relação professor - livro didático. Tento demonstrar até que ponto há uma relação de dependência do professor em relação ao livro (importância do livro como fonte única de informações para o preparo das aulas, guia para o professor na programação diária, orientador do trabalho do professor), ou uma autonomia com relação aos conteúdos trazidos no livro didático e à forma como os autores didáticos os tratam.

O sexto e último capítulo, apresenta uma experiência do cotidiano escolar que tenta demonstrar como é possível, a partir do livro didático (e não só dele) favorecer a busca da autonomia e a construção do conhecimento, numa escola de 1º e 2º graus.

Desde já adianto que não há possibilidade de generalização pois vontade de ter essa autonomia e trabalhar reflexivamente muitos professores demonstraram.

Entretanto, para desenvolverem a reflexão nos alunos, estes professores têm de refletir, têm de ter tempo para elaborar suas próprias idéias, libertando-se do que receberam como conteúdo nos seus cursos universitários e libertando-se do livro didático. Enfim para criar cidadãos autônomos é preciso que eles conquistem antes a sua autonomia.

Com pouca base (segundo se afirma), sobrecarregados de aulas e de alunos, sem tempo para aperfeiçoamento ou atualização, os professores acabam ficando cada vez mais, "prisioneiros" do livro didático que tem apresentado, nas últimas décadas, uma importância muito grande, como meio de trabalho, como instrumento de estudo e, muitas vezes, como "substituto" dos professores. Há notícias de que as tiragens das editoras, apesar de enormes, decresceram nos anos 80 e início dos 90 (Vesentini-entrevista).

Este fato será evidenciado, outra vez, no capítulo que trata das relações entre o professor e o livro didático.

Os professores que poderiam atuar como intelectuais transformadores do indivíduo e da sociedade, tornam-se, cada vez mais, meros executores de tarefas. A este processo que chamarei de "proletarização do professor", darei maior atenção no capítulo onde pretendo traçar o perfil do professor de Geografia.

O autor didático é, em geral um professor que se dedicou à produção de material didático. Ele pode ser entendido como um intelectual que atua organicamente (no sentido gramsciano), vinculado a interesses de classe definidas por sua própria escolha e/ou impostos por editoras ou pelo Estado (numa generalização perigosa).

O autor do livro didático ao escolher o método ou a linha teórica que sustentará a sucessão de unidades que irá apresentar, atua diretamente sobre o professor que, por vários motivos acaba seguindo a linha do livro, tanto na estruturação dos conteúdos, como na forma de abordá-los. Influi, também, direta e indiretamente sobre o aluno, em quem, em última análise, ajudará a formar a imagem da Geografia, que, quase sempre, é a que fica. Isso demonstra a importância do ensino do 1º e 2º graus para a mudança do "status" da Geografia entre as demais ciências.

Optei por estudar os professores de Geografia e os livros didáticos de 2º grau (bem como a relação entre ambos) por ter, nesta fase da escolaridade, mais experiência.

Para mim trata-se de um momento decisivo para a formação da personalidade do aluno, por se encontrar numa faixa etária em que o pensamento abstrato predomina. É aí que a reflexão crítica deve passar a embasar os procedimentos didáticos. O aluno pode se libertar da dependência intelectual em relação ao pensamento dominante (professor, livros, "mass media" etc) e desenvolver a sua criticidade e imaginação, aprendendo a pensar sobre a realidade em que vive e as

diversas formas como é retratada, e percebendo-se como cidadão capaz de atuar como agente de mudanças (transformador).

Nesse processo de desenvolvimento da reflexão crítica, a Geografia pode desempenhar um papel fundamental.

Outro aspecto que captou meu interesse pelo 2º grau foi o fato de, nesse momento da vida escolar do aluno se definirem as suas opções profissionais. É o momento de definir-se se a linha de trabalho que enfatizará a terminalidade (para a maioria assim é) e, portanto, que imagem da Geografia o aluno levará para a sua vida, ou se enfatizará a preparação para ingresso no 3º grau (programas de vestibulares como orientadores do trabalho do professor). Esta dualidade (ou a possível integração das duas linhas) marcará o 2º grau e influirá muito no trabalho do professor:

2.1. Objetivos do Trabalho

- a) Discutir o papel do professor de Geografia e do autor didático como intelectuais transformadores (e autônomos) da sociedade e dos homens que a constróem;
- b) Identificar os livros didáticos de Geografia mais utilizados pelos professores da rede oficial das escolas de 2º grau, no município do Rio de Janeiro;

- c) Observar algumas propostas curriculares de Geografia para o 2º grau e estabelecer uma ligação entre estas "programações" e a seleção e organização dos conteúdos no livro didático;
- d) Fazer uma breve comparação entre os livros didáticos mais utilizados, quanto à "visão de Geografia". Seqüência de conteúdos e ideologia transmitida;
- e) Analisar o papel do Estado na produção do livro didático, já que Instituições e Leis agem no sentido de controlar o sistema educacional do país. No caso específico do 2º grau será enfatizada a importância da Legislação com respeito aos exames vestibulares que, nas duas últimas décadas, tanto tem influído para uma maior demanda por conteúdos de Geografia e de livros de Geografia ao considerar esta disciplina do núcleo comum e, portanto, obrigatória em todos os exames.
- f) Fazer algumas sugestões em termos de método de exposição, para o livro didático de Geografia, do 2º grau;
- g) Analisar as relações entre o professor e o livro didático, tentando identificar este instrumento, como uma possibilidade de melhoria da atuação daquele profissional na construção de um raciocínio reflexivo, capaz de dar ao aluno uma margem, cada vez maior, de autonomia.

h) Apresentar uma experiência do cotidiano escolar que demonstre a possibilidade de se trabalhar em direção à autonomia através da construção do conhecimento, a partir do livro didático.

2.2. Definição do campo de estudo e limites do trabalho

Pode parecer que este trabalho tenha mais de um objeto. Afinal estuda-se o professor ou o livro didático? Ou a relação entre ambos?

Talvez haja mesmo problemas nesta definição. Mas como trabalhar com o livro didático isolando-o daquele que o produz (e aquilo que está subjacente a esta ação) ou isolando-o daqueles que o utilizam (professor e aluno), e das implicações dos atos de escolha e do uso de um livro didático? Como trabalhar com a relação professor-livro didático sem qualificá-los?

Este trabalho tenta abranger estas relações, qualificando-as. Não o pretendo definitivo, ao contrário, vejo-o como início de um longo caminho, quase uma "catequese" que chame atenção para autores e professores para os papéis que desempenham, ou podem desempenhar. Como penso que seja um trabalho a ser feito (ou estar se fazendo...), nele, tudo é provisório e espero que, em algum tempo, o panorama do ensino

da Geografia seja diferente (melhor) e que, de alguma maneira, eu tenha contribuído para isso.

A pesquisa abrange um universo de 300 professores de Geografia que atuam nas escolas de 2º grau da Rede Estadual no Município do Rio de Janeiro, aqui representados por 48 entrevistados. Com base em um instrumento de sondagem (um questionário), obtive respostas para as três questões básicas que levantei: quem é o professor de Geografia do 2º grau; quais os livros mais utilizados; que tipo de relações existem entre o professor e o livro didático.

Trabalhei, também, com o autor didático e, para isso, coloquei uma quarta pergunta: quem é o autor didático e o que o fez optar por produzir livros.

Elaborei um questionário, que apliquei a nove autores didáticos.

Os questionários destinados aos professores apresentam alguns problemas, que acabaram repercutindo no andamento do trabalho.

1º) Foram concebidos, como instrumento quantitativo, para abranger a totalidade dos 300 professores. Com mudanças no Governo e na Secretaria de Educação perdi meu ponto de apoio para a recepção dos questionários já enviados. Dessa etapa recebi somente 22 questionários. Para completar o trabalho, tive de fazer as outras entrevistas individualmente, por escola, o que me conduziu a valorizar mais alguns aspectos qualitativos.

- 29) Diversas perguntas do questionário foram abandonadas, ou por que não foram respondidas pela maioria dos professores, ou por que se mostraram sem função no decorrer da pesquisa.
- 30) Decidi fazer algumas perguntas extras a alguns professores aposentados ou próximos a deixar o serviço, e que não foram contabilizados nos 48 entrevistados, com a intenção de obter uma perspectiva "histórica" (de três décadas) da relação do professor com o livro didático.

Neste caso, procurou-se fazer uma entrevista não-diretiva, partindo das seguintes perguntas: Como você vê as relações entre o professor e o livro didático? Como elas têm se manifestado ao longo das últimas décadas?

Essa entrevista foi concebida como meio de aprofundamento qualitativo da investigação. Embora volte a este assunto mais adiante, posso definir, desde já, que esta mudança enriqueceu, em muito, os resultados obtidos, pois sempre que há um contato maior com a realidade, há, também, um redimensionamento de nossas posturas teóricas, já que outras categorias se apresentam com maior peso e modificam a linha de investigação.

Desta forma, diante dos objetivos propostos para este trabalho, os procedimentos metodológicos mais adequados, pareceram-me ser:

1. Com relação ao professor de Geografia: discussão teórica - como esse professor poderia/pode atuar como intelectual orgânico, na concepção gramsciana; levantamento empírico - sistematização dos dados obtidos, através de questionários, com o intuito de traçar um perfil do professor de Geografia, quanto à sua formação (graduação, pós-graduação, cursos etc) e quanto às suas condições de trabalho.

2. Com relação ao autor didático de Geografia: discussão teórica - como esse autor se vê nas suas relações com os editores, professores e alunos e tentar perceber e ele, conscientemente se vê como intelectual orgânico; levantamento empírico - entrevistas com autores didáticos com a intenção de detectar a sua percepção daquele processo.

3. Com relação às transformações ocorridas na Ciência Geográfica: discussão teórica - análise, com base em bibliografia, das diversas mudanças ocorridas na Geografia, a partir do século XIX e suas repercussões no ensino; levantamento empírico - com base nas entrevistas efetuadas com professores de 2º grau, tentar estabelecer as relações entre as mudanças ocorridas na Geografia e o acompanhamento (ou não) por parte desses professores.

4. Com relação ao livro didático de Geografia: discussão teórica - visão crítica do conteúdo dos livros didáticos à luz das novas tendências da Geografia enquanto Ciência Social, preocupada com o espaço como construção da sociedade em bases dadas pela natureza; levantamento empírico - seleção de alguns livros didáticos, mais utilizados pelos professores da Rede Pública de 2º grau, para comparação entre eles (tipos de assuntos abordados, seqüência, nexos entre os assuntos, forma do discurso, relação com o leitor, posição do autor em relação às mudanças teóricas na Geografia).

5. Com respeito à relação professor-livro didático: discussão teórica - a questão da autonomia/dependência do professor ao livro didático e como se manifesta esta relação; levantamento empírico - com base nas entrevistas, estabelecer este relacionamento com a intenção de comprovar que, de fato, há uma grande dependência do professor ao livro didático, mas que há exceções apontando caminhos diferentes, como a experiência relatada tenta demonstrar.

A pesquisa se desenvolve em seis capítulos, ao longo dos quais se pretende responder a algumas questões, que ou foram colocadas por mim no início do trabalho ou surgiram, naturalmente, ao longo da pesquisa, principalmente como consequência das entrevistas. Tais questões são:

1. O professor de Geografia do 2º grau, quem é ele quanto a experiência, carga horária, formação, atualização, leituras, acompanhamento das discussões travadas na Geografia?
2. Será a formação do professor um problema tão sério, a ponto de justificar a expressão "mal formado" quando se caracteriza o professor de Geografia? E os que têm cursos de pós-graduação serão, ainda, "mal formados"? Será que estes não vivem a mesma problemática quanto ao "desempenho" em sala de aula?
3. Quais os livros didáticos mais utilizados?
4. Como a Geografia aparece representada nesses livros?
5. Que tipo de relações se estabelecem entre o professor e o livro didático?
6. Existe alguma relação direta entre a formação e a dependência em relação ao livro didático, quer dizer um professor com pós-graduação é menos dependente do livro didático?
7. Há uma relação direta entre o nível de formação e a escolha do livro didático, quer dizer, um professor com pós-graduação vai escolher livros "renovadores" (que rompem com a chamada Geografia tradicional)?

8. É possível buscar-se a autonomia e a construção do conhecimento no cotidiano escolar?

A pesquisa apresentou algumas dificuldades que devem ser explicitadas. O levantamento bibliográfico e a discussão teórica baseada nas leituras caminharam bastante bem, mas o levantamento empírico, principalmente aquele baseado nas entrevistas com os professores (que definem as direções da pesquisa) encontrou diversos obstáculos. De outubro de 1990 a julho de 1991 só houve dois períodos de aulas. Um de 15 dias no final de 1990 e um de 20 dias em abril/maio de 1991. O restante do tempo foi de greves (três), muito justas, em todo o setor estadual da educação.

No segundo semestre de 1991, fui eu que tive vários problemas pessoais ligados à visão e, ao mesmo tempo, sobrecarga de trabalho (pagamento dos dias de greve).

Por outro lado, o trabalho foi evoluindo e definindo novos rumos. Havia pensado em enfatizar o livro didático (o conteúdo, método, etc). Por sugestão da banca de qualificação acabei por enfatizar a relação professor/livro didático, o que me fez rever alguns pressupostos, pois trabalharia com menos Geografia nesta dissertação.

Aceitei este novo desafio e fui à luta.

Na aplicação das entrevistas houve três abordagens: a primeira foi quantitativa pois objetivava obter os dados fundamentais para traçar um perfil do professor; apontar os livros didáticos mais utilizados, e demonstrar algumas formas

de relação do professor de Geografia com o livro didático. O total foi de 48 entrevistados.

Desses, aproveitei alguns, com quem pude conversar mais longamente, para fazer uma entrevista ao mesmo tempo contemplando os aspectos quantitativos, mas já me preocupando com os aspectos qualitativos que se tornavam, cada vez, mais importantes na pesquisa.

Uma outra entrevista, desta vez inteiramente aberta, foi efetuada com dez professores que trabalham em sala de aula há mais de vinte anos, ou já estão aposentados. Aqui a intenção era obter uma "perspectiva histórica" das relações entre o professor e o livro didático, nas últimas três décadas.

Esta mudança de rumo surgiu no desenvolvimento da pesquisa e colocou questões como a do distanciamento e da subjetividade.

Como conseguir um distanciamento do objeto em estudo se eu mesmo sou parte do objeto em estudo? Como conseguir fugir do senso comum (natural ao se estudar um objeto tão "familiar") e, ao mesmo tempo, controlar os próprios preconceitos e limitações pessoais?

André (1989), ao analisar esta problemática, enfatiza que:

"É um esforço ao mesmo tempo teórico e metodológico: por um lado deve-se jogar com as categorias teóricas para poder ver além do aparente e por outro treinar-se para "observar tudo", para "enxergar" cada vez mais, tentando vencer o obstáculo do

processo naturalmente seletivo da observação" (p.43).

Assim, parece que a teoria exerce um papel mais importante quando caminha paralela à observação, pois possibilita a ampliação do campo do observador, indicando "pistas" para aprofundamentos de questões ou sugerindo focos para uma atenção mais sistemática.

Neste trabalho, este processo, mostrou-se presente a cada momento. Nunca pretendi, "a priori", dar atenção especial aos professores com pós-graduação; a tentativa de historicizar a relação entre o professor e o livro didático, apresentou-se como necessidade, no contato direto com os professores; o relato das experiências surgiu como tentativa de fugir da linguagem retórica.

Quer dizer, para mim, a pesquisa impôs uma busca da diversidade de perspectivas e, ao mesmo tempo, uma tentativa de controlar a subjetividade derivada da interpretação ao longo do trabalho.

Ainda é André (op. cit.) quem me indica tal direção ao afirmar:

"Admitindo-se que a realidade pode ser vista sob diferentes prismas, que há padrões diversificados e conflitantes de interpretação do real, o trabalho de pesquisa, principalmente o que se volta aos processos sociais, deveria no mínimo tentar refletir esta diversidade de perspectivas" (p.43).

Não pretendo tirar conclusões apressadas ou fazer generalizações mas, apesar de poucas entrevistas, elas são bastante reveladoras da problemática estudada e bastante provocadoras de novas questões.

Em termos de abrangência geográfica e social da clientela de alunos (o que pode alterar a linha de trabalho do professor), a origem das entrevistas é bem variada e abrange quase toda a área do município do Rio de Janeiro (1.171 km²). Em termos de distribuição das classes sociais no espaço (com tudo de contraditório que significa), também a variedade é muito grande. Tenho respostas do Centro, da Zona Sul, da Zona Norte, da Zona Oeste, de escolas localizadas em áreas de melhor poder aquisitivo e de pior, de escolas freqüentadas, basicamente por trabalhadores (Curso Noturno) e de escolas freqüentadas por adolescentes que, em maioria, não trabalham.

Esta variedade aparente não esconde a problemática, até aqui explicitada, que tentarei demonstrar, sempre com a intenção de levantar questões ou aprofundar discussões já efetuadas, nunca com a intenção de tirar conclusões, pelo menos com qualquer característica de finais ou definitivas.

Com relação às entrevistas com os autores didáticos, também aqui, a precariedade é grande. Fiz nove entrevistas com autores de 1 e 2º graus (sem distinção de nível), que fossem do Rio, de São Paulo, e de Minas Gerais, centros dominantes na produção didática.

Como não pretendo dados quantitativos, as informações obtidas através de questionário aberto podem ser

consideradas fundamentais para algumas questões acerca do autor didático de Geografia.

1. O que leva um professor a se tornar autor didático?
2. Como um autor didático se vê ao influenciar o professor?
3. Que críticas fazia ao livro didático, antes de se tornar autor?
4. Que dificuldades um autor didático encontra para escrever e publicar um livro?

O modelo de entrevistas para os professores de Geografia constitui o anexo 1 deste trabalho, enquanto o do autor didático constitui o anexo 2.

2.3. Fundamentação teórico-metodológica

Muito se tem escrito a respeito da educação formal na escola bem como de sua importância como fator de mudança social, o que abrange a relação escola/Estado.

Há muitas teorias que tentam explicar esta importância e esta relação. Algumas, como as chamadas teorias "não-críticas" (Saviani, 1987:9) encaram a educação escolar como independente em relação à sociedade como um todo e ao

Estado em particular. Outras, chamadas "críticas", por esse autor se empenham em compreender a educação escolar remetendo-a a seus condicionantes, isto é aos determinantes sociais, vale dizer à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo.

Na teoria mais tradicional, ainda segundo Saviani, o professor aparece como o sujeito do processo (elemento decisivo e decisório). No "escolanovismo" o sujeito desloca-se para o aluno, situando-se o cerne da ação educativa na relação professor-aluno (relação interpessoal, intersubjetiva). Na teoria tecnicista, o elemento fundamental passa a ser a organização racional dos meios, enquanto professor e aluno tornam-se executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas. (Saviani, 1987).

No segundo grupo de teorias, que tentam explicar a educação escolar como processo de mudança social, destacam-se aquelas chamadas por Saviani (op.cit.) de crítico-reprodutivistas, que denunciam a dependência da educação escolar em relação à sociedade. Concluem que a função da educação escolar é reproduzir a sociedade na qual o sistema educacional se insere.

Ainda de acordo com o autor citado, as teorias deste grupo que maior repercussão tiveram e que alcançaram um maior nível de elaboração foram as seguintes: teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, desenvolvida por Bourdieu e Passeron (1975), em que se demonstra que à dominação

econômica exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados, corresponde a dominação cultural (violência material e violência simbólica); teoria da escola, enquanto Aparelho Ideológico do Estado, desenvolvida por Althusser (1983), em que se demonstra que apenas uma pequena parte dos alunos atinge o vértice da pirâmide escolar e passa a atuar como agente de exploração, agente de repressão, ou profissional da ideologia; teoria da escola dualista (burguesia e proletariado), desenvolvida por Baudelot e Establiet (1971), onde os autores tentam demonstrar que a escola só é unitária e unificadora na aparência pois, na realidade, é dividida em duas modalidades, que correspondem à divisão da sociedade capitalista.

Dentro das diversas linhas de análise da educação destacarei aquela que tem sido desenvolvida por Paulo Freire, (1974,1979,1987) por entender que é a que melhor destaca o caráter de auto-educação (o educando como sujeito da própria educação) e da educação como construção coletiva (ninguém se educa sozinho). Sem dúvida é uma das mais importantes contribuições à concepção dialética da educação.

Para Freire, o homem é uma realidade inacabada e incompleta em busca da perfeição.

Esta idéia, importante para Paulo Freire, aponta para o caráter permanente da educação. Como não há limites para o saber, o homem tem diante de si uma longa trajetória a percorrer nesse processo de busca do auto-acabamento. Essa idéia conduz à conclusão de que ninguém sabe tudo (ou é dono

do saber), quer dizer sempre há o que aprender com o outro e incorporar do outro, por isso, há uma relação de mútua aprendizagem entre professor e aluno.

O homem é o sujeito da própria educação. Como sujeito, é ele que vai assumir a busca da perfeição, já que se trata de um comportamento valorativo pessoal. É preciso que o educando queira educar-se a si mesmo e trabalhe sobre si para adquirir novos conhecimentos (1979).

Com isso, Paulo Freire rejeita a idéia de educando - objeto, como se fosse um espaço vazio a ser preenchido de conhecimentos impostos de fora para dentro, por alguém, dono do saber.

Por outro lado, demonstra que ninguém pode educar-se sozinho. O processo de intersubjetividade demonstra que a educação é comunitária: cada qual agindo como sujeito da própria História, mas participando com os demais do mesmo objetivo social (1987).

Não devemos aceitar nem a excessiva valorização do papel iluminista da escola e nem o da reprodução pura e simples das relações de poder. A escola é um dos locais onde se manifestam as contradições da sociedade, onde se reproduz a ideologia burguesa, mas é, um local privilegiado para o questionamento dessa ideologia e de busca da construção de um cidadão novo (crítico, capaz de atuar na transformação da sociedade), como deseja Freire.

De acordo com essa visão e com o posicionamento de Gramsci(1982), a escola não é uma mera engrenagem do sistema,

na qual se reproduzem as relações de produção e de poder (ela é, também) mas ela pode ser eficaz no desenvolvimento de práticas "contra-ideológicas", isto é, pode contestar a heteronomia dominante.

O papel do professor tem sido também muito estudado e, em grande parte das teorias pedagógicas, ele é visto como agente fundamental. Não se deve eximir o professor de sua função básica de "dirigente" da ação pedagógica, de coordenador, de responsável pela aprendizagem. O professor, consciente dos limites de sua ação pedagógica, procura educar se educando, aprender ensinando, mas sem renunciar ao risco de apontar caminhos (Gadotti, 1979).

Esta orientação não deve ser confundida com manipulação, direcionismo. Deve sempre ser preservado o espaço de crítica, de diálogo, da busca de autonomia. O que não se deseja é ter professores "incolores" que se escondem atrás do populismo, da tecnocracia ou da pseudo-ciência.

Educar é conscientizar e, assim, a educação é um ato essencialmente político. Portanto ninguém educa ninguém sem uma proposta política. Isto não significa tentar reduzir tudo ao político, como se o político (ou o econômico, ou o social), isoladamente, explicasse tudo. Significa é não ignorar os prolongamentos políticos do ato pedagógico. Conscientizar, no caso da maioria dos alunos, que é composta de não trabalhadores, é despertar a consciência (de classe), tarefa desenvolvida pelo professor. Mas, também aqui, deve-se relativizar esta prática. O trabalho de "conscientizar" (na

escola) deve ser entendido como ajudar a desenvolver a logicidade, a criticidade e a criatividade, através de atividades e da relação entre o conteúdo e a vida cotidiana do aluno, bem como com os problemas que enfrenta.

Ao mesmo tempo, é na escola, que os alunos, desde tenra idade, têm, sistematicamente, inculcadas as habilidades, os valores e a ideologia que se adaptam ao tipo de desenvolvimento económico adequado à continuação do modelo social.

O professor tem uma contribuição específica na transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição se consubstanciou na instrumentalização (ferramentas de carácter geográfico, histórico, matemático) que o professor seja capaz de colocar nas mãos dos alunos. Isto vai depender da forma como ele veja os vínculos entre sua prática e a prática social global.

Para estabelecer esta vinculação vou recorrer a Gramsci e a Castoriadis como fundamentação teórica para a práxis transformadora que o professor deve desenvolver.

Por que Gramsci e Castoriadis?

De Gramsci (1982) vou utilizar o conceito de intelectual orgânico (indivíduo transformador, capaz de se insurgir contra a ideologia dominante). De Castoriadis (1990) pretendo trabalhar com o conceito de autonomia e indivíduo

autônomo (capaz de se insurgir contra a heteronomia dominante).

Não vou estabelecer comparações ou identidades forçadas entre estes dois pensadores. Não seria correto por causa dos diferentes contextos em que cada um viveu e vive.

Gramsci foi marxista e crítico de um determinado tipo de marxismo que se apresentava como dominante na Itália de sua época. Castoriadis é um crítico do marxismo mas em outro momento (cinquenta anos mais tarde) quando já se evidenciava a derrocada do totalitarismo.

Nem mesmo interlocutores eles são. Castoriadis não cita Gramsci nem quando afirma que "O elemento revolucionário explode nas obras de juventude de Marx, aparece ainda de vez em quando nas suas obras de maturidade, reaparece às vezes nas dos maiores marxistas - Rosa Luxemburgo, Lenine, Trotsky - ressurge uma última vez em G. Lukács ..." (1986: 71).

Será que Castoriadis não considera Gramsci grande marxista? Será que não o considera revolucionário?

O fato é que Gramsci não aparece como marxista criticado na obra de Castoriadis.

Entretanto pretende trabalhar com os dois em suas convergências de pensamento mesmo sabendo que há inúmeras divergências.

Ao estudar os autores marxistas, Gramsci (1981 e 1982) foi o que mais me marcou. Primeiro pela sua prática, valorizando o saber popular, mostrando que todos que refletem e pensam - e todos fazem isto - "são filósofos e

intelectuais", deixando claro que os outros não são seres "inanimados" e "vazios" que nós preenchemos e animamos com "nossas verdades" como se fôssemos os iluminados e os outros não tivessem luz própria. Depois, por sua teoria na qual rompe com o marxismo positivista, denuncia o determinismo economicista, recria e redefine categorias fundamentais para se compreender a sociedade e a prática que nela deveria ser desenvolvida - hegemonia, ideologia, bloco histórico, intelectual orgânico, senso comum, sociedade civil, etc.

Finalmente pela sua obstinação em não separar teoria e prática, encaminhando-se para o indeterminado, pois, a sociedade se constrói num processo constante; construção sistemática do exercício das diferenças sem perder de vista a busca de estratégias que permitam uma real democracia socialista; afirmando que o determinismo (economicista e evolucionista) dificultará sempre o desenvolvimento do espírito crítico e da criatividade entre os revolucionários.

Como nos recorda Anderson (1985), ao comentar a importância de Gramsci:

"A dimensão da reunificação da teoria com a prática desapareceu da tradição marxista ocidental desde Gramsci - especificamente a discussão estratégica dos caminhos pelos quais um movimento revolucionário poderia romper as barreiras do Estado burguês, avançando para uma real democracia socialista" (p.23).

Ainda com Anderson, ao comentar a importância da relação da teoria com a prática, pode-se ler que:

"Gramsci mantinha laços que o ligavam ao movimento popular pelo socialismo revolucionário, bem como Lukács e Korsch (os outros marxistas - historicistas). Quando esses pioneiros terminaram no exílio ou na prisão, a teoria e a prática fatalmente, sob a pressão da época se separaram. Os lugares do marxismo, enquanto discurso, se deslocaram gradualmente dos sindicatos e dos partidos políticos para institutos de pesquisa e departamentos universitários" (op.cit. p.23).

E em outra passagem, reforçando a afirmação feita acima, diz que:

"Análises econômicas importantes do capitalismo, dentro de um arcabouço marxista, sumiram aos poucos; o esquadriamento político do Estado burguês decresceu desde o silenciamento de Gramsci; a discussão estratégica das vias para um socialismo factível desapareceu quase que inteiramente. O que ocupou o lugar foi uma revivescência do discurso filosófico adequado, ele próprio centrado em questões de método - isto é, de caráter mais epistemológico do que substantivo" (Anderson, op.cit. p.18 d 19).

Gramsci (como Castoriadis) busca o homem novo, capaz de refletir, pensar e atuar na transformação da sociedade em que vive. Para o filósofo italiano deve se valorizar a construção coletiva que, no caso de educação, é a construção do saber conjunto (professor mais alunos). A sociedade deve ser percebida como uma totalidade aberta e ele aponta para o futuro através da construção. Busca a autonomia do indivíduo e a vontade política que, também é formada num processo.

Enfatiza a necessidade de se buscar a construção sistemática do exercício das diferenças.

Para mim, Gramsci é uma sustentação teórica por que é também, uma sustentação para minha prática. Não tomo nada "emprestado", apenas me encontro nos seus escritos e nos dos seus seguidores.

Para não "usar" Gramsci, é preciso contextualizar a sua obra e explicitar as suas intenções.

Em primeiro lugar é preciso estabelecer o nexó entre a prática pedagógica e a prática política, isto é, não se pode proceder a uma leitura restritiva da questão pedagógica em Gramsci. Deve-se entender que ele propõe uma mudança revolucionária da sociedade, e que nessa mudança, a escola, como parte da superestrutura ideológica pode desempenhar papel fundamental. O intelectual orgânico (um deles sendo o professor) pode favorecer esta transformação na medida em que se pode vincular às classes subalternas, desenvolvendo uma contra-ideologia e auxiliando na conquista da hegemonia política.

Dias, referindo-se à Gramsci, adianta que:

"O fracasso da educação escolar é quase sempre produzido pelo corte que realiza com a vida dos educandos. E tudo pode ser educativo: a crítica dos costumes, a não aceitação da indiferença, quer dizer, o tomar partido, a maneira como os homens se pensam etc (...) Seu discurso sobre o cotidiano tem a função de não demonstrar uma verdade para sempre revelada. Mais do que uma pedagogia de revelação, o discurso gramsciano vive uma dialética da

construção prático-teórica do saber da massa trabalhadora" (1989:1).

Seguindo, ainda, Dias, podemos ver que:

"Por tudo isso Gramsci foi "educador". Fazer da vida uma escola, da política um processo de crescimento intelectual e da ligação com as classes trabalhadoras um sinal de capacidade orgânica de pensar, foi todo o seu processo, todo o seu caminho, toda a sua descoberta" (op.cit. p.1).

Gramsci desenvolveu o conceito marxista de superestrutura e o elevou a uma importante posição para a compreensão do funcionamento das sociedades. Essa abordagem, também deu ao Estado e à educação pública uma nova importância na análise do sistema social capitalista.

A sociedade civil é, além da estrutura (relações de produção) como Marx havia enunciado, também a superestrutura (conjunto das relações culturais e ideológicas, da vida intelectual e espiritual e a expressão política daquelas relações). Gramsci não vê a estrutura separada da superestrutura, mas vê entre ambas, uma relação dialética. A superestrutura é o conjunto das relações culturais e ideológicas, da vida intelectual e espiritual e a expressão política daquelas relações. É esse conjunto que se torna foco da análise gramsciana, muito mais do que a estrutura, como na tradição marxista, até então (Pamplona, 1989).

De acordo com Carnoy (1986), Gramsci desenvolve o conceito de hegemonia e discute as diversas maneiras das

classes dominadas superam a hegemonia das classes dominantes. Seriam: a crise da hegemonia (crise da autoridade ou crise geral do Estado) que ocorre por atos impopulares das classes dominantes e/ou do aumento do ativismo político das massas; a guerra de posição (criar uma contra-hegemonia com base na organização da classe trabalhadora e no desenvolvimento das instituições e da cultura da classe trabalhadora); o papel dos intelectuais (análise do papel que a educação desempenha tanto na hegemonia como na contra-hegemonia).

Gramsci (1982) define dois tipos de intelectuais: o intelectual profissional tradicional e o intelectual orgânico. Os primeiros funcionam para construir a hegemonia da classe dominante (a maior parte deles funciona "organicamente" em relação à classe dominante - tem origem nela - e ajuda na direção das idéias e aspirações da classe à qual pertence organicamente).

Em Carnoy (op.cit.), podemos ler que o sistema educacional escolar teria, para Gramsci, o papel de produzir estes intelectuais da classe burguesa e cooptar um contingente adicional das classes populares. Mas há também os intelectuais provenientes do proletariado que são, do mesmo modo, formados na escola (embora sua consciência seja formada fora da escola). O tipo de conhecimento ensinado e as relações professor/aluno são cruciais para a formação intelectual e para a manutenção da hegemonia burguesa. Sugere a transformação da escola burguesa numa escola proletária mas depois de obtida a hegemonia proletária, no processo de guerra de

posição em que se cercaria a ideologia hegemônica (burguesa) por uma outra derivada da organização das classes trabalhadoras e do desenvolvimento das instituições e da cultura ligada a essas classes.

Entendo que a base estratégica de Gramsci, então, não era organizar trabalhadores e camponeses a fim de engajarem-se em um ataque frontal ao Estado, mas estabelecer organizações da classe trabalhadora como fundamentos da nova cultura.

Gramsci nunca pensou que os escritos dos fundadores do marxismo constituíssem uma teoria acabada ou um receituário. Para ele o método proposto pelo materialismo histórico é apenas um caminho, uma direção (1981).

Como vê a revolução como um processo aberto, histórico, acredita na crítica constante e na recriação permanente da reflexão marxista.

É impossível compreender Gramsci fora da perspectiva revolucionária que é o grande pano de fundo para todas as questões, inclusive para a cultura e a educação.

Se o velho cidadão burguês, consagrado pela Revolução Francesa, não mais é restaurável, o novo cidadão socialista ainda não nasceu. Quem é este novo cidadão e como ele pode ser educado, é o grande desafio que Gramsci põe, especialmente para o partido proletário, e para a escola. Diz que o que se deve buscar na educação é a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. Este movimento é a catarse, isto é, a

elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Este momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo pois é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese (a visão caótica do todo) à síntese; (uma totalidade de determinações e de relações numerosas) em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (Saviani, 1988:77).

Não existe nenhuma fórmula mágica para este processo educativo. Nenhuma seqüência metodológica mecânica, já que o novo é um universo de potencialidades a ser descoberto, organizado e dinamizado.

Para Nosella (1987), Gramsci é visto como um marxista do século XX que assumiu os desafios da contemporaneidade e contribuiu para uma análise crítica aos estigmas positivistas e mecanicistas que contaminaram o marxismo (1991).

Castoriadis foi de descoberta recente (para mim) junto com a leitura de autores contemporâneos que me ajudaram na busca da compreensão da complexidade do mundo atual e das novas abordagens da Geografia, como Guattari (1990), Foucault (1979), Lefort (1987), Habermas (1983) etc.

Ao incorporar estas leituras ao meu cotidiano e, principalmente, Castoriadis, pude perceber que deveria repensar o dirigismo que utilizava (embora o prefira à ação incolor, inodora e insípida do professor que não deixa marcas)

e partir para uma maior aceitação das diferenças, do novo, do inesperado mas sem abrir mão da reflexão crítica (movimento de incorporar aquilo que é criticado no movimento de superação do mesmo) compreendendo que o mais importante não é a finalização (chegar às conclusões que desejo que os alunos atinjam) mas o exercício de reflexão.

Castoriadis ao examinar a indeterminação do processo de construção, afirma que:

"Trata-se de mostrar às pessoas que somente elas detém uma possível resposta, que somente elas podem inventá-la, que todas as possibilidades e capacidade de organização da sociedade encontram-se nelas mesmas" (in: Volker, 1981:69).

Desse modo a história é uma criação das pessoas, e isto se contrapõe ao projeto revolucionário tal como se tem manifestado (a determinação do processo, a inelutabilidade do comunismo).

O pensamento avança na interrogação sendo a cada vez obrigado a manter provisoriamente um certo número de coisas, mesmo que seja para recolocá-las em questão em um segundo momento.

Para Castoriadis esse movimento,

"Não é um estado definido uma vez por todas, nem é liberdade pura. É um processo contínuo de auto-organização e auto-instituição; é a possibilidade e a capacidade de questionar as instituições e as significações instituídas, de renomeá-las, transformá-las, de agir e partir do que já existe e através do que já existe,

mas sem se sujeitar ao que já existe" (in: Volker, op.cit. p.81).

Este processo leva à ruptura da heteronomia instituída e ao aparecimento do indivíduo autônomo e da coletividade autônoma. O indivíduo que se quer autônomo e se faz responsável pelo que é, pelo que diz e pelo que faz nasce ao mesmo tempo e pelo mesmo movimento do qual emerge a polis como coletividade autônoma, isto é, que não recebe as suas leis de uma instância que lhe seria exterior e superior, mas que ela mesma, por si mesma, se estabelece.

Em outra obra (1983), o mesmo autor escreve que:

"Aquilo que se visa pelo termo sociedade socialista o designou por sociedade autônoma que implica em indivíduos autônomos e reciprocamente; sociedade livre, indivíduos livres. Para mim, a idéia de uma sociedade socialista não apresenta nenhuma impossibilidade ou incoerência. Trata-se de um projeto socialista onde há a possibilidade e a procura da autonomia (...) Não se trata de uma liberdade interior (metafísica), mas da liberdade efetiva, social, concreta (do espaço de movimento e de atividade). Uma sociedade livre é uma sociedade onde o poder efetivamente se exerce pela coletividade, por uma coletividade da qual todos efetivamente participam na igualdade" (p.15,16).

Pode-se compreender que abolir a heteronomia não significa abolir a diferença entre a sociedade instituinte e a sociedade instituída mas abolir a submissão da primeira à segunda. As regras serão dadas pela coletividade a si mesma e que poderão (e deverão) ser mudadas regularmente.

Em uma sociedade heterônoma, mesmo para os poucos indivíduos para quem a autonomia possui um sentido, ela só pode permanecer incompleta por que encontra, nas condições materiais e nos outros indivíduos, obstáculos constantemente renovados (Castoriadis, 1986:131).

É necessário lembrar que a idéia de autonomia e de responsabilidade de cada um por sua vida pode facilmente tornar-se mistificação se as separamos do contexto social e se as estabelecemos como respostas que se bastam a si mesmas.

A atividade visando tal autonomia, Castoriadis (1990) chamou de Práxis:

"Atividade que visa os outros como sujeitos (potencialmente) autônomos e quer contribuir para que eles alcancem sua própria autonomia. Esta atividade pode se desenvolver em uma relação concreta com seres definidos, vistos como tais. Os casos mais evidentes desta relação são a pedagogia (como veremos adiante) e a psicanálise" (p.65).

Mais adiante, o mesmo autor trabalha com o conceito de intelectual e diz:

"chamarei intelectual àqueles que, seja qual for seu trabalho, tentam ultrapassar sua esfera de especialização e se interessam ativamente pelo que se passa na sociedade. Àqueles que puderam ou podem tentar influir sobre a evolução de sua sociedade e no curso da história" (op.cit. 105).

Levanta importante questionamento sobre a relação do intelectual-pensador e a comunidade, e lembra que:

"A questão que está subjacente à relação da crítica e da visão do filósofo-cidadão com o fato de que num projeto de autonomia e democracia, é a maior parte dos homens e mulheres vivendo na sociedade que são a fonte da criação, o depositário principal do imaginário instituinte e que devem se tornar os sujeitos ativos da política explícita" (1990:111).

Estas atitudes tenderiam a separar seu sujeito da grande massa de seus contemporâneos. Mas há separação e separação. E ela não ocorrerá se o intelectual se tornar verdadeiramente cidadão, se reconhecer que a história é o domínio onde se desloca a criatividade de todos, homens e mulheres, sábios e analfabetos, de uma humanidade da qual ele não é mais que um átomo e, ao mesmo tempo, um ser crítico da opinião coletiva (1990:110). O papel autêntico do intelectual na história é, antes de tudo, restaurar, instituir, re-instituir sua função crítica.

A este intelectual cabe levar à frente o projeto da autonomia individual ou social e impedir que a heteronomia da opinião alheia derrote a autonomia da consciência própria.

Para fazer convergir Gramsci e Castoriadis só mesmo Bobbio (1983) quando afirmar que:

"A propaganda bem organizada visa a tornar sempre menor o espaço reservado às escolhas pessoais ou racionais, às convicções não baseadas nas emoções

momentâneas ou na imitação passiva do comportamento dos demais" (p.62).

Ainda de acordo com o mesmo autor:

"As normas que constituem uma ordem jurídica podem ser criadas de dois modos: por aqueles aos quais as normas são dirigidas (o modo da autonomia) ou por pessoas diferentes dos destinatários (o modo da heteronomia) (...) Recapitulo, rapidamente, um a um, os três argumentos a favor da democracia e digo, imediatamente, que eles valem, com maior razão para uma sociedade socialista. Começo com o argumento ético: o socialismo é um movimento que visa não somente à eliminação da exploração econômica, mas também à emancipação do homem de todas as suas escravidões históricas e, no limite do possível, naturais. Não pode, portanto, deixar de acolher e tornar suas as instituições fundadas no princípio da autonomia em vez do princípio da heteronomia. Não sei dar outro sentido à "liberdade" de que falam Marx e os marxistas, quando contrapõem o reino da liberdade ao da necessidade, senão o da autonomia, isto é, de obediência à lei que cada um deu a si mesmo (como diz Rousseau). Naquela sociedade ideal que é a sociedade sem estado, não é imaginável que não existam leis (Gramsci a define, inclusive, como sociedade regulada) mas existirão leis autônomas, não heterônomas, eis tudo" (op.cit. p.79,86).

Este é meu balizamento teórico. Ao utilizar o conceito do intelectual orgânico, pretendi contextualizá-lo dentro da contribuição gramsciana ao papel da escola na sociedade. Ao utilizar o rico conceito de autonomia, que Castoriadis redefiniu, pretendi apresentá-lo como cerne do complexo social-histórico, onde cada indivíduo é um ser

socialmente fabricado, isto é, modelado pelas circunstâncias históricas nas quais se inscreve e ajuda a criar.

III - O PROFESSOR DE GEOGRAFIA, INTELECTUAL ORGÂNICO?

**"Todos os homens são intelectuais mas nem todos
desempenham na sociedade a função de intelectual"**

(Gramsci)

É impossível entender a importância do livro didático sem entender as condições em que é produzido e como é utilizado. Nesta perspectiva, pretendo começar por tentar traçar um perfil do professor e, especialmente, do professor de Geografia.

Assiste-se, hoje em dia, a uma espécie de "restauração conservadora" da sociedade brasileira que se manifesta, neste momento de crise, pelo aumento do desemprego, pela degradação das condições de trabalho, pelo aumento da intolerância racial e sexual, pelo rebaixamento dos níveis salariais etc.

Nesse contexto de crise, que pode ser definida como econômica mas também moral e ética, a educação aparece, cada vez mais, relegada a segundo plano.

Já há décadas, com o desenvolvimentismo e o autoritarismo, se supervaloriza o econômico. Os índices (?) de crescimento passam a demonstrar (?) o desenvolvimento do país. O enriquecimento (lícito e ilícito) passa a ser meta de todos.

O trabalho torna-se desqualificante, principalmente o trabalho intelectual, visto como não produtivo.

O magistério, dentro deste quadro geral, de algum tempo, vem sofrendo um processo de proletarização que se traduz, em princípio, de um lado, pela aguda questão salarial e do outro pela perda do controle do próprio trabalho por parte do professor.

3.1. Rumo à Proletarização

Interessante polêmica é levantada por Silva Junior (1990) ao se contrapor à corrente dominante que denuncia a proletarização do professor como um dos maiores problemas da escola no Brasil. Para aquele autor o termo proletarização é pejorativo e desqualificante. Está destituído de seu contexto histórico e não deve ser usado.

Denuncia, o referido autor, que

"Cresce a disputa entre especialistas e professores. Estes, autoproclamados proletariado do sistema escolar, investem contra a burguesia apontada no sistema" (diretores, supervisores, orientadores etc) (p.66).

Diz que se fala da inchação burocrática e da neurose do controle como marcas e deformações produzidas pelo autoritarismo o que, na visão do autor, é uma atitude ingênuo-

reducionista, como se o professor (e apenas ele) tivesse passado incólume pelo contexto autoritário de toda uma época.

Ele apresenta como falsa a discussão: ato educativo x processo administrativo já que:

"O professor, quando ministra sua aula, também administra essa aula, ou seja, estabelece as condições em que a aula se processa. Em seu trabalho docente fundem-se o comportamento administrativo e o comportamento técnico-didático" (op.cit. 75).

Finalmente, ao se referir ao magistério de São Paulo, diz o mesmo autor, que o processo de proletarização ainda não se configura explicitamente. Não o admite o Estado-empregador que o promove e nem o admite de forma politicamente consciente a parcela do magistério que não contesta a existência desse processo, mas a sua inserção no processo (op.cit. p.88).

Em que pese a excelência do livro "A escola pública como local de trabalho", de onde tirei os trechos e, talvez tenha deturpado o pensamento do autor, parece-me que não é esta a posição de outros autores como Apple (1986), Giroux (1988) - que analisam a realidade americana - e Warde (1986) que analisa a realidade brasileira.

Para Apple, nas últimas décadas tem havido um maior controle sobre os currículos e sobre o trabalho do professor. Fala da perda de habilidades por parte do professor e lembra que os currículos, a prática pedagógica e a avaliação são,

cada vez mais, estandarizados e baseados em material preparado por outros que não o professor. Enfatiza que a proletarização no ensino generaliza-se e que, enquanto as condições de trabalho dos professores pioram, aumenta o controle sobre eles e diminui sua autonomia.

É muito interessante a análise que faz da relação entre sexo e a profissão de professores mostrando que "professor" é um "trabalho de mulher" com todo o peso de preconceito e desvalorização social que a expressão contém. Apresenta, este fato como uma justificativa (dentro da análise do preconceito) para os baixos salários pagos ao magistério (e ao trabalho feminino).

Giroux (1988), ao tratar do mesmo tema, afirma:

"o exercício do magistério vem sendo crescentemente subordinado à divisão técnica e social do trabalho, que ou serve para aumentar a distância política entre aqueles que controlam a escola e aqueles que trabalham no dia-a-dia de fato com os estudantes e os currículos, ou amarra o professor aos ditames de especialistas que foram removidos do contexto de sala de aula" (p.9).

Mais adiante, o mesmo autor, diz que a pedagogia gerencial, que predomina, pretende que o comportamento do professor seja controlado e tornado consistente e previsível em diferentes escolas e diante de diferentes populações de estudantes. Parte-se do princípio de que todos os alunos podem aprender a partir dos mesmos materiais, pedagogias e formas de

avaliação. Ignora-se que provêm de diferentes contextos e portanto diferentes experiências (op.cit. p.18).

Denuncia que o que predomina é uma concepção de ensino como uma ciência aplicada e uma visão do professor principalmente como executor de leis e princípios que outros elaboram.

Warde (1986), sem utilizar a expressão "proletarização", como os autores anteriores, passa a analisar o mesmo problema, demonstrando a diferenciação interna e a hierarquização que ocorre no professorado.

Diz a autora que:

"A partir dos patamares salariais bastante diferenciados, a regra entre os professores dos três graus, é lecionar em diversas instituições, às vezes em diferentes cidades, disciplinas e conteúdos diferentes", e que "as desigualdades de categorias do magistério, expressas em salários, mas também em condições gerais de trabalho, em possibilidades de ascensão, em poder de decisão, em condições de aperfeiçoamento, fazem dos professores das quatro primeiras séries do 1º grau, os lupens dos educadores". (op.cit. p.81).

Para elas os patamares salariais diferenciados, alimentam uma hierarquia do "status"

Ainda, no mesmo trabalho Warde afirma que:

"além da hierarquização do corpo docente, instalou-se na escola uma concepção distorcida da divisão técnica do trabalho, da qual resulta significativa distorção salarial e de condições gerais de trabalho entre professores e pessoal técnico-administrativo. Esta divisão de trabalho, apoiada em teorias pedagógicas tecnicistas, faz do diretor, da equipe técnica e

dos professores, corpos profundamente diferenciados e hierarquizados" (op.cit. p.82).

Mais adiante, a autora citada relembra que

"em 1983, parcela não desprezível dos professores primários do Nordeste, abandonou a sala de aula em favor do salário (miserável), pago pelas frentes de trabalho" (op.cit p.76).

O pouco ou nenhum controle de trabalho, por parte do professor e a estrutura hierarquizada (militarizada?) que vigora na educação brasileira, podem ser percebidas no quadro abaixo, que se refere à supervisão educacional.

Estrutura do Sistema de Supervisão Educacional do Estado do Rio de Janeiro

Nível Supervisão	Órgão Responsável	Atribuições Básicas
CENTRAL	ECSUPE	<ul style="list-style-type: none"> ■ Elaborar normas ■ Coordenar o Sistema
REGIONAL	CREC	<ul style="list-style-type: none"> ■ Difundir as normas emanadas do ECSUPE ■ Coordenar e orientar os Supervisores Educacionais
LOCAL	NEC	<ul style="list-style-type: none"> ■ Atender diretamente às unidades de Ensino
UNIDADE DE ENSINO	DIREÇÃO DA ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> ■ Executar as normas

Fonte: SEEC-RJ. Sistema de Supervisão Educacional, 1981.

ECSUPE - Coordenação de Supervisão Educacional; CREC - Centros Regionais de Educação e Cultura; NEC - Núcleos de Educação e Cultura.

Obs: Os NECs foram extintos em julho de 1991, mas substituídos por agências. Pode-se ver que, aos níveis superiores, cabe elaborar, difundir, coordenar. Ao nível inferior (escola) cabe executar (grifos do autor).

Se observarmos que essa estrutura reproduz-se na escola (diretor, orientadores, professores) entendemos, facilmente, que o último elo dessa cadeia (na visão tecnocrata, o menos importante) - o professor - tem, realmente, um espaço muito reduzido para sua ação e tem de ter muita força de vontade para poder desenvolver um trabalho criativo, autônomo, e, ao mesmo tempo, fazendo parte dessa cadeia.

Para concluir esta polêmica, recorro, novamente a Silva Júnior (op.cit.) quando diz que o professor multiplica-se por diferentes disciplinas numa mesma escola, responde por uma disciplina em diferentes escolas, e responde por diferentes disciplinas em diferentes escolas, às vezes em diferentes cidades.

Para mim, que concordo com a tese da proletarização, vejo com extrema gravidade a situação retratada no parágrafo anterior.

Quando se sabe dos níveis salariais do magistério, da burocratização e da perda de poder por parte do professor, e mais ainda, o não controle do trabalho e a desfiguração da escola como local de trabalho, fica patente o processo geral de proletarização, demonstrado, com muita força, quando se participa de uma assembléia de greve ou uma passeata de 1º e 2º graus. Visualmente, talvez os professores de 3º grau ainda correspondem à imagem da classe média que Silva Junior apresenta.

O importante é perceber-se que essa proletarização não é apenas econômica. Ela é social (perda de prestígio), técnica (perda de controle do trabalho), política, quando se observa a maior participação dos professores nos movimentos dos trabalhadores, o que demonstra uma identidade com o conjunto dos assalariados, e isto vale, também, para os professores de 3º grau.

Pode até existir a "recusa" de se considerar proletário que Silva Júnior enfatiza, mas acho que é minoritária no conjunto do magistério, principalmente no de 1º e 2º graus.

E o professor de Geografia, como é atingido por esse processo de proletarização?

Em primeiro lugar, é atingido como os demais professores, no que toca à burocratização e à perda de poder e controle do trabalho.

No entanto, diferente dos demais, por trabalhar com uma disciplina "menos valorizada" do que outras em termos de carga horária, é obrigado a cumprir a mesma carga horária dos outros professores, só que com mais turmas, mais escolas, mais cidades. A título de comparação, a carga horária de matemática é 4 a 6 horas semanais. A de Geografia é de 2 a 3 horas semanais por turma. Quantas turmas e alunos (e cadernos e provas etc) um professor de Geografia tem de ter para cumprir a mesma carga de aulas (em uma ou mais escolas) de um professor de matemática?

Sem dúvida as condições de trabalho de um professor de Geografia são piores do que as de um professor de matemática (ou português, por exemplo). Se somarmos isto ao fato de que o panorama é semelhante na escola pública e privada, temos claro como este processo de proletarização "empurra" o professor de Geografia para o livro didático (e para o hospital ou hospício ...) e dificulta as condições desse professor para se aperfeiçoar e melhorar sua formação.

Como veremos mais adiante, este aspecto de "empurrar" para o livro didático, está sendo "minorado" pela crise econômica (falta de poder aquisitivo para a compra de livro) e pelo desprestígio do livro e da leitura (os alunos compram cigarros mas não compram o livro) o que faz com que o professor "monte" (ou recebe prontos) materiais para usar, ou, simplesmente, dite a matéria ou a escreva no quadro-negro. Ainda há a "argumentação pedagógica" de que, assim, o aluno aprende Português.

De acordo com recente documento o NEC (s/d) que trata da "Avaliação e Diagnóstico do Ensino da Geografia no Brasil" pode-se ler que:

"A qualidade e a eficiência do ensino de 1º e 2º graus vêm sendo exigências crescente da sociedade. O Estado, entretanto, vem colaborando para diminuir a qualidade e a eficiência do ensino ao permitir o exercício do magistério por pessoas não habilitadas e ao limitar, na maioria dos casos, os concursos públicos, fato que reforça a participação dos não habilitados no ensino do país.

A Geografia se constitui em área de conhecimento necessária e fundamental à formação da consciência e à formulação dos objetivos da sociedade nacional. Entretanto, seu ensino é afetado, ainda por outros fatores que agem no sentido de descaracterizar sua função pedagógica e social, em razão:

1. da persistência da licenciatura curta em Estudos Sociais e a proliferação desse tipo de curso, diplomando profissionais de formação inadequada por distorção de conteúdos e falta de postura teórica, metodológica e filosófica;
2. da transformação da área de Estudos Sociais, preconizada pela Lei nº 5.692/71, em disciplina, acarretando a justaposição da Geografia com a História, descaracterizando a ambas;
3. da diminuição da carga horária de Geografia no 1º e 2º graus em consequência da aplicação da Lei nº 5.692/71;
4. de programas desatualizados e desvinculados das necessidades e interesses da sociedade e da falta de material didático específico para Geografia;
5. da adoção de livros didáticos de má qualidade sem considerar a estrutura da Ciência Geográfica, o desenvolvimento mental do aluno e a consequente ação didática.

Os problemas de nível de qualidade e de eficiência do ensino de 1º e 2º graus refletem também a situação do ensino superior.

As IES vêm negligenciando a qualidade da formação de professores, o que se caracteriza pela desvinculação com o ensino de 1º e 2º graus, refletida na elaboração do método expositivo, com predomínio do ensino factual e despreocupação com os conhecimentos, teorias, metodologias e filosofia da Geografia, fato que repercute em todo o ensino.

A Universidade não pode ter como função a simples reprodução, mas tem como tarefa básica a produção de conhecimento. Isto significa o desenvolvimento contínuo e permanente da pesquisa. Entretanto, esta função é limitada, considerando que:

1. os cursos de Geografia na maioria dos casos não têm projetos institucionalizados de formação de recursos humanos para suas próprias necessidades gerando quadros docentes improvisados;
2. o trabalho acadêmico se limita, em geral, às atividades docentes, com sobrecarga horária e de disciplinas por professores, o que impossibilita a qualificação dos docentes em termos de titulação a nível de pós-graduação e experiência em pesquisa;

IV. O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA E A HETERONOMIA DO CONHECIMENTO INSTITUÍDO

"Os livros não são feitos para acreditarmos neles, mas para serem submetidos a investigações. Diante de um livro não devemos nos perguntar o que diz mas o que quer dizer, idéia que os velhos comentadores dos livros sagrados tiveram claríssima"

(Umberto Eco)

Quer por uma estrutura curricular imposta, quer pelo conteúdo ideológico contido nos ensinamentos universitários e nos livros, a maioria dos professores de Geografia, de alguma forma, reproduz o que se convencionou chamar de abordagem tradicional da Geografia. Tal tratamento remete à própria evolução do pensamento geográfico, pelo qual podemos perceber o papel que os estudos geográficos passaram a ter quando, a partir da segunda metade do século passado, a Geografia se assenta como uma ciência ou um campo de estudo mais definido. Assim, desde as escolas europeias, alemã e, principalmente, francesa, até a "Geografia Quantitativa" nas décadas de 1950, 60 e 70, uma série de atitudes vem marcando a maneira de pensar e trabalhar a Geografia.

Segundo Correa (1982), algumas dessas atitudes são:

"o domínio da descrição, isto é, a produção de padrões especiais e classificações que são meras fotografias e que na melhor das hipóteses podem ser pontos de partida para a pesquisa geográfica; uma excessiva preocupação com semelhanças e regularidades em detrimento das diferenças; uma

3. os cursos de Geografia se mantêm em alto grau de isolamento entre si e em relação aos respectivos docentes, limitando conseqüentemente a permuta de conhecimentos e de experiências;
4. o acervo bibliográfico não é renovado e ampliado;
5. são raros os concursos para o preenchimento das vagas que ocorrem em algumas IES. Com isso, o quadro de docentes permanece estático, não havendo estímulo ou atração à carreira universitária"

Com isto, fica claro que, para o grupo de consultores, o professor de Geografia é mal formado.

Obs: Este documento foi apresentado no simpósio "Teoria e Ensino de Geografia", em Belo Horizonte, em 1983, pelos professores: Aldo Paviani, Gervásio Rodrigues Neves e Livia de Oliveira.

Ao transcrever, na íntegra este documento, pretendi incorporá-lo às minhas preocupações. Em parte concordo com as afirmações nele contidas - o ensino da Geografia vai muito mal. Por outro, embora concorde que o professor é mal formado, não posso deixar de reconhecer que se trata de um fenômeno geral, e que, como veremos, mais tarde, o professor "mal formado" pode superar a formação deficiente e fazer um bom trabalho em sala de aula.

Além da formação, outros fatores devem ser levados em conta, principalmente a motivação política para atuar como intelectual orgânico, como veremos adiante.

3.2. A Formação Deficiente

Ainda recorrendo a Miriam Warde (op.cit.) observo que, em geral, os professores de 2º grau são mal formados já que

"... apoiadas ainda no modelo da justaposição da parte de conteúdo à parte pedagógica as licenciaturas passaram a funcionar sob os ditames da política educacional que se instalou no pós-64; conteúdos específicos empobrecidos, desatualizados e inadequados à formação do futuro professor, portanto conteúdos tendencialmente inespecíficos; quanto à parte pedagógica, reduzida em horas e em perspectiva teórica, acabou por sofrer apenas assimilação do tecnicismo (empiricista, distante da realidade brasileira) que grassou nos Centros ou Departamentos de Educação responsáveis pelas disciplinas componentes dessa parte pedagógica" (p.80).

Não podemos nos esquecer do "nefasto" modelo 3 + 1, que vigora em muitas Universidades. São três anos de conteúdo específico, ao qual se soma um quarto ano de formação pedagógica, como se o profissional resultante fosse responsável, apenas, ou dos institutos específicos ou das faculdades de educação.

Não se pensa numa formação integral, co-participada Por que não distribuir os conteúdos pedagógicos ao longo dos períodos de formação específica? Por que não parar com esta visão dicotômica entre a teoria (da educação) e a prática (o conteúdo específico)? Se a linguagem utilizada pelo futuro professor é a específica, por que não se repensar o formato das licenciaturas nas universidades?

Quando se pensa na quantidade de professores leigos e de primário incompleto. Quando se vê em que condições se formam professores egressos das escolas normais. Quando se percebe o caos em que as licenciaturas se encontram, tem de se concordar com Miriam Warde.

E quem forma o professor de 3º grau? Será que a "formação" para 1º e 2º graus pode ser automaticamente transposta para o 3º grau (isto para os que fizeram licenciatura)? Será que o aluno adulto não tem especificidades? É um assunto a aprofundar.

Enfim, o que quero concluir com isto é que a tão alegada "má formação do professor de Geografia" não é tão pior (se é que é) daquela dos outros professores. Infelizmente, trata-se de uma problemática geral.

Mas há especificidades da Geografia que devem ser levadas em conta.

A discussão teórica que vem se travando, há duas décadas, na Geografia brasileira apresenta-se com intensidade muito variada nas Universidades e chega, remotamente, ao professorado.

Dentre muitos aspectos positivos que essa discussão encerra, um aspecto negativo acaba por sobressair; a imensa heterogeneidade dos programas das disciplinas e dos currículos dos departamentos, de acordo com a linha teórico-metodológica escolhida, quando há alguma.

Disciplinas estanques, completamente desvinculadas uma das outras e de toda a realidade; cursos mal organizados em que a indefinição do que estudar em Geografia - a supervalorizada indefinição do objeto de estudo; e a danosa dicotomia bacharelado x licenciatura.

Ao Bacharel tudo. A Universidade existe para "gerar" saber. Isto é, em geral, entendido como gerar pesquisas que obtenham financiamentos. São teses e artigos, muitas vezes, apenas com um intuito pragmático-utilitário e que pouco acrescentam ao corpo teórico da Ciência. Estágios remunerados e melhor "status", conduzem muitos estudantes a optar pelo bacharelado que constitui o saber "nobre". Hoje em dia este processo é mais característico dos cursos de pós-graduação.

O fortalecimento dos cursos de pós-graduação passa pelo fortalecimento da pesquisa nos departamentos e, portanto, pela valorização maior do bacharelado em relação à licenciatura nas instituições que têm pós-graduação.

Se, antes já ocorriam estes fatos, na década de 80 o que se viu foi uma excessiva valorização de pós-graduação em detrimento da graduação, em geral. Os "melhores" professores dando aulas apenas na pós. Os alunos "aligeirando" sua formação na graduação, na esperança de entrarem na pós-

graduação (bolsas com melhor remuneração do que o trabalho de professor, dificuldades de inserir-se no mercado de trabalho etc); os departamentos "esquecendo-se" da graduação.

A licenciatura (que constitui o "saber pobre"), sofre uma dupla discriminação (diante do bacharelado e da pós-graduação)

Encarada muitas vezes com preconceito pela Universidade, acaba sendo um sub-curso do bacharelado. Conteúdos nada alinhavados, informações sem sentido, desvinculação com a realidade do ensino, constituem a regra.

Negligencia-se, assim, o maior mercado de trabalho.

Não se trata de lançar "culpas objetivas" à Universidade. O que desejo é lembrar, mais uma vez, uma questão fundamental que é a transmissão do conhecimento na Universidade e que tanto afeta a formação do professor e/ou do geógrafo (bacharel).

Raramente se investe na busca da autonomia do estudante. O aluno (em todos os níveis) ainda é visto como um repetidor do que lê e do que o professor lhe apresenta. Pensar e criar livremente, desenvolver suas próprias idéias e formar o seu próprio conhecimento são qualidades cada vez mais raras nos cursos de graduação. Isto marca o futuro professor de tal maneira, que ele vai reproduzindo este modelo na sua vida profissional.

Se somarmos a isto a natural dificuldade de adequação dos conteúdos do 3º grau (às vezes muito especializados) ao nível dos alunos de 1º e 2º graus; se

observarmos que nos cursos superiores raramente se investe numa base teórica que permitiria, ao futuro professor, uma ação mais reflexiva e mais crítica, percebemos que o panorama é muito grave.

É claro que estas duas problemáticas vêm de longe (tanto a do currículo, quanto a da dualidade na formação do profissional que se pretende) mas, acredito eu, acentuaram-se com o sistema de créditos e com a regulamentação da carreira de geógrafo (15/9/80), quando os papéis do bacharel em Geografia ficaram oficialmente definidos.

Cada instituição entendeu a aplicação da nova lei de maneira diferente, e isto somou-se à heterogeneidade já reinante.

Em algumas Universidades existe um ciclo básico comum (ao licenciado e ao bacharel), normalmente de 4 semestres, e um ciclo profissional (mais 4 semestres) em que se opta ou pela licenciatura ou pelo bacharelado.

Outras instituições obrigam o estudante a optar desde que entra e, após concluir um curso, cursar então o outro - São dois cursos separados.

Em outras Universidades o aluno pode obter os dois títulos concomitantemente.

E outras variações existem, o que mostra bem que não se sabe o que se pretende formar.

Apesar dessa problemática formação do professor de Geografia (e de outros professores), não considero, como já indiquei, que a "má formação" (ou o que isto queira dizer)

seja a única responsável pela precariedade do ensino da Geografia. Ela acentua esta precariedade, mas não a determina.

Toda a discussão travada na "Geografia Universitária", nas últimas décadas (muito útil, sem dúvida), aumenta a insegurança dos professores, pois, na verdade, tais discussões, acabam por transformar-se em "pacotes teóricos renovados, cujas propostas lhes parecem impenetráveis ou de ténues relações com a matéria que ministram" (Moraes, 1989). O professor formado há mais tempo, dificilmente, consegue acompanhar as propostas renovadoras, enquanto os recém-formados não construíram, na Universidade, uma imagem da Geografia capaz de aproximar teoria e realidade, favorecendo a construção do conhecimento, num processo de reflexão que absorva os avanços teóricos da Geografia nas últimas décadas.

O que pretendo mostrar, com esta discussão, é que a crise da Geografia tradicional (muito salutar, aliás), complicou para o professorado em geral, a visão da ciência, percebida, pela maioria, até recentemente, como positivamente marcada por uma definição clara de seu objeto.

Os professores em turma recebem - quando recebem - estas discussões de forma muito precária, aligeirada nos famosos "cursos de reciclagem" com apenas alguns dias, como se fosse possível absorver, em poucas horas, questionamentos que se desenvolvem há mais de uma década.

A insegurança, ampliada por essa discussão distante, faz o professor recorrer, ainda mais, ao livro didático que, apregoado como atualizado, novo, renovado e portando títulos

atraentes (Nova Geografia, Geografia Moderna, Novos Rumos para o Ensino da Geografia etc) remetem a temas atuais (sem que seja verdade), e complicam, mais ainda, as possíveis opções teórico-metodológicas, por parte do professor.

Levando em consideração toda esta problemática tentei, nesta parte, compor um perfil do professor de Geografia, quanto à sua formação e acompanhamento (ou não) das discussões aludidas.

De acordo com as respostas que foram dadas aos 48 questionários, todos os entrevistados têm licenciatura plena e 18 têm pós-graduação (completa ou incompleta), o que indica, em princípio, uma boa (7) formação para a maioria dos entrevistados. 34 (dentre os 48) se formaram antes de 1980 (data aleatória que pode marcar o início da crítica à Geografia tradicional). Um é formado em História e um em Sociologia.

Na minha avaliação, pelo menos os 18 professores com pós-graduação seguiram (graças aos cursos posteriores) a renovação da Geografia, pois desenvolveram seus estudos em Geografia ou assemelhados (planejamento urbano, ecologia etc). Somente três fizeram ou fazem curso de pós-graduação em Educação, o que, para mim, significa, também, atualizar-se, já que há uma retomada de estudos variados que pode, em princípio, favorecer uma crítica feita pelo professor, ao trabalho que realiza. Isto, entretanto, não se reproduz, numa melhor qualidade de trabalho em sala de aula, como veremos.

Quando, no final do questionário são sugeridas seis obras que marcaram a década de 80 (Perdão, Milton Santos, a sua Por uma Geografia Nova, tinha de estar - foi um esquecimento imperdoável), a dispersão das respostas mostra que, pelo menos, para estes 48, a renovação da Geografia foi acompanhada de maneira parcial.

Somente 6 leram os seis livros apresentados; 10 não leram nenhum; 23 leram dois, um ou nenhum dos livros apresentados; 16 leram quatro, cinco ou seis livros.

O que pretendo mostrar, com estes dados precaríssimos, é que mesmo a melhor formação e até (de alguma maneira) a atualização das discussões ao longo da década de 80, não farão com que estes professores estejam mais autônomos em relação ao livro didático (ou utilizem livros didáticos que rompam com a forma tradicional de trabalhar a Geografia) como tentarei demonstrar no terceiro capítulo.

3.3. A Identificação do Intelectual Orgânico: professor de Geografia; autor do livro didático

Tanto tenho me referido à Gramsci e à importância que dá à educação e à atuação dos intelectuais orgânicos que agora desejo demonstrar que, dentro do quadro apresentado de proletarização e com problemas quanto à formação e ao desempenho em sala de aula, o professor, especialmente o de Geografia, não pode atuar (ou muito dificilmente o faz) como intelectual orgânico.

De início, reconheço dois processos contrários com relação à atuação do professor como intelectual orgânico. De um lado há a proletarização, que em princípio, lhe tira essa possibilidade de atuação (ou, pelo menos, a dificulta). Do outro, esse processo liga, cada vez mais, o professor aos sindicatos e ao movimento geral dos trabalhadores, o que lhe facilita a ligação da educação com a política. Com esta ligação facilitada crescem as chances do professor adquirir condições para atuar como intelectual transformador. É claro que é difícil e penoso, mas, no meu ponto de vista, é a única possibilidade de se "salvar" a educação do naufrágio total e o ensino da Geografia em particular.

Sem tesão não há solução! É necessário que o professor se veja como intelectual transformador (orgânico) e para isto é preciso que tenha motivação política (já que economicamente esta motivação está longe de existir) para fazer um trabalho subversivo (no sentido de renovador, crítico, criativo, autônomo) e assim, possa contribuir para a mudança da sociedade, pois é a escola "o instrumento para elaborar os intelectuais dos diversos níveis" (Gramsci, 1982).

Deve ser lembrado, aqui, o conceito de vontade. Para Gramsci, vontade significa "consciência dos fins", "noção exata do próprio poder", "distinção". Praticar a vontade é dizer a verdade, e fazer com que ela penetre as consciências, convença-as.

O referencial que usarei para respaldar esta discussão é Giroux em seu excelente Escola Crítica e Política Cultural.

A respeito da categoria intelectual, diz o autor:

"Quero desenvolver o argumento de que uma maneira de repensar e reestruturar a natureza do trabalho docente é considerar os professores como intelectuais. A categoria intelectual é útil de muitas formas. Em primeiro lugar, fornece uma base teórica para se examinar a atividade do professor como uma forma de trabalho intelectual. Em segundo lugar aquela categoria esclarece as condições materiais e ideológicas necessárias para o trabalho intelectual. Em terceiro lugar ajuda a desvelar as várias formas de intelegibilidade, de ideologias e de interesses que são produzidos e legitimados pelo trabalho docente" (1988:20 e 21).

Ao se considerar os professores como intelectuais, eles tornam-se atores reflexivos e não meros executores equipados para realizar os objetivos que lhes sejam colocados (como acontece no dia-a-dia). É preciso fazer com que eles desempenhem um papel mais importante na definição dos objetivos e das condições de escolarização.

Ainda é Giroux (op.cit.) que afirma que

"É meu ponto de vista que ao se considerar o professor como intelectual, torna-se possível repensar e reformular aquelas condições e tradições históricas que têm impedido que os educadores assumam seu potencial como intelectuais e como profissionais ativos e reflexivos. Este ponto deve ser comentado e desenvolvido; acredito que é imperativo não somente considerar os professores como

intelectuais, mas também contextualizar, em termos normativos e políticos, as funções sociais concretas que os mesmos desempenham. Assim, torna-se possível especificar melhor as diferentes relações que os professores têm com o seu trabalho e com a sociedade na qual tal trabalho se desenvolva" (p.24).

O professor é reconhecido socialmente como intelectual, deve, então, assumir essa condição e trabalhar organicamente integrado às classes "subalternas".

Giroux cria quatro categorias de intelectuais, dentre os educadores:

Não é necessário lembrar, como o autor diz, que são categorias típico-ideais e que há professores que se movem dentro e entre as categorias.

Por outro lado, devo lembrar, que mesmo a classificação feita por Gramsci (se é que pode ser chamada assim) foi colocada de maneira a não se entender como dualidade (orgânico x tradicional; cosmopolitas x nacionais - populares) e que todas as categorias gramscianas foram pensadas para a Itália da década de 20.

É portanto com muitas restrições que utilizo a classificação de Giroux.

■ Intelectuais transformadores

A tarefa central para esta categoria é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Significa, inserir a educação diretamente na esfera política e na luta das relações de poder. Para caracterizar este grupo, Giroux afirma que:

"Assim, a escola torna-se um espaço central onde poder e política operam a partir de uma relação dialética entre indivíduos e grupos, que funcionam dentro de condições históricas e limites estruturais específicos, bem como dentro de formas culturais e ideológicas que são a base para as contradições e para as lutas. Aqui, a escolarização, a reflexão crítica e a ação tornam-se parte fundamental de um projeto social para ajudar os alunos a desenvolverem uma profunda e inabalável fé no combate para vencer as injustiças e mudarem a si próprios" (op.cit. p.32).

■ Intelectuais críticos

Consideram-se livres das amarras com o resto da sociedade. Como indivíduos são críticos das desigualdades e injustiças mas são incapazes de avançar para o terreno da solidariedade coletiva e da luta. Fazem a crítica pela crítica.

Giroux critica Mannheim e Habermas pelas posições isolacionistas que defendem para os intelectuais.

Lembra que os intelectuais críticos esquecem-se que a emancipação (autonomia) não pode ser conseguida do lado de fora da luta.

■ Intelectuais adaptados

Geralmente são inconscientes no que toca às posições ideológicas e ao conjunto de práticas que adotam e que servem de suporte aos grupos de elite e à sociedade dominante.

Denunciam a política e apregoam uma objetividade científica que os "livra de correr riscos".

■ Intelectuais hegemônicos

Conscientemente definem-se pelas formas de liderança moral e intelectual que colocam à disposição dos grupos e classes dominantes. Podem ser encontrados nas grandes fundações, nas congregações das universidades, na gerência da indústria cultural e, na prática educacional, como docentes dos vários níveis de ensino.

Muitos têm bastante autonomia e controle do processo de seu trabalho (o que ensinar, como ensinar, que espécie de pesquisa fazer etc), mas isto varia de acordo com os diferentes níveis de ensino.

É importante lembrar que esta visão do professor como intelectual orgânico (que, no caso brasileiro, é apenas uma possibilidade, mas para a maioria ainda não uma realidade) não é aceita por todos, embora eu a aceite e encampe.

Por exemplo, para Bento Prado Junior (1980) há um grande perigo na transposição pura e simples das idéias de Gramsci (circunstância italiana, do tempo do autor) para a realidade do Brasil contemporâneo (p.27 a 30).

Diz ainda Prado Junior que:

"mais grave é quando esse discurso unidimensional é transposto, tal e qual, para o campo da educação, promovendo toda uma série de identificações esdrúxulas: escola - partido, professor - intelectual orgânico, aluno - massa" (op.cit. p.29).

Ora, isto que acima é mostrado como identificação esdrúxula (professor - intelectual orgânico), para mim, é uma associação fundamental para dar um sentido novo ao trabalho pedagógico. Não se trata de confundir escola com partido político, mas é fazer do ato pedagógico um ato político, como, em outra parte, tento demonstrar.

Volto a dizer que o valor ilustrativo desta classificação é muito restrito pois há toda uma dinâmica de contradições (trabalhar numa instituição que serve à sociedade hegemônica e desenvolver discursos alternativos e práticas sociais críticas), de cooptações acadêmicas (financiamento de pesquisas etc) e de pressões (critérios para contratos de

trabalho, tipos de pesquisas a serem financiadas, critérios para publicações de trabalhos etc) que mudam, a todo o momento, as relações entre as categorias.

Para os defensores das teorias não críticas, a educação (e a ação do professor) tem sido vista como o lugar privilegiado da neutralidade, da objetividade, uma vez que ela era vista como verdadeira "correia de transmissão", como canal transmissor da cultura. Na sua especificidade, ela não interferia no conteúdo daquilo que transmitia. Seu papel era passar às novas gerações o legado cultural das gerações anteriores. Infelizmente, muitos professores ainda pensam assim.

Um questionamento radical vem ocorrendo, na medida em muitos professores se dão conta de que, na realidade, a educação é lugar privilegiado para o embate ideológico e passa a ser vista em suas imbricações com o processo social abrangente e exerce um papel intrinsecamente comprometido com este processo social.

Esta conscientização vem transformando a prática docente, embora todos saibam das dificuldades que, no momento, enredam a educação brasileira. Acredita-se na possibilidade de se abrirem perspectivas viáveis e exequíveis para o projeto de tornar a escola um instrumento operante de mudanças sociais.

3.4. O Professor de Geografia

São inúmeros os fatores que afastam o professor de Geografia (e os outros) do papel de intelectual transformador que poderia desempenhar. Volto a enfatizar (talvez por sofrer este problema na própria pele) que no caso da Geografia (e de algumas outras disciplinas consideradas, também, "menores") a questão da reduzida carga horária por turma (geralmente 2 aulas semanais) sobrecarrega-o de alunos. Em nenhum lugar se pensa, por exemplo, em dar menos turmas, o que daria uma menor carga horária geral, para compensar o maior número de alunos.

As entrevistas que obtive até agora mostraram que é muito difícil, ao professor de Geografia, romper o círculo vicioso do conformismo, do enquadramento na estrutura educacional e da dependência do livro didático e às propostas oficiais. Até mesmo por que, em geral, são poucos, na maioria das escolas (um em cada turno, no máximo dois). As grandes escolas estaduais, com vários professores de Geografia (que pudessem formar grupos de discussão e pressão) são muito raras.

Das 48 entrevistas que realizei, pude traçar um perfil do professor de Geografia do 2º grau, na Rede Estadual do município do Rio de Janeiro.

Das 10 "Agências Educacionais" em que se divide o Município, só não consegui entrevistas em uma. A 9ª agência (Ilha do Governador), com três escolas, não foi abrangida. As entrevistas privilegiaram a Agência 1 e 2 (que abrangem

Centro, Tijuca, Vila Isabel, a Zona Sul, Barra da Tijuca e Jacarepaguá) e abrangem 34 escolas, a maioria com três turnos.

É importante lembrar que os 300 professores de Geografia do 2º grau distribuem-se por 99 escolas, em maioria funcionando apenas no 3º turno e que, cada escola, de um turno, tem quase sempre, apenas um ou, no máximo, dois professores de Geografia. Este fato contribui para o isolamento do professor, o que acentua a dificuldade de acompanhar a evolução da Ciência Geográfica.

As diferenças sócio-espaciais entre o alunado da Rede Pública são pouco sensíveis, já que os critérios de alocação de alunos nas escolas de 2º grau raramente levam em consideração as características sociais, econômicas e de residência desse grupo. As provas de seleção para ingresso no 2º grau das escolas do Rio de Janeiro complicam ainda mais esse panorama. Cada vez mais sobram vagas no diurno (turmas de 10 ou 15 alunos) e faltam no noturno (turmas enormes); cada vez mais a distinção passa a existir entre os alunos do diurno (que buscam o vestibular, ainda em grande número) e do noturno, onde as precaríssimas condições de estudo (e de sobrevivência) afastam os alunos daquela meta.

Também aí procurei distribuir as entrevistas, 20 entrevistados trabalham no noturno do estado, 25 no diurno e 3 nos dois turnos.

**Distribuição geográfica das escolas do 2º grau
do Rio de Janeiro (1991)**

Agência	Zona de Abrangência	Número de escolas	Número de inquéritos
1	Centro, Tijuca, Rio Comprido, Vila Isabel	14	10
2	Zona Sul, Barra da Tijuca, Jacarepaguá	20	16
3	São Cristóvão, Ramos e Penha	13	06
4	Méier, Inhaúma	07	02
5	Irajá, Madureira	13	03
6	Fundida com a 2	-	-
7	Bangu	11	02
8	Campo Grande, Santa Cruz, Guaratiba	10	02
9	Ilha do Governador	03	0
10	Anchieta, Pavuna	08	03
Total		99	48

Fonte: SEEC - RJ. Listagem de Escolas. 1991; entrevistas realizadas em 1991-1992.

Os dados obtidos auxiliam a montar um perfil contraditório do profissional de Geografia. De um lado, 34 formaram-se antes de 1980, quer dizer que em princípio, na Universidade não passaram pelas discussões críticas à

Geografia, que se iniciaram, grosso modo, em 1978. Por outro lado, 18 professores (em 48) com pós-graduação (sem considerar 3 com cursos de aperfeiçoamento e/ou extensão) é um percentual bem elevado. Mas até que ponto esta pós-graduação reverte em favor da melhoria do ensino de 2º grau? Isto tentarei demonstrar no terceiro capítulo deste trabalho.

Não tenho "receita de bolo" para modificar este processo, mas posso fazer algumas considerações para reflexão e que, talvez, ajudem o professor a ganhar uma "paixão" que na minha concepção deve passar para atuação política na sala de aula e na escola (não é fazendo política partidária, mas "pedagogia política").

Em primeiro lugar, o professor de Geografia, deve analisar seu trabalho e a razão de ser da Geografia, no ensino escolar, questionando:

- As funções da Geografia.
- Para que serve, e a quem serve.
- Como o conhecimento geográfico tem sido sistematizado.
- Que interesses subjacentes à Geografia (ação ideológica) tem interferido nas direções tomadas pela Ciência Geográfica.
- Que posicionamento, frente aos alunos, deve ser adotado.
- Quais os valores e formações culturais que têm sido legitimados pelas formas dominantes do saber geográfico.
- De que maneira se pode ajudar os alunos a desenvolver habilidades, valores e senso de responsabilidade que precisam para se tornarem cidadãos, criativos, críticos e éticos.

- Como se unir com outros professores (de Geografia ou não) nas escolas, em um diálogo crítico e para trabalhar com aqueles grupos que desejam lutar por uma vida qualitativamente melhor para todos.
- Como participar de grupos de trabalho entre professores de 1º e 2º graus e professores universitários (sem hierarquias) para redefinir uma nova relação da teoria com a prática. Isto diminuiria a institucionalizada divisão social do trabalho entre os que elaboram a teoria geográfica (nível universitário) e aqueles que, meramente, a aplicam nos níveis da escola elementar e média. Giroux, adiante cita que:

"Um passo nessa direção pode ser dado se os intelectuais transformadores dessas diferentes esferas forjarem alianças em torno de projetos sociais e políticos, nos quais partilhem suas preocupações teóricas e suas habilidades profissionais" (op.cit. p.49).

- Como refletir, ler, partilhar suas experiências com outros.
- Como produzir materiais curriculares e como publicar seus resultados para outros, fora de sua escola.
- Como considerar a experiência de vida do aluno como parte do processo de aprendizagem e combater a mistificação do saber constituído.

Quando falo de reflexão crítica falo de um projeto em que o homem se auto-constrói, como sujeito histórico, num

processo conflituoso e inacabado, como querem Gramsci e Castoriadis.

Mas não basta fornecer referenciais críticos aos alunos. É preciso, também, permitir-lhes a iniciação na prática dos recursos concretos de transformação.

A práxis transformadora tem de ser iniciada (pelo professor de Geografia, na minha análise) na própria sala de aula.

Por exemplo, questionar-se a estrutura da hierarquia autoritária, centralizadora e repressiva. Num diálogo aberto, com os alunos, discutir os programas e seus conteúdos, tentando atender às expectativas deles (alunos) e incorporando, na medida do possível, suas experiências de vida, valorizando-as.

Tentar, de alguma maneira, também, uma participação mais ativa dos alunos (são de 2º grau) na atuação junto à comunidade fora da escola, já como intelectuais orgânicos, na concepção de Gramsci, buscando um novo padrão de comportamento sócio-político.

É preciso ter em mente, mais uma vez, que não há prefixação de modelos acabados mas que se trata de um processo aberto, indeterminado, onde a construção coletiva de professores e alunos, determinará o rumo e a intensidade do movimento.

É claro que, para muitos, esta mudança causa medo. A liberdade dos alunos pensarem por eles próprios em caminhando para o desconhecido (conhecimento fora do controle), pode

assustar o professor e fazer com que ele recorra aos métodos tradicionais da "disciplina". Mas não devemos frear ou impedir a libertação da imaginação e da criatividade, ao manter modelos, sistemas teóricos prontos e acabados, fruto da heteronomia dominante.

Parafraseando Milton Nascimento, é preciso ir aonde o aluno está, participar mais da sua vida e valorizar mais suas experiências.

Este processo de construção do conhecimento permitiria ao professor de 1º e 2º graus, participar das novas concepções de Geografia, disciplina que, a meu ver, se torna cada vez mais fundamental para o cidadão de hoje que vive num meio complexo de elementos interdependentes. Fazer com que o aluno descubra as relações entre os homens e os lugares; fazê-lo familiarizar-se com problemas que não cessam de manifestar-se numa dinâmica que se enriquece dia-dia-dia, incentivá-lo a perceber que as relações homem - natureza dependem das relações homem - homem; permitir-lhe avaliar criticamente o espaço em que vive e convive, integrando-se ao seu meio, são funções da Geografia em qualquer nível de ensino. Tal integração abrangerá várias escalas, desde a sala de aula até o mundo, passando pela compreensão de uma visão mais complexa do aluno, parte integrante, e, muitas vezes, construtor, desse complexo social - o espaço construído.

Como tudo isso parece muito difícil de ser concretizado, apesar de alguns esforços isolados de algumas Universidades, professores universitários e AGB, penso que, cada vez mais, o professor se afasta do papel de intelectual orgânico transformador, que, na minha avaliação, está sendo desenvolvido, quase exclusivamente por um grupo de professores que se especializou na produção do material didático.

3.5. O Autor Didático

Aqui, a pista também é dada por Gramsci quando fala do jornalismo, da importância do material escrito, dos escritores e dos leitores:

"Os leitores devem ser considerados a partir de dois pontos de vista principais: 1) como elementos ideológicos, "transformáveis" filosoficamente, capazes, dúcteis, maleáveis à transformação; 2) como elementos "econômicos", capazes de adquirir as publicações e de fazer que sejam adquiridas por outros" (1982:148).

Bem, pelo que as entrevistas com os professores demonstram, quando uma boa parte estuda por livros didáticos (como veremos no capítulo correspondente), parece que um público transformável filosoficamente, dúctil e maleável à transformação, existe. Quer dizer, parece que potencialmente a

ação daqueles autores didáticos que queiram atuar como intelectuais transformadores é possível.

Entretanto devemos observar que nem o autor didático, nem o professor tornam-se intelectuais por eles mesmos, quer dizer, "descolados" do processo de construção social. Tornar-se intelectual e atuar como intelectual vão constituir formas de inserção num quadro de transformações necessárias, percebidas por esses "atores" como parte de uma sociedade em construção.

Por outro lado, em apenas nove entrevistas com autores didáticos pude perceber características que, colocam esse grupo naquela categoria gramsciana.

1. Todos são professores que estiveram, por longo tempo, em sala de aula (alguns ainda estão) no 1º e/ou 2º graus.
2. Dos nove entrevistados, somente um nunca utilizou livros didáticos,

"... trabalhava em escola experimental em que havia meios para o aluno compor o livro didático" (Douglas Santos)

3. Todos faziam severas críticas aos livros didáticos que utilizavam e, por causa disso, desenvolviam material de sua autoria que, em diversos casos, acabou sendo o embrião de um novo livro, como me disse Moura:

"Quando comecei a me sentir "apertada" pelo livro, comecei a deixar de vê-lo como fio condutor e passei a questionar a forma como tratava o conteúdo e como usava as ilustrações, passe, então a considerá-lo, apenas, um acessório"

Ou, com respeito ao vocabulário, alguns autores disseram que:

"Os livros tinham vocabulário muito pesado e eram muito conteudísticos" (Vesentini).

"Conceitos ultrapassados, inapropriados para a faixa etária, conteúdos e idéias muito "fechados", eram a regra dos livros didáticos" (Vlach).

"Os livros eram descritivos, informativos e sem críticas" (Bacelar)

Em geral, todos criticaram o aspecto de apresentar o conhecimento pronto e acabado (fechado), como característica dos livros didáticos.

4. Quando perguntados por que se tornaram autores didáticos, as respostas foram muito variadas, mas, a maioria, falou de oportunidade que surgiu (amigo editor favoreceu o aproveitamento de material didático já trabalhado anteriormente; crítica de livro didático para uma editora favoreceu a contratação como autor; o trabalho na proposta da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, abriu as portas ao interesse de editores; a militância na luta política mostrou a importância do livro didático etc).

5. Quando perguntados sobre a influência da sua obra no professorado, todos foram unânimes em perceber esta influencia. Alguns explicitamente:

"A obra foi feita, num primeiro momento, com a intenção de ajudar a mudar o perfil do professorado e influenciou nos guias curriculares" (Vesentini); "Busca-se abrir a cabeça do professor" (Vlach); "Os professores usam o livro do 2º grau para preparar as aulas para o 1º grau" (Liberato); "Fomos com cuidado, transformando, sem radicalizar, para ganhar o professorado" (Bacelar, Moura, Luci Imaculada).

Enfim, todos têm consciência da importância de seu papel e acham mesmo que é uma grande responsabilidade produzir um livro didático.

6. Alguns fizeram seus livros com intenção de atender aos programas das Secretarias de Educação (Bacelar, Moura, Liberato). Outros não levaram em conta (Vesentini, Vlach, Douglas).

Para vários, esta ligação com os programas oficiais aparece como muito importante, ou para atender às propostas ou para influir nelas.

Quase todos tiveram problemas com os editores justamente por "romperem" de alguma forma com as propostas existentes, como a seguir é demonstrado:

"A editora enviava os originais para pareceristas do Brasil inteiro e pressionava os autores para incorporar as críticas. Por exemplo, tentamos fazer uma proposta de regionalização do mundo a partir da idéia de blocos internacionais do poder. Os editores acharam interessante, mas queriam saber onde o professor encontraria a abordagem tradicional. Quer dizer, o editor, com a visão empresarial, deseja uma inovação (que distinga a obra) mas com incorporação da tradição (para não perder mercado)" (Moura e Bacelar)

7. A ação dos editores é importante em todas as obras, ou tentando impor linhas ideológicas, ou procurando cortar despesas para baratear os livros (e incluí-los na programação da FAE) ou reagindo às inovações com relação, aos livros e às propostas curriculares já existentes.

O papel dos editores aparece, também, determinando o tipo de obra, como foi o caso de um autor (Luci) que preparou um livro de metodologia do ensino (para professores) e o editor não aceitou dizendo que aqueles questionamentos deveriam passar para uma forma de livro didático (para alunos). Com isso se vê que a importância do mercado (das vendas e do lucro) são muito importantes como pré-condições para a existência de um livro didático.

Outro exemplo de intervenção do editor no processo de produção do livro didático foi dado por Rosa, ao afirmar que:

"... eu faria um livro diferente, mais aberto, com menos conteúdos, mas a editora (Saraiva) exigiu que se seguisse o padrão

existente - grande, completo, conclusivo. Há uma tendência à homogeneização entre os livros didáticos, com cópia, inclusive, de um pelos outros"

8. Alguns lembram que há uma reação do professor às inovações, citando o caso da regionalização do Brasil (não trabalhar com as cinco regiões tradicionais) ou na regionalização do mundo (não trabalhar país por país); como lembrou Bacelar.
9. O livro de 2º grau é mais fácil de ser escrito do que o de 1º pois este pega a maioria dos alunos, trabalha com a indução (concreto para o abstrato) enquanto no de 2º grau a linguagem é mais direta. Aqui vive-se um problema sério que é a "dicotomia entre o vestibular e o projeto de vida" (Luci) e o livro tem de dar conta disso.

Um depoimento interessante para mostrar os aspectos levantados pelos autores anteriores foi o de Dottori, quando afirmou que:

"Entrei na produção do livro didático por que fui procurado pela Editora Nacional, no final dos anos 60. Desejavam que eu escrevesse um livro que se adequasse às características do mercado do Rio de Janeiro. Começava a definir-se um novo quadro no consumo do livro didático no Brasil. A quantidade de consumidores e a competição entre as editoras por esse mercado se ampliaram. A Editora Nacional completou 50 anos, em 1970, mas atravessando uma séria crise, que culminou com a compra dessa editora pela IBEP. A coleção Geografia Dinâmica começou a ser composta nesse contexto de crise. A compra pela IBEP (que tinha seus próprios autores para

valorizar) e a lei 5692/71 (que acabava com a Geografia no 1º grau e instituiu os Estudos Sociais) podem ser apontados como principais causas para o "pequeno sucesso" da referida coleção (para a época chegou a vender cem mil exemplares num ano, o que era bastante) já que ela deixou de ser impressa antes de se tentar lançá-la a nível nacional"

Esse depoimento reforça a idéia de que o contexto em que o livro é produzido e lançado é fundamental para o seu sucesso. A isso voltarei mais tarde.

O que pude perceber até aqui, é que os autores didáticos se consideram intelectuais transformadores e pensam que atuam nessa direção, isto é, embora escrevam livros para os alunos (sua população - alvo) sabem que influem demasiado no professor. A forma de influência veremos no capítulo 5.

É interessante recorrer a Walter Benjamin (Einbahnstrasse, 1928, citado por Buck Morss, 1990) quando diz que

"(...) já hoje, como demonstra o modo contemporâneo de produção de pensamento, o livro é um mediador obsoleto de dois diferentes sistemas de arquivo de dados, uma vez que tudo o que é essencial se encontra nos arquivos de notas do pesquisador que escreve o livro, e nas notas que o leitor toma, assimilando-as ao seu próprio arquivo" (p.9).

Isto nos remete à idéia de que, cada um de nós, constrói seu próprio arquivo, seu próprio "Livro". A esta discussão voltarei no próximo capítulo.

visão fragmentária da realidade, através de uma abordagem analítica onde selecionam alguns elementos, levando a um isolamento do elemento considerado, sem que seja reinserido no todo de onde foi retirada e faz parte; uma visão idealista da sociedade, que assume, ao mesmo tempo, um caráter normativo, constituindo-se no modo de se ver o mundo como ele deve ser e não como ele é; um paradigma de consenso, onde se considera os fenômenos sociais como sujeito a mudanças do tipo equilíbrio - desequilíbrio-equilíbrio" (p.117 e 118).

Deste modo, as atitudes descritas assim, de alguma forma, contribuíram para que, quer em termos de método, quer na estrutura curricular, a maioria dos professores tivesse nos cursos universitários um aprendizado segmentado da Geografia, tanto na chamada Geografia Sistemática quanto na Geografia Regional. E não é só nesta divisão que a segmentação está presente. A própria abordagem da Geografia Sistemática ou da Geografia Regional reproduz esta visão, seja autorizando através de áreas, como Geografia Física, Geografia da População, Geografia Agrária, etc, seja percebendo a região através de aspectos que embora associados formam conjunto aparentemente isolados, como o quadro natural, a população e as atividades econômicas.

Em seu trabalho, Maria Laura P.B. Franco (1982) chama atenção para o fato de:

"Os livros didáticos terem como função precípua apresentar os conteúdos das matérias curriculares, sendo seletivos acerca de determinada área do conhecimento humano e simplificados de acordo com a idade dos leitores a que se destinam. Conseqüentemente, acrescenta, o livro

didático não é neutro. Nos conteúdos que transmite também se encontram os valores, as crenças, enfim, a visão do mundo dos autores que o produzem. Desta forma, é importante considerar que os livros didáticos podem funcionar como instrumento de reprodução ideológica, no sentido de transmitir um conjunto de valores que, em uma sociedade de classes, refletem os interesses particulares apenas daquela que domina as relações de produção (e de poder). Valores que, difundidos por meio dos diferentes veículos de inculcação ideológica são absorvidos como se representassem os interesses de toda a sociedade. Neste sentido, são parciais e imaginários, na medida em que aparecem como "universais", quando são parciais; e como reais quando, na verdade, são abstrações fabricadas para ocultar a verdadeira origem das diferenças sociais, legitimar a divisão social na sociedade capitalista e perpetuar a manutenção do status quo" (Apud Ribeiro, 1987:11).

A partir dessas considerações, acredito que uma análise do livro didático de Geografia produzido no Brasil tenha que levar em consideração alguns fatores que, postos em conjunto, caracterizam o seu verdadeiro papel. Se, por um lado, se destinam a "instruir" o aluno, reproduzindo os elementos já consagrados na produção científica, por outro lado, devem seguir uma orientação que é dada pelo Estado. Este, na verdade, é quem, em última análise, se torna o maior responsável pela "produção" do livro didático, na medida em que estabelece os currículos e cria os critérios definidores do "valor pedagógico" de cada um. A criação dos Estudos Sociais e a sucessiva produção de livros didáticos a respeito, são bons exemplos disto.

A atuação da FAE (Fundação de Assistência ao Educando) ao estabelecer normas, para serem seguidas pelas editoras, como condição para que os livros sejam incluídos nas listagens compradas e distribuídas pelo governo, constitui outro exemplo de atuação do Estado na produção do livro didático.

Parece que os meus questionamentos a respeito do livro didático começaram quando, em 1977, tive a oportunidade de me tornar autor, juntamente com Luiz Antonio M. Ribeiro e Cloves de B. Dottori, de um livro (Geografia - 2º grau. Editora Francisco Alves) que, para a época, foi um marco nos estudos da Geografia Regional do Mundo.

Certamente, por se situar antes das discussões que marcaram a virada da década de 70 e de 80, o livro sofria de todos (quase todos) os pecados atribuídos posteriormente por Vesentini (1982) em acurado trabalho de análise.

Sim, o discurso geográfico era tradicional (quadro natural, população, economia). Era um discurso cheio de certezas (razão causal). Não trabalhava com a idéia da totalidade. Toda a fundamentação econômica era neo-clássica. Tinha toda uma visão evolucionista (na comparação entre os países). Óbvio que apresentava outros problemas que não o impediram de ser o melhor livro, dentre os chamados tradicionais.

Inovava na forma (o discurso era fechado, mas "abria" janelas eventuais - perguntas sem respostas - que permitiriam ao aluno - e ao professor - sair das limitações

impostas pelos autores); o conteúdo introduzia temas não tratados anteriormente (migrações internas na Europa, a questão negra nos EUA, repercussões da exploração européia na África, milagre japonês etc); era "Pierregeorgeano" (o que na época, era um avanço) tanto nos temas como no posicionamento político implícito (ou explícito?).

Se me remeto a essa obra e às críticas que a ela foram (e são feitas) é por que , para mim, isto foi o "start".

Como o livro não tinha "livro do mestre" nem "caderno de exercícios" e apresentava inúmeras questões não respondidas no próprio texto, deixava o professor (e o aluno) "solto", quer dizer, não fechava, com respostas prontas, muitas perguntas que fazia.

Logicamente foi pouco vendido e os professores o usavam para estudar (preparar aulas). Os alunos gostavam (minha experiência mostrou isto) mas os professores (embora dissessem que gostavam) não o adotavam.

Como, um livro que foi "parido" para alunos, acabou se transformando em livro para professores, foi a questão que me ficou.

Mais tarde (em 1981 - 82), em minha primeira experiência na pós-graduação da USP, nos cursos com as professoras Aparecida Joly Gouveia e Maria Cecília França, ao estudar Gramsci, que não conhecia, percebi a Educação como possibilidade de transformação social (não apenas a prática política, que eu já tinha). Gramsci deu um novo sentido à minha prática. Em certa passagem li que:

"O tom dos escritos e da propaganda deve ser um pouco superior à (...) média, para que isto seja um estímulo ao progresso intelectual, para que ao menos um certo número de trabalhadores saia do indistinto genérico dos ruminadores de livretos e consolide o seu espírito em uma visão crítica superior da história e do mundo em que vive e luta" (Apud Dias, 1989:50).

Isto me marcou e me fez repensar a experiência de autor didático. O livro que escrevi vendeu pouco mas influenciou muito no professorado.

Anos mais tarde ao reler a passagem que transcrevi acima, retomando aquela reflexão, começou a gestar-se esta dissertação.

Há muitas circunstâncias que "empurram" o professor para uma dependência com relação ao livro didático: a precariedade das condições materiais de trabalho do professor que o obriga a uma vida de correrias e improvisações, tornando-o um executor "cego" de normas e preceitos; as péssimas condições materiais das escolas; a imposição dos programas oficiais distantes da realidade, interesses e necessidades dos estudantes; as estratégias de "marketing" das editoras impondo modismos, incentivando o consumo, iludindo consciências através do embelezamento do produto e de regras de mínimo esforço (Molina, 1987).

Há muito tempo se apresenta o professor como um seguidor mecânico do livro didático. Quase tudo, como já vimos, conduz a isso.

Mas o uso do livro didático como complemento ao trabalho dos professores e alunos começa a ganhar terreno. Como mostrarei mais tarde, para a maioria, parece que ocorre o contrário - a dependência acentua-se, entretanto surgem, a cada dia, exemplos de professores que conseguem romper com o círculo vicioso do conformismo, e fazer um trabalho independente (autônomo).

Um certo tipo de consciência, por parte do professor, do uso que os circuitos de produção, circulação e consumo do livro didático fazem dele e do aluno, começa a se fortalecer, e cria novos questionamentos que começam a transformar as relações entre o professor e o livro didático. Um desses questionamentos diz respeito à atuação do Estado como promotor e incentivador da produção didática no país.

4.1. A Produção do Livro Didático: a Ação do Estado

Uma análise do livro didático no Brasil deve levar em consideração uma enorme gama de fatores, desde a "oportunidade" (como disseram alguns autores entrevistados) que, por iniciativa individual, se lançaram à empreitada de escrever um livro (o que não invalida a influência do Estado ao produzir programas e propostas curriculares) até a plena

influência dos programas oficiais que "conduzem" o conteúdo e a seqüência de alguns livros.

Esta situação se agrava quando se sabe do caráter temporário dessas propostas e programas, que são mudados de acordo com as mudanças políticas dos Governos Estaduais e com as "diretrizes pedagógicas" traçadas, periodicamente, pelas equipes burocráticas das Secretarias de Educação. Os livros sofrem e influem nessas mudanças.

É importante registrar que há uma espécie de simbiose em que o livro didático (o autor) é muito influenciado pelos programas oficiais (e propostas) e em que o livro didático, depois de publicado, influencia novas propostas (Vesentini - entrevista).

Pensar os conteúdos de um livro didático de Geografia significa pensar na estruturação dos conteúdos de Geografia nos currículos propostos pelo Estado, que influem tanto na feitura do livro como na escolha desse livro por parte do professor.

Para tornar seus livros mais consumíveis, uma das regras básicas das editoras e dos autores é fazer com que seus textos se aproximem, ao máximo das propostas oficiais (Bacelar, em entrevista, declara que procurou adequar seu livro às propostas do Rio de Janeiro e de São Paulo).

Assim, o autor didático, examina as propostas curriculares oficiais antes de escrever o livro e, aí, em graus variados, se deixa (ou não) influenciar por elas.

Há casos de livros didáticos que seguem as propostas na totalidade e há autores que participaram da elaboração de propostas, o que vem acentuar a simbiose aludida.

As sucessivas reformas educacionais no Brasil, têm desempenhado um importante papel na organização do ensino, em nosso país, (para isso são feitas) e particularmente no ensino de Geografia e, por extensão, na produção do livro didático.

Ribeiro (1987) desenvolve muito bem esta relação entre as sucessivas reformas do ensino e a maior ou menor valorização da Geografia (p.35 em diante).

Fala, o referido autor, da reforma Capanema e da estrutura monolítica que caracterizava os currículos, a nível nacional, até a Lei de Diretrizes e Bases da década de 60, quando se permite experiências curriculares tanto no setor público quanto no particular.

Entretanto, esta mesma lei, reduz, drasticamente, o número de séries com ensino obrigatório de Geografia, passando para apenas três anos no ginásial e apenas um ano no 2º grau e, somente, para as carreiras das áreas de Ciências Humanas. Na área tecnológica e biomédica não se estudava Geografia no 2º grau. Era matéria do "clássico" (mais fácil, quase pejorativo).

Os vestibulares eram isolados e cada departamento fazia seus próprios exames. Geografia caía em muito poucos. Livros didáticos de 2º grau? Havia a Geografia Física de Aroldo de Azevedo, com todo o peso de informações e que eu

utilizei no 1º ano do 2º grau, quando estudei Geografia, em 1961.

Ao longo da década de 60, em pleno desenvolvimentismo, a industrialização de parte do Brasil urbano começa a modificar as relações tradicionais da sociedade brasileira.

O moderno é o urbano. O progresso está nas cidades. O campo sofre transformações imensas que desenraízam populações e alimentam um intenso processo de êxodo rural.

A modernização econômica acaba por influir nas diretrizes do governo federal para a educação. Gestava-se a lei 5692/71, que caracterizaria a década de 70, e que enfatizava a necessidade de profissionalização dos alunos no 2º grau e a iniciação ao trabalho no final do 1º grau.

Com a influência dos governos ditatoriais essa nova lei trazia uma nova concepção de currículo, de disciplinas, de áreas de estudo, sistemas de avaliação etc.

Como diz Ribeiro (op.cit.), a lei 5692/71 favoreceu o esvaziamento da Geografia e da História, "integrando", com o que lhes restou, uma área nova - chamada Estudos Sociais - fruto híbrido de uma relação incestuosa entre História (tempo) e Geografia (espaço), irmãs e/ou filhas das Ciências Sociais: os Estudos Sociais conferem à Geografia e à História o mesmo filo genético, mas negam suas individualidades como áreas, metodologias e objetivos, como ciências que são - além dos tratamentos didáticos próprios de cada uma (p.40).

Houve pouca contestação, pois a centralização administrativa e o conveniente distanciamento entre a cúpula e as bases do ensino não criaram condições para o questionamento.

Ainda segundo o mesmo autor, a criação dos Estudos Sociais pode ser entendida como uma forma de conter o movimento de renovação da Geografia e da História, que se esboça na década de 60, através do qual alguns temas candentes como o de participação popular nos grandes acontecimentos ou o da superação do subdesenvolvimento através de uma análise crítica do próprio processo de desenvolvimento era levados para a sala de aula (p.41).

Mais adiante afirma que:

"Se a classe dominante se sente ameaçada pela circulação de "contra-ideologias" que conquistaram espaço para poder difundir-se, ela pode lançar mão do controle do Estado sobre o sistema de ensino, de modo a torná-lo um instrumento mais explicitamente comprometido com a difusão da ideologia que corresponde a seus interesses e de combate às contra-ideologias" (op.cit. p.41).

Contraditoriamente (?), parece que essa lei que tanto prejudicou a "renovação" da Geografia no Brasil (acho um exagero dizer que a "produção" geográfica da década de 60 "incomodava" as classes dominantes), por outro lado, ao incluí-la no núcleo comum obrigatório em todos os vestibulares deu-lhe um enorme impulso no 2º grau (e, por extensão no 3º e no 1º).

Fazendo parte de todos os exames vestibulares que se organizaram a partir de 72/73, a Geografia, ao contrário do que se diz, acabou sendo muito mais favorecida do que prejudicada pela lei 5692/71, no que diz respeito à presença na grade curricular do 2º grau.

Presente nos exames vestibulares, passou a ser ensinado a todos os alunos do 2º grau (não apenas aos da área de Ciências Humanas) e em, no mínimo, dois anos.

Penso que a ação do Estado, através da legislação do vestibular, influi, decisivamente, sobre a importância da Geografia no 2º grau e que a orientação dada pelas bancas do vestibular repercute, bastante, na maneira como vai se processar o ensino dessa disciplina.

Por isso me preocupo com as recentes mudanças nos exames vestibulares do Rio de Janeiro e nas repercussões que possam ter. Não defendo um vestibular unificado - com uma única orientação. Talvez a pluralidade seja melhor, em termos de várias visões que a Geografia pode contemplar, mas é preciso que esta pluralidade se revista de qualidade.

É preciso destacar que a transformação de um vestibular unificado (uma única orientação) em múltiplos vestibulares que, no caso do Rio de Janeiro, data de 1989, trará, novamente, repercussões para o ensino de 2º grau e para a escolha (e talvez produção) do livro didático.

Na segunda metade da década de 70 e quase toda a década de 80, a orientação dada, no vestibular unificado, em direção à reflexão crítica, aos mecanismos de análise da

sociedade, à análise da responsabilidade do homem sobre o meio ambiente, refletiu-se no ensino de 2º grau. A busca por material didático que encaminhasse as aulas nessa direção, conduziu o professorado ao uso de alguns livros didáticos que, com uma visão crítica da Geografia, se aproximavam daquela orientação (muitas vezes, os livros didáticos eram citados explicitamente como fonte do conteúdo da questão).

Com a situação atual (múltiplos vestibulares - múltiplas orientações), muitos aspectos da situação anterior ficaram evidentes.

1º) Aquela visão renovada da Geografia, que o vestibular unificado do Rio de Janeiro introduziu, não era compartilhada por todos os professores do 2º grau e nem por todos os Departamentos das Universidades.

2º) A influência do vestibular no ensino do 2º grau é grande mas não é total. Se a maioria dos alunos das escolas privadas (de boa e de má qualidade) busca o 3º grau, muitos alunos das escolas públicas vêem sua vida escolar terminar no 2º grau. As diversas entrevistas feitas com os professores da rede pública demonstraram isto. "Os meus alunos (2º grau, noturno) não vão mesmo fazer vestibular. Então eu nem me "toco" no que acontece com os exames" (M.C.S. - professora).

Quer dizer aquela renovação metodológica do vestibular passou à margem de muitos professores.

O atual modelo de vestibular múltiplo pode ser dividido em duas linhas principais: 1ª) a das Universidades Federais que são herdeiras da reflexão crítica desenvolvida nas provas do antigo unificado, onde as questões, em geral, são de nível de análise ou, pelo menos de compreensão (baseando-me em Bloom, com todas as críticas que sua taxonomia merece); 2ª) a linha das outras Universidades que representa um enorme retrocesso com relação à forma de cobrar conteúdos (ênfase na memorização) e com relação à influência sobre o 2º grau. Questões do tipo: que cidade brasileira possui uma siderurgia de grande porte; qual a república soviética (1991) com tais e tais características; qual o país na Europa conhecido como caixa d'água, extraídas dos vestibulares de 1991 e 1992) dificilmente seriam incluídas no antigo unificado ou nos atuais vestibulares das Federais.

Até que ponto este retrocesso repercutirá no ensino do 2º grau, privado e público, é uma questão em aberto. Até que ponto esta alteração influenciará na escolha dos livros didáticos (renovadores ou tradicionais) por parte do professor é outra dúvida.

Sabemos que há uma gama variada de livros e que nem sempre os melhores são os mais utilizados. O meu medo é que esta reação conservadora nos vestibulares, induza a uma ênfase ainda maior na utilização desses livros com uma visão mais tradicional da Geografia.

Se tomei como exemplo de transformações os exames vestibulares e suas repercussões no 2º grau, não desejo esquecer as transformações que marcaram a sociedade brasileira nas últimas décadas e principalmente aquelas que ocorreram na virada dos anos 60 para os 70 que afetaram demais a Universidade brasileira e o ensino da Geografia em particular.

Foi a época da "sofisticação" dos cursos de Geografia. Dentro de um quadro geral de valorização da tecnologia e da profissionalização, com grandes recursos vindos do exterior para utilizar no equipamento das Universidades, e, é claro, com a quantificação e o sistema de créditos, a Geografia "aspirava" à condição de ciência exata e/ou da natureza. Diversas Universidades Federais e Estaduais remontaram seus organogramas e, a pedido dos próprios geógrafos e professores de Geografia que nelas trabalhavam, deslocaram os Departamentos de Geografia para os Institutos de Geociências (UFRJ, UFF, UERJ, UNESP, etc).

A formação de bacharéis ganhou ênfase (sempre se saía com os dois títulos - bacharel e licenciado - mas a formação era a mesma) tendo como modelo o profissional - geógrafo que trabalhava para o Governo nas Secretarias Estaduais e no IBGE.

A licenciatura começou sua agonia, num quadro geral da década de 70 em que o tecnológico se superpôs ao humanístico, onde a racionalidade e o produtivismo atingiram o ápice.

O que pretendo mostrar com esta discussão é que não é possível pensar-se uma análise dos manuais didáticos de Geografia sem vinculá-la ao contexto geral do sistema educacional brasileiro.

Para esta vinculação utilizarei as excelentes obras de Oliveira, (1983); Alves, (1986); Freitag et alli (1989) que de há muito se debruçam sobre o livro didático e o entendem como:

"Centro de uma teia, em que cada fio e nóculo nos conduz a um outro aspecto mais complexo da estrutura social brasileira" (Freitag, 1989: 141).

Não basta questionar somente o livro didático para modificar a desqualificação do ensino no Brasil. É preciso questionar amplas estruturas políticas, econômicas e ideológicas.

"Mas a recíproca também é verdadeira: alterações fundamentais na política do livro didático necessariamente alterarão outras estruturas da sociedade brasileira, além do sistema educacional" (Freitag, op. cit. p.141)

O histórico do livro didático no Brasil tem de tomar como marco 1930, quando, sob estrita orientação do Estado, começa a se desenvolver uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico (Freitag, op.cit. p.12). Alguns autores chegam a dizer que o livro didático nacional é uma

conseqüência direta da Revolução de 30, quando, dizem, que o encarecimento do livro estrangeiro, permitiu ao compêndio nacional competir comercialmente com o importado.

Em 1938 se define, pela primeira vez, o que deve ser entendido por livro didático - compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

Vemos aí que desde cedo, já se relaciona livro didático com programas escolares.

Ainda na década de 30 cria-se a Comissão Nacional do Livro Didático par examinar e julgar os livros e que, com base em onze impedimentos, tinha mais a função de um controle político-ideológico do que propriamente uma função didática.

Com o final da gestão Capanema, em 1945, questiona-se a legitimidade da Comissão, mas ela é mantida, com seus plenos poderes e, conseqüentemente, correndo o risco de atuar como uma censura, de facilitar a especulação comercial e de manipular politicamente o livro didático.

Embora nem sempre estes poderes tenham sido exercidos, esta situação mantém-se até a década de 60 quando, em 1964, é assinado o acordo MEC/USAID que previa a distribuição gratuita de livros didáticos aos estudantes brasileiros. Cria-se, para isso a Comissão do livro técnico e do livro didático. Os funcionários da USAID tinham total controle sobre os livros didáticos. A COLTED foi extinta em 1971 e substituída pelo Programa do Livro Didático. Aprofunda-

Os cursos de pós-graduação se desenvolvem e passam a ser os qualificadores da mão-de-obra.

A década de 80 demonstrou uma evidente desaceleração da economia e conseqüente desemprego da mão-de-obra educada. Fica evidente a ineficácia da escola e da universidade como fornecedoras de mão-de-obra para as empresas. Exigem-se níveis de escolaridade, cada vez mais elevados, para funções que antes não os exigiam. Os excedentes estão à porta do mercado de trabalho e não da Universidade.

Todas estas transformações tornam evidente que: o sistema educacional é compreendido como "produtor de recursos" quer dizer, de "capital humano"; o ensino humanístico é desprestigiado; a pesquisa científico-tecnológica ganha outros locais, fora das Universidades (no caso da Geografia isto já ocorria desde três décadas antes com o CNG); os materiais de ensino e os conteúdos de curso passam a ter um controle político e ideológico, semelhante ao que sofreram durante o Estado Novo.

A legislação educacional brasileira desencadeada com a tomada de poder pelos militares em 1964 ainda está em vigor até hoje, direcionando, inclusive, o processo decisório em torno do livro didático nos três níveis administrativos (Freitag, op. cit. p.27). O "núcleo comum" de disciplinas para cada nível e série é definido pelo Conselho Federal de Educação. Os Conselhos Estaduais emitem pareceres sobre os conteúdos específicos de cada disciplina. As Secretarias de Educação elaboram os "guias curriculares", onde são propostos

os currículos que terão vigência em cada um dos estados da federação. Estes "guias curriculares" servem de orientação para os autores e para as editoras.

A base desses "guias" são elaboradas os diferentes conteúdos dos livros didáticos que, via de regra, procuram corresponder exatamente ao mínimo exigido. Em seguida, os livros produzidos e lançados no mercado por editoras privadas são submetidos à apreciação das comissões (federais e estaduais), nomeadas para este fim (Freitag, op. cit p. 28).

A fim de minimizar os riscos, as editoras se atêm o mais próximo possível aos guias curriculares o que conduz a uma uniformidade (ou pequena variação) dos conteúdos nos livros de diferentes editoras e até de uma mesma editora. As variações vão ocorrer mais na forma de apresentação e diagramação dos livros como veremos mais adiante, ao analisar os livros de Geografia. As editoras e suas estratégias de "marketing" se encarregam da difusão e conduzem a um processo geral de uniformização pois, também neste nível, os livros diferem pouco uns dos outros. Se surge um livro novo, com novas temáticas, novas formas de expôr o conteúdo (sempre com o cuidado de não fugir muito dos "guias") logo é copiado (mesmo que apenas na aparência) pelos demais.

E o livro didático de Geografia, como tem se comportado nesse quadro geral da educação brasileira e nas questões específicas da produção didática?

4.2. O Livro Didático de Geografia

Na realidade, desde 1930, vem sofrendo todas as mudanças sentidas pela sociedade brasileira em geral e pela educação em particular.

Segundo Vesentini (1992):

"O manual de Delgado de Carvalho, que, em parte, seguiu a trilha aberta no fim da década de 10 por Said Ali, foi um dos que se adequaram admiravelmente a um momento em que o federalismo e a República Velha estavam se desagregando, com a progressiva construção de um poder central forte e acima dos Estados - processo que culminou em 1927-28 e voltou a ocorrer, posteriormente, com o golpe de 1930... Carvalho criou uma regionalização para uso didático algo obviamente só possível com um espaço nacional unificado, o que inexistia até os anos 20 - que posteriormente foi reproduzida até pelo IBGE, criado no final dos anos 30" (p.106).

Aroldo de Azevedo começa a publicar em 1937 e reina absoluto por três décadas com seu ufanismo e conteúdo reforçado mas descritivo. Na década de 60 muda-se o "lay-out" (fotos coloridas), e reduz-se o texto, mas o método expositivo e a linha ufanista, continuam os mesmos.

Em 1968 - surgem os livros de Zoraide Vitorello Beltrame, fartamente ilustrados e com caderno de atividades no qual se colocava pequenos trechos informativos.

Em 1969 são lançados os volumes da coleção Geografia, de Nilo Bernardes que, com belas fotografias,

textos enxutos e muito atrativos, constituíam uma adaptação da coleção francesa Pernet. Em 1970, David Márcio, lança seus dois volumes (O mundo atual e Geografia do Brasil). Em 1971 e 1972 Cloves Dottori (e outros) lança a coleção Geografia Dinâmica que, teve em seu segundo volume - Geografia do Brasil - um marco nas obras didáticas da Geografia brasileira e que teve grande impacto, pelo menos no Rio de Janeiro.

Diversos outros autores, a maioria inexpressivos do ponto de vista da contribuição à renovação do ensino da Geografia, foram lançados na década de 70 (Arsênio Sanches e Geraldo Gonçalves; Elian Alabi Lucci; Celso Antunes) e se incluem, até hoje, entre os mais vendidos.

Aumentou a variedade, melhorou a qualidade mas no 1º grau. Para o 2º grau não havia livros de Geografia, por que, também, quase não havia Geografia até que, em 1972, surgiram os Estudos de Geografia de Melhem Adas, obra marcadamente influenciada pela Geografia Ativa francesa, de muito bom nível, com textos de leitura, mas com pouca integração entre as partes (temas soltos). Entretanto inovava, e muito, na forma e em alguns temas do conteúdo (conservacionismo, recursos humanos, análise política da população etc). De meados da década de 80 para cá a gama de escolhas para o 2º grau melhorou muito. É claro que muito contribuiu para isso a valorização da Geografia nos vestibulares (muitas vezes já demonstrando uma abordagem renovada - crítica - da Ciência Geográfica) e a conseqüente demanda nos cursos de 2º grau,

onde se tornou disciplina obrigatória, por fazer parte do núcleo comum.

A entrada no mercado, primeiro de Melhem Adas, depois de Igor Moreira (renovado na forma, apenas) Vesentini, Pereira et alli, melhorou, em muito, a oferta. Infelizmente, como veremos mais tarde, o uso de livros muito tradicionais (Marcos Amorim Coelho, Elian Alabi Lucci, Celso Antunes) continua a ser grande, mesmo num município urbano como o Rio de Janeiro.

Em geral, pode-se observar grandes mudanças no livro didático de Geografia, sempre relacionadas aos diferentes momentos da sociedade brasileira.

Se na década de 70 as mudanças foram mais gráficas, no década de 80 já se renova a temática, quer dizer, se, de início, inovava-se mudando a forma, a aparência (até com alguns conteúdos novos) sem se alterar o essencial que é o método, posteriormente, altera-se o conteúdo e o método, mesmo que o resultado final seja meio híbrido (conteúdos fundamentados na teoria neo-clássica - por exemplo setores de atividades - incluídos em livros que pretendem dar um tratamento crítico aos conteúdos geográficos). Mesmo assim, foi intensa a transformação sofrida pelo livro didático, e a sua ação como instrumento ideológico (e, em relação à ideologia dominante, contra-ideológico) foi muito intensificada.

Todas estas obras, que mencionei, merecem uma análise acurada, que não farei. De início era o objetivo central desta dissertação, mas, depois, por sugestão da banca

de qualificação o foco foi deslocado para a relação professor/livro didático - mas devo ressaltar que o ensino de Geografia (em todos os níveis) tem sido muito marcado pela produção didática brasileira.

Criticar cada livro "per si", inserido em seu determinado contexto histórico, permite-me valorizar os esforços desenvolvidos por cada autor.

A atualização dos livros de Aroldo de Azevedo, na década de 60; a introdução das histórias em quadrinhos e outras técnicas de marketing de Zoraide Beltrame; o trabalho, bem sucedido, com textos literários de Cloves Dottori; os novos temas introduzidos por Adas; as novas discussões na problemática mundial de Dottori, Rua e Ribeiro; a renovação profunda da temática e da concepção de Geografia de Vesentini e de Pereira (junto com Santos e Carvalho), transformaram, completamente, o panorama didático da Geografia.

Mesmo sem o pretender, explicitamente, acabam por influir na atuação do professor e, de uma certa maneira, têm contribuído, de um lado, para a melhoria da imagem da Geografia na escola (ainda há tanto a ser feito ...), de outro para o aumento da dependência do professor ao livro didático, como tentarei demonstrar em outro capítulo.

Outro aspecto a ser lembrado, é a relação entre Secretarias de Educação e livro didático.

A Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro elaborou uma proposta curricular (que ainda vigora) dentre de algumas dessas novas influências da Geografia Ativa Francesa e

a Geografia Quantitativa). De 1977 a 1990 foi este o veículo oficial que influenciou os professores de 2º grau do Rio de Janeiro ao elaborarem seus planos de curso.

Os objetivos gerais para o ensino da Geografia eram (são):

- Levantar questões sobre localização, extensão, causalidade, correlação e evolução dos fenômenos naturais e humanos pertinentes à Geografia.
- Compreender como o Homem organiza o espaço terrestre.
- Atingir uma macrovisão do mundo em seus aspectos físicos, humanos e econômicos, destacando-se os seus múltiplos inter-relacionamentos.

A seguir, a proposta oficial apresenta os "subsídios para conteúdos programáticos de Geografia". É um verdadeiro programa que só não era seguido à risca por ser inexecutável dadas as condições caóticas que imperam no 2º grau do Estado no Rio de Janeiro (reduzida carga horária semanal, alunos quase "analfabetos" em Geografia - afinal a salada Estudos Sociais deu seus frutos, já que só recentemente se desmembrou Geografia e História no 1º grau - professores sem nenhuma orientação metodológica etc).

Com relação aos conteúdos programáticos de Estudos Regionais (eufemismo para Geografia Regional do Brasil) que constam do outro ano de estudo obrigatório de Geografia, a problemática geral é a mesma. O conteúdo enfatiza o estudo do estado do Rio de Janeiro.

Como a fusão Guanabara - Rio de Janeiro ocorreu em 1975 e nesse ano foi publicado o livro "O Novo Estado do Rio de Janeiro" de Murillo Alves de Cunha, tem-se aí um exemplo claro de um livro influenciando na proposta curricular que, preparada em 1976 (publicada em 1977) dedicou enorme ênfase ao Rio de Janeiro no programa de Estudos Regionais (ver anexo 3).

Observando a proposta, constata-se que, na bibliografia indicada para professores, aparecem livros didáticos de 2º grau, que, é claro, foram elaborados para alunos (Espaço Geográfico, de Igor Moreira) o que demonstra, como já foi observado em outras partes deste trabalho, como são tênues estes limites - o que é para professor e o que é para aluno.

Embora a referida proposta esteja em desuso, ela ainda existe nos arquivos das escolas e é um referencial para muitos professores.

Em julho de 1990, mas ainda com distribuição restrita, foi elaborado um Programa Básico de Geografia para o Ensino do 2º grau - Documento preliminar para discussão - também da Secretaria Estadual de Educação e que distribui os conteúdos clássicos da Geografia pelas três séries do 2º grau: Geografia geral (1ª série); Geografia Regional do Mundo (2ª

série); Geografia do Brasil (3ª série), como aparece no anexo 4.

Com esta discussão pretendo mostrar que há uma relação estreita entre o Estado (MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação) e a produção (incluindo os conteúdos, a forma e o "marketing") do livro didático.

Isto, permite-me lembrar, que cada época terá um modelo de livro didático de Geografia. Não se admitiria um Aroldo de Azevedo, conteudístico, a-crítico, pouco ilustrado nos dias atuais. Seria muito difícil conceber um livro didático, explicitamente crítico a respeito da realidade brasileira e das relações econômicas internacionais, no final da década de 60, por exemplo.

Outra discussão importante é a questão da ideologia dominante na maioria dos livros didáticos de Geografia. Hoje, já se pode contar com alguns exemplos de contra-ideologias (às vezes não muito explicitadas), mas ainda são raros. Para a maioria dos autores a Geografia a ser divulgada ainda é a tradicional, Geografia descritiva, enciclopedista (detalhista), com uma ordem pré-fixada de apresentação dos assuntos (Geografia Física, Geografia Humana e Geografia Econômica) qualquer que seja a escala a ser estudada, tratamento dos temas sem qualquer encadeamento ou inter-relações etc, e é

esta a Geografia de maior difusão e que serve de referencial à maioria dos alunos.

As mudanças no livro didático precisam ser mais gerais e profundas, para abranger todas as obras.

Como diz Lacoste (1989) ao chamar atenção para a Geografia no livro didático:

"Não se deve, no entanto, avaliar a função ideológica da Geografia dos professores considerando apenas as suas mais brilhantes e elaboradas produções. Socialmente, apesar do seu caráter elementar, caricatural ou irrisório, as lições dos livros de Geografia, os resumos ditados pelo professor, estas reproduções caricaturais e mutilantes têm uma influência consideravelmente maior, pois toda ela contribui para influenciar por muito tempo, e desde a juventude, milhões de indivíduos. Esta forma socialmente dominante da Geografia escolar e universitária, na medida em que enuncia uma nomenclatura e inculca elementos de conhecimentos enumerados sem ligação entre si (o relevo - o clima - a vegetação - a população...) tem como resultado não só mascarar o envolvimento político de tudo o que se refere ao espaço, como também impor implicitamente a idéia de que na Geografia não há nada que perceber, é preciso é ter memória..." (p. 32)

Nesse trecho, estão presentes alguns elementos fundamentais para a análise do livro didático: o nível das informações e a forma de apresentação dos conteúdos; a influência que a imagem da Geografia, transmitida pelo livro didático, exerce sobre a maioria da população (que no caso brasileiro, infelizmente, é minoria); a forma enumeratória e

seqüencial; e, principalmente, a ideologia, tentando mascarar o envolvimento político de tudo o que se refere ao espaço.

Começarei por tentar analisar este último aspecto: a ideologia no livro didático.

Simplificadamente, ideologia refere-se a sistemas de idéias que fornecem avaliações distorcidas e parciais da realidade, com o efeito de servir aos interesses parciais de determinado grupo ou classe social. Tenta-se mostrar uma representação da nação inteira (os interesses nacionais) quando se serve, apenas a um segmento da sociedade.

Para Gramsci (1981) a ideologia é uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida intelectual e coletiva. Ou seja, o primeiro aspecto se refere ao caráter globalizante da ideologia da classe dirigente, que envolve desde a arte até as ciências, passando pela economia, o direito etc.

O segundo aspecto está relacionado à ideologia como concepção do mundo, defendida para todas as camadas sociais pela classe dirigente, todavia, adaptando-a aos diferentes grupos sociais, num processo de permanente inculcação.

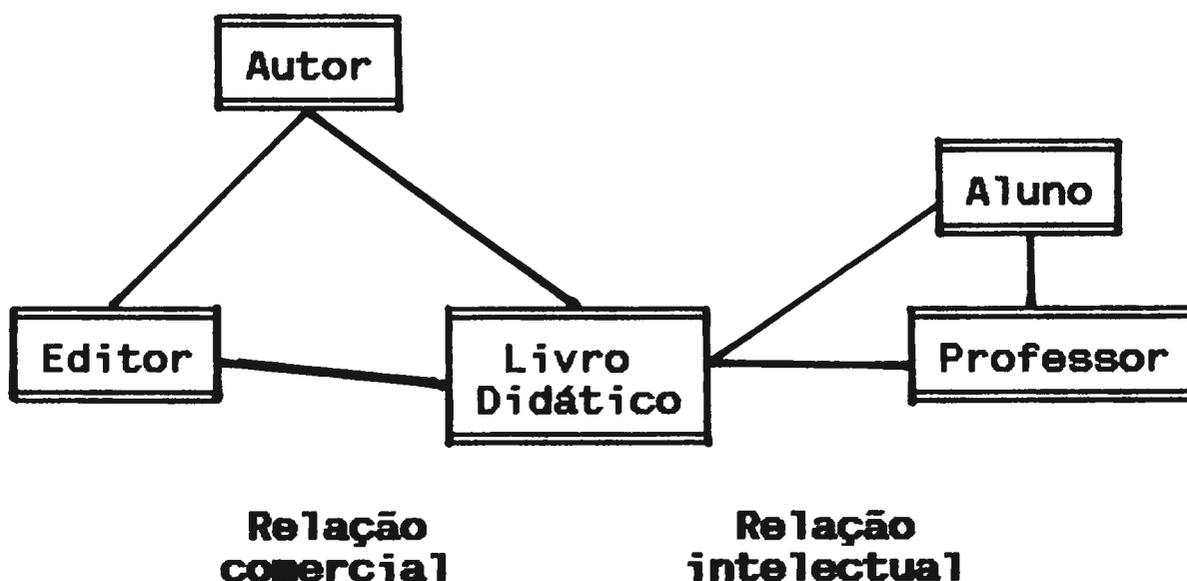
O terceiro aspecto se refere à ideologia no ângulo da direção ideológica da sociedade, se articulando em três níveis essenciais: a) a ideologia propriamente dita; b) a estrutura ideológica (organizações que criam e difundem ideologia); c) o material ideológico (os instrumentos técnicos

de difusão da ideologia). É, nesta perspectiva, que deve ser analisado o livro didático de Geografia.

Muito se tem escrito a respeito do livro didático de Geografia e muitas críticas a ele têm sido feitas. Entretanto pode-se observar que as críticas, quase sempre pertinentes são, em muitos casos, de difícil incorporação ao livro.

É claro que sei que há muitos fatores intervenientes no meio do caminho (vide problemas enunciados pelos autores didáticos), mas, acredito que é possível romper, mais radicalmente, com a forma do discurso e com o papel que é dado aos alunos e professores, quando em diálogo (através do livro didático) com o autor.

Esquemáticamente este diálogo pode ser visualizado da seguinte maneira:



A relação do autor com o editor é cheia de tensões (várias entrevistas mostraram isto) pois é dominada pela relação editor - livro. este concebido como mercadoria é visto (pelo editor somente?) como fonte de lucro e, assim, várias regras mercadológicas são utilizadas e (muitas vezes) superpostas aos aspectos pedagógicos. Nas entrevistas com alguns autores isto ficou evidente busca da objetividade da linguagem (resumida), economia de páginas, poucos mapas (economiza-se o desenhista), gravuras ampliadas (valoriza-se o visual), cobrança do editor aos autores pela reduzida venda do livro (um editor, há alguns anos, enviou o estoque encalhado para casa dos autores) etc.

O editor debate-se entre os limites impostos pelo comércio e pelo lucro (imprimir apenas aquilo que satisfaça a clientela, com um preço competitivo) e a "responsabilidade que carrega como guardião da cultura simbólica da nação" (Apple, op. cit. p.86). Este último aspecto é que relaciona os editores com a ideologia, já que, quase sempre, são o mercado e a ideologia (do editor e da editora, como parte da dominação ideológica) que vão definir os critérios rigorosos para seleção das publicações.

À relação autor-livro é, por óbvio, cheia de tensões (prazos, pressões do editor, atendimento ao mercado, atenção ao nível do aluno - e do professor etc) mas, por outro lado, há toda uma interação criador - criatura em que o autor constrói a obra mas a obra começa a ganhar vida própria e a sugerir direções, o que cria uma tensão a mais, que é a

indeterminação do caminho e das metas, embora eles tenham sido definidos, a priori, pelo autor e/ou editor.

A relação livro - professor, que é estudada em capítulo específico, é, também cheia de tensões. Ao escolher o livro (quando é possível - muitas vezes, é a escola que escolhe o livro com o qual professores e alunos vão se relacionar), o professor inicia um processo que passa, essencialmente, pelo conteúdo, (livro com conteúdo novo é "estudado" antes pelo professor para depois ser usado pelos alunos), e pelas idéias que o livro apresenta (seqüência, temas, posicionamento político etc).

Um livro sem respostas, que coincidam com as que estão na cabeça do professor, dificilmente é utilizado (ou então é de aceitação lenta).

O fato do livro didático relacionar-se, cada vez mais, com o currículo escolar, acaba por ter grande impacto sobre as relações estabelecidas em sala de aula: professor - aluno, que acabam, muitas vezes, sendo mediatizadas pelo livro didático.

Estima-se, por exemplo, que, nos Estados Unidos, 90% do tempo dos alunos gasto no trabalho de casa é gasto com livros didáticos - sem contar o tempo em sala de aula (Apple, op. cit. p.85).

Isto nos remete a uma outra relação: aluno - livro didático que não aprofundarei neste trabalho. A ela dediquei um capítulo apenas com a intenção de demonstrar a possibilidade de construir conhecimento no cotidiano escolar.

Trata-se de um campo novo de pesquisa, muito importante para a análise do papel do livro didático de Geografia.

Para mim, o livro é apenas um instrumento (uma possibilidade dentre várias) de melhoria do processo ensino - aprendizagem através da Geografia.

Não vejo, no quadro esquemático que apresentei, nada pré-estabelecido, quer dizer, não há modelo. Tudo pode ser transformado ou construído de acordo com a vontade dos sujeitos envolvidos.

Retornando a Gramsci, também ele não tinha esquemas pré-estabelecidos. Pretendia transformar, revolucionariamente a sociedade, Entretanto compreendia esta transformação como um processo aberto, de construção coletiva, em que os indivíduos (como pertencentes a uma classe social) fossem os sujeitos do processo.

A educação e a escola, ela as estendeu como fundamentais dentro daquele processo de construção do "homem atual", como dizia. A escola era vista como um lugar privilegiado (não o único) onde essa construção se daria.

Nada de fórmulas prontas. Era uma sociedade nova, socialista, na qual o proletariado estaria no poder exercendo hegemonia política, enquanto a escola difundiria a nova ideologia.

Na análise do livro didático, não posso deixar de pleitear um livro aberto que favoreça aquele processo de

construção. Para isto, o autor didático tem de ter a preocupação de não impor, mas apresentar; não fechar os conteúdos conclusivamente, mas deixá-los em aberto com desafios aos alunos (e professores), buscar a autonomia do professor (e do aluno), não a dependência.

Essa autonomia auxiliaria na construção da Autonomia - cidadãos autônomos, numa sociedade autônoma, como deseja Castoriadis.

Se para isso o livro didático é importante, se para isso o livro didático tem de mudar, que se mude o livro didático.

Relegado ao esquecimento por muito tempo, o livro didático de Geografia, ao longo da última década, vem merecendo enorme atenção.

Estrada (1988), Pereira (1988 e 1991), Magnoli (1991) embora não se ocupem, especificamente, do livro didático, em seus escritos, a ele dão alguma atenção. É, entretanto, com Vlach (1982,1984,1987,1988,1989,1990,1991) e com Vesentini (1982,1987,1989a,1989b e 1992) que o debate acerca do livro didático de Geografia toma corpo.

Diversos artigos e debates, principalmente desses dois últimos autores, trouxeram o livro didático para o centro das discussões geográficas.

Como vários dos autores citados acima são, também, autores didáticos instala-se interessante polêmica entre eles, de acordo com a função que atribuem ao livro didático, à forma

como o concebem (em termos de discurso) e à concepção da Geografia.

Vesentini (1989a) referindo-se aos textos didáticos recentes, comenta-lhes o aspecto de renovadores e relaciona-se a um contexto geral (a abertura política da sociedade brasileira, que marcou a década de 80), afirma que foi a conjuntura que possibilitou a existência desses manuais.

Concordo com essa idéia e acrescento que, se por um lado se vivenciava a abertura política, por outro a Geografia, participando de todos os vestibulares (desde meados da década de 70) abria um amplo mercado que interessou às editoras e lhes estimulou o "apetite" por novas obras (renovadoras) que se contrapunham (às vezes nem tanto) a outras já existentes.

O mesmo autor faz críticas graves à concepção de Geografia passada por alguns manuais renovadores. Fala que, para alguns (livros e autores didáticos) o socialismo real ...

"é a solução delineada, já elegida pelo sentido da história - algo interpretado de forma teleológica, como etapas pré-fixadas no processo histórico, como conhecimento científico que de maneira iluminista caminha junto com o progresso" (op. cit.:172).

Como ponto importante, ele ainda cita a maneira como alguns dos livros renovadores abordam a natureza, e diz (se referindo a uma maneira específica):

"Será que ao colocar fragmentos da natureza dentro de capítulos sobre economia - por exemplo; o clima ou até os fusos horários (SIC) no meio de um estudo

sobre agricultura, a estrutura geológica ou o relevo no interior de um capítulo sobre indústria etc - eliminamos de fato a dicotomia entre a natureza e a sociedade? Ora, uma simples leitura desses trabalhos nos convence ao contrário" (op.cit. p.174).

Completa sua crítica, demonstrando que a dinâmica da natureza é diferente da dinâmica da sociedade, e assim permanecem, mesmo que misturadas no mesmo capítulo.

Embasa toda a sua crítica na evolução da ciência a partir do Renascimento quando começaram a se definir as formas de percepção da natureza, como recurso, e as regras para sua apropriação, que passaram a vigorar no modo de produção capitalista e, com ele, e se mundializar.

Pereira (1989), em sua dissertação de mestrado, ao criticar parte da obra de Vesentini diz que:

"... Em função dessas concepções (de espaço geográfico e de meio ambiente) o autor resolveu inverter a estrutura tradicional e tratar da Geografia Física (natureza) como resultado e determinada pela ação humana: dessa forma esses temas aparecerão nos últimos capítulos ..." (p.82).

E mais adiante escreve, ao se referir à divisão do espaço mundial, que:

"Porém essa classificação adotada pelo autor (Vesentini) acaba misturando em um só lugar parâmetros de análise diferentes, pois ao dividirmos os países em capitalistas, e socialistas, o nosso parâmetro será o modo de produção, mas ao introduzirmos a questão do desenvolvimento ou subdesenvolvimento, estaremos colocando

aí um elemento estranho..." (op.cit. p.83).

Crítica e concepção que Vesentini passa de socialismo, argumentando com citações de Engels, e diz que aquele autor só discute a democracia no socialismo e não no capitalismo.

É claro que não pretendo, por agora, esgotar este debate. Se me remeto a ele, é por que a pluralidade que caracteriza as obras didáticas mais recentes da Geografia, é essencialmente política, já que, o discurso de quase todos os livros (de 2º grau) didáticos de Geografia, permanece bastante fechado (mesmo nos renovados) e reproduz com algumas alterações, o tradicional "estudo dirigido". O autor expõe suas idéias num texto mais ou menos conciso e, ao fim de cada capítulo, faz perguntas de revisão do texto. Fecha-se inteiramente, o pensamento do autor que vai ser passado em bloco.

Alguns autores para remediar este domínio exagerado sobre os "corações e mentes" dos alunos (e dos professores) "concedem" no final do capítulo - sempre no final - questões para reflexão ou textos para debate.

O nível dos conteúdos, tão importante para Gramsci, é, nestes livros didáticos considerados renovadores, bastante bom: questões atuais, discussões teóricas profundas e boas explicações, fazem desses livros, manuais utilíssimos para se apresentar uma visão atual da Geografia.

Quando falo de livros renovadores refiro-me a: Estudos de Geografia (o volume de Geografia Geral somente) de Melhem Adas, Sociedade e Espaço (volumes de Geografia Geral e Geografia do Brasil) de José William Vesentini; Geografia Ciência do Espaço (volumes de Geografia Geral e de Geografia do Brasil) de Diamantino Pereira, Douglas Santos e Marcos de Carvalho; Geografia Hoje, coleção de quatro volumes de Carlos Walter Porto Gonçalves e Jorge Luiz Barbosa. Baseio-me, para isto, em Vesentini (1989a:170). A estes acrescentarei outros, embora reconheça neles, importância menor, em termos de penetração no mercado.

Nos outros livros (ainda muito usados), o nível de informações é muito baixo, balizado pela memorização e, por óbvio, o discurso (?) é mais fechado ainda. Em vez de questões para reflexão ou textos para análise trazem: Saiba que ...; lembre-se ...; questões de resposta direta etc.

Será que não se pode pensar numa outra forma de exposição dos conteúdos que incite à reflexão no momento em que se apresente a informação (ou a análise de um processo)?

Talvez se se retomasse (e aperfeiçoasse) a forma do livro Geografia 2º grau, a que me referi anteriormente, conseguíssemos, de um lado, maior autonomia para o professor e para o aluno, do outro, uma diminuição do dirigismo que condena o professor (há inércia, bem sei; há exceções, bem sei) a seguir a "cabeça" do autor.

Desse processo, tão distorcido por dar tamanha importância ao livro didático, vejo saída numa ação dos

autores, modificando os livros, e delegando ao professor a responsabilidade de escolher o caminho a trilhar.

Fazer-se a apresentação dos assuntos com as características de pluralidade que algumas obras já apresentam, mas criando questões em pleno texto (para reflexão) que, nele, não tivessem a resposta explicitada obrigaria o aluno e o professor a saírem do instituído (no caso da maioria dos livros) ou da(s) orientação(ões). Muitas vezes, contesta-se o instituído (caso de alguns livros), mas ainda assim ocorrem direcionamentos. Pense que poderia haver um incentivo para que professores e alunos buscassem suas próprias respostas, fazendo seus próprios livros (a partir do livro didático).

Este, seria então um instrumento fundamental na criação do livro auto-construído, elaborado pelo professor e pelo aluno, através de respostas às questões que acabariam por constituir um outro nível de aprofundamento que se superporia ao nível básico do livro montado pelo autor.

Não penso na abolição do livro didático. Vejo-o como instrumento da ideologia instituída, mas, também, como instrumento contra-ideológico, voltando-se contra a heteronomia. A minha idéia é que, a partir de um livro didático, aberto, permitindo a participação do aluno e do professor, estes possam elaborar outro livro didático, fruto de um processo de construção do conhecimento no dia-a-dia da sala de aula. É claro que, para isso, é preciso mudar as relações do professor com o livro didático (os autores podem

ajudar neste processo) a favorecer a sua atuação como intelectual orgânico.

Nunca é demais lembrar que o professor é o fator determinante na relação com o livro didático. Enquanto não se valorizar o professor, melhorando-lhe o salário e as condições de trabalho (carga horária, número de alunos), possibilitando-lhe reciclagens (incentivadas) e ascensão funcional, também por titulação, de nada adianta atuar na escola dos programas assistencialistas.

O que apresento, neste trabalho, é a necessidade de uma mobilização política, por parte dos professores e dos autores didáticos, que, atuando como indivíduos autônomos/intelectuais orgânicos, subvertem todo este quadro, já que não acredito em "soluções" vindas das autoridades "superiores", pelo menos a curto e médio prazo.

Dentro deste quadro geral, parece-me importante traçar um panorama abrangente dos livros didáticos de Geografia mais utilizados pelos professores do 2º grau, no Rio de Janeiro.

Os livros didáticos de Geografia mais utilizados pelos 48 professores entrevistados são: Sociedade e Espaço - José William Vesentini, com 17 indicações; Geografia Geral - Marcos de Amorim Coelho, com 15 indicações; O Espaço Geográfico - Igor Moreira, com 10 indicações.

Outros livros ainda citados foram: Panorama Geográfico do Brasil, de Melhem Adas; Brasil Sociedade e

Espaço, de J.W. Vesentini; a Geografia Ciência do Espaço - O Espaço Mundial, de Pereira, Santos e Carvalho.

Deve se levar em consideração que: a) cada professor indicou mais de um livro, na medida em que leciona em mais de uma série; b) 16 professores, dentre os 48 entrevistados, declararam não utilizar livro didático, em sala de aula, com os alunos.

Não pretendo fazer uma exaustiva análise dos três livros didáticos mais utilizados - não é objetivo deste trabalho - mas uma breve reflexão a respeito se faz necessária.

Uma crítica a cada obra "per si" e uma comparação de umas com as outras, é muito fácil de ser feita, entretanto não é meu propósito.

Este tipo de análise do livro didático vem sendo feita desde 1982, por diversos autores, mas sempre de um ponto externo a cada obra. Por exemplo: criticar Carvalho, Azevedo, Vesentini e Adas, como faz Pereira (1989), a partir de um mesmo momento histórico e de uma mesma perspectiva metodológica/ideológica, não faz sentido, para mim. São realidades/momentos inteiramente diferentes, que devem ser respeitados.

Na verdade, nenhuma obra resiste a este tipo de análise. Em primeiro lugar, cada pessoa/autor comporia um livro didático de uma maneira própria, em termos de seqüência e tipo de conteúdos, forma de apresentação etc, sem falar no método utilizado.

Em segundo lugar, críticas sempre haverá, pois um autor pode desenvolver mais um tema do que outros, desde que o ache mais relevante, ou, até mesmo, suprimir temas considerados clássicos da Geografia. Mas será que o livro didático tem de dar conta de todos os conteúdos clássicos da Geografia? Qual seria o parâmetro para definir o que deve ser tratado num livro para determinada série, as propostas curriculares das Secretarias Estaduais de Educação? Mas se eles são tão diferentes, como fazer?

Por exemplo, para mim, os livros de Geografia Geral do 2º grau deveriam conter um capítulo de Geografia Agrária, já que e trabalho este conteúdo em sala de aula. Mas seria procedente/útil/importante a crítica a uma obra didática baseada, apenas, neste fato? Será que tal conteúdo não pode ser alocado em outro momento da escolaridade?

E o método? Como o método dialético, que eu considero o melhor para uma reflexão crítica da Geografia, baseia-se num diálogo aberto, indeterminado, que não prescinde da opinião do outro, acho muito difícil transformá-lo numa linguagem expositiva unidirecional. Nesse aspecto todos os livros são criticáveis.

Apesar dessas considerações, não posso me furtar a demonstrar que as três obras mais utilizadas diferem, por demais, entre si.

O livro Sociedade e Espaço, representa para a década de 80 o mesmo papel inovador do Estudos de Geografia de Melhem Adas na década de 70.

Em suas primeiras edições a seqüência de conteúdos era a seguinte: Unidade I - Uma Geografia Política do Mundo Atual, na qual se analisava as grandes diferenças sócio-econômicas no mundo atual e as relações comerciais e financeiras; Unidade II - Aspectos da População Mundial, onde se inovou em termos de conteúdos ao criar um capítulo sobre raças e racismo e se mantinha a análise política da população mundial introduzida por Adas, na década anterior; Unidade III - Fontes de energia e indústria, em que se enfatiza, pela primeira vez nos livros didáticos, a importância da Revolução Industrial como marco para a organização espacial do mundo contemporâneo e se compara os diversos padrões de industrialização do mundo, destacando o Brasil como país industrializado do Terceiro Mundo; Unidade IV - O meio ambiente do Homem, onde se trabalhava a dinâmica da natureza, as relações sociedade/natureza em termos de degradação do meio ambiente e a conservação dos recursos (temática já introduzida por Adas).

Trazendo alguns textos complementares para a última unidade, vocabulário e sugestões de atividades no fim de cada capítulo, esta obra caracterizou-se pela atualidade e "afinação" com as discussões que se travavam na Geografia "Universitária" das quais o autor participava ativamente.

Hoje em dia seria muito fácil criticar esta obra tão marcada pelo econômico; pelo fato dos estudos da população virem à frente das atividades como se o homem não fosse o

sujeito do processo econômico; pela ausência do espaço agrário e da análise das relações cidade-campo etc.

Entretanto, em dez anos, a obra sofreu muitas alterações à medida que o autor alterava, também, sua inserção nas discussões acerca da evolução da Ciência Geográfica.

As inovações permaneceram: "não é a partir do espaço natural que se vai compreender a sociedade moderna, mas a partir do caminho inverso" (apresentação do livro); o capitalismo entendido como sistema hegemônico e a indústria como base para este sistema; "o espaço geográfico como espaço social fruto da humanização da natureza" etc, mas introduzem-se grandes alterações até a edição de 1992.

É claro que o mundo sofreu grandes mudanças nos últimos anos e que os livros deveriam atualizar-se. No caso da obra em questão, isto aconteceu.

As quatro unidades básicas permaneceram mas com ordem mudada. A população estudada após as atividades econômicas, o que eu acho mais acertado. Na realidade, ao se estudar as atividades econômicas já se estuda a população como produtora e consumidora (o "homo economicus"). Então, parece-me mais lógico, ao se estudar os aspectos da população, enveredar pelo político e pelo cultural (políticas demográficas, raças, civilizações) dificultando a tendência a se trabalhar a Geografia da população como demografia estatística em que se estuda um conjunto de abstrações (dados numéricos com pouca ou nenhuma interpretação crítica). Penso que o autor poderia dar mais destaque às migrações que

constituem um dos aspectos mais "geográficos" dos estudos populacionais.

A análise de novos temas em todos os capítulos, uma introdução em que discuta "por que estudar geografia?" (o que todos os livros e professores deveriam perguntar-se), a ênfase no político, para equilibrar a força do econômico como "face" privilegiada na análise geográfica etc, demonstram a preocupação do autor em atualizar sua obra.

Para mim, o mais importante, foi a introdução de textos complementares em quase todos os capítulos do livro (em alguns capítulos mais de um texto) demonstrando uma grande pluralidade na abordagem do tema (algumas vezes diferentes da do próprio autor), o que possibilita uma "fuga" das determinações inerentes ao texto composto, o que era bastante sentido pelos alunos, no livro anterior.

Gostaria de ver este livro ainda mais aberto, em que os textos tivessem uma importância maior, em que as unidades e capítulos fossem mais interligados, em que outros temas fossem contemplados. Mas isto, todos dirão sobre todos os livros.

Demonstrar como as novas relações cidade-campo são fruto de um processo de concentração de poder político e econômico, que ocorre nas cidades, e que leva a um esvaziamento relativo do campo; analisar o processo de modernização da agricultura como decorrência das novas necessidades do modelo urbano-industrial-capitalista de racionalidade, que se materializa de maneira mais completa na cidade, e que acaba por influir, também, nas relações

culturais em que o urbano (de urbs), a cidade (de civis), ou a polis, são sinônimo de urbanidade, civilizado, polido, enquanto o campo (rus, ruris) é o rude (rural), seriam, para mim, temas muito importantes em qualquer livro didático.

Entretanto, reconheço, que pelo fato de não constarem do livro didático, não há qualquer impedimento de serem abordados em sala de aula. Há professores que criam a partir do livro didático e não se submetem à "tirania" dos temas e das seqüências apresentadas.

Outro aspecto importante deste livro é não quebrar a dinâmica do quadro natural, fragmentando a análise dos elementos componentes, mas sem deixar de fazer a discussão das relações sociedade-natureza.

Poderia ter havido a opção de diluir a natureza dentro das partes da análise econômica do espaço geográfico, como fazem Santos, Pereira e Carvalho (Geografia Ciência do Espaço). Essa tentativa de integrar sociedade-natureza conduz a um problema muito mais sério do que a tradicional dicotomia físico-humana. Ao se diluir a análise de estrutura geológica, na indústria, e o clima na agricultura, desintegra-se o conjunto natureza e não se integra verdadeiramente, físico e humano já que têm dinâmicas específicas. Também não se consegue trabalhar com a geomorfologia, por exemplo, pois, sendo resultante da estrutura e da ação dos agentes externos, não pode ser tratada a não ser dentro do conjunto dos elementos do quadro natural.

O livro de Vesentini, com problemas típicos dos manuais didáticos, quanto à forma do discurso, é muito superior aos demais por, de alguma maneira, tentar dar uma pluralidade às análises apresentadas, apresentar um bom nível de informações e ter uma exposição clara, objetiva, sem cair no esquemático.

O segundo livro mais utilizado pelo grupo alvo da pesquisa é Geografia Geral de Marcos de Amorim Coelho.

Em sua edição de 1992, apresenta-se totalmente reformulado e utilizando um enfoque crítico e renovado, segundo o autor.

Foram incluídos novos temas: organização política e sócio-econômica do mundo contemporâneo, meio ambiente e poluição, as duas naturezas, a conquista espacial, teorias da deriva continental e da tectônica de placas, grandes paisagens naturais da Terra, teorias demográficas, sistema monetário internacional, aerofotogrametria e sensoriamento remoto.

A estrutura básica do livro foi mantida - natureza, homem, produção, ainda de acordo com o autor.

Embora o referido livro tenha sofrido uma grande reformulação, as mudanças que ocorreram não lhe tiraram o perfil de livro que trata de tudo da Geografia Geral, mas em "doses homeopáticas". Muito esquemático e sem apresentar maior ênfase nos textos complementares (quando existem), este livro sofreu sensíveis influências de outras obras. Muitos esquemas e gráficos já utilizados em outros livros e, principalmente, um certo "ar Vesentiniano" ao tratar as grandes paisagens da

terra, da organização política e sócio-econômica do mundo contemporâneo, ou do meio ambiente e poluição, mostram como existe uma "corrida" entre os autores didáticos para se apresentarem como "críticos e renovados" mesmo sem que mudanças estruturais ocorram nas suas obras.

Os capítulos continuam estanques, e nem na análise da natureza a integração entre os elementos que a compõem é percebida.

A aparência do livro está bem mudada: belas ilustrações, bons esquemas, mapas variados. A forma descritiva de apresentar o conteúdo, a exposição linear e afirmativa não conduzem à reflexão e, muito menos, a qualquer tipo de contestação.

O terceiro livro mais utilizado pelos professores pesquisados é o Espaço Geográfico de Igor Moreira.

Foi, desde o início dos anos 70, aquele que mais sofreu a influência da chamada Geografia Quantitativa. Incorporou modelos teóricos (distribuição hipotética dos climas no mundo, distribuição de indústrias, listas de características para serem correlacionadas etc), e se definiu por um método dedutivo bem explícito.

No livro de atividades, diversas matrizes remetiam à análise fatorial tão cara aos adeptos do neo-positivismo.

O autor mostrava consonância com as últimas técnicas de pesquisar Geografia. No ensino pareciam funcionar muito bem, dando à Ciência Geográfica uma logicidade que a tirava do empiricismo.

Criticar esta obra à luz do que vem ocorrendo com a Geografia desde então, não me parece correto. Contesto o método dedutivo e a pretensa logicidade mas não da obra, e sim da Geografia na época.

Segundo o autor, na apresentação da edição de 1990, o livro sofreu por uma série de modificações e passou a mostrar uma "geografia de forte conteúdo social e, portanto, preferentemente Humana e Econômica, que enfatiza o estudo das profundas transformações que vem sofrendo o espaço brasileiro".

O livro manteve, apesar das modificações, sua estrutura básica: o espaço natural (chamado agora de o meio ambiente do homem), a população, o espaço industrial e urbano (as atividades industriais e urbanas), o espaço brasileiro. Acrescentou-se uma introdução (o espaço do homem) e ampliaram-se muito os capítulos, com novos temas e muitos textos complementares, aqui chamados de leituras de apoio.

O autor continua a enfatizar os padrões e as classificações, embora, agora, com mais volume de texto, maior quantidade de informações e uma certa variedade de opiniões.

Esses três livros apresentam uma mesma matriz quanto à forma, exposição dos conteúdos e linguagem. Como já disse, desses três, aquele que inova em, praticamente todos os aspectos, mesmo sem romper com a forma expositiva dos manuais, é o livro Sociedade e Espaço de José William Vesentini.

Outros livros merecem ser citados, embora menos utilizados pelos professores entrevistados, mas igualmente importantes no acervo didático da Geografia escolar.

O livro, já referido, de Santos, Pereira e Carvalho (Geografia Ciência do Espaço), mesmo merecendo muitas críticas, dentre elas aquelas que fiz anteriormente, ainda assim aparece como uma obra renovada na forma de distribuição dos conteúdos e na linguagem. Como há pouco (quase nenhum) diálogo com o aluno e como não se apresentam outras opiniões, além das dos autores, o livro torna-se pesado, hermético e de difícil compreensão.

Muitos outros livros têm surgido nos últimos anos, cada um contribuindo à sua maneira para o ensino da Geografia.

Críticas? Como já disse, todos podemos fazer. Cada um poderá ter sua concepção de livro didático e, assim nenhuma obra ficará isenta desse exercício de crítica.

Entretanto, em minha perspectiva, é o autor didático que vem desempenhando, crescentemente, o papel de intelectual orgânico, isto é, provocando a reflexão, a análise, a construção do conhecimento no dia-a-dia da sala de aula.

Nessa perspectiva, infelizmente, são poucas as obras que convidam à reflexão crítica e a repensar(se) (n)uma realidade. Neste caso, dentre os citados anteriormente, caberiam apenas as obras de Vesentini e de Santos, Pereira e Carvalho, mesmo com os problemas apontados.

Além desses poderia citar ainda os livros O Mundo Contemporâneo de Edson Alberto Carvalho Ferreira e A Nova Geografia de Demétrio Magnoli e Regina Araújo.

A primeira obra é o que considero mais próximo daquilo que chamei de "livro aberto". Baseado em textos de diversos autores, não pretende ser ditador de linhas ou formas de análise. A ideologia do autor aparece mais na seleção e ordenação dos textos.

Também aqui, não é difícil apresentar críticas, mas o importante é valorizar o que o autor concebeu como forma de livro, leitura, compreensão, reflexão são solicitados ao aluno permanentemente o que o torna mais livre da imposição das idéias do autor e do professor.

O livro de Magnoli é, também, muito inovador mas no que diz respeito aos conteúdos (tipos e seqüência) e ao método historicista. Diz o autor que seu livro pretende "redescobrir o fio de uma tradição muito antiga, anterior à própria institucionalização universitária da Geografia. Essa tradição - feita de relatos de viagens ou enquetes históricas, de levantamentos estatísticos ou pesquisas eruditas - forma um reservatório inesgotável de imagens e idéias às quais se pode chamar pensamento geográfico". Mais adiante, diz que o livro "enxerga no percurso histórico das sociedades humanas sucessivos alargamentos das fronteiras de apropriação do planeta".

De fato, é um livro muito inovador, mas que não se preocupa em dialogar com o aluno. O conteúdo, de muito boa qualidade, é dado pronto e fechado.

Outros livros têm surgido mas deles não me ocuparei.

A diversidade é importante, mas seria ainda mais se os autores assumissem as suas responsabilidades de transformadores da sociedade através do incentivo à reflexão crítica e contestação do instituído.

Acredito que, ao trabalhar com o livro didático e com as relações do professor com ele, eu esteja contribuindo para a transformação de uma realidade que dificulta a ação de intelectuais (que poderiam ser os professores) na formação de novos intelectuais (os alunos) que, desenvolvendo o sentido da autonomia, atuem no plano histórico-social. Para isso o autor didático pode colaborar produzindo livros que auxiliem nesse processo ao invés de dificultá-lo.

A maioria dos livros didáticos se preocupa, fundamentalmente, com a descrição e não com a construção dos conceitos.

Poucos têm preocupação com o desenvolvimento de estruturas de pensamento que possibilitem ao aluno refletir e operar os conceitos.

A realidade vivida pelos alunos não é tomada como referência. Sei que é um trabalho difícil, mas poderia haver a preocupação de se aproximar, de alguma maneira, de uma realidade do aluno trabalhador (são livros para o 2º grau),

contraposta à de outro aluno de classe média ou alta, para se trabalhar as diferentes concepções de mundo.

Em nenhum livro o conteúdo aparece trabalhado de forma integrada e cumulativa. Em geral os capítulos são estanques e sem que uns utilizem os conceitos trabalhados anteriormente, em outros.

O espaço concebido como produto social, mesmo que apareça nas intenções dos autores, só é pressuposto para poucos autores (Vesentini, Santos et alli, Magnoli, Ferreira) que demonstram a preocupação em mostrar que as formas atuais são produto de formas herdadas.

Somente esses autores demonstram preocupação com o desenvolvimento de uma consciência crítica no aluno.

Na verdade não existe o livro perfeito. Seria aquele que se "afinasse" com as idéias do professor (método de exposição, temas, nível etc) e que respeitasse as especificidades dos alunos em termos de nível intelectual, visões de mundo etc.

Não podemos esquecer Piaget (1972) quando diz que:

"A aprendizagem é um processo que se dá de forma gradativa a partir das trocas do indivíduos com o meio. Não importa se o aprendiz é criança, jovem ou adulto, o processo é o mesmo e se caracteriza pelo alargamento das estruturas mentais que, conjugando o novo com o já conhecido, incorpora-o, dando-lhe um sentido próprio" (p.42).

Um livro que fosse menos "manual" e mais aberto, quase um livro de leitura, talvez possibilitasse um trabalho mais efetivo, por parte do professor (este elemento fundamental para que o processo de autonomia individual e social se desenvolva), no caminho da construção do conhecimento.

Os manuais didáticos surgiram no intuito de facilitar o trabalho do professor e orientar a aprendizagem do aluno. Pouco a pouco foram deixando de ser um livro de referência para se transformar no definidor das direções do trabalho da maioria dos professores e da reflexão do aluno (quando ela existe).

Posso apontar dois caminhos para a transformação do livro didático num instrumento, cada vez mais importante, no desenvolvimento da criticidade e da autonomia.

O primeiro é uma maior "abertura" dos livros existentes, ou numa forma em que o discurso do autor seja intercalado por questões reflexivas, no que chamei de diálogo com o aluno, ou numa forma em que a pluralidade de idéias esteja presente e na qual o aluno seja instado a reconhecer diferentes visões ou posições frente a uma problemática.

O segundo é uma maior importância do livro "de leitura", coletânea de textos, ou mesmo, livros paradidáticos que "deleguem" ao professor o papel do orientador - do trabalho de reflexão em sala de aula, ao qual chamo de construção do conhecimento.

"Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas" (Gramsci, 1981:39).

V. AUTONOMIA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO - UM PROJETO DISTANTE. AS RELAÇÕES ENTRE O PROFESSOR DE GEOGRAFIA E O LIVRO DIDÁTICO

"A Autonomia é o agir reflexivo de uma razão que se acredita em movimento sem fim, ao mesmo tempo individual e social"

(Castoriadis)

Quase nada se escreveu sobre o uso do livro didático em sala de aula. No entanto é uma questão das mais importantes pois é aí que se observa até que ponto as intenções e qualidade do trabalho efetuado pelo autor didático foram percebidas pelo professor e pelo aluno.

Novamente, aqui, recorro a Oliveira (op.cit.) e, principalmente, a Freitag, Mota e Costa (op.cit.) para nortear minha análise.

Dois aspectos têm sido levados em consideração: o primeiro é o que estuda os critérios utilizados pelo professor para fazer a escolha do livro didático; o segundo consiste em investigar como o professor atua com o livro didático em sala de aula.

O primeiro aspecto tem demonstrado que:

- a) muitas vezes a decisão de escolha do livro didático não é do professor;
- b) muitos professores não têm condições de mudar de livro didático, uma vez adotado;

c) a maioria dos professores é unânime no elogio do livro didático quanto à adequação ao programa, existência de exercícios variados e relevância para a vida do aluno.

O conhecimento do livro didático pelo professor vem através da indicação de colegas, sugestão de uma editora, reforçada pela visita de um divulgador, ou em reuniões para seleção de livro (uma minoria).

Estas conclusões de Oliveira (op.cit.) são apenas parcialmente aplicadas no caso do município do Rio de Janeiro.

Outros estudos, evidenciados por Freitag et alli, demonstram que o livro didático não serve aos professores como simples fio condutor de seus trabalhos, mas passa a assumir o caráter de "critério de verdade" e "última palavra" sobre o assunto.

Embora eu pretenda mostrar, nesta pesquisa, que isto não é tão geral assim, o simples fato do livro ser visto como fio condutor é muito grave.

Como pude perceber e demonstrar, o livro didático não funciona apenas como instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão do conhecimento, mas como o modelo-padrão do conteúdo. Neste sentido, parece que os livros estão modelando os professores, como afirmam Freitag et alli (op.cit.).

A quantidade de professores, em minha pesquisa, que estuda e prepara aulas pelos livros didáticos, confirma esta situação.

O segundo aspecto (o uso do livro em sala de aula) demonstra que:

- a) o livro didático deixa muito a desejar, mas é indispensável em sala de aula;
- b) se com o livro didático o ensino brasileiro é sofrível, sem ele será incontestavelmente pior.

Para Freitag et alii, o livro didático "estabelece o roteiro dos trabalhos para o ano letivo, dosa as atividades de cada professor no dia-a-dia da sala de aula e ocupa os alunos por horas a fio em classe e em casa (fazendo seus deveres)". (op.cit. p.128).

Para os referidos autores, o triunfo do livro didático nos últimos 20 anos vem se revelando uma vitória de Pirro para a educação no Brasil. Professores e alunos tornaram-se seus escravos, perdendo a autonomia e o senso crítico que o próprio processo de ensino-aprendizagem deveria criar.

Em que pese um certo exagero de imagem, devo concordar que assim ocorre mesmo na rede de 2º grau de um município urbano como o Rio de Janeiro.

Diversos professores, dentre os 48 abrangidos pela pesquisa, demonstraram que recorrem a outros materiais, mas o livro didático é o mais importante, mesmo quando não é exclusivo.

A seguir, pretendo mostrar que há exceções, pois pude constatar, que alguns professores conseguem desenvolver

um trabalho autônomo em relação ao livro didático, embora o utilizem.

Uma Aula de Geografia no 2º grau

(Material fornecido pelo professor F.A.W., um dos entrevistados)

- O tema da nossa aula é a responsabilidade do homem na conservação do meio ambiente.
- Vamos falar um de cada vez, prestar atenção no que os outros dizem, para depois de ouvir e refletir sobre o que ouvimos, apresentar nossa opinião.
- Vamos ver se ao final da aula percebemos como todos nós, cidadãos, temos responsabilidade na conservação do meio ambiente.
- Vejam esta notícia do Jornal do Brasil de 27/05/92:
Brasil responde por 4% do efeito estufa, enquanto os Estados Unidos respondem por 20%.

"O controle do efeito estufa depende muito mais dos países industrializados do primeiro mundo do que dos países do terceiro mundo.

Os cerca de 400 milhões de automóveis de todo o mundo lançam na atmosfera 550 mil toneladas de carbono anualmente, respondendo por 8% do efeito estufa, ou seja, o desmatamento de Amazônia responde

por menos da metade do que os carros poluem no mundo inteiro".

- Pensem sobre esta situação: A pressão maior é para que países como o Brasil acabem com as queimadas das florestas (o que é preciso que se faça). Mas quem fará pressão sobre os países ricos para que gerem menos poluição?
- Na reunião da ECO-92 elaborou-se a agenda 21, um documento que prevê 0,7% do produto interno bruto dos países ricos destinados a combater a poluição ambiental. Mas alguns países decidiram que isto só ocorrerá a partir do ano 2.000. Será que muitos países ricos estão dispostos a arcar com estes gastos? Como se fará a relação entre governos e empresas para cumprir esta determinação? Que outras questões vocês levantariam para esta discussão?

Para complementar esta aula, leiam o capítulo 22 do livro didático.

Esta aula não se esgota no conteúdo que pretende desenvolver. É um exercício de reflexão plena. É um exercício de respeito à opinião dos outros. É um exercício de construção da cidadania, isto é de participação na sociedade. E para haver cidadania, é imprescindível que exista criticidade. É

preciso que haja reflexão com fundamento (e os alunos não são um recipiente vazio de conhecimento ...). É necessário que os alunos se posicionem por conta própria. O futuro cidadão necessita conhecer a realidade, compreendê-la em seus mecanismos e fundamentos, trabalhá-la em todas as escalas possíveis. Esta aula é um exercício de democracia.

Este professor está tentando desenvolver com seus alunos o sentido da autonomia naquilo que Castoriadis (1983) chama de "... poder coletivo para alargar ao máximo o campo da autonomia individual efetiva" (p.16).

Quando o referido autor mostra a importância da escola como uma das instâncias de "fabricação social" reforçamos a idéia de que reflexão livre, considerar o aluno como ser pensante, permitir o aflorar da livre crítica são fundamentos básicos para o surgimento do "indivíduo novo". Os alunos "aprenderão melhor" se buscarem (e encontrarem) sozinhos a solução dos problemas. Eles podem inventar soluções novas. E isto não nos deve assustar (1981b:58).

Ainda com Castoriadis (1983):

"Para que o indivíduo possa pensar "livremente", mesmo em seu foro íntimo, é preciso que a sociedade o instrua e eduque, fabrique-o como indivíduo que possa pensar livremente (grifo do autor) o que muito poucas sociedades fizeram na história ... Ao mesmo tempo e correlativamente, isto implica uma educação no sentido mais profundo, uma paideia que forma indivíduos com a possibilidade efetiva de pensar a si mesmos" (p.23).

Diz, ainda, esse autor que:

"Se eu crio um filho ou uma criança qualquer é precisamente enquanto ser virtualmente (e também aliás, efetivamente) autônomo. Criá-lo significa ajudá-lo o mais possível e atingir essa autonomia e desenvolvê-la" (1981b:56).

Em obra mais recente, o autor citado (1990), diz que:

"Autonomia (autos - nomos, dar-se a si mesmo as leis) não tem nada em comum com as idéias Kantianas. Não se trata de descobrir em uma Razão imutável uma lei dada de uma vez por todas mas de se interrogar sobre a lei e seus fundamentos e de não ficar fascinado por esta interrogação, mas de fazer, de instituir e de dizer. A autonomia é o agir reflexivo de uma razão que se acredita em movimento sem fim, ao mesmo tempo individual e social (p.131).

A autonomia surgiu como germe desde que apareceu a interrogação explícita e ilimitada, não apenas sobre fatos mas sobre significações imaginárias sociais. É o domínio do consciente sobre o inconsciente; é a elaboração do discurso do Outro e não a sua eliminação.

A busca da autonomia enfrenta todo o peso da sociedade instituída já que a estrutura social coloca a todo o momento obstáculos (inculcados desde antes do nascimento - passividade, respeito à autoridade, conformismo etc) a tudo que possa se manifestar como autonomia.

Castoriadis (1986) nos adverte que a idéia de autonomia e da responsabilidade de cada um por sua vida podem facilmente tornar-se mistificação se as separarmos do contexto social e se as estabelecemos como respostas que se bastam a si mesmas (p.134).

A impossibilidade da pedagogia consiste em que ela deve se apoiar numa autonomia que não existe ainda, a fim de ajudar na criação da autonomia do sujeito. A impossibilidade parece consistir na tentativa de fazer homens e mulheres autônomos em uma sociedade heterônoma e, além disso, neste enigma aparentemente insolúvel, ajudar os seres humanos a alcançar a autonomia, ao mesmo tempo que absorvem e interiorizam as instituições existentes.

O processo se inicia pela contestação à sociedade heterônoma.

Se queremos indivíduos autônomos, isto é, capazes de uma atividade reflexiva própria - é aí que se encontra a fonte de contribuição do indivíduo à criação social-histórica - temos de lutar por uma educação não mutilante que se baseie na construção do conhecimento em sala de aula.

Todas as vezes em que há discernimento, critério, apreciação, experiência, consciência de si mesmo, apropriação do objeto pelo pensamento, também há construção do conhecimento.

O professor deve ser um produtor de conhecimento tendo sempre como preocupação constante, auxiliar o aluno a questionar, criticar, posicionar-se, conhecer-se. Estará

atuando como intelectual orgânico, exercitando sua autonomia contra a heteronomia instituída, auxiliando o desenvolvimento de outros intelectuais orgânicos, capazes de levar à frente o projeto de autonomia.

Nesta parte o que se procura focar é a dependência (e autonomia), em graus variados, do professor em relação ao material criado por outros, principalmente o livro didático.

Parece-me que são duas ordens de dependência/autonomia. Uma do professor em relação aos conteúdos que recebeu na Universidade (e a forma, que ele reproduz através do tipo de aulas "magistrais" que dá): outra em relação ao livro didático que utiliza.

Os conteúdos que recebeu na sua formação universitária (estranques, enciclopédicos, muitas vezes acríticos) vão definir os conteúdos que ele vai transmitir, para seus alunos, principalmente para os de 2º grau, quando o professor (segundo entrevistas) nem mesmo se dá ao trabalho de "filtrar" esses conteúdos e adequar-lhes o nível. São as "gavetas" do ensino superior correspondendo às "unidades" dos seus "planos de curso". Um curso de Geografia Agrária Geral transforma-se numa unidade de Geografia Agrária Geral; a Agrária do Brasil torna-se uma unidade do mesmo conteúdo e assim sucessivamente. O que quer dizer que o ensino de Geografia no 2º grau é um aligeiramento do curso do 3º grau (e, por extensão, a Geografia do 1º grau é um aligeiramento do curso da do 2º e 3º graus). Reproduz-se, de maneira deturpada, a estrutura curricular do 3º grau, nos níveis de escola de 2º

grau. A forma das aulas expositivas, enciclopedistas/detalhistas com pouca participação (ou nenhuma) dos alunos, também é reproduzida.

O livro didático se encarrega de confirmar esta situação, pois as suas unidades, estanques umas das outras, também reproduzem as "gavetas" do 3º grau, também estanques entre si.

O 3º grau não faz a integração para dar um sentido do que é a Geografia (alguns, mais afortunados, conseguem isto nas cadeiras de Pensamento Geográfico ou Metodologia, mas são raros). O livro didático não favorece em nada essa integração. O professor não tem condições (de conteúdo e tempo) para fazer face a esta "quebradeira geral" (Moreira, 1987). Quebra-se a Geografia em Física e Humana, Geral e Regional; "fratura-se" a Física em Climatologia, Hidrografia, Geomorfologia, etc; "decompõe-se" a Humana em População, Agrária, Urbana, etc; "pulveriza-se" isto tudo na Geografia Regional. Em suma, não se constrói nem para o estudante de Geografia (ou professor) e nem para o aluno das escolas, uma concepção globalizante da Ciência Geográfica.

Há, também, uma falta de autonomia com relação ao modelo de relacionamento com os alunos. Reproduz-se o modelo autoritário, não no sentido de repressão comportamental, pelo menos, nem sempre, naquilo que ele tem de pior: o professor considera-se dono do saber, iluminado pela deusa da sabedoria. O aluno está ali para "aprender" o que ele (professor) tem para ensinar. O que o aluno sabe (e ele sempre sabe, já que é

um ser presente) não tem a menor importância, ou melhor tem, pois é um saber "perigoso", fora do "controle" dos esquemas na cabeça do professor.

Este professor que, infelizmente, não consegue construir a sua autonomia - falta-lhe confiança e tempo útil para estudar e ganhar essa confiança - mesmo quando é interessado e procura se "atualizar", fazendo cursos com especialistas, acompanhando, de alguma maneira, as discussões da academia, ainda assim, não tem condições (foi o que alguns admitiram) de "digerir" as informações obtidas. Sai frustrado dos cursos e dos congressos por que não tem condições de "transformar" aquelas informações (quase sempre no âmbito teórico) em algo "digerível" pelos alunos. Quer dizer, juntar a nova teoria aos velhos conteúdos (o que, realmente, parece-me impossível).

Como não consegue alcançar autonomia não pode desenvolver este sentido nos seus alunos. Formar cidadãos autônomos, no sentido Castoriadiano, está tão distante como ir da Terra à Lua.

Fazenda (1981), chega mesmo a afirmar que:

"Somos produtos da escola do silêncio, em que um grande número de alunos apaticamente fica sentado diante do professor, esperando receber dele todo o conhecimento. Classes numerosas, conteúdos extensos, completam o quadro desta escola que se cala" (p.15).

A classe mais comum em nossas escolas, onde se considera que se faz um "bom trabalho" ainda assim apresenta as seguintes características: a maior parte do tempo o professor fala e os alunos escutam; outras vezes os alunos respondem questões feitas pelo professor (oralmente ou por escrito), quase sempre questões fechadas ou até mesmo factuais; quase não há "feedback" dos alunos para o professor e nenhuma possibilidade de condução do processo pedagógico pelos alunos; predominância das atividades tradicionais, quase sempre num relacionamento sem afeição, quase burocrático.

Por outro lado, não é correto generalizar estas práticas. Pouco se sabe a respeito do que os professores pensam, ou que estratégias, em sala de aula, vêm desenvolvendo para escapar àquele comportamento padrão que desagrade a muitos. Quase nada se pesquisa a respeito do professor real (comum) - suas esperanças, suas frustrações, suas inseguranças, não aparecem nos documentos, que, na maioria das vezes, se referem à escola impessoal (sem professores ou alunos). Fala-se muito da educação e da escola e pouco dos professores e alunos.

Alguns professores tentam. Lembro-me de um entrevistado (R.C.L.) que fez pós-graduação em Geografia na UFRJ. Tinha boa base de leituras, acompanhava as discussões da Ciência Geográfica, mas tinha de dar aula para alunos da periferia que, mesmo sendo do 2º grau, pouco mais sabiam, em termos de conhecimentos formalizados, do que ler e contar. Este professor busca alguma forma de trabalhar a Geografia na

qual novas teorias e métodos possam ser inseridos. Ele não percebeu que a realidade é que tem de comandar o processo de aprendizagem. Partir da realidade vivida pelos alunos, ir à teoria (no caso, a teoria marxista, que ele dominava), para, com esta teoria, reinterpretar aquela realidade. Deve-se permitir que os alunos se tornem conscientes da realidade em que vivem (e, a partir dela, interpretarem outras realidades), e, assim, se transformem em indivíduos autônomos, capazes de pensar por si mesmos, sem reproduzir o professor ou o livro didático.

Isto significa ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica em superar as primeiras impressões, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais (teoria). O ponto de chegada será, não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado (realidade).

Este processo demanda um esforço e um trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos. Por isso mesmo,

"o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica - isto é, de crítica, interpretação e avaliação - processo em que a atividade do homem é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos" (Kosik, 1976:30).

Esta forma de reflexão, a partir da realidade vivida e com autonomia, é negada por muitos professores, que colocam

o livro didático (e não o aluno) como centro do processo ensino/aprendizagem.

"Sem o livro, o professor fica incapaz de dar bom ensino ao aluno pois o livro é fundamental" (M.C.G. - professora).

Basta esta afirmação para mostrar a importância do livro didático na vida do professor.

Não quero fazer generalizações, sempre perigosas, pois sei bem, peguei um caso extremo, de dependência ao livro didático.

Para tentar estabelecer uma relação entre o professor e o livro didático, conversei com alguns professores, antes de me basear nos dados quantitativos dos inquéritos.

O primeiro, faz uma comparação entre os conteúdos dos livros e aponta para as condições de trabalho.

"Sempre usei o livro didático, mesmo quando os livros eram ruins. Os livros melhoraram muito em qualidade e quantidade, mas ainda não surgiu um livro ótimo. Antigamente (até início dos anos 80) era necessário completar as informações e corrigir conteúdos. Hoje em dia o conteúdo nos livros melhorou muito. Os livros melhoraram e os alunos pioraram. Muitos livros atuais trazem os conteúdos muito acima da capacidade dos alunos. Acho que o professor, hoje em dia, é mais preso ao livro didático do que antigamente (20 anos atrás) quando as condições de trabalho eram melhores" (F.M.P.).

Uma professora enfatiza a dependência ao livro didático relacionando-a aos fatores econômicos.

"O livro didático é fundamental. Trabalho em cima do livro. Quase todos os alunos compram. Como as condições de trabalho e econômicas dos professores e dos alunos pioraram muito, nos últimos 15 anos, o professor tornou-se mais dependente do livro didático. Não consegue comprar outros livros ou revistas para se atualizar. Não tem dinheiro para tirar cópias para os alunos (eles também não) e, assim, fica restrito ao livro didático, que é usado intensamente, até como meio de aprender Português. Antigamente, a gente criticava mais o livro didático" (M.E.M.P.)

Uma posição plenamente consciente da relação entre o professor e o livro didático, bem como uma análise crítica do marketing e das "saídas" impostas pela crise econômica, é apresentada por um terceiro professor.

"Os livros mudaram na forma mas não no conteúdo. A crítica da Geografia não veio para o livro didático. Virou rótulo de "marketing". O Vesentini não inovou o conteúdo; o Douglas não "desvela o real". O professor era menos dependente do livro didático. Não havia a oferta de livros como agora e nem o "estímulo de prateleira" para consumo do livro didático.

Na escola pública o professor usa menos o livro do que nas escolas privadas (o preço torna-se, cada vez mais, inacessível aos alunos mais pobres). E, isto, pode vir a tornar-se uma saída. O professor deve procurar saídas para a dependência ao livro didático. A crise econômica, que impede o aluno, principalmente do noturno, de comprar o livro, pode "forçar" o professor a procurar outras saídas e, quem sabe, liberá-lo da

"ditadura" do livro, que é muito maior hoje do que há 20 anos" (A.R.S.).

A entrevista a seguir, revela um certo "vitimismo" do professor em relação ao livro didático.

"Tem havido um processo crescente de acomodação do professor (bastante justificado) e, paralelamente, uma diminuição do grau de exigência do aluno. Isto tem "empurrado" os professores atuais para o livro didático e os tornou mais dependentes desse instrumento" (E.M.S.R.)

Na visão de um professor aposentado, que analisa criticamente o livro didático, não houve grandes modificações.

"Desde 1983 não trabalho em sala de aula (aposentei-me em 1985). O último livro que utilizei foi o *Sociedade e Espaço (Geral) do Vesentini*".

"Comecei a trabalhar quando só se utilizava o Aroldo e o Celso Antunes. Depois, os livros que surgiram (todos), inclusive os mais recentes só inovavam na forma. O conteúdo é o mesmo. Só muda a ordem e o tipo de discurso. São extremamente tradicionais e só modernizaram a linguagem com chavões marxistas".

"Acho complicado fazer comparações quanto à maior ou menor dependência do professorado em relação ao livro didático, no período do início da carreira e atualmente, pois estou fora da escola há nove anos" (A.C.D.)

Um outro professor mostra que, mesmo que os alunos não usem o livro didático, ainda assim, a dependência é explicitada.

"Os alunos do curso noturno não possuem recursos para comprar livros. Oriento minhas aulas pelos seguintes autores: Vesentini, Igor e Marcos Amorim Coimbra" (L.T.P.M.L.)

Esta situação é reforçada por outra entrevista

"Utilizo o "Geografia Ciência do Espaço - O Espaço Mundial", mas somente para preparar minhas aulas" (A.M.P.D.)

Há ainda, entrevistados que procuram alternativas em apanhados de textos, por fazerem críticas aos livros didáticos.

"Não uso livro didático por que não gostei da experiência. Uso um apanhado de capítulos de vários livros. O livro Sociedade e Espaço, que utilizava, era muito esquemático e continha muitos temas que não eram trabalhados por falta de tempo. O xerox do apanhado de textos custa menos para o aluno e me permite trabalhar mais à vontade" (M.A.S.P.)

Ou por que os alunos não compram os livros indicados.

"Não uso livro didático pois os alunos não o compram. Faço uma coletânea de textos de livros, jornais e revistas para tirar cópias. Numero em ordem, de acordo com as aulas em que vão ser trabalhados e os alunos seguem esta coletânea" (M.C.S.)

Um professor mostrou que usa o livro didático para o preparo das aulas, mas sem depender dele.

"Eu não utilizo livro didático com os alunos. Os melhores livros, para o 2º grau, são inacessíveis, em termos de preço, para a clientela da minha escola. Eu utilizo o livro didático nas aulas (reproduzindo alguma partes importantes e insubstituíveis). No mais, a preparação das minhas aulas é feita em cima de outros livros, também didáticos, revistas especializadas e as mais variadas fontes primárias" (M.O.)

Infelizmente, ainda há posições como o do professor que diz:

"Sigo o livro em aula, por facilitar melhor o acompanhamento do programa por parte dos alunos" (R.B.R.)

Com estas transcrições, não pretendo comprovar nada em especial. Este pequeno grupo se destaca nas chamadas entrevistas qualitativas que realizei além dos 48 inquéritos quantitativos.

Assim, qualquer generalização é perigosa. Entretanto, há alguns pontos que merecem reflexão.

Parece que a dependência do professor em relação ao livro didático vem se ampliando nas últimas décadas.

A crítica ao livro didático é feita, mesmo por aqueles que o utilizam com os alunos ou preparam suas aulas por eles. O que quer dizer que o chamado uso "inocente" do livro didático, não caracteriza este grupo.

O aspecto mais importante a ser ressaltado, parece-me ser, a busca de alternativas. O livro didático é percebido como importante (fundamental, para alguns) mas como diz A.R.S. "a crise econômica pode "forçar" o professor a buscar outras saídas". O que significa isto? Parece-me que não é uma ruptura com o livro didático, em termos de um material complementar ao trabalho do professor, mas uma não aceitação (forçada pelas condições sócio-econômicas) da "ditadura" do livro.

Ora, o autor didático tem de estar atento para estas mudanças. Não se trata apenas de perda de mercado. Trata-se de perda de público influenciável.

Se por um lado isto força o professor e procurar soluções outras, com acesso a uma maior pluralidade de interpretações (na medida que pode recorrer a vários autores), por outro lado, tira-se do aluno a possibilidade de travar contato com uma obra completa (princípio, meio e fim) o que, no caso da Geografia, caracteriza poucos livros, bem sei, mas, mesmo assim, num país em que tão pouco se lê, conhecer, intimamente um livro (mesmo didático) parece-me importante.

Infelizmente esta característica de não leitura, aparece, até mesmo, nas universidades, onde as apostilas e o xerox de capítulos de livros substituem a leitura completa de uma obra. Talvez isto acabe por se refletir no professor, egresso da universidade, que, também vai valorizar pouco a leitura de livros.

Outro aspecto, a que voltarei mais tarde é a importância do livro didático como fonte de consulta para o

preparo das aulas. Quase que se cria, como veremos, um ciclo vicioso em que, ao mesmo tempo que o professor se liberta da "ditadura" de um livro didático no seu dia-a-dia, submete-se a uma ditadura de vários livros didáticos. Ganha em pluralidade de interpretações (quando existem) mas perde em aprofundamento do conteúdo, já que o livro didático é concebido, em geral, para o nível intelectual dos alunos.

Os dados obtidos na pesquisa quantitativa, também oferecem pontos interessantes, para reflexão.

10) O livro didático como principal recurso usado em sala de aula.

Dos 48 inquéritos, 19 professores responderam que sim e 29 disseram que não consideram o livro como principal recurso.

Os que disseram que sim, demonstraram, em outras respostas complementares a esta (que tipo de materiais você utiliza para dinamizar sua aula), que o livro didático é o único recurso usado em sala de aula.

Os outros apontaram os mapas, revistas, textos, gravuras etc, como principais recursos usados no dia-a-dia da sala de aula.

29) O livro didático como orientação do conteúdo do programa e da aula

A resposta ao primeiro ponto, que poderia indicar um certo otimismo, é contrariada pelas respostas a este segundo ponto.

O livro foi considerado o definidor do programa e do conteúdo das aulas por 32 professores, e somente os 16 que não usam livro didático negaram tal importância.

Aqui se confirma, para a maioria, tudo que os estudos, referidos no início deste capítulo, evidenciaram para o Brasil, como um todo, ou para realidades específicas, já que 2/3 dos professores demonstraram que, ao montar o plano de curso, os tópicos e sub-tópicos são tirados do livro didático.

30) Os livros didáticos como base para as verificações da aprendizagem.

A resposta a este ponto demonstrou uma certa contradição. Ao mesmo tempo que todos afirmam que a cobrança dos conteúdos não é feita mediante exercícios cujas respostas já se encontram prontas no livro didático, 20 afirmam que baseiam suas avaliações no livro didático.

Quer dizer, o livro didático é rejeitado naquilo que se considera "quadrado" - a relação direta, estímulo/respostas (questões de decoreba, como a maioria entendeu). Mas, ao mesmo tempo, a maior parte vê o livro como base do

conteúdo a ser verificado, superando, até mesmo as explicações do professor.

40) Bibliografia para o preparo das aulas

Este aspecto, que considereii muito importante, nos remete, também, ao início do capítulo.

Embora 19 professores tenham afirmado que utilizam livros não-didáticos, para o preparo das aulas (incluindo aí periódicos, livros de literatura, livros de conteúdos específicos não voltadas para o aluno de 2º grau e livros paradidáticos), causa preocupação que 12 professores indiquem que preparam suas aulas por outros livros didáticos.

Sei que são dados precários, já que 16 professores não responderam a esta pergunta, mas, mesmo assim, ainda é significativo que mais de 20% dos professores (pelo menos) sejam incluídos nesta situação.

50) A pós-graduação como fator diferenciador na relação do professor com o livro didático.

Já me referi a esta questão no capítulo "O professor de Geografia como intelectual orgânico", quando tentei mostrar que a formação do professor era um aspecto importante, mas não fundamental para a sua prática em sala de aula.

Afinal a "má formação" não é exclusividade da Geografia, segundo a literatura especializada. Por outro lado, não se pode falar em má formação do professor, quando este cursou ou está cursando pós-graduação.

Teoricamente, estes professores, têm condições de romper o ciclo vicioso do conformismo e das más condições de trabalho. Estão atualizados, romperam com os conteúdos trazidos da graduação, têm condições de criticar o livro didático etc.

Entretanto, a pesquisa demonstrou que a pós-graduação não fez os professores atuarem de maneira diferente em sala de aula e nem se tornarem menos dependentes do livro didático.

Dos 18 professores com pós-graduação completa ou incompleta, 10 se mostraram tão dependentes como os demais, ao afirmarem que orientam suas aulas pelo livro didático e que os tópicos e sub-tópicos que compõem o programa seguem a ordem do livro didático.

Outro aspecto importante neste grupo de professores, é que 7 (dentre os 18) utilizam livros com uma abordagem tradicional da Geografia (Marcos Amorim Coelho e Igor Moreira) enquanto 9 professores usam livros considerados renovados (Vesentini, Santos et alli, Adas).

Quer dizer, não há diferença sensível entre os professores que têm pós-graduação e os que só têm graduação, quanto à dependência ao livro didático e quanto à escolha do livro.

Parece que a idéia de que a formação do professor (sempre entendida como má formação) constitui um problema e justifica o mau ensino da Geografia não se sustenta. Talvez fosse necessário analisar a formação do professor de Geografia não apenas pelas disciplinas que estuda nos cursos de graduação ou pelo currículo que recebe, mas, principalmente pela preocupação dos Departamentos de Geografia em demonstrarem o sentido daquele currículo (e daqueles conteúdos) para o futuro professor.

Os conteúdos podem ser atualizados, de bom nível etc (assim é, principalmente, na pós-graduação), e, no entanto, não serem elaborados pelo futuro professor, num processo de reconstrução mental, nem serem traduzidos para a linguagem da sala de aula. Uma unidade de estratigrafia ou de circuitos de comercialização na agricultura, não pode ser passada diretamente para alunos de 1º e 2º graus. Estes conteúdos têm de estar inseridos numa discussão mais ampla a respeito do papel da Geografia no ensino de 1º e 2º graus.

O aprofundamento dos conteúdos (boa formação?), também não garante um desempenho renovador (ou mesmo de bom nível) em sala de aula.

Embora não se possa generalizar, há diversas exemplos, de professores que têm atuação em pesquisas, que fizeram recentemente (ou fazem) cursos de pós-graduação, mas que não conseguem incorporar ao seu dia-a-dia da sala de aula os debates atuais de Ciência Geográfica.

Acredito que o conformismo/comodismo que se refletem numa falta de compromisso com as mudanças na sociedade, são tão importantes quanto os problemas derivados da "má formação", e todos se combinam para definir um panorama desolador, onde as exceções (que devem ser mais valorizadas), apenas confirmam a regra¹.

Este raciocínio é fortalecido pelo fato de que quase todos os professores fizeram críticas ao livro didático, dizendo que questionavam os conteúdos neles apresentados, sua seqüência, sua relação com a vida dos alunos e a não utilização de conceitos conhecidos para explicitar assuntos desconhecidos. Isto mostra que, pelo menos para os 48 professores da pesquisa (já que as observações feitas para o grupo de pós-graduação são generalizáveis) não há a percepção de que o livro didático é uma bíblia onde as verdades não são discutíveis.

Embora isso seja verdade, também se percebe que, apesar das críticas, o livro didático continua a guiar o trabalho da maioria nos aspectos essenciais (conteúdo, programas, avaliação).

(1) Dentre essas exceções, colocaria a equipe de Geografia do Colégio de Aplicação da UFRJ, que vem conseguindo, há duas décadas, pelo menos, desenvolver um trabalho criativo, reflexivo e crítico, onde os "títulos programáticos" tradicionais não revelam a forma como a relação professor-Geografia-aluno se processa, tanto no campo do conteúdo específico, quanto no das relações interpessoais. O grupo de professores que, de alguma maneira, tem contribuído para esse trabalho, ao longo do referido período, tem sido: Suany Lobato Vereza e Luiz Antonio de Moraes Ribeiro (já falecidos); Maria do Socorro Diniz (afastada); Fernando Antonio Waszkiavicus; Maria Regina Petrus Tannuri; Paulo Lívio Pereira Pinto; Helion Póvoa Neto (afastado); Vânia Nunes Morgado (afastada) e eu mesmo, que muito tenho aprendido nesse processo de construção coletiva.

Lendo uma notícia no jornal (JB, 24/11/90) - livro didático ignora realidade dos estudantes - baseada numa pesquisa feita pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, percebi que, apesar da situação dramática de dependência do professor ao livro didático, naquele estado, guardadas as devidas proporções (universo urbano, renda etc), no município do Rio de Janeiro, pelas informações obtidas, a realidade não difere muito.

É interessante observar algumas informações da pesquisa de Pernambuco.

1. Para 20% dos professores, o livro didático é a única fonte de informações na preparação das aulas.
2. Para 25% dos professores, o livro didático deve ser mais "fácil" e mais "acessível" ao aluno.
3. Para 2,5%, o livro didático não é necessário.
4. Apenas 14% encaram o livro didático como "apoio" e "fonte de atividades" para o aluno.
5. Quase um quarto dos professores não tem poder de escolha do livro didático.
6. Cerca de 15% valorizam o "entrosamento" com a proposta curricular estadual.

A pesquisa, pelo que entendi, trabalha com todos os níveis de escolaridade e com realidades urbanas e rurais.

Se a invoco é para mostrar que, trabalhando com o 2º grau apenas (o que pressupõe um melhor nível de conhecimentos por parte do professor), com uma realidade urbana e com a segunda unidade mais rica da federação, no Rio de Janeiro, as respostas a uma pesquisa como esta deveriam ser completamente diferentes.

Num município urbano como o Rio de Janeiro e tratando-se de professores do 2º grau, causa arrepios encontrar esta situação. Sei que há professores não formados em Geografia que lecionam conteúdos que nunca aprenderam ou, talvez, nem considerem importantes. Falo, especialmente, de professores formados em História (um entrevistado) e Sociologia (um entrevistado) que dão aulas de Geografia e que não se "descolam" do livro didático.

Sei, também, que o município do Rio de Janeiro não é modelo para o Brasil, pois é de população urbana, tem um poder aquisitivo razoável (em média), os professores do 2º grau têm todos graduação completa (segundo consta na Secretaria Estadual de Educação, é obrigatória a apresentação de diploma de 3º grau para se inscrever nos concursos). Embora as licenças expedidas pelo MEC permitam que professores de História e Sociologia dêem aulas de "Geografia Humana", apenas por que estes licenciados tiveram um semestre de Geografia no seu curso superior, ainda assim, a grande maioria dos

professores é formada em Geografia, principalmente, no 2º grau.

Nesse caso, volto a lembrar que o ponto central no trabalho com livro didático, é o professor. Ele tem de ser bem formado (não apenas bem informado, quando o é) mas, também tem de fazer parte de um conjunto de modificações na sociedade em geral e na educação em particular, como já demonstrei ao analisar o processo de proletarização do professor como evidência da piora das condições de trabalho.

Para que o professor possa exercer na escola a função de criador/inovador/subversivo não basta que tenha obtido uma boa formação na Universidade. Penso que o conteúdo é importante, já que um professor bem formado torna-se mais confiante para desenvolver as outras faces do complexo relacionamento professor-aluno.

Quando digo que a formação não "basta" para uma boa atuação em sala de aula, quero dizer, apenas, que ela não determina a boa atuação. Há muitos professores, com formação tida como excelente, em termos de Geografia, mas que tornam suas aulas enfadonhas e "quase seminários", em que o aluno é considerado um ser "sem luz própria" que precisa ser "iluminado", como já demonstrei anteriormente.

Para mim, mais importante que a "formação trazida" é a "formação auto-construída" (autonomia), em que o professor pensa por conta própria, reflete sobre o real e desenvolve a sua motivação para trabalhar com os alunos (motivação basicamente política, na minha avaliação).

Acho que esse processo, tão rico, não é desejado pelas autoridades pois, para desenvolvê-lo, o professor necessitaria de mais tempo livre e melhores condições de trabalho, para inovar.

É preciso que ele participe de cursos de atualização do conhecimento feitos nas Universidades, onde a análise do livro didático teria de ser efetuada.

Também aqui é preciso qualificar esta prática. O simples fato de participar de encontros, congressos e reciclagens, não garante um bom trabalho em sala de aula (vimos anteriormente, que nem a pós-graduação garante isso). A distância da linguagem utilizada nesses eventos, em relação àquela da sala de aula (e dos professores) é tão grande que, ao invés de aglutinar os professores para a causa da Geografia renovada, afasta-os.

Praticamente, todos os professores responderam afirmativamente à idéia de se fazerem cursos de atualização em períodos longos voltados para as necessidades do 2º grau.

Um professor chegou a escrever:

"Os cursos de atualização devem estar calcados na realidade do professor e da escola. Não adianta nada oferecerem-se cursos de atualização que não passem por uma discussão séria acerca dos problemas vividos pela educação em nosso país. Os profissionais da educação estão cansados e pouco dispostos a enfrentar maratonas de aulas onde se diz como poderia ser feito, como fazer melhor ... Uma proposta séria passaria por cursos extensos, oficializados e que oferecessem algum tipo de vantagem salarial ou de progresso na carreira de onde o professor sairia bem

preparado para melhorar sua atuação em sala de aula" (M.O.)

É importante lembrar-se das dificuldades (crescentes) que qualquer professor da rede pública encontra para conseguir liberação oficial para fazer cursos de pós-graduação.

Embora a qualificação não pareça ser (pelo que pude perceber) o problema mais importante, o direito a ela tem de ser garantido e estimulado.

Participo de duas experiências, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, que demonstram como a Universidade pode contribuir para uma mudança no trabalho do professor em sala de aula, auxiliando-o no processo de busca da autonomia em relação ao conhecimento instituído.

A primeira experiência é desenvolvida pela equipe de Geografia do Colégio de Aplicação, onde vem sendo apresentado, há quatro anos um curso de extensão para professores de Geografia da rede oficial, com o nome de "Formas alternativas de trabalhar conteúdos de Geografia", uma vez por semana, durante o segundo semestre letivo. Nesse curso, os professores recebem uma atualização teórica e metodológica, num primeiro momento em cada dia de aula. No segundo momento, a maior parte do encontro, criam-se, conjuntamente, atividades que, utilizando a metodologia proposta, permitem levar aqueles conteúdos imediatamente para sala de aula.

Não são atividades avaliadoras de conteúdo. São atividades que permitem trabalhar-se o conteúdo a partir delas mesmas, incorporando a vivência dos alunos.

O fundamental aí, é o processo criativo, coletivo, que desenvolve no professor a confiança em si mesmo, base para todo o processo de busca da autonomia.

No primeiro semestre de cada ano mantêm-se encontros periódicos com os professores que já tenham feito o curso, para se acompanhar as dificuldades que eles vivenciam. Não as resolvendo para eles, mas, pensando juntos em possibilidades de solução.

Uma das bases deste trabalho é o questionamento dos livros didáticos que aqueles professores utilizam.

Uma segunda experiência muito bem sucedida é desenvolvida no projeto "Ex-licenciando/atual professor: vivenciando o aprendido ou aprendendo o vivenciado?" em encontros semanais na Faculdade de Educação, coordenado pela professora Maria do Socorro Diniz (de Prática de Ensino de Geografia) e que tem duas linhas fundamentais: a primeira é a crítica aos conteúdos recebidos na graduação (quer do campo específico, quer do campo psico-pedagógico) quanto à aplicabilidade aos níveis de primeiro e segundo graus e a sua função como parte da ação transformadora da sociedade; a segunda remete à responsabilidade da Universidade sobre os professores que ela forma, já que se tenta trazer de volta os ex-licenciandos para discutir a sua prática em sala de aula.

O que se objetiva com essas duas experiências é contribuir para mudanças qualitativas no trabalho do professor, na sua prática diária, na sua relação com o conhecimento instituído, inclusive com as "verdades" do livro didático e onde (nas experiências) ele deve construir a autonomia necessária a um intelectual orgânico consciente da sua importância no processo de transformação da sociedade.

VI. INTELECTUAL ORGÂNICO, CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E AUTONOMIA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO COM ALUNOS DO 2º GRAU

"La fase piú intelligente della lotta contro il despotismo degli intellettuali di carriera e delle competenze per diritto divino è costituita dall'opera per intensificare la coltura (...) E quest'opera non si può rimandare a domani, a quando saremo liberti politicamente"

(Gramsci)

Nos capítulos anteriores procurei demonstrar que a maioria dos professores de Geografia não tem autonomia para atuar como intelectual orgânico e construir conhecimento, produzindo indivíduos autônomos, capazes de trabalhar por uma sociedade autônoma. Tomei as relações entre o professor e o livro didático (e seu autor), como um dos referenciais possíveis para analisar tal situação.

Tentei demonstrar, também, através de exemplos, que havia exceções e que qualquer generalização nesse particular é perigosa e injusta.

A construção do conhecimento não é privilégio da Universidade ou dos Institutos de Pesquisa. Ela se dá, também, em sala de aula, no dia-a-dia do relacionamento professor - aluno de uma escola de 1º e 2º graus, sempre que haja reflexão crítica e análise do indivíduo enquanto parte da sociedade. Esse conhecimento, realizado na escola, levará o aluno a uma auto-construção onde a sua autonomia como ser pensante se

manifestará, onde deixará a dependência intelectual e aprenderá a pensar com criatividade e, assim, poderá atuar como agente de mudanças.

A educação deve ser um processo contínuo, permanente, criativo e de construção coletiva (professores e alunos), como quer Gramsci. Para que esse processo se efetue, é necessário que o professor tenha clara a dimensão política do processo pedagógico, isto é, que sinta vontade de transformar a realidade a partir da criação de novos indivíduos para nela interferir. O professor deve atuar como um intelectual orgânico.

A atuação do professor como intelectual significa que ele se torna ator reflexivo e não mero executor e repetidor de conhecimentos produzidos por outros. Ele se tornará autônomo em relação aos conteúdos obtidos na Universidade e nos livros didáticos, que passarão a ser revistos e criticados. Esta criticidade do professor desenvolve o sentido da reflexão crítica no aluno e o leva a uma autonomia individual efetiva.

Assim, produzir conhecimento, é ter como preocupação constante, auxiliar o aluno a questionar, criticar, posicionar-se, conhecer-se. Isto tirará aluno e professor da posição de "estações repetidoras" do que outros criam.

Como não espero mudanças "de cima", acredito que os próprios professores e autores didáticos possam apresentar idéias que, de alguma maneira, "subvertam" o processo educacional. Uma das idéias que me parece exeqüível a médio

prazo, é a que repousa na mudança das relações entre o professor e o livro didático, como parte de uma "guerra de posições" contra a ideologia dominante.

Parece-me uma idéia "enviezada" tomar o livro como ponto de partida para mudanças, mas é que ele apresenta uma dimensão tão exagerada que, para muitos, se torna peça fundamental do processo educativo na escola. Embora não pense assim, tomo-o como um dos pontos de partida para uma mudança que redunde numa menor subordinação do professor ao saber instituído presente no livro didático.

Na minha opinião, é aí que se manifesta, em primeiro lugar, a falta de autonomia da maioria dos professores, tanto em relação aos conteúdos adquiridos em sua formação como, principalmente, àqueles presentes no livro didático.

Como, mesmo nas condições adversas atuais, há exceções no professorado, como as dos exemplos que apresentei, deve-se valorizar estas exceções e estimular este movimento contra-ideológico (de alguns professores e alguns autores didáticos) para que ele se torne dominante e imponha novas formas de trabalhar a Geografia no livro didático e na escola.

Da mesma maneira, é importante conhecer-se melhor as estratégias que os professores, que tentam desenvolver sua autonomia, utilizam no seu dia-a-dia. Para mim é necessário valorizar-se esse trabalho que, de certa forma, é feito de maneira independente das esferas superiores de decisão (que não tem a vivência da sala de aula) e que pode representar real alternativa para mudança.

O trabalho do professor tem de ser melhor conhecido para poder chegar-se ao sujeito principal do processo educativo - o aluno.

Como esse aluno se relaciona com os conteúdos de Geografia? E com o livro didático? E como ele vê as formas escolhidas pelo professor para desenvolver sua autonomia de reflexão?

Estas questões levaram-me a relatar uma experiência que, de alguma maneira, pode indicar caminhos no processo pretendido.

Embora perceba que as observações que cada pessoa faz na sua vivência diária são muito influenciadas pela história pessoal, o que a leva a privilegiar certos aspectos da realidade e negligenciar outros, ainda assim considero, os conhecimentos e as experiências pessoais, auxiliares valiosos no processo de compreensão e interpretação de um fenômeno.

Todo esse processo se materializa no cotidiano, quando o indivíduo se coloca na dinâmica de criação e recriação do mundo.

Ao mesmo tempo, a interação de sala de aula que envolve mais diretamente professor e aluno, incorpora a dinâmica escolar em toda a sua totalidade e dimensão social. Não se trata, portanto, de situações reproduzíveis em sua plenitude, pois contêm especificidades resultantes das características de cada escola e das relações que se estabelecem entre professores e alunos.

6.1. O que revelou a experiência realizada

Trabalhar com turmas de 3ª série do 2º grau, como as que serviram de objeto para esta observação, coloca para o professor uma questão básica: trata-se de mais um ano de escolaridade, ou é um momento de preparação para o vestibular?

Os alunos, em geral, também vivenciam essa problemática. De acordo com suas intenções de prestar, ou não, os exames vestibulares, desenvolvem-se expectativas diferentes com relação ao rumo que a 3ª série deva tomar.

No caso dos alunos do Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde leciono, essa questão é percebida da seguinte maneira: todos pretendem prosseguir para o 3º grau e, assim, todos desejam sentir-se habilitados para o vestibular; pretendem, dessa forma, um certo grau de "adestramento". Entretanto, a maioria, manifesta desejo de ver seus estudos descondicionados do referido exame.

O perfil dos alunos dessas três turmas é muito variado. Há aqueles que ingressaram no CAp ainda na 1ª série do primeiro grau; alguns outros, foram sendo admitidos à medida que vagas nas séries intermediárias surgiram. Um grupo numeroso, egresso de escolas municipais, prestou exame de seleção, com posterior sorteio entre os aprovados, para constituir uma turma na 1ª série do 2º grau.

Das três turmas, duas são oriundas do próprio CAp, enquanto a terceira é oriunda das escolas municipais. No total são 67 alunos.

Entre as três turmas há uma certa disparidade sócio-econômica, mas nenhuma diferença quanto à forma de recepção dos conteúdos e do relacionamento com o professor, pelo menos nenhuma que justifique atuações diferenciadas.

O trabalho que desenvolvo, com a Geografia, nessas três turmas, procura, de alguma maneira, contemplar as duas expectativas dos alunos: o preparo para o vestibular e a manutenção da sistemática de discussões e permanente reflexão que caracteriza o ensino da Geografia, nas séries anteriores daquela escola.

Segue-se, grosso modo, o programa do vestibular da UFRJ: as relações sociedade-natureza, numa abordagem ecológica globalizante, Geografia industrial, Geografia urbana, Geografia agrária, o estudo da população e Geografia regional. Em cada unidade, destaca-se o Brasil como exemplo para aprofundamento.

Ao longo do ano letivo, e com três aulas semanais, tenta-se abranger esse programa, mas sem que haja qualquer constrangimento à análise conjuntural, de acordo com o interesse dos alunos.

As formas de avaliação variam ao longo do ano, e são previamente combinadas com os alunos.

No primeiro bimestre, organizei uma prova discursiva, com base no modelo do exame vestibular da PUC-Rio.

Com a intenção de fazer com que os alunos se transpusessem para a posição de um avaliador do vestibular, elaborei um padrão de respostas, com os valores de notas atribuídos às idéias mais importantes. Cada aluno corrigiu a prova de um colega.

O objetivo dessa avaliação era, em primeiro lugar, o treinamento na exposição de idéias, por escrito, já que dissertações com introdução, desenvolvimento e conclusão, constituem um ótimo exercício.

Em segundo lugar, tal trabalho mostrou-se importante por colocar o aluno na posição de avaliador, sendo solicitado a distinguir o que é relevante daquilo que é irrelevante em uma resposta; o que é fundamental e o que é acessório, numa exposição de idéias.

Frigotto (1989), ao tratar desse assunto, afirma que:

"A distinção entre o fundamental e o secundário, o necessário e o fortuito, é princípio epistemológico sem o qual não é possível construir conhecimento científico" (p.81).

Esse trabalho mostrou-se muito válido e, embora eu já o tivesse realizado outras vezes, com outros alunos, a experiência se enriquece a cada ano, e os resultados são sempre satisfatórios. A atividade serviu-me como base para o

exercício que pretendo relatar, em detalhes, e que se refere à avaliação do 3º bimestre.

Com a intenção de, novamente, favorecer a troca de papéis entre aluno e avaliador, sugeri como tarefa para nota que individualmente, ou em dupla, os alunos, organizassem uma questão discursiva.

O exercício apresenta as seguintes partes:

- a) o enunciado da questão;
- b) os objetivos que nortearam tal elaboração;
- c) o nível taxonômico da questão (grau de dificuldades do raciocínio exigido);
- d) os pré-requisitos de conteúdo, exigidos para a resposta;
- e) o encaminhamento da solução, quer dizer, a resposta à questão.

Optei por este roteiro com a intenção de mostrar aos alunos que cada questão tem uma razão de ser, um objetivo que conduz a elaboração da questão.

A taxonomia de Bloom, que eu condeno em seu formalismo, serve para mostrar aos alunos a diferença de encaminhamento de respostas a questões que solicitem níveis diferentes de raciocínio. É preciso observar as diferentes solicitações como por exemplo: cite os elementos que afetam o clima de tal área; explique a relação entre a expansão da pecuária bovina e o êxodo rural no Sudeste brasileiro; analise as repercussões da unificação alemã no mercado de trabalho das duas áreas formadoras do atual país.

Parece-me importante que os alunos compreendam que, de acordo com o nível requerido, deve ser apresentada a resposta.

Os pré-requisitos para a solução são importantes porque obrigam os alunos a relacionar aquele conteúdo com outros conteúdos subjacentes, o que favorece o encadeamento e a sistematização do conhecimento.

A resposta surge como uma exposição natural das idéias coletadas e organizadas.

Os conteúdos foram de escolha livre por parte dos alunos e a bibliografia mais usada compreende as anotações de aula e os livros didáticos utilizados ao longo do 2º grau.

Este último aspecto parece-me relevante porque no CAP-UFRJ, com a intenção de demonstrar pluralidade de idéias e de posicionamentos frente às diversas problemáticas trabalhadas, indica-se os livros Sociedade e Espaço (dois volumes - Geral e Brasil) e Geografia, Ciência do Espaço (também dois volumes - Geral e Brasil) para serem utilizados ao longo das três séries do 2º grau.

Tais livros, como foi mostrado em capítulo anterior, divergem bastante quanto ao método de exposição, quanto à concepção de Geografia e quanto à forma de apresentação dos conteúdos.

Além dos livros didáticos, os alunos puderam escolher qualquer outro material como base para a elaboração das questões. A grande maioria escolheu um dos livros didáticos citados acima.

A seguir, apresento alguns trabalhos elaborados pelos alunos, num total de sete. Desses, cinco são desenvolvidos a partir do livro didático, e dois de outros materiais, incluindo jornal e livros paradidáticos.

São trabalhos pertencentes às três turmas e que procurei manter na forma original, proposta pelos alunos, mesmo que apresentem imprecisões de linguagem ou incorreções no conteúdo.

É claro que não cobro, por exemplo, precisão no nível taxonômico, pois para mim (e para qualquer pessoa) torna-se difícil distinguir um nível de compreensão de um nível de análise. Se solicitei este item é por que acho importante que os alunos parem para refletir sobre o nível de complexidade da pergunta e que este determinará o encaminhamento da resposta.

Aqui também procurei respeitar o conteúdo em que os alunos desenvolveram o trabalho. Eles não foram informados "a priori" que teriam suas questões utilizadas para qualquer fim que não a correção e obtenção de notas. Procurava não cair no erro apontado por Lüdke e André (1986) quando afirmam que:

"(...) qualquer tipo de pesquisa que desloca o indivíduo de seu ambiente natural está negando a influência dessas forças contextuais e em consequência deixa de compreender o fenômeno em sua totalidade" (p.15).

Assim, o contexto e a liberdade para criar foram preservados sem que houvesse qualquer imposição de minha parte que influísse no resultado.

Se apresento estes trabalhos de alunos, é para mostrar que não se trata de retórica e muito menos de utopia, quando me refiro à construção do conhecimento no cotidiano escolar; quando o relaciono ao projeto de autonomia; quando afirmo que é possível (desde que haja motivação, quase sempre de caráter político) a ação do professor como intelectual orgânico; e quando indico como instrumento de trabalho, sem qualquer tipo de subordinação, o livro didático.

Devo lembrar aqui, como faz André (1989):

"O estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar" (p.39).

Concordando com a autora supracitada quero enfatizar que uma grande falha nas pesquisas educacionais é a pequena ênfase que se dá aos estudos do dia-a-dia escolar onde se manifesta mais diretamente o "existir e o fazer cotidiano" (André, 1989) e onde se concretiza uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica.

Considero de muito boa qualidade o trabalho que a equipe de Geografia do Colégio de Aplicação da UFRJ realiza.

Há, entretanto, condições que distinguem esse trabalho daquele realizado pela maioria dos outros professores de escolas públicas e privadas.

Em primeiro lugar, trabalhamos em equipe - dividimos séries, montamos o planejamento em conjunto, temos alguns (2 ou 3) encontros semanais para organizar a programação e acompanhar sua execução, mantemos uma linha permanente de seminários e leituras - o que dá ao nosso trabalho uma característica de construção coletiva.

Em segundo lugar desenvolvemos um projeto de pesquisa, o que nos favorece no trabalho permanente de reflexão crítica e de avaliação do nosso trabalho.

Em terceiro lugar, nosso trabalho diário envolve a orientação, a supervisão e a avaliação do estágio dos licenciandos de Geografia da UFRJ, o que nos mantém em permanente discussão com o 3º grau, a partir das problemáticas apresentadas por cada licenciando ao criticar as aulas que assiste, de que participa e que ministra.

Por outro lado, nossa carga horária não se esgota nos tempos de sala de aula pois deve incluir, além das horas dedicadas ao ensino, também horas dedicadas à pesquisa e/ou extensão.

O salário é bastante baixo como, em geral, ocorre com os professores do 1º, 2º ou 3º graus.

Se me remeto a essa situação é com o intuito de mostrar que, caso se oferecessem melhores condições de trabalho ao professor (nelas incluídas melhores salários) e

caso existisse motivação para desenvolver suas atividades em equipes permanentes, com filosofia de trabalho definida, com possibilidade de troca com outros professores dos diversos graus de ensino, certamente a atuação do professor como intelectual seria possível. Com isso, o livro didático não mais seria considerado o "ditador" no processo ensino-aprendizagem, e o ensino em geral e da Geografia, em particular, mudariam de qualidade.

A seguir, apresento os trabalhos dos alunos, reconhecendo-os como fruto do empenho de uma equipe que, ao longo dos anos escolares favorece o desenvolvimento da criticidade e permite que o resultado seja tão satisfatório.

A seleção destes trabalhos foi feita mediante sorteio entre os que se basearam em livros didáticos (a grande maioria) e entre os que usaram outros materiais, que não o livro.

Apresentação da Experiência:

A forma descritiva desta parte do trabalho, é fruto da minha preocupação com a interpretação dos resultados durante o caminho que se percorre. Se, como técnica de investigação, a descrição é a que se carrega de maior subjetividade, é também, por outro lado, aquela que permite deixar ao leitor a possibilidade de avaliação pessoal, o que, nesta situação é importante.

Trabalho nº 1

Este trabalho, datado de 1988, foi incluído entre os de 1992, para demonstrar que a minha preocupação com a busca de caminhos escolhidos pelos próprios alunos e com o desenvolvimento de suas potencialidades, procurando colocá-los num diálogo permanente entre o pensamento e a realidade, vem de longe.

Neste exemplo, o aluno escolheu trabalhar numa perspectiva planetária, em que relaciona a política agrícola norte-americana com as relações internacionais, através do uso dos alimentos como arma política.

Colégio de Aplicação da UFRJ
Prof. João Rua 1988
Aluno: Luiz Guilherme Siciliano Pontes

30 A

"(...) O governo americano garante um preço mínimo ao agricultor, pagando a diferença entre o preço obtido e o previsto, e paga ao agricultor para que ele não plante em uma parte da propriedade, para diminuir a produção"

(Dottori, Rua e Ribeiro. Geografia, 20 grau)

A partir do trecho acima, analise, do ponto de vista político e econômico, o "intervencionismo" do estado norte-americano no setor primário da economia.

1) Objetivo específico

Interpretar o papel da concentração espacial das atividades e da acumulação de capital como elementos que norteiam a estruturação sucessiva do espaço.

II) Nível Taxonômico

Compreensão.

III) Pré-requisitos para a solução

- Identificar a estrutura agrária predominante na economia norte-americana.
- Correlacionar a ação do governo com os progressos da economia.

IV) Encaminhamento e resolução da questão

Os Estados Unidos são, de longe, o maior produtor agrícola do mundo. Conciliando a diversidade de climas e solos com a alta técnica empregada nas culturas, o setor primário americano, apesar de representar pouco mais de 3% da renda nacional, constitui uma arma política importante para o Estado, sendo este último o grande responsável pelo gigantismo da economia americana. Mas qual é o papel do Estado no setor agrícola?

Como todos sabem, o desenvolvimento das relações capitalistas no campo promoveu a substituição do fazendeiro tradicional pelo agricultor empresário, dono de vários recursos e totalmente ligado ao capital industrial e bancário. A antiga roça deu lugar aos "belts", enormes ilhas monocultoras que têm como principal característica o alto grau de mecanização. Ora, elevados investimentos de capital, grande automação, enormes áreas cultivadas ... É de se supor que a superprodução seja algo inevitável nessas circunstâncias; mas não é. Na verdade, o governo atua de modo decisivo, incentivando o agricultor a não fazer produzir toda a terra disponível, isto é, através de subsídios o governo limita a área de produção, garantindo assim um preço estável para esses produtos no mercado. Mas por que a superprodução é motivo de preocupação para os produtores e, mais ainda, para o estado? Caso toda a terra disponível fosse utilizada, o volume da produção aumentaria assustadoramente, sobrecarregando o

mercado, ocasionando, assim, uma queda nos preços (Lei da Oferta e Procura). Dessa forma, o pousio econômico faz-se necessário, nessas áreas, mesmo que a produtividade da terra diminua. A prática do pousio, porém, não prejudica o aproveitamento econômico dessas terras "paradas", uma vez que essas são constantemente valorizadas através de incentivos fiscais, ou mesmo com atividades agro-pecuárias. Na realidade, com essa política subsidiária (que vigora em todos os setores produtivos), o governo pretende evitar novas crises de 29, onde a superprodução, aliada ao desemprego nas cidades, desestruturou todos os setores da economia.

Mas não cumpre ao Estado apenas a função de evitar possíveis crises. Como já disse, o setor agrícola constitui uma arma poderosa na política externa do Tio Sam. Ainda que seja limitada, a produção de cereais é gigantesca, proporcionando um imenso excedente agrícola (tendo em vista que a população a ser sustentada é pequena). Por ser o líder mundial na produção de cereais, os EUA, através desses excedentes, têm adotado uma série de medidas no exterior, que consistem, em sua maioria, em acordos políticos com outras potências, transações de mercadorias (equipamentos bélicos,...) e dominação sobre países subdesenvolvidos, a quem impõe "termos de comércio" e outras "barganhas políticas".

Trabalho nº 2

Aqui os dois alunos procuraram retratar a crise do socialismo na União Soviética, relacionando-a com questões internas que vão da burocracia estranguladora à onda de nacionalismos, e com questões externas resultantes do confronto entre as duas superpotências.

É interessante ressaltar que foram utilizados, ao mesmo tempo, livros didáticos de Geografia e de História, o que demonstra um salto qualitativo desses alunos ao integrarem conhecimentos apresentados de maneira estanque, pela compartimentação do saber escolar.

Colégio de Aplicação da UFRJ
Prof. João Rua 1992
Nome: Raul Tortima e Henrique Cavalcanti
Trabalho de Geografia

30 A

"(...) em 1944, a produção industrial soviética era oito vezes menor que a norte-americana. Hoje em dia, ambas praticamente se equivalem, restando apenas uma pequena diferença a favor dos Estados Unidos. Em alguns setores, em especial nos de bens de produção ou indústrias pesadas, a URSS ultrapassa os EUA. Nas indústrias leves ou de bens de consumo, porém, a superioridade norte-americana é absoluta (...)"

(J. William Vesentini - Sociedade e Espaço)

"Após mais de quarenta anos dividindo com os EUA a prerrogativa de decidir os destinos do mundo a URSS deixa o primeiro plano da política internacional para se aprofundar na busca de soluções para sua grave situação interna"

(Alceu Luis Pazzinato - História Moderna e Contemporânea)

A partir dos trechos acima, analise a crise da extinta União Soviética e suas implicações internacionais.

I) Objetivo específico

Compreender a atual situação da área e sua influência no contexto mundial.

II) Nível Taxonômico

Compreensão.

III) Pré-requisitos para a solução

- Entender a ex-situação;
- Identificar o porquê da abertura econômica;
- Entender a situação atual e sua influência para o mundo.

IV) Desenvolvimento da questão

Considerado o maior país do mundo, com riquezas naturais incalculáveis, a antiga URSS tinha tudo para continuar sendo a segunda superpotência mundial. Com climas que vão do Polar ao Desértico, inúmeros rios, diversificada flora, relevo propício a exploração mineral e uma grande e diversificada população, torna-se fácil entender o seu rápido desenvolvimento a partir de 1917. No entanto, devido à particularidade de seu desenvolvimento econômico, o sistema ruiu...

A única coisa em comum que ele tinha com a maior potência capitalista era o tamanho do território; o resto era completamente diferente, e para manter isto ela teve que se fechar ao comércio externo já que sofria pressão constante dos países capitalistas. Assim, ela sustentou seu desenvolvimento até um certo ponto. Desenvolveu poderosas indústrias de base, principalmente de meios de destruição, fez uma distribuição mais justa da renda, deu saúde e educação para todos. Todavia, devido ao seu fechamento ao exterior, as indústrias que usam tecnologia mais moderna como as de bens de consumo, não tiveram condições de se desenvolver, já que as priorizadas sempre foram as de base. Assim, um país que tem capacidade de enviar o homem ao espaço, não possui um liquidificador ou um carro competitivo no mercado internacional.

Este atraso tecnológico a partir de meados da década de 70, começava a criar entraves ao próprio sustento dos

índices de desenvolvimento. Para conseguir mantê-lo era preciso novas tecnologias. Embora o país pudesse desenvolver sua própria tecnologia, a questão custo-tempo não compensaria, visto que o Ocidente já as dispunha e mais baratas.

Portanto, a solução encontrada foi trazer a tecnologia ocidental. Mas de que forma? Os países ocidentais limitavam o repasse tecnológico. Dessa forma, na década de 80, criaram-se várias Joint-Ventures e filiais de empresas ocidentais, desde que o capital soviético fosse da ordem de 51%. Mas se por um lado solucionou pouco o problema, criou outros mais sérios, a respeito da própria continuidade do sistema.

A abertura econômica trouxe com ela a abertura político-social e cultural. Assim, houve um processo de abertura nessas áreas comandado pelo então presidente Mikhail Gorbachov (Perestroika e Glasnost). Houve uma verdadeira revolução no campo das idéias, atingindo principalmente as faixas etárias mais jovens. Vários padrões ocidentais passaram a ser adotados (vale dizer, o consumismo e a valorização da moda).

No plano econômico houve um abandono do planejamento central, fim do controle de preços, liberdade para as empresas se autogerirem, fim dos subsídios estatais, permissão para negócios privados ...

No campo político houve a separação do Partido Comunista do Estado, simplificação da estrutura burocrática

com o combate sistemático a corrupção, reformas na constituição e liberdade para outros partidos políticos.

O que muitos pensavam era que o descrito acima aconteceu por acaso, mas ele era controlado pelas autoridades, não foi um mero acaso. Entretanto, dificuldades econômicas, problemas com a agricultura, desejos de autonomia de algumas Repúblicas e a reação conservadora de alguns membros do Partido Comunista tiraram o controle das mãos das autoridades.

As dificuldades econômicas passavam pelo problema da Guerra Fria onde o país para poder fazer frente aos EUA precisaria investir aproximadamente 200 bilhões de dólares para modernizar seu sistema de radares frente ao avanço tecnológico da aviação americana. Além disso, problemas na safra que não era suficiente, fizeram o país gastar grandes somas com a compra de alimentos no exterior. Assim, o país entrava num ciclo vicioso.

Toda esta crise gerou grandes problemas de abastecimento; o povo já insatisfeito e ciente do modo de vida ocidental passou a exigir reformas mais rápidas na estrutura da sociedade. Assim, o processo saiu realmente do controle do Estado. Aconteceu a passagem direta para o capitalismo, o que atualmente gera imensos problemas, visto que não houve uma prévia preparação para isto ocorrer.

Esta crise trouxe de volta vários problemas, que ao longo da história soviética tentou-se eliminar, como é a questão das nacionalidades, assim como toda a "podridão" das classes dominantes, o que levou a levantes populares, fim de

instituições como a KGB e até o desmembramento da União em várias Repúblicas independentes.

Atualmente assiste-se a um quadro lastimável: ao invés de encontrar um caminho para se reerguer, a área parece cada vez mais fragmentada, o que aliás é muito bom para grande parte do mundo ocidental.

Com o fim dessa super-potência, assiste-se a total preponderância dos EUA nas relações mundiais, e mesmo órgãos importantes como a ONU são subordinados a sua vontade. No entanto, ainda existem armas na área capazes de destruir a vida no planeta. Para eliminar este risco, os EUA adotam as seguintes medidas:

- Estimulam o conflito direto entre as Repúblicas pela posse das armas e por outros motivos, com vista a enfraquecê-las;
- Como a manutenção das condições de operabilidade dessas armas é muito cara, limitam drasticamente o empréstimo de dinheiro para lá. Assim conseguem que elas nunca sejam usadas e mais, que por falta de manutenção se estraguem.
- Condicionam empréstimos financeiros com vista a destruição de armamentos. Assim todo o poderio da ex-URSS é eliminado e com gastos mínimos para a economia americana. A única coisa não prevista é que o total descontrole do país provoca a emigração em massa de técnicos especializados em construção de armamentos além da venda clandestina de armas para países como Líbia, Iraque e outros.

Assim percebe-se claramente que a saída da crise para a ex-URSS deve ser encontrada interiormente. Não existe nenhuma simpatia dos países ocidentais para que ela saia da crise. Antes, querem mesmo é que a crise se torne maior porque uma área com as imensas potencialidades naturais pode vir a se tornar de novo a super-potência que um dia já foi. Dominada, pode dar imensos lucros como fornecedora de matéria-prima, consumidora de produtos industrializados e dona de mão-de-obra barata. Já que existe uma grande população que pode a vir formar um exército industrial de reserva. Enfim, é a luta contra a imposição de novo sub-desenvolvimento, o que o povo russo estonteado pelas transformações que sofreram em tão pouco tempo não percebe, mas já começa a sentir na própria pele seus efeitos.

Trabalho nº 3

Neste exercício, apresentado por duas alunas, fica evidente o trabalho em equipe realizado pelos professores de Geografia do CAP-UFRJ.

Na 3ª série do 2º grau revêem-se os conteúdos trabalhados nas séries anteriores.

A Geografia Agrária é estudada na 2ª série com base num trabalho de pesquisa sobre o abastecimento do Rio de Janeiro em produtos hortigranjeiros.

A pesquisa inclui diversas leituras e, principalmente, trabalhos de campo com excursão à principal zona produtora do estado (zona Serrana Fluminense) com entrevistas de pequenos produtores, pequenos intermediários e transportadores; coleta dos preços e compreensão dos mecanismos de mercado, na CEASA da própria zona produtora; visita ao Mercado São Sebastião (CEASA onde se estoca a produção agrícola que chega ao Rio de Janeiro); confronto de preços e mecanismos de circulação dessas mercadorias, nas feiras e nos supermercados.

Nesse contexto é que faz sentido o estudo da renda diferencial, escolhida como tema para este exercício.

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, 01 de setembro de 1992

Alunas: Suzana D'aboim Inglez Sánchez (n.24)

Vani Ribeiro Leite (n.35)

Prof. João Rua

1992

3º C

Trabalho de Geografia

"O lucro obtido pelo produtor agrícola através da venda de seus produtos no mercado "deve ser suficiente para permitir ao produtor de determinada mercadoria sua manutenção e a de sua família (...) O agricultor (...) só pode manter-se na mesma atividade se obtiver um preço mínimo pela sua mercadoria" que lhe permita a obtenção de uma "renda extra (renda diferencial) em relação aos outros produtores"

(Diamantino et alli, Geografia -
Ciência do Espaço - O Espaço Mundial, p.142)

Baseando-se no texto acima, explique como a renda diferencial influi no preço médio do mercado.

1) Objetivo específico

Analisar a relatividade da distância do produtor ao mercado. A influência da fertilidade natural do solo e a composição orgânica do capital (capital constante x capital variável) na determinação do preço médio do mercado.

II) Nível Taxonômico

Compreensão e aplicação.

III) Pré-requisitos para a solução

- Saber o significado da renda diferencial;
- Identificar e explicar os fatores que determinam esta renda;
- Correlacionar os fatores determinantes da renda diferencial com o preço médio do mercado.

IV) Encaminhamento e resolução da questão

A renda diferencial é o lucro excedente obtido pelo produtor, resultante não do trabalho a mais, e sim dos diferenciais de fertilidade natural do solo, distância em relação ao mercado e dos investimentos em tecnologia, mão-de-obra etc.

A fertilidade natural do solo depende de fatores como a matéria orgânica e inorgânica existentes nele, do clima da região e outros. Essa fertilidade, no entanto, pode ser conseguida através da adubação e/ou irrigação do solo, por exemplo.

Já a distância em relação ao mercado determina os gastos que o produtor terá com o transporte da mercadoria e o

tempo dispendido com esse transporte. Vemos assim, que essa distância nem sempre é meramente uma questão métrica, mas pode ser também uma relação entre tempo e custo.

Também a tecnologia e a quantidade de mão-de-obra empregada na produção contribuem para a elevação ou diminuição do custo total da produção.

O preço médio do mercado é determinado pelo produtor de piores condições e, conseqüentemente maiores custos de produção que, como todo negociante, precisa recuperar o capital investido e obter um lucro mínimo para sua sobrevivência. Esse preço médio é "obedecido" por todos os produtores, pois, normalmente, ninguém venderá sua mercadoria a preços inferiores ao do mercado. O agricultor cujos investimentos na produção forem os mais reduzidos, obterá a maior renda diferencial. Este agricultor ainda terá a vantagem de uma maior margem de manobras, pois poderá abaixar um pouco seu preço de venda (se for o caso, para não sobrarem produtos) sem prejuízo, enquanto que o produtor cujo custo de produção é muito elevado estará mais "estrangulado" na margem exata de seu lucro mínimo.

Conclui-se portanto que a renda diferencial extraída da agricultura está intimamente ligada à determinação do preço médio pelo qual os produtos agrícolas são vendidos no mercado.

Trabalho nº 4

Aqui, o tema tratado pelos alunos remete-se às relações sociedade-natureza, percebidas numa perspectiva ecológica em que se enfatiza o equilíbrio/desequilíbrio daquelas relações.

É interessante observar que os alunos partiram de uma problemática "física" e se encaminharam para as "práticas humanas", o que tornou o trabalho mais complexo, mas sem deixar de fazer as inter-relações pretendidas, dentro de uma perspectiva globalizante da Geografia, com a qual estão acostumados.

Colégio de Aplicação da UFRJ
Prof. João Rua 1992
Aluno: Daniel F. Ponte e Guilherme S. Bueno

30 B

"(...) Trata-se portanto de um clima quente e úmido. As médias térmicas mensais variam de 24 °C a 27 °C, ocorrendo uma baixa amplitude térmica anual (diferença entre a média mensal mais quente e mais fria). O resfriamento no inverno é, assim, pequeno. As médias pluviométricas são altas (de 1500 a 2500 mm/ano) e a estação seca é normalmente curta (poucos meses ao ano, ou nenhum em alguns lugares). Como se trata de uma região de calmarias, devido ao encontro dos alísios do hemisfério norte com os do hemisfério sul, a maior parte das precipitações que aí ocorrem são chuvas de convecção, ou seja, resultantes do movimento ascendente do ar quente

carregado de umidade, que provoca a condensação do vapor de água da atmosfera ao encontrar temperaturas baixas nas altitudes mais elevadas.

Vesentini, José William - Sociedade e Espaço - Brasil

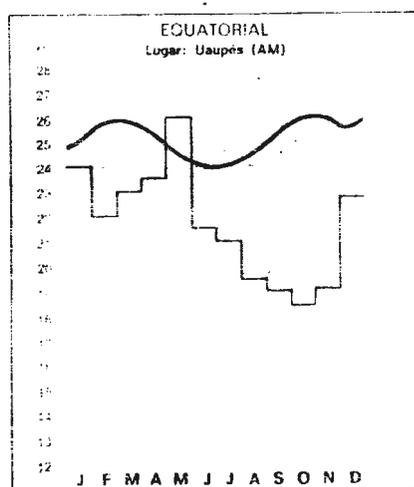


Foto de queimada

A partir dos dados acima e do que você sabe (ou não) sobre a região caracterizada, analise em que medida o solo "impõe" a condição de itinerante à agricultura dessa região brasileira. Explique também de que modo a expansão dessa prática agrícola favorece o grande capital no que diz respeito à fronteira.

1) Objetivo específico

Verificar conhecimentos de Geografia Física, sabendo aplicá-los nas inter-relações entre as práticas humanas e as reações do espaço natural. Compreender também como essas interações influem na dinâmica do sistema capitalista no Brasil.

II) Nível Taxonômico

Análise.

III) Pré-requisitos para a solução:

- Conhecer o clima e as características ambientais da Amazônia.
- Identificar e entender as formas predominantes de atuação do homem na ocupação do solo.
- Entender a dinâmica da agricultura itinerante.
- Dominar conceito de fronteira agrícola.
- Saber analisar as inter-relações do homem no espaço e suas conseqüências tanto ambiente como no plano sócio-econômico.

IV) Encaminhamento e Resolução da Questão

Sabe-se que apesar da exuberância da Floresta Amazônica, o solo da região é pobre; a variadíssima e abundante flora continua existindo por auto-sustentação. A grande quantidade de matéria orgânica constantemente depositada no solo (galhos e folhas mortas) garante formação de húmus para manter a vegetação.

Quando é introduzido algum tipo de agricultura na Amazônia, o frágil equilíbrio do local (alcançado em outra era geológica cujas condições ambientais favoreciam ao quadro de formação atual) é prejudicado, gerando uma série de problemas para a própria prática agrícola, principalmente se realizada com técnicas rudimentares. A prática mais utilizada é a queimada por ser a mais fácil e acessível (mais simples e barata) ao grande contingente de camponeses "expulsos" de outras regiões do país que vão tentar ganhar a vida na região. Realizada a queimada o solo adquire uma fertilidade efêmera, pois os fatores naturais desfeito o equilíbrio ecológico, atuam comprometendo o bom desempenho da terra. Sem a proteção das árvores, as chuvas torrenciais atingem diretamente o terreno levando consigo a matéria orgânica (lixiviação). Além disso, vão ser favorecidos também os processos de intemperismo físico, já que a luz do sol é intensa. Os ventos entrarão em contato direto com o solo. Este, já pobre pela sua constituição, piora cada vez mais, permanecendo aproveitável por pouquíssimos anos.

Realizado o cultivo e esgotada a terra, o pequeno agricultor se vê obrigado a procurar outro local para o plantio, sendo esse ciclo repetido diversas vezes, caracteriza-se então a agricultura itinerante.

A agricultura itinerante, desse modo, favorece a expansão da fronteira agrícola, facilitando conseqüentemente o avanço do grande capital, a medida que a grande massa de trabalhadores chega à região Amazônica "expulsa" de outras áreas, crescem as disputas pela terra, pois os que chegam avançam sobre territórios indígenas e garimpos.

Assim que toma posse da terra, a frente de expansão (como são conhecidos os posseiros) limpa o solo para suas atividades. Paralelamente a isso, começa a se formar uma modesta infra-estrutura local, a fim de prestar serviços básicos para os que lá estão (pequenas mercearias, prostituição etc), com isso, já estão formadas condições básicas para o avanço do capital. A frente pioneira (capitalistas) chega à região de fronteira com suas atividades facilitadas, já que as principais dificuldades foram superadas pela frente de expansão, que realiza a agricultura itinerante. Essa frente pioneira vem então com um outro "projeto" de estruturação da região através de cartórios e muitas vezes usando documentos ilícitos (além do uso da força também) apropria-se das terras ocupadas pelos posseiros e "integra" essas regiões ao sistema capitalista, não só agregando novos territórios, como absorvendo parte daquela população camponesa como mão-de-obra. Nesse contexto a agricultura itinerante vai

indiretamente abrindo terrenos para a expansão do sistema e da agricultura capitalista, pois na medida em que os solos vão se esgotando ou se tornando "imprestáveis" para os cultivos de subsistência, o pequeno agricultor que planta para si, busca novos terrenos, vindo "atrás" dele esse grande capital, que por meio da expulsão, desloca os pequenos camponeses para regiões cada vez mais longínquas. Futuramente vão ser agregadas aos grandes capitalistas, por meio das frentes pioneiras.

Trabalho nº 5

Aqui, tenta-se focar as modificações sofridas pela agricultura dos países que realizaram revoluções socialistas.

A característica básica deste trabalho é a forma como ele se prende aos conteúdos apresentados pelo livro didático. Entretanto, deve ser valorizada a tentativa de lhe acrescentar algumas considerações críticas, como por exemplo, quando os alunos se referem aos Kolkhozes como "deformações" dos planos socialistas originais (o que não seria admitido pelo livro que tomaram como base).

Mesmo se prendendo ao formato definido pelo livro didático, ainda assim, "sentem-se incomodados" pela forma e procuram alternativas para explicar o processo.

Colégio de Aplicação da UFRJ
Prof. João Rua 1992
Aluno: Fernando Gomes e Marcelo Moura

3º C

"Nos países onde se implantou uma estrutura socialista de produção, o conjunto das questões agrárias sofreu profundas modificações, sendo a principal delas relacionada às formas de propriedade da terra"

(Pereira, Diamantino et alli - Geografia - Ciência do Espaço)

Analise o sistema de produção agrícola sob os moldes da economia socialista e seus principais problemas referentes à sua implantação e aos aspectos sócio-políticos baseado nos modelos chinês e soviético.

1) Objetivos

Estudar a evolução e a relação entre trabalho e produção agrícola no sistema socialista e a importância dada à agricultura na economia de cada nação, com seus problemas decorrentes.

II) Nível Taxonômico

Análise.

III) Pré-requisitos para a solução

- Reconhecer as características da organização da produção e a sua relação com a propriedade dos meios de produção.

IV) Encaminhamento e Solução

Nos países que resolveram adotar como política econômica os princípios do Socialismo, em que o Estado representando os interesses da grande maioria, com o poder centralizado em suas mãos, torna-se o proprietário dos meios de produção - inclusive a Terra - e determina os objetivos, o local e o produto a ser cultivado, o rompimento com as anteriores formas de organização, foi feito através de intensas convulsões sociais, causadas entre outros fatores pela alta concentração fundiária e conseqüente massificação da classe camponesa sem terra.

No caso da URSS, o processo revolucionário teve características urbanas, mesmo que a Rússia tivesse características eminentemente agrárias, onde a classe camponesa se limitava a acompanhar as inúmeras revoltas nos grandes centros, mas já na China o movimento se desenvolveu no campo, caminhando para a cidade.

Na URSS, o Estado era o único dono das terras, porém o processo de coletivização não foi tranquilo; desde a revolução de 1917; para a consolidação dos ideais revolucionários, foi preciso, o apoio da grande massa camponesa a ser conquistada através da concessão de títulos de propriedade da terra. Contudo algum tempo mais tarde, ao se institucionalizarem as formas de produção coletiva, os camponeses que haviam se beneficiado tiveram de abrir mão da propriedade da terra; a socialização fora entendida muito mais

como partilha da terra e não como partilha da produção. As formas de exploração agrícola são os kolkhozes, fazendas coletivas onde a produção deve obedecer a um plano pré-estabelecido pelo Governo e dividido entre os seus membros, sendo que o excedente é vendido ao Estado; os sovkhozes, fazendas estatais, onde os trabalhadores são funcionários do governo e recebem salários fixos, onde a produção é totalmente do Governo, servindo também de fornecedor de matérias primas para a Indústria; e os lotes individuais, criados com o intuito de fornecer às famílias outras fontes de consumo, têm grande importância para a produção de alimentos comerciáveis, embora de tamanhos muito pequenos.

Os kolkhozes surgiram das "deformações" dos planos socialistas originais, pois a proposta inicial era de que existissem os sovkhozes, uma extensão da máquina estatal para o campo, mas como a questão da posse da terra em algumas regiões, poderia trazer problemas, foi criado o kolkoz, no intuito de amainar extensões no campo.

E foi a permissão por parte do Estado Soviético em permitir uma certa autonomia financeira ao camponês em se sentir proprietário de parte de sua produção, até mesmo de uma parcela da terra que cultiva, que fez com que os lotes individuais, em virtude do esforço a mais que o agricultor dedicava ao que ele tinha a certeza de retorno particular e não para a coletividade, tivesse uma produção relativamente maior que as dos sovkhozes e kolkhozes.

Desde o início da gestão comunista nas repúblicas soviéticas, o projeto para o desenvolvimento econômico priorizou em importância à Indústria, que alcançou seu crescimento muito alto enquanto a agricultura, mesmo com grandes incentivos não encontrava igual desenvolvimento.

Na China ocorre o contrário, na área econômica foi dada prioridade à produção agrícola, enquanto à indústria foi delegado o papel de suprir as necessidades do seu desenvolvimento.

Por ter implantado o modelo socialista posteriormente à Revolução Russa, estes, como que reportavam a um modelo de organização para a China, pelo menos nos primeiros anos. Porém logo se percebeu que o sistema soviético de produção não atenderia a uma das principais preocupações das autoridades chinesas: alimentação, já que para uma população que na época já contava com meio bilhão de habitantes, era necessário que a produção agrícola fosse direcionada diretamente para o consumo interno, uma proposta de produção de matérias-primas para a indústria, se mostrou inviável. Semelhante aos russos, logo de início a propriedade da terra foi transferida à grande massa camponesa e revogada posteriormente para a implantação dos sistemas coletivos de produção. No entanto, o que diferenciou a China do modelo soviético quanto a este aspecto foi o trabalho junto às massas, houve consenso por parte da população da importância do fim da individualidade em nome da coletividade.

Eliminado o programa soviético, foram organizadas as comunas populares que eram unidades produtivas que além de produtos agrícolas eram responsáveis pela produção de gêneros industriais para a auto-suficiência da propriedade e também responsáveis pela defesa do território e da Revolução. Depois da agricultura, a prioridade foi dada à indústria ligeira e posteriormente à pesada, sendo que a partir destas mudanças os planos econômicos ao invés de serem reformulados de cinco em cinco anos, sofriam modificações análogas às que a agricultura sofria anualmente.

As comunas, então, se formaram como organizações econômicas e políticas de sustentação do socialismo chinês em virtude, principalmente, dos benefícios decorrentes das reformulações da organização da produção que descentralizaram a gestão da economia, em oposição ao modelo soviético altamente burocratizado. Porém o lento crescimento da produção exigia reformas que visassem o aumento da produtividade sendo criado então o "sistema de responsabilidade" onde a terra continua sendo propriedade pública enquanto o trabalho ficava por conta da família. O Estado ao traçar um plano de produção, fixou a responsabilidade à toda a comuna: da irrigação, manutenção e manejo de máquinas etc, enquanto a família paga ao Governo uma taxa sob o uso da terra, devendo vender ao Governo uma parcela pré-fixada da produção, devendo dividir uma outra parcela com a própria comuna e ficando com o restante para o que pretender. Tal organização além de ser menos burocratizada, possibilitava uma maior liberdade de ação

e aumentando o rendimento médio dos camponeses. Convivendo com as comunas existem ainda cooperativas e fazendas estatais, onde a infraestrutura é implantada pelo Estado e no último além de salário fixo, os trabalhadores recebem um acréscimo da renda obtida da produção.

Embora seja um dos maiores produtores mundiais de cereais, a China é um dos maiores importadores dos mesmos. Tal problema é causado principalmente pela reduzida área cultivável disponível para agricultura, onde, para aumentar a produtividade são aplicados grandes quantidades de capital em forma de tecnologia. Para reduzir os problemas de abastecimento são feitas grandes quantidades de importações, para suprir a demanda crescente da população.

Trabalho nº 6

Temos agora, um trabalho que não foi baseado no livro didático (que não era obrigatório) mas que faz sentido como exemplo de exercício de autonomia, em que os alunos se dirigiram às fontes que preferiram.

Os alunos trabalham com a relação dos pequenos agricultores com os complexos agro-industriais, dos quais, cada dia mais, tais agricultores constituem parte integrante.

Valorizam, ainda, as repercussões do emprego de tecnologias, muitas vezes inadequadas às condições locais, nas condições gerais da produção agrícola.

A análise da situação apresentada se faz com base em acurada reflexão crítica, que coloca este trabalho entre os melhores dentre o grupo de alunos.

Colégio de Aplicação da UFRJ
Prof. João Rua set/1992 3QC
Alunos: Bianca de Souza Leão e Daniel Costa Fernandes

Trabalho de Geografia

"A batata faz parte da alimentação básica da população em Quito, no Equador, com mais de dez variedades. O governo promove incentivos aos agricultores oferecendo novas variedades de batatas "melhoradas". Ele e várias firmas privadas organizam uma série de cursos dentro da própria comunidade, para ensinar os agricultores a aplicarem pesticidas e

fertilizantes químicos. Porém vários agricultores da região não se submetem a esse tipo de incentivo do governo preferindo seus antigos métodos de produção, que dispensam os insumos industriais".

BATATA: MODERNIDADE VERSUS TRADIÇÃO
(in Cadernos do Terceiro Mundo, n.151)

"A tecnologia quase sempre ligada às multinacionais da alimentação muitas vezes é inadequada à realidade do produtor rural e agrava as condições sociais e econômicas das regiões para onde é transplantada".

O Globo, 25/08/92

Correlacione os textos acima, analisando o porquê desta moderna tecnologia prejudicar tanto o pequeno produtor se, aparentemente, ela parece ser tão vantajosa.

I) Objetivo específico

Mostrar a penetração dos interesses capitalistas no campo e os meios pelos quais se processa, desestruturando o ritmo de produção do pequeno agricultor que quase sempre fica em desvantagem.

II) Nível taxonômico

Compreensão e aplicação

III) Pré-requisitos para a solução da questão

- Como as multinacionais da alimentação "sugam" o capital resultante da produção agrícola e lucram através de todo o aparato tecnológico imposto ao pequeno produtor.
- A situação em que o pequeno agricultor se encontra ao se submeter ao jogo de interesses capitalistas do complexo agro-industrial (CAI) e o poder de escolha deste pequeno produtor.

IV) Encaminhamento e Solução

Ambos os textos abordam o problema da imposição tecnológica ao campo.

Gradativamente, a agro-indústria vem se expandindo e criando novos tratores, adubos, fertilizantes, agrotóxicos e outros produtos, atendendo aos interesses tanto dos produtores que desejam aumentar e melhorar sua produtividade, quanto das multinacionais que pretendem vender seus produtos.

O investimento no campo, onde a competitividade é menor do que na cidade, atrai o capital industrial pela maior facilidade de se obter lucro excedente.

Existem hoje grandes complexos agro-industriais, que são sistemas constituídos de várias etapas destinadas a beneficiar, processar e comercializar a produção agrícola. Neles atuam indústrias (das mais diversas), instituições financeiras, empresas comerciais, estabelecimentos agrícolas (grandes, pequenos, mais ou menos mecanizados), enfim um circuito de relações cuja base é a produção familiar.

É através desses complexos que ocorre a concentração de capital do campo e a drenagem para as cidades. O campo fornece os produtos agrícolas que a cidade impõe. Esta fornece ao campo produtos industrializados, bens de consumo, os insumos utilizados na produção agrícola e outros produtos básicos para a população que vive no campo.

Surge então uma subordinação do campo à cidade. Quem sofre com isso é o pequeno produtor rural, que se vê obrigado a aceitar os preços que a cidade delimita para suas mercadorias, a enfrentar os intermediários e pagar altos preços para saldar suas dívidas. Principalmente porque não existe qualquer proteção ao pequeno agricultor.

As multinacionais que investem na agricultura não têm interesse em possuir a terra. Isto porque o risco é muito grande: existem as geadas, as enchentes, as crises de mercado, enfim toda uma série de entraves econômicos que podem causar prejuízo. De que forma então elas lucram com as atividades agrícolas?

A produção familiar, por exemplo, é vantajosa para as multinacionais, que muitas vezes se propõem a comprar certo

produto de vários pequenos produtores de uma região, exigindo em troca qualidade, condições sanitárias, quantidade mínima de alimentos (sacas) e o uso do "pacote" de insumos "recomendado" pela indústria.

A multinacional elimina assim, qualquer vínculo direto com a produção. Em épocas de crise, ou se não houver mais interesse, ela pode simplesmente suspender a compra sem ficar prejudicada financeiramente. No caso de algum imprevisto que estrague as plantações, as colheitas, o agricultor terá que indenizar a firma para quem "trabalha".

Caso semelhante ocorre nos empréstimos obtidos de certas empresas e instituições financeiras. Empréstima-se uma certa quantia para que o produtor adquira os fertilizantes, adubos, agrotóxicos, que constam no programa da empresa. Com esse capital ele investe na produção e terá que devolver uma quantia maior com juros a mais, quer tenha tido sucesso ou não. Com isso as multinacionais lucram duas vezes: compram barato o produto que desejam e vendem sua tecnologia agro-industrial.

Outro problema grave vem do fato de essa tecnologia ser planejada e desenvolvida para as condições climáticas, solos, relevos das regiões mais desenvolvidas, que muitas vezes nada têm a ver com a realidade das regiões para onde é transplantada. Como por exemplo: tratores planejados para países de solos profundos são geralmente pesados e poderão estragar solos menos profundos, achatando-os. O mesmo acontece com fertilizantes inadequados para solos de composição química

diferente daquela para a qual foi planejado, ou agrotóxicos que não combatem certas pragas de determinadas regiões. Acabam por ocorrer erosões, perda da fertilidade e a desertificação.

Além de tudo, essa moderna tecnologia mantém nos países subdesenvolvidos a alta concentração fundiária e dispensa mão-de-obra, criando uma legião imensa de "sem terras", "bóias frias" ou trabalhadores volantes. O seu objetivo não é atender às populações carentes e sim obter lucro, lucro que será transportado com livre acesso aos cofres das multinacionais.

Trabalho nº 7

O último trabalho sorteado, também não utiliza o livro didático como ponto de partida.

Pretende fazer uma discussão política sobre as dificuldades de implementação de uma reforma agrária no Brasil atual, mas tomando como base a legislação oficial (agrária) que data da década de 60.

Colégio de Aplicação da UFRJ

Prof. João Rua

set/1992

3º B

Alunos: Ana Meisel e Paula Marinho

Quem tem Medo da Reforma Agrária?

Procurando responder à questão acima, comente o porquê da Reforma Agrária ser considerada um "projeto utópico" sem esquecer de apontar os benefícios que uma melhor distribuição da terra trariam ao país.

I) Objetivo específico

Relacionar a estrutura fundiária do Brasil em contraposição com o projeto de Reforma Agrária.

II) Nível taxonômico

Análise

IV) Pré-requisitos para a solução

Identificar os projetos e as propostas feitas até hoje em favor da Reforma Agrária. Interpretar os interesses em se manter a atual estrutura fundiária brasileira.

IV) Encaminhamento e resolução da questão

A alta concentração de terras nas mãos de poucos, sempre foi uma realidade de nosso país. Enquanto existem milhares de trabalhadores rurais sem terras e/ou condições para produzir, existe uma pequena elite que é proprietária de imensos e absurdas extensões territoriais.

Apesar de já ser antiga a constatação de que é necessário explorar a terra de maneira mais racional, quase nada de concreto foi feito no Brasil nesses últimos anos que proporcionasse um real progresso. A modernização da agricultura brasileira sempre foi conservadora. Se limitou somente a melhorar os equipamentos e técnicas, preservando-se a estrutura latifundiária inalterada.

Algumas foram as tentativas de amenizar as diferenças no campo. O Estatuto da Terra, o Plano Nacional de Reforma Agrária e outros projetos anteriores são alguns desses exemplos que buscaram estabelecer relações Homem/terra capazes de promover uma maior justiça social. Entretanto, apesar de terem conseguido realizar alguns projetos, nenhum foi suficiente para causar qualquer abalo na estrutura fundiária como um todo.

A verdade é que o conservadorismo de nossa sociedade e os poderosos interesses que estão em causa são tamanhos que a Reforma Agrária acabou por ser entendida como uma meta inalcançável, uma utopia.

No entanto, ela é a única forma conhecida capaz de romper com a improdutividade à que estão condenadas as terras brasileiras; capaz de dar aos trabalhadores rurais condições de saírem da miséria à que estão submetidos e capaz de solucionar o problema de abastecimento interno dos centros urbanos.

O intermediário também teria uma maior dificuldade de atuar na medida que os trabalhadores teriam uma maior facilidade de se organizarem em cooperativas que se encarregassem inclusive da comercialização da produção. As cidades teriam um abastecimento regularizado e, praticamente independente de outros estados.

Pode-se perceber que a mudança na estrutura fundiária do país contemplaria a maior parte dos problemas existentes no campo brasileiro. Porém, ainda não há nenhuma

perspectiva de solução, apesar dos já falados benefícios. Mais uma vez os brasileiros e o país são sacrificados pelos interesses de uma elite aristocrática, atrasada e burguesa ao extremo ...

Esta experiência procurou demonstrar que a atuação do professor de Geografia pode se dar num processo de construção do conhecimento a partir do livro didático. Para isso é necessário romper-se com a perspectiva tradicional da Geografia e com a divisão de trabalho entre produtores e transmissores do saber geográfico.

Tal ruptura tem buscado categorias e instrumentos de trabalho que conduzem a interpretações mais próximas do real e de uma dinâmica que integra teoria e prática (Diniz, 1989), numa perspectiva crítica da Geografia que serviu de embasamento teórico a todos os trabalhos apresentados pelos alunos.

Acredito que esta experiência demonstra a importância da significação política e ideológica do saber geográfico como meio de análise da realidade, numa concepção dialética, que orienta a prática social.

Para analisar essa realidade é necessário que o aluno não seja apenas um receptor do conhecimento mas participante ativo do processo criativo, que se desenrola no cotidiano da sala de aula e, junto ao professor, tornar-se parceiro nessa práxis.

A Geografia tem atuação privilegiada dentro do elenco de disciplinas, pois favorece uma maior integração

entre o ambiente mais restrito do aluno e o mundo do qual faz parte. Fornece-lhe uma visão mais completa do complexo social - o espaço construído - ao qual o aluno pertence e onde atua como construtor. Esta integração deve ser interpretada como a capacidade de refletir criticamente sobre a sociedade em que vive e sobre o espaço que ocupa e produz.

Com isso, estaremos atuando como intelectual orgânico ao formar alunos críticos, capazes de compreender o mundo em que vivem e nele atuar como transformadores. Inclui-se aí, não apenas a idéia do trabalho e da produção, como o conceito de espaço construído pode sugerir, mas tenta-se demonstrar que o cultural e o político (entre outras "faces") devem ser contemplados numa análise sempre plural.

Ao favorecer a reflexão crítica, com autonomia, estaremos construindo conhecimento e encaminhando a ação pois:

"Conhecer não é apenas assimilar algumas coisas produzidas por pessoas importantes e que estão registradas em livros, muitas vezes inacessíveis. O conhecimento deriva da experiência individual, não é faculdade contemplativa; conhecer não é copiar o real, copiar e reproduzir experiências alheias; conhecer um objeto é atuar sobre ele e transformá-lo" (Rodrigues, apud Diniz, 1989:8).

Não se trata de conhecimento pelo conhecimento mas de uma relação dialética entre a realidade e o saber, na qual as características e aspirações do aluno sejam incorporadas num trabalho de recriação permanente.

Ao tentar tirar os alunos da posição de receptor e permitir-lhe a criação, incentivando-o a trocar de posição com o professor-avaliador, pretendi colaborar neste processo de caminhar para a autonomia da reflexão, como um passo a mais no caminho da Autonomia como deseja Castoriadis, ou como nos lembra Vesentini (1987):

"(...) Afinal, implementar um ensino crítico de Geografia consiste numa subordinação do método à praxis, numa revalorização da atividade docente: de simples "técnico" ou "dador" de aulas, o professor reencontra a sua vocação perdida como intelectual e como pensador engajado no seu tempo" (p.90).

VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER L. - Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado.
Rio de Janeiro, Graal, 1983.

ANDERSON, Perry - A Crise da crise do marxismo, introdução a um debate contemporâneo. São Paulo, Brasiliense, 1985.

ANDRADE, Manuel C. - Estado, Sociedade e Produção do Espaço,
in: Simpósio "Teoria e Ensino da Geografia". Belo Horizonte, SESU/UFMG mar/22 a 25, 1983.

ANDRÉ, Marli - A Pesquisa no Cotidiano Escolar in Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo, Cortez, 1989.

APPLE, Michael W. - Teachers & Texts (a political economy of class and gender relations in education). Routledge & Kegan Paul. New York and London. 1986.

ARNASON, Johann P. - The Imaginary Constitution of Modernity.
in: Paretto (Révue Européenne des Sciences Sociales), Tomo XXVII, nº 86, Gêneve, 1989.

ARROYO, Miguel G. - Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? São Paulo, AGB, Seleção de Textos (12), 1987.

BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. - L'école capitaliste en France.
Paris, Maspero, 1971.

BAUDRILLARD, J. - América. Rio de Janeiro, Rocco, 1986.

BETTANINI, Tonino - Espaço e Ciências Humanas. Rio de Janeiro,
Paz e Terra, 1982.

BOBBIO, Norberto - Qual Socialismo? (discussão de uma
alternativa). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. - A Reprodução: Elementos para
uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco
Alves, 1975.

BRABANT, Jean Michel - Crise de Geografia, crise da Escola.
Para Onde vai o Ensino da Geografia? São Paulo, Contexto,
1989.

BRANDÃO, Carlos - Vida ou Morte? Esperança o Desespero?, in: O
Educador: Vida e Morte. São Paulo, Edições Graal, 1984.

----- - O Que é Educação. São Paulo, Brasiliense,
1981.

BRANDÃO Zaia - Democratização do ensino: meta ou mito? Rio de
Janeiro, F.Alves, 1979.

- BRUN, Edinéia M. da Consolação & BARBOSA, Getúlio V. - Bacharelado e Licenciado: pontos para opção. in: Simpósio "Teoria e Ensino da Geografia". Belo Horizonte, SESU/UFMG, mar/22 a 25, 1983.
- BUCK - Morss Susan - O flaneur, o homem-sanduíche e a prostituta: a política do perambular. in: Espaço e Debates, São Paulo, NERU (29), 1990.
- BUFFA, ARROYO NOSELLA - Educação e Cidadania (quem educa o cidadão?). São Paulo, Cortez, 1987.
- CAPEL, H. & URTEAGA, L. - Las Nuevas Geografias. Barcelona, Salvat Editores, 1988.
- CARNOY, Martin - Educação, Economia e Estado (base e superestrutura, relações e mediações). São Paulo, Cortez, 1986.
- CARTAXO, Maria Auxiliadora - Articulações dos níveis de ensino. in: Simpósio "Teoria e Ensino da Geografia", Belo Horizonte, SESU/UFMG, mar/22 a 25, 1983.
- CARVALHO, Maria Cecília M. de (org) - Construindo o Saber, técnicas de metodologia científica. Campinas, Papirus, 1989.

CASTORIADIS, Cornelius - Socialismo ou Barbárie (o conteúdo do socialismo). São Paulo, Brasiliense, 1983.

----- - Reflexões sobre o desenvolvimento e a realidade in: Volker, Paulo et alli. Revolução e autonomia, um perfil de C. Castoriadis. Belo Horizonte, COPEC, 1981.

----- - A exigência revolucionária, in: Volker, Paulo et. alli. Revolução e autonomia, um perfil de C.Castoriadis Belo Horizonte, COPEC, 1981

----- - Os destinos do totalitarismo e outros escritos. Porto Alegre, L & PM, 1985.

----- - A Instituição Imaginária da Sociedade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

----- - Le Monde Morcelé, Les carrefours du labyrinthe III. Seuil. Paris, 1990.

Centre for Contemporary Cultural Studies - Da Ideologia (Althusser, Gramsci, Lukács, Poulantzas). Rio de Janeiro, Zahar, 1980

CHAUI, Marilena - O que é ideologia. São Paulo, Brasiliense, 1981.

----- - O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. in: O Educador: Vida e Morte. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.

CLAVAL, Paul - Nova Geografia. Coimbra, Almedina, 1978.

CORREA, Roberto et alli - Geografia e Sociedade - os novos rumos do pensamento geográfico. Petrópolis, Editora Vozes, 1980 (Revista de Cultura Vozes).

CORREA, Roberto Lobato - Geografia Brasileira: Crise e Renovação. in: Geografia: Teoria e Crítica. Petrópolis, Editora Vozes, 1982.

DEBESSE-ARVISET, M.L. - A educação Geográfica na escola. Coimbra, Almedina, 1978.

DESCAMPS, Chistian - Introdução. in: Idéias Contemporâneas. São Paulo, Ática, 1989.

DIAS, Edmundo Fernandes - Cultura, política e cidadania na produção gramsciana de 1914. in: Cadernos CEDES, São Paulo, Cortez (3) 1989.

----- - Democracia Operária. Campinas, Editora UNICAMP, 1987.

DIAS, E.F. & Oliveira, A.C. de - Textos didáticos, bibliografia de Gramsci. Campinas, IFCH, UNICAMP (2), 1990.

DINIZ, José Alesandre Felizola - O problema da formação do geógrafo e do professor de geografia. in: "Simpósio Teoria e Ensino da Geografia"._Belo Horizonte, SESU/UFMG, mar/22 a 25, 1983.

DINIZ, M. do Socorro - Do Espaço Vivido ao Ensinado. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, CTCH, Rio de Janeiro, PUC, 1989.

DIVERSOS - O Cotidiano do Livro Didático. Cadernos CEDES. São Paulo, Cortez (18), 1987.

DURAND, Marie-Françoise; Levy, Jacques; Retaille, Denis - Le Monde: espaces et systemes, comentário. in: Nouveautés. Paris, Presses de la Fondation National de Sciences Politiques. 1992.

ESCOLAR, Marcelo et alli - Ideologia, Didática e Corporativismo. in: Terra Livre. São Paulo, AGB/Marco Zero (8): 1991.

ESTRADA, Maria Lúcia - Algumas considerações sobre a Geografia e o seu ensino, o caso da industrialização brasileira. in: Terra Livre. São Paulo, AGB/Marco Zero (3): 1988.

- FARIA, Ana Lúcia G. de - Ideologia no Livro Didático. São Paulo, Cortez, 1984.
- FAZENDA, Ivani - Apresentação e Dificuldades comuns entre os que Pesquisam educação. in: Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo, Cortez, 1989.
- FERACINE, Luiz - O professor como agente de mudança social. São Paulo, EPU, 1990.
- FILHO, Ivo Lauro Müller - Articulação entre os níveis de ensino. in: Simpósio "Teoria e Ensino da Geografia". Belo Horizonte, SESU/UFMG, mar/22 a 25, 1983.
- FOUCHER, Michel - Lecionar a Geografia, apesar de tudo. Geografia e Ensino. Campinas, Papirus, 1989 (Textos Críticos).
- FOUCAULT, M - Microfísica do Poder. Rio de Janeiro, Graal, 1979.
- FRANCO, Maria Laura P.B. - O livro didático de História no Brasil. São Paulo, Editora Global, 1982 (Teste 9. Educação).
- FREIRE, Paulo - Papel da educação na humanização. Seleção de Textos (17), São Paulo, AGB, 1987.

- - Educação e Mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- - Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.
- FREITAG, Barbara et alli - O livro didático em questão. São Paulo, Cortez, 1989.
- FRÉMONT, Armand - A região, espaço vivido. Coimbra, Almeidina, 1980.
- FRIGOTTO, Gaudêncio - O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. in: Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo, Cortez, 1989.
- GADOTTI, M. - Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo, Cortez/Ass., 1980.
- - Educação e Compromisso. Campinas, Papirus, 1985.
- - A nova postura do educador numa sociedade em conflito. Encontros com a Civilização Brasileira, nº 20. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
- GIROUX, Henry - Escola crítica e política cultural. São Paulo, Cortez, 1988.

GOUVEIA, Aparecida J. - Orientações teórico - metodológicas da sociologia da educação no Brasil. in: Cadernos de pesquisa. São Paulo, 1985 (55).

GRAMSCI, Antonio - Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.

----- - Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

GONZALES, Horácio - O que são intelectuais. São Paulo, Brasiliense, 1981.

GUATTARI, F. - As Três Ecologias. Campinas, Papirus, 1990.

HABERMAS, Jurgen - Teoria analítica da ciência e dialética; conhecimento e interesse. in: Textos Escolhidos. São Paulo, Abril Cultural (Col. Os Pensadores), 1983.

KONDER, Leandro - O que é dialética. São Paulo, Brasiliense 1986.

KOSIK K. - Dialética do Concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LACOSTE, Yves - A Geografia. in: A Filosofia das Ciências Sociais, nº 7, de François Chatelet. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.

----- - A Geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas, Papyrus, 1989.

----- - Liquidar a Geografia... Liquidar a idéia nacional? Geografia e Ensino - Textos Críticos. Campinas, Papyrus, 1989.

LEFORT, Claude - A Invenção Democrática, os limites do totalitarismo. São Paulo, Brasiliense, 1987.

LOWY, Michael - A aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen (Marxismo e positivismo na Sociologia do conhecimento). São Paulo, Busca Vida, 1987.

----- - Ideologias e Ciência Social. São Paulo, Cortez, 1981.

LÜDKE, M e ANDRÉ, Marli - Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MAGNOLI, Demetrio e Araújo, Regina - Reconstruindo Muros: Critica da Proposta Curricular de Geografia da CENP - São Paulo. Terra Livre, nº 8. São Paulo, ABG/Marco Zero, 1991.

MARX, K. - O Capital (Volumes I e II). São Paulo, Nova Cultural (Col. Os Economistas), 1985.

MELLO, Velloso & WARDE, Silva Salgado - Educação e transição democrática. São Paulo, Cortez, 1986.

MOCHCOVITCH, Luma Galano - Gramsci e a escola. São Paulo, Ática, 1988.

MOLINA, Olga - Quem engana quem? Professor x livro didático. Campinas, Papirus, 1988.

MORAES, Antonio Carlos Robert - Território. in; Revista Orientação (5). Instituto de Geografia. São Paulo, USP, 1984.

----- - Renovação da Geografia e Filosofia da Educação. in: Para Onde Vai o Ensino de Geografia. São Paulo, Contexto, 1989.

MORIN, Edgar - Novas Fronteiras da Ciência. in: Idéias Contemporâneas. São Paulo, Ática, 1989.

----- - O Enigma do Homem. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

NIDELCOFF, Maria Tereza - Uma escola para o povo. São Paulo, Brasiliense, 1980.

PAMPLONA, M.A.V. - A Questão Escolar e a Hegemonia como Relação Pedagógica. in: Cadernos CEDES. São Paulo, Cortez, (3), 1989.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral - Da geografia que se ensina à gênese da Geografia moderna. Florianópolis, Editora da UFSC, 1989.

PIAGET, Jean - Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro, Forense, 1972.

PONTY, M. Merleau - Marxismo e Filosofia - As aventuras da dialética. in: Seleção de Textos (10). São Paulo, AGB, 1985.

----- - Ciências do Homem e Fenomenologia. São Paulo, Saraiva, 1973.

PORTELLI, Hughes - Gramsci e o Bloco Histórico. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

POVOA Neto, Helion; AMERICANO, Branca & PEREIRA, Sérgio N. - "Notas para uma geografia mais generosa". Anais do 50 Encontro Nacional de Geógrafos. Porto Alegre, AGB, 19

PRADO Junior B., TRAGTENBERG, M.; CHAUI.M. & ROMANO, R.
Descaminhos da Educação pós-68. São Paulo, Brasiliense,
1980.

PREVOT, Victor - A quoi sert la Geographie? Paris, Le
Centurion, 1981.

QUAINI, Massino - Marxismo e Geografia. Rio de Janeiro, Paz e
Terra, 1979.

----- - A construção da Geografia Humana. Rio de
Janeiro, Paz e Terra, 1983.

RESENDE, Márcia Spyer - A Geografia do aluno trabalhador. São
Paulo, Loyola, 1986.

RIBEIRO, Luiz Antonio de Moraes - O Estudo da População nos
Livros Didáticos de Geografia para a 5ª série do 1º Grau.
Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de
Geografia da FFCLCH/USP. 1987.

RUA, João - Educação como fator de mudança social em países
socialistas. Trabalho Final do Curso Educação e Mudança
Social. USP. 1982. (mimeo)

SADER, Eder - Marxismo e a teoria da revolução proletária. São
Paulo, Ática, 1986.

SANTOS, Milton - Geografia, Marxismo e Subdesenvolvimento in:
Geografia: Teoria e Crítica. Petrópolis, Editora Vozes,
1982.

----- - Novos rumos para a Geografia Brasiliense in:
Novos Rumos da Geografia Brasileira. São Paulo, Editora
HUCITEC, 1982.

----- - O Espaço do Cidadão. São Paulo, Nobel, 1987.

SAVIANI, Demerval - Escola e Democracia. São Paulo, Cortez,
1987.

SEVERINO, Antonio Joaquim - Educação, ideologia contra-
ideologia. São Paulo, EPU, 1986.

SILVA Junior, Celestino Alves da - A escola pública como local
de trabalho. São Paulo, Cortez, 1990.

SILVA, Tereza R. Neubauer - O livro didático: reflexões sobre
critérios seleção e utilização. Rio de Janeiro, Cadernos de
Pesquisa. Revista de Estudos e Pesquisa em Educação, 44:
fev. 1983.

SODRÉ, Nelson Werneck - Introdução à Geografia e Ideologia.
Petrópolis, Vozes, 1976.

SOUZA, Marcelo José Lopes de - "Espaciologia': Uma objeção (crítica aos prestigiamentos pseudo-críticos do espaço social). in: Terra Livre, nº 5 (O Espaço em questão). São Paulo, AGB - Marco Zero, 1988.

THIOLENT, M. - Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária. São Paulo, Polis (Teoria e História nº 6), 1985.

TITARELLE, Augusto N.V. - Bacharelado e Licenciatura. in: Simpósio "Teoria e ensino de Geografia". Belo Horizonte, 22 a 25 de março e 1983, SESU, UFMG.

VESENTINI, Carlos Alberto - Escola e Livro Didático de História. in: Repensando a História. Rio de Janeiro, ANPUH/ Marco Zero, 1984.

VESENTINI, José W. - O Livro didático de Geografia para o 2º grau: algumas observações críticas. Anais do 5º Encontro Nacional de Geógrafos, vol.I, Porto Alegre, 1982.

----- - Geografia e discurso crítico (da epistemologia à crítica do conhecimento). Revista do Departamento de Geografia, nº 4. São Paulo, USP, 1985.

----- - A Questão do Livro Didático no Ensino da Geografia. Geografia e Ensino - Textos Críticos. Campinas Papirus, 1989.

----- - Geografia Crítica e Ensino. Para Onde vai o Ensino da Geografia? São Paulo, Contexto, 1989.

----- - Ensino da Geografia e Luta de Classes. Para Onde vai o Ensino da Geografia? São Paulo, Contexto, 1989.

----- - O Método e a Práxis (Notas polêmicas sobre Geografia Tradicional e Geografia Crítica. Terra Livre, nº 2. São Paulo, AGB/Marco Zero, 1987.

----- - Para uma Geografia Crítica na escola. São Paulo, Ática, 1992.

VLACH, Vânia - Algumas Reflexões Atinentes ao Livro Didático de Geografia do Primeiro Grau. Anais do 5º Encontro Nacional de Geógrafos. Porto Alegre, AGB, 1982.

----- - A propósito da ideologia do nacionalismo patriótico do discurso geográfico. Anais do 4º Congresso Brasileiro de Geógrafos. São Paulo, AGB, 1984.

- - Fragmentos para uma Discussão: método e conteúdo no ensino da Geografia de 1º e 2º graus. Terra Livre, nº 2. São Paulo, ABG/Marco Zero, 1987.
- - Rediscutindo a Questão acerca do Livro Didático de Geografia para o Ensino de 1º e 2º graus. Terra Livre nº 4. São Paulo, AGB/Marco Zero. 1988.
- - Ideologia do Ensino Patriótico. Para Onde Vai o Ensino da Geografia? São Paulo, Contexto. 1989.
- - Polemizando a Questão: o livro didático de Geografia no ensino de 1º e 2º graus. Geografia em Debate. Belo Horizonte, Editora Lê, 1990.
- - Impasses e Perspectivas do Ensino de Geografia na Escola Pública de 1º e 2º graus. Geografia em Construção. Belo Horizonte, Editora Lê, 1991.
- - Papel da Geografia Tradicional na instituição escola. Geografia em Construção. Belo Horizonte, Editora Lê. 1991.
- - Geografia e Ensino: a necessidade de um contra-discurso. Geografia em Construção. Belo Horizonte. Editora Lê. 1991.

WARDE, M. - A Formação do Magistério e Outras Questões. in:
Educação e Transição Democrática. São Paulo, Cortez, 1986.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONARIO PARA CARACTERIZAÇÃO
DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

1. Dados Pessoais

Nome: _____

Endereço: _____

Bairro: _____ Telefone: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Naturalidade _____

2. Dados Funcionais:

Escola: _____ NEC: _____

Matricula: _____ Cargo: _____ Função _____

3. Escolaridade:

Curso Superior () Licenciatura Plena ()

Licenciatura Curta () Pós-Graduação incompleta ()

Pós-Graduação completa ()

4. Formação:

Faculdade/Universidade:

Curso: _____

Início/Término: _____

Habilitação em : _____

5. Outros Cursos:

Nível: (1) Especialização (300h) (2) Aperfeiçoamento (180h)

(3) Atualização (40 h)

Nome do Curso	Nível	Início	Término	Local:

6. Está em regência de turma no 2º grau do Estado? sim () Não ()
diurno? () noturno ()
7. Em caso afirmativo, há quanto tempo? _____ anos
8. Quantas horas por semana você trabalha nesta escola? Indique o número nos parêntesis.
- () em sala de aula () em planejamento
() em outras atividades.
9. Nesta escola você encontra recursos didáticos variados que possa utilizar em classe? sim () não ()
10. Que tipo de materiais você utiliza para dinamizar suas aulas?
- () mapas () textos () atlas geográfico
() gravuras () filmes () livro didático
() slides () notícias de Jornal
11. Qual (Quais) o(s) livro(s) didático(s) que você utiliza em suas turmas de 2º grau do estado nesta escola?
- _____
- _____
- _____
12. O livro didático é o principal recurso usado por você em sala de aula? Sim () Não ()
13. Você orienta a aula pelos livros didáticos? Sim () Não ()
14. Os livros didáticos orientam o seu programa, quer dizer, os tópicos e sub-tópicos do programa seguem, de alguma maneira, a ordem dos livros didáticos? Sim () Não ()
15. Você se preocupa em, permanentemente, questionar os conteúdos dos livros didáticos? Sim () Não ()
16. Nas suas aulas, o livro didático serve, apenas, como ponto inicial da discussão? Sim () Não ()
Ou ele é fundamental para as conclusões a serem tiradas?
Sim () Não ()

17. Você usa o caderno de atividades dos livros didáticos como base para os exercícios em sala de aula e para as verificações de aprendizagem?
Sim () Não () Às vezes () Quase sempre ()
18. Os livros didáticos que você usa parecem-lhe coerentes quanto à sequência dos assuntos? Sim () Não () Às vezes não ().
E quanto à relação texto-ilustração? Sim () Não ()
19. Os livros didáticos que você usa procuram tratar da realidade sócio-econômica da clientela da escola pública, por exemplo introduzindo problemáticas comuns ao dia-a-dia do aluno?
Sim () Não ()
20. A cobrança da compreensão dos conteúdos é feita mediante exercícios cujas respostas já se encontram prontas, bastando, ao aluno, copiá-las do livro? Sim () Não ()
21. Os livros didáticos de acordo com sua prática, utilizam palavras e conceitos desconhecidos para os alunos para explicar assuntos novos? Sim () Não () Quase sempre ()
22. As verificações da aprendizagem que você realiza são baseadas no conteúdo dos livros didáticos?
Sim () Não () Quase sempre ()
23. Você percebe diferenças entre a "vida vivida" e a vida apresentada nos livros didáticos? Sim () Não ()
Em sua opinião devem existir tais diferenças? Sim () Não ()
24. Você utiliza outros livros, além dos didáticos, para preparar suas aulas? Sim () Não ()
Em caso positivo dê exemplos.

25. Que livros de Geografia, fora os didáticos, você tem lido nos últimos dois anos?

26. Se você leu, numere em ordem de importância da mais importante para a menos importante (de 1 a 6) as seguintes obras de Geografia, na última década. Assinale somente as que você leu.

- Geografia, pequena história crítica ()
de Antônio Carlos Robert de Moraes
- O que é a Geografia ()
de Ruy Moreira
- A Geografia serve antes de mais nada
para fazer a guerra ()
de Yves Lacoste
- Geografia do aluno trabalhador ()
de Márcia Spyer Resende
- A região, espaço vivido ()
de Armand Frémont
- Marxismo e Geografia ()
de Massimo Quaini

27. Você gostaria de participar de cursos de atualização ao longo de um semestre letivo, uma vez por semana, com aulas teóricas e atividades práticas que permitissem levar tais conteúdos para sala de aula? Sim () Não ()

28. Que assuntos você gostaria que fossem discutidos em possíveis cursos de atualização?

- () reforço de conteúdo
- () psicologia do educando
- () revisão metodológica
- () técnicas e estratégias de ensino
- () outras

Quais?

ANEXO 2

QUESTIONARIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO AUTOR
DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO AUTOR DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

1. NOME: _____ Data: / /

2. Hã quantos anos completou a graduação? _____

3. Se fez curso de Pós-Graduação, em que especialidade?

_____. Em que Instituição? _____

_____. Quando o completou? _____

4. Trabalha ou trabalhou como professor de 1º e 2º graus, em turma? SIM () NÃO () ; desde quando? (); há quantos anos? () ; durante quantos anos? ()

5. Tem experiência na rede publica? SIM () NÃO ()

Em casa positivo, durante quanto tempo? _____

6. Enquanto professor de turma, sempre usou livros didáticos ?

SIM () NÃO (). Por que? _____

7. Em que aspectos os livros didáticos não o satisfaziam?

8. Por que resolveu tornar-se em autor de livro didático?

9. Que dificuldades encontrou para isso? _____

10. Para escrever o(s) livro(s) levou em consideração:

(I) Os programas oficiais. SIM () NÃO () Por que? _____

(II) O nível intelectual dos professores. SIM () NÃO ()

Por que? _____

(III) O nível intelectual dos alunos. SIM () NÃO ()

Por que? _____

(IV) O preço final da obra? SIM () NÃO () Por que ?

(V) A possibilidade de ver a obra incluída no Programa Nacional do livro didático? SIM () NÃO ().

11. Há alguma diferença entre produzir livros para 1º e para 2º grau? Por que? _____

12. Sofreu algum tipo de pressão para alterar a forma, o conteúdo ou o método apresentado em sua obra? SIM () NÃO ()
Explique. _____

13. Como você caracterizaria a influência de sua obra no professorado? _____

14. E sobre os alunos? _____

15. Que alterações você faria em seus livros? _____

ANEXO 3

REFORMA DE CURRICULOS

2º Volume

2º Grau

ESTADO DO RIO DE JANEIRO

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

1977

DIRETRIZES GERAIS PARA AS DISCIPLINAS DA ÁREA DE ESTUDOS SOCIAIS

De acordo com a metodologia que se propõe, o estudo das Ciências Sociais também será feito com os mesmos objetivos gerais de ativar-se a capacidade operatória dos alunos.

Tais objetivos só se alcançarão na medida em que se desenvolver o estudo do social cientificamente, único enfoque capaz de integrar o aluno na realidade através da interpretação, relacionamento, análise e síntese dos fatos.

Como já indicado, a vigência do pensamento simbólico exige explicações radicalmente diferentes das relativas ao domínio da natureza. Os fatos humanos não procedem de uma "natureza humana".

Como bem demonstram os estudos da Antropologia Estrutural, já de posse de um instrumental científico preciso, não se pode procurar na natureza a origem dos fatos sociais que supõe já a própria cultura. Há uma ruptura entre as duas ordens de fatos. Um sistema de parentesco, por exemplo, não pode ser explicado apenas como um prolongamento da família biológica porque se constitui num sistema arbitrário de representações.

O modelo lingüístico e o modelo antropológico demonstram a fecundidade de utilização do método estrutural nas Ciências Humanas e abrem um vasto campo para pesquisas interdisciplinares, já que, embora não se confundam, as estruturas encontradas pelos cientistas, a partir dos fatos naturais e a partir dos fatos sociais, são passíveis de formalização e podem ser relacionadas entre si.

Sem que seja necessário substituir o estudo da História e o da Geografia por outras disciplinas já melhor estruturadas cientificamente, essas disciplinas poderão ter suas perspectivas ampliadas através da visão acima. Não é possível recriar a História do mesmo modo como se reinventa a Física, em experiências realizadas pelos alunos, por não termos ainda o conhecimento dos mecanismos cognitivos que permitem a compreensão dos fatos históricos (como temos da formação das estruturas de causalidade física, por exemplo). É sempre possível, no entanto ressaltar os fatores gerais da evolução das civilizações, as estruturas emergentes a cada momento histórico, sem se prender à mera listagem de nomes, datas e seqüências de fatos.

No caso da Geografia, o que se pretende é a macrovisão do mundo, destacando-se seus padrões culturais, explicitando-se as complexas relações sócio-econômicas e políticas.

Se se quer jovens preparados e bem formados, capazes de pensamento independente, convém propor situações-problema onde as alternativas de soluções sejam encontradas pelos próprios alunos, incentivados a fazer perguntas sobre a causalidade, correlação e evolução dos fenômenos naturais e humanos.

A expressão cartográfica não deve ser negligenciada, por constituir referencial básico para a compreensão de como o homem organiza o espaço terrestre e permitir a visualização comparativa de situações sócio-econômicas.

Assimilando uma terminologia específica, partindo de premissas teóricas para chegar a uma visão geral do mundo do homem, os alunos estarão de posse dos instrumentos que permitirão inferências a partir dos fatos cotidianos, tomando como ponto de referência a sua comunidade, o seu Estado, a sua Nação, o seu Continente.

Esta abordagem irá permitir a análise crítica e a sistematização das informações esparsas que o aluno recebe constantemente, em grande parte pelos meios de comunicação de massa, possibilitando-lhe detectar colocações ideológicas (não científicas) e superar posições do senso comum.

Apresentação dos Conteúdos Programáticos de Geografia

Na reformulação dos currículos do Ensino de 2.º Grau implantada no Estado do Rio de Janeiro, a partir de 1976, optou-se por uma abordagem que procurou corrigir as dissociações existentes entre os fins da educação e os objetivos do ensino de Geografia. Considerou-se como marco geral de referência a Geografia como CIÊNCIA QUE ESTUDA A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO TERRESTRE PELO HOMEM. Para suprir deficiências no ensino de Geografia, no nível de 1.º grau, retomaram-se alguns temas que, por serem de grande atualidade, permitem ao professor uma certa flexibilidade nas colocações e aos alunos propiciarão trabalhos escolares selecionados, os quais deverão ser elaborados respeitando-se princípios do método científico.

Nos itens da coluna — "OBJETIVOS" tenta-se corrigir a defasagem freqüentemente encontrada entre o que é ensinado, geralmente fora do nível e das reais necessidades dos adolescentes, e o que deveria ser tomado como parâmetro nos conteúdos programáticos da Geografia. Os temas guardam entre si uma unidade e uma continuidade crescente de informações, procurando atender a pressupostos legais (Lei 5 692/71) que recomendam às disciplinas manterem "relacionamento, ordenação e seqüência".

Na coluna — "SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS" prevê-se a maior participação possível do aluno no processo ensino-aprendizagem, ao se inculcir nele os princípios fundamentais da ciência geográfica: localização, extensão, correlação, causalidade e evolução — bem como o uso de mapas — afastando-se, assim, as técnicas que mantêm a memorização, processos catequéticos, interrogatórios, e os ditados que tanto contribuem para desmotivar os adolescentes pela disciplina.

Se ensinar consiste em trazer a ciência (e não seus pormenores) ao nível de compreensão dos alunos, não se concebe mais um ensino descritivo. A Geografia é interpretação e explicação, daí a necessidade das noções da metodologia geográfica para desenvolver nos educandos a capacidade de observação e de crítica, de análise e de síntese.

Num enfoque sistêmico, o "CONTEÚDO PROGRAMÁTICO" procura dar uma macrovisão do mundo, destacando os seus padrões e suas culturas, explicitando as complexas relações econômicas, sociais e políticas. Partindo de premissas teóricas procura-se chegar a uma visão geral do mundo, no que diz respeito aos seus aspectos físicos, humanos e econômicos destacando-se os seus múltiplos inter-relacionamentos. A seguir são decompostos os temas, procurando-se formar subconjuntos de um conjunto maior de dimensão universal, quando então o aluno terá uma percepção de como o homem organiza o espaço terrestre. Esta abordagem é de vital importância para a sistematização e sedimentação dos conhecimentos geográficos adquiridos pelo aluno, em grande parte pelos meios de comunicação de massa. Com isto, espera-se formar uma terminologia própria, desenvolver conceitos básicos e conduzir a generalizações indutivas.

Ao invés de se pedir ao aluno que memorize informações que constam de livros-texto, procure-se propor situações-problema onde as alternativas de soluções sejam encontradas pelos próprios alunos, que devem ser levados a fazer perguntas sobre a localização, extensão, causalidade, correlação e evolução dos fenômenos naturais e humanos pertinentes à Geografia. Estas perguntas encontrariam, nos compêndios, subsídios para as respostas, constituindo-se em fontes de hipóteses, dados relativos ou provas das teorias. Este processo deverá conduzir os alunos na descoberta das estruturas geográficas e aos princípios que lhes permitirão tirar inferências a partir de situações do seu dia-a-dia, sempre tomando como ponto de referência a sua comunidade, o seu Estado, a sua Nação e o seu Continente.

Objetivos Gerais:

Levantar questões sobre localização, extensão, causalidade, correlação e evolução dos fenômenos naturais e humanos pertinentes à Geografia;

Compreender como o Homem organiza o espaço terrestre;

Atingir uma macrovisão do mundo em seus aspectos físicos, humanos e econômicos, destacando-se os seus múltiplos inter-relacionamentos.

Autor do Programa
ALBENIDES RAMOS DE SOUZA

SUBSÍDIOS PARA CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE GEOGRAFIA

OBJETIVOS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS
<p>O aluno deverá ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Identificar que a ciência geográfica estuda a organização do espaço terrestre decorrente da ação de fatores naturais e humanos agindo conjuntamente. — Reconhecer um instrumental básico para o ordenamento das seqüências operacionais a fim de melhorar a compreensão dos problemas contemporâneos mediante as suas projeções num plano espaço-temporal. — Identificar os tipos de espaços na superfície da Terra. — Localizar e identificar as partes continentais e aquáticas correlacionando as formas de relevo, tipos de clima e de vegetação com a ocupação humana e atividade econômica. — Explicar os grandes domínios de paisagens e ambientes ecológicos da Terra. 	<p>I. O PENSAMENTO E A PRÁTICA EM GEOGRAFIA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. — O valor da Geografia. 1.2. — Posição da Geografia entre as ciências. 1.3. — A Geografia e a compreensão dos problemas da organização do espaço. <p>II. A METODOLOGIA GEOGRÁFICA</p> <ol style="list-style-type: none"> 2.1. — Os princípios científicos de: <ul style="list-style-type: none"> — localização. — extensão. — correlação. — causalidade. — evolução. 2.2. — O uso de mapas. <p>III. O ESPAÇO TERRESTRE</p> <ol style="list-style-type: none"> 3.1. — Distribuição e configuração das terras e das águas. 3.2. — As grandes unidades do relevo terrestre. 3.3. — Os grandes sistemas climático-botânicos. 3.4. — As grandes paisagens hidrográficas. 	<p>O professor poderá levar o aluno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Por meio de discussão dirigida conceituar a Geografia como ciência que estuda a organização do espaço terrestre, desse modo facilitando a compreensão e interpretação de um mundo em constante mutação. — Selecionar trabalhos escolares para desenvolver habilidades e capacidades envolvidas nas leituras e interpretação de instrumentos geográficos, como mapas, gravuras, paisagem local, gráficos, estatísticas e livros pertinentes. — Estudos-dirigido visando treinar o raciocínio pela observação e pela procura das causas das realidades geográficas. — Após projeção de filmes, slides e retroprojeção sobre os mais variados ambientes da Terra, elaborar relatórios para posterior discussão em classe. — Elaborar um glossário de termos geográficos.

SUBSÍDIOS PARA CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE GEOGRAFIA

OBJETIVOS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS
<ul style="list-style-type: none"> — Constatar que a ocupação humana é condicionada a fenômenos específicos. — Contrastar os vazios demográficos com os excessos populacionais. — Comparar as vantagens locacionais para grandes aglomerações. — Analisar e classificar os fenômenos demográficos e os deslocamentos de grupos humanos. — Justificar a urbanização como um fenômeno mundial associando-o à revolução industrial, à "explosão demográfica" e aos movimentos migratórios. — Distinguir o homem como um complexo de inteligência, emotividade e vontade em que deve haver orientação do primeiro visando à maximização dos recursos oferecidos pelo meio. 	<p>IV. A POPULAÇÃO NO ESPAÇO</p> <ol style="list-style-type: none"> 4.1. — Características quantitativas e qualitativas da população. 4.2. — Distribuição da população: seus fatores e condicionantes. 4.3. — Estrutura da população: por sexo, idade e por atividade econômica. 4.4. — Movimentos demográficos: natalidade e mortalidade. 4.5. — Os deslocamentos geográficos: nomadismo, e movimentos migratórios. 4.6. — A urbanização, sua correlação com os fenômenos demográficos gerais e sua expressão como fato espacial em escala mundial. <p>V. O ESTUDO GEOGRÁFICO DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> 5.1. — Importância econômica da produção e suas relações com o meio geográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> — Levantar situações-problema nas quais os grupos estabeleceriam relações entre os fatores naturais e a organização do espaço pelo homem. — Confeccionar mapas de distribuição dos fenômenos demográficos. — Utilizar dados estatísticos na elaboração de gráficos. — Interpretar qualitativamente os fenômenos quantitativos de população, através de relatório oral. — Pesquisar sobre o crescimento das cidades no mundo desenvolvido e subdesenvolvido. — Apresentar soluções alternativas para problemas relevantes da comunidade local. — Através de textos que rellitam acontecimentos mundiais de importância desenvolver habilidades básicas em leituras reflexivas. — Elaborar jornal-mural com recortes de revistas e de jornais.

SUBSÍDIOS PARA CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE GEOGRAFIA

OBJETIVOS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS
<ul style="list-style-type: none"> — Identificar e comparar os diversos processos produtivos. — Relacionar o comportamento conjunto de fenômenos econômicos que têm sua expressão máxima na produção, repartição, circulação e consumo de bens ou utilidades. — Caracterizar as regiões do globo sob o ponto de vista econômico. — Distinguir os graus de desenvolvimento atingido por certos países correlacionando-os com as vantagens locais. — Enumerar e explicar os fatores mais importantes que contribuíram para o desenvolvimento de nações européias e norte-americanas. — Caracterizar o modelo soviético enfatizando a sua liderança no bloco socialista. — Situar as regiões subdesenvolvidas no contexto mundial ressaltando o esforço desenvolvimentista que está sendo feito por alguns países do Terceiro Mundo, para superar os baixos níveis sócio-econômicos de suas populações. 	<ul style="list-style-type: none"> 5.2. — A organização das atividades primárias. 5.3. — A organização das atividades secundárias. 5.4. — A organização das atividades terciárias: <ul style="list-style-type: none"> — o comércio. — os serviços. — as vias de circulação. VI. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EM REGIÕES ECONÔMICAS 6.1. — Regiões de Economia Desenvolvida — modelos representativos: <ul style="list-style-type: none"> 6.1.1. — Os Estados Unidos da América: <ul style="list-style-type: none"> — Fundamentos geográficos e características gerais do desenvolvimento econômico. 6.1.2. — A Europa Ocidental: <ul style="list-style-type: none"> — Diversidade do quadro natural, da ação do homem e da econômica. 6.1.3. — A União Soviética: <ul style="list-style-type: none"> — Limitações e potencialidades do quadro natural; — Desigualdades regionais do desenvolvimento econômico. 	<ul style="list-style-type: none"> — Elaborar mapas esquemáticos para ilustrar aspectos geográficos, históricos e, até mesmo, literários. — Confeccionar mapas-planisfério com a distribuição das atividades econômicas mais importantes de países selecionados. — Confeccionar mapas-planisfério mostrando as regiões economicamente desenvolvidas e subdesenvolvidas. — Utilizar mapas-mudos para situar os países que mais de destacam no ponto de vista econômico. — Debater a importância dos EUA como potência mundial. — Debater a importância das organizações político-econômicas (Mercado Comum Europeu, Comecon, entre outras), que procuram superar barreiras alfandegárias para maximizar a produção e consumo. — Pesquisar individualmente ou em grupos sobre países do mundo desenvolvido. — Elaborar projetos integrados com outras disciplinas sobre países subdesenvolvidos, especialmente os da América Latina.

SUGESTÕES PARA CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE GEOGRAFIA

OBJETIVOS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS
<ul style="list-style-type: none"> — Destacar a importância do Brasil no contexto Latino-Americano. — Selecionar os fenômenos que atuam em maiores proporções na diversidade sócio-econômica Latino-Americana. — Reconhecer a importância estratégica do Oriente Médio e seu poder de decisão como região fornecedora de petróleo. — Justificar o processo de descolonização do Continente Africano e a proliferação de novas nações. — Destacar o papel do Brasil como nação em vias de desenvolvimento, comparando áreas de maiores e menores densidades demográficas e associando-as às atividades econômicas. 	<ul style="list-style-type: none"> 6.2. — Regiões de Economia Subdesenvolvida — Modelos representativos: <ul style="list-style-type: none"> 6.2.1. — A América Latina <ul style="list-style-type: none"> — Diversidade regional — México. — América do Caribe. — Países Andinos. — Países Platinos. 6.2.2. — A Ásia <ul style="list-style-type: none"> — Diversidade: <ul style="list-style-type: none"> — demográfica. — cultural. — política. — econômica. 6.2.3. — A África <ul style="list-style-type: none"> — África Branca x África Negra. — Fracionamento político e problemas sócio-econômicos. 6.2.4. — O Brasil <ul style="list-style-type: none"> — Esforço desenvolvimentista atual: visão de conjunto da valorização econômica do espaço brasileiro. 	<ul style="list-style-type: none"> — Utilizar os acontecimentos da atualidade para abordar os problemas do Terceiro Mundo. — Confeccionar mapas com a distribuição de fenômenos populacionais e atividades econômicas da América Latina. — Estudos-dirigido com auxílio de Atlas, livros ou revistas visando detectar os condicionamentos e limitações do quadro natural na distribuição da população e atividades econômicas. — Usar a fórmula: FATOS e IDÉIAS + PENSAMENTO + ESTUDO = Compreensões geográficas para tornar as leituras eficientes, envolvendo atitudes críticas para com os fatos geográficos. — Elaborar um quadro demonstrativo destacando aspectos do subdesenvolvimento de países africanos. — Explorar situações do dia-a-dia para correlacioná-las com o estudo sistemático da Geografia visando à conscientização dos problemas brasileiros e as soluções propostas.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Manuel Correia de. Geografia econômica. São Paulo, Atlas, 1973.
- . Paisagens e problemas do Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1970.
- AZEVEDO, Aroldo de et alii. Brasil, a terra e o homem. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1970.
- BROEK, Jan O. M. Iniciação ao estudo da geografia. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.
- DAVIS, Kingsley et alii. Cidades; a urbanização da humanidade. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.
- DIBO, Dulcídio. Geografia do mundo contemporâneo; problemas nacionais e mundiais. São Paulo, Lisa, 1972.
- GEORGE, Pierre. Panorama do mundo atual. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1970.
- . Os métodos da geografia. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1972. (Saber Atual).
- . Sociologia e geografia. Rio de Janeiro, Forense, 1972.
- . Geografia da população. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1966 (Saber Atual).
- . A geografia ativa. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1966.
- . A ação do homem. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1971.
- LACOSTE, Yves. Os países subdesenvolvidos. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1970.
- . Geografia do subdesenvolvimento. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1972.
- LEBON, J. H. G. Introdução à geografia humana. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.
- MOREIRA, Igor A. G. O espaço geográfico; Geografia Geral do Brasil. Porto Alegre, Ática, 1975.
- SINGER, Paul Israel. Dinâmica populacional e desenvolvimento. São Paulo, CEBRAP, 1970.
- TREWARTH, Glen T. Geografia da população. São Paulo, Atlas, 1974.
- ZELINSKY, Wilbur. Introdução à geografia da população. Rio de Janeiro, Zahar, 1969.

Apresentação dos Conteúdos Programáticos de Estudos Regionais

Objetivos Gerais

analisar as formas de atuação do homem brasileiro sobre os diversos meios, integrando o estudo das partes (regiões) ao todo (País)

estabelecer níveis de análise — macro, meso e micro — com vistas à identificação dos processos sócio-econômicos que melhor caracterizam cada região brasileira.

compreender os objetivos das organizações que se propõem a buscar soluções para os problemas regionais específicos.

identificar a Região Sudeste como área-núcleo organizadora do espaço brasileiro.

posicionar o novo Estado do Rio de Janeiro no sistema espacial brasileiro, destacando sua importância na Região Sudeste.

Possibilitar o estudo mais aprofundado da realidade fluminense através do inter-relacionamento entre o meio físico, os fatos humanos e as atividades econômicas.

Autor do Programa:

ALBENIOES RAMOS DE SOUZA

SUBSÍDIOS PARA CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE ESTUDOS REGIONAIS

OBJETIVOS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS
<p>O aluno deverá ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Definir os Estudos Regionais como uma abordagem geográfico-econômica que auxilia no conhecimento das inter-relações e na colocação das partes no todo, levando a configurações conceituais mais amplas. — Reconhecer as Regiões como áreas de certa homogeneidade em termos de critérios específicos. — Situar a Região Sudeste como área vital para o país e organizadora do espaço nacional. — Ressaltar as condições locacionais que permitiram o grande progresso da região. — Explicar o fenômeno da industrialização e suas conseqüências para o sistema de cidades. — Caracterizar a infra-estrutura dominante na Região Sudeste que em muito contribuiu para o desenvolvimento desta parte do país. 	<p>I. PROBLEMÁTICA DA DIVISÃO REGIONAL DO ESPAÇO</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1. — Região: conceito, métodos de estudo e delimitações. 1.2. — Divisão Regional do Brasil. <p>II. A REGIÃO SUDESTE E O SEU DESENVOLVIMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> 2.1. — Posicionamento do Sudeste no sistema espacial brasileiro. 2.2. — As diferenças intra e inter-regionais. 2.3. — A urbanização e a industrialização. 2.4. — O sistema de transportes e os meios de comunicação. 	<p>O professor poderá levar o aluno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Através de discussão dirigida chegar a ilações quanto ao caráter interdisciplinar dos Estudos Regionais e a sua importância para a compreensão do meio que o cerca. — Elaborar ficha-resumo sobre conceito e divisão regional do Brasil com apresentação de mapa. — Elaborar trabalho de pesquisa individual ou em grupos, acerca de fenômenos sócio-econômicos da Região Sudeste. — Trabalhar sobre estatísticas e gráficos que traduzam fatos marcantes do poder da polarização da Região Sudeste.

SUBSÍDIOS PARA CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE ESTUDOS REGIONAIS

OBJETIVOS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS
<ul style="list-style-type: none"> — Estruturar os elementos do quadro físico e destacar a sua participação no processo de colonização. — Distinguir as diferenças intra-regionais em virtude de atividades econômicas. — Localizar e caracterizar o Centro-Oeste como uma fronteira de recursos. — Identificar os fatores positivos que levaram à mudança da capital para o Planalto Central. — Destacar a situação geográfica de Brasília como favorecedora da integração nacional. — Distinguir o Nordeste úmido do Nordeste seco e justificar a distribuição de efetivos populacionais. — Ressaltar as medidas de planejamento como necessárias à redução das desigualdades regionais de desenvolvimento. 	<p>III. A REGIÃO SUL E A SUA INDIVIDUALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> 3.1. — O quadro natural. 3.2. — O processo de povoamento e colonização. 3.3. — Transformações econômicas e expansão urbana. <p>IV. O CENTRO-ESTE E AS SUAS CARACTERÍSTICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> 4.1. — Limitações e potencialidades de caráter ambiental e locacional. 4.2. — Novas vias de circulação e povoamento. 4.3. — Brasília e a sua importância para a integração nacional. <p>V. O NORDESTE COMO ÁREA-PROBLEMA</p> <ul style="list-style-type: none"> 5.1. — O peso dos condicionamentos ecológicos, sociais e econômicos. 	<ul style="list-style-type: none"> — Utilizar mapas para distribuir espacialmente fenômenos quantitativos da Região Sul. — Após projeção de filmes, slides ou transparências, fazer resumos escritos sobre os temas abordados. — Confeccionar quadro comparativo entre as Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, para posterior debate. — Organizar relatório sobre os principais problemas da Região Nordeste com dados coletados através de jornais, revistas...

SUBSÍDIOS PARA CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE ESTUDOS REGIONAIS

OBJETIVOS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS
<p>Apresentar os principais objetivos da SUDENE, comentar os resultados alcançados para diminuir a diferença sócio-econômica do Nordeste para com o resto do país.</p> <p>Analisar a importância da Amazônia como uma reserva potencial para o País.</p> <p>Focalizar o vazio demográfico como um obstáculo ao desenvolvimento da Região Norte.</p> <p>Ressaltar as medidas de planejamento como necessárias para se atingir ao desenvolvimento.</p> <p>Caracterizar o novo Estado do Rio de Janeiro sob diversos enfoques: — condições do quadro natural — o quadro humano</p> <p>Explicar as razões que levaram à fusão dos Estados: Guanabara e Rio de Janeiro.</p> <p>Identificar como o processo de industrialização contribui para a atração das população rural e também nas conseqüências para as cidades.</p>	<p>5.2 — O Quadro Humano. 5.3 — Situação Econômica. 5.4 — A SUDENE e sua importância para a região.</p> <p>VI. A AMAZÔNIA</p> <p>6.1 — Relações entre o Quadro Natural e as atividades econômicas. 6.2 — O Quadro Humano 6.3 — A SUDAM e a integração da Região Norte ao contexto nacional.</p> <p>VII O NOVO ESTADO DO RIO DE JANEIRO</p> <p>7.1 — Uma paisagem natural — muito variada.</p> <p>7.2 — Evolução da distribuição da população. 7.3 — Aspectos da economia estadual — o setor primário — o setor secundário — o setor terciário</p>	<p>— Fazer uma análise da atuação de órgãos de planejamento regional e estabelecer conclusões quanto aos objetivos propostos e os alcançados.</p> <p>— Pesquisar sobre as atividades e objetivos da SUDAM para apresentação de relatório.</p> <p>— Elaborar um quadro demonstrativo onde se evidenciem as diversidades das regiões brasileiras.</p> <p>— Debater as vantagens ou desvantagens da fusão dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro.</p> <p>— Através de estudos dirigidos e de discussão em grupo, levantar situações-problema e propor alternativas de soluções para o atual Estado do Rio de Janeiro.</p>

SUBSÍDIOS PARA CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE ESTUDOS REGIONAIS

OBJETIVOS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS
<p>— Situar a problemática do novo Estado no contexto nacional.</p> <p>— Comparar os desequilíbrios ainda existentes no território fluminense.</p> <p>— Analisar a situação de diversos setores da economia estadual.</p> <p>— Distinguir as diferenças sócio-econômicas intra-regionais.</p> <p>— Elaborar relatório, para posterior discussão em classe, onde se destaque a diversidade da divisão administrativa do Estado do Rio de Janeiro.</p>	<p>7.4 — Os transportes no Rio de Janeiro</p> <p>7.5 — O turismo</p> <p>7.6 — Os meios de comunicação</p> <p>7.7 — A nova divisão administrativa do Estado: Regiões-programa</p>	<p>— Confeccionar cartazes com temas econômicos ou de interesse da Região onde o aluno vive.</p> <p>— Elaborar relatório, para posterior discussão em classe, onde se destaque a diversidade da divisão administrativa do Estado do Rio de Janeiro.</p>

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Manuel Correia de. Geografia; região e desenvolvimento. São Paulo, Brasiliense 1971.
- . Geografia Econômica do Nordeste. São Paulo, Atlas, 1970.
- . Paisagens e Problemas do Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1970.
- BASTIDE, Roger. Brasil, Terra de Contrastes. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1969.
- BROEK, Jan O. M. Iniciação ao Estudo da Geografia. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.
- CUNHA, Murillo Alves da. O novo Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1975.
- FREYRE, Gilberto. Novo mundo nos trópicos. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1971.
- FURTADO, Celso. Formação Econômica do Brasil. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1971.
- HICKS, J. R. Uma Introdução à Economia. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.
- IBGE. Boletins e Revistas:
- Boletim Geográfico
 - Revista Brasileira de Geografia
 - Anuários Estatísticos do IBGE
 - Censos Demográficos e Econômicos
 - Outras publicações
- MEC.
- Atlas geográfico do MEC
 - Atlas histórico do MEC
- LAMBERT, Jacques. Os Dois Brasis. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1969.
- MELO FILHO, Murilo. O Desafio Brasileiro. Rio de Janeiro, Bloch, 1972.
- MYRDAL, Gunnar. Teoria Econômica e Regiões Subdesenvolvidas. Rio de Janeiro, Saga, 1972.
- NISKIER, Arnaldo. Nosso Brasil. Rio de Janeiro, Bloch, 1973.
- OLIVEIRA, Décio Rufino de. Recursos naturais e fatores determinantes na ocupação do território brasileiro. Rio de Janeiro, Editora Gondwana, 1971.
- SAMUELSON, Paul A. Introdução à análise econômica. Rio de Janeiro, Agir, 1961.
- SIMONSEN, Mário Henrique. Brasil, 2002. Rio de Janeiro, Bloch/APEC, 1972.
- SINGER, Paul A. Dinâmica populacional e desenvolvimento. São Paulo, CEBRAP, 1970.
- WOOLDRIGE, S. W. & GORDON, East W. Espírito e propósitos da Geografia. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

ANEXO 4

PROGRAMA BASICO DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO DE 2º GRAU
DOCUMENTO PRELIMINAR PARA DISCUSSÃO (JULHO/90)

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

1990

PROGRAMA BÁSICO DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO DE 2º GRAU
DOCUMENTO PRELIMINAR PARA DISCUSSÃO (JULHO/90)

PROPOSTAS DE ABORDAGEM - 1ª. SÉRIE

No início do curso, propomos que seja feita uma revisão geral de conceitos básicos à compreensão da evolução e à análise do espaço. Os alunos tiveram, ou deveriam ter tido, contato com tais conceitos, que agora ressurgem, pois são vitais à interpretação geográfica do mundo.

Na Unidade I, devem ser feitos estudos referentes a localização e orientação, reapresentando aos alunos as principais direções e as linhas imaginárias que dividem o planeta. Deve ser feito, também, um trabalho, visando dar ao corpo discente um instrumental de cartografia, fundamental aos estudos geográficos.

A seguir, estuda-se o planeta como astro, suas possíveis origens e com base na escala geológica do tempo, apresenta-se e analisa-se, em linhas gerais, o processo evolutivo que ele sofreu até chegar a formar as paisagens naturais atuais. No entanto, deve-se mostrar que os seres humanos, aprimorando cada vez mais sua capacidade de manipular o espaço natural, vêm transformando-o com rapidez, alterando, normalmente para pior, as paisagens naturais que acharam, pondo em risco a própria sobrevivência. Deve ser feita uma análise cuidadosa do possibilismo geográfico. Há um capítulo específico para estudar o meio-ambiente.

Ainda nesta Unidade, discute-se o papel da geografia como disciplina escolar e até mesmo como atividade profissional, conscientizando os alunos da importância de se saber analisar o espaço geográfico e o quanto isso pode incomodar a quem tem o poder de ação sobre ele. Dar atenção, também, para o valor do conhecimento da localização dos recursos disponíveis no planeta, fato estratégico.

Na Unidade II, analisa-se o mundo atual sob o prisma sócio-econômico. Aqui, devem ser estudados os diferentes níveis de vida aos quais está submetida a humanidade. Dar ênfase aos contrastes absurdos que presenciamos, tentando buscar explicações para eles.

Deverão os alunos perceber as características de cada grupo de países da divisão sócio-econômica do mundo moderno, dando, aí, destaque à situação dos países subdesenvolvidos que sofreram recente industrialização, mantendo e até ampliando a dependência ao exterior. A análise deste último fato é fundamental à compreensão da situação do nosso país. Ao findar esta unidade, os alunos compreenderam que a situação sócio-econômica atual de um povo ou nação depende basicamente das relações que eles mantiveram e mantêm entre si e com os outros povos, determinando, inclusive, suas relações com o espaço natural; que este espaço, que influencia bastante os processos produtivos, não determina o desenvolvimento ou o não desenvolvimento de uma sociedade e que tal fato vai depender do processo histórico sob o qual esteve e está submetido.

Na unidade III, estudam-se os aspectos demográficos do planeta. Deve-se passar ao aluno um panorama da população mundial, através do estudo da irregular distribuição dos povos pelos e nos continentes; da análise do fenômeno urbano, suas causas e consequências; da análise das causas e consequências dos diferen

tes ritmos de crescimento populacional encontrados no mundo; do estudo das migrações; do estudo das diferentes composições etária e sexual dos povos, assim como dos aspectos diferenciados das populações economicamente ativas. A heterogeneidade apresentada pelas várias sociedades humanas deve ser percebida pelos discentes, juntamente com a noção do processo evolutivo vivido por cada grupo, até chegar à situação atual.

A unidade IV trata das atividades econômicas e deve levar os alunos a entender que a Natureza foi transformada em mercadoria pelos homens.

A agricultura, atividade vital e mais antiga de todas, sofreu transformações até tornar-se um instrumento do poder dos mais ricos sobre os mais pobres. A capacidade de produção de cada povo fez surgir um empresário rural ao lado de um agricultor sub-alimentado e sem condições de progresso. Analisam-se, pois, produtividades diferentes. Deve-se debater o contraste entre a oferta de produtos em maior escala, dada a modernização rural, e a sua insuficiência para suportar o crescimento da população mundial.

Quanto ao extrativismo, o aluno deverá perceber a evolução das técnicas de extração que passam a constituir verdadeiras indústrias. Os tipos de extração, vegetal, animal e mineral, apresentam, portanto, características artesanais e ao mesmo tempo, industrial. Destacar a importância econômica da atividade, como fornecedora de matéria-prima.

A obtenção de energia deverá ser estudada, tentando despertar a visão crítica do aluno, pois é uma atividade fundamental para o progresso. Ela pode apresentar-se de várias formas ou tipos, que deverão ser questionadas quanto às vantagens ou não de cada uma.

O processo industrial, marco fundamental do desenvolvimento

vimento, mostra a atividade mais rendável e que tem gerado as maiores contradições econômicas do mundo moderno. Os alunos deve rão perceber tal fato e também a forma como ocorreu a industriali zação, em seus vários tipos, criando riquezas e dependências por todo o mundo.

Na unidade V, os alunos deverão ter oportunidade de verificar a importância dos meios de transportes, viabilizando a produção e distribuição de mercadorias. A análise dos rendimen tos dos vários tipos de transporte é necessária.

Finalizando a primeira série, torna-se bastante pro veitoso um estudo do meio-ambiente. O aluno deverá perceber que o ser humano, fruto e parte de todo um conjunto natural, tem capa cidade para transformá-lo, pondo em risco todo um equilíbrio natu ral. Torna-se importante, também, a conscientização da idéia de conjunto global, na qual percebemos que de pouco adianta conser varmos alguns locais, se degradamos outros, pois vários dos agen tes poluidores passam a ter ação planetária. Destacar o problema da viabilidade econômica, determinando ou não projetos de recupe ração de áreas poluídas ou gerando atividades poluidoras.

CONTEÚDO PARA A 1a. SÉRIE

GEOGRAFIA GERAL

1. O PLANETA TERRA E A GEOGRAFIA

1.1. - Orientação e representação cartográfica.

1.2. - A origem do planeta e sua evolução natural.

1.3. - O espaço natural e o espaço geográfico.

- as grandes paisagens naturais.

- as transformações do espaço, devido a ação antrópica.

1.4. - A importância dos estudos geográficos.

- a Geografia como ciência social.
- a Geopolítica.

2. O MUNDO ATUAL - ASPECTOS SÓCIO-ECONÔMICOS

2.1. - A situação sócio-econômica da humanidade e os grandes grupos sócio-econômicos.

- os países desenvolvidos.
- os países socialistas.
- os países subdesenvolvidos.

2.2. - O Subdesenvolvimento.

- as bases históricas.
- o significado e o valor do Terceiro Mundo.
- a situação atual.

3. A POPULAÇÃO MUNDIAL

3.1. - Distribuição - A urbanização.

3.2. - Crescimento demográfico e o superpovoamento.

3.3. - As migrações.

3.4. - Estrutura etária e sexual.

3.5. - Os setores ocupacionais.

3.6. - Povo, o principal recurso de uma nação.

4. AS ATIVIDADES ECONÔMICAS

4.1. - As atividades agrícolas.

- a capacidade produtora de cada povo.
- tipos de produção.
- produção x produtividade.
- a modernização dos campos.
- a fome e a teoria de Malthus.

4.2. - O Extrativismo.

- da simples coleta à indústria extrativa.

- os tipos de extrativismo e as mudanças que receberam.

4.3. - A obtenção de energia e a industrialização.

- as várias formas de se obter energia

(vantagens e desvantagens)

- o processo de industrialização.

- os tipos de industrialização e de indústrias.

5. OS TRANSPORTES

5.1. - A acessibilidade gera mudanças.

5.2. - Os meios de transporte no mundo atual.

6. O MEIO AMBIENTE

6.1. - Tipos de poluição -- causas e consequências.

6.2. - O homem como agente poluidor.

6.3. - Conservadorismo x lucro.

6.4. - O planeta como um todo.

PROPOSTAS DE ABORDAGEM - 2a. SÉRIE

Para a segunda série, propomos uma abordagem regional do mundo atual. Deve-se dar ênfase aos aspectos sócio-econômicos de todas as regiões, realizando comparações entre elas. Quando estiver sendo feita a análise da economia, devem ser estudados os fatores naturais que a influenciam.

Na unidade I, deve-se fazer um estudo de localização, iniciando com os continentes, passando pelas grandes zonas climáticas e concluindo com as diferentes situações sócio-econômicas. Os alunos deverão perceber que os locais mais atrasados do globo encontram-se, na sua maioria, em zonas tropicais. A análise dessa situação demonstrará que não se trata de determinismo geográfico.

Na unidade II, aborda-se a parte desenvolvida do mundo, iniciando com a Europa, de onde se originou todo este "modelo de vida" ocidental, que tem dominado o mundo. Deve-se mostrar as "várias" regiões do continente e suas situações típicas. Abre-se uma lacuna quanto ao futuro: como será e o que ocasionará a unificação prevista para 1992? Deverão ser feitos debates e pesquisas acompanhando os acontecimentos.

Na América Anglo-Saxônica, a principal análise cabe ao papel dos EUA no mundo moderno, como chegaram a essa situação e o que têm feito para mantê-la.

A Austrália serve de exemplo de desenvolvimento rápido, pois é uma das nações mais novas do mundo.

O Japão destaca-se pela sua "ocidentalização" no pós-guerra e seu surpreendente crescimento. Os alunos deverão entender esse processo e como esta nação tem expandido suas áreas de influência.

Concluindo a unidade, o estudo do "grupo dos sete" é fundamental. Quais são seus objetivos e como atuam, visando atingi-los? É necessária uma análise crítica do fato.

Na unidade III, temos uma questão complexa, pois o mundo socialista vem sofrendo radicais mudanças. Será uma evolução ou uma troca de sistema? O fato serve para mostrar aos alunos o dinamismo do espaço geográfico. Até mesmo regimes políticos tidos como rígidos, não propensos a mudanças, estão se modificando. O material de apoio às aulas deverá ser pesquisado pelos alunos, buscando reportagens atuais.

Na URSS, quais as causas e os objetivos das mudanças? Lembrar que elas funcionaram como um estopim para todo o Leste Europeu.

Na questão alemã, que consequências poderá trazer a reunificação?

Alguns países do grupo socialista não estão aderindo aos novos tempos, como Cuba e China. Deverão ser estudados os papéis dessas nações no bloco socialista e no mundo.

Na unidade IV, propomos o estudo do mundo sub-desenvolvido, relembrando as características básicas desses países.

A Ásia possui aspectos regionais bastante diversificados, que devem ser estudados separadamente. Dar destaque às novas economias de exportação, que tanto têm se destacado recentemente.

Na África, as diferentes situações também existem e estudá-las separadamente é necessário. A ação do colonizador branco deve ser destacada, assim como os problemas sociais da África do Sul, exemplo negativo para o mundo.

Na América Latina, além da análise de cada região, deve-se estudar o papel dos EUA, como eles têm tratado e manipulado o continente de acordo com seus interesses. Os países subdesenvolvidos, porém industrializados recentemente, devem ser analisados com atenção, não esquecendo as perspectivas futuras, em termos de um mercado unificado. Teremos uma nova ALALC? Por que ela não deu certo? Obterá sucesso? Por que estará surgindo? São questões importantes no estudo do continente.

CONTEÚDO PARA A 2a. SÉRIE

GEOGRAFIA REGIONAL MUNDIAL

1. DIVISÕES DO PLANETA - CARACTERÍSTICAS GERAIS

1.1. - Os continentes.

1.2. - As zonas climáticas.

1.3. - A situação sócio-econômica.

2. O MUNDO DESENVOLVIDO

2.1. - Europa -- onde tudo teve início . o NO europeu

. as demais regiões

- aspectos demográficos.
- aspectos econômicos.
- perspectivas futuras . a nova Alemanha
- . 1992

2.2. - América Anglo-Saxônica.

- aspectos demográficos.
- aspectos econômicos.
- o crescimento dos EUA e o seu papel no mundo contemporâneo.

2.3. - Austrália.

- ocupação recente e progresso rápido.
- influência da localização.

2.4. - Japão.

- o oriente ocidentalizou-se.
- aspectos demográficos.
- aspectos econômicos
- áreas de influência.

2.5. - O grupo dos sete países mais ricos.

- componentes.
- objetivo.
- modo de atuação.

3. O MUNDO SOCIALISTA

3.1. - URSS - o gigante gelado.

- aspectos demográficos.
- aspectos econômicos.
- as mudanças recentes.
- . glasnost e perestróica
- . economia planejada x economia de mercado.

3.2. - Os países do leste europeu.

- aspectos demográficos.

- aspectos econômicos.

- mudanças recentes.

 - . a queda do muro de Berlim - Unificação alemã.

 - . o socialismo não deu certo? E agora? Mudanças radicais?

3.3. - China e Cuba - socialistas e pobres. 3º Mundo?

- aspectos demográficos.

- aspectos econômicos.

- resistindo às mudanças.

4. O MUNDO SUBDESENVOLVIDO

4.1. - Ásia.

4.1.1. - Oriente Médio.

- aspectos demográficos.

- aspectos econômicos.

- os constantes conflitos.

4.1.2. - O mundo indiano.

- aspectos demográficos.

- aspectos econômicos.

4.1.3. - A Indochina.

- aspectos demográficos.

- aspectos econômicos.

4.1.4. - As economias de exportação - Os Tigres asiáticos.

- Uma regência japonesa.

4.2. - África - Um continente devastado.

4.2.1. - as regiões do continente.

- aspectos demográficos.

- aspectos econômicos.

4.2.2. - A ação dos colonizadores.

4.2.3. - A África do Sul.

- problemas próprios - o apartheid.

4.3. - América Latina

4.3.1. - as regiões do continente.

- aspectos demográficos.

- aspectos econômicos.

4.3.2. - A ação dos EUA no continente.

4.3.3. - Os subdesenvolvidos industrializados.

(México, Argentina e Brasil)

4.3.4. - Haverá uma nova ALAC?

PROPOSTAS DE ABORDAGEM - 3a. SÉRIE

O programa de Geografia do Brasil, no curso de Formação Geral, visa, na unidade I, traçar um panorama geral do país, no mundo atual. Inicialmente, deve-se identificar a localização geográfica, dando destaque às dimensões continentais do país, o que o eleva à posição de maior país tropical do globo terrestre, com imensas potencialidades naturais, assim como aos problemas geo-políticos sérios, como os existentes nas nossas fronteiras terrestres e o "isolamento" de grande parte do território nacional. Comparações com outras nações de grande porte levarão aos alunos a perceber a valorização econômica do nosso espaço natural, o que, por si só, seria suficiente para sermos uma superpotência. Porém, apesar do atual destaque econômico mundial do país (8.^a economia do mundo capitalista), temos gravíssimos problemas sociais, que devem ser mencionados aqui com o intuito de caracterizar a situação geral do país.

Na unidade II, analisa-se nosso quadro natural, com o objetivo de levar os alunos a perceber o quanto o país é diversificado e como isso deveria ser útil à economia nacional. Deve-se ter cuidado para não apenas descrever as paisagens naturais mas também relacioná-las entre si, destacando seu valor econômico, além das outras influências que exercem na vida regional.

Na unidade III, ao analisar a degradação ambiental, de ve-se relacioná-la, inclusive, com o nível cultural do povo. Este, por ser bastante baixo, facilita a impunidade ou, pelo menos, gera a ausência de preocupação e de reivindicação de políticas conser vacionistas sérias. -A falta de conscientização do povo deve ser vista como um dos principais problemas ecológicos que temos. Além disso, é importante realçar que esta questão é mundial e assim de veria ser tratada.

Na unidade IV, estuda-se a nossa população. Para tal, inicialmente, aborda-se a formação étnica do povo, mostrando que a miscigenação é consequência muito mais de não interesse em se formar um país do que de interesse econômico em explorar os recur sos existentes. Devem ser identificadas as variações regionais, que, mesmo com todo o processo migratório de uma região para ou tra, ainda são bastante significativas. A discriminação racial e xistente, ainda que de maneira camuflada, deve ser comprovada e combatida, mostrando que pobreza não está associada à raça e sim às chances que cada indivíduo tem, ao longo da vida. Quanto à distribuição da população, deve-se dar ênfase ao principal fator de distribuição, ou seja, a economia. Desde o período colonial a té os dias atuais, as pessoas se concentram onde a economia está mais dinâmica. Somente agora começa a se apresentar ocupação de trechos nas partes oeste e norte do país. As migrações atuais de vem ser vistas como busca de meios de sobrevivência, destacando-se a fuga do meio rural, que tem gerado inchaço em várias de nossas cidades e esvaziamento do campo. Identificar as causas deste pro cesso é fundamental para analisar, mais tarde, os nossos proble mas urbanos. O crescimento de nossa população deve ser estudado, mostrando o quanto ele está dependente do nível cultural do povo, chamando atenção para o fato de que, nas grandes cidades, todos a cabam tendo menos filhos, o que tem contribuído para diminuir o ritmo de crescimento, que, entretanto, continua elevado. Destacar

que a explosão demográfica é consequência do subdesenvolvimento. Na estrutura da população, destacar o predomínio da população jovem e as consequências deste fato, além de mostrar ao aluno que a terciarização de nossa P.E.A. é uma anomalia e não fruto do progresso, como tem ocorrido nas nações mais desenvolvidas. Outro ponto importante é a análise da distribuição da renda nacional, onde verificamos uma forte concentração de renda numa parcela mínima da população. Há, portanto, um esvaziamento do mercado consumidor interno, o que bloqueia o crescimento da nação.

Na unidade V, estuda-se a formação de nossas cidades, que apresenta uma malha urbana, refletindo influências coloniais, quando se verifica a concentração litorânea predominante. A crescente expansão de nossas metrópoles e cidades médias refletem, na maior parte dos casos, os sérios problemas do meio rural. Nossas cidades crescem, principalmente, devido ao êxodo rural. Analisar os problemas sociais dessas cidades é fundamental, até mesmo para que seja feito um bom estudo sobre a cidade do RJ.

Os aspectos econômicos do país são abordados na unidade VI, que, inicialmente, traça um panorama de atualidade. Neles, deve-se identificar a plena situação de dependência que temos com relação às nações desenvolvidas, o que tem criado serias dificuldades ao nosso crescimento. As relações internacionais nos são normalmente desfavoráveis. Na economia rural, os alunos devem identificar a imensa potencialidade de produção do país; a brutal desigualdade quanto à distribuição das terras (análise da estrutura fundiária); e as contradições encontradas, no campo, quanto à tecnologia empregada e quanto à presença de fome no meio rural. Os personagens envolvidos nos conflitos de terra devem ser destacados (posseiros, indígenas e grileiros), assim como os outros que surgiram recentemente, como o bóia-fria e o peão. O destino da produção rural serve para dar uma idéia de quem está se favorecendo com a atual política agrária do país.

Na análise do setor secundário, de início, deve ser feita uma abordagem quanto à produção energética. A produção de hidreletricidade deve ser estudada, criticando-se os projetos megalomaniacos, assim como a produção de energia nuclear, desnecessária para nós, pelo menos por enquanto, dado o potencial de nossos rios, a ser explorado. A produção de álcool combustível deve estar presente nesse estudo, verificando-se os prós e contras do projeto.

Já na produção industrial em si, destacar a situação de dependência tecnológica e econômica é fundamental para entender nosso atraso e a forte participação do capital estrangeiro, aqui investido. As causas que justificam tais investimentos estão principalmente associadas ao baixo custo de produção aqui encontrado, ao contrário dos países de origem desses capitais. As firmas de capital estrangeiro podem manipular a produção brasileira, de acordo com seus interesses. E, finalmente, no estudo de nossas vias de transporte, deve se estimular o sentido crítico dos alunos ao modelo rodoviário adotado pelo país. Devido a suas grandes dimensões e ao custo de manutenção das rodovias, nosso sistema básico de transporte deveria ser o ferroviário, que, no entanto, é deficiente, mal planejado e com problemas técnicos (várias bitolas). Já o nosso sistema portuário tem sido eficiente, justificando o que já ocorre desde os tempos coloniais, onde a exportação tem sido o grande objetivo.

CONTEÚDO PARA A 3a. SÉRIE

GEOGRAFIA DO BRASIL

1. O BRASIL NO MUNDO

1.1. - A localização geográfica do país e sua grande extensão territorial. Consequências desses fatos.

1.2. - A situação sócio-econômica do país, em relação ao mundo.

2. AS DIVERSAS PAISAGENS NATURAIS

2.1. - A estrutura geológica e o relevo.

2.2. - Uma riqueza mineral imensa, pouco conhecida e mal explorada.

2.3. - Divisão e características do relevo.

2.4. - A variação climato-botânica e os usos econômicos desses recursos.

2.5. - Hidrografia.

- o litoral e seus recursos.

- as bacias hidrográficas, importância regional de cada.

- o subaproveitamento dos rios.

3. AS QUESTÕES AMBIENTAIS

3.1. - O desmatamento.

3.2. - As várias formas de poluição. Causas e consequências.

3.3. - O conservacionismo.

4. A POPULAÇÃO BRASILEIRA

4.1. - Formação étnica e o racismo.

4.2. - A distribuição espacial.

4.3. - As migrações.

4.4. - O crescimento demográfico.

4.5. - A estrutura etária e sexual.

4.6. - A PEA e os setores ocupacionais.

4.7. - A distribuição da renda.

5. A URBANIZAÇÃO BRASILEIRA

5.1. - O processo de urbanização.

5.2. - O inchaço urbano - causas e consequências.

6. ASPECTOS ECONÔMICOS

6.1. - Atualidades.

- País rico e povo pobre.
- a dívida externa.

6.2. - A Agropecuária.

- contrastes 1 - uma agricultura moderna ao lado de outra rudimentar.

2 - Records de safras e subnutrição do povo.

- os conflitos rurais pela posse da terra.
- principais produtos, áreas produtoras e destino da produção.

6.3. - A indústria.

- obtenção de energia.
- o Pró-álcool.
- uma industrialização retardada e dependente.
- a ação das multinacionais.
- o destino da produção brasileira.

6.4. - Os transportes.

- a rede ferroviária.
- a navegação fluvial.
- o rodoviarismo.
- portos e comércio exterior.
- a aviação.

A digitalização deste documento foi possível graças ao investimento do Programa de Pós-graduação em Geografia Humana (PPGH-FFLCH-USP) e realizada com recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Essa ação integra as atividades de comemoração dos 50 anos do PPGH no ano de 2021. Para mais informações sobre o PPGH e sua história, visite a página do programa: <http://ppgh.ffeilch.usp.br/>.

