

CARLOS ALBERTO REGALO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO:
EPISTEMOLOGIA E ENSINO DE GEOGRAFIA NO CURRÍCULO
ESCOLAR BRASILEIRO**

Dissertação de Mestrado

Campinas
2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO:
EPISTEMOLOGIA E ENSINO DE GEOGRAFIA NO CURRÍCULO
ESCOLAR BRASILEIRO**

Autor: Carlos Alberto Regalo

Orientador: Prof. Dr. César Aparecido Nunes

Dissertação apresentada como exigência final para a obtenção do Título de Mestre em Educação (Filosofia da Educação) à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação do Prof. Dr. César Aparecido Nunes.

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**

R26f Regalo, Carlos Alberto.
Formação de professores e educação: epistemologia e ensino de geografia no currículo escolar brasileiro / Carlos Alberto Regalo. – Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : César Aparecido Nunes.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Epistemologia. 2. Filosofia. 3. Geografia. 4. Cursos de graduação. 5. Cursos de pós-graduação. 6. Globalização. 7. Produção científica. I. Amaral, Sérgio Ferreira do. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-68
RP-BFE

Keywords: Epistemology; Philosophy; Geography; Globalization; Scientific production

Área de concentração: História e Filosofia da Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Lucília Maria de Souza Romão
Prof. Dr. Valério José Arantes

Data da defesa: 25/02/2005

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo analisar a Educação no Brasil utilizando recortes históricos, desde a chegada dos Jesuítas até o ano 2002; pesquisar a epistemologia da Geografia e fazer um levantamento sobre a existência e localização dos cursos de graduação em Geografia (licenciatura e bacharelado) e a localização geográfica dos cursos de pós-graduação da área; verificar a produção científica geográfica; discutir a globalização atual, fazendo uma análise crítica sobre este período, assim como propor o uso da matriz geográfica crítica para melhor analisar o espaço geográfico em sala de aula. Nas considerações finais, apresentaram-se sugestões para melhorar o trabalho da área de humanas nas escolas de ensino Fundamental, Médio e Universitário, objetivando uma nova escola, um novo professor de Geografia e como consequência um novo aluno, crítico, participativo, politizado e com uma visão de mundo universalista, características essenciais para o pleno desenvolvimento da cidadania.

ABSTRACT

This work had the goal to analyze Education in Brazil using historical notes since the arrival of the Jesuits until the year 2002; investigate the epistemology of Geography and perform a research about the existence and localization of graduation courses in Geography (for both licentiate and bachelor degrees) and the geographical localization of post-graduation courses of this field; verify the geographical scientific production; discuss the current globalization, performing an critical analysis about this period, as well as proposing the use of the critical geographical matrix in order to better analyze the geographical space in the classroom. In the final considerations, suggestions were presented to improve work in the field of human sciences in schools of all levels, with the aim of creating a new school, a new Geography teacher and, as a consequence, a new, critical, participative and politicized student, with a universalistic view of the world; all being essential characteristics for the complete development of citizenship.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao **Prof. Dr. César Aparecido Nunes**, pela amizade cultivada nestes dezenove anos, os incentivos, a confiança, a paciência, as leituras indicadas, os projetos pedagógicos desenvolvidos em conjunto e principalmente por ter aceitado orientar este professor de Geografia e com esta atitude ter me proporcionado uma rica experiência na área educacional, com sabedoria na orientação, o meu profundo agradecimento.

DEDICATÓRIA

À minha mãe **Lazara Candida Regalo**, por todo o carinho, pelos seus conselhos, por todo o amor, por sua força espiritual, por suas palavras de incentivo nos momentos difíceis da minha vida e pela sua energia que a todos contagia.

Ao meu pai **Antonio Francisco Regalo**, que embora ausente, até os dias atuais tem norteado minha vida com seu exemplo de vida, pessoa dedicada, obstinada, ética, que não se deixava abater, mesmo nos momentos de maior dificuldade e que falava sempre aos seus filhos que a maior herança que ele e minha mãe deixariam para nós, eram os estudos.

À minha irmã **Marisa Candida Regalo**, mestre e cirurgiã-dentista, por sua amizade, pelo seu exemplo de vida, por sua determinação, pelo carinho e atenção, pelos incentivos durante esta e outras vidas.

Aos meus filhos **Henrique, Eduardo e Isabela**, pelo amor, pelo carinho, por fazerem minha vida tão doce e pela compreensão nas horas de ausência durante este Mestrado.

À minha esposa **Simone**, companheira de tantas caminhadas, de tantos sonhos, a mulher que sempre está a meu lado e que com o seu jeito especial de ser, tem sempre uma palavra de carinho, de conforto, de incentivo, que possamos juntos sonhar outros projetos para os próximos 50 anos.

AGRADECIMENTO

Ao mestre, compadre e agora doutorando **Arquilau Moreira Romão**, pelos incentivos constantes para que eu fizesse o curso de mestrado nesta Universidade. Obrigado pela sua amizade, pelos projetos que juntos temos edificado por este país na área de Educação, as sugestões de leituras e as reflexões sobre a educação e a vida, todas elas experiências muito enriquecedoras.

À **Prof^a. Dr^a. Lucília Maria de Souza Romão**, pelos incentivos e também pelas ricas sugestões apresentadas na área da Língua Portuguesa durante a confecção deste trabalho.

À **Prof^a. Débora Vendramini**, pelos incentivos no início da caminhada, e por sua obstinação e dedicação à Educação em nosso país.

À **Prof^a. Dr^a. Heliana da Silva Palocci**, pelos livros emprestados durante a elaboração do projeto de pesquisa e por sua amizade.

À **Universidade Estadual de Campinas**, que me acolheu nesta jornada.

SUMÁRIO

Introdução-----	01
Capítulo I: A Educação brasileira, as matrizes curriculares históricas, a tradição das Ciências Humanas, as concepções epistemológicas dominantes e a identidade da pesquisa e ensino de Geografia-----	15
Capítulo II: O declínio da Geografia Física e o alvorecer da Geopolítica: a Geografia como discurso da natureza e como apropriação política do espaço humano-----	49
Capítulo III: A pesquisa e o ensino de geografia na tradição curricular brasileira: marcos históricos, diretrizes institucionais-legais e determinações didáticas (1930-2002)-----	84
Capítulo IV: A formação de professores para o ensino da Geografia em vista da emancipação: desafios e perspectivas-----	122
Capítulo V: Considerações finais-----	174
Referências Bibliográficas-----	182

INTRODUÇÃO

Mar Português

*Ó Mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal
Por te cruzarmos, quantas mães
choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó Mar!*

*Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao Mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.*

Fernando Pessoa

O objetivo deste trabalho é realizar um estudo sobre a origem da Geografia enquanto ciência e disciplina e avaliar as influências que esta nova ciência recebeu no último século, como chegou ao Brasil, como está sendo influenciada pela globalização e como os currículos das escolas brasileiras trabalham tal disciplina para a formação dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio.

Durante a formação inicial da Geografia, na Alemanha do século XIX, esta nova ciência se alicerçou no idealismo kantiano. Para Kant o conhecimento é dado pelos sentidos, é portanto um conhecimento empírico,

este conhecimento empírico advém da percepção pelos sentidos, havendo um “sentido interno”, que revela o homem e um “sentido externo”, que revela a natureza. A percepção orienta a experiência, que para isto precisa ser sistematizada. À geografia cabe esta sistematização, no plano do espaço, cabendo-a a história no plano do tempo. O idealismo kantiano influenciou os geógrafos alemães Ritter, Humboldt e Ratzel. Neste período, ela foi estudada como uma ciência natural, o que acabou influenciando o trabalho dos geógrafos alemães e também dos geógrafos franceses, em especial, o geógrafo Vidal de La Blache.

Já na passagem do século XIX para o século XX, as idéias de Karl Marx e Engels, sobre o materialismo dialético, começaram a influenciar o pensamento dos geógrafos europeus provocando, uma profunda mudança epistemológica nesta ciência.

Esta jovem ciência foi motivo de profundas discussões acadêmicas em torno dessas duas concepções já citadas, que se acirraram, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, quando se criou um mundo bipolarizado entre os EUA (capitalismo) e a URSS (socialismo) e, neste período, dependendo do alinhamento ideológico do país, a Geografia foi usada para respaldar, sedimentar à dominação ideológica vigente nestes países, quer dizer, a pluralidade de idéias e de interpretações não existiram durante este período. Tanto nas universidades, quanto nas escolas de ensino fundamental e ensino médio, pensar diferente da orientação ideológica do capitalismo, questionar o alinhamento do Brasil aos EUA, ou mesmo discutir as idéias do marxismo, os estudantes e os professores que ousassem fazê-lo eram excomungados e rotulados de “comunistas”, “subversivos”, quando não, perseguidos e impedidos de darem aulas, quando era o caso.

Após os anos 50, uma nova matriz geográfica surgiu nos EUA e acabou influenciando uma geração de pesquisadores e professores de Geografia por todo o mundo, sendo denominada de teórica-quantitativa, ela utilizava-se de modelos matemáticos, de sistemas teóricos, para realizar

estudos sobre o espaço geográfico. Foi muito criticada pelos geógrafos da linha dialética materialista por fazer uso em seus estudos de amostragens estatísticas, o que, segundo os críticos, poderia induzir a muitos erros. Os geógrafos da linha marxista afirmavam que os geógrafos da linha teórica-quantitativa queriam retirar a Geografia do campo das ciências humanas para o campo das ciências exatas, o que iremos discutir, a seguir, no capítulo II.

Mais à frente, também veremos a relação do início da Geografia e a matriz das políticas educacionais no Brasil, começando com os jesuítas, a seguir, destacaremos a influência da corrente positivista nas primeiras escolas existentes no século XIX até a Revolução de 1930. Como o presidente Getúlio Vargas acabou se transformando em um ditador, no período de 37 a 45, as diretrizes adotadas por este político para a área da educação acabaram tendo uma conotação fascista. Com o fim da IIª Guerra Mundial e com a saída de Vargas da presidência, o Brasil deu início à formação de escolas com orientação tecnicista e, em seguida, com o golpe de 1964, várias reformas foram implantadas no país, entre as de maior destaque está a lei de número 5.692/71, que acabou com o ginásio e implantou o primeiro grau com as oito séries subseqüentes, além de ordenar o ensino médio.

Este período também foi marcado pela supervalorização das áreas de Exatas e da Saúde. O excesso de atenção dada à área das ciências exatas é explicado pela necessidade que o governo da época tinha em formar mão-de-obra urgente para o setor da construção civil, que recebia naquele momento elevados investimentos para a execução de grandes obras públicas.

Na seqüência cronológica, os presidentes militares criaram um projeto econômico para o Brasil, chamado na época de “desenvolvimentista”, que aglutinava duas linhas de trabalho, sendo que a primeira executava grandes obras públicas e a segunda apresentava como ação principal à busca de

recursos financeiros no mercado internacional para financiar a edificação das grandes obras, o que não foi difícil devido ao alinhamento ideológico brasileiro, no período da Guerra Fria (1947 – 1989), aos EUA.

As universidades brasileiras foram pressionadas pelo governo vigente a adaptarem seus currículos à nova realidade econômica do país. Aquelas que não promoviam as tão desejadas mudanças curriculares foram penalizadas com a redução de verbas por parte dos órgãos governamentais, o que gerou a valorização das áreas de ciências exatas e biológicas em detrimento de outras, como por exemplo, a das ciências humanas.

Para Carvalho (2003, p.39 e 42), não tardou para a educação passar a ser vista como capital, um investimento que deveria gerar lucro social importante na formação de mão-de-obra para o mercado. Nesse contexto, a Reforma Universitária foi implantada em 28/11/1968. A reforma de 1968 fez surgir centenas de instituições ditas isoladas, apesar de explicitar em seu Artigo 2º que: *“o ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades, e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados”*. Mesmo assim, ao longo dos anos de 1970, sem planejamento prévio, houve um processo de expansão e de aglutinação de instituições isoladas ou faculdades para constituir universidades criadas principalmente pela iniciativa privada, com total estímulo do governo, sem preocupação com a garantia de um padrão mínimo de qualidade; assim, as universidades eram voltadas exclusivamente para o ensino de graduação.

As conseqüências da reforma do ensino superior são apontadas por Chauí (1988) quando a autora afirma que a escola passou de lugar privilegiado para a reprodução da estrutura de classes, das relações de poder e da ideologia dominante para um local de adestramento de mão-de-obra para o mercado. A reforma da universidade desvincula educação e saber, revela que sua tarefa não é a de produção e transmissão de cultura e sim o treinamento dos indivíduos produtivos.

Estas questões dialogam com o presente estudo, que se propõe pesquisar como o modelo econômico adotado no Brasil, após 1964, influenciou a distribuição curricular das escolas brasileiras do Ensino Fundamental e Médio, destacando a disciplina de Geografia, durante o regime militar.

Os gestores e pedagogos alinhados ao regime militar iniciaram as mudanças pela eliminação das disciplinas de Filosofia, Psicologia e Sociologia da grade curricular, colocando em seus lugares mais aulas de Matemática, Física, Química e Biologia. Com tal atitude, o governo valorizou explicitamente as áreas de Exatas e da Saúde, em detrimento da área das Ciências Humanas. Para atingir seus objetivos técnicos e ideológicos, também elaborou novas disciplinas, como Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) e Estudos Sociais, que eram utilizadas para enaltecer as ações e os projetos do governo militar, na maioria das vezes, de forma ufanista. As aulas das referidas disciplinas tinham como principal objetivo enaltecer os ideários da “Revolução” de 1964, e por consequência o combate às idéias “comunistas” no Brasil, uma verdadeira lavagem cerebral, ou porque não dizer “catequese”, ou ainda “doutrinação”. Os temas debatidos em sala de aula eram: os símbolos nacionais (hinos, armas e bandeira); a Inconfidência Mineira; a Independência do Brasil; a Proclamação da República; os grandes feitos de Duque de Caxias; as obras que eram realizadas pelo governo, como por exemplo, a usina hidrelétrica de Itaipu, a usina nuclear de Angra I, as rodovias de Integração Nacional, entre elas a Transamazônica, a Cuiabá-Santarém, a Perimetral Norte, a ferrovia do Aço, as Ações do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), entre outros temas.

A interferência governamental chegou a ponto de indicação de quais professores deveriam lecionar OSPB e EPB. As duas disciplinas deveriam ser dadas por militares ou por professores “confiáveis” ao regime da época. Em relação à disciplina de Estudos Sociais, sua carga curricular propunha

um misto de História com Geografia e foi utilizada como pretexto para diminuir as aulas de História e Geografia, ou seja, era para dar aos alunos algumas noções sobre espaço físico e história universal, desde que os problemas brasileiros e sua história contemporânea não fossem discutidos.

Com os procedimentos acima adotados, o governo militar atingia dois objetivos, primeiro valorizava o conhecimento técnico, e, em segundo plano, cuidava da linha ideológica desenvolvida nos estabelecimentos de Ensino Médio. O slogan da época, divulgado insistentemente pelos programas de TV, pelas rádios e muitas vezes publicado nos jornais era: *“Brasil, o país do futuro”, “Ame-o ou deixe-o.”* Estes slogans se encaixavam dentro da proposta desenvolvimentista do governo militar e deveriam ser reproduzidos pela população como um comprometimento, com um intenso envolvimento por parte de todos os segmentos da sociedade. Aquele que discordasse de tal orientação passava a ser visto pelos órgãos de segurança como uma pessoa perigosa e portanto deveria ser excluída do convívio social, ou então sofrer punições, como cassações de seus direitos políticos, quando não era arbitrariamente demitida de seu trabalho. Tais ações governistas acabaram provocando a saída de milhares de brasileiros para o exterior. Este foi o panorama político vivido no país, na década de 1970/1980, ter contato com outras linhas ideológicas, pensar diferente das idéias oficiais era crime e, para fechar ainda mais o cerco no tocante à existência de outras idéias e de outros questionamentos, ou mesmo para impedir que a população se organizasse, foi implantada de forma oficial, a censura política no país.

Trabalhar como professor de Geografia durante os *“anos de chumbo”* não era fácil, o país estava sob ditadura militar, ou seja, sob censura nos jornais, nos livros, nas músicas, nos cinemas, nos teatros, nas TVs, nas rádios e também nas escolas. O regime autoritário proibia realizar qualquer atividade escolar, que promovesse questionamentos políticos e sociais, fosse do Brasil ou de qualquer outra nação, assim como a organização dos alunos em centros estudantis ou mesmo em grêmios e diretórios. Mas a população,

na medida do possível, resistiu. Os estudantes foram para as ruas e organizaram passeatas de repúdio aos Atos Institucionais, a censura, a cassação do direito de eleger seu presidente e seus governadores; os trabalhadores resistiram nos seus sindicatos; a Igreja Católica, de linha progressista, também se organizou e resistiu bravamente contra os abusos da ditadura; os músicos protestavam com suas composições, muitas vezes censuradas e os teatros eram invadidos. Muitos estudantes, trabalhadores e padres foram presos e torturados, e vários desapareceram, mas a sociedade demonstrava, com estas ações, que muitos milhões de pessoas não comungavam com o bem da “ordem” estabelecida.

O presente estudo constatou uma profunda mudança na sociedade, que teve seu início com os movimentos de resistência populares e desembocaram no ano de 1984, quando o povo brasileiro foi para as ruas e realizou grandes manifestações a favor de uma maior liberdade política no país. Em todas as grandes capitais organizaram-se comícios com a participação de líderes sindicais, políticos, estudantes, trabalhadores, a Igreja progressista, músicos, cantores e tantos outros segmentos de nossa sociedade; foi a época das Diretas-Já.

Devido a esta abertura política, conquistada por tantos segmentos da sociedade brasileira, abertura esta que provocou o retorno da diversidade ideológica e que também acabou com a censura oficial, os professores começaram a ter mais liberdade para escolher que livros iriam adotar para o período escolar, começaram a efetuar seus planejamentos escolares e a debater em sala de aula a realidade brasileira, com todos os seus antagonismos, com todas as suas adversidades e problemas, dentro de uma linha pluralista e aberta. Após 1979 e 1984, os professores começavam a mostrar aos seus alunos uma outra face do Brasil, até então camuflada. A nova realidade apresentada aos alunos do ensino fundamental e médio era menos ufanista e mais realista. Os professores de Geografia não precisavam mais ficar ensinando aos seus alunos apenas os nomes das capitais dos

Estados, o nome dos afluentes do rio Amazonas, nem ficar enaltecendo a usina hidrelétrica de Itaipu.

A pressão popular nas ruas, nos sindicatos, nas universidades, no campo, nas escolas, contribuiu fortemente para que os exilados políticos voltassem ao país, no ano de 1979, com a Lei de Anistia. O país mudara e com ele também mudava a Geografia, mudava a Educação.

Entre as dificuldades encontradas para a elaboração deste trabalho, deve-se destacar a carência de publicações geográficas no Brasil, no período entre 1964 e 1974. Nesta época, as obras de Geografia humana, social, política e econômica eram escassas no Brasil, algumas haviam sido proibidas, outras não tinham sido reeditadas. As poucas obras disponíveis tratavam em sua maior parte de aspectos físicos, como por exemplo: da geologia, do relevo, do clima, da hidrografia, do litoral brasileiro e da vegetação. Quando escreviam sobre população, apresentavam dados numéricos e projeções futuras sobre o número de habitantes, as etnias, a distribuição, as imigrações e a população rural e urbana.

A economia tinha como destaque as principais safras agrícolas, os rebanhos, os principais minérios, a fonte de energia mais utilizada, as áreas mais industrializadas e os meios de transporte do país, na maioria das vezes estes dados eram apresentados apenas de forma descritiva, sem nenhuma correlação com as políticas oficiais do governo ou com as necessidades dos mercados internacionais.

O trabalho também constatou que a Geografia do Ensino Médio tem sido estudada de forma compartimentada e cabe aos professores o desafio de ensinar os conceitos geográficos e, em seguida, mostrar e identificar as relações com outras disciplinas. Uma das intenções da presente dissertação é questionar porque os professores ensinam os temas da Geografia separados ou mesmo sem conexão com a realidade vivida nas escolas de ensino fundamental e médio e se não seria melhor desenvolver os conteúdos programáticos de forma integrada. Estes questionamentos nem sempre

apresentam respostas, até porque, na maioria das escolas, os conteúdos programáticos das disciplinas da área das ciências humanas, no período de 1964/74, eram preparados pelas delegacias de ensino, assim como as grades curriculares, estipulando até qual o número de aulas as disciplinas deveriam ter, obrigatoriamente.

Com a abertura política instalada no Brasil no final dos anos 1980, as escolas e os professores começaram a ter maior liberdade para discutir os conteúdos que seriam abordados em suas disciplinas durante o período escolar, as delegacias de ensino passavam a realizar apenas um supervisionamento das escolas, ou seja, verificavam se as escolas estavam cumprindo os dias letivos exigidos por lei, se as escolas estavam dando aos alunos todas as oportunidades de aprendizagem e de recuperação dos conteúdos, suas funções tornavam-se burocráticas.

Com o fim da URSS em 1991, os debates acadêmicos se acaloraram nas universidades, agora o foco da discussão deixava de ser a bipolarização para dar destaque a um novo período, que começava a ser chamado de Nova Ordem Econômica Mundial ou, como outros preferiam chamar, de Globalização.

Um dos questionamentos deste trabalho é analisar como os professores de Geografia estão sendo influenciados pela chamada Globalização. Para se avaliar tal influência foi feita uma análise das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lembrando que os Parâmetros foram adotados durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que tinha como ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, ex-Reitor da UNICAMP, em total sintonia com os princípios estabelecidos no Consenso de Washington de aumentar o número de alunos nas escolas, sem aumentar os gastos do poder público, realizando parcerias com as instituições privadas e concedendo a estas instituições a autorização para abrirem seus cursos de

Ensino Fundamental, Médio e Universitário, para absorverem os alunos excludentes; mais à frente, no capítulo III, retornaremos à essa questão.

Os parâmetros receberam uma forte influência da reforma educacional adotada na Espanha, nos últimos vinte anos. A sociedade espanhola, após um período de 40 anos de ditadura franquista, realizou um pacto político entre todas as correntes ideológicas existentes no país. O pacto foi idealizado dentro de uma agenda mínima no campo da política, da cultura, da educação e da economia. A idéia era remover obstáculos, rancores e leis que dificultavam os avanços no setor econômico. Enfim, todo o país se engajou para fazer a Espanha se recuperar de tantos anos de obscurantismo político, cultural e atraso econômico. No setor da educação ganhou espaço a corrente que defendia o ensino das leis de trânsito, assim como a implantação das aulas de primeiros socorros, nas escolas. Também implantaram-se nas escolas a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, isto é, os conteúdos escolares deveriam ser escolhidos em sintonia com as outras áreas do conhecimento. Ou seja, apenas para ilustrar, o professor de Geografia deveria abordar o tema – petróleo – em sintonia com os professores de Química e Biologia, para que durante a abordagem, as três disciplinas trabalhassem o mesmo tema durante toda a semana. Ou ainda, na elaboração do planejamento escolar, um tema deveria ser escolhido, por exemplo – ética – para ser trabalhado por todas as disciplinas de forma transdisciplinar.

Para uma melhor compreensão da evolução da Geografia e da sua presença no ensino formal hoje, no último século, faremos um pequeno resumo da escola alemã, em seguida da escola francesa, da escola dialética materialista, da escola teorética e da escola da geografia da percepção. Após esta análise histórica, faremos uma avaliação da formação de professores de Geografia, nas principais escolas públicas do Estado de São Paulo; mostraremos a crise por que passam os exames estaduais para professores da rede pública e porque não conseguem preencher suas vagas nas provas

para seleção para os professores de Geografia. Em seguida, iremos nos debruçar sobre a pergunta: que caminhos a Geografia deve seguir em tempos de Globalização? O governo de Fernando Henrique Cardoso defendeu, durante oito anos, a aprovação dos alunos das escolas públicas e privadas em série terminal, o que acabou gerando um grande número de analfabetos funcionais, ou será que o caminho a seguir é o proposto pelo governo atual de Luis Inácio Lula da Silva, que quer reduzir a grade curricular, privilegiando algumas disciplinas, como Matemática e Português? Existirão apenas estes dois caminhos?

O que temos observado como coordenador pedagógico e docente é que os professores de Geografia, assim como os alunos do Ensino Fundamental, Médio e Universitário, não querem facilidades, querem qualidade. Lutam integrados por melhores instalações físicas, por grades curriculares mais diversificadas, por escolas em tempo integral, por melhor remuneração e por alunos motivados. Ninguém defende o caminho da facilidade, todos desejam que o governo atual, assim como os futuros, coloquem a educação como prioridade em seus governos, pois se queremos edificar um país com menos desigualdades, temos que criar condições para que todos estejam nas escolas e que consigam terminar todas as séries, sem ter que abandonar no meio do caminho seus estudos para ajudar na remuneração da família.

Mas esse sonho não tem dialogado com a realidade brasileira, pois o que temos visto é um ensino voltado apenas para a quantificação de números, ou seja, a política adotada pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e seu ministro da educação, Paulo Renato de Souza, instituiu algumas medidas, dentre as quais destacamos: as aprovações continuadas da primeira para a segunda série, assim como a aprovação dos alunos nas séries terminais do Ensino Fundamental e Médio, a melhoria das instalações físicas das escolas e o investimento de milhões de reais nos livros didáticos a serem utilizados nas referidas escolas. Contudo, esse

conjunto de medidas não tem melhorado a qualidade do ensino no Ensino Fundamental e Médio. Ao contrário, apenas para citar um exemplo, no Estado de São Paulo, no vestibular da Fuvest de 2003/2004, apenas 25% das vagas foram ocupadas por alunos procedentes da rede pública de ensino, o que é muito pouco, ou seja, quantidade de alunos nas escolas não tem se refletido em qualidade.

Assim, podemos assegurar que, neste início de século XXI, embora diferente dos anos 1960/70, os desafios educacionais não são menores. Se antigamente os questionamentos ficavam por conta de qual linha científica se utilizar para ensinar Geografia, até porque dependendo a linha adotada o professor poderia ser enquadrado por crime ideológico, atualmente os educadores e a própria sociedade questionam até onde vai o poder econômico das nações, até onde a revolução tecnológica-científica e o consumismo provocam interferência sobre o espaço geográfico.

Outro segmento questionável é o setor de comunicações, principalmente o de satélites, pelas redes, pela Internet e como os sistemas de comunicação influenciam as pessoas em suas idéias, ou distanciam ainda mais os incluídos e excluídos “digitais”.

Neste mundo dito globalizado, até que ponto deve-se aceitar as imposições culturais e de consumo que as nações ricas e poderosas impõem? Atualmente as nações mais ricas, com seus discursos neoliberais pregam que os mercados dos países emergentes e pobres, precisam ser livres e que os governantes devem dar início à redução da participação do Estado na economia, iniciando às privatizações. A idéia central deste discurso é transformar todo o mundo em um grande supermercado, o que importa é fazer as pessoas consumirem. Dentro desta óptica consumista, imediatista, tudo passa a ser representado como *coisa*, e, portanto, tudo tem um valor, tudo pode e deve ser consumido, o que importa é produzir e vender. A educação sofre influência e é modificada por estes modelos econômicos, ocorrendo à necessidade de analisar e refletir como fica o

ensino de Geografia, que professores as universidades estão formando e como questões relacionadas à ética e cidadania estão sendo discutidas nas escolas.

Caso permaneça a lógica de que o importante é produzir e vender, ganhar dinheiro e consumir tudo o que for possível, não importando se os recursos naturais estão começando a escassear, e se recursos hídricos e florestas são destruídos, teremos um cenário ameaçador pela frente. Teremos de discutir com urgência os seguintes temas: o problema do efeito estufa, do excesso de gás carbônico na atmosfera; a temperatura do planeta que está aumentando e com ela as geleiras que já dão sinais de derreter; a produção cada vez maior de aerossóis, ar condicionado e geladeiras, utilizando o cloro-fluor-carbono, colaborando intensamente com a destruição da camada de ozônio, então, o verso de Caetano Veloso nos alertará: *“alguma coisa está fora da ordem, fora da ordem mundial”*.

Se todos os itens acima relatados são preocupações dos governos constituídos, das autoridades educacionais, dos habitantes do planeta, então, verifica-se a necessidade de formar alunos e cidadãos, que possuam uma visão de mundo mais abrangente, mais universalista, que aprendam que todos vivemos em um mesmo mundo e que o planeta deve ser preservado para as outras gerações em condições melhores do que as atuais.

Para dar início a esta mudança de conscientização, uma proposta seria começar a trabalhar com as crianças e com os jovens brasileiros, mostrando a eles que tal modelo proposto pelas nações mais ricas é contrário aos interesses acima relatados. Ensinar aos alunos que os interesses da humanidade estão acima dos interesses das grandes corporações, que visam única e exclusivamente o lucro, não se preocupando nem um pouco com a natureza nem com investimentos em políticas de inclusão, de capacitação de seus trabalhadores. Para criarmos uma outra conscientização, um dos caminhos seria ensinar aos alunos que a globalização nada mais é do que uma nova colonização econômica

camuflada, que no início do século XV foi denominada de colonialismo, no século XIX de neocolonialismo e, atualmente, recebe a denominação de globalização ou de nova ordem econômica.

Este trabalho pretende discutir opções para a educação brasileira, assim como também pretende demonstrar pelo levantamento realizado, os vários movimentos de resistência em curso no Brasil. Em tempos de globalização, a Geografia precisa transpor sua análise, assim como sua prática pedagógica em sala de aula, de ser apenas uma ciência da natureza. A complexidade do mundo atual, com suas redes de informações e avanços tecnológicos, clama por um estudo mais profundo, ou seja a Geografia, na entrada do século XXI, deseja analisar o espaço geográfico, também, como uma ciência social.

Os professores atuais, devem assumir que a educação do futuro deve ter como prioridade ensinar a ética da compreensão planetária (Morin, 2002, p.64). Assim, conscientes da necessidade de um estudo contínuo, munidos de novos conhecimentos e melhor capacitados, poderão ensinar aos seus alunos a Geografia pela dialética materialista, mostrando claramente em suas análises que a história é o grande motor das transformações e que o espaço geográfico está impregnado de ações históricas realizadas pelas mãos humanas. Parafraseando o poeta e cantor cubano Pablo Milanez, afirmamos que *"a história é um carro alegre cheio de gente contente que atropela indiferente todo aquele que a nega"*.

Enfim, que a Geografia sirva para formar alunos com uma visão de mundo universalista, crítica, engajada, de inclusão social, diferente daquela que tem sido ensinada na maioria das escolas, avaliadora da quantificação dos números expostos, não questionadora dos modelos, silenciosa do porquê de tamanhas desigualdades sociais, conformada com a situação existente no país, reprodutora, que não transforma seres humanos em cidadãos.

CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, AS MATRIZES CURRICULARES HISTÓRICAS, A TRADIÇÃO DAS CIÊNCIAS HUMANAS, AS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DOMINANTES E A IDENTIDADE DA PESQUISA E ENSINO DE GEOGRAFIA

“Educar é ser um artesão da personalidade, um poeta da inteligência, um semeador de idéias.”

Augusto Cury

A proposta deste capítulo é realizar uma revisão histórica de como a educação foi implantada no Brasil, destacar a aliança da Igreja Católica com o Estado português nos primeiros séculos (1549 – 1759), a ruptura do Marquês de Pombal com os jesuítas, a chegada da família real portuguesa no Brasil (1808), o período de governo de D. João VI e D. Pedro I. Também pretendemos destacar como a educação foi estruturada após a Independência (1822) e a Proclamação da República (1889); analisaremos a importância do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, as políticas

educacionais de orientação populista-trabalhista-nacionalista dos governos de Getúlio Vargas (1930/45 e 1950/54) e os do ciclo militar (1964-1985).

Também demonstraremos que, durante o ciclo militar, o Estado brasileiro e por conseqüência a educação, estiveram alinhados ideologicamente aos interesses políticos norte-americanos, durante a Guerra Fria (1947/89). Por fim questionaremos as políticas educacionais implantadas pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e pelo seu ministro da educação Paulo Renato de Souza, com um destaque para a LDB (1996) e a implantação dos PCN's.

Os jesuítas no Brasil (1549 -1759)

O ano de 1517 foi um marco para a história mundial, Martinho Lutero divulgou suas noventa e cinco teses contra as indulgências da Igreja, dando início à Reforma Protestante. Para combater a Reforma Protestante, a Igreja Católica, em 1545, se reúne no Concílio de Trento e formulou as diretrizes para a Contra Reforma instituindo o *Index Librorum Prohibitorum*, onde foram citados quais os livros eram proibidos aos católicos, sob pena de excomunhão.

Dentro deste espaço temporal, mais precisamente em 1534, Ignácio de Loyola e um pequeno grupo de discípulos fundam a Companhia de Jesus, na Capela de Montmartre, em Paris, com objetivos catequéticos, em função da Reforma Protestante e a expansão do luteranismo na Europa. Em 1549, chega como primeiro Governador Geral do Brasil, Tomé de Souza, que funda a cidade de Salvador para servir de sede do governo. A comitiva de Tomé de Souza trazia também o primeiro grupo de seis padres jesuítas, chefiados por Manuel de Nóbrega, que, após quinze dias no país, fundaram na cidade de Salvador, a primeira escola elementar do país, que seria mais tarde reconhecida como o marco inicial da História da Educação no Brasil (nos moldes europeus). Esta primeira escola teve como mestre o Irmão Vicente

Rodrigues, na época com 21 anos, que durante mais de cinquenta anos dedicou-se ao ensino e a propagação da fé religiosa, sendo que Irmão Vicente tornou-se o primeiro professor nos moldes europeus, no Brasil.

Quando os jesuítas chegaram por aqui, eles não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade européia; trouxeram também os métodos pedagógicos e se dedicaram à pregação da fé católica e ao trabalho educativo. Perceberam que não seria possível converter os índios à fé católica sem que soubessem ler e escrever. Então, empreenderam um processo de aculturação forte que teve início com a língua, a linha pedagógica adotada pelos jesuítas na primeira escola brasileira, tinha apenas o propósito de formar mão-de-obra para ser utilizada na colônia, era intolerante e autoritária, humilhando muitas vezes os alunos e lhes dando castigos.

De Salvador, a obra jesuítica estendeu-se para o sul e, em 1570, vinte e um anos após a sua chegada, já era composta por cinco escolas de instrução elementar (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo). Todas as escolas jesuítas eram regulamentadas por um documento, escrito por Inácio de Loyola, o *Ratio Atque Instituti Studiorum*, chamado abreviadamente de *Ratio Studiorum*.

“Os jesuítas não se limitaram ao ensino das primeiras letras; além do curso elementar eles mantinham os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes. No curso de Letras se estudava Gramática Latina, Humanidades e Retórica; e no curso de Filosofia: Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais. Os que pretendiam seguir as

profissões liberais iam estudar na Europa, na Universidade de Coimbra, em Portugal, a mais famosa no campo das ciências jurídicas e teológicas, e na Universidade de Montpellier, na França, a mais procurada na área da medicina” (Piletti, 1996, p. 3).

Já em 1708, os jesuítas possuíam 769 colégios espalhados pelo mundo. O número de escolas demonstra o enorme poder que a Igreja possuía perante os governos de Portugal e Espanha, principalmente. Enquanto os comerciantes portugueses tinham interesse em utilizar a mão de obra recém saída destas escolas, aos jesuítas interessava em primeiro lugar catequizar os índios e, em seguida, ensinar a teologia, expandindo o seu domínio sobre a população.

Outro fato de destaque neste período está relacionado à política educacional de Portugal e Espanha para as suas universidades, pois a coroa espanhola incentivava a instalação de universidades em suas colônias e Portugal adotava uma postura conservadora em relação ao assunto.

Os reis portugueses permitiam que as missões jesuíticas continuassem a se instalar nas colônias, mas a metrópole não via com bons olhos a abertura de universidades, o rei era aconselhado a continuar, mantendo o ensino até o colegial. Quem quisesse ir além deveria ir estudar na Metrópole. Já a Espanha, incentivava a abertura das universidades em suas colônias. Em seqüência, uma série de dados importantes para a história da Educação:

1538 – O Colégio dos Frades Dominicanos passa a se chamar Universidade de São Tomás de Aquino, em São Domingos.

1551 – Instalação da Universidade do México e de Lima.

1573 – Criação da Universidade de Santa Fé de Bogotá.

1613 – Criação da Universidade Córdoba do Tucumã

- 1623 – Surge a Universidade de La Plata.
- 1675 – Universidade da Guatemala.
- 1692 – Universidade de Cusco.
- 1721 – Universidade de Caracas.
- 1738 – Criação da Universidade de Santiago do Chile.
- 1740 – Fundação em Paris da primeira Escola de Artes e Ofícios.

“Em data de 1572, houve a criação de cursos de artes e teologia no colégio dos jesuítas da Bahia, considerado o primeiro curso superior do Brasil. Uma tentativa mal sucedida da Câmara da Bahia, em 1671, de conseguir a equiparação do colégio local ao de Évora, resultou a provisão de 16 de julho de 1675, por meio da qual se autorizava a levar em conta em Coimbra e Évora, um ano de artes, para os estudantes de retórica e filosofia que estivessem cursando as aulas dos jesuítas na Bahia” (Azevedo, 1971).

Portugal recusou-se, até 1689, a conceder todos os graus e privilégios universitários aos alunos dos colégios jesuítas. A primeira Universidade brasileira seria instalada apenas séculos mais tarde, em 1934, no Estado de São Paulo.

Os fazendeiros necessitavam dos índios para trabalharem em seus engenhos, e cada dia ficava mais difícil arrumar esta mão de obra, porque os jesuítas formavam as missões e isolavam os índios da convivência dos brancos. Aos jesuítas, interessava a formação das missões, porque eles alfabetizavam e também catequizavam, além disso, utilizavam a mão de obra dos índios para a produção da chamada agricultura de subsistência, de onde retiravam os alimentos necessários para manter a missão.

A paz entre os fazendeiros e os jesuítas era constantemente interrompida, porque os proprietários de terras invadiam as missões, assassinando os padres e aprisionando os índios. Como os jesuítas começaram a formar missões no sul da América portuguesa e também em terras da América espanhola, as reclamações dos fazendeiros perante a coroa portuguesa se avolumaram, o que acabou provocando a intervenção da metrópole portuguesa em solo brasileiro.

O Estado português entrou em decadência como potência colonizadora, procurando aliar-se com a Inglaterra, nação burguesa e industrial em ascensão.

“Para enfrentar a crise econômica, foi nomeado em 1750, para ministro do rei, Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro Marquês de Pombal. “A política pombalina consistiu num conjunto de medidas que visavam criar condições para que ocorresse em Portugal a industrialização que se processava na Inglaterra, de modo que se pudesse dispor dos requisitos econômicos para a quebra da situação de subordinação” (Cunha, 1986, p.40)

O sentido era de recuperar a economia através de uma concentração do poder real e modernizar a cultura portuguesa. A parceria entre a coroa portuguesa e a Companhia de Jesus durou duzentos e dez anos. Em 1759, por decisão do Marquês de Pombal, Ministro de D. José I, são expulsos quinhentos padres jesuítas, paralisando dezessete colégios, trinta e seis missões, seminários menores e escolas elementares.

Com a expulsão saíram do Brasil 124 jesuítas da Bahia, 53 de Pernambuco, 199 do Rio de Janeiro e 133 do Pará. Com eles levaram

também a organização monolítica baseada no *Ratio Studiorum*. Se existia alguma coisa muita bem estruturada em termos de Educação, o que se viu foi o mais absoluto caos. Tentaram-se as aulas régias, o subsídio literário, mas o caos continuou até que a Família Real, fugindo de Napoleão na Europa, resolveu se transferir do Reino para o Novo Mundo.

A expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas, o Marquês de Pombal e a nova estruturação política

Os jesuítas foram expulsos das colônias por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777, em função de radicais diferenças de objetivos, que colocaremos a seguir.

O Marquês de Pombal defendia o fortalecimento do Estado português e para ele, o excesso de liberdade concedido aos jesuítas nas colônias, em vez de defender os interesses do rei, enfraqueciam o Estado português. Os jesuítas queriam expandir seu poder político e econômico nas colônias. Visões tão díspares acabaram levando a um confronto os jesuítas e o Marquês de Pombal. Os jesuítas preocupavam-se com o proselitismo e o noviciado, Pombal pensava em reerguer Portugal da decadência que se encontrava diante de outras potências européias da época.

A educação jesuítica não convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal, ou seja, se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado. Pouca coisa restou de prática educativa no Brasil. Continuaram a funcionar o Seminário episcopal, no Pará, e os Seminários de São José e São Pedro, que não se encontravam sob a jurisdição jesuítica; a Escola de Artes e Edificações Militares, na Bahia; e a Escola de Artilharia, no Rio de Janeiro.

Através do alvará de 28 de junho de 1759, ao mesmo tempo em que suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, Pombal criava as aulas régias de Latim, Grego e Retórica. Criou-se também a Diretoria de Estudos, que só passou a funcionar após o afastamento de Pombal. Cada aula régia era autônoma e isolada, com professor único e uma não se articulava com as outras.

Portugal logo percebeu que a Educação no Brasil estava estagnada e era preciso oferecer uma solução. Para isso, instituiu o "subsídio literário" para manutenção dos Ensinos Primário e Médio. Criado em 1772, era uma taxa, ou um imposto, que incidia sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente.

Além de exíguo, nunca foi cobrado com regularidade e os professores ficavam longos períodos sem receber vencimentos a espera de uma solução vinda de Portugal. Os professores eram geralmente mal preparados para a função, já que eram improvisados e mal pagos. Eram nomeados por indicação ou sob concordância de bispos e se tornavam "proprietários" vitalícios de suas aulas régias.

De todo esse período de "trevas" sobressaíram-se a criação, no Rio de Janeiro, de um curso de estudos literários e teológicos, em julho de 1776, e do Seminário de Olinda, em 1798, por Dom Azeredo Coutinho, governador interino e bispo de Pernambuco

O resultado da decisão de Pombal foi que, no princípio do século XIX (anos 1800), a educação brasileira estava reduzida a praticamente nada. O sistema jesuítico foi desmantelado e nada que pudesse chegar próximo deles foi organizado para dar continuidade a um trabalho de educação. Esta situação somente sofreu uma mudança com a chegada da família real ao Brasil, em 1808.

As iniciativas de D. João VI (1808 – 1822)

Na verdade, não se conseguiu implantar um sistema educacional nas terras brasileiras, mas a vinda da Família Real permitiu uma ruptura com a situação anterior. Para preparar terreno para sua estadia no Brasil D. João VI abriu Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e, sua iniciativa mais marcante em termos de mudança, a Imprensa Régia. Durante a criação da Biblioteca Real, em 1810, D. João doou seus próprios livros (60.000 volumes), trazidos de Portugal.

Segundo alguns autores, o Brasil foi finalmente "descoberto" e a nossa História passou a ter uma complexidade maior. Fatos históricos de grande importância neste período foram: a abertura dos portos às nações amigas em 1808 e a elevação do Brasil a Reino Unido de Portugal e Algarves em 1815; a impressão em Londres do Correio Braziliense, por Hipólito da Costa, sendo o primeiro jornal em língua portuguesa a circular no Brasil, assim como, posteriormente, a impressão da Gazeta do Rio de Janeiro. Em 1817 tem início a Revolução Pernambucana

Os destaques deste período foram: a criação de cursos de Agricultura na Bahia (1812) e do Rio de Janeiro (1814); criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofício (1816); criação do Museu Nacional no Rio de Janeiro (1818); a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios muda para Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil e depois para Academia de Artes (1820). Devido a estas inaugurações, o país começava a viver um novo tempo, os brasileiros começaram a ter acesso a vários cursos formadores de mão-de-obra especializada, além de ter contato com outras áreas do conhecimento científico e acadêmico. Um novo tempo, uma nova época se abria para o país, as novidades vindas da Europa, tanto no campo técnico, quanto no campo cultural, destacando-se: a literatura, a pintura, as músicas, o comércio se intensificava no país, a cidade do Rio de Janeiro crescia aceleradamente. O país passava a receber influências também no campo filosófico e político, como por exemplo dos ideais iluministas, da Independência dos EUA, da Revolução Francesa.

Em contraponto a todas essas inovações no país, o povo português, em 1820, mostra-se descontente com a demora do retorno da Família Real e inicia a Revolução Constitucionalista, na cidade do Porto. Isto apressa a volta de D. João VI a Portugal em 1821. Em 1822, a 7 de setembro, seu filho D. Pedro I declara a Independência do Brasil e, inspirada na Constituição francesa, de cunho liberal, em 1824 é outorgada a primeira Constituição brasileira. O Art. 179 desta Lei Magna dizia que a "*instrução primária e gratuita para todos os cidadãos*".

O Período Imperial (1822 – 1888)

Com a independência e o primeiro reinado (1822-1831), o ensino manteve-se estritamente profissionalizante. Este período foi marcado por uma intensificação de visitantes naturalistas, geógrafos, geólogos e paleontólogos que, infelizmente, não chegaram a marcar a cultura nacional, não fundaram escolas nem sequer deixaram seguidores.

A Constituição de 1824, outorgada pela Assembléia Constituinte, dizia, no seu artigo 179, que a instrução primária era gratuita a todos os cidadãos. Em 1827, são criados os cursos de Direito de São Paulo e Olinda, já em 1827, uma Lei Geral de 15 de outubro, dispõe sobre as escolas de primeiras letras, fixando-lhes o currículo e institui o ensino primário para o sexo feminino.

Em 1834, o Ato adicional da reforma constitucional dizia que a educação primária e secundária ficaria a cargo das províncias, restando a administração nacional o ensino superior. A partir de 1835 começam a ser fundadas no Brasil as escolas de curso normal em Niterói (1835), na Bahia (1836), no Pará (1839), no Ceará (1845), em São Paulo (1846 e 1848), na Paraíba (1854), no Rio Grande do Sul (1870).

Em 1854 é criado o decreto 1331^a, de 17 de fevereiro, que reforma os ensinos primário e secundário, exigindo professores credenciados e a volta

da fiscalização oficial, é também criada a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária. Apesar de todos estes avanços, em 1872 o Brasil contava com uma população de 10 milhões de habitantes e apenas 150.000 alunos estavam matriculados em escolas primárias, o índice de analfabetismo era de 66,4%.

No ano de 1884 é criada a Escola Neutralidade, escola primária de cunho positivista e em 1888 foi criado o Instituto Pasteur, no Rio de Janeiro. Fundado por Augusto Comte, o positivismo designava uma diretriz filosófica, que primava pelo culto da ciência e pela sacralização do método científico. Reflexo do entusiasmo burguês pelo progresso capitalista (guiado pela técnica e pela ciência) e pelo desenvolvimento técnico-industrial.

“O positivismo, apostando na educação como forma de reordenamento das relações em conflito, incorporou os ideais de universalidade, individualidade, racionalidade e cientificidade. Comte mobilizou-se para a edificação de um projeto de ilustração acreditando no progresso das luzes e no avanço da indústria como os fundamentos para a modernização da sociedade. As idéias positivistas de Comte influenciaram os militares do Brasil entusiasmados pelo desenvolvimento das máquinas, da tecnologia e da industrialização, pois tudo isto representava o progresso da humanidade. O positivismo confiava no capitalismo industrial e tinha fé na evolução das ciências; desprezava ou justificava as conseqüências negativas do capitalismo industrial como a exploração dos operários e a exploração da natureza.” (Carvalho, 2003, p.32 e 33).

D. Pedro II, no segundo reinado, destaca-se como incentivador das artes e das ciências. Para atender a burguesia em ascensão, melhorou a infra-estrutura educacional no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Fatos marcantes vieram neste período com a abolição da escravatura, ascensão do café, criação de estabelecimentos bancários e introdução ao mercado livre.

Com a proclamação da República, no ano de 1889, no Governo Provisório do Marechal Deodoro da Fonseca, torna-se Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos Benjamin Constant Botelho de Magalhães, neste ano o Brasil já possuía 12% da população em idade escolar matriculados nas escolas. Em resumo, de 1808 a 1889, o ensino superior brasileiro pouco se desenvolveu, acompanhando o lento desenvolvimento social e econômico do país. O sistema totalmente voltado para o ensino fornecia um diploma profissional, possibilitava a ocupação de posições privilegiadas no restrito mercado existente e, conseqüentemente, garantia prestígio social.

A Primeira República (1889 – 1929)

Alguns adeptos de leituras republicanas, afetados pelo conjunto de princípios filosóficos do positivismo, passaram a lutar pelo fim da escravidão e da Monarquia, assim como exigir um regime disciplinado, que combatesse a desorganização vigente na sociedade brasileira. A versão positivista pareceu menos perigosa à elite dominante. Houve um rearranjo dos grupos dominantes (proprietários de terras, comerciantes e industriais) em torno de instituições públicas. As negociações foram entre oficiais do Exército e poderosos cafeicultores paulistas, em nome de ordem e progresso.

A implantação da República no Brasil não foi fruto de um amplo movimento revolucionário, no qual a população tenha participado ativamente (a maior parte da população esteve afastada dos centros de decisão). Após a proclamação da República, em 1890, foi publicado o decreto 510, do governo Provisório da República, que em seu artigo 62, item 5º, dizia que *“o ensino será leigo e livre em todos os graus e gratuito no primário”*, neste mesmo ano constatou-se a existência no Brasil de 67,2% de analfabetos. A Constituição de 1891 estipula o ensino leigo nas escolas públicas, em oposição ao ensino religioso.

“De 1891 a 1910 foram criadas vinte e sete escolas superiores, muitas das quais vieram a se transformar em universidades. Nesse período, tem início o ensino superior privado no Brasil com a delegação do poder central para os governos estaduais. Nesta época, a Constituição de 1891 (Artigo 31, parágrafo 3º) determina como atribuição do Congresso “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” (Cunha, 1986).

No ano de 1893 são criados em São Paulo o Instituto Adolfo Lutz e a Escola Politécnica. No ano de 1895, também na cidade de São Paulo, é criada a Escola de Engenharia do Mackenzie, assim como a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, em 1901, em Piracicaba (SP). A criação deste órgão e destas instituições de ensino foram de grande importância para o desenvolvimento econômico do Estado de São Paulo, pois formava mão-de-obra especializada, naquele momento, necessária para incentivar o crescimento industrial do Estado.

Em 1911, surge a Lei Orgânica de Rivadávia Correia, estabelecendo o ensino livre e retirando do Estado o poder de interferência no setor educacional. Após muitas polêmicas e discussões sobre o assunto concluiu-se que a Lei Rivadávia Correia não poderia continuar. A lei do Ministro Carlos Maximiliano reoficializa o ensino em 1915.

De 1888 até a revolução de 1930, o ensino superior sofreu várias alterações em consequência da promulgação de diferentes dispositivos legais. As influências positivistas impregnaram a política educacional, resultado da atuação de militares positivistas na Assembléia Constituinte, assim como Benjamin Constant, designado Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Mesmo com resistência de positivistas, para os quais a Universidade não passava de uma instituição medieval ligada à Igreja Católica, houve impulso do ensino superior.

Em 1920, Sampaio Dória realiza em São Paulo uma reforma tentando reconduzir a educação para novos métodos de ensino. Neste ano, o percentual de analfabetos no país referente a todas as idades é de 75% e na população de 15 anos e mais é de 65%. Tais estatísticas eram uma clara demonstração de que o país necessitava realizar mudanças e investimentos na área da educação pois o número de excluídos era muito elevado. A educação ainda continuava a ser um privilégio de uma pequena minoria.

“Em 07/09/1920 foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, pelo presidente Epitácio Pessoa, sendo considerada a primeira universidade brasileira, a primeira que vingou no Brasil.”
(Cunha, 1989)

De Universidade do Rio de Janeiro recebe o nome de Universidade do Brasil e, em 1937, passa a ser chamada de Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1927, realizou-se a primeira das Conferências Nacionais de

Educação, em Curitiba, organizada pela Associação Brasileira de Educação – ABE. Sobre a ABE, Saviani (2002, p.50) destaca o seguinte:

A Associação Brasileira de Educação, ABE, foi fundada em 1924 e, num certo sentido, aglutinou os educadores novos, os pioneiros da educação nova, que vão depois lançar seu manifesto, em 1932, e vão travar em seguida uma polêmica com os católicos em torno do capítulo da educação da Constituição de 1934. Esse momento, 1924, com a criação da ABE, 1927, com a I Conferência Nacional de Educação, 1932, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros, é marco da ascendência escolanovista no Brasil, movimento este que atingiu o seu auge por volta de 1960, quando, em seguida, entra em refluxo, em função de uma nova tendência da política educacional, que a gente poderia chamar de “os meios de comunicação de massa” e “as tecnologias de ensino”.

Em 1930, acontece a Revolução liderada pelo gaúcho Getúlio Vargas em claro confronto com a política dos governadores, que durante tantos anos dominou a política brasileira. Política está denominada de *Café com Leite*, numa clara alusão aos dois Estados, que se alteravam no poder, pois uma hora o poder estava nas mãos dos políticos de São Paulo, outra, nas mãos dos políticos de Minas Gerais.

A era Vargas

Com a crise do café em 1929, desencadeada por violenta crise do capitalismo internacional, passa a haver substituição do modelo agroexportador pelas importações e por um esforço para aumentar a industrialização. O presidente Getúlio Vargas cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, através do Decreto 19.402, tendo como Ministros: Francisco Luiz da Silva Campos, Belizário Augusto de Oliveira Pena, Washington Ferreira Pires e Gustavo Capanema.

Em 1932, um grupo de educadores liberais, entre eles Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, expressa em um manifesto – o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, através de princípios igualitaristas. O seu programa de reforma da educação, incluía a criação de uma verdadeira universidade. A gratuidade do ensino superior foi defendida no manifesto, ao contrário do que se apresentava no Estatuto das Universidades Brasileiras, no qual mesmo nas escolas mantidas pelo Estado o ensino era pago. Em 25 de janeiro de 1934, foi criada por decreto estadual a Universidade de São Paulo (USP), por um grupo de intelectuais, que se articulava em torno do jornal O Estado de São Paulo, entre eles, Fernando de Azevedo.

O debate sobre a criação da universidade foi marcado pela questão do controle do Estado sobre a educação. A questão da autonomia universitária foi defendida como condição *sine qua non* para o êxito das reformas no ensino superior. Nessa época, as universidades não eram gratuitas e pretendia-se limitar o poder do Estado sobre elas. Nesse período do governo Vargas, as estatísticas mostravam que os alunos matriculados nas escolas correspondiam a 30% da população em idade escolar. Após a Intentona Comunista de 1935, Getulio Vargas deu início a várias mudanças políticas em seu governo e acabou criando em 1937, uma nova Constituição, dando início ao Estado Novo, uma ditadura política. A nova Constituição, também

conhecida como “Polaca”, enfatizava o ensino pré-vocacional e profissional, além de retirar de seu texto que “*a educação é direito de todos*”.

O governo federal passou então, durante o Estado Novo, a ter o controle das instituições de ensino superior (IES), por intermédio de minuciosa e exagerada normatização legal. Instalou-se um processo de urbanização e industrialização, fruto da economia exportadora, identificando um sistema de educação de massa.

Em 1938 os estudantes se organizaram e criaram a União Nacional dos Estudantes – UNE e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP.

A economia aos poucos começava a mudar, de uma economia agroexportadora, o país começava a dar seus primeiros passos em direção a uma economia industrial, mas para que isto ocorresse era necessário formar mão-de-obra especializada para estas indústrias, que começavam a surgir no Brasil.

Dentro deste contexto o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, em 1942, assinou vários decretos para o ensino secundário, destacando-se: Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro (criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI); Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro (regulamentou o ensino industrial); Decreto-lei 4.244, de 9 de abril (regulamentou o ensino secundário); Decreto-lei 4.481, de 16 de julho (obrigatoriedade dos estabelecimentos industriais empregarem um total de 8% correspondente ao número de operários e matriculá-los nas escolas do SENAI); Decreto-lei 4.436, de 7 de novembro (ampliou o âmbito do SENAI, atingindo também o setor de transportes, das comunicações e da pesca); Decreto-lei 4.984, de 21 de novembro (as empresas oficiais com mais de cem empregados foram compelidas a manter uma escola de aprendizagem destinada à formação profissional de seus aprendizes); Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943 (regulamentou o ensino comercial).

Em 1945, é criado o Instituto Rio Branco com o objetivo de recrutar e educar pessoal para a carreira diplomática. Entre 1930 e 1945, 95 novas instituições de ensino superior foram criadas, assinalando a fase de maior ampliação desse setor ao longo da história nacional até a presente data.

República Populista (1946 – 1963)

O fim do Estado Novo consubstanciou-se na adoção de uma nova Constituição (1946) de cunho liberal e democrático. Esta nova Constituição, na área da Educação, determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dá competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, a nova Constituição fez voltar o preceito de que *a educação é direito de todos*, inspirada nos princípios proclamados pelos *Pioneiros*, no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, na década de 1930.

Ainda em 1946, o então Ministro Raul Leitão da Cunha regulamenta o Ensino Primário e o Ensino Normal, além de criar o *Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC*, atendendo as mudanças exigidas pela sociedade após a Revolução de 1930. Em 1947, através do setor militar foi criado o *Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA)*, visando atender às necessidades de formação de pessoal de alto nível para setor específico, ou seja, rompendo com a tradição existente nas instituições de ensino superior e inovando na dedicação ao ensino e a pesquisa, à formação de professores e pesquisadores.

Nesta época, a comunidade científica, articulada politicamente e organizada em caráter nacional, criou a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em São Paulo, em 1948.

Segundo Cunha (1983), sob o impacto do populismo, há um crescimento do número de instituições de ensino superior no período de 1945 a 1964 (o número de universidades passa de 5 para 37, e de

instituições isoladas de 293 para 564), com destaque para as universidades particulares regidas pela Igreja Católica. A exemplo, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre.

Em 1953, a educação passa a ser administrada por um Ministério próprio: o *Ministério da Educação e Cultura*. Em 1961, a Prefeitura Municipal de Natal, no Rio Grande do Norte, inicia uma campanha de alfabetização ("*De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*"). A técnica didática, criada pelo pernambucano Paulo Freire, propunha-se a alfabetizar, em 40 horas, adultos analfabetos. A experiência teve início na cidade de Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte, e, logo depois, na cidade de Tiriri, no Estado de Pernambuco. Sobre o método utilizado por Paulo Freire, Saviani (2002, p. 67/68), destaca que:

“Com efeito, de modo especial no caso de Paulo Freire, é nítida a inspiração da “concepção ‘humanista’ moderna de filosofia da educação”, através da corrente personalista (existencialismo cristão). Na fase de constituição e implantação de sua pedagogia no Brasil (1959-1964), suas fontes de referência são principalmente Mounier, G. Marcel, Jaspers (Freire, 1967). Parte-se da crítica à pedagogia tradicional (pedagogia bancária) caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo etc. e advoga-se uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimentos. A diferença, entretanto, em relação à Escola Nova propriamente dita, consiste no fato de que Paulo

Freire se empenhou em colocar essa concepção pedagógica a serviço dos interesses populares. Seu alvo inicial foi, com efeito, os adultos analfabetos.”

Depois de treze anos de acirradas discussões, foi promulgada a Lei 4.024 (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional), em 20 de dezembro de 1961, sem a pujança do anteprojeto original, prevalecendo as reivindicações da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros.

Em 1962, é criado o *Conselho Federal de Educação*, cumprindo o artigo 9º da *Lei de Diretrizes e Bases*. Este substitui o *Conselho Nacional de Educação*. São criados também os *Conselhos Estaduais de Educação*.

Ainda em 1962 é criado o *Plano Nacional de Educação* e o *Programa Nacional de Alfabetização*, pelo *Ministério da Educação e Cultura*, inspirado no Método Paulo Freire. De 1945 a 1964, identifica-se uma visão modernizadora, de fundo pragmático, que se propõe acertar o passo com a Revolução Industrial e com as aparências do modo de vida norte-americano. Essa visão corresponde ao modelo desenvolvimentista implantado mais sistematicamente depois da IIª Guerra e vigente, em larga escala, inclusive neste início de século XXI, como fato, no interior da burguesia, como projeto a curto prazo no interior dos grupos economicamente dominantes e como aspiração ou sonho junto ao grupo dos excluídos economicamente do Brasil.

Tal modelo, por ser dominante, é o mais difundido e encampado. Apresentam vertentes internas diferenciadas conforme o ambiente em que se desenvolve. Destacam-se dois veios: o primeiro deles, marcadamente tecnocrático ou tecnoburocrático, que dispõe de um poder decisório junto aos órgãos superiores da Administração, sobretudo federal, junto às empresas multinacionais e para-estatais, e, por extensão, junto às cúpulas do sistema

educacional; já o segundo, um veio nacionalista e populista, de linguagem democratizante, ou, nos casos-limite, socializante, representado pela ação pública e pelo discurso sindical e partidário trabalhista e progressista, que secundou a política do governo central de 1945 a 1964.

Durante o governo de JK, definiu-se a implantação do modelo de desenvolvimento industrial capitalista associado ao capitalismo monopolista internacional, com ampla abertura da economia para os capitais externos. A grande burguesia industrial brasileira passou a se associar ao capital privado multinacional, e o aparelho de Estado passou a sofrer amplo processo de reformulação estrutural, preparando-se para uma atuação que teria como objetivo acelerar o desenvolvimento econômico do país, através, sobretudo, da industrialização e do estímulo ao setor privado nacional e estrangeiro. (Fávero, 1991,p. 13).

No período pré-64, sob a vigência da ideologia nacional-desenvolvimentista, a “política social” entra em conflito aberto com a “política econômica”, já que o caráter antisocial desta era identificado com a sua marca desnacionalizante, decorrendo daí a dependência e subordinação da nação brasileira aos países capitalistas centrais, em especial aos Estados Unidos (Saviani, 1998). Em termos precisos de práxis educacional, essa intervenção do Estado modernizante brasileiro alarga o seu primeiro veio realista, isto é, mais próximo do mercado em que se move a sociedade de classes. A visão tecnoburocrática tende a perpetuar a divisão de destinos, congruando-se assim: escola tradicional para as carreiras mais procuradas e

decisórias em cada setor, e, para o resto da população, escola profissionalizante. Na prática, esta última pode significar, simplesmente carreiras com pouca procura e com pouca oferta de empregos. Em 1964, um golpe militar aborta todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, sob o pretexto de que as propostas eram "*comunizantes e subversivas*".

A ditadura militar (1964 – 1985)

Com o golpe de 31 de março de 1964, houve contenção do debate que tratava dos rumos da universidade brasileira com intervenção direta nas universidades, perseguição e demissão de professores, desarticulação do movimento estudantil, além da tortura de lideranças populares e ou intelectuais.

As mudanças na área política refletem-se na área educacional, com ênfase no binômio desenvolvimento e segurança, apoiado pelo capital estrangeiro. Ênfase também foi dada à teoria do capital humano, a qualificação ou capacitação passam a ser o maior investimento que um indivíduo pode fazer para lutar por um emprego melhor e melhores condições de vida.

Segundo Nagle (1974), a força do sistema faz que se encontrem, na rede dos discursos oficiais, o veio tecnocrático e o veio democratizante do planejamento nacional. Uma Lei de intenções progressistas como a de nº 5692/71, que unifica os Cursos Primário e Ginásial e aproxima o colegial acadêmico do colegial profissionalizante, não conseguiu na prática mudar o quadro das oportunidades e dos destinos da população escolar. Na verdade, a partir de 1964, o Estado foi se moldando, no sentido de servir mais direta e francamente aos programas do neocapitalismo. O "Plano Setorial de Educação e Cultura", de 1975, e a referida Lei de nº 5692, Art. 5º, parágrafo 2, letra b, já orientavam as escolas de como utilizar as normas e para que

fins eles deveriam ser utilizadas como reproduzimos a seguir: “A parte de formação especial do currículo será fixada, quando se destina à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados”. Empirismo, aliás de curto fôlego, e realismo tacanho, pois o movimento dos empregos em uma sociedade de classes tão desequilibrada como a nossa não permite nenhuma relação fixa entre formação profissional e mercados de trabalhos locais.

“Assim como ocorreu com outros setores, também a educação a partir de 1964 tem sido alvo de constantes mudanças. Em meio à multiplicidade de leis, decretos, pareceres, indicações, resoluções, portarias e outros, merecem, todavia, destaque as Leis 5.540/68 e 5692/71 que, juntas, se complementam na ambição de haver reformado toda a organização escolar brasileira. A lei 5.540 cuida do ensino de 3º grau, sendo por isso chamada de lei da reforma universitária, enquanto que a 5.692 estatui a reforma do ensino de 1º e 2º graus. Suas virtudes são, via de regra, ostentadas por contraposição à Lei 4.024/61 que fixou as diretrizes e bases da educação nacional, e que, passa, então a ser a lei reformada. Nota-se que, embora isso seja freqüentemente esquecido, é inquestionável que as Leis 5.540 e 5.692 tenham reformado a Lei 4.024. Em contrapartida, aquilo que é insistentemente lembrado e dado como inquestionável, deve ser posto em questão: teriam as Leis 5.540 e 5.692 reformado a

organização escolar brasileira?” (Saviani, 2002, p.144).

A Lei 5.692 define como objetivo do ensino de 2º grau a “*formação integral do adolescente*” (art. 20). Entretanto, propõe uma estrutura didático-pedagógica segundo a qual “*o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizada de modo que no ensino de 2º grau predomine a parte de formação especial*” (art. 5º, parágrafo 1º, alínea b). E determina em seguida que “*a parte de formação especial do currículo terá o objetivo de habilitação profissional no ensino de 2º grau*” (art. 5º, parágrafo 2º, alínea a).

Portanto, no ensino de 2º grau deve predominar a formação especial, que tem como objetivo a habilitação profissional. Diante disso, é lícito indagar se essa ênfase na habilitação profissional é compatível com a formação integral do adolescente. Conclui-se, pois, que a análise do próprio texto da lei nos põe de sobreaviso quanto aos riscos de se tomar definições de objetivos ao pé da letra.

“A influência tecnicista, então, se impõe; é na década de 1970 que o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos MEC-USAID, centrada nas idéias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada Pedagogia Tecnicista. Mas, ao mesmo tempo, nessa década, a pedagogia assumida pelo governo busca imprimir esse caráter à Educação, desencadeia-se um processo de crítica a mesma. Boa parte dos educadores não aceita a educação oficial e

busca articular as críticas ao regime militar, autoritário e tecnocrático, e à sua proposta educacional. Essas, formuladas ao longo da década de 1970, tiveram forte apoio de uma concepção crítico-reprodutivista de Educação.” (Saviani, 1994).

Nos anos 80, ou mais precisamente em 1984, a Reunião de Petrópolis, da SBPC, cujo tema “*Educação e Sociedade*” impulsiona para uma ação convergente de grupos de profissionais, educadores a discutir com ênfase, as questões pertinentes às políticas educacionais. Retoma-se nas academias os debates mais consistentes sobre questões da educação, do ensino, da ciência, da pesquisa, da capacitação docente, assim como a questão essencial de valores e do conhecimento, como determinantes ao processo de inserção social e cidadania.

As questões da democratização e melhoria da escola são revitalizadas em seu processo, para um ensino bem planejado e bem desenvolvido. A contextualização, provocando a necessidade de planejamento integrado entre os diversos componentes curriculares como contribuição efetiva na sua busca de identidade quanto à visão de mundo e perspectivas de ação.

Em 1979, é assinada a Lei da Anistia Política, após uma enorme mobilização dos setores progressistas da sociedade, dentre eles, os movimentos sindicais, em destaque o que emergia na cidade de São Bernardo do Campo e que mais tarde seria a semente do atual Partido dos Trabalhadores (PT), a Igreja Católica com a liderança de Dom Paulo Arns, os estudantes e seus centros acadêmicos, na época o partido da resistência política, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), com lideranças destacadas de políticos como Ulisses Guimarães, Franco Montoro, Marcos Freire, Mário Covas, entre outros, destacamos também o papel da imprensa

brasileira, que também cerrou fileiras contra o governo militar, conseguindo assim, com a união e resistência de todos estes movimentos, que fosse aprovada a Lei da Anistia, o que acabou permitindo que muitos exilados brasileiros voltassem para o seu país.

Em 1984 o deputado federal (MT) Dante de Oliveira, propõe a emenda constitucional das “Diretas Já”.

Os estudantes, os artistas, os músicos, os políticos progressistas, a Igreja progressista, os sindicatos e tantos outros órgãos representativos da sociedade brasileira se engajam e organizam comícios nas principais capitais do país, levando milhares de pessoas as praças públicas para pedir em uma só voz, “Diretas Já”. O Congresso Nacional não aprovou a emenda, mas a eleição indireta, realizada pelo Colégio Eleitoral (deputados federais e senadores) acabou tendo que optar entre o paulista Paulo Maluf e o mineiro Tancredo Neves, e acabaram votando e escolhendo Tancredo Neves.

O político mineiro adoeceu e veio a falecer antes de sua posse. Para substituí-lo foi empossado seu vice, o maranhense José Sarney, que governou até o final de 1989, quando o país voltou a eleger um presidente pelo voto direto, pela primeira vez desde o Golpe de 64. Neste pleito, disputavam a presidência o sindicalista do ABC, Luis Ignácio Lula da Silva, e o alagoano Fernando Collor de Melo. A população elegeu para presidente Fernando Collor de Melo, que assumiu em março de 1990, tendo como vice o mineiro Itamar Franco. Estas mudanças políticas foram muito importantes para o Brasil, assim como para a Educação brasileira pois, com a abertura política, a educação voltou a ser discutida como uma das prioridades dos novos governos.

A Abertura Política (1986 – 2004)

Trinta anos após a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, apesar de suas limitações, representou

avanços em termos de autonomia universitária. Esta, porém, foi restringida por documentos legais, após o golpe de 1964.

Com a LDB criou-se, no mesmo ano, o Conselho Federal de Educação (CFE), que passou a assumir a direção da política de ensino superior com normas rígidas para a reestruturação das universidades públicas e aprofundamento da política de privatização do ensino superior. Em 1988, instala-se a Assembléia Nacional Constituinte no país, os deputados e senadores escreveram e aprovaram a nova Constituição brasileira. Em 1989, segundo dados do INEP, 22,8% dos alunos repetiram a 1ª série do 1º grau e 22,5% repetiram a 5ª série; as taxas de evasão foram de 15,2% na 1ª série e 18,9% na 5ª série. Apenas 32,21% dos alunos completam o 1º grau e apenas 10,6% do total dos gastos da União foram destinados à Educação. As estatísticas, quando comparadas às de 1920, quanto 75% da população era formada por analfabetos, representam uma boa melhora, mas ainda insuficientes para um país que no ano de 1989 era considerado como a 9ª potência econômica do globo, o que se percebe é que a economia cresceu mas o povo não conseguiu se beneficiar deste crescimento e milhões de brasileiros ainda continuavam à margem do processo.

O Projeto de Lei da nova LDB foi encaminhado à Câmara Federal, pelo deputado Octávio Elisio em 1988. No ano seguinte o deputado Jorge Hage enviou a Câmara um substitutivo ao Projeto e, em 1992, o senador Darcy Ribeiro apresentou um novo projeto, que foi aprovado em dezembro de 1996, oito anos após o encaminhamento do deputado Octávio Elisio.

“No dia 20 de dezembro de 1996, com o decreto 9.394, entrou em vigor no Brasil a nova LDB. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dá alguns passos, embora tímidos, na direção da descentralização e da autonomia da escola, mas ainda conserva a

estrutura do sistema centralizado, herança do período autoritário que ainda não superou e da pressão das entidades ainda sufocadas por um estatismo beligerante e conservador. A LDB é pródiga quando fala da autonomia das instituições de educação básica (art. 22). A LDB parece retroceder em relação a algumas conquistas da Constituição que é realmente “cidadã” (na expressão de Ulisses Guimarães) e descentralizadora.” (Gadotti, 2001).

Inspirada nas idéias da escola espanhola, a nova LDB nada mais é do que uma tentativa de adaptarem-se boas idéias educacionais a um momento brasileiro, histórico e politicamente conturbado. Após o sucesso inicial do Plano Real (1994), com a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso, o Brasil se engajou no discurso político e econômico neo-liberal, como uma forma de atrair investimentos externos, e também uma forma de mostrar as grandes potências econômicas que o país estava alinhado a esta corrente de pensamento econômico.

Abriam-se as portas do país ao capital estrangeiro, e, com a entrada destes recursos, tentava-se desenvolver uma política de investimentos internos, que acabou levando o país a taxas de crescimento econômico em torno de 4% ao ano, gerando assim milhares de empregos.

Ancorado neste sucesso econômico momentâneo, o presidente Fernando Henrique Cardoso conseguiu se reeleger em 1998. Sabe-se hoje que estes sucessos anteriormente citados tiveram um alto custo econômico, tanto interno, quanto externo, levando a dívida externa brasileira de 150 bilhões de dólares em 1994, para 212 bilhões de dólares em 2002, e a dívida interna, que em 1994 era de 63 bilhões de reais, chegou a 840 bilhões de reais em 2002. Neste período, o presidente convidou para exercer o cargo de

ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, ex-Reitor da UNICAMP, que acabou sendo um dos responsáveis pela elaboração e aprovação da nova LDB da Educação, assim como dos PCN's.

Logo no início de sua gestão, através de uma Medida Provisória extinguiu o Conselho Federal de Educação e criou o Conselho Nacional de Educação, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Esta mudança tornou o Conselho menos burocrático e mais político. Os PCN's apresentaram propostas como a criação de um núcleo comum de disciplinas básicas e outro núcleo chamado de parte diversificada, onde foram abordados os temas extra-curriculares.

Propuseram que fossem discutidos temas transversais e temas intradisciplinares, neste novo modelo. Desde sua implantação no país (1996) até os dias atuais, os PCN's têm sofrido muitas críticas por parte de professores, diretores e educadores. Uma das críticas mais freqüentes está relacionada ao fato do ministério ter entregado em todas as escolas do país os PCN's, na forma de obras impressas, solicitando que todas seguissem as normas publicadas. Os PCN's foram colocados como manuais a serem seguidos e, como muitos professores destacam, foram colocados para serem usados de uma forma muito tecnicista, como cartilhas a serem seguidas por todos da mesma maneira de modo a desprezar os contextos locais e ou necessidades e especificidades de cada escola, de cada região.

O grande questionamento é que o país é muito grande em área e possui uma diversidade cultural enorme, assim como uma desigual distribuição de riquezas, e também de infra-estrutura entre os Estados. A má formação dos professores e a péssima remuneração destes profissionais somadas às condições precárias de trabalho e os problemas de analfabetismo existentes nas várias regiões do país complicam ainda mais o quadro.

Nestes oito últimos anos houve uma democratização do acesso a escola, só que não acompanhada da qualidade de ensino. O aumento do

número de alunos em escolas é real, porém a evasão e repetência ainda eram significativas. O modelo de educação implantado no Brasil, a partir da nova LDB, de 1996, fortaleceu ainda mais o funil existente no país entre o ensino fundamental, ensino médio e o ensino universitário. Poucos conseguem chegar ao ensino universitário, e quando chegam muitos não conseguem terminar os seus estudos.

Ocorre um abismo entre aqueles que iniciam a primeira série do ensino fundamental e aqueles que conseguem terminar o ensino universitário. Sem falar no modelo de escola conservadora que ainda predomina, aquele que definimos como conteudista, em que os professores, por excelência, são especialistas em suas disciplinas, pedagogias reprodutivas e, assim, o “saber” que se produz nestas escolas não transforma, muito ao contrário, reproduz o sistema de exclusão vigente no Brasil. Para transformar o quadro relatado, um dos agentes deve ser o Estado, criando políticas públicas de inclusão social.

Neste sentido, destacamos o *Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - "Bolsa Escola"*, que foi criado pela Medida Provisória 2.140, de 13 de fevereiro de 2001 e aprovado pelo Congresso Nacional em 27 de março, sendo sancionado pelo presidente da República, através da Lei 10.219, de 11 de abril de 2001. A intenção do “Bolsa Escola” é retirar as crianças e os pré-adolescentes do trabalho infantil e colocá-los nas escolas, dando as famílias uma pequena ajuda financeira

Após a realização das eleições, no final de 2002, foi eleito presidente o operário-metalúrgico, Luiz Inácio Lula da Silva, que assumiu o poder no início de 2003 e nomeou para ministro da Educação o ex-Reitor da Universidade Nacional de Brasília, Cristovam Buarque. O ineditismo de ter uma liderança popular, no cargo de presidente da República e o fato de um reitor universitário, com reconhecida trajetória científica na área da educação ocupar o cargo de ministro, não encerram um final feliz para o drama

educacional brasileiro, tampouco sinalizam mudanças estruturais tão sérias quanto necessárias.

Após estes recortes históricos da educação no Brasil, constata-se que do século XVI até o século XIX, houve um claro domínio da linha religiosa nas escolas brasileiras, no seu início com a Companhia de Jesus e após sua expulsão em 1759, com a influência da Igreja Católica, que esteve sempre próxima ao poder desde a época de D. João VI, passando por D. Pedro I, D. Pedro II, pelo período da Independência e chegando até o período da Proclamação da República.

O ensino da religião só deixou de ser obrigatório a partir da Constituição de 1891, que estipulava o ensino leigo nas escolas públicas, em oposição ao ensino religioso. A corrente positivista começou a ocupar espaço na área da educação do Brasil em 1884, quando foi criada a Escola Neutralidade, no Estado do Rio de Janeiro. O ideal positivista da escola como entidade portadora de uma força construtiva contagiou o mundo da educação. Sem dúvida, os escolanovistas dos anos de 1930 defendiam a idéia de reconstrução social através da educação, assim como a capacidade da ciência alavancar o progresso da sociedade.

Para Saviani (2002, p.53), o movimento de 1930, no Brasil, devido à ascensão do escolanovismo, correspondeu a um refluxo e até a um desaparecimento daqueles movimentos populares que advogavam uma escola mais adequada aos seus interesses. E por que isso? A partir de 1930, ser progressista passou a significar ser escolanovista. E aqueles movimentos sociais, de origem, por exemplo anarquista, socialista, marxista, que conclamavam o povo a se organizar e reivindicar a criação de escolas para os trabalhadores, perderam a vez, e todos os progressistas em educação tenderam a endossar o credo escolanovista.

A educação caracterizou-se pela passividade e neutralidade. A partir do golpe militar de 1964, a teoria educacional predominante no Brasil foi a

tecnicista. Este modelo educacional envolvia produtividade, eficiência racionalização e controle.

“Na verdade, por trás do discurso do progresso estava a preocupação com a ordem, uma ordem que excluía muitos indivíduos da cidadania plena e hierarquizava a sociedade como um todo. A ordem vigente considerava que os trabalhadores tinham deveres, mas seus direitos estavam longe de serem reconhecidos. Criou-se, através do positivismo, o mito do cientificismo, a idéia de que o conhecimento científico era perfeito, a ciência caminhava sempre em direção ao progresso e a tecnologia desenvolvida pela ciência poderia responder a todas as necessidades humanas.”
(Carvalho, 2003, p.34)

Não tardou para a educação passar a ser vista como capital, um investimento, que deveria gerar lucro social importante na formação de mão-de-obra para o mercado.

“Nesse contexto, a Reforma Universitária foi implantada em 28/11/68, sob a égide do Ato Institucional nº 5 (AI-5) de 13/12/68 e do Decreto nº 477/69 (contenção do protesto estudantil) de 26/02/69, “apoiando-se de uma forma ou de outra, nos resultados de estudos realizados em decorrência dos acordos MEC-USAID e nos relatórios Atcon e Meira Mattos” (Fávero, 1991, p.16)

Juntamente com a reforma universitária, o AI-5 punia cientistas, professores e intelectuais por motivos ideológicos com supostas atitudes subversivas. Esta linha ideológica influenciou todo o processo educacional brasileiro até o início dos anos 80. A partir daí, com a abertura política ocorrendo no Brasil, a pluralidade de idéias voltou a ocorrer novamente e as correntes pedagógicas e a produção científica (especializações, dissertações e teses) passaram a ser menos vigiada no âmbito acadêmico e nas escolas primárias, de primeiro e segundo graus.

Com a eleição de Fernando Collor de Mello, no final de 1989, estava inaugurado o período denominado de “*Nova República*”, este novo presidente assumiu claramente a prioridade de inserção do país no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especialmente, a política educacional.

“Ampliando a fase da barbárie a que estamos submetidos, com suposta intenção de atender às necessidades da sociedade, houve um novo direcionamento da política educacional com flexibilização do sistema e possibilidade de diversificação dos tipos de instituição (criação do centro universitário, universidade de ensino), cursos e currículos, formas de ingresso no ensino superior acompanhadas de explícito controle centralizado por meio de estratégias como o Exame Nacional de Cursos (ENC) e credenciamento de instituições. Concomitantemente a essas modificações que vêm ocorrendo na universidade, parece haver

intenção do governo na criação de centros isolados de pesquisa.” (Goergen, 1998, Chauí, 1999b).

Vale mencionar citação de Castanho (2000, p.36) sobre o modelo emergente neoliberal-globalista-plurimodal de universidade, orientado para as necessidades do mercado e não da nação, privada e não pública, globalista, pois importa o mundo e não a nação. Esse autor enfatiza que a universidade quer deixar de ser universidade, *“a universidade passa a ser plurimoda [...] assume mil formas, tantas quantas as necessidades do mercado e da integração dos mercados exigirem.”*

As questões postas até aqui sugerem o trajeto da própria Geografia, que surge como ciência durante o século XIX, fortemente influenciada pelo pensamento kantiano e mais tarde pela corrente do positivismo, chegando ao Brasil no início do século XX e adotando, como linha de trabalho, a corrente francesa. Durante o governo de Getúlio Vargas, ela assumiu a característica tecnicista e, após o Golpe de 1964, foi fortemente influenciada pela corrente geográfica norte-americana, denominada teórica-quantitativa. Com a abertura política, durante os anos 1980, outras correntes geográficas começam a influenciar as pesquisas e o ensino nas escolas públicas e privadas, entre elas a crítica (marxista).

CAPÍTULO II: O DECLÍNIO DA GEOGRAFIA FÍSICA E O ALVORECER DA GEOPOLÍTICA: A GEOGRAFIA COMO DISCURSO DA NATUREZA E COMO APROPRIAÇÃO POLÍTICA DO ESPAÇO HUMANO

*“Saio para a multidão dos
combates livre, porque em minha
mão vai a sua mão conquistando
alegrias indomáveis.”*

Pablo Neruda

Neste capítulo, abordaremos como a Geografia surgiu, como ciência, durante o século XIX, na Alemanha, impregnada das idéias de Kant e de Hegel. Também analisaremos as influências sofridas por esta ciência das idéias positivistas. Em seguida, faremos um levantamento das várias correntes geográficas que se formaram em outros países, durante os séculos XIX e XX e como esta ciência influenciou e foi influenciada por outras ciências, como por exemplo, a Matemática, dando embasamento teórico a Geografia norte-americana, também denominada de teórica.

Destacaremos também quando esta ciência chegou ao Brasil e como foram estruturados os primeiros cursos de formação de professores. Analisaremos os momentos políticos vividos no Brasil e como a Geografia se “comportou”, se “adaptou” ou “questionou” os mesmos. Também nos interessa a mudança epistemológica da Geografia de ciência da natureza para ciência da sociedade. Por fim, realizaremos um levantamento dos cursos de graduação, assim como dos cursos de pós-graduação no país, discutindo a formação e a legalização da profissão do professor de Geografia depois de tantas mudanças durante o período da ditadura militar.

Em um levantamento histórico a respeito da origem da Geografia como ciência, verifica-se que a Geografia quase sempre foi definida como a ciência responsável pela descrição da Terra (do grego: geo = terra; grafia = escrever/descrever).

“A Geografia nasceu e se desenvolveu sem um método científico claro e objetivo. Nessa fase inicial de sua formação ela foi, quase sempre descritiva.” (Scalzaretto, 1991, p.2)

Entretanto, *“a geografia é um saber tão antigo quanto a própria história dos homens”*, dirão freqüentemente seus historiógrafos. No seu termo mais remoto, a geografia “nasceu” entre os gregos, junto com o nascimento da Filosofia, da História e do teatro. Por quê? Por que não entre os seus contemporâneos ou anteriores a eles? Porque foi na Grécia que as lutas pela democracia mais ganharam profundidade e duração entre os povos da Antiguidade. E também porque a base econômica da Grécia era o comércio e, embora houvesse a escravatura, não era o trabalho escravo a fonte da riqueza na Grécia, daí sua organização espacial em cidades-estado.

Desse modo, a Geografia nasce colada, de um lado, às lutas democráticas que se desenrolam nas cidades gregas e atravessam praticamente toda a sua história e, de outro lado, aos interesses dos mercadores, que impõem aos gregos uma talassocracia. Embora não haja aí uma separação, talvez se possa falar que a geografia evolui sobre duas vertentes.

Da primeira, sobram vestígios, dispersos nas obras que brotam das lutas democráticas e vêem as soluções dos problemas do homem como ato político, coletivo e totalizante. Sem a preocupação do nome, nelas está presente a geografia, enquanto sociedade pensada e posta à transformação. Da segunda, sobram registros igualmente abundantes, sobretudo na forma de relatos de povos, terras e mapas, feitos para servir ao comércio e ao Estado. Registramos que, entre os gregos, o saber não é um catálogo, como presentemente se supõe.

“A geografia, como a história e como o teatro, é conhecimento diluído na filosofia, que é uma reflexão colada à prática da vida e, por isto, referenciada pelo conhecimento.” (Moreira, 1981,p.16)

Com o desenvolvimento científico, especialmente após o século XIX, a Geografia passou por profundas modificações. Na Alemanha, com base nos conhecimentos filosóficos de Kant, estabeleceram-se, pela primeira vez, os princípios científicos da Geografia. Graças a isso, ela passou a ser vista como uma ciência, o que permitiu que ganhasse maior status e passasse a ter uma cátedra universitária.

A Escola Geográfica Alemã, que teve como expoentes Karl Ritter, Alexandre von Humboldt e Fredich Ratzel, criadores de seus primeiros princípios científicos, ficou conhecida como determinismo, pois muitos de

seus seguidores acreditavam que o homem era determinado pelo meio natural. Ainda no século XIX, em oposição a ela, desenvolveu-se a escola francesa, também chamada de possibilista, já que defendia a idéia de que o homem era capaz de transformar o meio ambiente.

Durante o século XX, inúmeras outras correntes geográficas têm se desenvolvido. Na década de 1950, logo após a Segunda Guerra Mundial, nasceu nos Estados Unidos, a New Geography, mais tarde conhecida como Geografia Quantitativa ou Teorética. Baseada na teoria dos sistemas e modelos, essa escola serviu para análise e dominação do espaço e foi utilizada como instrumento de apoio para o expansionismo norte-americano.

Com o desenvolvimento da cartografia aero-espacial e da computação, essa forma de Geografia atingiu seu auge, usando modelos matemáticos altamente complexos. Paralelamente ao desenvolvimento da New Geography, desenvolveu-se a Geografia Nova ou Marginal. Seus maiores teóricos foram os franceses, destacando-se Pierre George. Ele rompeu com a análise tradicional e criou as bases da Geografia Nova, ao analisar os sistemas econômicos (socialismo e capitalismo) e as relações de dominação e subordinação (desenvolvimento e subdesenvolvimento).

“Outro importante geógrafo francês é Yves Lacoste: demonstrando que as sociedades se distinguem pelas condições sócio-econômicas de sua existência, deu um caráter mais histórico ao estudo geográfico.” (Scalzaretto, 1991, p.3)

A década de 1970 vai registrar uma das quedas mais meteóricas experimentadas pela “geografia oficial”. A “Nova Geografia” entra em crise, revelando o que meritoriamente conseguira esconder, no plano mais geral. Trata-se de uma reação à suposta neutralidade científica da geografia, enfatizada pela geografia teórico-quantitativa, que surgiu simultaneamente

nos Estados Unidos e Europa, tendo hoje seguidores no mundo inteiro. A nova corrente geográfica será denominada de neomarxista e irá demonstrar que os conhecimentos, informações, mapas e qualquer outra forma de produto geográfico foram sempre utilizados pelo poder político-econômico.

Ela pretende deixar claro que existe uma íntima relação entre ideologia e geografia e que o espaço geográfico só poderá ser compreendido em suas estruturas e processos, a partir do momento em que for considerado como um produto social, um produto do modo de produção dominante na sociedade. Propõe também como é fácil presumir seus pressupostos básicos, tendo como paradigma uma forma ainda não muito definida de neomarxismo, aplicada à realidade sócio-espacial.

A geografia alemã (determinista), a geografia regional francesa (possibilista) e a Nova Geografia, foram às três vertentes que consolidaram a geografia brasileira antes da revolução ocorrida na mesma, a partir de 1960, e que tumultuou os debates e as questões que preocupavam os geógrafos do país. Com a implantação do regime autoritário procurou o governo brasileiro um apoio científico aos seus projetos de desenvolver o capitalismo dependente do capitalismo do Mundo Ocidental.

Para fazê-lo necessitava justificar uma política altamente espoliativa do povo brasileiro, concentrando as rendas e alimentando os interesses das empresas transnacionais e, ao mesmo tempo, para diminuir os custos de produção, desprezando completamente qualquer preocupação com a preservação dos recursos naturais e com a defesa do meio ambiente. Nada melhor do que a fuga à análise e ao conhecimento da realidade e a condução dos jovens cientistas à preocupação com modelos abstratos de conhecimento.

O uso destes modelos fazia com que os geógrafos, em geral com deficiente formação matemática e estatística, passassem a se divertir com a dança dos números e a anunciar resultados que nada exprimiam. Eles prestavam, assim, consciente ou inconscientemente, um serviço ao sistema

autoritário e obtinham melhores posições e salários. Para impedir que as críticas os atingissem, passaram a desenvolver uma política altamente agressiva contra a chamada “geografia tradicional”, apontada como anti-científica e ultrapassada. E os tradicionalistas, que se viam agredidos, tinham um ponto de aproximação com os “quantitativistas” que era o da afirmação da inexistência da necessidade de uma formulação filosófica e da manutenção de uma neutralidade científica.

Por isso, acomodam-se ou aderiram às novas proposições. Os geógrafos de melhor formação filosófica e com compromissos sociais reagiram, a princípio uma pequena minoria, apontando a falsidade da neutralidade científica e a alienação dos quantitativos, e, em trabalhos sucessivos, mostraram que a dança dos números poderia ser estética, mas não exprimia a verdade nem a tradição da Geografia. Esta, desde a sua formação e com os interesses, para uns, do Estado e, para outros, de todos os habitantes excluídos das políticas direcionadas do Estado.

O ensino de Geografia na tradição escolar brasileira

No Brasil, a Geografia foi institucionalizada muito tarde, na década de 1930, sendo ensinada nas Universidades e praticada no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

“Nas universidades, ensinava-se a geografia da escola francesa que, formulada em função da defesa dos interesses coloniais franceses, tinha uma visão europocêntrica do mundo e encarava o mundo tropical apenas como uma área de exploração. Por isto dizia-se socialmente neutra e diminuía os compromissos políticos da Geografia que vinham desde a civilização grega. Alguns

geógrafos franceses, como Pierre Mombeig, Pierre Deffontaines, Francis Ruellan, Jean Tricart e Michel Rochefort, se identificaram de tal forma com a problemática brasileira que venceram as raízes de sua formação lablachiana e deram uma contribuição positiva a geografia brasileira. Restou porém o preconceito dos mestres contra uma posição em assuntos que demandassem posicionamento político.” (Andrade, 1989, p.30)

O IBGE, influenciado por mestres americanos, franceses e alemães, realizou um trabalho de base da maior importância, subsidiando o Governo Federal. Na década de 1940, durante o Estado Novo, quando o Governo procurou castrar os estados, o IBGE realizou estudos sobre uma nova divisão político-administrativa do país, planejou e oficializou uma divisão regional, que facilitava não só a coleta de dados estatísticos como algumas atividades administrativas. Em estudos monográficos, fez o levantamento de várias áreas em desbravamento – Mato Grosso – e de outras em estagnação – áreas de colonização do Sul de Goiás. Fez o levantamento cartográfico do país e forneceu aos estudiosos recenseamentos decenais da população e da economia brasileiras. Para uma geografia pioneira, essa foi uma contribuição importante.

Durante o período autoritário (1964-1985), verificou-se uma tentativa de rompimento com a geografia clássica por parte de geógrafos brasileiros que, consciente ou inconscientemente comprometidos com o modelo autoritário, defendiam o crescimento com a modernização, sem o desenvolvimento. Era o sonho do Brasil-Potência, mantendo a maioria absoluta da população brasileira em uma situação de fome e de miséria. Desenhava-se uma Geografia que, para beneficiar o grande capital, naquele momento em grande fluxo para o Brasil, à cata de baixos custos de

produção, fechava os olhos à dilapidação dos recursos naturais e degradação do meio ambiente. Era também a oportunidade dos geógrafos se aproximarem do poder, obtendo grandes vantagens com esta aproximação.

A crise econômica internacional (choques do petróleo – 1973 e 1979), com forte repercussão no Brasil provocou o descrédito desta geografia manipulada do exterior e trouxe novamente o problema do comprometimento do geógrafo com o país, com a sociedade em que vive.

“Surgem então posições as mais diversas como aqueles que se mantêm fiéis ao neopositivismo e à tecnocracia e procuram manter os modelos como metas a serem analisadas, como se o Brasil estivesse em uma camisa de força; os que abandonaram o neopositivismo e passaram a ler os filósofos dialéticos dentro de uma ótica positivista, como ocorre nos Estados Unidos com David Harvey; e os que sempre tiveram uma posição crítica, que resistiram às vantagens de uma adesão ao neopositivismo e analisaram, baseados na práxis, a realidade vivida, o processo de apropriação e de modelação do espaço pela sociedade. Pode-se assim passar de uma Geografia no Brasil, mas com raízes estrangeiras, para uma Geografia do Brasil que, embora não ignorando os princípios científicos internacionais, faça uma análise autêntica das relações entre a sociedade e o espaço brasileiro.” (Andrade, 1989, p.31 e 32)

As crises internacionais acabaram tendo suas repercussões dentro do Brasil, o modelo desenvolvimentista adotado pela ditadura militar começou a ser questionado por vários segmentos da sociedade, aos poucos, com o aumento dos juros no mercado internacional, ficava cada vez mais difícil captar dinheiro no mercado externo para financiar a execução das grandes obras públicas, obras estas que eram o eixo norteador do regime militar. A dívida externa aumentava rapidamente, e aos poucos o modelo econômico projetado pelos militares foi desacelerando, as taxas de desemprego aumentavam e a recessão se instalava no país. A crise econômica chegava aos lares das famílias brasileiras e também dentro das escolas, os alunos e os professores começavam a discutir a realidade que o país estava vivendo e após longas discussões começavam a entender o comprometimento do nosso modelo econômico com o capital internacional e com as grandes corporações. Quanto maior a crise econômica, maior a recessão e debates acalorados nas escolas de ensino médio e nas universidades, a Geografia tradicional, que apenas descrevia a natureza, não conseguia responder os questionamentos dos alunos, era chegada a hora da mudança do enfoque físico para o geopolítico.

O alvorecer da Geopolítica

A publicação da obra "*A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*", em Paris, por Lacoste (1976), foi um marco para o aparecimento e crescimento de uma nova frente geográfica denominada de *Geopolítica*. No Brasil, essa obra influenciou vários geógrafos: Magnoli (1986, 1990, 1993), Olic (1992), Haesbaert (1990) e Vesentini (1987, 1992). Também merece destaque o trabalho de Quaini (1979, 1983), que utilizou o materialismo dialético como método de análise e trouxe para os geógrafos brasileiros uma outra abordagem, o que no período de 79 – 83 não era muito comum no Brasil, devido à ditadura militar.

As obras e autores citados realizaram uma análise da apropriação do espaço geográfico a partir de uma visão sócio-política e econômica, ou seja, a partir de ações humanas, dos interesses das grandes transnacionais, dos Estados, dos grandes grupos econômicos, análises das políticas externas dos países econômica e militarmente mais desenvolvidos. Abordam também as políticas externas adotadas pelos europeus para a Ásia e a África a partir do século XIX, suas conseqüências no século XX, o crescimento das atividades industriais na segunda metade do século XIX e início do XX, o crescimento do consumo do petróleo após a Segunda Guerra Mundial, as crises do petróleo (1973, 1979 e 1986), as guerras no Oriente Médio, o fim da Guerra Fria, a queda do muro de Berlim, o fim da URSS, a integração econômica européia, as Doutrinas Monroe, Truman e Bush e as invasões no Afeganistão e no Iraque.

A análise da transformação do espaço, a partir das relações entre os Estados e entre as transnacionais, os interesses econômicos e o desenvolvimento de uma sociedade de consumo extremada, que visa apenas ao lucro, não se importando em preservar os recursos naturais. A degradação dos recursos hídricos, minerais, das florestas, a poluição da atmosfera, o efeito estufa, enfim, trazem à tona todas as conseqüências impostas por um modelo econômico, em grande parte esgotado. A concentração de renda dos países mais desenvolvidos e a miséria da maioria da população mundial, o crescimento dos movimentos nacionalistas, os grupos terroristas, o narcotráfico, enfim como todos esses temas transformaram-se em temas recorrentes nos trabalhos científicos, produzidos por essa nova Geografia, e passam a interferir na forma de estudar. Esta nova linha geográfica volta a colocar a espécie humana como o principal agente histórico de transformação do espaço geográfico, mudando o foco das análises geográficas, que, no início, analisavam a Geografia apenas como uma ciência da natureza e que agora querem tratá-la como uma ciência social.

A publicação de Santos (1978) acabou influenciando vários geógrafos brasileiros. Neste trabalho, o autor faz uma tentativa sintética de seus outros trabalhos, representando uma proposta geral para o estudo geográfico e faz uma avaliação crítica da Geografia tradicional, a crise do pensamento geográfico e as principais propostas de renovação, efetivadas pela Geografia Pragmática. Santos (op.cit.) passa a expor sua concepção do objeto geográfico e tenta dar uma resposta para a questão: o que é Geografia, ou, melhor, como deve ser a análise do geógrafo?

“Milton Santos argumenta que é necessário discutir o espaço social, e ver a produção do espaço como o objeto. Este espaço social ou humano é histórico, obra do trabalho, morada do homem. É assim uma realidade e uma categoria de compreensão da realidade. Toda sua proposta será então uma tentativa de aprendê-lo, de como estudá-lo. Diz que se deve ver o espaço como um campo de força, cuja energia é a dinâmica social. Que ele é um fato social, um produto da ação humana, uma natureza socializada, que pode ser explicável pela produção. Afirma, entretanto, que o espaço é também um fator, pois é uma acumulação de trabalho, uma incorporação de capital na superfície terrestre, que cria formas duráveis, as quais denomina “rugosidades”. Estas, criam imposições sobre a ação presente da sociedade; são uma “inércia dinâmica” – tempo incorporado na paisagem – e duram mais que o processo que as criou. São assim, uma herança espacial, que influi no presente, no sentido de ser

uma estrutura fixa e, como tal, uma determinação que atua no movimento da totalidade social. As formas espaciais são resultados de processos passados, mas são também condições para processos futuros. As velhas formas são continuamente revivificadas pela produção presente, que as articula em sua lógica.” (Morais, 1987, p. 123 e 124)

O geógrafo enfatiza que toda atividade produtiva dos homens implica numa ação sobre a superfície terrestre, numa criação de novas formas, de tal modo que *“produzir é produzir espaço”*. Afirma que a organização do espaço é determinada pela tecnologia, pela cultura e pela organização social da sociedade, que a empreendem. No caso da sociedade capitalista, a organização espacial é imposta pelo ritmo de acumulação de capital.

A Geografia renovada – O espaço geográfico como componente social

Com base no histórico visto até aqui, quais seriam os elementos chaves da renovação? Para Oliva e Giansanti (1999, p. 2 e 3), o aspecto chave da renovação, que não pode mais ser ignorado, diz respeito à “nova” localização do espaço geográfico no quadro social: o espaço geográfico é interior à sociedade, e não uma exterioridade que é como ele era tratado. Sendo interior à sociedade, ou dito de outro modo, sendo componente da sociedade, logicamente a dimensão espacial interfere no funcionamento da sociedade. Logo, em alguma medida, as análises a partir do espaço servem para explicar as sociedades em sua totalidade.

Assim, a missão da Geografia amplia-se, deixando de ser somente uma disciplina que descreve e explica o espaço nele mesmo – o que limitava

o elenco de temas – e passa a ser uma área do saber que produz um discurso geográfico sobre a sociedade em geral, abrindo-se, desse modo, para um conjunto novo de temas, tais como o Estado (em sua dimensão política, social e de direito), a cultura, o consumo, as tecnologias e outros setores, que normalmente eram abordados por outras disciplinas humanas.

Após estas afirmações, devemos realizar um outro questionamento. Por que o espaço geográfico é interior à sociedade? Para responder esta pergunta, Oliva e Giansanti (op.cit.) fazem as considerações de que as sociedades são coletivos humanos com determinadas regras, entram em interação social e, quando se dá uma interação (relação) social numa sociedade como a nossa, entram em cena as linguagens, as culturas, a política, a história, a economia, a psicologia dos indivíduos, além de outros fatores. Mas para que a relação se efetive é necessário o contato. Ora, o contato depende da transposição da distância geográfica – elemento central do espaço.

Os autores também afirmam que, ao longo da história humana, as sociedades vêm moldando o espaço para gerir a distância geográfica, de dois modos básicos: eliminando e/ou transpondo as distâncias e essa é a essência da organização espacial. A maior ou menor eficiência da gerência da distância geográfica, a maior ou menor disposição de relacionar-se, interferem na quantidade e na qualidade das interações sociais. Assim, as relações sociais se dão no espaço e dependem, em boa medida, do modo como ele está organizado.

Ainda com base nos autores, num período em que as relações humanas estão se organizando em escala mundial (sob o domínio de um formato dado pela atual globalização), mais do que nunca, a compreensão das estratégias de organização espacial é decisiva para o entendimento da vida moderna. Logo, a Geografia constitui uma poderosa e reveladora perspectiva crítica de nossos tempos. Concluindo, para renovar-se e dar conta de suas potencialidades, a Geografia organiza um repertório teórico,

que muda sua linguagem e sua importância, não só na área da produção científica, quanto no mundo escolar – tanto no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, quanto em nível universitário.

A necessidade do materialismo histórico e dialético como método geográfico de análise

O materialismo histórico e dialético trabalha, isto sim, com sucessivos e interpenetrantes procedimentos de abstração e concreção. Isto é, caminha da experiência para o abstrato (identificando e isolando problemas), e deste ascende para o concreto (pela inserção dos problemas tratados em processos mais amplos). Este segundo momento do processo cognitivo é denominado de totalização, que se constitui na elaboração do conjunto de mediações explicativas do problema tratado, incidindo aí as determinações apreendidas e exaurindo-o em suas manifestações históricas. O concreto, é assim, um resultado da reflexão: a realidade compreendida, e não a diretamente vivenciada (como supõe o positivismo). A compreensão dessa realidade deve, contudo, ser relativizada tanto historicamente (no sentido já exposto do conhecimento ser sempre aproximativo), quanto em função dos limites da pesquisa realizada.

“Abordamos a realidade a partir de um de seus segmentos, chegando assim à totalidade, por uma visão angular. A explicação global flui não da exaustão da análise e do esgotamento dos dados do real (como supõe o positivismo), mas pela relevância do processo investigado, isto é, sua qualidade hierarquizada no movimento. Para o marxismo os processos reais são múltiplos e para se chegar à essência de seu movimento, temos

de inicialmente, isolá-los. Na expressão de Marx, “O concreto é a síntese de múltiplas determinações, é a unidade do diverso.” (Moraes e Costa, 1987, p. 48)

O materialismo histórico e dialético propõe, assim, de forma clara, que os estudos sobre segmentos específicos da realidade devem operar um corte *ontológico*. Isto é, serão possíveis estudos específicos de objetos que possuam uma identidade própria (o que não implica autonomização absoluta) e que se manifestem no real como específicos. Nesse sentido, podemos dizer, numa metáfora, que é possível estudar-se uma laranja, uma laranjeira e um laranjal, e nunca meia laranja ou um galho da laranjeira. O critério para a definição do objeto será a identificação de sua existência unitária.

Observa-se à distância entre este encaminhamento e as propostas de Ratzel, La Blache, Hartshorne, Schaefer ou mesmo Pierre George. A primazia na construção do novo saber geográfico deve estar claramente referendada no real, naquele sentido de que “as teorias devem fluir da realidade para os livros”, ou ainda, na expressão de Santos: “*o novo não se inventa, descobre-se*”. (Moraes e Costa, 1987, p. 52)

Observa-se que esse encaminhamento já nos distancia bastante das tentativas tradicionais de delimitação do objeto da Geografia. Ali, buscava-se, ora construir idealmente o objeto, ora estabelecê-lo como um domínio absoluto. A especificidade da Geografia para o pensamento tradicional sempre se apoiou, em grande medida, na propalada tese da unidade de conhecimento geográfico, que propunha a idéia de ser essa disciplina uma ciência de síntese, que trabalha indiferenciadamente com fenômenos naturais e humanos.

Muitas vezes, ela foi posta, mesmo, como a “ponte” entre o domínio das ciências naturais e o das ciências sociais, no conhecimento enunciado de “ciências de contato”. As críticas ao naturalismo, contidas nessa visão, já

se avolumam na atualidade. Contudo, frente à importância desta tese para as formulações geográficas tradicionais, cabe confrontá-las com as colocações metodológicas do marxismo.

“O materialismo histórico e dialético diferencia, de modo explícito, o estudo da sociedade do estudo da natureza. Marx, em seus estudos acerca da ciência da história, propõem uma divisão em história da natureza e história da sociedade. Estabelece assim dois domínios bem distintos da investigação científica, e trafega quase que exclusivamente por um deles: o da pesquisa social”.(Moraes e Costa, 1987, p. 53 e 54)

A Geografia tradicional sempre conviveu com o dualismo entre Geografia Humana e Geografia Física. Várias soluções formais para essa questão foram tentadas, nenhuma conseguindo resolver os problemas oriundos do próprio desenvolvimento das pesquisas. No quadro do pensamento tradicional, a proposta “determinista”, aparece como a mais coerente “solução” (no sentido de unificar numa mesma explicação o físico e o humano); a proposta regional como a mais difundida.

Esta, por ver a região como uma síntese de aspectos naturais e sociais, restringe, entretanto, a análise geográfica à realidade considerada, acentuando, assim, as dicotomias entre a explicação e a descrição em Geografia e entre a escala adotada e a visão global. Ambas “soluções” se apoiavam em pressupostos positivistas.

“À luz do marxismo, como visto, o próprio encaminhamento desta discussão será bastante

distinto. O equacionamento da temática clássica da relação homem-natureza se coloca de outra forma. As velhas analogias da Geografia tradicional caem por terra. O marxismo força a opção dos geógrafos: ou a Geografia é uma ciência da sociedade ou uma ciência da natureza. Não há subterfúgios lógicos para a escamoteação do problema.” (Moraes e Costa, 1987, p. 57 e 58)

Frente aos fundamentos arrolados, se tomamos a Geografia como ciência da sociedade, seu objeto deverá ser um segmento específico da realidade social, assim, ela discutirá processos sociais e os fenômenos da natureza interessar-lhe-ão apenas enquanto recursos para a vida humana. Ela não discutirá os processos naturais em si e somente a *natureza para o homem*. Sua ótica estará bem centrada no movimento da sociedade, dessa forma seus instrumentos de pesquisa serão parecidos com aqueles que são usados pelas demais ciências humanas.

Por outro lado, se tomarmos a Geografia como ciência da natureza, seu limite na apreensão dos fenômenos humanos estaria no estudo da ecologia do homem, isto é, na análise da *natureza do homem*, visto enquanto animal que também sofre mecanismos de adaptação ao ambiente. A dinâmica própria dos fenômenos sociais seria, então, inapreensível para essa Geografia natural. Quando muito, poderia ser discutido o resultado (apenas o resultado) da ação humana na realidade ambiental do planeta. O movimento em si dos processos sociais lhe seria estranho.

Vê-se dois caminhos para a construção do novo saber geográfico; ambos passíveis de gerar pesquisas de alta relevância social e de elevado interesse científico. Porém, é bom frisar, caminhos distintos.

Quando se assume a Geografia como ciência social, o materialismo histórico e dialético passa a nos fornecer um número muito maior de

subsídios para prosseguir o trabalho. Como foi dito, este método substantiva-se numa teoria social, e esta, enquanto tal, passa a interessar diretamente à construção do objeto geográfico.

A Geografia na tradição educacional superior (Estado de São Paulo)

Institucionalizada por volta de 1930, a Geografia brasileira recebeu influências da linha determinista alemã, da linha possibilista francesa, da linha teórica quantitativa norte-americana e até da linha marxista. Ajudou a realizar os recenseamentos, fez estudos estatísticos sobre a população e a economia brasileira. Também esteve a serviço dos governos existentes em nosso país; na época de Getúlio Vargas (1930-1945), inclusive durante o Estado Novo (1937-45), e também percorreu os períodos democráticos, após a Segunda Guerra Mundial, além da ditadura militar que ocorreu de 1964 a 1985.

Ocorre que a Geografia tem tido, nas últimas décadas, dificuldades em ocupar seu espaço em nossa sociedade, seja em órgãos públicos ou em órgãos privados, decorrentes do fato de que, em nossa sociedade, se valorize muito pouco o trabalho dos profissionais de Geografia, tanto na execução de pesquisas, quanto no planejamento rural e urbano, assim como na área de educação escolar.

Um exemplo disso é a Universidade de São Paulo (USP), que possui o curso de Geografia em período integral, apenas na cidade de São Paulo, não oferecendo esse curso em nenhum dos outros campi, a saber: Piracicaba, Pirassununga, Bauru, São Carlos e Ribeirão Preto. O curso de Geografia da USP oferece 80 vagas para o período diurno e 80 vagas para o período noturno, sendo o período diurno composto de oito semestres e o período noturno de dez semestres. Em 2004, possuía 1.182 alunos matriculados e 76 alunos que haviam trancado o curso.

A Universidade de São Paulo (USP), desde a sua fundação em 1934, iniciou as atividades do Departamento de Geografia. Desde o início da década de 1950, foi implantado o curso noturno de Geografia e os estudantes podiam obter dois diplomas na graduação: bacharelado e licenciatura. No ano de 2003, o Departamento contava com 50 professores, 850 alunos de graduação e 340 alunos de pós-graduação (108 em Geografia Física e 232 em Geografia Humana). Estes programas já formaram 420 mestres e 450 doutores. Há, no Departamento, nove Laboratórios de pesquisa: Pedologia, Geomorfologia, Climatologia e Biogeografia, Aerofotogeografia e Sensoriamento Remoto, Cartografia e Geoprocessamento; Ensino e Material Didático; Geografia Urbana, Geografia Agrária, Planejamento Territorial e Estudos do Turismo e Geografia Regional e Política.

Na Universidade de Campinas (Unicamp), o curso de Geografia foi estabelecido há cinco anos, estando locado dentro da área das *Exatas, Tecnológicas e da Terra*. A Universidade oferece o curso nos períodos diurno e noturno. No curso diurno, o aluno possui a opção do bacharelado em Geografia, realizando o curso em oito semestres. No curso noturno, o aluno possui duas opções, ele poderá optar por bacharelado e licenciatura em Geografia, realizando o curso em dez semestres. Ambos oferecem trinta vagas.

Nesta instituição o aluno do curso de Geografia, assim como o de Geologia faz matrícula na área de *Ciências da Terra*. Nos três primeiros semestres, as turmas assistem aulas juntas, em um núcleo comum de disciplinas. As matérias específicas de Geologia e Geografia passam a integrar o currículo somente após a escolha de uma das modalidades, ao fim do terceiro semestre do curso no diurno e quarto semestre no noturno. Nesse momento, quem estuda durante o dia pode optar pelas modalidades de bacharelado em Geografia (e cursar mais dois anos e meio no diurno) ou Geologia (mais três anos e meio). Se o aluno estudar à noite, poderá

escolher entre o bacharelado e a licenciatura em Geografia, ambos com duração de cinco anos. Se houver vagas no diurno, os alunos do noturno também poderão optar pelo bacharelado em Geologia, mas devem mudar de período letivo. Os cursos diurno e noturno possuem currículos idênticos e proporcionam formação semelhante aos alunos.

O *Campus da Unesp – Ourinhos*, possui o curso de Geografia no período noturno e oferece 45 vagas para Bacharel e Licenciatura, a duração do curso é de cinco anos. O *Campus da Unesp – Presidente Prudente*, possui o curso de Geografia tanto no período diurno quanto no noturno e oferece 40 vagas para o período diurno e 45 vagas para o período noturno, para Bacharelado e Licenciatura, a duração dos dois cursos, nos dois períodos é de quatro anos. O *Campus da Unesp - Rio Claro*, também possui o curso de Geografia, mas faz uma diferenciação entre os períodos de estudo, o aluno que fizer o curso em período integral (40 vagas), obterá as graduações tanto de Bacharelado como de Licenciatura e concluirá seu curso em quatro anos, já o aluno que optar pelo período noturno (40 vagas), fará o curso em cinco anos e apenas obterá sua graduação em Licenciatura. O curso de Geografia do Campus de Rio Claro foi implantado em 1958 e é considerado um dos mais tradicionais e conceituados do Brasil.

Se por um lado, o sistema universitário público oferece poucas vagas, de outra a abundância na oferta de vagas no ensino universitário privado podem ser percebidas pela lista que se segue, retirada no *Guia do Estudante – Vestibular 2004*, onde são destacados os seguintes cursos de Geografia, no Estado de São Paulo:

- Adamantina: Facs. Adamantinenses Int;
- Andradina: Firb – SP;
- Araçatuba: Facs Int. Toledo;
- Araras: FCL de Araras;
- Bauru: USC;

- Bragança Paulista: Fesb;
- Campinas: PUC – Campinas; UNICAMP;
- Catanduva: Fafica – SP;
- Fernandópolis: FEF;
- Guarujá: Fecle;
- Guarulhos: FG;
- Jaboticabal: FE São Luis;
- Jaú: Facs Int. de Jaú;
- Limeira: Isca;
- Lorena: Unisal;
- Monte Aprazível: Faeca – Dom Bosco;
- Osasco: Unifieio;
- Ourinhos: FIO;
- Presidente Prudente: Unoeste;
- Ribeirão Preto: Barão de Mauá;
- Santo André: FSA – SP;
- Santos: Unimes, Unisantos;
- São Bernardo do Campo: Umesp;
- São José do Rio Pardo: FFCL de S. José do Rio Pardo;
- São Paulo: Fatema, PUC – SP, Unib, Unicsul, Unifai, UniFMU, Unisa, UniSant’anna;
- Taubaté: Unitau;
- Votuporanga: Unifev.

A não valorização da Geografia pelo governo brasileiro se reflete no ensino superior com um número muito pequeno de vagas oferecida nos vestibulares para as escolas públicas. Várias faculdades particulares possuem o curso de Geografia em seus cursos de graduação, mas nem sempre estes cursos têm suas vagas preenchidas durante os vestibulares, ou seja, existem muitas vagas, mas são poucas as escolas que oferecem o

curso, devido a este fato as universidades, centros universitários e faculdades estão formando poucos profissionais de Geografia. De todas as escolas citadas anteriormente, as que mais se destacam são as estaduais, cuja produção é meritória, devido em grande parte a formação dos profissionais, em sua maioria mestres, doutores, livres docentes e titulares, com uma vasta produção científica, reconhecida interna e externamente por vários países.

Em 2004, o ensino superior apresenta uma carência enorme na formação de professores de Geografia. Os poucos cursos existentes vivem constantemente o dilema de conseguir ou não alunos para a abertura de novas turmas, em grande parte devido à baixa procura pelo curso. A maior parte das faculdades oferece seus cursos no horário noturno, o que leva muitos alunos ao curso de Geografia, não como uma opção analisada e pensada, mas porque é um curso de fácil acesso ao Ensino Superior.

As Instituições de Ensino Superior e os cursos de graduação e pós-graduação, em Geografia (Brasil)

As Instituições de Ensino Superior – IES - têm três funções básicas: o ensino, a pesquisa e a extensão, que formam uma rede com efeito multiplicador e inovador. No Brasil, elas estão organizadas de acordo com suas categorias administrativas em públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas (comunitárias, confessionais e filantrópicas).

O Brasil tem uma taxa extremamente pequena de pessoas matriculadas no ensino superior, de 6,8% da população entre 18 e 24 anos de idade e a expectativa do Ministério da Educação é de que seria possível atingir a uma taxa de matrícula da ordem de 30% do grupo de idade até o fim desta década, o que significaria aumentar o número de estudantes matriculados de cerca de 2 para 5 milhões. Esses dados indicam que a sociedade está se tornando consciente da importância da informação no seu

processo decisório, passando a valorizar todas as áreas produtoras de conhecimentos, da telecomunicação, passando pela informática até as universidades. Destaca-se que, em cada estado brasileiro existe, pelo menos uma universidade federal, ou seja, com a abertura de novos cursos, mais vagas são oferecidas, o que vem aumentar a oferta de mão-de-obra especializada, além de incentivar a formação de centros de pesquisas em todos os Estados brasileiros.

Em pesquisa realizada, Vasconcelos (2004), constatou que o ensino e as pesquisas na área de Geografia estagnaram-se durante a década de 1980, voltando a crescer durante a década de 1990. A autora também verificou que houve um significativo crescimento das instituições privadas, no ensino do Brasil, como o texto e a figura a seguir demonstram:

“As pesquisas sobre o setor privado também apontaram que houvera uma estagnação no seu crescimento durante a década de 80, mas com uma retomada da expansão, de maneira tumultuada, e um crescimento intenso no início dos anos 90.

Já o sistema federal cresceu de forma modesta e o aumento substancial que ocorreu no setor público deveu-se, em grande parte, aos sistemas estaduais. Das 2047 IES cadastradas no Brasil, o sistema estadual corresponde a 3,32%, o sistema federal a 4,20%, o municipal com 2,69% e as privadas com 89,79%. Estes valores também se assemelham em relação à distribuição de alunos no ensino superior, dos 1.377.750 alunos matriculados 12% estão nas universidades estaduais, 19% nas federais, 4% nas municipais e

65% nas privadas. Em relação à distribuição das pesquisas constatou-se que o Sudeste concentra 80% dos estudos, enquanto que, a região Nordeste apenas 15%.”

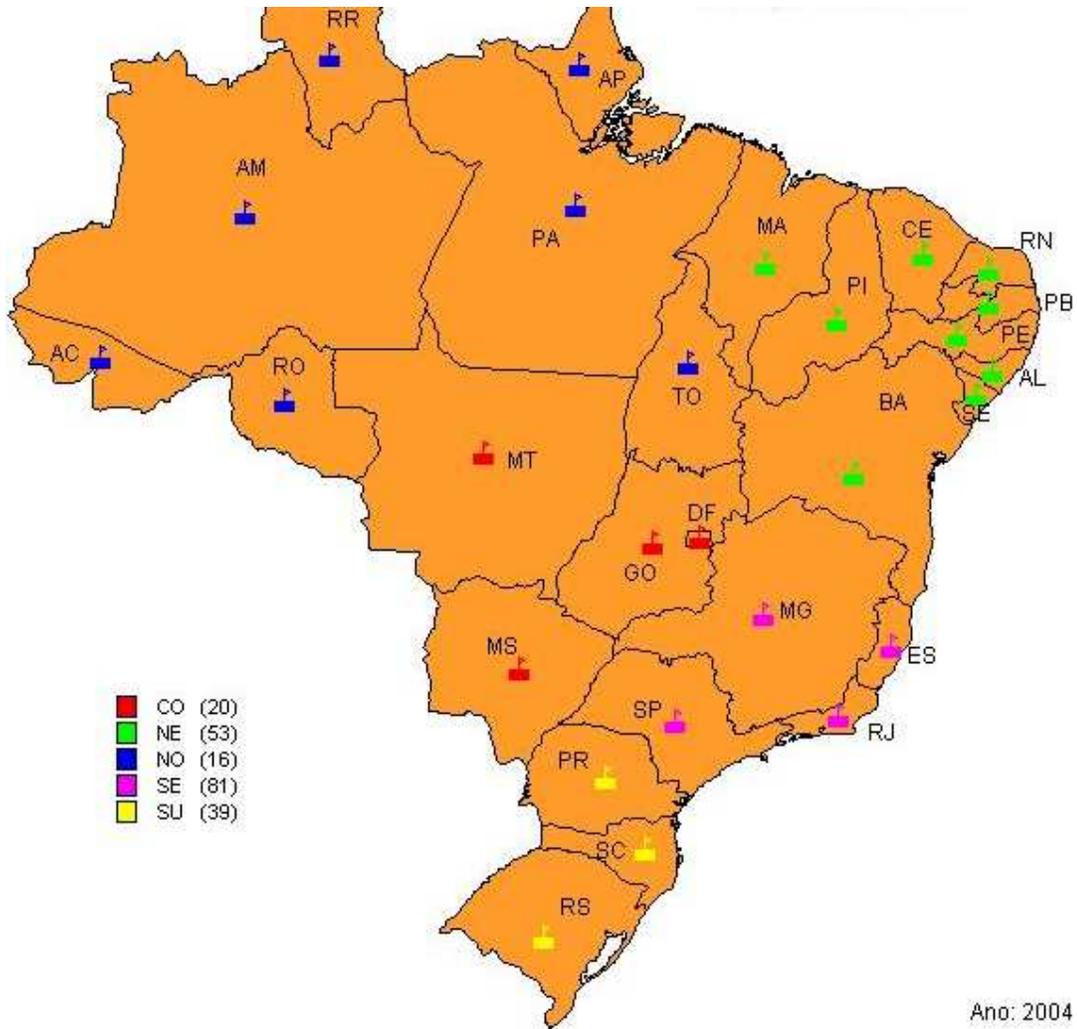


Figura 1 – Distribuição espacial por região das IES – públicas do Brasil

Fonte: Universidade de Pernambuco – Departamento de Engenharia Cartográfica, 2004.

Durante a realização da pesquisa sobre as IES, Vasconcelos (2004), também constatou que:

“A Região Norte, a maior região em área do Brasil, com sete estados é o que possui menor número de IES – Públicas. Destacando-se que, os estados do Acre, Rondônia, Roraima e Amapá não possuem IES – Estadual, Por outro lado, as Regiões Sudeste e Sul, com quatro e três estados, respectivamente, concentram o maior número de IES – Públicas. O estado de Sergipe é o único estado do Nordeste que não possui IES - Estadual.”

O Departamento de Engenharia Cartográfica da Universidade de Pernambuco, fez uma distinção entre os cursos de Geografia e licenciatura, para a construção do mapa temático (Figura 2).

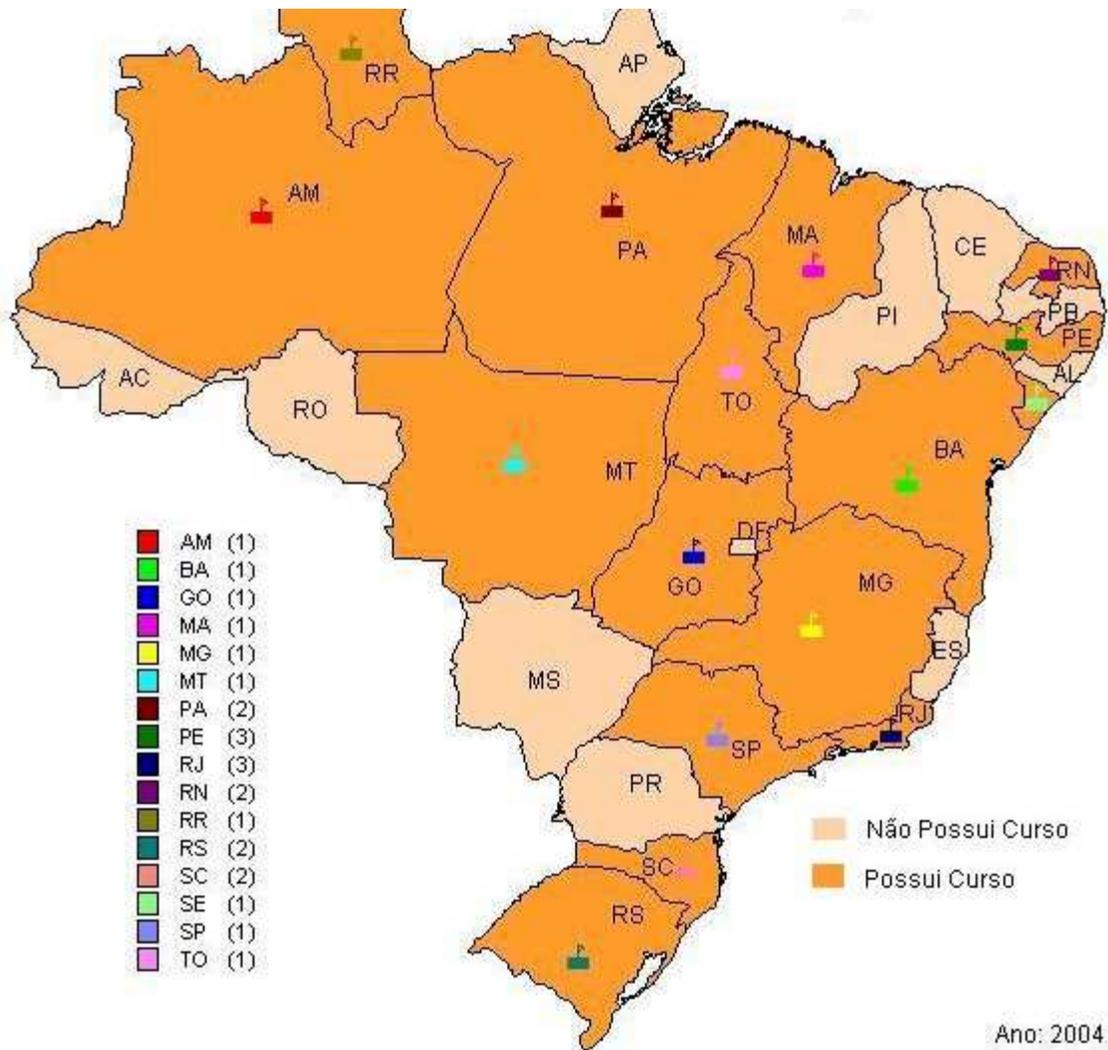


Figura 2 – Distribuição espacial dos cursos de Geografia – licenciatura

Fonte: Universidade de Pernambuco – Departamento de Engenharia Cartográfica, 2004.

O Departamento de Engenharia Cartográfica da Universidade de Pernambuco, utilizou-se da modalidade bacharelado, para a construção do mapa temático (Figura 3).

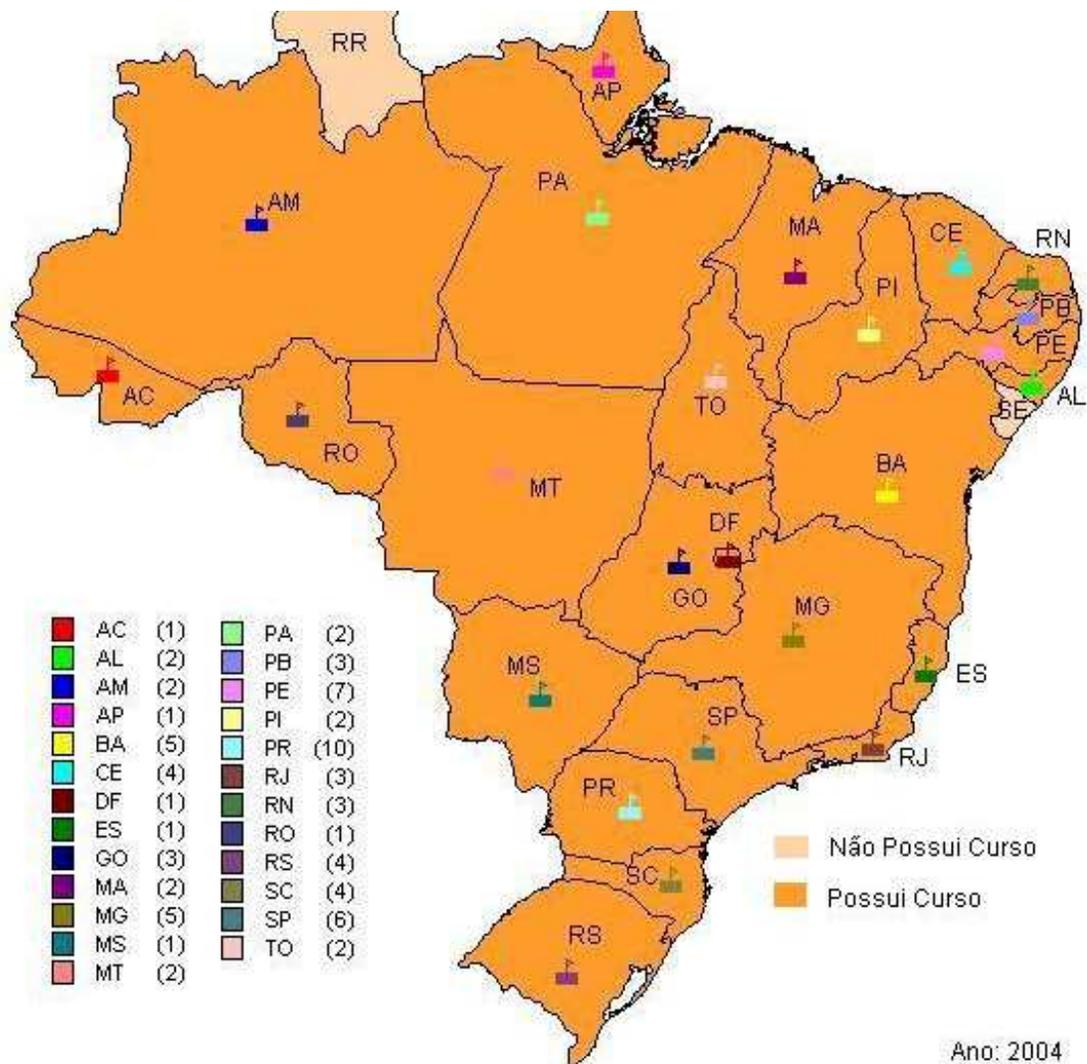


Figura 3 - Distribuição espacial dos cursos de Geografia – bacharelado

Fonte: Universidade de Pernambuco – Departamento de Engenharia Cartográfica, 2004.

Conforme Vasconcelos (2004), existem graves distorções regionais, principalmente em relação aos Programas de pós –Graduação na área da Geografia.

“Após um esforço de quase 50 anos o Brasil conseguiu montar um parque científico e tecnológico respeitável, mas ainda é pequeno em relação ao contingente mundial. Porém, percebe-se que esta produção apresenta graves distorções

regionais e não seria diferente em relação à Distribuição Espacial dos Programas de pós-Graduação na área da Geografia.”

Distribuição espacial dos programas de pós-graduação na área de Geografia nas IES – públicas por unidade da federação (Figura 4).

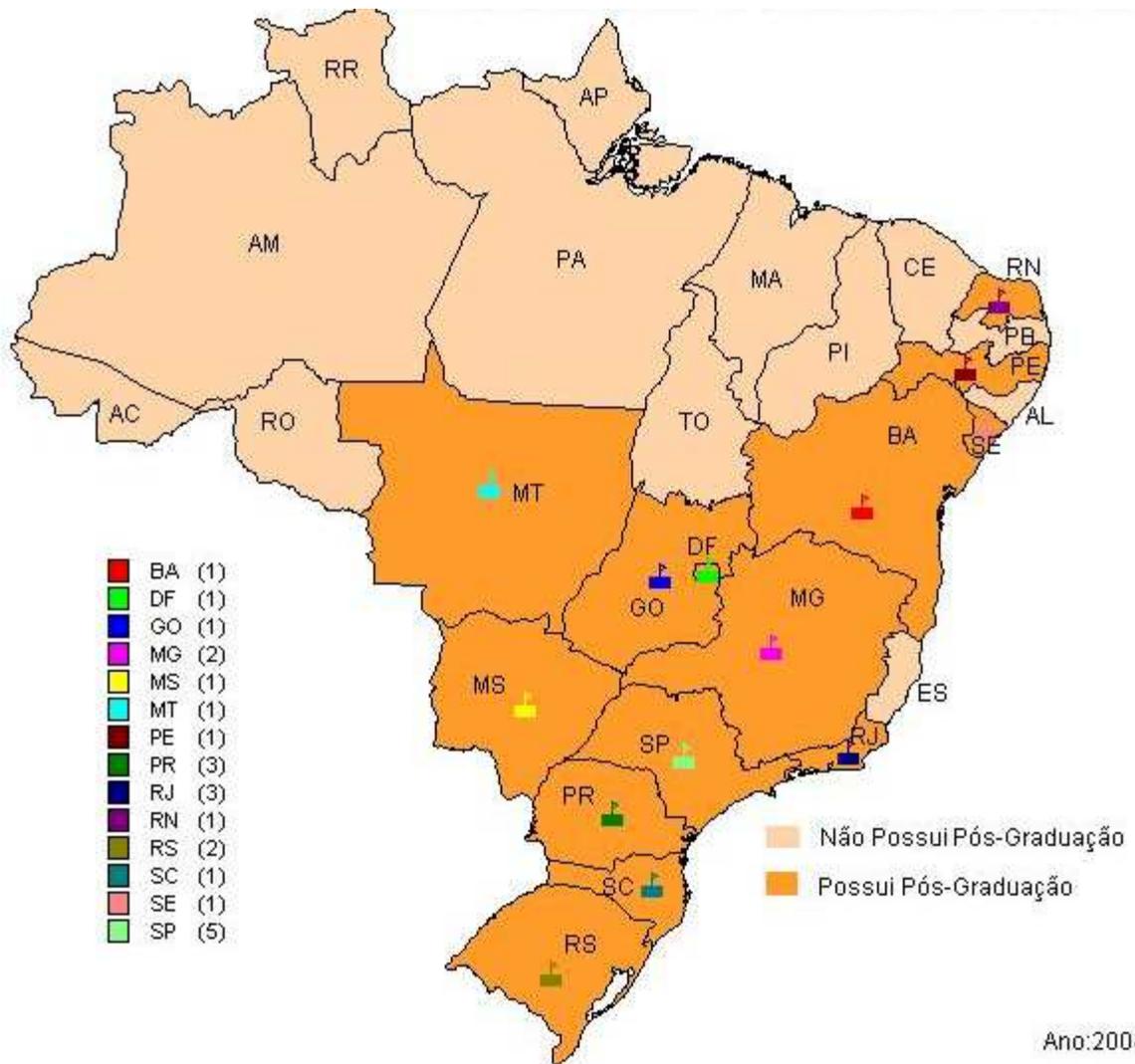


Figura 4 - Distribuição espacial dos programas de pós-graduação na área de Geografia

Fonte: Universidade de Pernambuco – Departamento de Engenharia Cartográfica, 2004.

Por fim, a pesquisa citada apresenta as considerações finais e destaca os seguintes itens:

“A análise da distribuição espacial com base nos dados apresentados demonstra que o curso de graduação em Geografia, modalidade Bacharelado, apresenta 77 cursos espalhados pelas IES – Públicas em todo o País, apenas o estado de Roraima na região Norte e o estado de Sergipe na região Nordeste, não oferece este tipo de curso. Em relação à Licenciatura o curso de Geografia apresenta 24 cursos sendo que os Estados do Amapá, Rondônia, Acre, Piauí, Ceará, Paraíba, Alagoas, Espírito Santo, Paraná, Mato Grosso do Sul não oferecem cursos de Geografia na modalidade de bacharelado.

Portanto, não podemos esquecer que existe a graduação por continuidade.

Por exemplo: A Universidade Federal de Sergipe oferece o curso de Geografia – Licenciatura, mas o estudante tem a opção de após concluir a licenciatura, continuar na universidade até se formar bacharel em Geografia.

O estado de Pernambuco é o estado da região Nordeste que mais possui cursos de Geografia, são dez.

Já em relação à Pós-Graduação, o estado de São Paulo lidera com cinco programas, sendo a região Sudeste a que mais concentra programas nessa área. Em contrapartida, nas regiões Norte e

Nordeste, especificamente, nos estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Paraíba e Alagoas não existe nenhum programa nessa área. Torna-se visível que a distribuição dos cursos e programas de pós-graduação na área da Geografia, está concentrada em uma determinada região (Vasconcelos, 2004)."

O exercício da profissão de Geógrafo

Com o reducionismo imposto pelo golpe de 1964, a Geografia, assim como a História, foram obrigadas a se adaptar a “nova” realidade educacional vivida no país. A área das Ciências Humanas sofreu um profundo golpe em seus pilares epistemológicos, tanto a Geografia quanto a História foram forçadas a se encaixar no “novo” figurino criado pelo regime militar, denominado de *Estudos Sociais*. Essas duas disciplinas, anteriormente criadas para analisar, discutir, refletir, questionar, propor, subsidiar, passavam a ser utilizadas como instrumentos de solidificação, aferição e ufanismos, dos ideais políticos do novo regime.

Infeliz do professor que ousasse questionar as normas, os ideais, os projetos e os programas enlatados enviados, já pré-estabelecidos pelos educadores de plantão, à serviço do regime militar. Rapidamente eram perseguidos, quando não afastados da cátedra, às vezes presos e até torturados, por “discordar”, “contrariar”, “pensar diferente”, das “novas propostas educacionais”. Com o fim do regime militar, em 1985, e com as eleições diretas de 1989, havia a necessidade de resgatar, para a Geografia e para os professores da área, dentro da nova realidade política vivida pelo país, o espaço educacional que havia sido usurpado dos currículos escolares, quando as disciplinas de Geografia e História foram “trocadas”

pela disciplina de Estudos Sociais, assim como incluir novas disciplinas aos conteúdos programáticos.

Os estudos geográficos não poderiam ficar reduzidos apenas e em grande parte às áreas físicas do conhecimento, como já vimos, havia a necessidade urgente de aumentar o número de aulas de Geografia nos currículos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Após estas primeiras mudanças, outra ação se fazia necessária, era a de regulamentar a profissão do professor de Geografia, profissão esta que, dentro das normas educacionais e trabalhistas estava um tanto confusa, devido em grande parte as reformas impostas nos últimos 25 anos a disciplina. Abaixo, faremos um pequeno histórico de como estas mudanças ocorreram ao longo do tempo e como a profissão do Geógrafo está regulamentada nos dias atuais.

O Decreto nº 85.138, de 15 de setembro de 1980, que “regulamenta a Lei nº 6.664, de 26 de junho de 1979, e que disciplina a profissão de Geógrafo, e dá outras providências” corresponde a um corpo legal que ocorreu dezoito anos após o estabelecimento do currículo mínimo, por isso o decreto acatou o que estava estabelecido no Parecer de 1962. O argumento contido no decreto assim está disposto:

“Art. 2 - O exercício da profissão de Geógrafos somente será permitido:1 - aos Geógrafos que hajam concluído o curso constante de matérias do núcleo comum, acrescidas de duas matérias optativas, na forma do currículo fixado pelo Conselho Federal de Educação. Esse núcleo comum é o que está contido no parecer 412 que determina matérias comuns e optativas. Nesse caso é válido observar a Resolução que fixa os conteúdos mínimos para a consecução do curso de Geografia, sendo elas:

Resolução s/n, de 19 de dezembro de 1962, que fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Geografia. Segundo o Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe confere a Lei de Diretrizes e Bases pelos arts. 9º. (letra “e”) e 70, e tendo em vista o Parecer nº 412/62,

Resolve:

Art. 1º – O currículo mínimo do curso de Geografia ficará assim constituído:

I - Geografia Física

Geografia Biológica ou Biogeografia

Geografia Humana

Geografia Regional

Geografia do Brasil

Cartografia

II – Duas matérias escolhidas dentre as seguintes:

Antropologia Cultural

Sociologia

História Econômica Geral e do Brasil

Etnologia e Etnografia do Brasil

Fundamentos de Petrografia, Geologia e Pedologia

Mineralogia

Botânica”

Como podemos ver, o currículo mínimo para a formação do profissional em Geografia, tem o mesmo tronco comum, cuja carga horária mínima era definida como 2200 horas. Porém, após o ano de 2001 é que vai ser definida uma nova resolução que estabelece a formação em Geografia. Nesse sentido são as seguintes resoluções do CNE:

Parecer CNE/CES n.º 492, de 3 de abril de 2001

Parecer CNE/CES n.º 1.363, de 12 de dezembro de 2001

Resolução CNE/CES nº 14, de 13 de março de 2002.

Em pesquisa realizada sobre a legalização da profissão de geógrafos e sobre a estruturação curricular, Morais (2004) constatou que:

“...os cursos de Geografia que estão distribuídos pelo Brasil afora praticamente foram credenciados anteriormente aos anos destas últimas resoluções. Logo, podemos constatar que as escolas de formação em Geografia que passaram a adquirir autorização para funcionamento, tiveram que observar o contido na legislação anterior, assim todos os que estudaram e se formaram em Geografia tiveram o mesmo tronco comum baseado no Parecer 412/62 do CFE, variando apenas nas disciplinas optativas. Não resta dúvida que algumas escolas optaram por ampliar seus cursos com disciplinas de cunho

mais técnico ou mesmo de outros saberes ditos científicos, o que permitiu um “pseudofortalecimento” conteudista na formação de seus estudantes, designando-os de bacharéis, título que apresenta uma habilitação diferenciada da licenciatura. Essa dicotomia tem causado constrangimento para a maioria dos que se formam em Geografia cuja habilitação é a licenciatura, porém esse transtorno ainda não foi resolvido por parte dos interessados e incomodados, pois as escolas ainda continuam formando os sujeitos por dentro desse sistema de exclusão sócio-profissional.”

Neste capítulo, abordamos a origem da Geografia, no século XIX, as suas várias correntes epistemológicas, sua chegada e implantação no Brasil, sua resistência durante o período da ditadura militar, sua mudança epistemológica de ciência da natureza para ciência social, os cursos existentes de graduação e pós-graduação no país, assim como a legalização da profissão do geógrafo.

Mas como estará a produção científica desta referida ciência no Brasil: quais os temas pesquisados? Será que, com a abertura política no país a partir de 1979 (anistia), os temas referentes à política, economia, população começaram a receber uma atenção especial, ou será que os temas ligados à natureza (geologia, relevo, hidrografia, vegetação, climatologia) continuam a ser mais procurados? Que linha de pesquisa esta sendo mais utilizada? Será que a corrente positivista ainda continua ocupando um grande espaço dentro das pesquisas geográficas ou será que a linha teórica, ou mesmo marxista já conseguiram ocupar seus espaços dentro do campo das pesquisas?

Para melhor avaliarmos tais questionamentos, no capítulo III procuraremos investigar e pesquisar como anda a produção científica da Geografia brasileira.

**CAPÍTULO III: A PESQUISA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA TRADIÇÃO
CURRICULAR BRASILEIRA: MARCOS HISTÓRICOS, DIRETRIZES
INSTITUCIONAIS-LEGAIS E DETERMINAÇÕES DIDÁTICAS (1930-2002)**

*“Do rio que tudo arrasta se diz
que é violento
Mas ninguém diz violentas as
margens que o comprimem”*

Bertold Brecht

Neste capítulo, realizaremos um levantamento dos principais marcos históricos da educação brasileira, tomando como base o período da década de 1930 até o ano de 2002. Serão analisadas as principais reformas educacionais, realizadas no país, e também a influência da política (governo Vargas, ditadura militar) e da economia (neoliberalismo) na educação.

O trabalho também realizará um levantamento da produção dos livros didáticos de Geografia, destacando o período da década de 1920 até 1970 e, por fim, faremos um levantamento da produção científica da Geografia e uma

análise da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Geografia.

Até o início da década de 1930, a educação brasileira estava estruturada na chamada Escola Tradicional, que possuía como inspiração o princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Estas idéias iam ao encontro aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. A idéia principal, educação para todos, tinha por objetivo construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa.

“Para superar a situação de opressão, própria do ‘Antigo Regime’, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado ‘livremente’ entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Por meio do ensino. A escola é erigida no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos.” (Saviani, 2002, p. 5 e 6)

O ano de 1929 foi marcante para a economia capitalista mundial, pois a crise da bolsa de Nova York levou a economia dos EUA ao fundo do poço e acabou provocando um efeito dominó em todos os países que possuíam um forte comércio com os norte-americanos. O Brasil acabou entrando na crise de uma maneira catastrófica devido a uma super-produção de café no ano de 1929, até porque a maior parte da produção cafeeira era exportada para os EUA. Se os norte-americanos não podiam comprar o café brasileiro, a economia brasileira, na época monoexportadora, acabou também entrando em uma profunda crise.

A crise cafeeira levou o país a uma profunda crise política. Até o início da crise da bolsa de Nova York, a política brasileira estava estruturada na “política dos governadores”, esta política consistia no seguinte: a cada eleição para presidente da República, havia uma alternância entre as lideranças políticas dos Estados de Minas Gerais e de São Paulo, esta alternância era ironicamente denominada de *“política do café com leite”*.

A crise econômica, após a quebra da bolsa de Nova York, acabou provocando uma profunda crise política no Brasil (assassinato do político paraibano – João Pessoa), que levou o país à Revolução de 1930 e, com ela, a chegada ao poder do gaúcho Getúlio Dornelles Vargas, que acabou com a alternância de poder entre os mineiros e paulistas. De 1930 a 1932, Vargas prometia convocar uma Assembléia Constituinte para promulgar uma nova Constituição, mas acabava sempre adiando tal projeto. Foi neste contexto político que os paulistas se rebelaram contra Vargas e deram início a Revolução Constitucionalista de 1932.

Os paulistas foram derrotados pelo exército de Vargas, mas conseguiram de Vargas a convocação da Assembléia Constituinte, que se organizou em 1933 e promulgou a nova Carta Magna (Constituição), em 1934. Foi dentro deste quadro político e econômico que se iniciaram os embates em torno da construção de um projeto político de educação popular e democrático, no sentido de garantir o acesso de toda a população em idade escolarizável. Esta mobilização foi denominada de *Movimento dos Pioneiros da Educação*.

“O Movimento dos Pioneiros, de 1932, mais do que um documento em defesa da Escola Nova, configura-se como um programa de política educacional cujo vetor é a instituição de um sistema completo de educação pública destinado

a abarcar todas as crianças e jovens, integrantes da população brasileira.” (Saviani, 2002)

Se a Escola Tradicional, defensora dos ideais burgueses, não estava conseguindo atingir seus objetivos, o erro deveria estar no tipo de escola que havia sido implantado. É a partir daí que aparecem as propostas para se efetivar uma ampla reforma escolar, a este movimento deu-se o nome de “escolanovismo”.

“O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, por meio dele, pela sociedade em seu conjunto.” (Saviani, 2002, p.7)

As mudanças pedagógicas em curso no Brasil (1930 -1964), alteraram muito pouco a forma de se ensinar e pesquisar Geografia no Brasil. O ensino de Geografia continuava reproduzindo as linhas pedagógicas tradicionais de orientação positivista e regional. Em um levantamento histórico sobre a produção dos manuais geográficos, Vesentini (1992, p.106 e 107) destaca o seguinte:

“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 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 1927-1928 e voltou a ocorrer, posteriormente, com o golpe de 1930. Antes

desses autores predominava uma geografia escolar não do Brasil e de suas regiões, um tema praticamente ausente, mas sim dos Estados: São Paulo, Amazonas, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, etc. Carvalho criou uma regionalização para uso didático – algo obviamente só possível com um espaço nacional unificado, o que inexistia até os anos 1920 – que posteriormente foi reproduzida até pelo IBGE, criado no final dos anos 1930.”

Em 1937, o presidente Getúlio Vargas impõe uma nova Constituição ao país, que deu início ao período denominado Estado Novo, começava a ditadura no Brasil, que duraria até o final da IIª Guerra Mundial (1939-45). O presidente utilizou-se da *intentona comunista de 1935*, para justificar a necessidade de concentrar maiores poderes para combater a organização comunista no Brasil.

Neste período, muitos direitos foram usurpados da população, principalmente o direito de eleger seus representantes políticos, vale também lembrar das perseguições políticas e étnicas que o Estado Novo impôs a várias pessoas no país. Getúlio Vargas flertava com o nazifascismo europeu, mas acabou assinando um acordo com os aliados em 1941, em que autorizava a instalação de uma base militar norte-americana na ilha de Fernando de Noronha, assim como também autorizava os soldados norte-americanos a ficarem instalados na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte.

Outro autor que influenciou vários professores de Geografia, durante as décadas de 1930 a 1960, foi o geógrafo Aroldo de Azevedo, que publicou seu primeiro livro no ano de 1937.

“Aroldo de Azevedo, teve uma produção muito bem ajustada (talvez inconsciente) ao Estado Novo e ao seu discurso ideológico que logrou tanto alcance popular: o ‘progressivo branqueamento’ da população brasileira iria produzir um ‘novo povo’, apto a usufruir a democracia e o progresso; ‘nossas riquezas naturais inesgotáveis’ garantiriam alegrias a este ‘país do futuro’; seria ‘necessário’ povoar o interior do país e realizar assim uma ‘marcha para Oeste’.”(Vesentini, 1992, p. 107)

Vários livros didáticos foram baseados no paradigma *“A Terra e o homem”* de Aroldo de Azevedo, que utilizavam a seguinte estruturação:

“Começam com o quadro físico (coordenadas geográficas, fusos horários, relevo, clima, vegetação etc.) e depois colocam, nessa base, uma espécie de superestrutura constituída pelo homem (visto essencialmente como habitante, morador e consumidor) e pela economia (onde há igualmente uma seqüência pré-definida, ligada a uma evolução temporal dos elementos: primeiro o meio rural, depois o urbano, o extrativismo e a agropecuária sempre antes da atividade industrial etc.). Os capítulos – ou melhor, os temas – são estanques e sem grandes relações entre si.”
(Vesentini, 1989, p.167 e 168)

A vitória dos aliados na IIª Guerra Mundial dava fim aos interesses totalitários do nazifascismo e enaltecia a democracia e a liberdade dos povos, dentro deste contexto não havia clima político para Getúlio Vargas continuar no poder, como ditador, no Brasil. Com a saída de Vargas, chegava ao poder o general Eurico Gaspar Dutra, que após assumir o governo convocou uma Assembléia Constituinte que, por sua vez, promulgou a nova Constituição no ano de 1946.

O próprio retorno à normalidade democrática e os princípios liberais da Carta de 1946, tornaram-se os pressupostos básicos para que o Ministro Clemente Mariani constituísse uma comissão de educadores, cuja meta era elaborar um projeto de reforma geral da educação nacional. Presidida pelo prof. Lourenço Filho, a comissão elaborou projeto de lei em fins de 1946, que apenas treze anos depois, em 20 de dezembro de 1961, foi transformada em lei (Cedran, 2004, p.30).

A tramitação envolvendo a Lei nº 4.024/1961, bem foi discutida em clássicos de nossa história da Educação, dentre eles, podemos citar Romanelli (1993) que diz acerca desta lei, que todo um processo de lutas ideológicas formou-se em torno das diretrizes e bases da educação nacional. Romanelli divide o processo de discussão da lei em duas fases: 1ª fase: 1948-1954 – discussão entre escolas públicas e privadas, a partir do substitutivo do deputado Carlos Lacerda. Diz a pesquisadora (op.cit., p.183):

“A lei de Diretrizes e Bases que acabava de ser votada refletia exatamente essa situação. Foi uma oportunidade com que contou a sociedade brasileira para organizar seu sistema de ensino, pelo menos em seu aspecto formal, de acordo com o que reivindicava o momento, em termos de desenvolvimento. Foi a oportunidade que a nação perdeu de criar um modelo de sistema

educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país, em consonância com os progressos sociais já alicerçados. Ocorreu, porém, que as heranças não só cultural, como também a das formas de atuação política foram suficientemente fortes para impedir que se criasse o sistema que carecíamos. O horizonte cultural do nosso homem médio, sobretudo do nosso político, ainda limitava muito a sua compreensão da educação, como um fator de desenvolvimento e como requisito básico para a vigência do regime democrático.”

Romanelli articula o processo da Constituinte de 1946 e a própria aprovação da Lei nº 4.024/1961, como uma reflexão sobre os embates que caracterizam o momento, sobretudo lembrando que o processo de organização formal do sistema de ensino não poderia omitir também um processo de organização educacional com vistas a um modelo do sistema, que estaria em consonância com os progressos sociais de então.

“Essa consonância do educacional com o social seria a marca distintiva que possibilitaria a compreensão da educação como fator de desenvolvimento social, ou seja, uma educação com vistas à formação para cidadania, o que não ocorreu em função de uma Educação voltada para o atendimento das demandas econômicas, o que Romanelli chama de herança cultural e política do país. Bem sabemos que os embates em torno da construção de um projeto político de educação

popular e democrático, no sentido de garantir o acesso de toda a população em idade escolarizável, vinha sendo gestado desde 1932 no Movimento dos Pioneiros da Educação.” (Cedran, 2004, p.31)

Freitag (1979), explicitando ainda mais esse embate ideológico em torno da Lei nº 4.024/1961, lembra que ele expressa o compromisso entre as duas tendências, que se evidenciam no projeto de lei (Mariani/Lacerda) e diz:

“LDB reflete assim as contradições e os conflitos que caracterizam as próprias frações de classe da burguesia brasileira. Apesar de ainda conter certos elementos populistas, essa lei não deixa de ter um caráter elitista. Ela ao mesmo tempo que dissolve formalmente a dualidade anterior do ensino (cursos propedêuticos para as classes dominantes e profissionalizantes para as classes dominadas) pela equivalência e flexibilidade dos cursos de nível médio, cria nesse mesmo nível uma barreira quase que intransponível, assegurando ao setor privado a continuidade do controle do mesmo. Assim, a criança pobre, incapaz de pagar as taxas de escolarização cobradas pela rede, não pode seguir estudando.” (Freitag, 1979, p.56)

Nesse contexto, Freitag lembra que os cursos foram reformulados, mas que, a dualidade do ensino para atender os interesses de classe permanecem os mesmos. É interessante notar que a autora toca em um

ponto que permeará toda a discussão em torno da instituição de currículos nos níveis primários e médios, uma vez que a Lei nº 4.024/1961, mantém a seguinte estrutura:

1. *Ensino pré-primário*, composto de escolas maternais e jardins de infância;
2. *Ensino primário* de 4 anos, com chance de ser acrescido de 2 anos mais, com programa de artes aplicadas;
3. *Ensino médio*, subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial, e de formação de professores);
4. *Ensino superior*, com a mesma estrutura já consagrada antes. (Freitag, 1979, p. 181).

Novamente a lei nivelaria por baixo as diferenças sociais, apelando para a concepção liberal de igualdade de direito perante a lei. Essa igualdade se perderia na própria estruturação de classe e na organização discriminatória da estrutura social, que advém de nosso período colonial com reflexos até então.

A produção de livros de Geografia nos anos 1960, segundo Vesentini (1992, p. 107), teve destaque com Zoraide V. Beltrame, que alcançou o topo das vendas, devido às características “didáticas” que introduziu – uso de histórias em quadrinhos, de palavras cruzadas “geográficas”, resumo simplificado e atualizado do conteúdo de Aroldo de Azevedo -, as quais só deram resultado devido ao momento histórico de notável expansão

quantitativa (com perda de qualidade) do ensino público e particular no país, operada pelo Estado, que concomitantemente criou a disciplina estudos sociais e os cursos de “licenciatura curta” para a formação de professores.

Segundo Vesentini, nem Zoraide Beltrame teria feito sucesso nos anos 1920 ou mesmo na década de 1950 e nem Delgado de Carvalho ou o próprio Aroldo de Azevedo eram adequados para os anos 1970. Cada momento histórico exige ou valoriza determinadas características da obra didática. No período de 1964 a 1971, vivia-se sob uma violenta censura, os livros didáticos eram previamente selecionados pelo governo e eram adotados, desde que seguissem a linha do governo.

No dia 13 de março de 1964, o presidente João Goulart confirma que irá concretizar as reformas de base, no comício da Central do Brasil (RJ). Preocupadas com tal promessa, as forças conservadoras começam a colocar em prática o golpe militar, que acabaria ocorrendo no dia 31 de março de 1964. O presidente Goulart, assim que fica sabendo que soldados do exército, baseados em Minas Gerais, estão a caminho da cidade do Rio de Janeiro, acompanhados por tanques, se retira de Brasília e se desloca para seu Estado natal, o Rio Grande do Sul. O presidente fica sabendo que seu cargo foi declarado vago em Brasília e toma a seguinte atitude, abandona o Rio Grande do Sul em direção ao país vizinho, o Uruguai, onde ficará até os seus últimos dias.

Vale destacar que o golpe militar de 1964 foi realizado, seguindo a orientação da Doutrina de Segurança Nacional, criada pelos EUA, para conter o crescimento dos movimentos políticos de esquerda na América Latina, após o triunfo da Revolução Cubana, em 1959.

O governo de João Goulart preocupava os norte-americanos e as elites brasileiras, após o golpe foram montados aparelhos de repressão política, assim como foram cassados os direitos políticos de vários cidadãos e, para garantir a segurança nacional, foram adotadas várias medidas reacionárias, inclusive na área da educação. A União Nacional dos

Estudantes (UNE), entidade máxima de representação dos estudantes universitários foi cassada, assim como a União Estadual dos Estudantes (UEE), instituiu-se o decreto 477 para coibir nas escolas qualquer organização política ou movimentos que pudessem contestar as ações do governo militar, assim como foram impostos vários Atos Institucionais (I, II, III, IV e o mais famoso o AI-5). Em 1968, a ditadura publicava o AI-5, que chegou ao ponto máximo de excluir dos cidadãos o direito de eleger seu presidente.

Dentro deste contexto histórico e político, o governo militar fez a reforma universitária em 28/11/1968, sob a influência dos acordos MEC-USAID, a universidade era reformada sob controle de um regime político, extremamente repressivo. A reforma de 1968 é a expressão da inserção definitiva da política e da economia nas esferas de controle do capital internacional, que vem, até os dias de hoje, a direcionar o funcionamento das IES brasileiras. Alves (1984, p.51) enfatiza que:

“A segurança, como elemento do conceito de ‘desenvolvimento com segurança’, implica a necessidade de controlar o meio político e social, de modo a garantir um clima atraente para o investimento multinacional. A paz social também é necessária para a obtenção de taxas máximas de acumulação de capital, permitindo que o rápido crescimento econômico forge uma ‘arrancada’ desenvolvimentista. Finalmente, o elemento de ‘segurança’ do modelo impõe a ocupação das planícies centrais dos Estados que margeiam os rio Araguaia, São Francisco e Amazonas, para garantir a defesa das fronteiras e controlar vias de penetração que podem ser vulneráveis à agressão comunista.”

Para Carvalho (2003, p.43) a necessidade de cooptação governamental da classe média, através do acesso ao ensino superior, justifica a proliferação das instituições neste período, marcado pela competição pelo mercado de trabalho, caracterizando a estreita relação entre o ensino superior e mercado de trabalho explícita na Lei nº 5.540/1968. Foram defendidas e implementadas, como variáveis fundamentais do projeto desenvolvimentista do governo militar, a formação de quadros científicos e a capacitação tecnológica nacional.

Na verdade, a política educacional estaria inscrita num processo maior de planejamento econômico que envolveria o estado pós-64. Como diz Ianni (1986, p.229):

“Os governos dos anos 1964-1985 adotaram diretrizes econômicas que podem ser consideradas do mesmo gênero. Quanto aos seus objetivos, as políticas econômicas dos Governos Castelo Branco, Costa e Silva, Garrastazu Médici, Ernesto Geisel e João B. Figueiredo orientaram-se na mesma direção. Dentre os seus principais alvos e realizações, destacaram-se os seguintes: [...] modernizar as estruturas universitárias [...].”

Novamente vemos a ênfase dada à Educação Superior e a técnica como forma de integrar e reelaborar as condições de funcionamento dos mercados de capital e formação do trabalhador como fatores básicos do processo econômico, como afirma o autor acima. A educação passa a existir neste contexto, dominado por determinantes econômicos, que se sobrepõem ao pedagógico. E, afetada pela ideologia de reformulação e adequação dos interesses do Regime Militar, isso fica explicitado pela reforma do ensino de

1º e 2º graus, dadas a partir da LE nº 5.692/1971. Dentre as várias mudanças no âmbito curricular, considerado aqui no processo específico de inclusão/exclusão de disciplinas no currículo escolar, definiu-se a permanência de um currículo básico, centrado em Português, Matemática e as outras partes centradas em áreas de estudo que, na verdade, ocultariam o caráter excludente de uma formação sólida no contexto humanista clássico.

“Germano identifica que a política educacional do estado militar caracterizou-se pela sua utilização como possibilidade de desmobilizar e descaracterizar as lutas em torno de direitos sociais básicos, dentre estes, a educação, através de um discurso de valorização da educação como estratégia de hegemonia, para fins de obtenção de consenso.” (Germano, 1993, p.104-105)

A educação pós-1964 representou a síntese de uma expressão de dominação burguesa, viabilizada pela ação política dos militares. Nesta época, a escola foi o veículo primeiro no contexto cultural pós-1964, a ser manipulado em favor do regime. A escola do Regime Militar não estaria somente reproduzindo os interesses das camadas dominantes, sua cultura e visão do mundo, ela estaria reproduzindo os interesses da própria ideologia militar.

“Nesse contexto, podemos identificar indícios de que a implantação das disciplinas Organização Social e Política do Brasil (OSP), Educação Moral e Cívica (EMC) e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), referendariam a ideologia do Regime Militar, dentro desta nova temática

educacional que disciplinaria o processo educativo, através de uma pedagogia da dominação e não de uma pedagogia da libertação. "(Cedran, 2004, p. 47)

Cunha (1991, p.285) lembra que:

"A reforma do ensino superior, de 1968 e a do ensino médio, de 1971 têm a função de conter o crescente contingente de jovens das camadas médias, que buscam, cada dia mais intensamente, o ensino superior como meio de obtenção de um requisito cada vez mais necessário, mas não suficiente, de ascensão nas burocracias ocupacionais."

Freitag (1979, p.94) resume em três tópicos as inovações introduzidas pela Lei, quando diz:

"1. Extensão definitiva do ensino primário obrigatório de 4 a 8 anos (art. 18), gratuito em escolas públicas (art. 20) e conseqüente redução do ensino médio de 7 para 3 a 4 anos (art. 22). O 1º ciclo ginásial fica, portanto, absorvido pelo ensino primário, tornando-se obrigatório para todos.

2. Profissionalização do ensino médio (antigo 2º ciclo do ensino médio (art. 4 parágrafos 1 a 5, a art. 10) garantindo ao mesmo tempo continuidade e terminalidade dos estudos.

3. Reestruturação do funcionamento do ensino no modelo da escola integrada, definindo-se um núcleo comum de matérias obrigatórias e uma multiplicidade de matérias optativas de escolha do aluno.”

Chagas (1980, p.135) explicita que o processo de implantação do Núcleo Comum está constituído a partir de três grandes áreas que compõem o currículo, a saber: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Áreas Exatas/Biológicas. Quanto aos Estudos Sociais, diz Chagas (op. cit., p.143): *“A Geografia e a História são encaradas em sua fundamental interdependência. Especificamente, a primeira destina-se ao estudo da Terra com a vida que nesta se desenvolve, enquanto a segunda focaliza o desenrolar da experiência humana.”* Percebe-se a sutil diferença quanto aos conteúdos específicos destas disciplinas. O autor justifica a exclusão do homem do contexto geográfico e histórico e entende que a nova disciplina OSPB, suprimia esta ausência de vez que, segundo seu entendimento:

“[...] fornece a necessária perspectiva aos estudos históricos geográficos, prepara as atividades de civismo e, em maior ou menor escala, orienta o currículo todo para uma efetiva tomada de consciência da cultura brasileira, nas manifestações mais dinâmicas, e do projeto em marcha do desenvolvimento nacional.” (op. cit., p.143)

Ora, o que o autor chama de *civismo* e tomada de consciência pode ser lido como uma doutrinação com o claro objetivo de calcar nos educandos

as ideologias do Regime Militar. Para Nielsen Neto (1986, p.26), a reforma da educação trouxe as seguintes alterações:

“A fragmentação do conhecimento científico, a descaracterização das Ciências Humanas – filosofia, sociologia, e psicologia – a substituição de história e geografia por “estudos sociais”, a criação da licenciatura curta, o aparecimento da figura do professor polivalente foram as principais conseqüências dessa equivocada Lei 5.692/71, além de garantir a consolidação da educação moral e cívica e organização social e política do Brasil. Essas duas ‘disciplinas’ de caráter ideológico são obrigatórias e servem de sustentáculo ideológico do regime militar instaurado em 1964, pois que, entre outras finalidades, fazem propaganda do regime de exceção. Mantê-las na Nova República é sintomático: que o arbítrio não terminou ou a Nova República não é nova.”

O que de fato acabou acontecendo foi que as aulas de Geografia e História foram substituídas pelas aulas de Estudos Sociais, além de terem sido retiradas da grade curricular as aulas de Psicologia, Sociologia e Filosofia. As áreas de Exatas e da Saúde tiveram um aumento de carga horária e também foram incorporadas às disciplinas de OSPB, EMC e EPB, reforçando a conotação tecnicista e nacionalista do regime militar vigente. Em síntese, a área das Ciências Humanas teve uma violenta redução de carga horária e até os dias atuais tenta recuperar seu espaço nas grades curriculares do Ensino Médio.

Sobre a produção de livros de Geografia neste período, Vesentini (1992, p.107) destaca que:

“[...] Mas não devemos encarar esse fato de forma determinista, pois sempre há lugar para o novo e o criativo, embora ele também deva levar em conta as circunstâncias em que se insere. Assim, por exemplo, não se explica o predomínio dos manuais de Zoraide nos anos 70 em face apenas da ditadura militar. Existiram naquele momento outros livros didáticos – como, por exemplo, os de Geraldo Sales e Arsênio Sanches – bem mais patrioteiros e louvadores do Estado e do “desenvolvimentismo” sem se importar com os custos sociais e ambientais, e que contudo não tiveram tanta vendagem. E houve uma outra alternativa. Os livros de Melhem Adas, cuja primeira edição foi de 1972, portanto somente cinco anos posterior aos manuais de Zoraide, ofereceram uma opção naquele momento mais crítica e mais aceitável cientificamente.”

Durante os anos 1970, a prática da Geografia foi mais voltada para sua identificação como uma ciência política, que visava à intervenção na realidade social.

“Seu esforço para uma construção de análise nomotética levou-a a assumir inteiramente a sustentação teórica do materialismo dialético e “ressignificar” alguns conceitos geográficos

desenvolvidos anteriormente, descartando, inicialmente, os demais. O uso do conceito de modo de produção trouxe discussões sobre as “condições materiais da existência social” e sobre “a divisão do trabalho”. O conceito geográfico chave para a geografia crítica era o espaço, mas sua elaboração não foi tarefa fácil. Inicialmente o espaço era entendido como um “receptáculo de contradições sociais ou um espelho externo da sociedade”. Esse pressuposto dava à geografia uma posição de ciência secundária, derivada da história e da sociologia. Então, a partir dos anos 80, o esforço teórico da geografia crítica foi no sentido de dar uma “dimensão espacial à análise marxista”. O espaço passou a ser visto como “reprodutor de desigualdades e condição de sua superação [...] parte [da] dialética social que o funda”. O conceito chave da geografia tornou-se o espaço social, entendido não apenas como “instrumento político”, um campo de ações de um indivíduo ou grupo [...] mais que isto, engloba esta concepção e a ultrapassa.” (Fantin, 2003, p.55)

Com o aprofundamento das discussões sobre o conceito de espaço, a geografia crítica inseriu, pela primeira vez no quadro conceitual desta ciência, o conceito de sociedade. O geógrafo Santos (1986) criou o conceito de formação sócio espacial, que entendia, como interdependentes, as categorias modo de produção, formação sócio econômica e espaço. A formação sócio-espacial era um aprofundamento da categoria formação

social, produzida por um *“agente que utiliza, constitui, organiza e transforma o território”*.

Dando continuidade a esse conceito teórico, Correa (1995), destaca que, se a formação social tem no espaço sua face empírica, então “uma sociedade só se torna concreta através de seu espaço; e o espaço só é inteligível através da sociedade”.

Para compor o quadro da formação sócio-espacial, Fantin (2003, p.56), lança mão do conceito de paisagem, como o de região, que foi inicialmente descartado pela Geografia crítica. Para esta corrente de pensamento, aquele conceito, da maneira como era definido pela geografia clássica em nada contribuía para uma análise dialética do espaço. Estava ligado à idéia de observação e descrição dos aspectos visíveis do espaço geográfico, expressando como se davam as relações homem-meio nas diferentes áreas do planeta, caracterizando-as e diferenciando-as. Então, além dos aspectos empírico, objetivo (no sentido mesmo de objeto da geografia) e descritivo, a paisagem da geografia clássica pressupunha uma separação metodológica entre sociedade e natureza, ou entre homem e meio. Este conceito só foi resgatado e reformulado pela geografia crítica, mais recentemente, quando o processo de globalização trouxe uma necessidade indiscutível de revisão de todas as reflexões anteriores sobre o espaço geográfico.

Com a globalização, ou seja, o período técnico científico tornando-se definitivamente um período também informacional, a geografia crítica ampliou seu quadro conceitual e hoje tem no marxismo *“mais uma filiação ideológica, uma inspiração de ordem geral”* do que uma rígida fidelidade conceitual. (Gomes, 1996)

A redemocratização e as políticas educacionais de linha neoliberal

Nos anos 1980, ou mais precisamente em 1984, a Reunião de Petrópolis, da SBPC, cujo tema foi “Educação e Sociedade”, impulsionou a discussão da Geografia para uma ação convergente de grupos de profissionais, educadores a discutir com ênfase, as questões pertinentes às políticas educacionais.

Retomaram-se nas academias, os debates mais consistentes sobre questões da Educação, do Ensino, da Ciência, da Pesquisa, da Capacitação Docente, assim como a questão essencial de valores e do conhecimento como determinante ao processo de cidadania. Essa discussão se dá em um ambiente de efervescência política, posto que ocorreu em 1988, quatro anos após a campanha das “Diretas-já”, em que a população brasileira elegeu seus representantes políticos (deputados federais e senadores) para formar a Constituinte e, a partir dela, promulgar uma nova Constituição.

O país voltava aos poucos a sua plenitude democrática, o que acabou por se concretizar no final de 1989, com as eleições diretas para a presidência da República, quando se confrontaram Fernando Collor de Melo e Luiz Ignácio Lula da Silva, sendo eleito pelo voto direto Fernando Collor de Melo. Após a eleição, o referido presidente e seu tesoureiro de campanha, Paulo César Farias (PC), foram denunciados por corrupção e extorsão. No dia 29 de setembro de 1992, a esmagadora maioria dos deputados federais concedeu licença para Collor ser julgado, pelo Senado, por crime de responsabilidade (desobediência à Constituição). Imediatamente, ele foi afastado. Schimidt (1997, p. 377) relata a crise do governo Collor e o seu *impeachment* com as seguintes palavras:

“Collor quis dar uma de esperto. Convocou a população a desfilarmos com tarja preta de luto contra os ataques ao presidente. Tiro pela culatra. Nas capitais de todo o país, centenas de milhares de estudantes cara-pintadas foram para as ruas, vestidos de verde e amarelo, para exigir a deposição do presidente corrupto. Talvez você tenha ouvido alguém falar que os jovens foram manipulados. Não dê ouvido a esse tipo de comentário, feito por pessoas que acham que aqui no Brasil a população sempre será cordeirinha, manipulada, enganada. Ora bolas, pense bem: os jovens não sabiam o que estava acontecendo? A população não tinha consciência dos fatos? Não precisavam de ninguém para sair na rua e exigir as mudanças no país? Por trás da aparente crítica, essa idéia de que o povo foi joguete dos políticos e meios de comunicação não passa de uma repetição sutil do velho desprezo que as elites sentem pelo povo, a antiga crença safada de que o povo não passa de um gado incapaz de agir por conta própria. Mentira! As pessoas que foram para a rua, dos meninos das escolas aos aposentados, sabiam que aquilo era uma excelente pressão sobre o Congresso. A luta da população não era um simples protesto moralista que afirma que a corrupção é o grande mal. Era bem mais do que isso. Ela tinha uma idéia, que talvez fosse difusa e pouco consciente, mas muito rica: a de que se deve construir uma nova ética.

Em vez da ética do golpe de caratê, do “cada um por si mesmo” e do “ao poder tudo é permitido”, a ética construída pela vontade e pela consciência popular.”

No dia 22 de dezembro de 1992, o então presidente ficou impedido de continuar seu mandato e renunciou, sendo empossado seu vice, o mineiro Itamar Franco, que governou até o final de 1994. Nesta data, o país passou por mais uma eleição e foram candidatos a presidência da República, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Ignácio Lula da Silva, sendo eleito presidente Fernando Henrique Cardoso, que assumiu o mandato no início de 1995 e governou até 1998, reeleito ao final de 1998 e governando até 2002. Com essa eleição, o Brasil dava início a um processo de abertura política acompanhado de um processo de abertura econômica, que se intensificou com a chegada de Itamar Franco à presidência.

No final dos anos 1980 e durante mais da metade da década de 1990, intensificou-se uma movimentação mundial, já em articulação, que apontava para reformas sociais e econômicas a serem implantadas nos países em desenvolvimento. O Brasil, como um desses países, foi objeto de interesses e de projetos elaborados por organizações internacionais. Para Fantin (2003, p. 73-74), as políticas educacionais adotadas no Brasil, durante a década de 1990, seguiam orientações do capital internacional:

“O Consenso de Washington é um exemplo daquela movimentação. Nele o ideário neoliberal a ser implantado na América Latina foi gestado e, teve um primeiro impulso de concretização no Brasil, nos primeiros governos democráticos, nos anos 90. A educação ganhou centralidade, nas

reformas consideradas necessárias, diante da evolução da tecnologia e das mudanças estruturais da produção mundial e do mercado, mundiais. Organizações financeiras internacionais, como o Banco Mundial, passaram a condicionar seus empréstimos e financiamentos a países como o Brasil, à implantação de políticas sociais, por elas elaboradas. Encontros e conferências realizadas em âmbito mundial, desde o início dos anos 90, priorizavam a educação, especialmente a educação básica, como alvo de reformas necessárias para atender àquelas mudanças.”

O Brasil começou a reduzir os impostos sobre os produtos importados, o que facilitou a entrada de produtos estrangeiros. As importações eram maiores do que as exportações e os governos constituídos começavam o processo denominado de privatizações, ou seja o governo aceitava o receituário neoliberal de reduzir a participação do Estado na economia. Estas ações no campo da política e da economia acabaram tendo seus reflexos também na área da Educação, com a criação em dezembro de 1996 da nova LDB.

A nova LDB – 9.394/20 de dezembro de 1996

Se o Consenso de Washington articulou as linhas educacionais, que deveriam ser colocadas em prática na América Latina e em outros continentes, decisões estas que iriam sedimentar seus interesses dentro da linha política/econômica neoliberal, logo se concluiu que as decisões internas

eram realizadas apenas para respaldar as decisões externas. Neste sentido, Gentili (2001a,p.67), destaca que:

“As regras vinculadas às políticas educacionais são impostas e aceitas passivamente, e que a participação de representantes da sociedade ‘não é outra coisa senão um ardil, um ato hipócrita de simulação, destinado a legitimar decisões tomadas por outros e que nunca entram na pauta das discussões’, ou seja, as pessoas pactuam com o resultado de deliberações predeterminadas, ou ainda ‘a democracia mínima neoliberal despreza o consenso, o falsifica, tornando-o uma ferramenta de manipulação’ .”

Sousa Santos (2001) reforça a idéia de que, em épocas turbulentas como a que vivemos, os consensos são enfraquecidos e se desfazem, tornam-se absolutamente falsos. A subserviência dos governantes brasileiros, a pretexto de um discurso modernizador, conduziu a Educação Superior e, em especial, as universidades públicas às políticas de complexa negociação, num verdadeiro jogo de interesses.

Gamboa (1999, p.89) alerta para o fato de que:

“a nova legislação favorece a expansão da escolarização superior pela via das instituições particulares de ensino separadas da pesquisa, com custos menores e sem comprometer os orçamentos públicos. Essa legislação atende às políticas neoliberais de um Estado mínimo, sem maiores encargos sociais, e que joga nas mãos

das lucrativas empresas de serviços e submete ao competitivo mundo do mercado os direitos fundamentais dos cidadãos.”

Com a realidade exposta, entende-se a preocupação de toda a comunidade estudantil brasileira com os “balões de ensaio” sobre a privatização do ensino no país. Estatísticas publicadas em agosto de 2004, pelo IBGE, já aferem que 81% das instituições de Ensino Universitário no Sudeste já são privadas. Se os estudantes, professores e a comunidade não se organizarem, para defender o direito constitucional de ensino para todos, muito rapidamente veremos o Estado privatizar os 19% das instituições de ensino público, que ainda restam

Já em 1995, o Ministério da Educação implantava no país o “provão”, que começou a aferir resultados com os alunos de Administração, Direito e Engenharia Civil. As maiores resistências surgiram nas universidades públicas, nas quais um grande número de alunos boicotou a realização do exame, não comparecendo as provas. Além desta ação, os estudantes organizaram encontros e debates para discutir os motivos que estavam levando o governo a tomar tal atitude, até porque, esta decisão foi tomada sem consultar a comunidade universitária, ou seja, foi imposta de maneira autoritária.

A nova LDB, publicou critérios e indicadores que deveriam servir de indicadores à “nova” universidade, logicamente, seguindo os critérios do Banco Mundial e de uma política neoliberal, como comprova os seguintes decretos: o primeiro de nº 2.207, data de 15 de abril de 1997 e apresenta itens que deverão ser avaliados: produção científica e intelectual consolidada, linhas e grupos de pesquisa definidos, patamares de tempo integral e de formação de docentes em nível de pós-graduação *stricto sensu*, caracterização dos centros universitários pela excelência do ensino.

Quanto ao segundo decreto de nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, classifica a organização do ensino superior em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. Chamam a atenção os centros universitários que têm privilégios da autonomia universitária, porém não há obrigatoriedade no desenvolvimento de pesquisa. A justificativa do governo para a criação dos centros universitários baseia-se na crescente demanda por novas vagas e por um aumento do número de concluintes do ensino médio.

Em 1998, com a ampliação do âmbito dos exames, 10 cursos já estavam sendo avaliados no “provão”. Mais uma vez a comunidade acadêmica protestou contra tal atitude do governo e exigiu por parte deste, uma maior transparência em relação aos critérios das avaliações, o que acabou não ocorrendo. O aumento de cursos avaliados deixava claro que, mesmo sob intensa oposição da comunidade universitária, o “provão” seria o instrumento de avaliação e quantificação do governo neoliberal sobre os cursos universitários.

A “nova” ordem era analisar a produção científica das universidades e criar índices para quantificá-las, tudo dentro da nova orientação do Banco Mundial, ou seja, avaliar produtividade, isto é, quantidade. O receio da comunidade universitária acabou se concretizando, o governo começou a utilizar as notas do provão para patrulhar os próprios caminhos da ciência, a pesquisa que não estivesse de acordo com a linha neoliberal do governo corria um sério risco de não receber financiamentos por parte dos órgãos públicos responsáveis pelas verbas, ou ainda mais, preparar o terreno para que os PCN's e Provões fossem legitimados como as únicas formas de avaliação da produção nas universidades.

A Geografia e os Parâmetros Curriculares Nacionais

Para Fantin (2003) os PCN's propõem para a Geografia uma mistura de duas linhas de pesquisas, muito adotadas no país nas duas últimas décadas. Tais parâmetros utilizam-se da linha clássica da Geografia, assim como também lançam mão da linha crítica, ou seja, segundo a pesquisadora, eles tendem a retirar das duas linhas epistemológicas o que acreditam ser o melhor, logicamente de acordo com a visão pedagógica e ideológica de quem os produziu.

Da geografia clássica, buscam o conceito de paisagem e fazem dele um conceito central, readequando-o teoricamente. Não se trata mais de uma paisagem meramente objetiva e empírica, mas agora definida também pela compreensão subjetiva.

“A geografia tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. [...] Nesse sentido, a análise da paisagem deve focar as dinâmicas de suas transformações e não simplesmente a descrição e o estudo de um mundo aparentemente estático. Isso requer a compreensão da dinâmica entre os processos sociais, físicos e biológicos inseridos em contextos particulares ou gerais. A preocupação básica é abranger os modos de produzir, de existir e de perceber os diferentes lugares e territórios como os fenômenos que constituem essas

paisagens e interagem com a vida que os anima.”
(MEC/SEF-PCN-1998, p.26-27)

O texto acima começa indicando o objetivo geral do estudo da Geografia e, para isso, destaca o conceito de paisagem. A centralidade do conceito de paisagem é herança da Geografia clássica, incorporada pelos PCN's. No entanto, o método descritivo, daquela mesma raiz teórica, é criticado pelo documento. Para Fantin (2003, p.80):

“A ênfase na análise sócio-cultural e a inserção da abordagem subjetiva da paisagem, estão presentes no trecho citado e, são herdados do enfoque humanístico/fenomenológico da Geografia. Desta orientação filosófica, referida com maior simpatia em todo o texto dos PCN's, o documento selecionou como importante a abordagem subjetiva dos conceitos para a leitura do espaço geográfico.”

Na citação acima, aparece ainda, uma referência aos “modos de produzir”, que aproxima o conceito de paisagem da abordagem marxista e reafirma sua proposição de selecionar o que entende de melhor, de cada linha de pensamento geográfico. É possível identificar também, na citação acima, a idéia de uma abordagem dicotômica entre natureza e sociedade. Esta é mais uma herança da Geografia clássica.

Não apenas da Geografia clássica, mas também da Geografia crítica, os PCN's selecionam alguns traços, que pretendem incorporar, por exemplo:

“É inegável a contribuição do marxismo para o aluno compreender e explicar o processo de

produção do espaço. É por meio dele que se poderá chegar a compreender as desigualdades na distribuição de renda e da riqueza que se manifestam no espaço pelas contradições entre espaço produzido pelo trabalhador e aquele de que ele se apropria, tanto no campo como na cidade. Nesse sentido, categorias do marxismo como relações sociais de produção, modos de produção, meios de produção, forças produtivas, formação social, são fundamentais para revelar ao aluno condições concretas de seu cotidiano na sociedade.” (Fantin, 2003, p.83)

Para um documento, que pretende balizar as formulações curriculares de todo o território nacional, a anunciada pluralidade teórica, o torna um instrumento de difícil compreensão nos moldes apresentados:

“Os PCN’s de Geografia apresentam, um discurso fragmentado, constituído por enunciados oriundos de diferentes condições de existência, portanto, ‘aparentemente incompatíveis’ como elementos de um mesmo discurso.” (Fantin, 2003, p.86)

Os livros didáticos de Geografia

O livro didático de Geografia para o Ensino Médio teve uma safra recorde de publicações nos anos de 1990 e 2000, autores diversos lançaram obras que se propunham instalar um novo lugar para o ensino dessa disciplina. Dentre eles destacamos: Vesentini (1990); Magnoli e Araújo (1997,

1996); Pereira, Santos e Carvalho (1995, 1997); Oliva e Giansanti (1996, 1999); Sene e Moreira (1999).

Levantamento da produção de dissertações e teses na Geografia brasileira

Em 1995, de Souza (1995,p.10-11) destacou os principais temas apresentados na pós-graduação nos últimos vinte anos no Departamento de Geografia da USP. Verificou as seguintes constatações: o espectro das temáticas pesquisadas se concentram em 16 temas pesquisados, que destacamos a seguir.

Temas	%
Geografia Agrária	20
Geografia Urbana	20
Área do Ensino	6
Migração e População	5
Indústrias	5
Agroindústria	4
Posse da Terra	4
Habitação e Moradia	4
Metodologia	3
Geopolítica	3
Cartografia	3
História do pensamento	2
Meio Ambiente	2
Gênero	1
Região	1
Sem identificação	11

Fani (2002, p.163), realizando um levantamento sobre as dissertações e teses na área de Geografia, tomando como centro de análise o Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, relatou que a primeira tese de doutorado em Geografia foi defendida no DG-USP, em 1944. De lá para cá (1944-2001) foram defendidas 598 teses e dissertações de mestrado em Geografia Humana e 332 na área de Geografia Física. Em 2002, o Departamento de Geografia contava com 34 professores no programa de Geografia Humana e 18, no programa de Geografia Física, somando, entre os dois, 308 alunos. Na graduação, existiam 1.040 alunos matriculados, números que sofreram poucas alterações nestes dois últimos anos. É na pós-graduação que as tendências ficam mais claras; aí é o lugar precípua da pesquisa, onde se lê com nitidez a existência de duas áreas distintas: a Geografia humana e a Geografia física (construindo dois programas de pós-graduação distintos). Uma característica marcante é que as duas Geografias mantêm pouco diálogo entre elas.

Do ponto de vista da história da produção geográfica brasileira, há dois grandes centros – São Paulo e Rio de Janeiro – que dominam a formação dos pesquisadores, bem como a produção intelectual da geografia brasileira. Fato este que ocorre até o presente, quando começam a surgir outros cursos de pós-graduação no país (que, em boa hora, são criados para atenuar as disparidades regionais). Um dado desta concentração é o fato de, em 2001, o Departamento de Geografia da USP ter produzido 60% das teses de doutorado de todo o Brasil e mais de 25% dos mestrados.

Fani (2002, p.164) fez também um resumo das tendências epistemológicas utilizadas nos trabalhos de pós-graduação, na área de Geografia, no Brasil. Desde a fundação da chamada “geografia científica” no Brasil, há uma forte influência do pensamento francês – o possibilismo, que embasa os trabalhos durante três décadas. A década de 1960 marcou um momento importante para a ciência em questão sempre contrapondo duas grandes tendências.

A primeira delas se inscreve no Rio de Janeiro, onde se desenvolveu no IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) a chamada New Geography ou Geografia Quantitativa, que passou a influenciar a maioria das pesquisas. De fundamentação matemática, esses trabalhos viam a realidade a partir da perspectiva da regularidade dos fenômenos no espaço, fazendo da técnica um fim em si mesma, enquanto, na Universidade de São Paulo, as pesquisas tomavam um rumo diverso.

Contra-pondo-se às idéias esposadas por Berry e fiéis a escola francesa de interpretação da realidade, desenvolveram-se as pesquisas baseadas nos fundamentos da chamada Geografia Ativa, sob a influência de Pierre George, que nasce da constatação da extrema mobilidade das situações atuais, conduzindo a um estudo ativo que pode inspirar ou guiar as ações e, que, no entender de Fani (2002,p.164-165), prepara o caminho das grandes transformações do final dos anos 70 na Geografia brasileira. Os anos 70 marcam as grandes transformações nos modos de pensar, fazer e ensinar a Geografia. A partir da matriz do historicismo, há possibilidade de abordar duas importantes tendências: a marxista, que determinou as bases do movimento, chamado Geografia Crítica ou Geografia Radical e a fenomenologia. Na primeira, o materialismo dialético permitiu pensar de outro modo à articulação entre as disciplinas, abolindo-se as fronteiras entre as mesmas, abrindo para a Geografia um debate profícuo com a sociologia e com a economia, além de seu parceiro constante, a história. Pensa-se o homem enquanto sujeito, ser social e histórico, que produz o mundo e a si próprio, num processo amplo de reprodução, ultrapassando a mera reprodução biológica e material.

Destacou também que a dificuldade surgida, nessa perspectiva de análise, referia-se ao método. O materialismo histórico era base das pesquisas, mas a partir dele se reproduziu uma vertente econômica, que dominou muitos trabalhos e que está presente até hoje. Nesta direção, o homem aparece enquanto força de trabalho e o espaço como um produto

direto da ação do capital. Nesse sentido, negligenciou-se o significado da noção de produção, bem como o sentido social da reprodução. Aqui, a necessidade de se pensar a realidade como uma totalidade em movimento ignora o sentido social da produção do mundo.

Outros trabalhos ignoram o movimento do método, que colocava a superação com sentido último da necessidade de apreensão do movimento da realidade, preferindo o caminho seguro de se buscar em Marx as categorias de análise que deveriam usar. Deste modo um pensamento em movimento, fixava-se em modelos. Em muitos casos, o materialismo dialético entrou muito mais, enquanto forma de linguagem do que enquanto teoria e método capaz de desvendar o mundo moderno, através da Geografia.

O uso do materialismo dialético como método de pesquisa no campo da Geografia foi muito pouco utilizado, o país possui pouca tradição de pesquisa, assim como de publicação de obras com este método de pesquisa. O pensamento de Marx foi mais utilizado no Brasil no campo da política partidária, como uma opção de luta contra as elites governamentais do que como método de estudos científicos educacionais. Sem contar a dura repressão política durante a ditadura de Vargas e também durante a ditadura militar (1964-1985), o que acabou forçando os pesquisadores a abandonar o método do materialismo dialético e buscar outras linhas de pesquisas.

Alguns deles passam a trilhar o caminho do ecletismo, outros se fascinam com a possibilidade da análise fenomenológica, apoiada fundamentalmente em Husserl e Hartman. Essa Geografia humanista destaca os aspectos humanos e, nesse sentido, é antropocêntrica, indicando valores, objetos e propostas da ação humana. Existe, por outro lado, uma valorização dos processos da consciência e de experiência pessoal como alternativa frente às abstrações do cientificismo positivista. A base filosófica da fenomenologia se converte numa ciência rigorosa e contemplativa, que capta intuitivamente a essência das coisas como elas se dão na consciência. A análise fenomenológica aparece como contemplação desinteressada dos

objetos do mundo considerados como fenômenos e estabelece a suspensão de todas idéias prévias sobre a natureza dos objetos.

Nesse sentido, abstêm-se da especulação e se limitam a descrever as aparências diretas. Essa perspectiva inclui, na análise, questões referentes à estética, literatura e lingüística, afirmando que não se pode estudar o homem apenas a partir de uma perspectiva científica, mas não se desenvolvem as articulações entre a ciência e a arte.

O postulado básico é o espaço vivido como mundo da experiência imediatamente anterior às idéias científicas. A relação homem-meio é, assim, individualizada pela cultura e paisagem geográfica, que inclui sentimentos ocultos que os homens têm em grupos. Essas idéias passam a fundamentar a chamada “geografia cultural”, que centra suas análises no estudo da cultura, colocando a paisagem no centro, redefinindo seu conteúdo.

Há uma volta ao descritivo; a passagem dos estudos macros para o micro assentado na análise do poder local e a renúncia de busca de instrumentos de interpretação global de uma sociedade em crise. Os debates sobre o método parecem perder um pouco do glamour. O que significa dizer que há fortes resistências ao debate teórico, como ocorria nos anos 70/80. No mundo “da velocidade”, é preciso buscar respostas mais rápidas aos problemas colocados.

Portanto, assiste-se, hoje, a reabilitação do empirismo, a descrição do lugar, o retorno ao indivíduo para abolir o pensamento crítico e a reabilitação da evidência positivista e, com isso, em alguns casos, o retorno ao senso comum. O retorno à descrição do lugar, muitas vezes, sem a preocupação com o conteúdo e a crítica dele esvazia a potência do debate teórico dos anos

70/80. Na direção oposta ao abandono do marxismo por uma parte dos antigos marxistas, há um conjunto grande de trabalhos que se propuseram a fazer uma crítica do marxismo por dentro; isto é, a leitura crítica do legado de Marx como, por exemplo, é proposto por Henri Lefèbvre, que parece um caminho profícuo, pois funda uma análise, hoje, sobre a cidade e o urbano no Brasil (Fani, 2002,p.166).

A Geografia e, de resto as ciências sociais, estão hoje numa encruzilhada, que busca responder as perguntas que surgem num mundo em constante processo de constituição, apontando para uma evidente crise teórica. Defrontamo-nos, também, com uma questão de suma importância: como a produção do conhecimento revela a análise da realidade, e nesse processo, qual é o papel da Educação do Estado, da Escola, e do geógrafo na sociedade atual?

Os cursos de formação de professores, e de Geografia, em particular, terão que ampliar seus currículos, assim como as suas cargas horárias, dando ênfase a temas que até então eram pouco discutidos nas universidades e, principalmente, nos cursos de Geografia, dentre eles podemos destacar: a educação ambiental, o direito ambiental, a biodiversidade existente nos biomas, com um destaque especial para as florestas tropicais e equatoriais, o desenvolvimento sustentável, a agenda 21, entre tantos outros. E por que não ampliar esta discussão, levando todos os membros da comunidade educacional (alunos, professores e familiares) a discutir temas macro-sociais, como por exemplo, as metas da *Cúpula do Milênio*? Por que não transportar os alunos e futuros professores a analisar as oito metas pretendida pela ONU, para o planeta Terra até 2015? Por fim,

por que tais reflexões não podem servir de mote para a construção de uma consciência universal da necessidade de se preservar o planeta para as futuras gerações?

Sobre isso, Moreira e Sene (2004,p.445), destacaram que alguns temas da Cúpula do Milênio têm relevância, se pensarmos que entre 6 e 8 de setembro de 2000 foi realizado, em Nova York, o maior encontro de chefes de Estado e de Governo de 191 países: patrocinado pela Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse encontro, a ONU resolveu utilizar o simbolismo representado pela entrada em novo milênio para promover uma reflexão sobre as condições de vida da maioria da população mundial e definir ações conjuntas para enfrentar as adversidades. No documento final do encontro, entre os valores e os princípios explicitados, encontra-se esta declaração:

“Reafirmamos a nossa determinação de apoiar todos os esforços que visam fazer respeitar a igualdade e soberania de todos os Estados, o respeito pela sua integridade territorial e independência política; a resolução dos conflitos por meios pacíficos e em consonância com os princípios de justiça e do direito internacional; o direito à autodeterminação dos povos que permanecem sob domínio colonial e ocupação estrangeira; a não-ingerência nos assuntos internos dos Estados; o respeito pelos direitos humanos e liberdades de todos, sem distinções por motivo de raça, sexo, língua ou religião; e a cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário.”

Para atingir esses e outros objetivos, foram elaboradas oito metas, que deverão ser atingidas até 2015:

- erradicar a extrema pobreza e a fome
- atingir o ensino básico universal
- promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres
- reduzir a mortalidade infantil
- melhorar a saúde materna
- combater o HIV / AIDS, a malária e outras doenças
- garantir a sustentabilidade ambiental
- estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

Esse debate torna concreta a necessidade de se repensar o ensino da Geografia, pois a complexidade das questões do mundo contemporâneo não cabe em exercício de memorização e repetição. Ela clama por crítica e reflexão.

CAPÍTULO IV: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA EM VISTA DA EMANCIPAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

*“Bendito seja o mesmo sol
de outras terras
Que faz meus irmãos
todos os homens
Porque todos os homens,
um momento no dia,
o olham como eu.”*

Fernando Pessoa

Sendo a Geografia uma ciência que estuda o espaço terrestre, sua dinâmica e organização, assim como suas transformações, para uma melhor compreensão de toda a sua lógica, é necessário entendermos quais são os fundamentos da natureza das ações humanas, econômicas e políticas em curso no mundo atual, que direta ou indiretamente provocam alterações neste espaço.

Quando consciente de toda a complexa trama global, o professor de Geografia deixa de ser um agente de reprodução e se transforma em um agente de transformação social, debatendo com os alunos a forma como os modelos econômicos em curso impactam o espaço geográfico. Também

reflete sobre a biodiversidade, a preservação das florestas, a não poluição dos rios e do ar, a maneira que os recursos naturais estão sendo utilizados em equilíbrio com a natureza. Não escapam de sua reflexão, os benefícios que os habitantes locais recebem dos investimentos externos realizados no país, as políticas municipais, estaduais e federais colocadas em prática nas várias regiões do país, inclusive se foram discutidas com as comunidades locais. O novo professor de Geografia discute o cumprimento do direito constitucional a fim de lutar por uma escola para todos, destacando-se como agente de reflexão e exercício crítico em tantas outras situações do cotidiano.

Como já argumentamos, anteriormente, a formação de professor de Geografia está relacionada diretamente a uma melhor compreensão do mundo, que atualmente, segundo alguns pesquisadores, está incluído em um processo denominado globalização ou nova ordem econômica mundial.

A globalização

O mundo após a IIª Guerra Mundial era um mundo bipolarizado, encontrando de um lado o bloco liderado pelos EUA e, do outro, o bloco liderado pela URSS. Isso acabou provocando um confronto entre o capitalismo e o socialismo, que segundo vários historiadores, pode ser refletido como o embate entre o leste e o oeste, sendo caracterizado pela corrida armamentista e aeroespacial.

Cada bloco tentou conquistar maior área de influência do que o outro, e, para isso, investiu em armas de uma forma nunca vista no período após a IIª Guerra Mundial. Derivam daí a produção da bomba atômica, da bomba de hidrogênio, de mísseis balísticos intercontinentais e até da bomba de nêutron. A chamada paz armada impediu um confronto direto entre os EUA e a URSS e acabou provocando inúmeros conflitos regionais pelo planeta sempre tuteladas por uma das duas potências já citadas.

Com a queda do muro de Berlim em 1989, a reunificação das Alemanhas em 1990, o fim do Pacto de Varsóvia em 1991 e com a queda do império soviético em 1991, o mundo passa a viver uma nova ordem internacional, chamada de Globalização, todas essas mudanças históricas ocorreram em um “efeito dominó”, afetadas por condições sócio-históricas, que aqui não nos cabe discutir.

Sanfelice (2001, p.3), verificou nos trabalhos de Perry Anderson (1999), que este considerou que o fenômeno da globalização foi anterior a década de 1990, tendo seu início, na denominada pós-modernidade, termo este utilizado por Lyotard (1979), Dentre outras coisas J.F. Lyotard considerava que a chegada da pós-modernidade ligava-se ao surgimento de uma sociedade pós-industrial, na qual o conhecimento tornara-se a principal força econômica de produção, embora ele tivesse perdido suas legitimações tradicionais.

Embora a relação entre pós-modernidade com o fenômeno da globalização não tenha sido referido por Perry Anderson, Sanfelice destaca que tudo leva a crer que foi a ela que realmente o autor se referiu, quer quando indica características próprias do fenômeno da globalização, quer quando aponta a cumplicidade da pós-modernidade com a lógica de mercado ou a sua identidade com a direita.

A base material da pós-modernidade é a globalização econômica com todas as implicações que este fenômeno vem significando para as sociedades ou sujeitos.

No início do século XXI, a globalização tem sido definida a partir das seguintes características: formação dos blocos econômicos como a União Européia, o Nafta, o Mercosul e a área da bacia do Pacífico, esta sobre influência direta da economia japonesa, o que por sua vez caracteriza uma multipolaridade, com disputas por mercados e com novas moedas, que começam a ocupar espaços no mercado mundial, como o euro, o iene, além do dólar, que já se destacava anteriormente.

Os geógrafos começam a utilizar o termo “norte” e “sul”, entendendo como o norte à área dos países ricos e industrializados e o sul como sendo a área dos países pobres ou “emergentes”. O cenário da globalização altera as concepções de espaço e tempo e, por conseguinte, os objetivos, finalidades e operacionalidades da Geografia. Altera, por conseguinte o próprio perfil do professor de Geografia.

Após a década de 1990, os países ricos, como os EUA, o Japão, a Inglaterra, a França, entre outros, começaram a pregar aos países pobres, como os existentes na África, América Latina, Oriente Médio, entre outros, a necessidade de estes abrirem suas economias, reduzindo o protecionismo de seus mercados.

Tal abertura foi ancorada ideologicamente nas idéias neo-liberais, defendidas já na década de 1980 por Ronald Reagan, nos EUA, por Margareth Thatcher, na Inglaterra e por Helmut Kohl, na Alemanha, de que o capital não tem fronteiras e de que para ter crescimento econômico as nações pobres do globo deveriam dispor de condições econômicas para atrair o capital internacional. Com isso, supunham os três chefes de Estados das nações ricas, gerar o crescimento das economias pobres e gerar mais empregos. Para tal, o princípio básico seria a redução da participação do Estado na economia e adoção de leis flexíveis para a contratação de empregados, facilidade para a transferência dos lucros e privatização das empresas do Estado.

“O termo “neoliberalismo” tem um significado específico no que concerne a um conjunto particular de receitas econômicas e programas políticos que começaram a ser propostos nos anos 70. Essas receitas têm como fonte de inspiração as obras de Milton Friedman. Essas idéias, por sua vez, remontam a Hayek e à

chamada “tradição austríaca”. Por outro lado, e concomitantemente, ocorre no mundo uma mudança histórica nas relações institucionais entre o Mercado e o Estado e entre as empresas e os mercados. Essa mudança não é fruto de qualquer “projeto neoliberal”. Não se reduz a um mero produto político, tampouco é o efeito de uma determinada ideologia econômica. Trata-se de uma mudança que tem por trás a força de uma configuração bem complexa.” (Therborn, 2000).

Se por um lado a globalização tem gerado um crescimento nas relações comerciais entre os países, por outro ela está deixando marcas profundas dentro dos países, como por exemplo: conseguiu aumentar o desemprego estrutural, até nos países ricos; o aumento da concentração de renda, ou seja, os países ricos estão ficando mais ricos; gerou altos investimentos em pesquisas e desenvolvimento (P & D) de novos produtos; promoveu a utilização da informática e da robótica na linha de produção industrial; exige a necessidade de aprendizagem contínua; acelerou o deslocamento de empresas dos países ricos para os países pobres, em busca de mão-de-obra barata e também de baixos impostos; intensificou a utilização da Internet, criando as redes informacionais; defende redução da participação do Estado na economia, pressuposto este defendido pelos adeptos das idéias neoliberais; estimula a redução de verbas para os programas sociais; tem conseguido a diminuição do poder dos Estados-nações; trouxe como consequência o crescimento dos movimentos separatistas nacionais, entre outros.

O século XXI começou com uma profunda recessão no Japão e Tigres Asiáticos (Cingapura, Taiwan e Coréia do Sul), com as autoridades norte americana escolhendo o terrorismo e o narcotráfico como os grandes

inimigos dos EUA, com uma Argentina falida e solicitando empréstimos dos órgãos financeiros internacionais como o FMI e o Banco Mundial.

Perguntamos, frente a esse novo cenário: até que ponto a Geografia incorporou estas mudanças? Como os cursos de graduação se capacitam para dar aos futuros professores embasamento para que formados e em sala de aula possam dialogar com seus alunos sobre estas mudanças?

Como estas macro alterações econômicas e políticas impactam o espaço geográfico brasileiro, seja no campo urbano, ambiental, agrícola, industrial, nos transportes, nas telecomunicações, nas pesquisas científicas? Esta *Nova Ordem Econômica*, iniciada a partir do final dos anos 80, que alguns insistem em chamar de *Mundial* tem beneficiado que países, que instituições? Vale ressaltar que não só de conquistas e ideários de liberdade, a globalização se nutre. Mas, ela se alimenta, sobretudo de tensões e crises. Desse modo, com a reeleição do presidente George W. Bush, nos EUA, para um novo período de governo, que irá se estender de 2005 a 2008, lamentavelmente este governo irá continuar com sua política externa belicista, agressiva e intervencionista, o que nos leva a crer que se a nação mais rica do globo, mais poderosa militarmente, possui este tipo de política externa, esta primeira década do século XXI, será de intensa problematização no campo da política, do setor militar e como consequência no setor econômico. Estes atos irão gerar sérios problemas no relacionamento entre as nações, talvez criando até um “novo inimigo”, o que foi comum durante o período da Guerra Fria, alguns jornalistas e escritores já enxergam este novo inimigo, que não seria apenas o combate ao terrorismo, acreditam que o problema é maior do que isto, para eles o próximo alvo é o fundamentalismo islâmico, o tempo dirá se eles estavam certos ou não.

Metáforas da globalização

Para Ianni (1997, p.49), o mundo não é mais exclusivamente uma coleção de nações, sociedades nacionais, estados-nações, em suas relações de interdependência, dependência, colonialismo, imperialismo, bilateralismo, multilateralismo. Simultaneamente, o centro do mundo não é mais principalmente o indivíduo, tomado singular e coletivamente, como povo, classe, grupo, minoria, maioria, opinião pública. Ainda que a nação e o indivíduo continuem a ser muito reais, inquestionáveis e presentes em todo o tempo, lugar, povoando a reflexão e a imaginação, ainda assim, já não são “hegemônicos”.

É preciso dizer que eles foram submetidos formais ou realmente pela sociedade global, pelas configurações e movimentos da globalização. O mundo mundializou-se, de tal maneira que o globo deixou de ser uma figura astronômica para adquirir mais plenamente sua significação histórica. Daí nascem a surpresa, o encantamento e o susto, também nesse movimento se materializam novas contradições, dispostas em metáforas inéditas. Ianni (op.cit., p.50), destaca que:

“Nesse clima, a reflexão e a imaginação não só caminham de par-em-par como multiplicam metáforas, imagens, figuras, parábolas e alegorias destinadas a dar conta do que está acontecendo, das realidades não codificadas, das surpresas inimaginadas. As metáforas parecem florescer quando os modos de ser, agir, pensar e fabular mais ou menos sedimentados sentem-se abalados. É claro que falar em metáfora pode envolver não só imagens e figuras, signos e símbolos, mas também parábolas e alegorias.”

Na época da globalização, o mundo começou a ser taquigrafado como aldeia global, fábrica global, terra pátria, nave espacial, nova babel e outras expressões. São metáforas razoavelmente originais, suscitando significados e implicações, que povoam textos científicos, filosóficos e artísticos.

“Chama a atenção nesses textos a profusão de metáforas utilizadas para descrever as transformações deste final de século: ‘primeira revolução mundial’ (Alexander King), ‘terceira onda’ (Alvin Toffler), ‘sociedade informática’ (Adam Schaff), ‘sociedade amébrica’ (Kenichi Ohmae), ‘aldeia global’ (McLuhan). Fala-se da passagem de uma economia de ‘high volume’ para outra de ‘high value’ (Robert Reich), e da existência de um universo habitado por ‘objetos móveis’ (Jacques Attali) deslocando-se incessantemente de um lugar a outro do planeta. Por que esta recorrência no uso de metáforas? Elas revelam uma realidade emergente ainda fugidia ao horizonte das ciências sociais” (Ortiz, 1993, p.2).

Há metáforas, bem como expressões descritivas e interpretativas fundamentadas, que circulam combinadamente pela bibliografia sobre a globalização: economia-mundo, sistema-mundo, *shopping center* global, *disneylândia* global, nova divisão internacional do trabalho, moeda global, cidade global, capitalismo global, mundo sem fronteiras, tecnocosmo, planeta Terra, desterritorialização, miniaturização, hegemonia global, fim da geografia, fim da história e outras tantas definições nos levam a reconhecer

que vários desses aspectos são contemplados por expressões como aldeia global, fábrica global, cidade global, nave espacial, nova babel e outras. São emblemáticas, formuladas precisamente no clima aberto e contraditório instalado pela globalização. Dizem respeito às distintas possibilidades de prosseguimento de conquistas e dilemas da modernidade, que nos colocam diante de novos limites e distenções.

A aldeia global sugere que, afinal, formou-se a comunidade mundial, concretizada com as realizações e as possibilidades de comunicação, informação e fabulação abertas pela rede eletrônica. Sugere que estão em curso a harmonização e a homogeneização progressiva.

Ianni (op.cit., p. 52), ainda destaca que:

“Na aldeia global, além das mercadorias convencionais, sob formas antigas e atuais, empacotam-se e vendem-se as informações. Fabricam-se informações como mercadorias. São fabricadas e comercializadas em escala mundial. As informações, os entretenimentos e as idéias são produzidas, comercializadas e consumidas como mercadorias.”

Baseia-se na convicção de que a organização, o funcionamento e a mudança da vida social, em sentido amplo, compreendendo evidentemente a globalização, são ocasionadas pela técnica, e, neste caso, pela eletrônica.

Em pouco tempo, as províncias, nações e regiões, bem como culturas e civilizações são atravessadas e articuladas pelos sistemas de informação, comunicação e fabulação agilizados pela eletrônica.

Se por um lado a técnica desenvolvida pela telemática, informática, micro-eletrônica sinalizam um cenário de harmonização e homogeneização; por outro abre uma ferida de acessos negados e exclusão digital, que os

pobres experimentam sistematicamente. Estes habitantes “marginais” estão à margem da modernidade, em regiões do interior da África, Ásia e América, estes habitantes são os excluídos, a eles é negado o direito de inserção à globalização, sobrevivem à mercê da inclusão.

Nesse sentido é que a aldeia global envolve a idéia de comunidade mundial, mundo sem fronteiras, *shopping center* global, *disneylândia* universal e, nele, não são todos os habitantes que podem ser classificados de consumidores em potencial.

A resistência local e regional, a difícil inserção das áreas excluídas do hemisfério sul, torna cada vez mais difícil acreditar em um mundo globalizado, o abismo existente entre as regiões ricas e as áreas sem as mínimas condições de saneamento e energia, acabam intensificando os confrontos, derivados da exclusão não nos deixam acreditar no que Levitt (1991, p.43) apresenta a seguir.

“Em todos os lugares, tudo cada vez mais se parece com tudo o mais, à medida que a estrutura de preferências do mundo é pressionada para um ponto comum homogêneo” (Levitt, 1991, p.43).

A fábrica global sugere uma transformação quantitativa e qualitativa do capitalismo, além de todas as fronteiras e subsumindo formal e realmente todas as outras formas de organização social e técnica do trabalho, da produção e reprodução ampliada do capital. Toda economia nacional, seja qual for, torna-se província da economia global, por isso, a difícil resistência cultural e econômica dos países do sul.

A globalização, progressiva e contraditoriamente, submete diversas formas de organização das forças produtivas, deformando a produção material e espiritual.

Para Ianni (op. cit, p. 53), a fábrica global instala-se além de toda e qualquer fronteira, articulando capital, tecnologia, força de trabalho, divisão do trabalho social e outras forças produtivas. Acompanhadas pela publicidade, a mídia impressa e eletrônica e a indústria cultural, tendo como suporte jornais, revistas, livros, programas de rádio, emissões de televisão, videoclipes, redes de computadores e outros meios de comunicação, informação e fabulação, dissolvem fronteiras, agilizam os mercados, generalizam o consumismo e também provocam a desterritorialização e a reterritorialização das coisas, gentes e idéias, promovendo o redimensionamento de espaços e tempos. No âmbito da globalização, revelam-se às vezes transparentes e inexoráveis os processos de concentração e centralização do capital internacional, articulando empresas e mercados, forças produtivas e centros decisórios, alianças estratégicas e planejamentos de corporações, tecendo províncias, nações e continentes, ilhas e arquipélagos, mares e oceanos.

Depois do seu desenvolvimento mais notável, através dos séculos XIX e XX, a razão iluminista parece ter alcançado seu momento negativo extremo: nega-se a crença na razão de modo radical e niilista. Anulando-se toda e qualquer utopia derivada das grandes narrativas coletivas e revolucionárias. Tal situação pode levar o indivíduo a se colocar à margem do processo histórico, a ponto de começar a acreditar que sua atuação como cidadão e agente de transformação política e social deixou de ter importância, nesta chamada globalização, isto seria a total dissolução e anulação do indivíduo como sujeito da razão e história.

Para atingir seus objetivos a globalização necessita fazer chegar a todos os lugares, a todos os continentes as suas idéias e os seus valores, e aí aparece a necessidade de um idioma, de uma língua. Mas qual seria a língua da globalização? Existiria uma ou mais línguas dentro de todo este processo de integração mundial? Para Ianni (op.cit., p. 56), há até mesmo uma língua comum universal, que permite um mínimo de comunicação entre

todos. A despeito das diversidades civilizatórias, culturais, religiosas, lingüísticas, históricas, filosóficas, científicas, artísticas e outras, o inglês tem sido adotado como a vulgata da globalização. Nos quatro cantos do mundo, esse idioma está no mercado e mercadoria, imprensa e eletrônica, prática e pensamento, nostalgia e utopia. É o idioma do mercado universal, do intelectual cosmopolita, da epistemologia escondida no computador, do Prometeu eletrônico. A utopia da emancipação individual e coletiva, nacional e mundial parece estar sendo punida com a globalização tecnocrática, instrumental, mercantil, consumista. A mesma razão que realiza o desencantamento do mundo, de modo a emancipá-lo, aliena mais ou menos inexoravelmente todo o mundo. A utopia pode ser a imaginação do futuro, assim como a nostalgia pode ser a imaginação do passado. Em todos os casos, está em causa o protesto diante do presente, ou o estranhamento diante da realidade.

Com tantas contradições e fronteiras dissolvidas, Ianni (op.cit., p.58), encerra sua análise, lançando mão de duas imagens sobre a globalização escrevendo sobre Atlântica e Babel:

“Esse o horizonte em que as mais diversas utopias e nostalgias se constituem como uma rede de articulações que tecem a história e a geografia do mapa do mundo. Atlântida não é um lugar na geografia nem um momento da história, mas uma alegoria da imaginação. Ela se mantém escondida na rede de utopias e nostalgias que povoam o mundo. Mudou de nome, adquiriu outras conotações, transfigurou-se. Mas continua um emblema excepcional do pensamento e da fabulação. Babel também não é um lugar na geografia nem um momento da história. Flutua

pelo tempo e o espaço, ao acaso da imaginação de uns e outros, povoando as inquietações de muitos. Diante dos desencontros que atravessam o tempo e o espaço, quando se acentuam as não-contemporaneidades, quando de repente tudo se precipita, abalando quadros de referência, transformando as bases sociais e imaginárias de uns e outros, dissolvendo visões do mundo, nessa época até mesmo a alegoria babélica permite a ilusão de um mínimo de articulação.”

Os efeitos da globalização

Após vinte e cinco anos, esta *Nova Ordem* já começa a ser questionada, em grande parte porque tem beneficiado apenas alguns países, apenas alguns grupos econômicos, como constatou a ONU em recente pesquisa e em trabalho publicado no dia 24 de fevereiro de 2004. Depois de dois anos de investigação, que resultou na produção e publicação do trabalho: *A Fair Globalization (Uma Globalização Justa)*, a ONU chegou aos seguintes números e conclusões:

A China, por exemplo, retirou 157 milhões da pobreza desde o início da marcha da abertura dos mercados globais, no início da década de 1990. Ao mesmo tempo, porém, o relatório diz que a pobreza (quem vive com US\$ 1 ou menos por dia) cresceu em praticamente todo mundo, notoriamente na América Latina, na Europa Oriental e na África. O documento ressalta que o funcionamento da economia mundial esconde desequilíbrios persistentes:

“Existe uma inquietação crescente acerca do rumo que está tomando a globalização. Suas vantagens estão fora do alcance de muitos,

enquanto os riscos de sua ampliação são reais. A corrupção aumentou. O terrorismo mundial ameaça as sociedades abertas. O futuro dos mercados está cada vez mais incerto. A governança global está em crise” (ONU, 2004).

Entre as conclusões apresentadas estão também estatísticas contra as quais não há outras evidências, se não desautorizam o processo da globalização em sua essência:

No planeta, um novo recorde é batido: 185 milhões de pessoas estão desempregadas no planeta (6,2% da força de trabalho). A diferença entre países ricos e pobres aumentou desde o início da década de 1990, com um grupo minoritário de nações (que representa 14% da população mundial), dominando metade do comércio mundial. No começo da década de 1960, a renda per capita nas nações mais pobres era de US\$ 212, enquanto nos países mais ricos era de US\$ 11.417. Em 2002, essas cifras passaram a US\$ 267 (+26%) e US\$ 32.339 (+183,3%), respectivamente, o que indica que a globalização está provocando o aparecimento de um abismo social, que ao invés de gerar oportunidades ela está gerando uma maior exclusão social entre as nações e entre as pessoas e tudo indica que nos países marginalizados a violência tende a crescer, não que a violência seja um sintoma somente dos países pobres, a violência é maior onde as desigualdades sociais são maiores.

“Vista pelos olhos da vasta maioria dos homens e mulheres, a globalização não atendeu às suas simples aspirações por empregos decentes e um futuro melhor para seus filhos” (OIT, 2004) é a sentença final para a época que se anunciava como a eficácia maior do capitalismo.

No mesmo levantamento foi realizado em parceria com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), parceria esta conduzida por vinte e seis pessoas, incluindo políticos, economistas, representantes de empresas,

sindicatos e da sociedade civil, além de acadêmicos. Entre os membros do grupo estavam Joseph Stiglitz (Nobel de Economia) e a antropóloga Ruth Cardoso, ex-primeira-dama brasileira.

A comissão, que preparou o relatório, propõe uma série de medidas para melhorar a governança, tornar mais justo o comércio internacional, promover normas fundamentais de trabalho e um nível mínimo de proteção ao trabalhador. Para que as ações saíam do papel, conclama a participação de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BIRD).

No documento, outras críticas são contempladas, dentre as quais destacamos, o comércio mundial deve reduzir as barreiras, que impedem o acesso de produtos competitivos oriundos de países em desenvolvimento. Os investimentos diretos estrangeiros precisam de nova regulamentação, para que se destinem ao setor produtivo. Por fim, o sistema financeiro internacional deveria prestar um apoio mais decisivo ao crescimento global sustentado.

A globalização e a ex-URSS

A URSS demonstrou ao mundo um crescimento econômico fantástico, durante o período de 1921 a 1980, crescimento este que só foi possível devido à união do povo soviético, da planificação econômica e dos planos quinquenais, começou a encontrar dificuldades em se manter e em se superar no início da década de 1980. Nesta época, a economia mundial estava em transformação e o sistema político e econômico soviético, já não conseguia produzir, competir e se adequar a nova realidade. O povo soviético conseguiu transformar um país destruído, após a guerra civil de 1921 a 1924, em uma das maiores economias do globo, a ponto de chegar à segunda potência econômica mundial, defrontando-se com os EUA, durante várias décadas.

A maioria de seus habitantes possuía empregos, as taxas de analfabetismo eram baixíssimas, tinham casa própria, sistema de saneamento, bom sistema de transportes coletivos e não faltavam alimentos para a população. Mas o que se viu foi que a partir de um certo momento, o partido comunista acabou se confundindo com o Estado burocrático soviético, e em vez de se colocar em prática o socialismo ideal de Karl Marx e Engels, implantou-se o socialismo real, de partido único e ditatorial. Quem acabou ficando no poder foi a linha dura, conservadora e militarista. Esta linha dura começou a perseguir milhares de pessoas dentro do país provocando um verdadeiro clima de terror, já no plano externo, iniciavam uma política belicista, tendo como opositor os EUA.

Em 1991, o império soviético chegou ao fim, as quinze repúblicas, que até então formavam a antiga União Soviética, tornaram-se independentes e, após este acontecimento, o que se viu foi um verdadeiro desmonte da máquina burocrática estatal soviética.

Ocorre que a antiga nação não se preparou adequadamente para realizar a transição de uma economia planejada-planificada de Estado para a economia de mercado. Então, o que se viu foi uma verdadeira catástrofe econômica, que acabou gerando sérios problemas sociais à população.

Uma análise mais detalhada desta tragédia foi realizada pela ONU e pelo FMI, a seguir apresentamos os principais destaques destas análises.

A Rússia possuía uma área de 17.075.400 Km² e uma população de 155 milhões de habitantes, em 1991; hoje, passados onze anos, sabe-se que esta população diminuiu para 144 milhões de habitantes (2002). Isso indica que os casais evitaram gerar filhos durante este período, em grande parte, devido a crise econômica que se instalou no país, como relataremos a seguir.

Sobre isso, Prados (1999), fez uma análise sobre o relatório publicado pela ONU e avaliado por um dos diretores do FMI, Michel Camdessus, sobre

o declínio da ex-URSS e destacou que a “transição” ao capitalismo na verdade foi uma “grande depressão”.

“O relatório da ONU dividiu o custo humano da transição em sete partes: a queda vertiginosa na expectativa de vida, que, no caso da população masculina da Rússia, caiu de 62 para 58 anos entre 1980 e 1995; o aumento da taxa de mortalidade, vinculado ao crescimento de doenças como a Aids e a sífilis (cuja incidência se multiplicou por 15 na ex-URSS) e o ressurgimento de outras doenças antes erradicadas, como a tuberculose, a poliomielite e a difteria; o empobrecimento da população, com suas seqüelas de desnutrição, anemia, órfãos, suicídios (o índice atual de suicídios na região é três vezes maior do que o da União Européia) e consumo de álcool e drogas; o aumento marcante da desigualdade entre ricos e pobres e entre homens e mulheres; a destruição do sistema de ensino (com cortes orçamentários de 50%) e o aumento do desemprego, que é superior a 10% na maioria dos países, com índices de 2% na Armênia e 30% na Moldova.”

Essas são algumas das conseqüências sociais derivadas de decisões econômicas catastróficas, como a “liberalização imediata e indiscriminada dos preços” (ao contrário do “processo seletivo e gradual adotado na China e no Vietnã”), que gerou uma espiral hiperinflacionária na maioria dos países da região, com índices acima dos 1.000% anuais em quinze deles.

A explosão dos preços se deu em meio à proliferação de guerras civis – Tadjiquistão, Geórgia, Armênia, Azerbaijão, Tchetchênia -, que deixaram milhões de refugiados e deslocados e um ambiente de falta total de gerência e coordenação políticas.

Os monopólios públicos recém-privatizados aproveitaram essa circunstância para “elevar preços e explorar sua posição dominante no mercado”, como o relatório anunciou. Tudo isso se traduziu em enormes déficits públicos, na redução drástica do crescimento econômico – o PNB da ex-URSS, em 1997, foi pouco mais da metade (55%) do de 1990 -, em uma

queda de mais de um terço nos investimentos, na contramão do mercado de trabalho, na ascensão da economia clandestina e na redução dos salários.

O caso da Moldova ilustra a perda enorme do poder aquisitivo da população. Segundo o informe da ONU, “a capacidade de compra de um salário médio de 1997, na Moldova, equivalia à de 1967. No conjunto dos países do ex-bloco soviético, a parcela da população, que vive abaixo do nível de pobreza, subiu de 4%, em 1988, para 32% em 1994 – de 13,6 milhões de pessoas para 119,2 milhões.

Essa queda foi acompanhada, entre outros males, pela desnutrição de crianças e mulheres – 65% das mulheres de 15 a 50 anos de idade no Uzbequistão sofrera anemia em 1994 -, pelo raquitismo infantil, pelo aumento dos abortos e pelo crescimento vertiginoso dos crimes ligados às drogas.

A ONU avalia o impacto demográfico desse conjunto de calamidades pelo desaparecimento de 9,7 milhões de homens das estatísticas populacionais, sobretudo na Rússia e na Ucrânia.

Essas pessoas teriam sobrevivido se não tivesse ocorrido “uma deserção política do Estado” e se o Império Soviético não tivesse se desfeito num oceano de caos.

“Para o geógrafo Milton Santos toda a atividade produtiva dos homens implica numa ação sobre a superfície terrestre, numa criação de novas formas, de tal modo que “produzir é produzir espaço”. Afirma que a organização do espaço é determinada pela tecnologia, pela cultura e pela organização social da sociedade, que a empreendem. Na sociedade capitalista, a organização espacial é imposta pelo ritmo de acumulação. Na verdade, esta representa uma dotação diferencial de instrumentos de trabalho,

na superfície do planeta, uma fixação de capital no espaço, obedecendo a uma distribuição “desigual e combinada”. Diz que, desta forma, os lugares manifestam uma combinação de capital, trabalho, tecnologia e trabalho morto, expresso nas “rugosidades” (Moraes, 1987, p. 124) .

Seguindo a análise de Santos (1980), percebe-se que as “rugosidades” soviéticas ocorreram em grande parte com a entrada da ex-URSS em uma economia de mercado, devido as privatizações que ocorreram nas repúblicas, assim como a entrada de recursos externos na economia do país.

Tais ações acabaram provocando uma radical alteração nos planejamentos que até 1991 eram realizados pelo antigo governo, muitas vezes investindo recursos a fundo perdido, outras vezes priorizando projetos sociais.

Com a entrada das transnacionais, as metas, os planejamentos se alteraram profundamente, tais empresas investiram no país com o intuito de acumular capitais, em uma atitude radicalmente diferente das metas antes estabelecidas pelo Estado soviético.

Após 1991, as empresas estrangeiras focavam seus projetos para ampliar seus lucros, distribuindo, ao final de cada ano, ganhos aos seus acionistas. A lógica produtiva, social e assistencial do Estado soviético desaparecia por completo, as novas repúblicas eram agora analisadas pelo capital internacional, como novas áreas de investimentos e de obtenção de lucros.

“Milton Santos também destaca que a unidade de análise do geógrafo deve ser o Estado Nacional, pois, só levando em conta esta escala, pode-se

compreender os vários lugares contidos em seu território. O Estado é o agente de transformação, de difusão e de dotação. É o intermediário entre as forças internas e externas. Assim, não é passivo; ao contrário, orienta os estímulos e é o grande criador das “rugosidades”. O Estado manifesta o modo de produção, nas várias porções da Terra e é por este determinado; logo, passa a sua lógica ao estabelecer e dirigir a ordem espacial. Tendo estabelecido estes argumentos, M. Santos avança sua proposta. Coloca que as diferenças dos lugares são naturais e históricas, e que a variação da organização do espaço é fruto de “uma acumulação desigual de tempo”. Essa organização é uma combinação de variáveis, resíduos vivificados pelo tempo presente, unificados num movimento geral pelo Estado. Assim, uma articulação de elementos naturais e processos históricos, de passado e presente, “variáveis assíncronas, funcionando sincronicamente.” (Moraes, 1987, p.124).

A URSS, acompanhou a “onda” neoliberal e abriu suas portas a entrada do capital estrangeiro e as transnacionais, privatizou suas empresas e deixou a economia de mercado “organizar” sua economia e o que se viu não foi uma transição, mas sim o início de uma grande depressão.

Avanços sociais e econômicos, conquistados durante décadas pela população, foram perdidos em poucos anos, colocando em xeque o modelo neoliberal. Realizada a transição, algumas perguntas começaram a aparecer:

Até onde a economia de mercado deve atuar? O Estado deve se ausentar da área econômica?

Respondendo o que aconteceu na antiga URSS e também questionando a ação do Estado no Brasil, analisamos a situação pela seguinte óptica: a resposta é que os capitalistas só investem dinheiro em áreas onde eles possam aumentar seu ganhos financeiros. Partindo-se desta premissa verificamos que áreas como as de transportes, saúde, habitação, pesquisas educacionais, bibliotecas, museus, exposições, construção de escolas e saneamento atraem poucos recursos, ficando relegadas a um segundo ou terceiro plano de escolha por parte destes investidores. É neste momento que o Estado ocupa o vazio existente e promove investimentos nos setores carentes, marginais, muitas vezes a fundo perdido, estas ações promovem o retorno dos impostos pagos pela população, na forma de benefícios.

Bastou privatizar as empresas estatais soviéticas para que vários setores produtivos entrassem em recessão econômica. Em busca de lucros, as empresas recentemente privatizadas começaram a despedir seus empregados para enxugar a folha de pagamentos e reduzir o recolhimento dos impostos.

Santos (1980), destacou a necessidade da intervenção do Estado, pois se as decisões sobre os planejamentos e investimentos de recursos ocorrerem apenas para as empresas transnacionais, muitas áreas ficarão abandonadas, isoladas, do eixo produtivo internacional, devido a estes fatores ele enfatiza que:

“Desta forma, há um contínuo processo de modernização em curso, que não atinge todos os lugares ao mesmo tempo, que é estimulado pelo Estado, e que obedece à lógica do capital e não aos interesses do homem (manifestando-se então

como uma “modernização maldosa”). Tal processo define os usos do solo, a apropriação da natureza, as relações entre os lugares, enfim a organização do espaço. Seu traço geral é a desigualdade, pois a história do capital é seletiva, elege áreas, estabelece uma divisão territorial do trabalho, impõe uma hierarquização dos lugares, pela dotação diferenciada dos equipamentos. É tal processo que deve ser objeto de preocupação dos geógrafos, que o analisarão, em cada manifestação concreta, tendo em vista uma Geografia mais generosa e vendo o espaço como um lugar de luta.” (Santos, 1980, p.125).

Para o geógrafo Moraes (op. cit., p.126), a unidade da Geografia Crítica manifesta-se na postura de oposição a uma realidade social e espacial contraditória e injusta, fazendo-se do conhecimento geográfico uma arma de combate à situação existente.

É uma unidade de propósitos, dada pelo posicionamento social pela concepção de ciência como momento da práxis, por uma aceitação plena e explícita do conteúdo político do discurso geográfico. Enfim, é uma unidade ética. Entretanto, estes objetivos unitários objetivam-se através de fundamentos metodológicos diversificados. Daí, advém uma grande diversidade metodológica, no âmbito da Geografia Crítica.

Os geógrafos críticos, em suas diferenciadas orientações, assumem a perspectiva popular, a da transformação da ordem social. Buscam uma Geografia mais crítica, fundamentada no anseio de justiça social, com a realização de planejamentos urbanos e rurais que não analisem o espaço geográfico apenas sob a óptica de investimentos para a geração de maiores lucros, mas que seja também analisado como um espaço que gere

oportunidades para minimizar a exclusão, um espaço social, que venha a criar tanto no campo, quanto nas áreas urbanas, justiça social para as minorias, como os índios, os sem terras, os sem tetos, os sem empregos, os sem escolas, os sem esgoto, os sem água, entre outros.

A globalização e o Brasil

Retrato do Brasil - Educação

Os dados do IBGE, 2001, sobre a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) destacou os seguintes pontos sobre a educação no Brasil: no meio de números, que confirmam a tendência de avanços em quase todos os indicadores educacionais analisados, mostrou que no ensino superior as diferenças regionais são mais evidentes. Pela primeira vez nessa pesquisa, tal órgão perguntou em qual tipo de rede (pública ou privada) o estudante estava matriculado.

Os resultados indicam que, na região Sudeste, 80,1% dos estudantes do ensino superior estavam em faculdades privadas, contra apenas 19,7% na rede pública. No Nordeste, a participação da rede pública nesse nível de ensino supera a da rede privada, com 52,1% dos estudantes. Ainda sobre esse tema, foi constatado que o número de universitários no Sudeste (1,8 milhão) era muito superior aos do Nordeste (646 mil). Em todo o Brasil, a proporção de alunos na rede pública de ensino superior é de 30,1%, contra 69,8% na privada.

Pré-escolar	Brasil	Norte Urbana	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Pública	75,1	74,8	75,7	74,3	78,7	70,3
Privada	24,9	25,2	24,3	25,6	21,3	29,7
Fundamental (1º grau)						
Pública	89,8	92,1	90,7	88,2	91,5	88,8
Privada	10,1	7,9	9,3	11,7	8,5	11,2
Médio (2º grau)						
Pública	78,5	83,8	79,1	77,8	77	78,9
Privada	21,4	16,1	20,8	22	23	21,1
Superior (3º grau)						
Pública	30,1	55	52,1	19,7	28,1	36,5
Privada	69,8	45	48,1	80,1	71,9	63,5

Nos demais níveis de ensino, ocorre uma predominância de alunos da rede pública, onde estudam 78,5% dos alunos do ensino médio, 89,8% do ensino fundamental e 75,1% da pré-escola. Os demais dados da Pnad confirmam tendências, já verificadas por outras pesquisas do IBGE e do Ministério da Educação (MEC). A taxa de analfabetismo, por exemplo, caiu mais uma vez. No ano de 2001 ela ficou em 11,4% da população com mais de 10 anos de idade. Em 1999, era de 12,3% e, em 1992, estava em 16,4%.

Na faixa etária de 10 a 14 anos, a queda foi ainda maior na taxa de analfabetismo, que diminuiu de 12,4% em 1992 para 4,2% em 2001. Essa taxa, no entanto, continua muito maior entre os homens (5,3%) do que entre as mulheres (3,1%), o que mostra uma desigualdade de gêneros invertida, no que diz respeito à educação.

Os analfabetos funcionais (que não completaram a quarta série do Ensino Fundamental) representam, pela primeira vez nas Pnads, menos de 30% da população. Esse nível, porém, ainda é considerado muito alto se

comparado com o de outros países em desenvolvimento. Eles eram 40,5% em 1992, 31,6% em 1999 e diminuíram para 29,1% no ano de 2001.

Na outra ponta pesquisada, a porcentagem de brasileiros com, ao menos, o Ensino Médio completo era de 14,1% em 1992, 19% em 1999 e, pela primeira vez, foi mais de 20% da população no ano de 2001, com 21,7%.

Outro resultado esperado era a queda, mais uma vez, da porcentagem de crianças que estavam fora da escola em todas as regiões do país. Em 1992, 13,4% das crianças de 7 a 14 anos estavam estudando, porcentagem que foi de 3,5% no ano passado. Essa redução foi maior no Nordeste, onde a taxa caiu de 20,3% para 4,8% no mesmo período.

Uma pesquisa, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) – 2003 revelou que 16 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever e destacou também que 35% dos analfabetos freqüentaram a escola. Em um país, onde 12,4% das pessoas com 15 anos ou mais nem sequer sabem ler e escrever, só 19 dos 5.507 municípios brasileiros têm uma média de escolarização dos moradores, que corresponde ao Ensino Fundamental completo.

Isso significa dizer que somente uma a cada 289 cidades no Brasil tem uma população que, na média, estudou oito anos ou mais. Niterói (RJ) apresenta o maior índice – 9,5 séries concluídas –, enquanto Guaribas (PI), que vem sendo atendida pelo projeto-piloto do Fome Zero desde o início do ano de 2003, ficou com a pior colocação – 1,1 ano de estudo, segundo dados de 2000. Além disso, em 1.796 municípios (32,6% do total) a escolarização média da população de 15 anos ou mais é inferior a quatro séries concluídas – pela metodologia da pesquisa, eles são considerados analfabetos funcionais.

O mesmo país, que desenvolveu tecnologia para construir aviões e foguetes, por exemplo, convive com 30 milhões de brasileiros analfabetos

funcionais, ou seja, com menos de quatro anos de estudo. Desses, cerca de 16 milhões não sabem ler uma placa e escrever um bilhete para um amigo.

Esse quadro “trágico”, de acordo com o próprio Ministério da Educação, está retratado no “Mapa do Analfabetismo no Brasil”, divulgado no dia 04 de junho de 2003, em Brasília. O trabalho é uma sistematização de dados do IBGE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), feito com o objetivo de subsidiar a implantação de políticas para a erradicação do analfabetismo no país; – meta estabelecida pelo então ministro da Educação, Cristovam Buarque, para 2006.

Se, por um lado, a ampliação do atendimento escolar teve impacto no processo de desaceleração do analfabetismo, principalmente entre os mais jovens, por outro, o ganho de escolaridade foi insuficiente para garantir o Ensino Fundamental completo. Pior ainda: 35% dos analfabetos já freqüentaram uma escola, e abandonaram os estudos, entre outros motivos, por causa da baixa qualidade do ensino, pela necessidade de trabalhar ou pelo despreparo da rede em lidar com essa população.

“O melhor antídoto para o analfabetismo é assegurar escola para todos na idade certa. Contudo, se ela não for de qualidade, continuaremos produzindo o analfabeto funcional, que, apesar de ficar até oito anos estudando, não consegue avançar além das séries iniciais”, diz o estudo do Inep.

Segundo o “*Mapa do Analfabetismo no Brasil*”, as regiões com menor desenvolvimento econômico são as que apresentam os piores indicadores educacionais. O Nordeste tem a maior taxa – 24,3% em 2001, o que representa quase 8 milhões de brasileiros ou a metade dos analfabetos do Brasil. Essa afirmação tem como causa um quadro gritante de desigualdades sociais, as quais se juntam desigualdades regionais também graves no país.

O Sul e o Sudeste estão com 7,1% e 7,5%, respectivamente. Em relação aos municípios, 125 deles concentram um quarto das pessoas, que não sabem ler e escrever e 586 respondem pela metade. Na lista dos cem

primeiros municípios com a maior concentração de analfabetos, aparecem 24 capitais, sendo que São Paulo e Rio de Janeiro encabeçam esse ranking – 383 mil e 199 mil analfabetos respectivamente.

Góis e Escóssia (2003, p.1) analisaram a distribuição de renda no Brasil e chegaram ao pontualado de que apesar do enriquecimento, a renda ficou mais concentrada a partir de 1960 (quando estão disponíveis os primeiros dados sobre o tema). Em 1999, o 1% mais rico da população em idade ativa e com rendimento concentrava 13% da renda – quase o mesmo que os 50% mais pobres, 13,9%. O índice de Gini, que mede a concentração de renda, cresceu de 0,50, em 1960, para 0,63, em 1991. Na década de 90, sofreu uma pequena queda, chegando a 0,59 em 1999. Usado mundialmente para expressar a concentração de renda, o índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 0, melhor é a distribuição. Quanto mais perto de 1, mais concentrada.

Sobre isso, Nunes (2003, p.1), presidente do IBGE, afirma, *“O Brasil teve um crescimento fantástico, mas não aprendeu a dividir a riqueza. O crescimento econômico, comparável ao de poucos países nesse século, levou a uma evolução sem resolução de uma série de problemas, que se seguem agora para o século 21”*.

De acordo com o relatório de 2003 do Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o Brasil encerrou o século 20 com a sexta pior distribuição de renda do mundo, perdendo apenas para Namíbia, Botsuana, Serra Leoa, República Centro-Africana e Suazilândia. O índice é 0,519 no México, 0,408 nos EUA e 0,378 na Índia. O mais baixo é o da Hungria, 0,244.

Nos EUA, a concentração de renda subiu a partir de 1979. Hoje no país há 34,6 milhões de pobres, 12,1% da população. Segundo o assessor de desenvolvimento sustentável do Pnud, Libânio (2003, p.1), a América Latina tem os maiores níveis de desigualdade do mundo e o Brasil, na América Latina, é o mais desigual.

Para esse autor, é difícil dizer se o país é hoje mais ou menos desigual do que no início do século, porque desigualdade não é só renda. O acesso à educação, por exemplo, melhorou. “Houve riqueza, mas, enquanto o bem-estar não for dividido, vai persistir esse quadro de desigualdades e o que ele acarreta de instabilidade. A desigualdade alimenta a pobreza”, afirmou ele.

Góis e Escóssia (2003, op.cit.) verificaram que a crise da dívida externa na década de 1980 também reduziu o rendimento do brasileiro: de 1981 a 1999, a renda média do trabalhador perdeu 7,5% de seu valor, caindo de R\$ 485,53 para R\$ 449. Nas seis principais regiões metropolitanas do país, o rendimento médio real corrigido caiu 18,5% de maio de 1983 a dezembro de 2000. O salário mínimo no Rio de Janeiro e em São Paulo perdeu cerca de 50% do poder de compra entre o valor mais alto (de 1958 a 1960) e os do final do século.

Todos esses relatórios indicam que o Brasil, ao se inserir na ordem global, viu avançar a distância entre ricos e pobres e agudizar a já dramática situação da educação pública.

Por uma outra globalização

Para o geógrafo Milton Santos (2000, p.45), vivemos atualmente um período de globalitarismos e totalitarismos.

“Quando o sistema político formado pelos governos e pelas empresas utiliza os sistemas técnicos contemporâneos e seu imaginário para produzir a atual globalização, aponta-nos para formas de relações econômicas implacáveis, que não aceitam discussão e exigem obediência imediata, sem a qual os atores são expulsos da

cena ou permanecem escravos de uma lógica indispensável ao funcionamento do sistema como um todo. É uma forma de totalitarismo muito forte e insidiosa, porque se baseia em noções que parecem centrais à própria idéia da democracia – liberdade de opinião, de imprensa, tolerância -, utilizadas exatamente para suprimir a possibilidade de conhecimento do que é o mundo, e do que são os países e os lugares. “

A dicotomia da globalização: produção e exclusão

Nas últimas duas décadas, a globalização tem gerado uma enorme produção de bens de consumo, assim como de alimentos, mas o que se observa é que poucos habitantes do planeta têm tido acesso a esses alimentos e a bens de consumo. Conforme o relatório divulgado pelo Instituto Worldwatch (2004, p. A-8) entidade ambientalista, baseada em Washington, que acompanha anualmente o “estado do mundo” e comemora agora 30 anos de fundação, constatou-se que o consumismo desenfreado é a maior ameaça ao futuro da humanidade, não só esgotando rapidamente os recursos naturais do planeta, mas também piorando a qualidade de vida de muitos habitantes, ricos e pobres.

O gasto em consumo privado chegou a US\$ 20 trilhões em 2000, comparados a US\$ 4,8 trilhões em 1960 (dados em dólares de 1995); dos cerca de 6,3 bilhões de seres humanos, 1,7 bilhão faz parte da sociedade de consumo, e quase metade já está em países em desenvolvimento, principalmente China e Índia.

Essa prosperidade não deixa de ter seu lado positivo, como reconhecem os autores do relatório “O Estado do Mundo 2004”. Muito mais pessoas têm acesso hoje a dietas e a meios de transporte e comunicação do

que no passado, pois antes eles eram restritos a uma elite. “O consumo, é claro, é necessário para a vida e o bem-estar e, se a escolha for fazer parte da sociedade de consumo ou estar entre os 2,8 bilhões de pessoas que mal sobrevivem com menos de dois dólares por dia, a escolha é fácil”, afirma o presidente do instituto, Christopher Flavin. “Mas, ao entrarmos em um novo século, esse apetite de consumo sem precedentes está solapando os sistemas naturais dos quais todos dependemos e tornando mais difícil aos pobres obter suas necessidades básicas”, diz ele.

O impacto desse consumo nos recursos naturais da Terra pode ser medido pelo exemplo americano. Os EUA têm menos de 5% da população do planeta, mas gastam 25% do carvão, 26% do petróleo e 27% do gás natural. Um americano médio gasta 22 Kg de alumínio por ano, contra 2 Kg de um indiano. Os países mais desenvolvidos – EUA, Japão, Europa Ocidental, Canadá e Austrália -, têm, juntos 15% da população mundial, mas consomem 61% do alumínio, 59% do cobre e 49% do aço.

O relatório do Instituto Worldwatch (2004, A-8) colocou o Brasil como o sétimo mercado consumidor do mundo, mas os 57,8 milhões de brasileiros “consumidores” são apenas 33% da população. Em outros indicadores, o Brasil ficou em geral a meio caminho entre os mais pobres e os mais ricos.

O consumo médio de um americano em 2000 (em dólares de 1995) foi de US\$ 21.707, contra US\$ 194 de um nigeriano, US\$ 2.779 de um brasileiro ou US\$ 6.907 de um sul-coreano. Se um nigeriano gasta apenas 81 quilowatts-horas/ano de eletricidade, e o americano usa fantásticas 12.331, o brasileiro médio fica contente (ou não) com 1.878. Há apenas 7 computadores para cada 1.000 nigerianos, 625 para o mesmo número de americanos e 75 por 1.000 brasileiros, mas são 556 por 1.000 para os sul-coreanos, índice superior ao alemão, de 435 por 1.000.

Conseqüência da globalização: crescimento do desemprego, até nos países ricos

Para o coordenador-geral do Grupo de Conjuntura Internacional da USP, Dupas (2003, p.15), boa parte do desemprego atual tem origem no modo como a economia mundial vem se organizando, desde fins da década de 1980. O autor coloca a falta de crescimento em segundo plano como causa do desemprego, pois “neste novo paradigma de mercado global, não há nenhuma garantia de que o crescimento seja suficiente para a retomada do emprego”. O novo paradigma é a economia globalizada, em que as empresas multinacionais deslocam a produção de cada item dos produtos que fabricam para países, onde os custos são menores.

Esse processo trouxe consigo a busca por automação e da terceirização. Com isso, surgiram duas tendências perversas: uma rumo a um nível permanentemente maior de desemprego e outra rumo ao crescimento do trabalho informal; vale ressaltar que tais fenômenos aconteceram em todos os grandes países da periferia.

Nessa lógica, o elevado desemprego de hoje é decorrente “de um processo estrutural que vem a partir da abertura econômica do final da década de 1980”. Isso não quer dizer que um crescimento maior não possa melhorar o quadro. Conforme Dupas (op.cit), “Você crescendo, o agravamento da situação é mais lento” e o tom dele não é nada otimista: “Hoje, infelizmente, nossas escolhas têm que ser entre o ruim e o péssimo”.

Desemprego nas grandes economias	
Taxa mensal em maio, 2003, em %	
Alemanha	10,7
França	9,3
Canadá	7,8
EUA *	6,4
Japão	5,4

* Dado de junho - Fonte: Ipadata, com dados da "Economist"

China, local onde todos os crimes contra a humanidade e a natureza são esquecidos e justificados dentro da lógica da globalização

Em janeiro de 2004, na cidade de Davos, Suíça, no Fórum Econômico Mundial, Carlos Ghosn, presidente da Nissan japonesa, juntou-se ao coro dos que criticavam a falta de crescimento no Brasil, ao fazer uma comparação com a China, nação emergente em alta na atualidade. "A grande diferença entre o Brasil e a China é que as taxas de crescimento do mercado são muito maiores na China", diz Ghosn (op.cit.), que comanda uma empresa que produz 2,5 milhões de unidades de automóveis por ano e vende em 150 países. Afirmou ele que os dirigentes chineses farão quadruplicar o tamanho da economia em vinte anos "e estão de fato determinados a fazê-lo". Ghosn (op.cit.), não incluiu comentários sobre a China com relação à *ditadura política*, que impera no país com o partido único, desde 1949, ou seja, há cinquenta e cinco anos não realizam eleições diretas, secretas e pluripartidárias.

A China ostenta, depois dos EUA, o segundo maior índice de poluição de gases estufa no globo, sendo responsável por 13% da poluição do planeta

e já tendo declarado, em 1997, no Japão que não irá assinar o *Protocolo de Kyoto* para a redução dos gases estufa em 6%. Também se destaca que o país tem sido acusado pela *Anistia Internacional*, de realizar execuções em massa de civis, em julgamentos que contrariam as normas internacionais, sendo que os acusados não têm direitos a uma defesa jurídica justa, não possuindo advogados, e os processos se desenrolam de modo rápido.

Outro fator a se destacar sobre a China, são as denúncias do *UNICEF* sobre a execução de crianças do sexo feminino no país, a ponto de se edificarem creches para a execução de meninas, reflexo negativo da política de controle de natalidade aplicada no país desde 1979. Além disso, tudo, a potência asiática tem sido muito criticada pela comunidade internacional com relação ao seu projeto nuclear, desde a década de 70, os chineses já dominam a fissão atômica e já possuem bomba atômica e de hidrogênio. No final do século XX, vários testes atômicos foram realizados, contrariando as orientações dos países membros do *conselho de não proliferação de armas atômicas*.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) também acusa a China de utilizar trabalho escravo nas áreas agrícolas do interior do país.

O que realmente interessa aos bancos, as transnacionais e aos governos dos países ricos é apenas se seus investimentos irão obter maiores margens de lucro. Estes interesses econômicos se encaixam plenamente dentro da atual lógica defendida pela globalização. Contrariando a atual lógica da globalização em curso no planeta, o escritor Santos (2000, p.125), nos indica um outro caminho:

“Quando aceitamos pensar a técnica em conjunto com a política e admitimos atribuir-lhe outro uso, ficamos convencidos de que é possível acreditar em uma outra globalização e em um outro mundo. O problema central é o de retomar o curso da

história, isto é, recolocar o homem no seu lugar central.”

O mundo como pode ser: a globalização desejada

Diante desse quadro global, vários autores têm se dedicado a pensar a contra-corrente, dentre eles, Santos (op.cit, p.20) destaca algumas possibilidades de mudanças, tendo em vista a falência dos modelos apresentados pela globalização.

“Todavia, podemos pensar na construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana. As bases materiais do período atual são, entre outras, a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta. É nessas bases técnicas que o grande capital se apóia para construir a globalização perversa de que falamos acima. Mas, essas mesmas bases técnicas poderão servir a outros objetivos, se forem postas ao serviço de outros fundamentos sociais e políticos. Parecem que as condições históricas do fim do século XX apontavam para esta última possibilidade. Tais novas condições tanto se dão no plano empírico quanto no plano teórico.” (Santos, 2000, p. 20).

Conforme o autor, um certo número de fatos novos é indicativo da emergência de uma nova história, e destacou o que atualmente se verifica no plano empírico:

“O primeiro desses fenômenos é a enorme mistura de povos, raças, culturas, gostos, em todos os continentes. A isso se acrescenta, graças aos progressos da informação, a “mistura” de filosofias, em detrimento do racionalismo europeu. Um outro dado de nossa era, indicativo da possibilidade de mudanças, é a produção de uma população aglomerada em áreas cada vez menores, o que permite um ainda maior dinamismo àquela mistura entre pessoas e filosofias.”(Santos, 2000,p. 20)

As massas, de que falava Ortega y Gasset na primeira metade do século (1937), ganham uma nova qualidade, em virtude da sua aglomeração exponencial e de sua diversificação. Trata-se da existência de uma verdadeira sociodiversidade, historicamente muito mais significativa que a própria biodiversidade. Junte-se a esses fatos a emergência de uma cultura popular, que se serve dos meios técnicos, antes exclusivos da cultura de massas, permitindo-lhe exercer sobre esta última uma verdadeira revanche ou vingança (Santos, 2000, p.21).

“É sobre tais alicerces que se edifica o discurso da escassez, afinal descoberto pelas massas. A população aglomerada em poucos pontos da superfície da Terra constitui uma das bases de

reconstrução e de sobrevivência das relações locais, abrindo a possibilidade de utilização, ao serviço dos homens, do sistema técnico atual.”

No plano teórico, o que verificamos é a possibilidade de produção de um novo discurso, um novo grande relato.

Esse novo discurso ganha relevância pelo fato de que, pela primeira vez na história do homem, se pode constatar a existência de uma universalidade empírica. A universalidade deixa de ser apenas uma elaboração abstrata na mente dos filósofos para resultar da experiência ordinária de cada homem. De tal modo, em um mundo datado como o nosso, a explicação do acontecer pode ser feita a partir de categorias de uma história concreta. É isso, também, que permite conhecer as possibilidades existentes e escrever uma nova história. A história dos homens concretos, dos homens excluídos, da organização das massas e não a história das elites, sempre excludente, interesseira, manipulada, dissimulada, enganosa.

Geografia e aceleração da história

Santos (2000, p.165), verificou que a própria geografia parece contribuir para que a história se acelere e destacou que:

Na cidade – sobretudo na grande cidade -, os efeitos de vizinhança parecem impor uma possibilidade maior de identificação das situações, graças, também, à melhoria da informação disponível e ao aprofundamento das possibilidades de comunicação. Dessa maneira, torna-se possível a identificação, na vida material como na ordem intelectual, do desamparo a que

as populações são relegadas, levando, paralelamente, a um maior reconhecimento da condição de escassez e a novas possibilidades de ampliação da consciência.

Também afirmou que a proximidade dos seres humanos acabará fortalecendo o desenvolvimento da organização social:

“A partir desses efeitos de vizinhança, o indivíduo refortificado pode, num segundo momento, ultrapassar sua busca pelo consumo e entregar-se à busca da cidadania. A primeira supõe uma visão limitada e unidirecionada, enquanto a segunda inclui a elaboração de visões abrangentes e sistêmicas. No primeiro caso, o que é perseguido é a reconstrução das condições materiais e jurídicas que permitem fortalecer o bem-estar individual (ou familiar) sem, todavia, mostrar preocupação com o fortalecimento da individualidade, enquanto a busca da cidadania apontará para a reforma das práticas e das instituições políticas.” (Santos, 2000,p. 166)

Frente a essa nova realidade, as aglomerações populacionais serão valorizadas como o lugar da densidade humana e, por isso, o lugar de uma coabitação dinâmica. Será também aí, visto pela mesma ótica, que se observarão a renascença e o peso da cultura popular. Por outro lado, a precariedade e a pobreza, isto é, a impossibilidade, pela carência de recursos, de participar plenamente das ofertas materiais da modernidade, poderão, igualmente, inspirar soluções que conduzam ao desejado e hoje

possível renascimento da técnica, isto é, o uso consciente e imaginativo, em cada lugar, de todo tipo de oferta tecnológica e de toda modalidade de trabalho.

Para isso, contribuirá o fato histórico concreto que é, ao contrário do período histórico anterior, o grau de “docilidade” das técnicas contemporâneas, que se apresentam mais propícias à liberação do esforço, ao exercício da inventividade e à floração e multiplicação das demandas sociais e individuais.

Para o geógrafo, as aglomerações populacionais promoverão as grandes mudanças sociais, com sua organização e conscientização política, apresentando outras opções, outros modelos, diferentes aos existentes dentro deste mundo “globalizado”.

“Se a realização da história, a partir dos vetores “de cima”, é ainda dominante, a realização de uma outra história a partir dos vetores “de baixo” é tornada possível. E para isso contribuirão, em todos os países, a mistura de povos, raças, culturas, religiões, gostos etc. A aglomeração das pessoas em espaços reduzidos, com o fenômeno de urbanização concentrada, típico do último quartel do século XX, e as próprias mutações nas relações de trabalho, junto ao desemprego crescente e à depressão dos salários, mostram aspectos que poderão se mostrar positivos em futuro próximo, quando as metamorfoses do trabalho informal serão vividas também como expansão do trabalho livre, assegurando a seus portadores novas possibilidades de interpretação do mundo, do lugar e da respectiva posição de

cada um, no mundo e no lugar.”(Santos, 2000, p. 166-167)

Santos (op.cit., p.167) concluiu que as condições atuais permitem igualmente antever uma reconversão da mídia sob a pressão das situações locais (produção, consumo, cultura). A mídia trabalha com o que ela própria transforma em objeto de mercado, isto é, as pessoas e as informações. Como em nenhum lugar, as comunidades são formadas por pessoas homogêneas, a mídia deve levar isso em conta e, nesse caso, deixará de representar o senso comum imposto pelo pensamento único. Desde que os processos econômicos, sociais e políticos produzidos de baixo para cima possam desenvolver-se eficazmente, uma informação veraz poderá dar-se dentro da maioria da população e ao serviço de uma comunidade imaginosa e emocionada, atribuindo-se, assim, um papel diametralmente oposto ao que lhe é hoje conferido no sistema da mídia.

O outro mundo possível

Para o historiador Sader (2004, p. A-2), os onze anos de rebelião zapatista, que convocou à luta contra o neoliberalismo em escala global; os seis anos da explosão de Seattle, que fez aflorar explosivamente à superfície o mal-estar gerado pelas políticas neoliberais; e os quatro encontros do Fórum Social Mundial de Porto Alegre, questionando o neoliberalismo e apresentando propostas para uma outra globalização, foram todos movimentos de grande importância na resistência contra o modelo neoliberal, imposto pelos países ricos ao restante do globo. Nessa linha, a realização do quinto Fórum Social Mundial em Porto Alegre, é de fundamental importância, pois nele serão debatidos temas como o protagonismo central dos

movimentos sociais e o objetivo fundamental da formulação de propostas concretas para a construção do mundo pós-neoliberal.

O autor, destacou que, “Criar o outro mundo possível desde agora é começar a gerar novas formas de sociabilidade. A construção desse outro mundo possível e urgentemente necessário não se deteve. Nós mesmos aqui no Brasil, podemos contabilizar iniciativas que prefiguram esse mundo fundado na solidariedade, na universalização dos direitos e nos valores humanos.” Citamos três dentre elas, todas situadas na chamada esfera pública, isto é, nem no mercado nem simplesmente na esfera estatal, reforçando o argumento da identificação desse outro mundo com os interesses públicos e a esfera pública.

“A primeira são os assentamentos dos trabalhadores sem terra por todo o Brasil. Nesses espaços, conquistas democráticas de mais de 1 milhão de trabalhadores rurais, com um sistema educacional de caráter nacional, que inclui cursos universitários. É um espaço fundado na conquista da terra, mas que ganha identidade própria e se consolida com o sistema educacional, elemento essencial para afirmar o caráter emancipatório dos sem-terra.”

Em seguida, o historiador destacou que as ações políticas desenvolvidas em várias cidades brasileiras, onde a população tem sido convidada a discutir e onde os governantes devem gastar os recursos públicos arrecadados pelos municípios.

“A segunda iniciativa são as políticas de orçamento participativo, que permitem que a

cidadania organizada compartilhe responsabilidades de poder e socializam a política, fazendo com que um tema essencial como o do orçamento – quem financia quem através do Estado – seja transparente e seja decidido em suas prioridades pelos cidadãos, e não por órgãos tecnocráticos ou políticas de favor nas esferas Legislativas e Executivas.”

Na terceira iniciativa, o autor destaca a área da educação e faz uma ponte com as idéias de Milton Santos, quando destacou a criação dos Centros Educacionais Unificados (CÉUS).

“A terceira iniciativa do outro mundo possível em processo de criação entre nós são os CÉUS (Centros Educacionais Unificados), situados todos na mais longínqua periferia da cidade de São Paulo, como espaços que articulam nesses territórios periféricos – como propunha Milton Santos – atividades educacionais, culturais e esportivas, além de serem utilizados pelas comunidades como seus espaços de organização, de afirmação de sua identidade, de formação educacional e de apoio na sua constituição como sujeitos sociais. São espaços de articulação indissolúvel entre suas práticas educacionais, culturais e esportivas, forma privilegiada de alternativa das crianças e adolescentes da periferia das grandes metrópoles às praticas delitivas e alienadas a que estão submetidas.”

Esses três fatos situados acima se somam a outras lutas organizadas e defendidas organicamente. Dessa forma, a nossa tarefa como professores de Geografia é discutir, refletir e construir junto com a sociedade uma outra opção menos excludente. Como exemplo, destaco a prática adotada em muitas prefeituras sob o comando do Partido dos Trabalhadores, primeiro no Estado de São Paulo e Rio Grande do Sul e atualmente em outros Estados, onde são discutidas com a comunidade dos bairros os orçamentos participativos, para se definir em assembléias, que obras serão construídas, onde os recursos públicos deverão ser aplicados. Estas práticas constroem a cidadania, valoriza o morador do bairro que paga os seus impostos, por menor que seja a sua condição social ele é ouvido e vota nas reuniões, quando são tomadas as decisões.

As novas formas de sociabilidade têm que cumprir com esses dois objetivos: afirmar direitos, gerando novos espaços públicos, e promover a emancipação, pelo apoio à criação dos sujeitos dessa emancipação. Assim avançaremos na construção do outro mundo possível.

Por uma outra geografia

Orienta-se por uma concepção dialética da educação, da natureza, do homem e da sociedade. O materialismo histórico e dialético, como já definimos antes, buscar explicar e refletir dialeticamente as contradições dessa nova ordem mundial. E nesse contexto, o ensino da Geografia é imprescindível.

A especificidade da Geografia, no pensamento tradicional, sempre se apoiou, em grande medida, na propalada tese da unidade de conhecimento geográfico, que propunha a idéia de ser essa

disciplina uma ciência de síntese que trabalha indiferentemente com fenômenos naturais e humanos. Muitas vezes ela foi posta, mesmo, como a “ponte” entre o domínio das ciências naturais e o das ciências sociais, no conhecimento enunciado de “ciências de contato”. As críticas ao naturalismo contido nessa visão já se avolumam na atualidade. (Moraes; Costa, 1987, p.53)

Contudo, frente à importância desta tese para formulações geográficas tradicionais, cabe confrontá-las com as colocações metodológicas do marxismo. “O materialismo histórico e dialético diferencia, de modo explícito, o estudo da sociedade do estudo da natureza. Marx, em seus estudos acerca da ciência da história, propõem uma divisão em história da natureza e história da sociedade. Estabelece assim dois domínios bem distintos da investigação científica, e trafega quase exclusivamente por um deles: o da pesquisa social”.

A Geografia tradicional sempre conviveu com o dualismo entre Geografia Humana e Geografia Física, várias soluções formais para essa questão foram tentadas, nenhuma conseguindo resolver os problemas oriundos do próprio desenvolvimento das pesquisas. No quadro do pensamento tradicional a proposta “determinista”, aparece como a mais coerente “solução” (no sentido de unificar numa mesma explicação o físico e o humano); a proposta regional como a mais difundida. Ela, por ver a região como uma síntese

de aspectos naturais e sociais, restringe, entretanto, a análise geográfica à realidade considerada, acentuando, assim, as dicotomias entre a explicação e a descrição em Geografia e entre a escala adotada e a visão global.

(Moraes; Costa, 1987,p.57-58)

Vale destacar que ambas as “soluções” apoiavam-se em pressupostos positivistas. À luz do marxismo, como visto, o próprio encaminhamento desta discussão será bastante distinto e o equacionamento da temática clássica da relação homem-natureza se coloca de outra forma.

As velhas analogias da Geografia tradicional caem por terra. O marxismo força a opção dos geógrafos: ou a Geografia é uma ciência da sociedade ou uma ciência da natureza. Não há subterfúgios lógicos para a escamoteação do problema.

A geografia crítica na escola

Para Vesentini (1992, p.22), a renovação da geografia passa pela crítica à geografia moderna e sua reconstrução para a renovação do ensino da geografia. Trata-se de uma geografia, que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais. O autor critica a geografia moderna no sentido dialético do termo *crítica*: superação com subsunção e a compreensão do papel histórico daquilo que é criticado.

Essa Geografia radical ou crítica coloca-se como ciência social, mas estuda também a natureza como recurso apropriado pelos homens e como uma dimensão da história, da política. No ensino, ela se preocupa com a criticidade do educando e não com “arrolar fatos” para que ele memorize.

Suas fontes de inspiração vão desde o marxismo (especialmente o do próprio Marx) até o anarquismo (onde se “recuperam” autores como Elisée

Reclus e Piotr Kropotkin), passando por autores como Foucault (que escreveu vários artigos na revista *Hérodote*, além de ter exercido influência sobre alguns geógrafos da nova geração), Lefort, Castoriadis, Gorz (ou Michel Bosquet, pseudônimo comum desse militante atual de movimentos ecológicos), Lefebvre e outros.

Mas inspira-se, sobretudo, na compreensão transformadora do real, na percepção da política do espaço. Essa Geografia é ainda embrionária, especialmente no ensino, mas é a ela que devemos, geógrafos e professores, construir. Isso não deve significar elaborar um *modelo* a ser seguido (de métodos, temas, conceitos, seqüência da apresentação, etc.), pois o modelo por si mesmo destrói a criatividade, limita a descoberta do novo, transforma o conhecimento de fundante em fundado.

A geografia se fará diferente de acordo com o problema enfrentado e o engajamento do sujeito do conhecimento e o ensino é cheio de desafios novos que qualquer modelo pronto ignorar. Se o professor não raciocinar em termos de “ensinar algo” e sim de “contribuir para desenvolver potencialidades” do aluno, ele verá que o conhecimento também é poder, serve para dominar ou combater a dominação e que o educando pode e deve tornar-se co-autor do saber (com estudos participativos do meio, debates freqüentes, textos e conteúdo adequados à realidade social e existencial dos alunos). Enfim, não se trata de *ensinar fatos*, mas de *levantar questões*, ou seja, negar o discurso competente:

[...] que é o discurso do especialista, proferido de um ponto determinado da hierarquia organizacional. Sabemos também que haverá tantos discursos competentes quantos lugares hierárquicos autorizados a falar e transmitir ordens aos degraus inferiores e aos demais pontos da hierarquia que lhe forem paritários.

Sabemos que é um discurso que não se inspira em idéias e valores, mas na suposta realidade dos fatos... (Chauí, 1981, p.11)

Em outros termos, o conhecimento a ser alcançado no ensino na perspectiva de uma geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser “ensinada” ou vulgarizada, e sim no real, no meio em que aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais nos quais eles se inserem. Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história.

Da necessidade de se ir além dos PCN'S

Iniciamos essa sessão com uma pergunta: não seria melhor cada escola ter acesso a muitas propostas e conteúdos curriculares, para a partir da sua própria realidade e experiência, construir o projeto de escola que deseja?

“As reorientações curriculares que partem das boas intenções dos educadores situados nos gabinetes das Secretarias, até hoje, não obtiveram, por outro lado, bons resultados. Só obtiveram bons resultados as reformas curriculares que estimularam os projetos das próprias escolas. Como dizia Umberto Eco, que é contra os chamados “livros de texto”, mais do que um manual perfeito como todas as informações precisas, as escolas necessitam de boas bibliotecas, livros, jornais, revistas, vídeos e

acesso democrático a uma multiplicidade de teorias e meios.” (Bonazzi, 1980)

Existem ainda críticos da autonomia escolar que temem que iniciativas desse tipo levem à privatização e desobriguem o Estado de sua função de oferecer uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos.

“A objeção que costuma ser feita aos “autonomistas” é a de que a autonomia da escola leva à pulverização, à dispersão e à preservação do localismo que dificulta ações reformistas, ou revolucionárias mais profundas. É verdade. É mais fácil lidar com programas unificados de reformas. A heterogeneidade não pode ser controlada. Mas essa objeção, sustentada por uma concepção centralizadora da educação, é cada vez menos frequente, na medida em que o pluralismo é defendido como valor universal e fundamental para o exercício da cidadania. A idéia de autonomia é intrínseca à idéia de democracia e cidadania. Cidadão é aquele que participa do governo e só pode participar do governo quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo.” (Gadotti, 2001)

A escola a que me refiro é uma escola não fragmentada, onde se desenvolve junto com o corpo discente, docente e pais, um Projeto Pedagógico, em que se consegue trabalhar tanto a transdisciplinaridade

como a interdisciplinaridade. Uma escola onde possamos edificar um “homem” feliz, justo, solidário, que por sua vez possa atuar em uma sociedade igualitária, equilibrada, onde, por intermédio de investimentos públicos e formação continuada de professores, possamos resgatar nos alunos o desejo pela leitura, ensinando-lhes que a ética, assim como a estética são necessárias e fundamentais para a vida em sociedade. Postulamos aqui uma escola, onde o uso das disciplinas seja para o desenvolvimento de um aluno curioso, crítico, criativo e com autonomia intelectual, em que as disciplinas consigam mostrar aos alunos o caminho de uma escola emancipadora e, por conseqüência, de uma sociedade emancipadora. E que os alunos dentro desta filosofia apresentada consigam o desenvolvimento de uma cidadania planetária.

“Entendo cidadania como homens e mulheres capazes de usufruir e partilhar cultural e materialmente da sociedade. Como caracterizou Severino, cidadania é ‘qualificação da existência dos homens. Trata-se de uma qualidade de nosso modo de existir histórico. O homem só é plenamente cidadão se compartilha efetivamente dos bens que constituem os resultados de sua tríplice prática histórica, isto é, das efetivas mediações de sua existência. Ele é efetivamente cidadão se pode efetivamente usufruir dos bens materiais necessários para a sustentação de sua existência social’ “ (Azevedo,2000).

A tradição de análise quase sempre radica-se na investigação histórica das matrizes do Estado moderno ou nos seus modelos, opondo

sempre a reflexão sobre o Estado com o fortalecimento da sociedade civil. Prevalcem, em nosso viés cultural de dependência das matrizes coloniais européias, a atuação perante o modelo organizativo estatal francês ou o modelo organizativo descentralizador anglo-saxão. A esta crise do conceito de Estado correspondeu uma crise do conceito de homem e de suas vivências.

Estamos observando o eclodir de uma época de implantação de uma tecnologização da vida e burocratização do cotidiano no mundo alienado do trabalho e do lazer, reificado pela forma de organização dos mass media e engolfado numa excitação consumista e objetual.

Nunes (2000, p.74) apresenta a seguir uma defesa da filosofia da educação:

“A participação social e o princípio da liberdade foram reduzidos à dimensão do consumo e à virtualidade da era de comunicação global. Os homens perdem sua capacidade humanizadora e emancipatória e são induzidos a agir somente a partir de uma razão técnica, instrumental, objetiva, quantitativa, que altera os códigos de vivências humanas por relações fetichizadas, reificadas, egoístas e impessoais. Importa recuperar o espaço político de ação transformadora da realidade e revitalizar os canais de participação e humanização do homem, a saber, a razão comunicativa, a reapropriação intersubjetiva da fala autêntica e a capacidade solidária e dialógica de constituir formas de emancipação e dignidade humana. Esta é uma tarefa para a filosofia da educação. Perscrutar as finalidades e imperativos

derivados da razão para a vida em sociedade, configurando uma nova política, a construção de fundamentos para a existência subjetiva indissociável de nossa identidade histórica e a potencialidade de uma nova estética, que venha a contemplar formas culturais plenamente humanizadas de convivência e solidariedade ética.”

Os itens anteriormente destacados tem como objetivo central capacitar o professor para o melhor desempenho de sua atividade profissional, mas não podemos esquecer que o espaço geográfico está impregnado de ações humanas e que os habitantes deste planeta são heterogêneos, tanto em etnias quanto em cultura. Devido a estas diferenças precisamos resgatar a subjetividade, a identidade psico-existencial, resgatar os elementos do imaginário psíquico, pois se queremos uma escola pluralista, que ofereça espaço para todos os habitantes, temos que aprender a ser, assim como aprender a conviver. O ser humano não é somente um ser político, ele vai além desta classificação, é de essencial importância aprendermos a lidar com todas as dimensões estruturais, onde se inserem os sentimentos. Com uma abordagem física, humana, econômica e psíquica o ser humano se completa e aprende a conviver e respeitar as diversidades humanas, construindo assim um mundo mais justo e, por conseqüência, mais humano e participativo.

A escola cidadã

A escola cidadã de que falamos não é invenção de agora, mas deriva de uma longa tecelagem do tempo. A educação clássica, nascida na Grécia, partia das preocupações da aprendizagem dos escravos, das mulheres, dos

idosos, das minorias e dos migrantes. Eles definiam o que era e o que não era importante estudar, o que era científico e o que não era. O currículo clássico, por isso, desconsiderava temas relacionados, por exemplo, ao trabalho (preocupação de mulheres e de escravos, no modo de produção escravista) ou às crianças. Os conteúdos das disciplinas do saber escolar refletem ainda o currículo clássico. A vida cotidiana, a violência, a sensibilidade, a subjetividade não são levadas em conta. Há muito de arbitrário e cultural na escolha de conteúdos programáticos.

Nos últimos anos, as novas propostas curriculares começam a dar cada vez mais importância aos chamados “temas transversais” – ética, saúde, meio ambiente, diversidade cultural, gênero e consumo – realçando os vínculos entre educação e vida. A educação deve ser tão ampla quanto a vida. Nesse sentido, levantamos as seguintes questões: que conteúdos escolares são realmente sustentáveis, isto é, significativos para a vida dos alunos? Qual o sentido de estudarmos isso ou aquilo? O que tem a ver nossa educação com nosso projeto de vida? A escola não deveria preocupar-se fundamentalmente em formar pessoas para a paz e a felicidade em vez de se preocupar apenas em formá-las para a competitividade? Uma educação sustentável é o oposto da educação para a competitividade (Gadotti, 2000).

A escola cidadã e a ecopedagogia são um projeto histórico nascido da rica tradição latino-americana da educação popular e apontam para um novo professor, um novo aluno, uma nova escola, um novo sistema e um novo currículo. Assim, pensamos num *novo professor*, mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola, um orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentido.

Na era do conhecimento, a *pedagogia* tornou-se a ciência mais importante, porque ela objetiva justamente promover a aprendizagem. A era do conhecimento é também a era da sociedade “aprendente”: todos se tornaram aprendizes. A pedagogia não está mais centrada na didática, em

como ensinar, mas na ética e na filosofia, que se pergunta como devemos ser para aprender e o que precisamos saber para aprender e ensinar.

Assim, deverá surgir também um *novo aluno*, sujeito da sua própria formação, autônomo, motivado para aprender, disciplinado, organizado, e também cidadão do mundo, solidário e, sobretudo, curioso. Podemos ainda falar numa *nova escola*, a escola cidadã, gestora do conhecimento, não lecionadora, com um projeto ecopedagógico, isto é, ético-político, uma escola inovadora, construtora de sentido e plugada no mundo, que ela valorize todos os espaços da forma, atribuindo a si mesma o papel de articuladora desses espaços (Gadotti, op.cit.).

Para que tal utopia se configure no cotidiano da sala de aula, a Geografia deve ser o espaço de reflexão do homem, seu tempo e espaço e da sociedade em que vive. Por isso, reafirmamos que a presença de aulas dessa disciplina, no currículo escolar, a adoção de uma metodologia emancipatória para o ensino da Geografia como espaço social e o investimento na formação de professores, são peças norteadoras para a construção do país que sonhamos e pelo qual lutamos diariamente no chão da sala de aula.

CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não nos desarmemos, mesmo em tempos insatisfatórios.

A injustiça social ainda precisa ser denunciada e combatida.

O mundo não vai melhorar sozinho.”

Eric Hobsbawn

Após descortinar os recortes históricos sobre a educação no Brasil e investigar os processos que incidiram sobre a epistemologia da Geografia, podemos assegurar que as dissertações e teses produzidas nas universidades na área de Geografia, bem como as análises sobre como a consideração do fenômeno da globalização estão influenciando a formação dos professores de Geografia nestes últimos anos. Seguem-se algumas reflexões e considerações a respeito, decorrentes da presente pesquisa.

Inicialmente, nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, verificou-se a necessidade de inclusão da disciplina de Filosofia nos currículos do Ensino Médio. No ano de 2002, tal possibilidade foi discutida e, após parecer

favorável do Congresso Brasileiro, para surpresa geral dos professores, não foi sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, sob a alegação de que não haveria professores em quantidade suficiente para o preenchimento de todas as vagas que seriam criadas, além do risco de pessoas não capacitadas ministrarem estas aulas. Isso causou indignação no meio educacional, posto que era certa a aprovação do retorno da Filosofia ao currículo escolar do Ensino Médio, principalmente se levarmos em conta que o presidente possuía formação nesta área do saber e teve envolvimento na luta pelos direitos políticos durante os anos da ditadura militar, tendo, inclusive, sido exilado. Como o passo político tão esperado não foi dado, o retorno da Filosofia ao currículo escolar se faz urgente, se objetivamos formar alunos e professores melhores capacitados e cidadãos críticos e emancipados.

Não apenas Filosofia, mas também o ensino de Psicologia e Sociologia no Ensino Médio são bem-vindos, pois estas disciplinas foram retiradas, assim como a Filosofia, durante a ditadura militar, por intermédio da lei nº 5692/71. Tal atitude foi realizada com o intuito de impossibilitar que os alunos tivessem acesso a outras linhas de pensamento, como por exemplo, linhas de conhecimento universal, que acabam provocando reflexões sobre o mundo, sobre o país, sobre a cidade em que eles vivem e que levam a profundas reflexões sobre a vida e sobre o seu papel na sociedade.

Por fim, o conhecimento derivado de tais estudos modifica a atitude do estudante em relação ao mundo à sua volta. Para o governo militar da época, isto estava fora de questionamento, até porque os órgãos de segurança existentes no Brasil estavam orientados a seguir um alinhamento ideológico idealizado nos EUA.

O resultado desta ação por parte da ditadura militar ainda tem seus reflexos em grande parte da população brasileira. Pesquisas realizadas recentemente indicam que a maioria dos jovens com idade em torno de 16 a

28 anos não gostam de política e acreditam que grande parte dos políticos brasileiros é corrupta. Uma outra parte, acredita que o país não conseguirá superar os problemas atuais, como por exemplo, o desemprego, a violência, a dependência econômica externa, o analfabetismo, a falta de habitação etc. O que se pode perceber nestas posições é que, em nenhum momento, os entrevistados se colocavam como possíveis agentes de transformação da sociedade em que eles vivem, falavam sempre como se a responsabilidade sobre tudo o que acontece no Brasil fosse dos “outros”.

Em síntese, se estes indivíduos, durante sua formação escolar, tivessem a oportunidade de estudar Filosofia, Sociologia e Psicologia, durante o Ensino Médio e/ou Universitário, provavelmente encarariam os problemas existentes de uma outra forma. Possivelmente teriam uma outra posição perante as dificuldades apresentadas nos dias atuais e talvez conseguissem amadurecer e perceber que a população é o grande agente das transformações sociais.

Observou-se também a necessidade do aumento das aulas das disciplinas de História e Geografia, pois os alunos das séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio necessitam de um maior número de aulas desta natureza para compreender melhor o mundo em que vivem. Sugerimos que as escolas de ensino fundamental e médio compreendam o axioma kantiano, de que não há nenhuma possibilidade de existência real e humana fora da determinação categórica de tempo e espaço, isto quer dizer, nas escolas sejam criadas salas ambientes, tanto para História como para Geografia, onde os professores possam afixar seus mapas nas paredes, textos explicativos, fotografias interessantes, orientações de leitura, indicações de filme etc. Assim, os alunos e os professores poderiam construir juntos os murais sobre os temas debatidos durante as aulas e correlacioná-los com os assuntos do mundo contemporâneo. Os aparelhos de projeção de slides, retro-projetores, data-show, vídeos e aparelhos de televisão devem estar próximos e disponíveis para o uso dos alunos.

A interdisciplinaridade entre a Geografia e as outras áreas do conhecimento é uma forma de trabalho interessante. Durante o planejamento escolar, os professores de Geografia poderiam interagir com os professores de outras disciplinas, trabalhando temas interdisciplinares, como o petróleo, a agricultura, a população, a biodiversidade e tantos outros. Para um melhor aprendizado da disciplina de Geografia, devemos também, ao contrário do que indicam os PCN's, respeitar as diversidades regionais do Brasil, cada estado e cada região. Deve-se trabalhar em sala de aula com temas que possam ser inter-relacionados com a realidade de cada uma das regiões. Por exemplo, para fazer com que os alunos aprendam um tema geográfico, nada melhor do que transportá-los para a realidade local vivida pelo aluno; falar em sala de aula sobre o tema "água" para um aluno da Amazônia tem um peso muito diferente do que falar de "água" para um aluno do sertão nordestino, discutir sobre "indústrias" para um aluno da cidade de São Paulo tem um peso muito diferente do que falar de "indústrias" para um aluno do Mato Grosso. Estas diversidades devem ser respeitadas durante a confecção dos planejamentos escolares. Tais ações terão um grande êxito se junto a elas forem trabalhados temas transversais, como a Ética. Este é um tema de grande importância para a formação dos alunos e não pode faltar em nenhuma escola do Brasil.

As ações humanas precisam ser trabalhadas dentro de conceitos muito importantes, ou seja, os alunos precisam aprender que, para viver em comunidade, existem regras importantes que devem ser sempre respeitadas. Dentro desta linha de trabalho, outra sugestão seria trabalhar o conceito da Ética dentro da preservação das florestas, a preservação dos animais e vegetais, a preocupação com o meio ambiente e com a Terra. Finalizando, reproduzo parcialmente a carta escrita, em 1854, pelo chefe Seattle ao presidente dos EUA, Franklin Pierce, quando este propôs comprar as terras de sua tribo, concedendo-lhe uma outra "reserva".

“Como é que se pode comprar ou vender o céu, o calor da terra? Essa idéia nos parece estranha. Se não possuímos o frescor do ar e o brilho da água, como é possível comprá-los? Cada pedaço desta terra é sagrado para meu povo. Cada ramo brilhante de um pinheiro, cada punhado de areia das praias, a penumbra na floresta densa, cada clareira e inseto a zumbir são sagrados na memória e experiência de meu povo. A seiva que percorre o corpo das árvores carrega consigo as lembranças do homem vermelho. Os mortos do homem branco esquecem sua terra de origem quando vão caminhar entre as estrelas. Nossos mortos jamais esquecem esta bela terra, pois ela é a mãe do homem vermelho. Somos parte da terra e ela faz parte de nós. As flores perfumadas são nossas irmãs; o cervo, o cavalo, a grande águia são nossos irmãos. Os picos rochosos, os sulcos úmidos nas campinas, o calor do corpo do potro e o homem – todos pertencem à mesma família. Portanto, quando o Grande Chefe em Washington manda dizer que deseja comprar nossa terra, pede muito de nós. O Grande Chefe diz que nos reservará um lugar onde possamos viver satisfeitos. Ele será nosso pai e nós seremos seus filhos. Portanto, nós vamos considerar sua oferta de comprar nossa terra. Mas isso não será fácil. Esta terra é sagrada para nós. Essa água brilhante que escorre nos riachos e rios não é apenas água, mas o sangue de nossos antepassados. Se lhes vendermos a terra, vocês devem lembrar-se de que ela é sagrada, e devem ensinar às suas crianças que ela é sagrada e que cada reflexo nas águas límpidas dos lagos fala de acontecimentos e lembranças da vida do meu povo. O murmúrio das águas é a voz de meus ancestrais.

(...) Sabemos que o homem branco não compreende nossos costumes. Uma porção da terra, para ele, tem o mesmo significado que qualquer outra, pois é um forasteiro que vem à noite e extrai da terra aquilo de que necessita. A terra não é sua irmã, mas sua inimiga, e quando ele a conquista, prossegue seu caminho. Deixa para trás os túmulos de seus antepassados e não se incomoda. Rapta da terra aquilo que seria de seus

filhos e não se importa. A sepultura de seu pai e os direitos de seus filhos são esquecidos. Trata sua mãe, a terra, e seu irmão, o céu, como coisas que possam ser compradas, saqueadas, vendidas como carneiros ou enfeites coloridos. Seu apetite devorará a terra, deixando somente um deserto.

(...) Portanto, vamos meditar sobre sua oferta de comprar nossa terra. Se decidirmos aceitar, imporei uma condição: o homem branco deve tratar os animais desta terra como seus irmãos.

(...) Vocês devem ensinar às suas crianças que o solo a seus pés e a cinza de nossos avós. Para que respeitem a terra, digam a seus filhos que ela foi enriquecida com as vidas de nosso povo. Ensinem às suas crianças o que ensinamos às nossas, que a terra é nossa mãe. Tudo o que acontecer à terra, acontecerá aos filhos da terra. Se os homens cospem no solo, estão cuspiendo em si mesmos. Isto sabemos: a terra não pertence ao homem; o homem pertence à terra. Isto sabemos: todas as coisas estão ligadas como o sangue que une uma família. Há uma ligação em tudo. O que ocorrer com a terra recairá sobre os filhos da terra. O homem não tramou o tecido da vida; ele é simplesmente um de seus fios. Tudo o que fizer ao tecido, fará a si mesmo.

Para construir uma escola que forme cidadãos críticos, éticos e comprometidos com as mudanças sociais necessárias no Brasil, precisamos inicialmente mudar alguns conceitos e regras que foram em grande parte impostas pelo período da ditadura militar. A mudança do nome “grade” curricular seria um bom começo. A palavra “grade” é a antítese do pensamento libertário, ela nos remete ao significado da palavra aprisionamento, sendo totalmente contrária aos princípios da educação. Por que não modificá-la para “composição curricular” ou “conteúdo curricular”?

Desejamos construir uma escola que promova inclusão, descobertas, questione o mundo em que vivemos, de condições para que os alunos descubram a importância do teatro, da poesia, da música, da pintura, da

política; que permita aos alunos formados obter sucesso nos vários segmentos do mercado de trabalho, mas que não se restrinja a isso. Desejamos que estes alunos possuam auto-estima elevada, que sejam acima de tudo cidadãos do mundo, como dizia Dante.

A comunidade escolar só se completa quando todas as três partes estão representadas, os professores e diretores, os pais dos alunos e, finalmente, os próprios alunos. Ainda como reflexo do período autoritário, os antigos grêmios acadêmicos deixaram de existir por imposição do decreto 477, imposto a comunidade estudantil de cima para baixo. Os alunos clamam por uma representação perante os órgãos de decisão nos estabelecimentos escolares e, não seria leviano afirmar que já passou a hora da escola criar espaços onde os alunos possam se organizar e se fazer representar. Urge construir uma escola pluralista, onde todas as linhas ideológicas estejam representadas e onde os currículos escolares sejam ampliados e os alunos tenham uma efetiva participação, para construir um espaço para o desenvolvimento do aluno cidadão.

Quando um homem investiga sobre sua identidade, no espaço e no tempo, este ser abre as perspectivas para renovar o apelo da vida e da natureza, da sociedade e da cultura, e este ideal ou atitude configura a determinação que separa ou diferencia a vida e a morte, entre a conservação e o extermínio de toda a espécie, entre a extinção e o progresso da natureza e civilização.

Cada homem que nasce traz consigo a possibilidade de manter a determinação da natureza e o fundamento da sociedade - cada ser humano é chamado (a) a reconstituir ou manter a vida! E junto à vida, a melhor forma de consciência de sua originalidade e grandeza.

Conquanto a vida seja sempre uma luta pela sua significação, na esfera humana e social, a explicitação de sua base histórica e de sua identidade conjuntural é capaz de produzir disposições para a existência

humana e pessoal, para a composição política e social, de maneira dialética e integradora.

Assim, quando se renovam às esperanças, no campo social, responsabilmente nascidos da investigação crítica, somos novamente tomados de uma missão coletiva, a de produzir horizontes emancipatórios para a sociedade e cultura de todos, de modo a vislumbrar perspectivas políticas, disposições estéticas e determinações morais e éticas revolucionárias. Ao terceiro milênio apresentamos nossas premissas, sem esmorecer ou esquecer de que esta possibilidade está presente em nossa consciência crítica, compromisso político e coragem prática; *que o perdão seja sagrado, que a fé seja infinita, que o homem seja livre e a justiça sobreviva...*

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. H. M. *Estado e Oposição no Brasil (1964 – 1984)*. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1984.

ANDERSON, P. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1999.

ANDRADE, M.I C. *Caminhos e Descaminhos da Geografia*. Editora Papirus. 1989. Campinas.

AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos: ed. Da USP, 1971.

AZEVEDO, J. C. *Escola cidadã: construção coletiva e participação popular*. In: SILVA, L. H. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. 4ª ed., Petrópolis: Vozes, 2000.

BONAZZI, M.; ECO, U. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia, Brasília*. MEC/SEF, 1998. p.26-27.

CARLOS FANI, A. A. *A Geografia Brasileira, Hoje: algumas reflexões*. Terra Livre, São Paulo, ano 18, vol. I, nº 18, p.161-178, janeiro/junho – 2002.

CARVALHO, M. Ap. V. *Avaliação da pesquisa na Universidade Brasileira*. Tese de Doutorado em Educação, Unicamp, 2003.

CASTANHO, S. E. M. *A universidade entre o sim, o não e o talvez*. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. São Paulo: Papirus, 2000. p13-48 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CEDRAN, P. C. *Os conflitos no currículo escolar: uma análise das políticas Públicas – 1982-2002*. Tese de Doutorado, 2004. Unesp – Araraquara.

CHAGAS, V. *O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora, depois?* 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

CHAUÍ, M. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo, Editora Moderna, 1981. p.11.

_____. *A universidade operacional*. Adunicamp, v.1, n.1, p.6-9, 1999b.

CORREA, R. L. *Espaço, um conceito chave da Geografia*. In: CASTRO, I. E. de et. Ali (org.). *Geografia: Conceitos e Temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p.28.

CUNHA, L A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991. (Coleção Educação em Questão).

_____. *A universidade temporã*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. *Qual universidade?* São Paulo: CórteX, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 31).

_____. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

DUPAS, G. *Brasil - trabalho em farrapos*. Jornal Folha de São Paulo, caderno especial, p. A15, 27/07/2003.

FANTIN, M. E. *Os parâmetros curriculares nacionais de Geografia como prática discursiva para o atual período técnico do capitalismo*. Dissertação de Mestrado, Curitiba, 2003.

FÁVERO, M. L. A. *Da universidade "modernizada" à universidade disciplinada*: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Córtes, 1991.

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. (Coleção Educação).

GADOTTI, M. *Escola Cidadã*. 7ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da Terra*. 2ª ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GAMBOA, S. A. S. *A pesquisa na construção da universidade: compromisso com a aldeia num mundo globalizado*. In: LOMBARDI, J. C. (org.). *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. São Paulo: Autores Associados, 1999. p.77-93.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2001a.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil: 1964 – 1985*. São Paulo: Cortez, 1993.

GHOSN, C. *Fórum Econômico Mundial – Davos volta a pedir crescimento ao Brasil*. Jornal Folha de São Paulo, caderno Dinheiro, B6 - 23/01/2004.

GOERGEN, P. *A ciência como política: fragmentos filosóficos para a formação do cientista*. Estudos em Avaliação Educacional, nº 17, p.5-29, 1998.

GÓIS, A.; ESCÓSSIA, F. *O Brasil do século 20*. Jornal Folha de São Paulo, caderno especial, p.1, 30/09/2003.

GOMES, P. C. C. *Geografia e Modernidade*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1996.

HAESBAERT, R. *Blocos Internacionais de poder*. Editora Contexto. 1990. São Paulo.

IANNI, O. *Sociedade e Linguagem*. Editora da Unicamp, 1997.

_____. *Estado e planejamento econômico no Brasil*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

INSTITUTO WORLDWATCH. *O estado do Mundo – 2004*, Jornal Folha de São Paulo, A8, 10/01/2004.

LACOST, Y. *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Editora Papirus, 1988. Campinas.

LEVITT, T. *A imaginação de marketing*, trad. de Auriphebo Berrance Simões. Editora Atlas, São Paulo, 1991, p.43.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. Lisboa, Gradiva, 1985.

MAGNOLI, D; ARAUJO, R. *A Nova Geografia – Estudos de Geografia Geral*. São Paulo, 2ª edição, ed. Moderna, 1996.

_____. *Geografia Geral e Brasil – Paisagem e Território*, Editora Moderna, 1997, 2ª ed., São Paulo.

MAGNOLI, D. *O que é Geopolítica*. Editora Brasiliense, 1986. São Paulo.

_____. *O Mundo Contemporâneo*. Editora Ática. 1990. São Paulo.

_____. *O novo mapa do mundo*. Editora Moderna. 1993. São Paulo.

MORAES, A. C. R. *Geografia – Pequena História Crítica*. Editora Hucitec. 1987. São Paulo.

MORAES, A. C. R.; COSTA, W. M. *Geografia Crítica – A valorização do Espaço*. Editora Hucitec, 1987. São Paulo.

MORAIS, A. C. F. *Mapa da distribuição dos cursos de Geografia no Brasil: reflexões sobre licenciatura & bacharelado*, 2003, Universidade Federal da Paraíba.

MOREIRA, R. *O que é Geografia*. Editora Brasiliense, 1981. São Paulo.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez Editora, 2002. São Paulo.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: E.P.U./Edusp, 1974.

NIELSEN NETO, H. (org.) *O ensino da Filosofia no 2º grau*. São Paulo: Ed. SEAF, 1986.

NUNES, C. A. *As origens da articulação entre filosofia e educação matrizes conceituais e notas críticas sobre a Paidéia Antiga*. In: LOMBARDI, J. C. (org.). *Pesquisa em educação. História, Filosofia e Temas Transversais*. 2ª ed., Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIC, N. B. *Geopolítica da América Latina*. Editora Moderna. 1992. São Paulo.

OLIVA, J.; GIANSAANTI, R. *Temas da Geografia Mundial*. Atual Editora. São Paulo. 1995.

_____. *Temas da Geografia do Brasil*. Atual Editora. São Paulo. 1999.

ORTIZ, R. *Cultura e Sociedade Global*. São Paulo, 1993. Inédito. 25p.; citação da p.2.

PEREIRA, D.; SANTOS, D.; CARVALHO, M. *Geografia – Ciência do Espaço – O Espaço Mundial*. Atual Editora. São Paulo. 1995.

_____. *Geografia – Ciência do Espaço – O Espaço Brasileiro*. Atual Editora. São Paulo. 1997.

PILETTI, N. *História da Educação no Brasil*. 6ª edição. São Paulo: Ática, 1996.

QUAINI, M. *Marxismo e Geografia*. Editora Paz e Terra. 1979. Rio de Janeiro.

_____. *A construção da Geografia Humana*. Editora Paz e Terra. 1983. Rio de Janeiro.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 15ª ed., Petrópolis: Vozes, 1993.

SADER, E. *O outro mundo possível*. Folha de São Paulo – Tendências/ Debates, 14/10/2004, Seção Brasil.

SANFELICE, J. L. “*Pós-Modernidade, Globalização e Educação*”. In: LOMBARDI, J. C. (org.). *Globalização, pós modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas. Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001 (Coleção educação contemporânea).

SANTOS, B. S. *Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento*. *Educação & Realidade*, v.26, n.1, p. 13-32, 2001. (Entrevista concedida aos professores Luís Armando Gandin e Álvaro Moreira Hypolito, na Universidade de Wisconsin – Madison – EUA).

SANTOS, M. *Por uma Geografia Nova*. Editora Hucitec. 1980. São Paulo. 2ª edição.

_____. *Por uma outra globalização*. Editora Record. 2000. Rio de Janeiro.

SAVIANI, D. *Educação - Do senso comum à consciência filosófica*. 14ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações*. 4ª ed., Campinas: Autores Associados, 1994.

_____. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2002 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol.5)

SCALZARETTO, R. *Como Estudar Geografia*. Editora Anglo. São Paulo, 1994.

SCHIMIDT, M. *Nova História Crítica do Brasil – 500 anos de história malcontada*. Editora nova geração. 1997. São Paulo.

SENE, E.; MOREIRA, J. C. *Espaço Geográfico e Globalização. Geografia Geral e do Brasil*. Editora Scipione. 1999. São Paulo.

SOUZA, M. A. A. *A geografia e o conhecimento do Mundo. Texto elaborado para a reunião dos Programas de Pós-Graduação em Geografia*, organizada pelo ANPEGE, no Departamento de Geografia da USP, 8 e 9 de junho de 1995. São Paulo.

THERBORN, G. *A crise e o futuro do capitalismo*. In: *Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático*. 5ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2000.

VASCONCELOS, T. L. *Mapeamento das Instituições de Ensino e pesquisa em Geografia no Brasil*. 2002. Universidade Federal de Pernambuco.

VESENTINI, J. W. *Sociedade e Espaço. Geografia Geral e do Brasil*. Editora Ática, 1990, São Paulo.

_____. (org.), *Geografia e Ensino – Textos críticos*. Editora Papyrus, 1989, Campinas.

_____. *Imperialismo e Geopolítica Global*. Editora Papyrus. 1987. Campinas.

_____. *Para uma Geografia crítica na escola*. Editora Ática. 1992. São Paulo.