

Rogata Soares Del Gaudio

CONCEPÇÕES DE NAÇÃO E
ESTADO NACIONAL DOS
DOCENTES DE GEOGRAFIA
Belo Horizonte no final do
segundo milênio

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2006

ROGATA SOARES DEL GAUDIO

CONCEPÇÕES DE NAÇÃO E ESTADO
NACIONAL DOS DOCENTES DE GEOGRAFIA:
Belo Horizonte no final do segundo milênio

Tese apresentada ao Curso de Doutorado da
Faculdade de Educação da Universidade Federal
de Minas Gerais, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora Prof^a. Dr^a. Rosalina Batista Braga
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2006



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS
GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
SABERES DOCENTES

Tese intitulada “Concepções de nação e estado nacional dos docentes de Geografia - Belo Horizonte no final do segundo milênio”, de autoria da doutoranda Rogata Soares Del Gaudio, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dr.^a Lana Mara de Castro Siman
(UFMG)

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Paulino
(UFMG)

Prof. Dr. Lúcio Flávio Rodrigues de Almeida
(PUC/SP)

Prof.^a Dr.^a Vânia Rúbia Farias Vlach
(UFU)

Prof.^a Dr.^a Rosalina Batista Braga (Orientadora)
(UFMG)

Prof. Dr. LUCIANO MENDES FARIA FILHO
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação FaE/UFMG

Belo Horizonte, 11 de agosto de 2006

Agradecimentos

A Francesco e Edith (meus pais), Cecília (minha filha), Rozália, Manuel, Vilmar e Isabella: por seu estímulo, compreensão e carinho, dedico este trabalho.

Ao longo de todo meu processo de escolarização, desde o primário, lá em Juatuba, estabeleci contatos e aprendizagens com inúmeros professores e colegas. A todos eles quero agradecer e dizer que, de cada um, algo ficou em mim – e espero que tenha ficado também um pouco de mim em cada um.

Professores, diretores, pessoas que melhor conhecem as escolas selecionadas, muito obrigada por partilharem comigo seu tempo, seus saberes, suas crenças. Sem vocês e sua disponibilidade, este trabalho não teria se materializado.

Carlos Motta: obrigada por sua presença carinhosa.

Ensino

Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.
Não é.

A coisa mais fina do mundo é o
sentimento.
Aquele dia de noite, o pai fazendo
serão,
ela falou comigo:
"Coitado, até essa hora no serviço
pesado".

Arrumou pão e café, deixou tacho
no fogo com água quente.
Não me falou em amor.
Essa palavra de luxo.

Adélia Prado

Os Limites do Autor

Às vezes, ocorre
[...]
De o texto ter-se feito,
além dos dedos,
como gavinha que inventou
a direção de seu verde,
e fonte que minou
o inconsciente segredo.
Um texto ou coisa
que ultrapassa a régua,
a etiqueta e o medo,
copo que se derrama,
corpo que no amor
transborda a cama
e se alucina de gozo
onde havia obrigação.
Enfim, um texto operário
que abandonou o patrão. (...)

Afonso Romano de Sant'Anna

Rosalina Batista Braga minha orientadora, Lúcio Flávio Rodrigues de Almeida, Vânia Rúbia Farias Vlach, Maria das Graças Paulino, Silvânia Nascimento, Maria Teresa Coutinho, Lana M. de Castro Siman, Maria Laetitia Corrêa, Solange Maria Pimenta, Lúcia Maria Porto de Paula, Paulo Oliveira, Gisele Brandão, Andréa Horta. Anny Jackeline Torres Silveira, Antônio José Lopes Alves, Virgínia Maria Trindade Valadares (meus companheiros do Setor de Ciências Sociais do Coltec, que me concederam, com seus esforços, um ano de licença). Airton Carrião Machado, Oto Borges, Iza Luz, Santuza Silva, Renata Gonçalves, Jair Pinheiro, Joana Coutinho, William Rosa Alves, Ildeu Fernandes, Ana Paula Trindade, Eliano de Souza Martins Freitas: vocês dividiram comigo seus saberes, seu tempo, sua amizade. Muito obrigada!

A Maria Augusta de Almeida Silva agradeço a revisão detalhada e segura do texto final.

Agradeço aos amigos do Coltec, aos bibliotecários, a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a finalização deste texto.

Aos professores Antônio Emílio, Mauro Braga e Ceres Pimenta Spíndola, muito obrigada por me auxiliarem a encontrar o “fio da meada” para a seleção da amostra.

Prof. Ralfo da Silva Mattos e colegas do Departamento de Geografia da UFMG: obrigada por estenderem minha licença por mais seis meses, fundamentais para o tratamento dos dados.

Anete e Ana Cristina: muito obrigada por terem cuidado de meu corpo e espírito durante esse percurso, cheio de dúvidas, inseguranças, cansaço e stress.

Solange da Glória Rezende: obrigada por cuidar de mim e de minha casa durante a finalização do trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa procura compreender as concepções dos professores de Geografia, que atuam em Belo Horizonte no final do segundo milênio, sobre nações e estados nacionais. É uma pesquisa qualitativa, situada no amplo conjunto da Teoria Crítica e na fronteira entre três ciências, a Ciência Política, a Geografia e a Educação. Consideramos os professores sujeitos e produtores de conhecimento em e sobre sua prática, bem como acerca dos princípios que a norteiam.

Consideramos ainda que os saberes dos professores são teóricos (disciplinares, inclusive), práticos, sobre a prática e oriundos da prática, e que esta possibilita a (re)construção permanente de seus saberes e incide sobre suas crenças e identidade.

Ao analisar as qualidades desejadas em bons professores, em especial para o ensino médio, ressalta-se a importância de ser boa pessoa, ter conhecimentos disciplinares e metodologia de ensino, além de ser capaz de conferir sentido ao conteúdo e de ensinar certo modo de raciocinar, integrando campos distintos do conhecimento humano.

A escolha, tanto da Geografia, quanto dos conceitos de nações e estados nacionais associa-se à própria construção desta disciplina escolar, na medida em que esta se consolida vinculada ao Estado e a certo modo de propagar a ideologia nacional. Procuramos investigar se a geografia, em especial a escolar, constitui ainda, caminho para veiculação da ideologia nacional.

As concepções dos professores entrevistados sobre nações e estados nacionais caracterizam-se por uma necessidade de materializá-los e diferenciá-los, na medida em que a prática com conteúdos como nova ordem mundial, conflitos e focos de tensão os trazem à baila.

Assim, os professores entrevistados diferenciam nações e estados nacionais, sobretudo, com base em alguns elementos, tais como a questão cultural, étnica, identitária e de “sentimento” (pertencer a) para as nações; e, para os estados nacionais, a posse soberana sobre o território, a existência do aparelho estatal, e o reconhecimento de sua soberania por outros estados nacionais. Há ainda, por parte dos docentes entrevistados, o recurso à utilização intensiva do termo “país”, ora designando a um, ora ao outro.

Há que se considerar também que, para construção da ideologia nacional no Brasil, o recurso ao discurso geográfico foi bem mais intenso que ao discurso histórico, uma vez que a construção de nossa identidade está calcada em elementos como a extensão territorial, a natureza (em seu duplo aspecto edênico e infernal) e a presença de um povo ordeiro e pacífico.

ABSTRACT

This research aims to understand the conceptions of the Geographic teachers that work in Belo Horizonte at the end of the second millennium, about nations and national states. This is a qualitative research situated in the extension set of the Critical Theory and into the boundaries between three sciences: Politic Science, Geography and Education.

We consider the teachers as producers and a subject to knowledge in and on their daily jobs, as well as it is guiding principles. We consider further the teachers knowledge as theoretical (subjects, also), practical, about and originated from practice and that this practice allows the permanent (re)building of their knowledge, influencing their values and identity.

Analyzing the preferred qualities in good teachers, especially for the secondary education, we can accentuate the importance of the teacher being a good person, having disciplinary knowledge and teaching methodology, besides being able to give sense to the contents and teach a reasoning way, adding different fields of human knowledge. The choice as well as in Geography as in the nations and national states concepts, relates to the proper foundation of this discipline itself, as it is connected to the state and to a certain way to propagate the national ideology. We tried to research if the Geography, in special the Geography education, still constitutes a way for national ideology dissemination.

The interviewed teacher's conceptions about nations and national states are known for a necessity to materialize and specify them as the practice with new contents, such as new world order, conflicts and tension points bring them into context.

This way, interviewed teachers differs nations and national state, especially, based in some elements like cultural question, ethnic, identity and the "feeling" (to belong to) for the nations; and for the national states the sovereign possession over the territory, the existence of the state machine, and the recognition of their sovereignty by other national states. There is also, from the some interviewed teachers part, the resource of the intensive use of the term "country", sometimes appointing to one, sometimes to the other.

Also we have to consider that, in order to construct the national ideology in Brazil, the Geographic speech resource was more intense than the Historical speech, since the construction of our identity is based in elements like the territorial extension, nature (both aspects heavenly and infernal) and the presence of a pacific and orderly people.

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo 1 Metodologia e Características Gerais da amostra selecionada	3
1.1 A metodologia do trabalho	8
1.1.1 A organização da coleta de dados – a seleção das escolas	9
1.1.2 A organização da coleta de dados – a seleção dos docentes	14
1.1.3 Análise dos dados	17
1.2 Caracterização da amostra – as escolas	19
1.2.1 O perfil dos discentes	22
1.2.2 As escolas e seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP)	26
1.2.3 As escolas no tempo	27
1.2.4 As escolas e as condições de trabalho	31
Capítulo 2 O que se espera que um professor saiba	35
2.1 O que seria o saber docente?	38
2.2 Saber docente x bons professores de Geografia para o ensino médio	42
2.3 Satisfações e insatisfações: sentido e significado do trabalho docente	55
Capítulo 3 A geografia e seu ensino	63
3.1 A institucionalização da Geografia na escola básica e nas academias	67
3.2 A institucionalização da Geografia na escola básica e na academia no Brasil	73
3.3 A formação inicial e o ensino de Geografia: possibilidades e hibridismos	87
3.4 Meios de comunicação e saberes docentes sobre nações e estados nacionais	102
3.5 Nações e estados nacionais em alguns livros didáticos - o uso do termo “país”	110
Capítulo 4 Ser brasileiro e professor de geografia: míticas e identidades na construção do “nacional”	122
4.1 Ideologia – ideologias?	123
4.2 Ideologia nacional e nacionalismo patriótico: apropriação territorial e constituição da soberania	132
4.3 O “país”, este híbrido (des)conhecido nosso de cada dia	143

Capítulo 5 Nações e estados nacionais na concepção dos docentes entrevistados	160
5.1 O significado e os sentidos da nação	161
5.1.1 A “nação” nas concepções dos docentes de geografia	166
5.2 – Estados nacionais concepção dos docentes entrevistados	181
5.3 O “futuro” das nações e dos estados nacionais e a continuidade dos Territórios	199
5.3.1 Permanência das nações no contexto atual	199
5.3.2 Permanência dos estados nacionais no contexto atual	208
5.3.3 Em questão, o território no contexto atual	209
5.4 A contribuição da geografia para a construção das concepções de nação e estado nacional	217
5.5 Globalização e nova ordem mundial: avaliação dos docentes entrevistados	232
Conclusão	243
Referências	251

INTRODUÇÃO

Nosso objeto de estudo – as concepções dos professores de geografia sobre nações e estados nacionais – exige, em nosso entendimento, uma abordagem pluridisciplinar.

Sabemos que isso implica riscos. O primeiro refere-se à grande abrangência do trabalho, que pode ser visto como “panorâmico”, portanto, que aprofunda pouco em determinados aspectos teóricos. O segundo, mas não menos importante, relativo ao tamanho da amostra: são apenas 14 docentes de Geografia entrevistados, em um universo muito mais amplo – o que não nos permite afirmar que as concepções que identificamos sejam inerentes a todos os professores desta disciplina. Procuramos selecionar escolas e professores que pudessem oferecer uma amostra efetivamente qualitativa, tanto em relação ao quesito aprovação de seus alunos no vestibular da UFMG, quanto em relação à qualificação de seus docentes. Por isso, apesar do reduzido tamanho da amostra em termos quantitativos, em termos qualitativos as escolas e docentes selecionados nos permitem vislumbrar aspectos relativos às origens e ao processo de construção dos saberes dos docentes de geografia em relação às categorias nação e estado nacional.

Acreditamos que nossas análises ajudam a compreender como os docentes constroem seus saberes, especificamente frente à constituição da identidade nacional, contribuindo, desse modo, para ampliar os debates sobre a relação entre o ensino – especificamente o de geografia – e a construção da ideologia nacional no Brasil.

Um procedimento que seguimos em todo o trabalho foi o da associação, em cada capítulo, do referencial teórico aos dados empíricos, uma vez que tal procedimento nos permitiu estabelecer análises mais concisas, e ao mesmo tempo referenciadas, dos dados coletados.

No capítulo 1, procuramos explicitar nossos procedimentos metodológicos, assim como a escolha da amostra. Procuramos também apresentar características gerais das escolas selecionadas no que concerne às suas especificidades e semelhanças em relação aos projetos político-pedagógicos, às metodologias de ensino adotadas, à quantidade de alunos e docentes, às suas mudanças ao longo do tempo e aos investimentos frente à formação dos professores.

No capítulo 2, apresentamos nossos referenciais teóricos no tocante aos processos de formação de professores e saberes docentes. Procuramos identificar quais parâmetros

(para diretores, supervisores, vice-diretores e os próprios docentes selecionados) definem “um bom professor de geografia para o ensino médio” nas escolas selecionadas. Ainda neste capítulo, procuramos compreender as maiores satisfações e insatisfações dos docentes quanto a sua profissão.

No capítulo 3, procuramos especificar o desenvolvimento da geografia como disciplina escolar, trabalhando suas diferenças e proximidades em relação à sua constituição como disciplina científica. Ainda que brevemente, procedemos a uma revisão teórica acerca da institucionalização dessa disciplina na escola básica e na academia, comparando seu desenvolvimento no Brasil com aquele ocorrido na Europa, em especial na França e Alemanha (os dois estados nacionais que mais diretamente influenciaram e ainda influenciam na construção da geografia brasileira). Por fim, procuramos detalhar, neste capítulo, a composição dos saberes dos docentes entrevistados e as fontes das quais se originam suas construções conceituais especificamente acerca de nações e estados nacionais.

No capítulo 4, procuramos discutir aspectos relativos a duas categorias que consideramos fundamentais para a compreensão das categorias nação e estado nacional no âmbito deste trabalho: nacionalismo patriótico e ideologia nacional. Com este objetivo em vista, revisamos brevemente a própria construção do termo “ideologia”, para, em seguida, detalhar o que compreendemos – e em quais autores nos apoiamos – para discutir nacionalismo patriótico e ideologia nacional, especialmente para o caso brasileiro. A partir dos dados coletados, pudemos traçar uma discussão associativa entre ideologia nacional, território e soberania, atributos essenciais nos estados nacionais e base para a construção do conceito de nação. Como alguns livros didáticos foram bastante citados pelos docentes, procuramos analisar quais conceitos de nação e estado nacional esses livros expressam.

No capítulo 5, abordamos as concepções dos docentes sobre nações e estados nacionais, procurando associá-las, na medida do possível, ao tratamento dado por teóricos dessas questões, em especial no campo da Ciência Política. As definições dadas pelos docentes destacam-se por apresentarem aspectos essencialmente práticos. A necessidade de trabalhar e/ou diferenciar esses conceitos é diretamente proporcional à temática abordada em classe – se o conteúdo trabalhado envolve discussões sobre nova ordem mundial, globalização, conflitos ou focos de tensão, necessita-se diferenciar nações e estados nacionais.

CAPÍTULO 1 METODOLOGIA E CARACTERÍSTICAS GERAIS DA AMOSTRA SELECIONADA

Hino nacional

Carlos Drummond de Andrade

*Precisamos descobrir o Brasil!
Escondido atrás das florestas,
com a água dos rios no meio,
o Brasil está dormindo, coitado.
Precisamos colonizar o Brasil.
O que faremos importando francesas
muito louras, de pele macia,
alemãs gordas, russas nostálgicas para
garçonnettes dos restaurantes noturnos.
E virão sírias fidelíssimas.
Não convém desprezar as japonesas.
Precisamos educar o Brasil.
Compraremos professores e livros,
assimilaremos finas culturas,
abriremos dancings e subvencionaremos as elites.
Cada brasileiro terá sua casa
com fogão e aquecedor elétricos, piscina,
salão para conferências científicas.
E cuidaremos do Estado Técnico.
Precisamos louvar o Brasil.
Não é só um país sem igual.
Nossas revoluções são bem maiores
do que quaisquer outras; nossos erros também.
E nossas virtudes? A terra das sublimes paixões...
os Amazonas inenarráveis... os incríveis João-Pessoas...
Precisamos adorar o Brasil.
Se bem que seja difícil caber tanto oceano e tanta solidão
no pobre coração já cheio de compromissos...
se bem que seja difícil compreender o que querem esses homens,
por que motivo eles se ajuntaram e qual a razão de seus sofrimentos.
Precisamos, precisamos esquecer o Brasil!
Tão majestoso, tão sem limites, tão despropositado,
ele quer repousar de nossos terríveis carinhos.
O Brasil não nos quer! Está farto de nós!
Nosso Brasil é no outro mundo. Este não é o Brasil.
Nenhum Brasil existe. E acaso existirão os brasileiros?*

A pesquisa que nos propusemos a fazer, situa-se na fronteira¹ entre três ciências: a Ciência Política, a Geografia e a Educação, uma vez que optamos por trabalhar com duas categorias das Ciências Sociais – nações e estados nacionais - pesquisadas a partir de sua abordagem e concepção por alguns professores de geografia que atuam nas escolas básicas de Belo Horizonte, entre o final do século XX e início do século XXI.

Portanto, situa-se no amplo conjunto da Teoria Crítica, pois

procura-se investigar o que ocorre nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 139)².

Neste caso, especialmente em relação àquilo que os professores de Geografia concebem como sendo nações e estados nacionais.

Os dados empíricos foram obtidos com docentes de Geografia que atuam no ensino médio da escola básica, com base nos seguintes questionamentos:

- Qual ou quais são as concepções sobre nações e estados nacionais dos professores de Geografia da escola básica?
- Quais as principais origens dos saberes docentes sobre esses conceitos e qual ou quais têm maior peso (formação universitária ou inicial, formação em serviço, formação continuada, mestrado, doutorado, livros, imprensa em geral, aspectos conjunturais) na construção de suas concepções sobre nações e estados nacionais?
- Qual a relevância conferida pelos professores de Geografia a esses conceitos?
- A quais temáticas da Geografia os docentes entrevistados relacionam os conceitos de nações e estados nacionais?
- Em que medida eles percebem a abordagem desses conceitos nos conteúdos geográficos da escola básica?

¹ Segundo Demétrio Magnoli, “a doutrina das fronteiras naturais surgiu na França iluminista do século XVIII, funcionando como justificativa a posteriori, dos limites do Estado Nacional.” (MAGNOLI, 1997, p.21). O sentido que atribuímos a este termo, neste contexto, mais que um simples “limite”, é o de uma zona de contato, uma “zona fluida” como nos dizeres de Cássio Viana Hissa: “no entanto, na maior das distâncias, na periferia dos núcleos de poder, a fronteira é demarcação imprecisa, vaga. Longe do núcleo, de costas para o território que em princípio lhe diz respeito, a fronteira é poder pulverizado que se questiona mesmo com seus arquitetos e guardiões. O que deveria ser demarcação perceptível, mostra-se espaço de transição, lugar de interpenetrações, campo aberto de intercessões.” (HISSA, 2002, p.35). Esse, para nós, é o sentido de uma pesquisa “de/na” fronteira de três ciências: lugar de interpenetrações, espaço de transição, campo aberto de intercessões.

² ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER. *O método nas ciências naturais e sociais*. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

- Qual a relação entre os discursos sobre nações e estados nacionais veiculados na academia e aqueles veiculados/utilizados na escola básica?
- Que relação existe entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica no tocante à produção/reprodução da ideologia nacional?
- Existe alguma concepção sobre nações e estados nacionais específica para a/da/na escola básica?
- Que relação existe entre a geografia escolar e a disseminação da ideologia nacional?
- Em que medida a formação universitária em Geografia ofereceu embasamento teórico pára o enfrentamento dos conceitos de nação e estados nacionais?

Nossa amostra é composta por 14 professores que atuam em sete escolas de ensino médio em Belo Horizonte³. A seleção dessas escolas teve por base dados fornecidos pela COPEVE,⁴ acerca da aprovação dos alunos nos vestibulares para ingresso na UFMG, nos anos de 1997 e 2003⁵. Por que escolhemos esses sujeitos e essa temática?

A utilização do termo “sujeito” comporta aqui dupla determinação. Os docentes tanto são/estão “sujeitos a”, quanto são /estão “sujeitos de”. Os docentes são “sujeitos a” no sentido de estarem subjugados a algo: o sistema educacional, as diretrizes básicas da escola, os currículos, as normas trabalhistas e salariais. No entanto, são também “sujeitos de” na medida em que se tornam atores capazes de construir suas próprias concepções e práticas, retirando-as do socialmente imposto/construído, superando, assim, os limites do senso comum.

De acordo com Göran Therborn⁶, as ideologias competem, chocam-se, reforçam-se e se fundem e, neste caso, permitem a construção dos dois sentidos para a palavra sujeito: o sujeito a (quando as ideologias submetem os sujeitos a uma determinada ordem social) e o sujeito de (quando as ideologias qualificam os sujeitos frente e/ou em oposição a essa ordem social). Interessa-nos verificar em que medida as concepções dos docentes sobre nações e estados nacionais associam-se à disseminação da ideologia nacional no Brasil. A escolha do tempo de análise – final do século XX e início do século XXI – relaciona-se às mudanças significativas em relação às categorias nações e estados nacionais. Além

³ Nossa amostra inicial era composta por oito escolas e 16 docentes. Entretanto, uma das escolas selecionadas não nos facultou acesso a seus professores. Por isso, optamos por excluí-la e trabalhar apenas com as sete escolas que nos receberam.

⁴ Comissão Permanente do Vestibular da UFMG.

⁵ Os critérios para a escolha das escolas e acerca da utilização dos dados da COPEVE serão mais bem detalhados à frente.

⁶ THERBORN, G. *La ideología del poder y el poder de la ideología*. 3 ed. México: Siglo Veintiuno, 1987

de mudanças conceituais frente a estas categorias, houve outras, de aspecto mais objetivo: passou-se, num “breve século”, da primazia dos estados nacionais a uma ordem que se quer “global”⁷. Tais mudanças afetaram diretamente a própria organização do espaço mundial – objeto de trabalho dos docentes em Geografia na escola básica.

Este “breve tempo” no Brasil também foi marcado por inúmeras transformações econômicas, políticas e sociais. Passa-se de uma sociedade essencialmente agrário-exportadora para uma sociedade industrial-urbana; assiste-se à instauração de uma ditadura militar, associada a grande crescimento econômico (o “milagre brasileiro”), seguida por um processo de abertura política associado, por sua vez, a uma crescente instabilidade econômica e financeira. Assim, as mudanças espaço-temporais e teóricas por si demonstram a fecundidade de se explorar esse curto período, em especial numa disciplina escolar profundamente associada ao Estado.

Interessa-nos compreender de que modo os professores de Geografia da escola básica se posicionaram sobre a temática relativa às nações e estados nacionais e com base em que fontes construíram/constroem seus conceitos ao longo desses “breves cinquenta anos”⁸.

Perguntamo-nos em que medida os professores de Geografia incorporaram/negaram esses conceitos em suas aulas e, mais que isso, no conjunto de seus saberes específicos.

Procuramos, desse modo, responder às nossas questões com base na ótica dos professores que, efetivamente, atuam/atuaram no ensino médio, tomando-os e a seus saberes específicos, desenvolvidos em um processo pessoal e social (TARDIF, 2003)⁹, os verdadeiros “sujeitos” e interlocutores da pesquisa.

A escolha dos conceitos de nações e estados nacionais justifica-se também porque esses são conceitos estruturantes do pensamento ocidental desde as Revoluções Francesa e Industrial. Assim, apesar do discurso reinante na década de 1990, de “fim dos estados nacionais e das nações” perante uma “nova era de paz e prosperidade”,¹⁰ nesta nova

⁷ Neste caso, os debates são inúmeros. Há aqueles que efetivamente defendem a construção de uma “multipolaridade”, com a preponderância de “redes e fluxos”, como Manuel Castels (2002) ou outros, como David Harvey (2004) que apontam para um “novo imperialismo”.

⁸ É preciso ressaltar que falamos em “cinquenta anos”, mas nossa pesquisa estende-se efetivamente de 1969 a 2002, intervalos em que localizamos os anos de conclusão dos cursos de graduação dos professores de nossa amostra. No entanto, se considerarmos que a formação dos docentes é anterior e posterior à sua graduação, justifica-se a seleção desse período, posto que um professor que se graduou em 1969 provavelmente iniciou seu processo de escolarização pelos menos 17 anos antes e continuou a se formar até a atualidade, tendo, inclusive, vivenciado as mudanças mundiais e nacionais ao longo de sua prática. Do mesmo modo, um docente graduado em 2002 iniciou sua formação 17 anos antes e continua em formação na atualidade. (TARDIF, 2002).

⁹ TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

¹⁰ Palavras do então presidente dos EUA, George Bush, em 1992, quando da derrocada da União Soviética.

ordem mundial são nações e estados nacionais que integram e assinam acordos multilaterais, que atuam em fóruns como a OMC,¹¹ que respondem pela adesão (ou não) aos blocos econômicos.

E, por fim, porque muitos conflitos que eclodiram na atualidade assentam-se em discursos nacionalistas, de defesa “da nação”, inclusive para abonar intervenções armadas em outras nações.¹²

Reconhecer como os professores construíram seus conceitos de nações e estados nacionais com base em sua vivência efetiva, significa descortinar, primeiro, o modo pelo qual, ao longo do tempo, construíram seus saberes. Compreender como eles categorizam e conceituam nações e estados nacionais pode nos auxiliar no reconhecimento dos discursos que contribuem para a disseminação e manutenção da ideologia nacional - afinal, não trabalhamos na escola básica com a matéria-prima das construções político-ideológicas da nacionalidade?

Estudar o que os professores da escola básica sabem e como construíram seus saberes sobre nações e estados nacionais pode contribuir para (re)pensar a própria formação universitária em Geografia. Apesar de a universidade/academia não ser a única instância de formação profissional, ela constitui-se no momento de teorizações e aproximações com o pensamento científico-sistemático. Considerar os saberes dos professores é, também, analisar de que modo os saberes científicos/acadêmicos encontram ressonâncias, resistências e são (re)significados na escola básica.

Como os professores são sujeitos socioculturais (TEIXEIRA,1996),¹³ seus saberes se constituem com base nas complexidades dos processos históricos de seu tempo e espaço, sendo por eles influenciado. E isso buscamos compreender em relação e com base nos conceitos de nações e estados nacionais dos docentes entrevistados.

¹¹ Organização Mundial do Comércio.

¹² Do qual a invasão do Iraque é o exemplo mais cabal neste início de milênio.

¹³ Os professores como sujeitos socioculturais. in DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1996.

1.1 A metodologia do trabalho

Precisamos educar o Brasil(...)

E cuidaremos do Estado Técnico.

Carlos Drummond de Andrade

Este trabalho inscreve-se no campo das pesquisas qualitativas em ciências humanas, uma vez que a opção foi trabalhar com os significados de nações e estados nacionais revelados por um pequeno grupo de professores de Geografia que atuam no ensino médio. Os instrumentos de coleta de dados abordavam desde a formação dos professores pesquisados até suas concepções efetivas sobre nações e estados nacionais.

Considera-se assim, que “o sujeito do conhecimento é um sujeito histórico que se encontra inserido em um processo igualmente histórico que o influencia” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p.117).

Desse modo, os professores são sujeitos e produtores de conhecimento em e sobre a sua prática, bem como sobre os princípios que a norteiam. Considera-se também que as concepções desses docentes possuem múltiplas influências, desde sua própria formação na escola básica, passando por sua formação acadêmica, em serviço e influenciada pelos colegas de trabalho (TARDIF, 2003). É uma formação que apresenta uma temporalidade e que está inscrita em determinada conjuntura política, econômica e social, sendo por ela influenciada. Os docentes de Geografia na escola básica, em especial no ensino médio, além de estarem inscritos nessa materialidade, dela extraem matéria-prima para suas aulas e suas práticas.

Consideramos ainda que a subjetividade¹⁴ é parte do processo de pesquisa, que os sujeitos que dela participam (pesquisadores e professores) situam-se em um determinado contexto histórico, econômico, social e temporal e que, portanto, as componentes ideológicas são parte de todo o processo – a começar pela escolha da temática e da proposição de questões. Porém, não nos inscrevemos apenas no campo do “desvelamento da falsa consciência” – como em geral se associa o termo ideologia – mas compreendemos que a ideologia

consiste basicamente na constituição e modelação da forma como os seres humanos vivem suas vidas como atores conscientes e reflexivos em um mundo estruturado e significativo. A ideologia funciona como um discurso que se dirige ou [...] interpela os seres

¹⁴ Para Therborn (1997, p.14), “las formas de la subjetividad humana están constituidas por intersecciones de lo psíquico y lo social, y pueden considerarse como los aspectos externos, más conscientes y más socialmente intercambiables de la persona.”

humanos como sujeitos. [...] A formação dos seres humanos, por parte de qualquer ideologia, seja esta conservadora ou revolucionária, repressiva ou emancipatória, e se ajuste aos critérios que se ajuste, corresponde a um processo simultâneo de submetimento e de qualificação. (THERBORN, 1991, p. 13-14 – Tradução nossa)ⁱ

Assim, não nos interessa nesta pesquisa, chegar a “uma definição verdadeira” acerca de nações e estados nacionais, posto que esta discussão comporta diferentes concepções, associadas a diversos pesquisadores e correntes teóricas.

Interessa-nos compreender se os professores consideram estes conceitos importantes e estruturadores de conteúdos do ensino de geografia na escola básica; onde pesquisam sobre nações e estados nacionais (livros, jornais, revistas, entre outros); se percebem que os conceitos de nação e estado nacional são categorias centrais em conteúdos específicos (como “nova ordem mundial”, “conflitos e focos de tensão”, entre outros).

1.1.1 A organização da coleta de dados – a seleção das escolas

Levamos em conta a pluralidade de instituições escolares existentes em Belo Horizonte, para identificar critérios que nos permitissem selecionar “boas” escolas e que pudessem nos oferecer uma amostragem significativa de professores, considerando-se que nossa pesquisa definiu-se, de antemão, por seu caráter qualitativo. Com isto em mente, nos baseamos nos critérios de eficácia e eficiência das escolas no tocante ao quesito “aprovação no vestibular da UFMG” para classificá-las como “boas”.¹⁵ Para seleção de nossa amostra, foram consideradas escolas “boas” aquelas que apresentaram maior impacto positivo para obtenção de uma vaga nos cursos de graduação oferecidos pela UFMG.

Por que o critério utilizado foi o vestibular da UFMG?¹⁶ Em primeiro lugar, porque é o maior vestibular de Minas Gerais. Embora sua base territorial esteja em Belo Horizonte,

¹⁵ Algumas críticas que podem ser feitas a essa opção, reportam-se à sua associação ao ideário de competências típicas do movimento da Escola Nova: “o currículo por competências tinha por base o entendimento de que era muito estreita a associação entre desempenho do aluno e do professor. Acreditava-se que alunos com bom desempenho escolar possuíam bons professores ou professores eficientes” (DIAS & LOPES, 2003). No entanto, procuramos um critério que nos fornecesse algum embasamento teórico-prático para selecionar escolas e professores ante a multiplicidade de instituições e docentes atuando em Belo Horizonte.

¹⁶ A despeito dos inúmeros problemas que as universidades públicas federais enfrentam (falta de verbas para pesquisas, carência de professores e funcionários, laboratórios desfalcados), o ensino nas instituições públicas de ensino superior ainda é considerado como “de qualidade”, inclusive por seus elevados índices de pesquisa. Na atração que as universidades públicas exercem sobre a população, devem ser considerados também seus baixos custos: afinal, nas universidades públicas, se paga semestralmente apenas uma taxa de matrícula, em geral, inferior ao salário mínimo em vigência no Brasil.

é o exame vestibular mais concorrido deste estado e, por isso, a aprovação neste concurso demanda muito investimento (pessoal e financeiro) por parte de pais, alunos e escolas.

Em segundo, e principalmente, porque este vestibular investiga as condições socioeconômicas dos candidatos e candidatas aprovados (desde a década de 1980), com base na análise de um questionário socioeconômico acoplado ao Guia do Candidato, o que permite avaliar o impacto da formação escolar no conhecimento do aluno. Por “impacto da formação escolar no conhecimento do aluno” estamos entendendo a influência que freqüentar uma escola ou outra teve para que o estudante obtivesse uma vaga na graduação da UFMG. Por isso, este foi o dado que consideramos determinante para a seleção final da amostra de escolas nas quais seriam identificados os professores, universo da pesquisa.

Os dados utilizados para a seleção da amostra referem-se a dois concursos: o vestibular de 1997,¹⁷ marco inicial de nossa seleção, primeira vez que esses dados foram disponibilizados a um público mais amplo, e o vestibular de 2003,¹⁸ uma vez que no momento final de seleção da amostra, ainda não havia sido concluída a tabulação referente ao questionário socioeconômico para o vestibular de 2004.

No vestibular de 1997, foram disponibilizados apenas dados relativos ao percentual de alunos aprovados para a graduação na UFMG, por escola. Para o vestibular de 2003, além dos percentuais de aprovação, foram avaliadas e disponibilizadas também as chances estimadas de obtenção de uma vaga na UFMG a partir da origem socioeconômica dos candidatos.

Encontramos na COPEVE, portanto, duas qualidades de dados: uma mais numérica (1997), referente aos percentuais de aprovação relativa das escolas no vestibular da UFMG, e outra mais qualitativa (2003), referente ao cruzamento dos dados oriundos da análise do questionário socioeconômico e do impacto que freqüentar determinada escola teve, efetivamente, para a obtenção de uma vaga na UFMG.

Apesar de a situação socioeconômica dos estudantes constituir-se no elemento determinante para o sucesso no vestibular da UFMG, o dado do qual nos apropriamos foi aquele relativo à influência das escolas para a aprovação neste vestibular, considerando o potencial estimado (situação socioeconômica dos candidatos) ante o impacto que freqüentar uma escola ou outra teve para auxiliá-lo a obter esta vaga. Este

¹⁷ *Boletim da UFMG*, ano 24, n. 1161.

¹⁸ *Boletim da UFMG*, ano 30, n. 1448.

dado nos indicou o impacto provocado pela escola no estudante, para potencializar ou não, a possibilidade de obtenção de uma vaga na graduação da UFMG. Por exemplo, se uma família tem uma condição socioeconômica melhor, as chances de um candidato oriundo dessa família obter uma vaga na UFMG são maiores. O contrário também ocorre. No entanto, freqüentar uma escola ou outra interfere na obtenção de uma vaga na UFMG, pois potencializa, mantém ou até mesmo reduz as chances de o candidato ingressar na graduação desta universidade.

No caso do levantamento socioeconômico, estabelece-se uma curva de chance potencial que os alunos têm de obter uma vaga na UFMG com base na sua origem sócio-econômica. Organiza-se então um gráfico de Função Sócio-Econômica (FSE) com base no cruzamento de informações obtidas no questionário socioeconômico. Este questionário estabelece uma atribuição de pontos de zero (0) a dois (2), considerando os seguintes critérios: origem do estudante quanto à escola, turno freqüentado durante a escola média, tipo de escola média, se o aluno trabalha, qual a renda familiar, qual o grau de instrução dos pais e o tipo de profissão deles.

Após o vestibular, computam-se os aprovados e novamente elaboram-se uma curva demonstrando os percentuais de alunos, por origem socioeconômica e por escola, que obtiveram uma vaga na UFMG.

Esta última curva, bem como os percentuais que a originam, considera o impacto efetivo que as escolas de ensino médio tiveram sobre a obtenção da vaga pelo candidato, ou seja, considera o impacto das escolas na formação dos candidatos em relação àquilo que constitui o objeto da pesquisa realizada pela COPEVE: a obtenção da vaga na graduação da UFMG.

Por exemplo, se uma escola com determinado alunado tem chances de aprovar, pela origem socioeconômica dos estudantes, 11% de candidatos no vestibular da UFMG e fica nesse patamar, efetivamente pouco acrescentou à formação do estudante. Do mesmo modo, se outra escola tem um alunado com o mesmo perfil socioeconômico da anterior e aprova 32% de seus estudantes no vestibular da UFMG (caso de uma das escolas que compõem nossa amostra), pode-se considerar que o impacto desta na formação do estudante foi efetivamente considerável e positivo. Os dados relativos ao impacto efetivo das escolas para a obtenção de uma vaga na graduação da UFMG nos foram cedidos pelo professor Antônio Emílio, tendo sido também discutidos em entrevista com o professor Mauro Braga. Desse modo, constata-se que alunos cuja condição socioeconômica era similar tinham mais ou menos chances de obter uma vaga

na graduação da UFMG dependendo da escola em que cursaram o ensino médio. Apesar de a pesquisa da COPEVE avaliar que o maior determinante para a obtenção da vaga associa-se principalmente à condição socioeconômica do candidato, freqüentar uma escola ou outra potencializou, manteve ou até mesmo reduziu suas chances efetivas de ingresso na graduação da UFMG.

Desse modo, é possível avaliar o impacto – positivo ou mesmo negativo – que as escolas tiveram em relação à aprovação no vestibular da UFMG com base em uma expectativa previamente definida pela situação socioeconômica dos candidatos.

Assim, a seleção das escolas obedeceu a dois critérios: a aprovação relativa dos estudantes no vestibular da UFMG e o impacto que freqüentar determinada escola teve em sua formação e objetivo (ingresso nesta universidade), com base nos dados e pesquisas realizadas pela COPEVE.

Consideramos ainda que, a despeito do universo significativo a que chegamos, seria interessante comparar escolas pertencentes a redes distintas, privadas e públicas, estaduais e municipais.

Selecionamos, portanto, oito escolas que oferecem a modalidade do ensino médio, localizadas em Belo Horizonte, assim distribuídas: duas escolas privadas confessionais; duas escolas privadas de caráter mais empresarial; duas escolas públicas municipais e duas escolas públicas estaduais.

As escolas da rede federal de ensino, apesar de apresentarem um excelente resultado (índices percentuais mais elevados de aprovação, ou seja, apresentaram maior impacto positivo no que se refere ao auxílio aos candidatos para conquistar uma vaga na graduação da UFMG), foram descartadas de nossa amostra devido às seguintes razões:

- Apresentam diferenciais relativos ao desenvolvimento de uma formação técnica (Cefet e Coltec) e cursos extras (Colégio Militar) que não, necessariamente, são regularmente oferecidos pelas demais escolas públicas;
- Integram e são regidas pelo sistema federal, tanto no que concerne à seleção dos alunos (as três escolas possuem processos seletivos para o ingresso no ensino médio/técnico bastante disputados e que demandam investimentos das famílias e dos candidatos), quanto no que se refere à carreira docente (diferenciada das demais escolas).

Para preservar as escolas e os professores pesquisados, optamos por omitir seus nomes, uma vez que nosso objetivo está centrado na realização de um estudo sobre a constituição dos saberes dos professores a respeito de nação e estado nacional.

As **escolas privadas confessionais** (junto com as públicas federais) foram as que, em geral, obtiveram os índices percentuais mais elevados de aprovação, e que provocaram maior impacto positivo no que se refere ao auxílio dado aos candidatos para conquistar uma vaga no vestibular da UFMG a despeito de sua condição socioeconômica.

As **escolas privadas de caráter mais nitidamente empresarial** apresentaram, analisando-se o gráfico FSE, um impacto nulo ou até mesmo negativo, ou seja, os candidatos oriundos dessas escolas obtiveram o número de vagas no vestibular da UFMG correspondentes às suas chances estimadas e até um pouco menores, com base na sua origem socioeconômica.

Neste grupo, selecionamos aquelas cujos percentuais mais se aproximaram de 0, ou seja, apresentaram um desempenho um pouco melhor, considerando a relação nível socioeconômico x impacto da escola nas chances de obtenção de uma vaga na UFMG.

Constatou-se ainda que, em geral, o impacto das **escolas públicas** nos estudantes, para obter uma vaga na UFMG, são muito baixos ou negativos, excetuando-se as escolas públicas pertencentes à rede federal de ensino.

Na **rede pública estadual**, não necessariamente as duas escolas de maior aprovação percentual no vestibular de 1997 foram as que maior impacto provocaram para a formação do aluno e para a obtenção de uma vaga na UFMG em 2003. Apesar de os índices percentuais de aprovação dessas duas escolas no vestibular da UFMG estarem situados entre os mais elevados da rede pública estadual, o impacto que essas escolas tiveram sobre a possibilidade para obtenção de vaga pelos candidatos, considerando sua origem socioeconômica, foi, inclusive, negativo.

Desse modo, atribuímos maior peso ao impacto qualitativo provocado pelas escolas, no que se refere à obtenção de uma vaga na UFMG. Por isso, entre as escolas da rede estadual selecionadas não figuram os dois colégios de aprovação percentual mais elevada, mas as duas escolas estaduais que, dadas as condições socioeconômicas de seus alunos, melhor desempenho tiveram em colocá-los na UFMG.

Em relação às **escolas públicas da rede municipal**, constatou-se que seu desempenho é um pouco melhor que o das escolas públicas estaduais no que se refere à obtenção de uma vaga na UFMG. Selecionamos, deste grupo, aquelas cujos percentuais foram relativamente elevados e com uma FSE positiva.

1.1.2 A organização da coleta de dados – a seleção dos docentes

Selecionadas as oito escolas iniciais, fizemos um primeiro contato, para agendar entrevistas com os diretores das instituições. Fomos recebidas por oito diretores, que se dispuseram a conversar conosco mediante um roteiro previamente elaborado.

O principal objetivo desta entrevista era conhecer um pouco a história de cada instituição, e chegar à pessoa que tivesse profundo conhecimento do corpo docente.

As entrevistas com os diretores foram, em geral, realizadas nas respectivas escolas, e cada uma durou, em média 60 minutos. Procuramos investigar a origem das escolas, aquilo que compreendem como “sua missão”, o número de alunos e professores do ensino médio, as políticas de estímulo à qualificação docente, o processo de seleção, avaliação e acompanhamento dos professores e, ainda, o que seria um “bom professor” de geografia atuando no ensino médio para cada instituição.

Até este momento contávamos, efetivamente, com oito escolas. Entrevistamos o diretor de uma escola privada de caráter mais empresarial, que nos indicou a pessoa que melhor conhecia a instituição (passo importante para chegar aos bons professores da escola). No entanto, a pessoa indicada pelo diretor adiou várias vezes nossa entrevista. Por não conseguirmos acesso a ela, não pudemos chegar aos professores desta escola e optamos por excluí-la de nossa amostra.

Logo após essa entrevista, os diretores nos encaminharam para as pessoas que melhor conheciam as instituições e seus funcionários. Neste caso, não houve coincidência de cargos e funções, sendo que, em algumas escolas foram indicados os vice-diretores, em outras, os coordenadores de área, supervisores, etc. Porém, todos esses profissionais possuíam características em comum: longo percurso nas instituições e profundo conhecimento dos docentes em exercício, da filosofia institucional e do cotidiano das escolas.

Procuramos então agendar entrevistas com esses profissionais, que duraram de 60 a 90 minutos. Neste momento, o objetivo da entrevista era selecionar os dois melhores docentes de geografia – de acordo com os critérios de cada instituição - em atuação no ensino médio, um com mais e outro com menos tempo de casa, e que se graduaram de 1960 a 2000. Optamos por entrevistar docentes com tempo de inserção distinta em cada instituição porque nos interessava localizar profissionais com tempos de formação diferenciados. Tínhamos por hipótese que, entrevistando docentes formados em épocas distintas, poderíamos verificar mudanças e permanências em relação ao tratamento dado

aos conceitos de nação e estado nacional, considerando-se, inclusive, as mudanças conceituais e objetivas que essas categorias conheceram ao longo das décadas de 1960 a 2000.

Procuramos verificar como foram construídos os projetos pedagógicos, quais as principais mudanças na orientação social e política de cada instituição ao longo do tempo, qual a percepção da disciplina geografia entre esses profissionais e, principalmente, o que seria um “bom professor” e um “bom professor de geografia” para cada escola. Tínhamos por hipótese que os considerados bons professores possuem alguns diferenciais relativos à formação acadêmica, relacionamento com os estudantes e um posicionamento teórico mais bem definido sobre o exercício da docência e a temática que nos interessa.

Ao longo do processo de coleta de dados, percebemos que a avaliação feita pelos alunos sobre esses professores foi critério comum para a indicação dos bons docentes. Por isso, não sentimos necessidade de realizar uma pesquisa também com os estudantes, uma vez que praticamente todas as instituições selecionadas fazem tal levantamento e utilizaram-no como um dos critérios para nos indicar os bons professores de geografia para cada escola selecionada.

Metodologia semelhante a que adotamos foi encontrada, ainda, em pesquisa desenvolvida por Lüdke (2001), citada no artigo “O professor, seu saber e sua pesquisa”. A autora trabalhou com um grupo de professores do ensino médio. Inicialmente, elegeu como informantes os dirigentes das instituições selecionadas, a seguir, os coordenadores de setores e, por fim, os próprios docentes por eles indicados.

Destacamos também que não consideramos, para fins de seleção dos nossos professores, nenhum docente em “inserção precária”¹⁹ nas escolas selecionadas. Em geral, nossos professores, tanto nas escolas privadas, quanto nas redes públicas (estadual e municipal) possuem certa estabilidade e reconhecimento social (ou legitimidade) dentro do ambiente escolar específico. No caso dos professores das redes públicas, selecionamos apenas docentes concursados, um com mais, outro com menos tempo de casa (solicitamos que as escolas não nos indicassem professores cujos contratos de trabalho fossem provisórios).

Solicitamos aos diretores e às pessoas indicadas por eles, que nos explicitassem o que entendiam por “bons professores”, em especial, o que seria para eles “um bom professor

¹⁹ Tardif (2003), por exemplo, considera como inserção precária aquela de curta duração, sem o estabelecimento de um mínimo de seguridade e estabilidade para o profissional.

de geografia”. A intenção deste questionamento seria compreender os sentidos desse quesito para cada instituição.

Com base na indicação desses funcionários, chegamos então ao universo final de nossa pesquisa: 14 professores de Geografia que atuam no ensino médio, sendo dois para cada escola (públicas estaduais e municipais, totalizando oito docentes; privadas confessionais, totalizando quatro docentes, e privada de caráter mais empresarial, dois docentes).

A duração das entrevistas com os professores variou de 75 a 240. Alguns optaram por dividir o questionário em dois encontros; outros por realizar toda a entrevista de uma única vez. Ressalte-se que todas as entrevistas foram feitas nos locais indicados pelos selecionados. Em geral, os docentes marcavam horário conosco na própria escola – nestes casos, realizamos entrevistas na sala dos professores, nas bibliotecas, em salas de aulas desocupadas ou em um caso, no laboratório de informática da escola.

O questionário para a entrevista foi previamente organizado por nós e dividido em quatro partes. A primeira considera o processo de formação inicial dos docentes e o peso dos saberes (universitários, oriundos da prática, formação permanente, formação continuada) para sua prática pedagógica com os educandos. Perguntamos qual o esforço que cada um despendeu em seu processo de formação inicial²⁰ (tanto em Geografia, quanto para a docência) e se eles estiveram/estão envolvidos em processos de qualificação profissional e qual(is).

A segunda procura identificar as redes/escolas onde os docentes trabalham e há quanto tempo estão empregados em cada uma. Procuramos compreender quais as maiores satisfações e insatisfações com a profissão, as qualidades que destacam um bom professor (em especial, um bom professor de geografia para o ensino médio), os materiais consultados para preparar as aulas, as principais fontes de estudos e atualização. Solicitamos, ainda, a indicação de bibliografia considerada por eles como importante em se tratando de Geografia Humana, especialmente Geopolítica.

Na terceira, solicitamos que os docentes nos indicassem as temáticas consideradas por eles como as mais importantes dentro da Geografia e aquelas que eles mais gostam de ensinar. Perguntamos sobre a interface da Geografia com outras ciências e quais conceitos e categorias consideravam essenciais para a Geografia e para o estudo e ensino na conjuntura atual.

²⁰ Por formação inicial entendemos aqui o curso de graduação. (GARCIA, 1999).

Na quarta e última, perguntamos aos professores como eles conceituam nações e estados nacionais, se diferenciam esses conceitos e a quais temáticas da geografia eles podem ser associados. Indagamos sobre a contribuição da formação universitária para fundamentar o trabalho pedagógico acerca dos conceitos de nações e estados nacionais, se os abordam em suas aulas e qual importância atribuem a eles. Enfim, perguntamos quais conceitos eles consideram relevantes para o estudo e ensino da conjuntura política e econômica dos últimos cinquenta anos.

Todas essas questões procuraram, sobretudo, entender o processo de construção dos saberes dos professores sobre nações e estados nacionais, perceber em que medida a formação inicial em Geografia contribuiu para a fundamentação teórica acerca dos conceitos de nação e estado nacional e verificar de que modo os professores de Geografia constroem os saberes sobre esses conceitos após a graduação. Procuramos compreender como e se eles associam os processos atuais de globalização e fragmentação territorial a uma discussão mais ampla no campo das ciências humanas, especificamente se eles ensinam “conflitos pelos conflitos,” ou se embasam essas discussões a partir de uma formação teórica no campo da geopolítica, que considera os processos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais que os determinam.

1.1.3 Análise dos dados

Os procedimentos de análise dos dados seguiram dois parâmetros: de um lado, procuramos agrupar e estabelecer uma relação quantitativa para algumas informações (a construção de algumas tabelas e quadros referentes aos dados que possibilitaram esse tipo de tratamento).

De outro, as entrevistas foram analisadas com base em instrumental referente à análise do discurso, ancorados nos textos de Mikhail Bakhtin (1997),²¹ *Marxismo e filosofia da linguagem*.

Procuramos compreender as vozes presentes nos discursos dos docentes, sua relação com os diferentes tempos dos/nos processos formativos, a influência (ausente/presente) da academia, os instrumentos utilizados para conferir validade a seus argumentos e conceitos.

²¹BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8ª ed. São Paulo:Hucitec, 1997.

Buscamos desenvolver o raciocínio com base, sobretudo, nas informações empíricas, naquilo que elas nos trouxeram de instigante, de renovação/conservação ante os conceitos de nações e estados nacionais.

Se considerarmos que os estados nacionais e as nações auxiliam na composição de identidades, é importante nos perguntarmos como e de que modo eles o fazem. Precisamos compreender o modo pelo qual eles se constituíram nesses objetos/representações para amplas parcelas populacionais em todo o mundo.

De acordo com Bakhtin,

ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo existe um universo particular, o universo dos signos. [...] Compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica (e, portanto, também de natureza material) passamos sem interrupção para um outro elo de natureza estritamente idêntica (1997, p.32-33).

Assim, segundo o autor, a palavra é o “fenômeno ideológico por excelência”, o “modo mais puro e sensível de relação social”, ao mesmo tempo material semiótico da vida interior e expressão da materialidade que lhe confere sentidos e significados. Para ele, “é devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for” (BAKHTIN, 1992, p.37).

Assim estamos trabalhando com duas palavras – nações e estados nacionais – e seus múltiplos e possíveis significados e significantes, marcadores de diferenças e similitudes, construtores de ideologias, elas mesmas produtos ideológicos de seu tempo e sociedades.

No entanto, essas palavras necessitam de outras materializações para ganharem sentido. Deste modo, hinos e bandeiras nacionais, representações pictóricas, textos literários, mapas, campeonatos ou disputas mundiais de esportes, aulas de Geografia e História vão construindo os sentidos e significados desses termos, numa “cadeia ininterrupta de produção de significados”, que se reforçam, se contradizem, competem, se chocam, se superpõem, se fundem e reforçam umas às outras.

Por ser uma pesquisa de duas palavras – e seus amplos sentidos – cuja amostra empírica baseia-se nas concepções que 14 docentes de Geografia têm acerca delas, o nosso referencial analítico inscreve-se no campo das pesquisas qualitativas.

Nações e estados nacionais são, portanto, signos que remetem a algo fora de si mesmos, criam sentidos e significados para as sociedades, são, portanto, produtos ideológicos. E como “um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção e consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior” (BAKHTIN, 1992, p.31).

Consideramos, com Bakhtin, que “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 1992, p.31). Logo, nações e estados nacionais são signos, reflexivos e refratantes das realidades que os originam, modificam, conferem sentidos.

1.2 Caracterização da amostra – as escolas

Das sete escolas pesquisadas, duas são públicas estaduais, duas são públicas municipais, duas são privadas confessionais e uma é privada de caráter mais empresarial. Todas inscreveram mais de 100 alunos no vestibular da COPEVE/UFMG, tanto em 1997 quanto em 2003. Em relação ao tempo de funcionamento dessas escolas, observamos que todas têm pelo menos dez anos e algumas, mais de cinquenta anos:

Quadro 1: Tempo de funcionamento das escolas

Tempo de funcionamento	Colégios*
De 10 a 20 anos	Colégios C e E
De 21 a 40 anos	Colégios F, G e D
De 41 a 60 anos	Colégio A
De 61 a 80 anos	Colégio B

*As escolas A e B são privadas confessionais, a escola G é privada de caráter mais empresarial, as escolas C e D são públicas municipais e as escolas E e F são públicas estaduais.

Em relação ao tempo de funcionamento, podemos perceber que todas as escolas se encontram estabelecidas e, de certo modo, legitimadas, à medida que, principalmente no caso das escolas privadas, continuam a atrair grande contingente de estudantes, por, no mínimo, mais de duas décadas. No caso das escolas selecionadas, esse indicador pode revelar ainda maior estabilidade de seu corpo docente. Constatamos que, em geral, nas

escolas públicas, o número de professores concursados e efetivos tem aumentado progressivamente, o que possibilita o estabelecimento de certa tradição pedagógica própria, hábitos e rotinas e, mais que isso, certa cultura organizacional própria.

Em todas as escolas, constatamos presença significativa de alunos matriculados no ensino médio.

Tabela 1: Relação número total de alunos x alunos matriculados no ensino médio

Escola	Tipo de escola	Número total de alunos	Alunos matriculados no ensino médio	Percentual de alunos no ensino médio
Colégio A	Privado confessional	3300	1006	30,48%
Colégio B	Privado confessional	2500	670	26,8%
Colégio C	Público municipal	1060	450	42,45%
Colégio D	Público municipal	2600	1700	65,38%
Colégio E	Público estadual	1200	1200	100%
Colégio F	Público estadual	1682	746	44,35%
Colégio G	Privado (mais empresarial)	1919	734	38,25%

Podemos observar que, enquanto nas escolas privadas, o número de alunos matriculados no ensino médio corresponde a cerca de 30% do total, nas escolas públicas esse número varia de acordo com a rede a qual se vincula a escola.

As escolas vinculadas à prefeitura municipal apresentam de 40% a 60% de alunos do ensino médio, enquanto apenas uma vinculada à rede estadual atende a 100% de matriculados nesta modalidade de ensino.

É preciso considerar com relação a esses dados, primeiro a história e a historicidade inerente à própria instituição. A escola da rede municipal que apresenta mais de 60% de alunos matriculados no ensino médio, ao longo do tempo tem ofertado essa modalidade

de ensino, mantendo certa tradição reconhecida pela sociedade como “boa escola” de ensino médio.

Outro fator a ser considerado para as escolas municipais é sua localização geográfica: as duas escolas selecionadas são bastante centrais, atraindo estudantes de diversos bairros de Belo Horizonte e mesmo de cidades da região metropolitana. Talvez isso ajude a compreender a permanência da oferta de ensino médio por estas duas instituições, na medida em que os próprios alunos e familiares reivindicam a manutenção desta modalidade de ensino nestas escolas.

Em relação às escolas estaduais, observa-se que apenas uma cumpre totalmente a exigência e determinação da lei, ofertando exclusivamente o ensino médio. A outra escola estadual de nossa amostra possui também alunos matriculados no ensino fundamental. O diretor desta escola, na entrevista, explicou que a escola foi criada como anexo de outra escola estadual voltada, sobretudo para o ensino médio, para atender os alunos que cursavam o ensino fundamental. Depois, as escolas foram separadas e, a partir de então, essa passou a oferecer também o ensino médio.

Em relação às escolas privadas, todas possuem perto de 30% de alunos matriculados no ensino médio. Procuramos ainda verificar a relação entre o número de docentes e o de discentes.

Tabela 2: Relação total de discentes x total de docentes

Escola	Tipo de escola	Total de alunos	Total de professores	Relação alunos x professores
Colégio A	Privado confessional	3300	140	23,57
Colégio B	Privado confessional	2500	140	17,85
Colégio C	Público municipal	1060	45	23,55
Colégio D	Público municipal	2600	98	26,53
Colégio E	Público estadual	1200	52	23,07
Colégio F	Público estadual	1682	90	18,68
Colégio G	Privado (laico)	1919	115	16,68

Percebe-se, nesses dados, que a relação entre corpo docente e discente mostra-se semelhante em todas as escolas, independente da rede ou de ser pública ou privada. Um aspecto que merece destaque relaciona-se ao fato de a média nas escolas municipais (escolas C e D) serem um pouco mais altas que as médias das escolas estaduais (escolas E e F).

Compilamos este dado porque esperávamos encontrar grandes desníveis – quantitativos – entre as escolas selecionadas no que se refere à relação corpo docente x corpo discente, o que não foi o caso, como pode ser verificado pelos dados obtidos.

Em relação à permanência dos professores na mesma instituição, verificamos que esta pode ser considerada bastante elevada, uma vez que a maioria trabalha de 10 a 20 anos seja nas escolas públicas, seja nas privadas.

1.2.1 O perfil dos discentes

Em relação às características dos alunos, estas variaram bastante, tanto no tempo, quanto entre as escolas selecionadas.

Há escolas que assumem claramente que formam “líderes”, porém, apresentam uma preocupação com aspectos sociais, como no exemplo a seguir.

A gente procura atender a uma população de renda [...], uma população que tenha [...] que vão ser os líderes, mas a gente também tem um enfoque muito grande na população carente. (Diretor da escola A)

Há outras que “vivem” certa contradição ante a esse perfil e aquilo que se coloca como sua “missão”, assentada em valores cristãos.

O pessoal pensa que aqui só tem... é um colégio de ricos, aluno rico. Não. Está cheio de bolsistas. E também temos hoje, pela filantropia, nós temos também... bolsistas... bolsas para carentes. Tem gente aqui que a renda familiar é de um salário mínimo por pessoa. É gente... tem gente da favela e assim por diante. (Diretor da escola B)

Há até escolas com realidade muito diferente, pois a problemática marcante em relação ao corpo discente relaciona-se a certa desesperança, a certo descrédito quanto ao papel e relevância da escolarização para uma futura inserção econômica (mercado de trabalho) e social dos estudantes.

Hoje, os meninos, eles não tem eh, mais aquele [...] ele não tem muita perspectiva, então, ele não vê muita perspectiva na educação, ele não vê

perspectiva fora da esc [...] da [...], do mercado. Ele não vê, ele não vê nenhuma perspectiva pra ele. E a escola não está oferecendo nenhuma esperança, sabe. Não sei se a escola que não está oferecendo ou se nós não estamos conseguindo fazer isso, porque a realidade está aí fora e eles tão vendo isso toda hora. (Diretor da escola D)

Outro aspecto muito destacado em relação a esta escola relaciona-se, especificamente, ao empobrecimento da população e a assunção, pela escola, das “funções familiares”.

Eu acho que mudou muito. A escola passou a ser a família. Eh, ela tem que lidar com a questão, a questão social em alguns momentos, [...] a questão familiar, a questão do desemprego. Então isso é constante dentro da escola. Então, você fica o tempo inteiro, o tempo inteiro recebendo pais que não dá conta do filho, eh [...] que, que também não tem perspectiva, sabe. E não é só classe [...] classe empobrecida não, a classe média também. Eu vejo isso, assim, crescendo a cada dia. (Diretor da escola D).

Em contrapartida, na outra escola municipal, a despeito de todos os problemas, muitas conquistas foram apontadas como oriundas da participação estudantil (via grêmio) e da articulação entre pais e mestres.

Esse colégio foi fundado, em 1992, lá na Avenida do Contorno 1313, com necessidade da comunidade que [...] vindo, oriundos de escolas particulares e que a classe média já não estava dando conta financeiramente de pagar. Então, a prefeitura abre uma escola no antigo Humberto Rosa, em 1992, para atender aquela comunidade mesmo de classe média que já não estava dando conta de sustentar financeiramente a escola particular. [...] Depois, eh..., se não me engano em 97, após uma imensa luta da comunidade, com a participação de pais, dos alunos do grêmio, entrando no orçamento participativo, nós conseguimos a compra desse prédio... (Diretor da escola C)

Ao mesmo tempo, esta escola caracteriza-se por grande pluralidade do corpo discente, atendendo não apenas a alunos oriundos da “classe média empobrecida”, como a alunos carentes financeiramente, oriundos e residentes na Grande BH, não apenas nas imediações da escola, como também a portadores de necessidades educativas especiais:

Nós temos gente de toda a BH. Inclusive, da grande BH. Nós temos alunos de Sabará, Ribeiro de Abreu, [...] de [...], à noite, nós fizemos uma pesquisa, deu mais de 95 bairros diferentes. Nós não temos uma comunidade homogênea e nem do local. Ela é de toda a grande BH. Ela é extremamente heterogênea. [...]

Por exemplo, nós temos de manhã uma paralisia cerebral, à tarde nós temos uma série de outras questões e à noite nós temos além dos hiper-ativos, nós temos 36 alunos surdos, onde há um projeto específico pra eles. Nós levamos agora pro fórum mundial de educação em Porto Alegre. Foi considerado o melhor do Brasil. (Diretor da escola C)

Em relação ao corpo discente das duas escolas estaduais, encontramos mais proximidades que distanciamentos, até por vivenciarem problemas semelhantes, relacionados ao financiamento do ensino médio, à “erosão” da autoridade do professor, ao relativo distanciamento entre escola e comunidade, entre outros. No caso específico das escolas estaduais, encontramos ainda menor dispersão espacial do corpo discente, oriundo das proximidades das escolas

Então a comunidade não participa muito não. Os alunos ajudam bastante também. Eles participam, tem o colegiado que tem os alunos... Os meninos [...] de muito longe não vem não, justamente por isso: porque quando eles são encaminhados pra escola, é de acordo de onde eles moram. (Diretor da escola E)

E, por fim, aparece também, a questão do aumento da violência nas escolas ou em seu entorno:

P) Aqui é um bairro de classe média?

(R): *É uma coisa que nós até estamos estranhando. O entorno aqui, agora, está ficando violento.*

P): Pelo que eu pude observar pelos prédios, pelas casas, parece um bairro de classe média.

(R): *Um bairro de classe média.*

P): E os alunos são daqui do bairro?

(R): *A maioria. A maioria é daqui do bairro. (Diretor da escola F))*

Porém, e apesar disso, há também a crença e a esperança no potencial criativo e renovador dos alunos, ao mesmo tempo em que reaparece a assunção, pela escola, de “funções familiares”, o problema do consumo de drogas, a desesperança na capacidade da escola de atender às demandas postas atualmente pela sociedade:

Ah, eu acho que o que nós temos de melhor e mais importante, não porque é o aluno, mas é a cabecinha deles. Eles são muito inteligentes, são muito atuantes, avaliam mesmo. [...] Eu acho que escola boa é aquela que atende realmente os alunos que necessitam de aprender. Porque a família não é aquela família tradicional que dava aquela educação de peso. Ela dá o que ela pode. Como que

ela pode dar uma educação, postura pro aluno, até ensiná-lo a conviver se o pai e a mãe saem cedo pro trabalho? Outros estão cheios de vício. Então, a escola tem que mudar esse [...] esse perfil, mas de incluir verdadeiramente. (Pessoa que melhor conhece a escola F)

Com base em uma seleção que considerou essencialmente os critérios associados aos impactos que a frequência a uma escola ou outra tem para que os estudantes obtenham uma vaga no vestibular da UFMG, pudemos constatar também as discrepâncias diante da composição do corpo discente de cada escola componente da nossa amostra. Selecionar escolas cujos discentes têm perfis socioeconômicos distintos **não** foi critério por nós utilizado. No entanto, esse dado transpareceu na pesquisa empírica, na medida em que, como pôde ser observado pelos excertos das entrevistas com diretores, supervisores, coordenadores de área, as questões próprias a cada grupo discente variaram de acordo com o tipo de escola selecionada (se pública ou privada, essencialmente).

Assim, embora tenhamos encontrado na pesquisa empírica desde escolas cujos discentes são considerados como os “futuros líderes”, até escolas cujos discentes estão “desestimulados”, ou “têm poucas possibilidades de se inserirem no mercado de trabalho”, este não foi um critério utilizado para a seleção final da amostra, mas certo “retrato” da desigualdade social presente na sociedade brasileira.

Todos os entrevistados apontaram também para as variações sofridas pelo corpo discente ao longo do tempo. E eles explicaram tais variações com base nos seguintes aspectos: deslocamento do campo de interesse dos estudantes (da área de exatas para a área biomédica, e desta, para a área humana); mudanças geracionais (os interesses e mesmo a participação política e social dos estudantes têm variado muito de uma geração para outra). Outro aspecto que eles destacaram quanto às mudanças no corpo discente diz respeito à maior ou menor participação política no próprio âmbito estudantil (participação no grêmio escolar, na União dos Estudantes Secundaristas, entre outras).

1.2.2 As escolas e seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP)

Em relação aos diferentes PPPs, pudemos observar que, para a maioria das escolas, este deve ser entendido não apenas como uma exigência normativa,²² mas sobretudo, deve-se constituir em um reflexo e em um norteador das práticas escolares.

Os PPPs foram elaborados com a participação da comunidade escolar, segundo diretores, supervisores e coordenadores de área. Em todas as escolas selecionadas²³, a redação final do PPP ficou a cargo de um pequeno grupo, algumas vezes de uma pessoa, que organizava e redigia o projeto, que depois era submetido à votação pela comunidade escolar.

De acordo com a pessoa que melhor conhece a escola A, o PPP da escola procura traduzir os ideais de ética, formação cristã e cidadã associado a uma educação de qualidade, em conformidade com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Na escola B, a mais antiga de nossa amostra, o PPP está associado à filosofia da ordem religiosa mantenedora da instituição. O diretor destacou a valorização da formação integral e humanística dos alunos desta instituição, que, segundo ele, está em conformidade com o projeto político-pedagógico mais amplo da ordem religiosa que a mantém.

Em relação às escolas públicas, todas procuraram destacar a participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do PPP. Chamou nossa atenção a percepção do sentido adquirido pelo PPP na escola C, que, semelhante àquele da escola B, procura ser um “espelho” das práticas e crenças da comunidade escolar, um reflexo das ações e da realidade da escola.

Na escola privada laica, de acordo com as pessoas entrevistadas, a construção do PPP foi obra de uma ação que procurou integrar professores, coordenadores, diretores e especialistas contratados para auxiliar na sua elaboração. Uma vez elaborado, este PPP é o parâmetro para toda a rede de ensino a qual pertence a instituição e também para a elaboração de seus materiais didáticos.

Esta escola é caracterizada por seus funcionários como dinâmica e inovadora, por isso, em parte, a construção do PPP é considerada como um marco, pois a partir dele,

²² A partir da promulgação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9596/94), todas as escolas básicas (sejam públicas ou privadas) passaram a ter por obrigação elaborar seu projeto político-pedagógico.

²³ Escolas A e B, privadas confessionais; escolas C e D, públicas municipais; escolas E e F, públicas estaduais; escola G, privada laica.

procurou-se organizar não apenas conteúdos e disciplinas escolares, os currículos explícitos, mas todos os processos de organização, gestão, avaliação e acompanhamento tanto dos alunos, quanto dos professores.

1.2.3 As escolas no tempo

Procuramos compreender as transformações pelas quais as instituições passaram ao longo de sua história. Pudemos observar que as principais mudanças relatadas estão associadas a uma adaptação aos tempos (novos tempos, novas gerações, novas questões), às modificações na legislação e em relação ao corpo discente (interesses, condições socioeconômicas das famílias, perspectivas de futuro, relação entre as famílias e as escolas).

Um ponto que nos chamou a atenção foram as constantes críticas em relação ao descaso com a educação e com as escolas (prédios, condições de manutenção e infra-estrutura) por parte do Estado (quer seja o governo municipal, ou o governo estadual). Um outro foi a afirmação, por parte das pessoas que melhor conhecem as escolas **públicas** (em especial, as **estaduais**) da inexistência efetiva de mudanças nessas instituições. **De acordo com as pessoas entrevistadas**, apesar das mudanças históricas, sociais, geográficas, econômicas, culturais amplas vividas pela sociedade, estas praticamente não afetaram as escolas estaduais. Nem mesmo a obrigatoriedade da construção do PPP foi capaz de provocar mudanças (ou mesmo qualquer tipo de ruptura) nessas instituições.

Em alguns momentos, pudemos observar ainda uma descrença na capacidade “redentora” das escolas, pois alguns entrevistados apontaram, inclusive, a falta de perspectiva dos pais e alunos – especialmente das escolas públicas – diante da possibilidade de inserção formal no mercado de trabalho.

Assim, apesar de não ter sido apontado diretamente, há um quadro de mudanças em curso nas sociedades que colocam em xeque a possibilidade das escolas de serem consideradas como “veículos de ascensão social”, o que influenciará, de certo modo, sua legitimidade e seus discursos – até hoje, ainda centrados nessa “possibilidade”.

Tais contextos têm tornado complexo o “papel” das escolas na atualidade, e, por sua vez, estão em descompasso com o “discurso” ainda proferido e desejado pelas e para as escolas: detentoras do saber, da cultura geral, transmissoras destas às novas gerações,

preparadoras para o mundo do trabalho, etapa a ser vencida rumo à graduação. Essas mudanças, por sua vez, são percebidas pelos entrevistados, como no trecho a seguir.

Eu acho que houve uma grande mudança em termos de [...] de, eh, conceito mesmo de hierarquia, sabe. Eh, [...] de [...] questão social mesmo, a questão de [...] como é que eu vou elaborar isso, eh [...] Hoje, os meninos, eles não tem eh, mais aquele [...] ele não tem muita perspectiva, então, ele não vê muita perspectiva na educação, ele não vê perspectiva fora da esc [...], da [...], do mercado. Ele não vê, ele não vê nenhuma perspectiva pra ele. E a escola não está oferecendo nenhuma esperança, sabe. Não sei se a escola que não está oferecendo ou se nós não estamos conseguindo fazer isso [...] A escola passou a ser a família. Eh, ela tem que lidar com a questão, a questão social em alguns momentos, a questão familiar, a questão do desemprego. Então isso é constante dentro da escola. Então, você fica o tempo inteiro, o tempo inteiro recebendo pais que não dá conta do filho, eh [...] que, que também não tem perspectiva, sabe. E não é só classe [...] classe empobrecida não, a classe média também. Eu vejo isso, assim, crescendo a cada dia. [...] Ah, eu acho que também existe um desleixo em relação ao ensino, sabe. Porque não há como [...] eu acho que como o aluno mesmo não está tendo, vendo perspectiva, o professor também não está enxergando, sabe. Ele também não enxerga nos alunos uma perspectiva de futuro.

(Pessoa que melhor conhece a escola D).

Assim, as “questões sociais” “invadem” a escola, alteram seu discurso legitimador, modificam suas relações de autoridade e hierarquia, se colocam como “problemas” e “desafios” e nem por isso são abertamente enfrentados ou discutidos. Parecem subsumidos em questões que se remetem ao “descaso generalizado com a educação” - com o qual concordamos, mas que não pode servir como única possibilidade de explicação para as dificuldades atuais.

Em relação às escolas **privadas**, os entrevistados em geral afirmaram e descreveram as mudanças associadas às adaptações ao tempo (novos tempos, novas gerações, novas questões), às modificações na legislação e em relação ao corpo discente (interesses, condições socioeconômicas das famílias,²⁴ perspectivas de futuro, relação com as escolas) e certa “identificação” com os problemas do país

²⁴ Neste caso, não necessariamente o risco de não conseguir ingresso formal no mercado de trabalho, mas um aumento da concorrência, certa descaracterização das profissões liberais, agora, mais submetidas à lógica dos mercados e empregos (caso dos convênios médicos e odontológicos, por exemplo), entre outros.

Nesses anos que eu trabalho no colégio, a gente, de alguma forma, identifica muito com o que está acontecendo no país. A gente não fica fora disso [...] Eu... eu vejo muito hoje os nossos alunos mais engajados... na... dentro assim dos problemas brasileiros, sabe? [...] Eh... antigamente, é o aluno só nosso de segundo grau que ficava mais sensibilizado. Hoje eu vejo... ah... há um trabalho mais conjunto de todo o colégio. [...] eu acho que há uma conscientização mais social nos últimos anos no colégio. A época da [...] da [...] da década de 60/70 eu, quando eu entrei no colégio eu entrei em 75. Havia claro um segundo grau muito essa [...] essa [...] essa questão política porque muito ligada a pais e alunos. [...] Depois passou na década de 80 assim, um certo distanciamento também pelas próprias condições, eu acredito, do país. E eu vejo muito nos últimos anos assim, a questão social muito [...] muito assim, sendo trabalhada por nós eh... a consciência que você passa a ter porque o aluno hoje é mais informado também, aí você tem que filtrar com ele essas informações [...] O nosso aluno [...] ele é de classe média-média e a gente sabe que hoje eh... nós temos pais desempregados, sabe, com problemas sociais ... e que estão bem próximos dos alunos, sabe.... Isso [...] faz com que, não só eles, mas nós professores nos sensibilizemos com isso. (Pessoa que melhor conhece a escola privada A).

Ou seja, as mudanças estão associadas muito mais à conjuntura socioeconômica da sociedade em que a instituição se insere que a alterações estruturais dentro das escolas.

Em relação à escola B, a pessoa que melhor conhece a instituição apontou para uma mudança não apenas na proposta pedagógica, mas também no modo de perceber, valorizar e reconhecer os estudantes como sujeitos

Nossa, mudou muito! Mas, mudou muito. Mudou a proposta pedagógica da escola. Claro, a gente tem que mudar. [...] Aí, quando eu assumi, aquilo me chocou profundamente, era disputa entre professor para ver qual tinha o diário mais vermelho do que o outro. Porque, até então, o 2º ano ele era um funil e só ia para o 3º ano aqueles alunos que tivessem certeza absoluta que ia passar na Federal. [...] Então, quando minha coordenadora saiu de licença, [...] eu assumi, os colégios começaram a propor uma mudança. Aí, nós começamos a ter aqui dentro o que foi chamado de formação de professores e tínhamos reunião toda quarta-feira à noite. E, nessa formação foi nos apresentada uma proposta pedagógica de trabalhar o aluno de uma forma mais integral e atender as individualidades desse aluno. Então, foi feito assim, toda uma preparação, e essa

mudança pedagógica ela iria começar inicialmente lá no primário e gradativamente o aluno iria caminhando dentro dessa proposta. Então, aí, houve uma mudança, assim, enorme mesmo da, da proposta do colégio. Eh, mudaram as salas de aula para ajustar essa, essa nova pedagogia que ia entrar dentro do colégio. Claro que sem perder clareza da, do acadêmico. [...] Então, era um outro olhar sobre o aluno, mas sem perder aquelas características do acadêmico... Década de 90, década de 90. [...] Só que [...] eh, aconteceu, assim, uma série de problemas [...] Então, esse modelo, na forma como ele foi orientado, ele não foi aplicado aqui dentro. Ele não permaneceu. Permaneceram as idéias dele. Então, é você acolher o aluno de uma forma diferente. Você ter um olhar diferente sobre aquele aluno. [...] Então, aquela característica, assim, de massacre ela acabou, entendeu? E continuamos assim, e continuamos aprovando tanto aluno quanto aprovávamos. (Coordenador de área – escola B)

Neste caso, as mudanças se referem à própria orientação pedagógica da escola, que, de acordo com o entrevistado, ficou *mais aberta, mais voltada para trabalhar o aluno de forma mais integral, sem perder de vista a excelência acadêmica.*

Como esta escola partilha de uma rede – nacional e mundial – as experiências trocadas entre coordenadores, diretores e professores se refletem e se apresentam na própria orientação geral da instituição. Outra característica que se destaca reporta-se à adaptação dessas mudanças às realidades e possibilidades locais, uma vez que se implementa o que é possível, adaptam-se as idéias e projetos mais amplos, não necessariamente o mesmo “método” – que, considerando-se as diferenças regionais, talvez resultasse em um desastre.²⁵

Nesta entrevista aparece de imediato a tradução dessa excelência acadêmica: a aprovação dos alunos no maior vestibular de Minas Gerais – aquele organizado pela COPEVE/UFMG (o que confirma nossa opção metodológica)

Porque, até então, o 2º ano ele era um funil e só iam para o 3º ano aqueles alunos que tivessem certeza absoluta que iam passar na Federal. [...] Então, aquela característica, assim, de massacre ela acabou, entendeu? E continuamos

²⁵ Aqui nos vem uma pergunta, mais que uma possibilidade de resposta: é possível um sistema efetivamente amplo, que ao mesmo tempo sustente as especificidades locais? Posto de outro modo: como associar uma função generalizante – por exemplo, “escola para todos” – com as especificidades, características e necessidades de cada local (pode-se considerar este local, inclusive, como cada escola e seu entorno imediato...)? Assim, é possível falar em um “modelo amplo de escola”? Se não for, como isso funcionaria efetivamente em escala municipal, estadual e nacional? Talvez esta também seja uma das múltiplas contradições das instituições escolares.

assim, e continuamos aprovando tanto aluno quanto aprovávamos. Claro que, em termos assim, eh, de percentual, eu fiquei até surpresa ontem que eles estavam comemorando aqui no colégio o resultado de uma pesquisa da Federal²⁶...
(coordenador – escola privada B)

Assim, independente da “rede” a qual a escola vincula-se, podemos observar o afloramento de questões contemporâneas, como a “empregabilidade”, ainda que indiretamente, o empobrecimento geral de amplas parcelas da sociedade brasileira e uma espécie de “deslegitimidade” do discurso da escola como facilitadora da “ascensão social”.

Em contrapartida, transparecem processos e tentativas de adaptação aos “novos tempos e novas gerações”, que se refletem tanto na organização dos conteúdos explícitos, quanto nas modificações na relação professor x alunos.

Espera-se ainda que os professores tenham, de modo geral, uma melhor formação acadêmica e pedagógica, que sejam melhores pessoas e se relacionem melhor com os atores escolares, porém, sem perder de vista certa “excelência acadêmica”.

1.2.4 As escolas e as condições de trabalho

Em relação às escolas públicas, em geral o destaque foi dado às condições inadequadas de trabalho, ao desestímulo dos professores, tanto em relação às condições materiais das escolas, quanto aos ganhos salariais e à carreira. Em geral, o “quadro pintado” por diretores e pessoas que melhor conhecem as escolas públicas visitadas foi “pessimista”, de um ambiente pouco estimulador, pouco exigente.

As condições materiais foram relatadas como desestimulantes, pois falta tudo: de condições objetivas para qualificação e reuniões pedagógicas, a material básico como giz, mapas, retroprojetores, vídeos, “mimeógrafos,”²⁷ livros, biblioteca.

Pudemos perceber que, efetivamente, nas escolas públicas selecionadas há problemas infra-estruturais de toda ordem. Em uma escola selecionada, por exemplo, as salas de aulas estão próximas de uma avenida bastante movimentada e não há isolamento acústico - a despeito do levantamento de custos e viabilidade que, segundo o diretor, já

²⁶ O coordenador está se referindo à matéria publicada no *Boletim da UFMG*, ano 30, n°1448, 22 jul. 2004, sobre o impacto das escolas para a formação dos estudantes, utilizado em nossa metodologia para seleção das escolas que compõem a amostra e discutido anteriormente.

²⁷ Considerando-se neste caso, a ironia ao fato de estarmos numa “era digital”. E considerando, ainda, as dificuldades de elaborar e rodar provas e atividades para os alunos.

foi apresentado à prefeitura, o que não significa, evidentemente, que ele tenha sido aprovado no orçamento municipal.

A gente ainda tem um fator muito complicado que é o barulho. O barulho aqui da avenida, isso é uma coisa seriíssima. É muito, mas é muito mesmo. Isso, o que tem acarretado de licença de professor, de estresse de professor e, inclusive, falta de atenção dos alunos. O aluno se dispersa porque ele não escuta. [...] Nós temos já lá um [...] projeto que foi elaborado por um doutorado lá da UFMG, que foi aprovado já, já passou por todas as instâncias da prefeitura, mas a JUCOF, ou seja, o órgão máximo econômico barrou esse projeto. [...] É uma coisa simples, é um revestimento acústico. Não fica em 300 mi, mas [...] está barrado. (Diretor da escola C)

Alguns professores citaram, em suas entrevistas, esses limites físico-estruturais das escolas como um “desestímulo” à sua própria atuação e interesse, e mais, como exemplo cabal do descompromisso do estado para com as escolas.

Em relação às escolas privadas, de modo geral as condições de trabalho foram caracterizadas como “boas”, tanto em relação aos salários e valorização dos profissionais, quanto às condições materiais de trabalho.

Neste caso, destaca-se o processo de formação e qualificação do corpo docente e seu envolvimento – até mesmo sentimental com a escola - como na entrevista a seguir

[Temos] muitos professores que estão aqui há muitos anos, não é. Então eu não sou... um... privilégio não. A maioria dos professores... muitos deles estão aqui há muitos anos - daqui a pouco nós vamos ter que aposentar e passar pra outra turma que está chegando que é o mais que natural, não é? [...] Mas há essa...essa... então assim... essa forma de ver a escola, de muitos anos, que a gente é muito apegado a escola. (Coordenador da escola A)

Às condições de trabalho efetivas foram acrescidas a “boa qualidade” dos alunos e a “boa formação do corpo docente”, além de “seu envolvimento” com as instituições. Este coordenador destaca ainda a estabilidade do corpo docente, apontando para a “antiguidade” dos professores na escola. Assim, as condições de trabalho são consideradas “boas”, apesar de certos limites (no caso, o diretor destacou sobremaneira a carência de quadras esportivas maiores e cobertas, devido ao limite territorial da instituição, sem possibilidades de expansão).

Para alguns coordenadores, as escolas em que eles trabalham não colocam quaisquer limites às suas necessidades efetivas de trabalho.

Então, esse ponto material que eu preciso aqui eu não tenho limite. Precisa professora? Pode contar. Biblioteca, eu tenho, eu indico, enquanto coordenadora, enquanto professora eu posso estar indicando livros. Eh, você tem a liberdade de organizar o seu material, que nem toda escola te dá essa liberdade. E, uma escola, assim, saudável cujo ambiente interno é muito bom. Então, eu me sinto, assim, muito feliz. Eu venho trabalhar satisfeita aqui dentro. Então, eu acho que isso, assim, é importantíssimo na vida de uma pessoa. (Coordenador escola B)

Assim, oferece-se ao professor, além de “boa remuneração”, reconhecimento e condições materiais de trabalho, além de um ambiente “saudável”, a ponto de o professor sentir-se “feliz por estar trabalhando”.

Se, de um modo geral, podemos afirmar que nas escolas públicas, mesmo tendo selecionado as melhores dentre elas de acordo com os critérios arrolados na metodologia, há carência de condições materiais e objetivas de trabalho, que incidem também sobre os salários, podemos, em contrapartida, afirmar que nas escolas privadas selecionadas o quadro parece ser o oposto.²⁸

Em relação ao controle sobre o trabalho dos professores, este parece ser maior nas escolas privadas, apesar das constantes reiteraões dos diretores e pessoas que melhor conhecem estas escolas acerca da liberdade que os professores têm para trabalhar. Porém esses docentes devem estar “atenados” com a realidade atual e mais, utilizar todos os recursos que as escolas colocam à sua disposição, inclusive modernos e sofisticados equipamentos de informática presentes nas salas de aula. Então, o controle é exercido pela comunidade atendida, em geral, considerada como exigente.

Por sua vez, nas escolas públicas selecionadas pudemos constatar uma quase inexistência de controle sobre o trabalho docente. Neste caso, parece que os professores têm mais “liberdade” em propor não apenas os conteúdos, mas também as formas de avaliação. Todavia, esses docentes se deparam com quadros que dificultam sua ação, como condições materiais insuficientes, alunos desinteressados e certa “deslegitimação social” de seu trabalho.²⁹

²⁸ Todavia, também é fato que encontramos em algumas escolas públicas condições materiais consideradas como “boas”, como no caso a seguir: *É uma escola pequena. Eu tenho uma quadra só. Tem piscina, mas atende. [...] Eu não tenho uma sala de multimeios. Eu não tenho auditório. [...] É difícil manter uma escola estadual ainda mais de ensino médio. A verba que vem pro ensino médio é muito pouca porque o compromisso do governo é o ensino fundamental. (Diretor escola E).*

²⁹ Neste caso, ao mesmo tempo em que os professores se sentem “deslegitimados”, recentes pesquisas divulgadas inclusive pela mídia, apontam que o profissional docente é um dos mais “confiáveis”, ou seja, este é um segmento profissional em que a maioria da população “acredita e confia”.

As escolas pesquisadas não podem ser consideradas homogêneas, muito menos uniformes quando analisadas detalhadamente. Em nossa amostra, apesar de podermos traçar um quadro geral, encontramos grandes diferenças entre as diversas instituições, no que se refere à relação entre os atores escolares (professores, alunos, quadros técnicos, direção), e às condições materiais no cotidiano escolar.

Apesar de se constituir nas escolas um *corpus* de conhecimentos específicos (as disciplinas escolares), as escolas e suas disciplinas também se inscrevem em quadros gerais que não podem ser negligenciados, mesmo em se tratando de questões pontuais, sob pena de se cometer excessos anacrônicos.

Neste caso, nossa crítica tem uma direção clara: não se pode generalizar determinados aspectos da realidade intra-escolar; assim como, da mesma forma, não se pode desconsiderar que a escola (em especial a “escola para as massas”) surge em determinado contexto histórico, que irá afetar não apenas sua legitimidade e aceitação sociais ao longo do tempo, como também conformá-la e, concomitantemente, criar os mecanismos para sua negação e superação.

Assim, em nossa concepção, há uma relação intrínseca e dialética entre escola/sociedade, em que uma mantém, legitima e modifica a outra incessantemente. Desse modo, se há uma especificidade dos conteúdos escolares, é preciso também considerar que estes se constituem no tempo, e que, portanto, estão sujeitos àquilo que é “legítimo” em cada momento.³⁰ Portanto, as escolas, seus atores, suas disciplinas podem e devem ser conhecidos no detalhe, mas não se pode esquecer que este “detalhe” se inclui em movimentos – sociais materiais e ideológicos – mais amplos e, por que não, determinados socialmente. Nesse sentido, as escolas, suas práticas e seus atores se inscrevem nos quadros materiais e ideológicos próprios a cada temporalidade e, por isso mesmo, estão em relação direta – de conflito, de legitimidade, ou de ambos simultaneamente – com elas.

³⁰ Senão, como explicar que, por exemplo, os castigos físicos infligidos aos estudantes eram comuns e considerados até mesmo necessários no início do século XX no Brasil, e atualmente, estas práticas são, não apenas consideradas “politicamente incorretas”, como estão, inclusive, sujeitas às sanções penais? E este é apenas um dos aspectos mais visíveis desses processos...

Capítulo 2 O que se espera que um professor saiba

*Precisamos educar o Brasil.
Compraremos professores e livros,
Assimilaremos finas culturas,
Abriremos dancings e subvencionaremos as elites*
(Carlos Drummond de Andrade).

No contexto da discussão sobre formação de professores e saberes docentes, localizamos nossa pesquisa no campo específico dos conteúdos ensinados em uma disciplina escolar, a Geografia e, dentro desta, nos concentramos em dois conceitos: nações e estados nacionais.

Na literatura educacional (nacional e internacional), a discussão sobre a origem e composição dos saberes docentes tem ganhado relevância a partir da década de 1990. Descortina-se então, um novo campo de pesquisas acerca daquilo que os professores afirmam saber, e mais, dos diferentes modos e práticas com os quais inter-relacionam, utilizam, confrontam os saberes que possuem com a (e a partir de) sua prática.

Sob diversos ângulos, pesquisadores como P. Perrenoud, M. Tardif, D. Schön, L. Shulman e outros, vêm discutindo os processos de formação de professores e a composição de seus saberes.³¹ O resultado deste trabalho muito tem influenciado os estudos nesse campo, realizados no Brasil desde a década de 1990, estudos estes que procuram discutir quais seriam os elementos constitutivos dos saberes docentes, quais as representações/concepções que existem sobre o ser professor, quais atos pedagógicos e de ensino os docentes praticam e produzem na escola básica.

Procura-se evidenciar que os docentes são **profissionais** que atuam com e nas relações humanas e que o cotidiano escolar, em especial as salas de aula, exige o confronto com situações complexas e singulares que mobilizam diferentes saberes e requerem soluções imediatas.

Desse modo, afirma-se que os saberes dos professores são múltiplos e plurais, construídos em diversas etapas, em processo permanente de re-construção, tanto no tempo quanto no espaço, e encontram-se atrelados a diversos valores e crenças. Nesta

³¹ NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 74, abr. de 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100002&Ing=pt&nrm=iso Neste número, em especial, foi publicada uma coletânea de textos acerca dos saberes docentes.

perspectiva, os saberes disciplinares específicos constituiriam o traço identitário mais visível de sua identidade – ser professor, mas de quê? De qual disciplina escolar?³²

De acordo com Célia Maria Fernandes Nunes (2001), as pesquisas sobre os saberes docentes têm crescido significativamente no Brasil e procurado “resgatar o papel do professor (...) envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e a organização da profissão docente.”³³

Ainda segundo a autora, procura-se nessas pesquisas, “dar voz ao professor”, tomá-lo como foco central, considerar as inter-relações entre o “modo de vida pessoal” e o profissional.

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (2001),³⁴ em outro artigo sobre os saberes docentes procura destacar as diversas modalidades de pesquisa neste campo, apontando alguns de seus limites e possibilidades. Para ela, cada linha de pesquisa apresenta questões e conduzem a direções distintas no campo das pesquisas a respeito dos saberes docentes, acentuando as diferenças entre as categorias saber escolar e saber docente. A categoria conhecimento escolar

surgiu no contexto dos estudos que investigam a relação entre escola e cultura. [...] No âmbito dos processos de constituição do conhecimento escolar, uma outra vertente reúne autores que têm pesquisado os chamados processos de transposição didática. (MONTEIRO, 2001).

Para Monteiro, a categoria saber docente emergiu, por sua vez, da constatação que a racionalidade técnica, que orientou a educação e a socialização dos professores em grande parte do século XX não compreendeu adequadamente o saber escolar. A tentativa de superação dessa matriz “gerou uma série de estudos e pesquisas que têm procurado superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento teórico/científico e a prática da sala de aula.” (MONTEIRO, 2001).

³² André Chervel (1990) procura contextualizar historicamente o surgimento do termo “disciplina”, e em especial, procura diferenciar “disciplina acadêmica de disciplina escolar”. Para ele, a “disciplina escolar” seria associada “aos conteúdos do ensino, constituindo, ainda, em um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.” Assim, uma disciplina escolar compreende não apenas o conteúdo intrínseco, mas o modo como este é organizado e transferido para as gerações subseqüentes, passível de disciplinamento dos espíritos e, ao mesmo tempo, campo mutável, uma vez que profundamente vinculado à materialidade específica de cada tempo e lugar. (CHERVEL, 1990, p. 177-229).

³³ NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 74, abr. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100002&Ing=pt&nrm=iso Neste número, em especial, foi publicada uma coletânea de textos acerca dos saberes docentes.

³⁴ MONTEIRO, A.M.F. da C. Professores entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 74, abr.2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302001000100008&Ing=en&nrm=iso em ISSN 0101-7330

Outro artigo que procura contextualizar este campo de pesquisas é o de Isabel Alice Lelis.³⁵ Nele, esboça alguns limites que a adoção acrítica e a valorização excessiva da prática em detrimento da teoria podem apresentar.

A autora situa, histórica e criticamente, os trabalhos da década de 1980 que se preocuparam em analisar e compreender a escola com base na estrutura de classes, para demonstrar o contexto que gerou a retomada e o desenvolvimento de pesquisas mais específicas e calcadas na prática escolar cotidiana. Segundo ela, os maiores problemas das pesquisas marcadas pela influência do marxismo (“nas leituras efetuadas por Kosik, Gramsci e Vazques”) encontram-se na “supervalorização da teoria em detrimento da empiria”, provocando um “distanciamento entre os discursos produzidos e as práticas efetivas na escola básica”. É neste contexto que emergem os trabalhos que procuraram superar uma perspectiva conteudista, e assumiram a defesa do conteúdo específico sobre os conteúdos pedagógicos.

Essa tomada de posição é importante porque revela a importância de se investir no saber disciplinar, sem o qual não se efetiva a atividade de transmissão do conhecimento, mesmo considerando-se que **o que ensinar** teria a primazia sobre **o como ensinar**. (LELIS, 2001, grifos da autora).

Tal proposta – ainda segundo a autora - permitiu deslocar o “centro de gravidade” da formação de professores para as unidades específicas, por sugerirem que a natureza da formação para a docência é multidisciplinar e por defenderem a interdisciplinaridade com base em uma integração interna, partindo do conteúdo específico para o conteúdo pedagógico.

De fato, os saberes docentes são plurais, multifacetados, desenvolvidos no tempo, na e a partir da prática e a ela profundamente associados. Os saberes docentes, portanto, não se referem apenas ao seu conteúdo específico – embora este constitua um importante traço identitário – mas podem ser associados a um saber-fazer pedagógico e a modos de se relacionar com os colegas, estudantes, direção, pais e comunidade. Assim, inscrevem-se não apenas no campo disciplinar, mas também no âmbito do relacionamento humano, e associam-se ao desenvolvimento de uma autonomia pessoal que se torna mais expressiva à medida que o docente “pratica” efetivamente seu ofício.

³⁵ LELIS, I.A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 74, abr. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302001000100004&Ing=en&nrm=iso ISSN 0101-7330

2.1 O que seria o saber docente?

A categoria saber docente relaciona-se à consideração do professor como um profissional com características e competências específicas, oriundas de diversas fontes.

Segundo Marguerite Altet,³⁶

Definimos o professor profissional como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. (ALTET, 2001, p.25)

Desse modo, professores profissionais seriam aqueles cuja formação lhes permitiu desenvolver e aprimorar uma série de competências específicas e especializadas, cujas origens repousam em construções sociais, originadas das ciências (verticalização disciplinar) e da prática (o ato de ensinar criando conhecimento simultâneo e específico durante e após seu desenrolar).

Nesse artigo, Altet aponta o desenvolvimento histórico de quatro modelos de profissionalismo no ensino (dominantes na França, sua referência de pesquisa)

O professor magister ou mago, modelo intelectual da Antigüidade, que considerava o professor como um mestre, um mago que sabe e que não necessita de formação específica ou de pesquisa; [...] o professor técnico [...] que aparece com as escolas normais, em que a formação para o ofício ocorre por aprendizagem imitativa [...], o formador é um prático experiente e serve como modelo; [...] o professor engenheiro ou tecnólogo, [...] cuja formação é orientada por teóricos especialistas do planejamento pedagógico e da didática. O professor profissional ou reflexivo [...] onde a dialética entre teoria e prática é substituída por um ir e vir entre prática-teoria-prática, [...]; a formação apóia-se nas contribuições dos praticantes e dos pesquisadores, [...] utilizando conjuntamente prática e teoria para construir no professor capacidades de análises de suas práticas e metacognição. (ALTET, 2001, p.25-26)

De acordo com a autora, houve um aumento da especificidade da profissão do professor à medida que esta se particularizava e, ao mesmo tempo, era socialmente instituída, que se reflete, por exemplo, nessa categorização histórica.

Assim para Altet, o professor considerado na perspectiva atual seria, antes de tudo, “um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas.” Desse modo, as competências destes profissionais corresponderiam “ao conjunto formado por conhecimentos, savoir-faire e posturas, mas também as ações e atitudes necessárias ao

³⁶ ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. *et al. Formando professores profissionais – quais estratégias? Quais competências?* 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

exercício da profissão de professor.” E justamente por isso, tais competências são “de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática” (2001, p.28).

Desse modo, ela propõe a seguinte tipologia para os saberes docentes:

Saberes teóricos, [...] dentre os quais podemos distinguir os saberes a serem ensinados, compreendendo os disciplinares, os constituídos pelas ciências e os tornados didáticos [...], os saberes para ensinar, incluindo os pedagógicos sobre a gestão interativa em sala de aula, os didáticos das diferentes disciplinas e os saberes da cultura que os está transmitindo; os saberes práticos, oriundos das experiências cotidianas da profissão [...] os saberes sobre a prática isto é os saberes procedimentais sobre o “como fazer” [...] os saberes da prática, aqueles oriundos da experiência, produto da ação que teve êxito e da práxis [...] (ALTET, 2001, p.29-30).

Em geral, diversos autores que têm publicado sobre essa temática apontam a composição plural dos saberes dos professores, ancorados nos **saberes teóricos**, nos **saberes práticos**, naqueles **sobre a** prática e naqueles **da** prática.

Há um desdobramento e uma ampliação dos saberes teóricos, que não se limitam apenas ao campo disciplinar específico, mas abrangem os saberes culturais implicados no processo de ensino-aprendizagem, portanto, parecem resvalar nos valores e sentidos da escolarização para as diferentes sociedades. Em relação aos saberes práticos, estes também são especificados, pois há aqueles sobre a prática (relacionados ao desenvolvimento da própria pedagogia) e aqueles que se originam diretamente da relação professores x alunos nas diferentes disciplinas, escolas, tempos e lugares.

Évelyne Charlier,³⁷ por sua vez, define o professor profissional como um formador que,

em função de um projeto de formação explícito, leva em conta, de maneira deliberada, o maior número de parâmetros possíveis da situação de formação considerada; articula-os de maneira crítica [...]; considera uma ou várias possibilidades de condutas e toma decisões de planejamento em suas ações; põe-nas em prática em situações concretas e recorre a rotinas para assegurar a eficácia de sua ação; ajusta sua ação de imediato se perceber que isto é necessário [...]; tira lições de sua prática para mais tarde. (CHARLIER, 2001, p.88)

Para ela, desse modo, as competências dos professores seriam essencialmente relacionadas à prática e à tomada de decisões, uma vez que o espaço constituído pelas salas de aula seria dinâmico e multifacetado, o que exige do professor não apenas raciocínio rápido, mas também capacidade de implementar imediatamente novas ações. Ademais, o professor profissional seria um “eterno aprendiz” com base em sua prática,

³⁷ CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L. (et.al.) *Formando professores profissionais – quais estratégias? Quais competências?* 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

retomando aquelas rotinas que deram resultado segundo seu interesse e planejamento e, ao mesmo tempo, criando novas práticas diante de resultados menos satisfatórios.

Desse modo, as competências profissionais constituem “a articulação de três variáveis: saberes, esquemas de ação e um repertório de condutas e de rotinas disponíveis.” (CHARLIER, 2001, p.89). O professor seria então, um “prático reflexivo”, que “desenvolve suas competências essencialmente na prática e a partir da prática. Distingue a reflexão na ação da reflexão sobre a ação” (2001, p.92).

Nesta perspectiva, parece-nos que os saberes práticos aparecem super-dimensionados ante a formação inicial e continuada, aos aspectos culturais, sociais e ideológicos em que se inscreve a prática, a formação e a ação dos professores.

Nossa opção, ao considerar os saberes docentes, é que eles são plurais, construídos ao longo de toda a vida escolar e mesmo não escolar do professor, oriundos tanto dos saberes acadêmicos, quanto do senso comum, da prática e sobre a prática, e estão inscritos numa temporalidade e espacialidade específicos. Por isso, acreditamos que os critérios para definir “bons professores” tenham sofrido variações no tempo e sejam distintos de uma sociedade para outra³⁸.

Tomamos como referência para definir os saberes docentes, os estudos e pesquisas de Maurice Tardif, sobretudo aqueles sistematizados no livro *Saberes docentes e formação profissional*, publicado em 2002.

Em quase todos os capítulos, Tardif (2002) procura fazer uma defesa da especificidade dos saberes docentes, constituídos, de acordo com ele, por aspectos cognitivos, por experiências escolares anteriores dos professores, associados às suas histórias de vida, permeados por crenças e valores e associados à aquisição de saberes obtida nas universidades.

Outro aspecto que se evidencia nesta obra é a preocupação em procurar conferir um valor social aos professores (como atores sociais, donos de sua “individualidade”). Ele reconhece que as atividades práticas conformam *habitus* e inscrevem os professores em rotinas e que isso se constitui num saber que as pesquisas universitárias geralmente ignoram.

³⁸ Não nos debruçamos acuradamente sobre a definição ou as possíveis definições históricas e variações culturais e sociais acerca do que seriam bons professores. Nesta pesquisa, tomamos como referência, aquilo que nos foi dito pelos diferentes atores entrevistados.

Tardif (2002), a despeito de seus limites, tais como uma valorização da prática que nos parece excessiva, certo alheamento/subvalorização da teoria, ofereceu algumas perspectivas para a análise de nossos dados, tais como:

- os professores parecem possuir um saber próprio e pessoal, e, neste caso, intransferível, além de multifacetado;
- os saberes desses docentes foram e são construídos **no tempo**, o que inclui instâncias formativas anteriores e posteriores à sua formação universitária;
- os saberes dos professores não têm por origem apenas os conhecimentos difundidos nas e a partir das academias, apesar de estas se constituírem em momento essencial de sua formação e ainda, serem legitimadoras de seus conhecimentos (científicos) e de sua disciplina na escola básica;³⁹
- os aspectos práticos relacionados à constituição de seus saberes são um elemento importante de sua formação, possibilitando-lhes maior segurança emocional, propiciando um aprendizado a partir da interação humana, possibilitando trocas de experiências e aprendizado junto a outros colegas de profissão, construindo, assim, um conjunto de saberes muito específicos, ou *savoir-faire* próprio da profissão docente.

Porém, para tratar e compreender os dados obtidos em nossa pesquisa empírica, recorreremos ao trabalho de Léopold Paquay e Marie-Cécile Wagner (2001)⁴⁰ sobre as “competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação”.

Esses dois autores procuraram definir o que eles denominam de paradigmas⁴¹ relativos ao ofício de professor, que nos foi bastante útil para estabelecer uma tipologia do que seria um “bom professor” para os atores entrevistados (diretores, pessoas que melhor conhecem as escolas e professores).

Paquay e Wagner afirmam que

com base na literatura, destacamos seis tipos de paradigmas relativos à natureza do ensino. Cada um deles é identificado por um qualificativo que designa o professor: 1) o “**professor culto**”, aquele que domina os saberes; 2) um “**técnico**”, que adquiriu sistematicamente os saber-fazer técnicos; 3) um “**prático-artesão**”, que construiu para si um “saber da experiência”; 4) um “**prático reflexivo**”, que construiu para si um saber da experiência sistemático e comunicável mais ou menos teorizado; 5) um “**ator social**”, engajado em projetos coletivos e consciente dos desafios

³⁹Neste caso, como veremos, a Geografia primeiro foi instituída na escola básica e depois, passou a ser legitimada por sua existência acadêmica.

⁴⁰ PAQUAY, L. e WAGNER, M.C. “Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação”. In: PAQUAY, L. *et al.* *Formando professores profissionais – quais estratégias? Quais competências?* 2 ed. Ver. Porto Alegre: Artmed, 2001.

⁴¹ Incorporamos em nosso trabalho essa opção de Paquay e Wagner acerca dos seis paradigmas relativos à natureza do ensino, e, inclusive, a terminologia por eles utilizada.

antropossociais das práticas cotidianas; 6) uma “**pessoa**” em relação a si mesmo e em auto-desenvolvimento (2001, p.136, grifo nosso).

Com base na tipologia estabelecida por Paquay e Wagner, procuramos associar as respostas de cada grupo de atores, e, ao mesmo tempo, relacioná-las entre si, comparando-as e discutindo suas aproximações e distanciamentos.

2.2 Saber docente x bons professores de Geografia para o ensino médio

O paradigma do professor **culto** de Paquay e Wagner aproxima-se daquele apontado por Altet acerca do professor **magister** ou **mago**, pois este teria como característica o fato de privilegiar os saberes disciplinares e gerais. O professor é considerado um transmissor dos saberes disciplinares. A crítica feita por Paquay e Wagner aos adeptos desse paradigma é que eles privilegiam os conteúdos e os traduzem – em um processo de formação de professores, por exemplo – sob a forma de cursos excessivamente teóricos ou de reciclagens especificamente disciplinares e conteudistas. Para Paquay e Wagner,

esse paradigma do professor culto tem conseqüências muito importantes na maneira de estruturar e organizar uma formação inicial. Assim, as contribuições teóricas quanto às disciplinas a ensinar e quanto aos princípios didáticos e pedagógicos estão concentradas no início da formação, e os exercícios didáticos e os estágios reportam-se, conseqüentemente, ao final da formação (2001, p.138).

Esse paradigma nos chamou muito a atenção, sobretudo pelo fato de se privilegiar os conteúdos disciplinares, os conhecimentos ligados especificamente a cada disciplina escolar. Considerando-se, por exemplo, a posição ocupada pelas disciplinas pedagógicas nos currículos dos professores de geografia, com base nas entrevistas com eles, elas aparecem ao final da formação universitária, reforçando a posição secundária dos saberes pedagógicos ante os saberes disciplinares específicos.

Assim, a estruturação curricular da formação inicial dos professores de geografia entrevistados revela o privilégio das disciplinas específicas sobre as pedagógicas, o que se reflete, por exemplo, na pequena consideração dessas disciplinas no processo de formação acadêmica ou inicial dos docentes. Constata-se, neste caso, uma ruptura entre as duas formações politicamente estruturadas e materializadas na universidade. A ironia desse processo é que isso acontece em cursos que dizem ter por objetivo formar professores.

Assim, nas entrevistas realizadas com os professores, pudemos observar essa divergência de valoração entre a formação específica e a formação para a docência, expressa no quadro a seguir

Quadro 2: Comparando formações

Professor	Notas atribuídas aos cursos	
	Formação em Geografia	Formação para a docência
Pinheiro	8	*
Jacarandá	10	2**
Mogno	9	7***
Castanheira	6a	6
Jatobá	10b	5
Juazeiro	5c	-
Pequizeiro	7	9d
Limoeiro	7e	7
Cajueiro	9	7
Peroba	8	5f
Embaúba	8	8
Ipê	7	10
Figueira	8	8
Laranjeira	6 a 7 (g)	7
Soma:	108	81

Observações dos professores

*Sem avaliação. *como é que eu vou avaliar um curso que eu não precisava?*

** *Se não tivesse, não faria falta.*

*** *Pelas disciplinas, pelo pouco tempo que têm.*

a) *De tudo que eu trabalho, a base veio da formação universitária.*

b) *Dou 10 para o bacharelado, em função de minha dedicação. [depois, mudou a avaliação do curso para 7].*

c) *Tudo que sei, aprendi sozinho. [não deu nota para a formação específica para a docência, porque havia feito uma graduação anterior em pedagogia. Posteriormente, reconheceu a importância da graduação em pedagogia para sua prática como professor.]*

d) *A PUC sempre teve o histórico de preparar melhor professores que bacharéis. Dou 9 pelos professores.*

e) *Teve pontos positivos e pontos negativos nos dois. Depende do aluno.*

f) *A gente sempre pode mais [referindo-se ao curso de geografia]. Eu não acredito na formação para a docência. Eu acho que ela existe é na docência, e aí talvez seja o ponto em que eu fiquei meio arredia na Faculdade de Educação [FaE]. Porque todas as disciplinas foram feitas antes de eu entrar na sala de aula. Eu não conseguia ver a importância de refletir a educação longe da educação. Eu me perguntava: ‘Gente, será que essa pessoa já entrou numa sala de aula? Será que ela sabe do que eu estou falando?’ Pensava isso de todos os professores, à exceção profa. de Prática de Ensino.*

G: Geografia: *Porque eu acho que deveria ter um pouquinho mais de conteúdo na faculdade. Apesar de que a gente aprende é no dia-a-dia, o que a gente aprendeu lá é completamente diferente. Mas eu gostaria de ter tido mais tempo na faculdade. Foi pouco. Foi um curso muito curto. Educação: Porque a gente está sempre aprendendo, porque eu sempre mantenho o aprendizado.*

A partir do quadro e dos excertos acima, podemos perceber que, de fato, a formação específica confere uma identidade ao docente: “Sou professor, mas de tal disciplina”. Por isso, a formação específica adquire, inclusive, um peso maior. Não obstante, a formação para a docência também é considerada como importante, sobretudo se observarmos que esta correspondeu, nestes casos, a apenas um terço da formação total. Em muitos cursos de licenciatura, somente a partir de 2002 começou a ser implantado um novo modelo de formação para a docência, com aumento expressivo da carga didática das disciplinas pedagógicas. Portanto, os professores por nós entrevistados fizeram sua graduação em um modelo que concedia, em média, aproximadamente 560 horas para a formação pedagógica. A despeito disso, esta é significativamente valorizada em termos quantitativos pelos docentes entrevistados, igualando-se, em alguns casos, à valoração atribuída à formação específica (disciplinar).

Todavia, para alguns docentes a formação para a docência contribuiu pouco ou nada para sua própria formação, como no exemplo seguinte: *Como eu vou avaliar um curso que eu não precisava?* Neste caso específico, este docente afirmou que adquiriu sua formação a partir dos desafios impostos pela prática, uma vez que lecionou desde o início de sua graduação e chegou a receber colegas para fazerem estágios em suas turmas. Ou ainda,

Eu não acredito na formação para a docência. Eu acho que ela existe é na docência, e aí talvez seja o ponto em que eu fiquei meio arredia na FaE. Porque todas as disciplinas foram feitas antes de eu entrar na sala de aula. Eu não conseguia ver a importância de refletir a educação longe da educação. Eu me perguntava: ‘Gente, será que essa pessoa já entrou numa sala de aula? Será que

ela sabe do que eu estou falando?’ Pensava isso de todos os professores, à exceção da professora de Prática de Ensino. (Professor Peroba)

Neste caso, evidencia-se a distância efetiva entre as disciplinas “específicas” e aquelas voltadas para a formação profissional (para a docência), que não se constitui apenas em uma distância física (são institutos separados), mas em um distanciamento até mesmo teórico/acadêmico - pois as preocupações de ambos os campos acabam por serem bastante específicas, apresentando poucos pontos de contato. Explicita-se, assim, a fragmentação presente nos processos formativos dos professores, pois estes ocorrem em tempos e espaços distintos, envolvem discussões verticalizadas específicas e poucas vezes parecem possibilitar aos graduandos a construção da interface entre ambos (a construção dos “nexos conceituais”). O professor Peroba destaca que *as disciplinas [para a docência] foram feitas antes de eu entrar em sala de aula. Eu não conseguia ver a importância de refletir a educação longe da educação.* Assim, a essa distância acadêmica soma-se a distância da prática efetiva em salas de aulas – daí talvez o fato de este docente afirmar ter “gostado de prática de ensino”, pois, nesta disciplina, de acordo com ele, houve pelo menos a tentativa de fazer estas aproximações (conteúdo específico, conteúdos pedagógicos, prática na escola).

Por estarmos no campo de uma disciplina específica, o fato de se privilegiar os conhecimentos disciplinares aparecerá como componente essencial daquilo que é considerado como “bom professor”, principalmente para os professores de geografia entrevistados. Isso significa que a concepção de “bom professor de geografia” para os entrevistados relaciona-se ao paradigma do “professor culto”, aquele que detém o saber e também as habilidades para transmiti-lo aos alunos. Este não seria um resquício de seu processo de formação universitária, em que os saberes disciplinares são privilegiados diante, por exemplo, dos saberes pedagógicos?

Isso é tão mais surpreendente porque esperávamos essa aproximação por parte dos diretores das escolas selecionadas, o que não se configurou com tanta precisão quanto no caso das respostas dos docentes.

Assim, quando indagamos dos docentes que qualidades destacariam um “bom professor de geografia para o ensino médio”, a maioria das respostas apontou para o paradigma do professor “culto”, pois este professor deveria:

- Ter conteúdo: sete citações (o padrão dominante);
- Saber passá-lo aos alunos: cinco citações;
- Dar sentido à análise do espaço geográfico: cinco citações;

- Fundamentar o conteúdo: duas citações.

Paquay e Wagner (2001) detalham também o paradigma do professor “pessoa” e este também aparece como dominante na concepção de “bons professores” para os docentes entrevistados.

Para os autores, neste paradigma

o professor é antes de tudo, uma “pessoa”; uma pessoa em evolução e em busca de um “tornar-se”, uma pessoa em relação ao outro [...]. É claro que não há um perfil típico da “pessoa que ensina”, e a evolução pessoa não é teleguiada do exterior. (2001, p.142)

Este foi o segundo critério mais destacado, quando os professores entrevistados referiram-se às qualidades desejadas em um “bom professor”. Em geral, incluímos nesta concepção respostas que se referiam às qualidades humanas, relacionais e comunicativas dos docentes.

Assim, foram consideradas características, competências e habilidades desejadas no “bom professor” de geografia para o ensino médio a capacidade de interagir bem com os alunos, o saber partilhar e conviver, ser disciplinado (horários, atendimento às demandas da escola, cumprimento do calendário escolar), saber estimular os alunos, ser comunicativo, estar sempre atualizado e ter humildade intelectual.

Tais características são associadas aos saberes pedagógicos. Porém, mais que identificá-las com uma formação pedagógica, os docentes entrevistados aproximaram-nas de características pessoais dos sujeitos humanos, associadas, ainda, à prática profissional (experiência).

Outras características desejadas incluem ter capacidade de síntese, não ficar preso aos livros (ambas relacionadas à concepção do professor culto), ser paciente, ter equilíbrio como ser humano, saber lidar com a diversidade, ser competente, dar retorno aos alunos, ter “jogo de cintura”, estar sempre aprendendo.

Todas essas habilidades e competências se referem de algum modo ao domínio específico do conteúdo da disciplina escolar e à prática em sala de aula. Em suma, parece-nos que, para os professores entrevistados, as características que denotam a eficiência e a eficácia referem-se ao saber disciplinar, por um lado, e ao “manejo de turma” e habilidades relacionais, por outro.

O trecho a seguir, retirado da entrevista com um docente, é bastante revelador da importância do paradigma “pessoa” para a definição do que seria um “bom professor”:

Talvez eu não buscasse na geografia não. Buscaria no professor. Para mim, o maior problema da geografia não é o conteúdo em si, mas como ele [professor] entende a forma de passar este conteúdo (Professor Peroba).

Especificamente neste caso, observa-se que um “bom professor” situa-se entre os paradigmas “pessoa” e “culto”, e espera-se ainda que ele possua habilidades e reflexão associadas à sua prática pedagógica.

Em nosso entendimento, aspectos relacionados à “pessoa” do professor, assim como aqueles relacionados ao *savoir-faire* pedagógico, são mais importantes que meramente o domínio do conteúdo específico. Embora o conhecimento específico e disciplinar não seja secundarizado, este não parece ter importância fundamental quando se trata de definir o que seria um “bom professor”.

Ao entrevistarmos diretores e pessoas que melhor conhecem as escolas selecionadas, a concepção do “professor culto” é substituída pela concepção do “professor reflexivo”. Porém, tanto para diretores, quanto para docentes e as pessoas que melhor conhecem as escolas, a concepção do “professor como pessoa” aparece como o segundo em importância (considerando-se apenas os números de ocorrências). Parece-nos, ao considerar esses dados, que o aspecto observado em um candidato a professor e em um bom professor centra-se em suas características pessoais. Estamos apontando a concepção denominada “pessoa” como dominante não em razão da quantidade de ocorrências, mas, sobretudo, devido à coincidência de opiniões nesse quesito. Assim, apesar de as características pessoais terem ficado em segundo lugar quando comparadas às habilidades e conhecimentos disciplinares e à capacidade de reflexão, estas coincidiram entre os diferentes atores entrevistados.

Para Paquay e Wagner (2001, p.139), o paradigma do professor reflexivo considera que este seria “um profissional [que] realiza autonomamente atos intelectuais não-rotineiros que envolvem sua responsabilidade. Sua arte e suas técnicas são adquiridas através de uma longa formação.”

Assim, diretores e pessoas que melhor conhecem as escolas desejam um professor “bem formado”, tanto em relação ao conteúdo, quanto em relação às estratégias e à didática. Para eles, um “bom professor” para o ensino médio teria como características principais gostar de pesquisar, ser atualizado e gostar de estudar.

Observamos também uma confluência muito significativa do perfil desejado para o “bom professor” entre as escolas selecionadas. Tínhamos por hipótese inicial que o perfil do bom professor variasse para cada escola, ou pelo menos, de acordo com cada

rede. Todavia, pode-se afirmar que existe uma crença comum entre as pessoas entrevistadas nas diferentes escolas, que faz com que os professores considerados como “bons” tenham determinadas qualidades, das quais se destaca o estar atualizado e o gostar de pesquisar, ou seja, se enquadrem naquilo que Paquay e Wagner consideraram como “paradigma do professor reflexivo”.

Tínhamos também como hipótese inicial que critérios como “pontualidade e assiduidade” se destacassem entre as qualidades esperadas do “bom professor”. Ao contrário, os dados demonstraram que o que caracteriza os “bons professores” para os diretores e pessoas que melhor conhecem as escolas selecionadas relaciona-se a características específicas da profissão: estar constantemente estudando e pesquisando, envolver-se com a escola (ou seja, não ficar restrito a lecionar suas aulas e retirar-se do espaço escolar), estar atualizado do ponto de vista metodológico, motivar e relacionar-se bem com os alunos.

Outros aspectos relacionados às habilidades e competências dos professores permitiram-nos situá-los, usando a tipologia de Paquay e Wagner (2001), respectivamente nos paradigmas do “ator social”, “prático reflexivo”, considerando-se as respostas dos docentes, e nos paradigmas do “ator social” e “prático artesão”, considerando-se as respostas dos diretores e pessoas que melhor conhecem as escolas. Desse modo, o paradigma que menos apareceu foi do “professor técnico” que teria habilidades centradas principalmente em “preencher os documentos administrativos, animar uma reunião de pais, receber os pais, resolver os conflitos de equipe, organizar uma viagem escolar, etc.” (PAQUAY e WAGNER, 2001, p.138), tanto para docentes, quanto para diretores e pessoas que melhor conhecem as escolas.

O que seria, então, um “ator social”?

é um ator social o professor envolvido em projetos coletivos (classe-oficina, classe empresa, projeto interdisciplinar, participação construtiva em mecanismos comuns de avaliação, etc.) e também o professor envolvido em debates para definir um projeto do estabelecimento e participar de sua gestão. (PAQUAY e WAGNER, 2001, p.141)

Neste caso, há algumas diferenças entre o que se espera do professor “ator social” das escolas públicas e das escolas privadas. Nas públicas, sobretudo aquelas ligadas à rede municipal, espera-se um envolvimento maior dele na construção do projeto político pedagógico das escolas, assim como de sua inserção mais efetiva nos processos e gestão locais. Nas privadas, sejam elas confessionais ou de caráter mais nitidamente empresarial, a concepção de professor “ator social” passa pelo envolvimento (e

desenvolvimento/proposição de) em projetos institucionais, interdisciplinares, porém, sem necessariamente interferência direta tanto nos processos decisórios, quanto mesmo na formulação de projetos político-pedagógicos.

A concepção de “professor ator” de alguns docentes entrevistados inclui ter posicionamento/engajamento político e fazer **do** aluno um agente transformador da sociedade;

Esta é, para nós, uma constatação bastante contraditória. Espera-se que os estudantes assumam seus “papéis” como atores sociais e tenham “engajamento político”, mas não necessariamente os docentes se vêem deste modo.

A concepção de “ator social” para os docentes parece relacionar-se muito mais a um posicionamento político ampliado (âmbito social geral), que ao envolvimento efetivo com o cotidiano das escolas. Para alguns deles o “ator social” é aquele professor capaz de fazer “do aluno, um agente transformador”. Mas quando este professor se perceberá como ator social no microcosmo da escola em que atua?

Talvez por isso, enquanto diretores e pessoas que melhor conhecem as escolas desejam um professor “ator social”⁴² alguns docentes entrevistados desejam um professor “prático-reflexivo”, limitando-se, assim, ao exercício de sua disciplina escolar.

Desse modo, os professores entrevistados consideram como características desejáveis em um “bom professor” buscar muitos recursos visuais, ser capaz de fazer a transposição didática e ser pesquisador.

Sem um processo de formação continuada, ou mesmo o investimento em formação didático-pedagógica (apontado por apenas um docente), a utilização de recursos visuais e mesmo a transposição didática seriam adquiridas com base na prática e experimentação, sendo, por isso, desejável em um professor experiência profissional em escolas distintas e com diferentes alunos.

Por sua vez, diretores e pessoas que melhor conhecem as escolas privilegiam professores caracterizados como “práticos artesãos”. O paradigma do “prático artesão”, para Paquay e Wagner (2001, p.139) refere-se “ao professor de ofício [...] considerado como um bom improvisador ou, antes, como um ‘artesão’ que excede na arte de juntar

⁴² É preciso destacar a diferença entre as concepções de “ator social” em escolas privadas e públicas. Nas privadas, espera-se um professor que desenvolva projetos disciplinares, interdisciplinares, participe de atividades extra-aulas etc. Nas públicas, parece que se deseja um professor que participe, efetiva e engajadamente, dos processos decisórios e definidores dos rumos das escolas, da elaboração de seu PPP e também em projetos interdisciplinares.

os materiais disponíveis e estruturá-los em um projeto que adquire sentido intuitivamente”.

Deste modo, para os quadros administrativos das escolas pesquisadas depois de características associadas aos professores como “prático-reflexivos e atores sociais”, deseja-se que os “bons professores” associem experiência (tempo de profissão) e atualização metodológica e tenham metodologia.

Nesse caso, há uma espécie de confluência entre o desejo dos docentes em relação ao professor “prático-reflexivo” e dos quadros administrativos em relação ao professor “prático artesão” e uma espécie de distanciamento ou mesmo divergência em relação à expectativa do professor como um “ator social”.

Por isso reiteramos a importância da concepção “pessoa” para os diferentes atores da e na escola, uma vez que, nesse quesito, parece ter havido maior confluência entre todos. Assim, um “bom professor” seria uma “boa pessoa”, preocupada com seu desenvolvimento pessoal e capaz de se relacionar bem com alunos, colegas, direção, funcionários; um ator social (no sentido daquele que se envolve, efetiva e afetivamente com a escola), alguém que “domina seu conteúdo” e que tem “metodologia” para ensinar (metodologia esta adquirida com e a partir da experiência).

Em nossa pesquisa, no entanto, nos deparamos também com uma outra questão que se relaciona ao que seria um “bom professor”: alguém capaz de ensinar não apenas o conteúdo, mas, principalmente, um **modo de raciocinar** com base nesse conteúdo – e de preferência, segundo a referência do saber considerado “culto e institucionalizado”, ou seja, aquele “saber” socialmente reconhecido e valorizado.

Mais que o conteúdo, ele está ensinando (às vezes, sem uma consciência clara disso) um modo de raciocinar integrando conteúdos, conceitos, categorias, contextos. É o modo como ele, professor, conseguiu construir o conhecimento que ensina, mais que o conteúdo em si.

Talvez isso faça a diferença entre o maior sucesso dos alunos, por exemplo, no vestibular da UFMG (utilizado como referência para seleção de nossas escolas e professores). Este professor, que desenvolveu habilidades pessoais de estabelecer inter-relações entre elementos e fenômenos, possui visão integradora de seu conteúdo e raciocínio interdisciplinar, consegue passar isso a seus alunos, independentemente, inclusive, de seu conteúdo específico.

Os “bons professores” seriam então aqueles que articulam seu pensamento, que dão sentido às informações, que são capazes de articular categorias e conceitos em prol de uma análise e explicação dos fenômenos abordados.

Provavelmente, isso dá sentido às informações, auxilia os alunos a compreenderem e apreenderem o conhecimento não só específico da disciplina, mas também de outras áreas do conhecimento humano. Ensinar esse modo de raciocinar pode significar ensinar um modo de articular conhecimento, útil para qualquer área e qualquer empreendimento futuro que esses alunos venham a desenvolver.

Eu gosto de ver os meninos construindo um pensamento, entendendo o processo de, a dinâmica, a formação do espaço, assim, o espaço físico. Eu acho interessante... O cenário nosso é pré-cambriano e a gente faz o mundo moderno nesse cenário. Como ele vai se re-significando. (Professor Peroba).

Em suma, esses professores são capazes de **construir sentido** para os fatos e informações porque eles conseguem articulá-los e explicar essa articulação em suas aulas. Eles são capazes de articular seu pensamento, integrar seu raciocínio e os diversos campos do conhecimento, conectar os conteúdos e informações, como no exemplo a seguir

Não tem jeito de você falar do Oriente Médio sem falar da questão religiosa também. E não tem jeito de você falar dos problemas sociais de uma América Latina sem falar de colonização, sem falar de exploração da economia. Então transitam essas três relações ao mesmo tempo. A questão é que eu gosto. Então, aquilo que você gosta você vai ler mais, vai se inteirar mais, você vai procurar se aperfeiçoar mais, investir maior interesse. Então, a matéria é trabalhada de forma tão contextualizada, mas tão contextualizada que os meninos já entram [...] Ontem mesmo eu dei uma aula interessantíssima. Aí eu comecei no quadro a passar; eles falaram “puxar o gancho, né professor”. Eu falei “puxar o gancho”. Vamos puxar o gancho nisso, nisso, nisso que a Federal vai cobrar essa interpretação de vocês [...] Eu estava trabalhando agricultura e estava falando de estrutura fundiária no Brasil com eles. Aí eu já tinha dado urbanização e povoamento. Eu falei: “vocês lembram que eu falei do povoamento do Sul, como foi o povoamento dos EUA da parte oeste, que a pessoa foi migrando. Lembram aquele conceito [...] de densidade, de crescimento vegetativo, crescimento demográfico. Aí foi só apontando. Vocês vão lembrando, vocês vão articulando. (Professor Pinheiro)

Na medida em que, sub-repticiamente, os professores ensinam um modo de raciocinar, eles permitem aos alunos articularem conteúdos e conceitos, estabelecerem nexos, pontes, relações.

Partimos, então, do pressuposto que é o modo de raciocinar dos professores, articulando categorias, conceitos e conteúdos, que faz a grande diferença no processo de aprendizado dos alunos. Isso significa ensinar uma maneira de pensar, mais que ensinar os conteúdos. Assim, essa idéia de “puxar o gancho” significa ensinar os alunos a articularem os diferentes conteúdos, a integrarem diferentes partes, desenvolvendo o processo de integração do conhecimento. De outro modo, utilizando outra linguagem, na entrevista a seguir identificamos o mesmo processo

Fiz duas disciplinas de metodologia [no mestrado em Educação, na FaE]. Aprendi muito de metodologia. (...) Uso [em sala de aula] em que sentido: porque na medida em que eu consigo fazer a metacognição da metodologia de pesquisa, eu consigo criar estratégias de transmissão de conhecimento a partir disso.
(Professor Castanheira)

Sem dúvida, esse parece ser o raciocínio desejado para e por aqueles alunos que irão exercer uma “posição de mando” na sociedade.

Daí a importância, no discurso referido, do “passar na Federal”, considerada a universidade de referência (especialmente na produção do conhecimento científico) em Belo Horizonte. A preparação desses alunos – em especial, dos considerados futuros “líderes” - é voltada para o modo como o vestibular dessa instituição “cobra” o conteúdo: articulado, integrado, com nexos e sentido.

Logo, se não se ensina aos estudantes como estabelecer nexos, correlações, em suma, como construir sentido para seus saberes, pode-se até ensinar o mesmo conteúdo, mas ele carecerá de sentido, nexos e significação. Desse modo, estudantes que não aprenderam a desenvolver essas habilidades podem mesmo possuir “diplomas”, mas serão menos “preparados” para enfrentar o vestibular da UFMG e, mais tarde, se tornarem “líderes” (ou “formadores de opinião”). Ou ainda, para lidarem com a prática social em outra perspectiva.

Assim, se os alunos não se apropriam deste modo específico de raciocinar, eles têm grande chance de, mesmo terminando a escolaridade básica, manterem-se excluídos do acesso efetivo não às informações, mas às conexões entre elas, ou seja, manterem-se afastados do conhecimento científico e dos mecanismos sociais de sua produção e divulgação. O conhecimento integrado, articulado, pode ser crítico no sentido real da

palavra e não no sentido estreito de ser “do contra”. Ter uma apropriação crítica do conhecimento pode significar ter mais chances de ser criativo, para “o bem ou para o mal”.

Essa constatação é reforçada pelo trecho a seguir, parte da entrevista concedida por Milton Santos⁴³ a Odete Seabra, José Correa Leite e Mônica de Carvalho

Sou da penúltima turma que se formou bacharel em ciências e letras. [...] E o que se dava nesses cinco anos? Havia, por exemplo, a geografia humana, que aparecia no segundo ano. Muita coisa que hoje nós damos, em parte, na pós-graduação era ensinado no ginásio. [...] Tínhamos, então, física, química, história natural, etc., e professores que eram professores de faculdade. [...] Nos dois anos de preparação para a faculdade, víamos Charles Gide, um grande economista francês, uma espécie de papa para a formação escolar no Brasil. Tínhamos uma formação confluyente, porque víamos esses grandes autores através de diversos prismas. Era como um mundo próprio [...]. Não havia televisão, éramos ensinados a não gostar de futebol, sobretudo gente como eu, que tinha origem visivelmente inferior, e que as famílias preparavam para as funções de mando. A educação que me foi dada não foi a de obedecer, foi para me preparar para fazer parte dos que iam mandar. Todas as atividades ditas populares eram desaconselhadas, de forma não explícita, na produção do homem da elite, do bacharel. E o que é o bacharel? É um sujeito que pode ser advogado, promotor, juiz, jornalista, político, diretor de hospital. Isto é o bacharel. E que aprende a falar, o que era uma característica do mando e da política, saber fazer frases, saber amarrar uma idéia com a outra (SEABRA, LEITE e CARVALHO, 2000, P.75-76)

Portanto, há algo que diferencia esse “bom professor”, que, geralmente, acaba por lecionar em escolas onde estudam os filhos das elites (pelo menos a elite “cultural”), aqueles que ocuparão posições de mando, e que, para tanto, precisam aprender a *amarrar uma idéia com a outra*. Tais professores possuem também essa capacidade de “amarrar idéias” e acreditamos que é isso que eles ensinam, mais que o conteúdo em si. Esse modo de raciocinar é muito mais freqüente entre professores que atuam nas escolas privadas confessionais que entre os que atuam nas demais escolas como mostra o exemplo a seguir

A evolução do capitalismo. Adoro trabalhar com o capitalismo [...]. Porque eu vejo assim, que é um processo igual eu falo com eles [os alunos], é cíclico [...] Dá para questionar bastante com eles, o que está acontecendo. [...] Se você trabalhar bem o capitalismo, você consegue depois ganhar o aluno [...] porque ele vai compreender as outras coisas. (Professor Mogno)

⁴³ SEABRA, O.; CARVALHO, M.; LEITE, J.C. *Território e sociedade* – entrevista com Milton Santos. 2ª ed. São Paulo:Fundação Perseu Abramo, 2000. p. 75-76.

Em vez de esclarecer o mecanismo de raciocínio, este aparece encadeado, mas quase que como um trabalho **do** professor e a respeito de uma única temática, em que o objetivo principal não parece ser necessariamente ensinar o mecanismo de raciocínio, mas “ganhar o aluno” para sua aula, para sua disciplina (*se você trabalhar bem o capitalismo, você consegue depois ganhar o aluno*).

No discurso seguinte, podemos observar a mesma preocupação em articular os conteúdos, ainda que reduzindo-se a escala dos fenômenos:

Seria [...] você analisar um estudo de caso que envolvesse... efeito estufa, por exemplo. Aí você envolveria a questão ambiental, a questão econômica, a questão até cultural, [...] algumas questões de política, de geopolítica. Então, eu acho que hoje a gente tem que partir para analisar casos. (Professor Jacarandá)

Com base nos dados, pudemos constatar que existem concepções predominantes quanto ao ser bom professor, mas não encontramos, na prática, nenhum “tipo puro”. Dessas concepções, as coincidentes assentam-se no “domínio de conteúdo” (até por estarmos investigando uma disciplina específica), ser boa pessoa e, sobretudo, ter desenvolvido habilidades para articular fatos, dados, conceitos, idéias e capacidade para ensinar estas habilidades aos estudantes (dar sentido ao conteúdo).

Os professores, diretores, coordenadores de área, supervisores das escolas selecionadas procuram boas pessoas, com conhecimento de seu conteúdo, habilidades comunicativas, desenvolvimento de mecanismos de raciocínio rápidos e associativos, envolvidas com as escolas e capazes de motivar os estudantes.

Aquilo que consideramos como hipótese inicial acerca do “ser bom professor” (sobretudo a questão do cumprimento de tarefas, horários, calendários, conteúdos) para as escolas pesquisadas, parece ser algo secundário em relação às características apontadas. Não que elas sejam dispensáveis, mas não se constituem no que destaca e caracteriza um bom professor, considerando-se as escolas e pessoas que compõem nossa amostra.

O entrecruzamento dessas entrevistas nos permite concluir que um “bom professor” é antes de tudo, uma “boa pessoa”, alguém que conhece seu conteúdo, possui didática e metodologia, é capaz de conferir sentido ao conteúdo a ser trabalhado, articulando-o e ensinando aos estudantes como articulá-lo. Assim, apesar de nos basearmos na tipologia estabelecida por Paquay e Wagner (2001), nas entrevistas não encontramos professores que se enquadram em um único “tipo”, ao contrário, percebemos que o “bom professor” possui certo trânsito por vários “paradigmas”.

Pudemos perceber que, para além dos paradigmas apontados por Paquay e Wagner (2001), há outra questão, que não foi associada por eles a qualquer dos paradigmas trabalhados: o “bom professor” é alguém que consegue conferir sentido ao conteúdo ensinado. E mais do que isso, consegue ensinar aos alunos, não apenas essa articulação de conteúdos, mas também um processo de como fazer isso (por meio da explicitação do modo como ele, professor, raciocina).

2.3 Satisfações e insatisfações: sentido e significado do trabalho docente

Como qualquer profissão, o trabalho docente (na escola básica) realiza-se em um cotidiano permeado por satisfações, realizações, incertezas, desafios e insatisfações, com a particularidade de estar essencialmente no campo das relações humanas e lidando com duas especificidades desse campo – o trabalho com o conhecimento e a formação dos sujeitos/estudantes (ainda crianças e, no nosso caso, adolescentes).

Assim, os docentes são chamados a responder pela transmissão do conhecimento, de um lado, e a formar sujeitos éticos, ativos, criativos, em suma, seres humanos capazes de construir sua felicidade individual sem se esquecer da coletividade, de outro. Tais exigências têm implicações profundas para a construção da identidade – pessoal e profissional - dos professores, na medida em que o outro – os estudantes por eles formados, seu sucesso e sua ética - acaba por ser a medida do que eles mesmos são e conseguiram realizar.

No entanto, para além dessas particularidades muito próprias de cada escola, de cada sala de aula, de cada grupo, os docentes também se constituem como sujeitos em relação aos contextos temporais e espaciais nos quais estão inseridos. Assim, de acordo com Inês Teixeira,

Os professores exercem sua atividade e se constituem como tal em contextos sociais e históricos, dimensionados em estruturas, instituições e processos resultantes da escolhas e contingências da ação humana. [...] Professores são contemporâneos de seu próprio tempo e contexto, como também são memória. (TEIXEIRA, 1996, p.71-72)

Portanto, os contextos mais amplos nos quais os docentes estão inseridos permearão suas crenças e opções, ao mesmo tempo em que seu microcosmo (representado em cada escola e cada sala de aula) também influenciará sua permanente reconstrução pessoal e profissional.

Tínhamos por hipótese inicial do trabalho, que as maiores satisfações dos docentes se relacionavam à realização de e em seu trabalho, ou seja, ao fato de conseguirem transmitir não apenas seu conteúdo específico, mas também alguns valores⁴⁴ aos educandos. Tal hipótese, como veremos, mostrou-se pertinente.

Em contrapartida, no campo das insatisfações, tínhamos por hipótese que estas se relacionavam essencialmente à questão salarial. No entanto, também neste caso as insatisfações associam-se aos valores,⁴⁵ ao reconhecimento social e apenas posteriormente à questão salarial, pelo menos para os professores selecionados na amostra.

Assim, a dimensão social da profissão, o reconhecimento e a presença – dos valores sociais, ainda que de modo implícito – aparecem como as principais componentes das satisfações e insatisfações com a profissão.

Procuramos organizar as respostas relativas às maiores satisfações em ser professor nas seguintes categorias:

- associadas ao reconhecimento e valorização profissional;
- associadas ao gostar/à vocação;
- associadas ao relacionamento humano (sentir-se bem/gostar), especialmente com jovens e adolescentes;
- associadas às características pessoais.

⁴⁴ O que estamos entendendo, no âmbito deste trabalho, por valores? Essencialmente sua associação à ética, significando esta, de modo geral, os princípios que orientam o comportamento humano sobre o que é moralmente certo ou errado. Desse modo, a ética está circunscrita ao seu próprio tempo (há uma ética para os romanos, para os “bárbaros”, para os cavaleiros da Idade Média, para nós atualmente). No entanto, faz parte da ética comprometer-se com as gerações futuras, com o porvir, com “nosso futuro comum”. Logo, um ensino ético pauta-se pela discussão das **virtudes** e, de acordo com André Comte-Sponville, “se a virtude pode ser ensinada, como creio, é mais pelo exemplo do que pelos livros. [...] Assim como Spinoza, não creio haver utilidade em denunciar os vícios, o mal, o pecado. Para que sempre acusar, sempre denunciar? É a moral dos tristes, uma triste moral. Quanto ao bem, ele só existe na pluralidade irredutível das boas ações, que excedem todos os livros, e das boas disposições, também elas plurais, mas sem dúvida menos numerosas, que a tradição designa pelo nome de virtudes, isto é (este é o sentido em grego da palavra *arete*, que os latinos traduziram por *virtus*), de excelências. [...] O que é uma virtude? É uma força que age ou que pode agir. Assim, a virtude [...] de um homem [...] é querer e agir humanamente [...]. Virtude é poder, mas poder específico. [...] A virtude de um ser constitui o seu valor, [...] a sua excelência própria. [...] Virtude é poder e o poder basta à virtude. Mas ao homem não. Mas à moral não. Se todo ser possui seu poder específico, em que excele ou pode exceler [...] perguntemo-nos qual é a excelência própria do homem. [...] A vida racional. Mas a razão não basta: também é necessário o desejo, a educação, o hábito, a memória [...]. Toda virtude é, pois, histórica, como toda humanidade. ~[...] A virtude de um homem é o que o faz humano”. (1996, p. 07-08).

⁴⁵ Parece-nos que a questão dos valores não é abordada de modo explícito por nenhum ator escolar. No entanto, ela permeia toda a atividade docente e toda a organização escolar. Podemos fazer tal afirmativa, sobretudo a partir da constatação que se deseja, em geral, que um bom professor seja uma boa pessoa, que tenha princípios éticos e bom relacionamento interpessoal.

Essa organização procura refletir ainda a ordem de importância com que as respostas dos professores apareceram durante as entrevistas.

Desse modo, são aspectos relacionados à valorização e ao reconhecimento profissional que mais geram satisfação entre os docentes entrevistados. Essa valorização tanto é social e geral, quanto específica e derivada do reconhecimento dos alunos ao seu trabalho.

Assim, nesta categoria aparecem respostas como:

- *quando o professor se sente reconhecido e valorizado pelos alunos;*
- *quando você percebe no aluno, que seu trabalho está sendo bom/o aluno dá retorno do seu trabalho;*
- *quando você vê o resultado de seu trabalho no sucesso dos alunos;*
- *quando o aluno percebe que você é importante;*
- *o professor é um ídolo para os alunos;*

Nesse sentido, a valorização e o reconhecimento profissional são destacados como fundamentais para o gostar da profissão ao longo do tempo. Encontramos respostas que se referem ao reconhecimento profissional tanto em professores com muitos anos de profissão (mais de 15 anos e mais de 20 anos), quanto em professores que estão iniciando a carreira. Essas respostas apareceram também independentemente da rede ou da escola em que o professor atua.

Em relação ao conjunto de respostas associadas às características pessoais dos professores, estas se aproximam muito do paradigma “pessoa” retratado por Paquay e Wagner (2001), uma vez que a ênfase é dada a aspectos relacionais, pessoais e psicológicos.

Nesta categoria encontram-se as seguintes respostas:

- *eu gosto de aprender;*
- *você procura ser o melhor professor/ficar satisfeito com o que faz;*
- *necessidade constante de crescimento (pessoal e emocional);*
- *você adquire flexibilidade;*
- *você exercita sua inteligência;*
- *você desenvolve capacidade de organização.*

Desse modo, situações e desafios do cotidiano escolar parecem ser interiorizados pelos professores e transformados em “satisfações” com a profissão. Ao superar os desafios impostos pela prática e a partir do contato com alunos, colegas, diretores, funcionários,

estas “vitórias” são incorporadas ao seu perfil psicológico e são capazes de gerar certo “conforto” e familiaridade com a profissão.

Outro conjunto significativo de respostas apontou as satisfações com a profissão associadas ao relacionamento humano. Nesse caso, também há uma aproximação com o paradigma do professor “pessoa” destacado por Paquay e Wagner (2001).

Nesta categoria encontram-se respostas associadas ao relacionamento humano:

- *ter contato/conviver com pessoas;*
- *o contato com alunos é revitalizante/rejuvenescedor;*
- *eu gosto de conviver com adolescentes;*
- *gosto de interagir/discutir com as pessoas;*
- *o aprendizado que a gente tem no contato com os colegas;*
- *a formação da cidadania da pessoa/a formação profissional deles [alunos].*

Assim, o relacionamento com as pessoas (em diversos níveis) é considerado um elemento incorporado à satisfação profissional. Talvez por isso, quando perguntamos quais disciplinas ligadas à formação para a docência os professores mais gostaram e qual ou quais eles mais se apropriaram para sua prática escolar, em geral apontaram a psicologia, uma vez que esta os auxilia a compreender e a lidar com os desafios próprios ao relacionamento humano.

Os aspectos ligados ao gostar da profissão se relacionam ainda a características pessoais, a uma espécie de “vocação” para o magistério, porém, sem resvalar para uma crença que “basta gostar para ser bom no que se faz”. Nesta categoria foram reunidas as seguintes respostas:

- *quando você desperta nos alunos o interesse pelo saber;*
- *quando o aluno gosta de verdade da geografia.*

Desse modo, esse aspecto não aparece isolado, mas em contato com aqueles associados ao relacionamento humano e ao reconhecimento de “sua” disciplina.

Parece haver também diferenças entre professores em início de carreira – que apontam o *cumprir obrigações, manter a disciplina em classe, dar conta da burocracia da escola, alcançar metas e objetivos* como mais importante e professores com maior tempo de profissão – que conferem maior relevância tanto ao reconhecimento quanto à valorização profissional, seja no âmbito da escola (alunos, colegas, administração), seja em âmbito geral (reconhecimento da sociedade ao seu trabalho).

Esse conjunto de repostas aponta para a predominância de qualidades pessoais e relacionais muito mais que aspectos associados, por exemplo, à questão salarial. São

aspectos ligados ao relacionamento humano e ao reconhecimento social (da profissão e da “sua” disciplina) que parecem ser determinantes para o “gostar e permanecer” na profissão. Nossa surpresa com essas respostas nos conduziu a uma indagação: o reconhecimento profissional não incluiria a questão salarial? É provável que sim, mas então, por que os professores não citaram esse fator? Talvez porque já estejam incorporadas ao seu discurso/suas concepções o fato de os professores não necessariamente serem profissionais muito bem remunerados.⁴⁶ Eles sobrevivem até bem com o seu trabalho, mas não necessariamente são remunerados a contento. Desse modo, o item “remuneração” irá aparecer no rol das “insatisfações” com a profissão docente. Porém, é preciso destacar que esta não parece ser, pelo menos para esse grupo de professores, a principal insatisfação. Essa se associa ao “não reconhecimento profissional” mais que à remuneração.

Quanto às insatisfações com a profissão, agrupamos as respostas dos docentes também em categorias, como as seguintes:

- *relacionadas à valorização pessoal;*
- *relacionadas à remuneração;*
- *relacionadas ao ambiente de trabalho;*
- *relacionadas ao cotidiano/às rotinas escolares;*
- *relacionadas aos alunos.*

Proporcionalmente, as repostas associadas à (des)valorização profissional são as que mais provocam insatisfações com o trabalho docente. Nesta categoria, incluímos:

- *falta de valorização social do professor;*
- *descaso com a educação;*
- *descrença do professor nele mesmo;*
- *desgaste pessoal/cansaço;*
- *desestímulo associado ao descaso do poder público com a educação;*
- *desvalorização social da geografia.*

⁴⁶ A despeito de não poderem ser considerados também “mal remunerados”. Há variações de acordo com a rede, com a escola, com o nível de ensino (fundamental ou médio), mas, de modo geral, parece-nos que os salários dos professores são compatíveis com a remuneração geral a profissionais como engenheiros, e mesmo médicos na atualidade (principalmente se considerarmos aqueles que atuam nos órgãos públicos). A diferença, cremos, está muito mais ligada a uma “expectativa” e a certo reconhecimento social da profissão, que à realidade. No contexto atual, o trabalho tem sido mal remunerado para amplas parcelas de trabalhadores, independentemente de sua formação/qualificação. Tal processo está muito mais associado às mudanças no mundo do trabalho que, necessariamente, a uma categoria profissional. Todavia, não queremos dizer com isso que os docentes sejam “bem remunerados”, ou que “devam ser gratos” por estarem empregados.

Assim, o reconhecimento social parece ser tanto a razão satisfações, quanto das insatisfações dos docentes. Talvez essa desvalorização seja mais significativa que o processo de proletarização dos professores, apesar de a questão salarial ser apontada como a segunda maior insatisfação. É provável que ambas ocorram simultaneamente, uma vez que à desvalorização social associa-se a pauperização e a proletarização do profissional da educação.

Parece-nos, portanto, que as satisfações e insatisfações se ligam a uma espécie de “conflito de identidade” entre o que o professor “quer ser” (um intelectual “puro”) e o que ele efetivamente faz (trabalha com idéias e formação de identidades e valores com os educandos da escola básica).

O professor da escola básica trabalha sim com o conhecimento – e possui muitos e multifacetados, como já apontamos – mas não do mesmo modo e da mesma forma que um “intelectual puro” (que, supostamente, trabalha mais com “teorias”).

O professor da escola básica é sim um intelectual, mas que trabalha com os saberes aplicados à formação humana (daí a importância de os professores serem “boas pessoas”).

Quanto à remuneração, esta é, proporcionalmente, a segunda maior insatisfação entre os professores entrevistados, apesar de algumas variações.⁴⁷ Nesta categoria estão agrupadas as seguintes respostas:

- *salários baixos;*

- *a gente trabalha muito para ter um padrão de vida bom.*

As repostas foram bastante diretas, apontando os baixos salários e o sobretrabalho (várias escolas, muitas horas/aula por semana, dificultando o preparo das aulas) como a segunda maior causa de “insatisfação”.

Em seguida, aparece o ambiente de trabalho como gerador de insatisfações e desgastes dos docentes. Nessa categoria encontram-se problemáticas específicas de determinadas escolas, como veremos a seguir.

- *falta de estrutura na e da escola;*

- *não ter qualidade no ambiente de trabalho;*

⁴⁷ Essas variações associaram-se, por exemplo, à maior visibilidade da precariedade salarial entre professores das escolas públicas. Nas escolas privadas, estas associam-se principalmente – mas não exclusivamente – à condição salarial após a aposentadoria, por exemplo.

- *barulho* [esta, específica para determinada escola selecionada, devido à sua localização, muito próxima a uma avenida de grande trânsito e sem isolamento acústico nas salas de aula];
- *passividade da categoria* [de professores que não se unem na luta por seus direitos];
- *a escola é um ambiente muito neurótico e doente;*
- *a escola é um laboratório para várias experimentações;*
- *grande número de alunos, impossibilitando conhecê-los melhor.*

Desse modo, à desvalorização social e salarial acrescenta-se o “descaso” com a educação e o fato de se fazer da escola “um laboratório para várias experimentações”,⁴⁸ cujos resultados – em geral duvidosos em relação à aprendizagem dos alunos – são causadores de grande desgaste profissional e pessoal entre os professores entrevistados. Outro conjunto de insatisfações associa-se às rotinas escolares, consideradas desgastantes e mecânicas, portanto, carentes de sentido. Neste item, apareceram respostas como:

- *provas. Detesto prova. É uma perda de tempo, um trabalho mecânico;*
- *não gosto da burocracia, não gosto de reunião com pais, não gosto de reunião com colegas. Tudo que não é sala de aula eu não gosto.*
- *não conseguir cumprir o planejamento;*
- *“neura” com horário;*
- *levar trabalho para casa é pesado... é pesado.*

Assim, aspectos associados às rotinas escolares, quando interiorizados em excesso, passam a ser considerados até mesmo como um “problema de relacionamento pessoal” (*minha família me acha neurótico com horário*). Por sua vez, aquilo que não se associa estritamente a relação professores x alunos, em suma, à sala de aula e ao contato direto com os estudantes, é considerado desgastante. Correção de provas e atribuição de nota também é atividade considerada como desgastante, pois representa, para alguns entrevistados, sobretrabalho mal ou sub-remunerado e, às vezes, conflitos em classe. Por fim, os aspectos relacionados aos alunos, especialmente ao relacionamento conflituoso com eles também provocam insatisfações entre os docentes, como nos exemplos a seguir.

- *detesto quando não desperto o interesse dos alunos;*
- *quando o professor é desrespeitado pelos alunos;*

⁴⁸ Este problema também foi específico para certos professores em determinada escola pertencente à rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

- quando não consigo cativar o aluno;
- dificuldade com alunos problemáticos (cegos, surdos, paralisia cerebral) por falta de formação, apoio e orientação psicológica;
- ter que ser modelo para os alunos; [até porque isso implica em certa perda da individualidade e adequação a um padrão de comportamento externo mais que interno];
- falta de base dos alunos;
- falta de retorno dos alunos.

Uma frase muito significativa do descrédito e desestímulo para com a profissão destacou-se na entrevista de um docente com três décadas de profissão:

Hoje se percebe uma desvalorização total mesmo. Falou que é professor, falou que é marginal. Precisa ver a situação das escolas. Aqui tem menos, mas periférico é triste... Tem cargos vagos, não tem designações porque não querem tal escola [os professores]. Tem a droga, tem a violência, embora tenha em todo lugar, mas imagina você entrar numa sala de aula e ser... ser assassinado. Já aconteceu muitas vezes com colegas. O aluno também acha que pode tudo. Não sei se é pela cultura brasileira, que é assim, permissiva... (professor Laranjeira).

Assim, as insatisfações associam-se não apenas à desvalorização social e salarial, mas também às condições de trabalho (ou melhor, principalmente à falta delas).

Considerando os dados obtidos acerca do que seria um “bom professor” e relacionando-os àqueles associados às satisfações e insatisfações profissionais, percebemos que, independentemente de qual ou quais concepções estão mais ou menos presentes no tocante a ser “bom professor”,⁴⁹ a questão da construção de sua identidade – social pessoal, profissional – é fundamental para este grupo. Não apenas a construção, mas o reconhecimento social de sua profissão. Os docentes não consideram seu trabalho como “doação.” Eles parecem desejar o reconhecimento de que sua atividade é um trabalho, um ofício desenvolvido com e a partir da formação inicial, da prática, da experiência. Parece-nos que os professores – pelo menos os da amostra desta pesquisa – querem ser reconhecidos como profissionais da educação, portadores de saberes, métodos, técnicas, de um saber próprio e disciplinar e desejam que a sociedade os perceba e valorize desta forma. A luta por identidade e reconhecimento – pessoal, mas e principalmente profissional – parece ser o fator mais estafante e, ao mesmo tempo, mais gratificante para os docentes entrevistados.

⁴⁹ Pessoa, culto, prático-reflexivo, ator social, um pouco de cada uma.

Capítulo 3 A geografia e seu ensino

O objetivo deste capítulo é discutir de forma breve, as relações entre a geografia como ciência e como disciplina escolar.

Diversos autores têm insistido que a geografia escolar é anterior à geografia acadêmica, tanto no contexto mundial, quanto no brasileiro, como Braga (1996), Cavalcanti (1996), Käercher (1998), Rocha (1996), Pereira (1999), Vesentini (1995, 2004), Vlach (1988, 2004), afirmando que sua instituição nas universidades ocorreu em virtude da necessidade de se formar professores de geografia.

Assim, a geografia se organiza primeiro como disciplina escolar e depois como ciência e disciplina acadêmica. Mas o que seria uma disciplina escolar, no âmbito deste trabalho? André Chervel (1990)⁵⁰ procura discutir o que seria uma disciplina escolar, assim como sua institucionalização e permanência (ou não), na grade curricular da escola básica (especialmente a francesa, seu objeto de estudo).

Logo após a I Guerra Mundial, enfim, o termo “disciplina” vai perder a força que o caracterizava até então. Torna-se pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências de formação do espírito. [...] Como ele [o termo disciplina] os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer, à sua própria história. (CHERVEL, 1990, p.180)

Assim, as disciplinas escolares possuem não apenas sua própria historicidade, como também certa independência em relação ao seu entorno e mesmo às disciplinas acadêmicas ou à ciência de referência, na medida em que se referem e se circunscrevem quase exclusivamente às matérias de ensino presentes na escola básica.

Nesse sentido, Ivor Goodson⁵¹ afirma que

o grau de isolamento ou autonomia das matérias escolares pode ser visto, numa análise mais atenta, como estando relacionado aos estágios da evolução das matérias. Longe de serem derivadas de disciplinas acadêmicas, muitas matérias escolares precedem cronologicamente suas disciplinas-mãe: nessas circunstâncias a matéria escolar em desenvolvimento realmente causa a criação de uma base universitária para a “disciplina” de forma que os professores secundários das matérias escolares possam ser treinados. (GOODSON, 1990, p.235, grifo do autor)

⁵⁰ CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria & Educação*, n. 2, p. 177 – 229, 1990.

⁵¹ GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, n 2, p. 231 – 254, 1990.

Logo, as disciplinas escolares precisam ser compreendidas em sua relação dialética entre aceitação/recusa, permanência/fugacidade, disciplinamento/acultramento entre a escola básica e a academia e também entre aqueles submetidos ao processo formal de escolarização.

Chervel (1990) aponta ainda que as disciplinas escolares foram criadas pela própria escola, para a escola e na escola, não sendo, necessariamente, a expressão exata das ciências de “referência”.

Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 184)

O autor procura estabelecer diferenças entre as disciplinas escolares e as acadêmicas. Para ele, as disciplinas escolares misturam “intimamente conteúdo cultural e formação do espírito”, ao passo que as disciplinas acadêmicas “transmitiriam diretamente o saber”, ou seja, o conteúdo neste caso seria “invariante”.

Assim, aponta que as disciplinas escolares - na escola básica francesa - ao longo do tempo, conheceram diferentes finalidades, tais como religiosas, sóciopolíticas, (que nos interessam mais de perto, na medida em que se referem ao desenvolvimento do “espírito patriótico”), psicológicas, de socialização do indivíduo, de guarda, entre outras.

Logo, as finalidades das disciplinas escolares variaram não apenas em relação aos seus propósitos, mas em decorrência das necessidades, materialidades, possibilidades e limites das diversas sociedades no tempo e do que tais sociedades esperaram e definiram como “funções” das escolas básicas.

Desse modo, as disciplinas escolares não detêm apenas as funções de instruir, educar, lecionar, mas, sobretudo, de ensinar e, este último caso, é o que se aproxima do sentido mais exato do termo “disciplina”, que faz “com que a disciplina se transforme, no ato pedagógico, em um conjunto significativo, que terá como valor, representa-la, e por função torna-la assimilável.” (CHERVEL, 1990, p.192).

A atividade magistral geradora das disciplinas escolares se parece muito mais à do orador empenhado em convencer e em agradar do que à do professor de faculdade que, pela vigésima vez, lê suas notas ou recita as sílabas de um texto ajustado vinte anos antes. [...] Não se trata de “convencer” dentro da ordem da razão e do dogma. Trata-se de implantar as próprias formas do conhecimento, do raciocínio, da expressão normatizada, até mesmo do comportamento

gestual. O “trabalho” – no sentido forte – do mestre é o da tensão de um corpo a corpo com o grupo. (CHERVEL, 1990, p.195)

Assim, a partir dessas especificidades, as disciplinas escolares vão constituindo um *corpus* próprio e quase autônomo em relação às disciplinas acadêmicas, embora guardem com estas, uma relação de profunda interação – uma validando e justificando a existência, permanência, necessidade e atualidade da outra, dialeticamente. No caso dos professores entrevistados, muitas vezes a “validade científica” dos saberes disciplinares é instituída pelos conhecimentos, pesquisas e produções acadêmicas, apesar de, na escola básica, não se “ensinar exatamente a mesma coisa que nas universidades”. A construção das disciplinas acadêmicas parece conferir legitimidade e justificar a permanência das disciplinas na grade curricular da escola básica, processando quase uma inversão da origem do processo (o que no caso da geografia, é notório).

Assim, se a disciplina escolar antecede sua institucionalização acadêmica e científica (caso das humanidades, entre as quais, a geografia), a produção científica e acadêmica da ciência “de origem” é utilizada pelos professores para conferir legitimidade ao seu saber, como nos exemplos a seguir.

Eu acho que não pode ficar... o aluno, ele tem que ver o que ele aprende em sala de aula tem uma utilidade para ele, na vida dele, senão, não tem importância [...]. Que que adianta eh [...] a discussão “O dia depois de amanhã” [filme sobre glaciação, em cartaz nos cinemas de Belo Horizonte à época da entrevista] é o assunto do filme, quer dizer, como é que ele vai entender porque que existe aquele filme, não é só entretenimento não. O americano ele tem uma característica, por mais entretenimento que ele use no filme, ele tem sempre alguma coisa que você pode buscar que seja científica, para você poder usar na sala de aula. (Exceto de entrevista com o coordenador de área – Geografia - da escola A, também professor de geografia para o ensino fundamental e médio).

A virtude do uso deste filme em sala de aula passa, principalmente, por seu caráter científico. Por essa via, por exemplo, constrói-se também a legitimidade científica da disciplina escolar.

Outro professor, também coordenador de Geografia, mas que atua na escola B, reforça a importância do saber “científico”, neste caso, para a seleção e contratação de professores de geografia para a escola:

Eu observaria primeiramente [...] a qualificação, porque o saber para o ensino médio ele já tem que ter uma sistematização como ciência. Então não dá para

brincar. Não dá para fazer uma geografia lúdica ali, de massinha, de explicar o movimento da tectônica de placas de massinha, de explicar uma forma de relevo trabalhando maquetezinha. Não. Aí essa competência o professor tem que ter. (Professor Pinheiro, também coordenador de Geografia da escola B).

Assim, espera-se do professor que leciona para o ensino médio um conhecimento que se aproxime mais daquele produzido na academia, por isso, a importância da qualificação, ainda que este saber, na escola básica, tenha suas especificidades e envolva mais competências que o simples domínio do conhecimento científico do campo.

Essa proeminência do saber disciplinar, acoplado à produção do saber oriunda das academias, aparece também no trecho a seguir.

Eu acho que primeiro o conteúdo. É uma coisa que se você não souber [...] você vai, vai dar tudo errado. Isso é fundamental, apesar de saber também que não é o mesmo conteúdo que se aprende lá [na universidade], ainda sim você tem que ter o domínio dele. (Professor Juazeiro, também docente no ensino superior, graduado em pedagogia e geografia e à época da entrevista, mestrando em Educação).

Ao mesmo tempo, a demanda por professores profissionais com formação acadêmica é utilizada para manter as disciplinas nas academias e mesmo, sustentar a produção científica das diversas disciplinas (sobretudo no caso específico da geografia).

Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004),⁵² fizeram um levantamento das pesquisas realizadas no campo da história das disciplinas escolares (UFMS), e apontaram a geografia como uma disciplina “estratégica” na escola básica.

A reconstrução da história da disciplina geografia no Brasil, realizada por Barros (2000), mostrou como tal disciplina também adquiriu uma função estratégica durante o Governo Vargas na divulgação e na consolidação de sua política nacionalista, quando a geografia, dentro e fora da escola, de maior peso e influência junto ao Estado e à sociedade brasileira. [...] Percebe-se em suas histórias traços de uma sociedade que tinha a ordem e a disciplina como valores, [...]. Valores a serem preservados e cultivados, tanto na formação dos professores quanto nas disciplinas escolares. (PESSANHA, DANIEL, MENEGAZZO, 2004, p. 61 – grifo das autoras)

Assim, para a consolidação do estado e da nação brasileira, algumas disciplinas escolares assumiram uma posição fundamental, como a história, o estudo da língua

⁵² PESSANHA, E. C.; DANIEL, M.E.B; MENEGAZZO, M.A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, set./out./nov./dez. 2004, p. 57 – 69. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe27/anped-n27-art04.pdf>, Acesso em 23 nov. 2005.

“nacional”, de “canto orfeônico”⁵³ e da geografia. Por isso, o caráter “estratégico” da geografia, pois uma de suas funções como disciplina escolar reportava-se à criação, fortalecimento ou mesmo construção da “ideologia nacional” (ALMEIDA, 1996) ou do “nacionalismo patriótico” (VLACH, 1988)⁵⁴.

Todavia, apesar de Pessanha, Daniel e Menegazzo destacarem o caráter estratégico da disciplina escolar geografia no período do Estado Novo, suas vinculações à “ideologia nacional” ou ao “nacionalismo patriótico” são, no Brasil, anteriores à década de 1930, e no que se refere à sua constituição escolar e científica em contexto global, remonta ao século XIX⁵⁵.

3.1 A institucionalização da Geografia na escola básica e nas academias

Considerando-se que a geografia, como disciplina escolar, é institucionalizada antes mesmo de sua ciência de origem ou como disciplina acadêmica, é pertinente verificar um pouco esse processo e seus desdobramentos atuais.

Goodson (1990), ao analisar o estabelecimento da Geografia nas escolas inglesas, procura demonstrar como esta começa a se estabilizar nos currículos escolares desde o final do século XIX, primeiro nas escolas elementares (*Education Act de 1870*) e, depois, no ensino secundário.

Marco dessa estabilização, de acordo com o autor, foi o *Education Act* de 1902⁵⁶.

A inclusão da Geografia na legislação foi um marco importante em sua aceitação e reconhecimento e no amplo estabelecimento de exames externos como um fator definidor nos currículos secundários por volta de 1917 está claramente refletida no agudo aumento no número de associados por volta desta data. Nesse estágio, a Geografia foi incluída em muitos regulamentos de Comissões Examinadoras, tanto para Certificados Elementares como para Certificados Secundários como matéria principal. (GOODSON, 1990, p. 237-238)

⁵³ “A criação da disciplina canto orfeônico, considerada explicitamente uma disciplina estratégica, sob inspiração e regência de Villa-Lobos, teve como objetivo realizar com a música o que as tropas não haviam conseguido: unir multidões de brasileiros cantando a uma só voz, seguindo as instruções do maestro”. (FELIZ, 1998, apud PESSANHA, DANIEL, MENEGAZZO, 2004, p.60)

⁵⁴ VLACH, V.R.F. *A propósito do ensino de Geografia: em questão, o nacionalismo patriótico..* Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

⁵⁵ Braga (1996) e Rocha (1996) no entanto, contestam essa afirmação em suas pesquisas.

⁵⁶ Goodson (1990) procura demonstrar ainda que a estabilização da Geografia no currículo escolar inglês está associada ao crescente *lobby* das sociedades geográficas, como a Geographical Association, fundada em 1893.

Também não se pode deixar de mencionar que a institucionalização do ensino de Geografia, na Inglaterra, sofreu forte influência de H.T. Mackinder, um dos fundadores da “Geopolítica,” que, de acordo com Goodson, “formulou a questão em 1887”:

“Como a Geografia pode se tornar uma disciplina?” Mas Mackinder estava consciente de que a demanda por uma Geografia acadêmica a ser ensinada nas universidades podia ser gerada apenas através do estabelecimento de uma posição mais acreditada nas escolas. (GOODSON, 1990, p.237)

Assim, ao se instituir a disciplina escolar geografia, faz-se necessário estendê-la aos vários segmentos do ensino e, ao mesmo tempo, promover sua consolidação no campo acadêmico-científico – expresso por sua institucionalização também nas academias. Logo, cria-se uma disciplina escolar e seu corolário e sustentáculo, a disciplina acadêmica como ciência de referência.

Outra questão que não deve ser esquecida refere-se à institucionalização da Geografia como disciplina escolar na Prússia e na França. De acordo com Vânia Rúbia Farias Vlach (1988), parte da importância crescente da Geografia nas escolas francesas pode ser creditada à guerra Franco-Prussiana, com a conseqüente derrota da primeira. Um dos elementos apontados para o sucesso prussiano nas batalhas foi associado ao ensino de Geografia – que, por sua vez, desenvolveu-se na Prússia em razão da derrota das tropas prussianas frente às tropas de Napoleão Bonaparte.⁵⁷ Desse modo, a França começa a valorizar crescentemente o ensino de Geografia em suas escolas.

De novo recorreremos a Chervel (1999)⁵⁸ que, ao analisar o declínio das humanidades clássicas nas escolas francesas (em especial, a progressiva substituição das línguas antigas como latim e grego pelo francês), aponta o “surgimento” das “humanidades científicas” e das “humanidades modernas”, entre o final do século XIX e início do século XX.

Para o citado autor, as “humanidades científicas” se referem basicamente ao ensino instrumentalizado e utilitarista das “ciências”, cujo objetivo seria promover “a formação do espírito pelo trabalho intelectual e pela aquisição de métodos sólidos.”

A ciência, com efeito, ensina a seus adeptos que a felicidade e o bem-estar não se conquistam com vãs palavras, nem por uma via puramente contemplativa e com práticas místicas estéreis, não só

⁵⁷ É importante destacar, por esses “simples fatos,” que a própria institucionalização da geografia já nasce associada à política e mesmo à estratégia, o que é posteriormente “abandonado” pelas escolas básicas em nome de uma “neutralidade” científica que esvazia as discussões geográficas de seu conteúdo político – pelo menos na aparência.

⁵⁸ CHERVEL, A. As humanidades no ensino. *Educ.Pesqui.*[on line]. v. 25, n. 2, jul./dez. 1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200012&Ing=pt&nrm=iso

para o indivíduo como para a sociedade. Chega-se a ela pelo conhecimento exato de fatos, pela conformidade de nossos atos com leis verificadas sobre as coisas, e conseqüentemente pelo exercício do poder humano sobre a natureza. (CHERVEL, 1999, p.162)

Assim, Chervel procura demonstrar como as lutas no interior das sociedades são refletidas e absorvidas pelas escolas e disciplinas escolares conformando novas disciplinas e, ao mesmo tempo, tornando inadequadas as que antes eram consideradas como essenciais à formação humana (especialmente das elites).

Quanto às “humanidades modernas”, ele considera que essas, por sua proximidade com o estudo das línguas antigas, vão reivindicando o estatuto de “produtoras da cultura geral”. “Associadas inicialmente ao ensino especial e ao ensino feminino, as humanidades modernas instalam-se em 1902 no ensino secundário tradicional, quando se obtém, em princípio, se não ainda de fato, a igualdade de direito com o ensino clássico.” (CHERVEL, 1999, p.165).

Desse modo, à medida que havia um deslocamento das disciplinas mais “arcaicas”, estas lacunas eram preenchidas por novas disciplinas, que iam se firmando e se consolidando no universo escolar. E essa mudança do modelo educativo clássico para o “moderno” leva a uma crescente autonomização das diversas disciplinas “clássicas” (antes ministradas muitas vezes, por um mesmo professor).

Segundo Chervel (1999), “as conseqüências dessa autonomização” foram consideráveis para a disciplina História, “pela própria natureza do ensino histórico”.

A História trazia na sua bagagem a Geografia, que tinha sido sempre sua auxiliar privilegiada. Tal é a origem dessa associação bem francesa, e por muito tempo pouco igualitária, entre as duas disciplinas. Os ardorosos defensores da Geografia deverão esperar a metade do século XX para adquirir por sua vez, uma semi-autonomia no ensino secundário. Cada uma das novas disciplinas literárias do Francês à Geografia, passando pelo Latim ou História, tende daí em diante a exercer sua ação sem relação às outras, em função de sua própria lógica. (CHERVEL, 1999, p. 163 – 165)

Logo, a institucionalização da geografia – escolar e acadêmica na França - passa também por um processo de mudança curricular que não se restringe ao imediato, mas ocorre ao longo dos séculos XVIII, XIX, XX e XXI, não estando ainda concluído (uma vez que a tônica do processo é seu dinamismo). O estabelecimento e a afirmação da geografia na França irão desembocar no desenvolvimento de uma “escola francesa” de geografia, que muito irá influenciar a consolidação da geografia brasileira.

Essa “escola francesa” caracteriza-se desde o início, por opor-se à “escola alemã”. Se na “alemã”, os pilares assentavam-se no determinismo geográfico e também na influência

das pesquisas darwinistas, na “francesa” de assentavam-se no “historicismo” e nos estudos regionais.

Neste caso, o trabalho de Anne-Marie Thiesse (1995),⁵⁹ é significativo porque confirma a influência dos estudos regionais para a construção da identidade nacional.

Há mais de um século, a representação regionalista é um elemento forte da identidade nacional, sendo que a valorização da diversidade do território não é exercida em contraposição mas complementarmente à representação da França como “uma e indivisível”. O regionalismo não se desenvolve em oposição ao sentimento de identidade nacional, mas como forma consensual da reunião nacional. (THIESSE, 1995, p.3)

Tal influência será visível no desenvolvimento da geografia brasileira, uma vez que, ao lado dos estudos “corográficos”, se desenvolverá, a partir das primeiras décadas do século XX, uma geografia que enfatiza as singularidades regionais, mas não opõe as identidades regionais à identidade nacional. Antes ao contrário, é elemento para sua construção. As identidades regionais, mesmo nas suas singularidades, reforçam, de certa maneira, identidade nacional.

Thiesse (1997)⁶⁰ também desenvolveu o conceito de *petite patrie*ⁱⁱ

é um espaço amável e protetor, intermediário entre a família e a sociedade, dentro do qual o indivíduo se forma e desenvolve. Por evocar a quietude materna, a pequena pátria se diferencia da grande Pátria, igualmente feminina, porém, mais guerreira, mais viril em última instância. O amor à pequena pátria é declarado como natural, como o amor da criança pela mãe, diferente do amor à grande Pátria, que será o resultado de uma educação cívica. É lógico, então, apoiar-se em uma para elaborar o conceito da outra. (THIESSE, 1997, p.8 – Tradução nossa)

Desse modo, o processo de escolarização – e segundo Thiesse, a exaltação regional sob suas diversas formas, do “folclore”, ao estudo de suas “singularidades” – construirá nos “sujeitos”, especialmente naqueles submetidos ao processo de escolarização organizado em escala “nacional”, o “amor à pátria”.

Em relação ao estabelecimento do ensino escolar de geografia na Prússia, Vlach (1988) destaca aspectos relacionados à formação do estado absolutista prussiano e suas singularidades, que envolvem, de um lado, a associação entre esse estado e os *junkers*⁶¹, e de outro, “o papel conferido à educação. Foi a Prússia, ainda no século XVIII, que deu

⁵⁹ THIESSE, Anne-Marie. “La petite patrie enclose dans la grande: regionalismo e identidade nacional na França durante a Terceira República (1870 – 1940)”. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 8, n.º. 15, 1995, págs. 1 – 16.

⁶⁰ THIESSE, Anne-Marie. *Ils apprenaient la France – l'exaltation des régions dans le discours patriotique*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1997.

⁶¹ Os *junkers* correspondem à classe fundiária economicamente forte na Prússia, cujo poder senhorial manteve-se praticamente inalterado (ao longo do século XIX), fornecendo a base política para a institucionalização do estado absolutista prussiano.

início à educação pública estatal [...], tendo em vista o Estado absolutista, isto é, proporcionou-lhe ‘súditos dóceis, bons soldados e funcionários idôneos’.” (VLACH, 1988, p.49)

Assim, o processo de escolarização, instituído pelo estado prussiano, permitiu o desenvolvimento de uma “burocracia” subserviente aos interesses desse Estado e, mais que isso, foi aos poucos, propiciando a constituição de uma “identidade prussiana”, mais tarde, com a unificação da Alemanha, transmutada para uma “identidade alemã”.

Não surpreende, portanto, que as primeiras cadeiras formais de ensino de geografia – principalmente na academia – surgiram na Alemanha, pois, de acordo com Vlach

o que se colocava, no início do século XIX, às unidades políticas alemãs, à Prússia em particular [...] diante de uma derrota frente aos exércitos de Napoleão, foi exatamente a seguinte questão: como reconstruir a Alemanha (o Reich pós-medieval), se a derrota prussiana havia provocado um verdadeiro caos – político, administrativo, econômico e até pedagógico -, entre os alemães [...]? Entre 1870 – 1871, os junkers, associados à burguesia industrial renana – por obra de Otto von Bismarck -, fundaram, finalmente, o Estado (burguês) alemão, durante todo esse tempo, o romantismo ou a visão romântica de mundo impregnou fortemente a cultura e política alemãs, com poderosos reflexos inclusive no processo que levou à constituição do antigo conhecimento geográfico como ciência individualizada, que manteve a denominação (grega) original: **geografia**. (VLACH, 1988, p.49-54, grifos da autora)

Desse modo, a geografia e seu ensino se institucionalizam a partir de uma necessidade e um imperativo muito próprio à Alemanha, e, mais que isso, de uma condição de derrota militar. É importante destacar ainda a associação entre a institucionalização da geografia e o movimento romântico alemão no âmbito deste trabalho, uma vez que o romantismo irá influenciar muito a construção da concepção de “nação”, não apenas na Alemanha, mas também em outros estados europeus.

Em parte, as concepções de “nação” associadas à “terra” (“pays”, lugar de nascimento) e esta a um “povo” têm sua origem no movimento romântico, no caso alemão, representado fundamentalmente pelos filósofos Herder e Fichte (este último, produziu em seu *Discurso à Nação Alemã*,⁶² um libelo em prol da extensão da educação a todo o

⁶² “O meio que propus para garantir a conservação da nação alemã, para a clara compreensão do qual esses discursos desejariam conduzir-vos de imediato, depois de vós a nação inteira, resulta da natureza da época tanto quanto das particularidades da nação alemã; por outro lado, esse meio deve, em contrapartida, influenciar a época e a formação das particularidades da nação alemã. [...] O meio indicado era uma educação nacional dos alemães, totalmente nova, e que até agora jamais existiu em qualquer outra nação. [...] A nova educação deveria poder formar e determinar por meio de regras, de modo seguro e infalível, os movimentos e sentimentos vitais efetivos de seus alunos.” (FICHTE, J.G. “Segundo discurso à nação alemã”. In: VICENTI, Luc. *Educação e liberdade – Kant e Fichte*. São Paulo: Unesp, 1994. p. 101-102.)

“povo”,⁶³ clarificando a perspectiva de associação entre escolarização e construção do “nacionalismo patriótico”).

Ainda de acordo com Vlach (1988, p.57-58), “não há como negar que o romantismo exerceu forte influência sobre a formação e a (vasta) obra de Alexander von Humboldt, unanimemente aclamado como um dos fundadores da geografia “científica” ou ‘moderna’.”

A referida autora destaca ainda, no processo de constituição do “nacionalismo patriótico” a importância da história – principalmente para a reconstituição do passado histórico “nacional” – e o modo pelo qual, no desenrolar deste processo, a geografia foi se “subordinando” à história

A história servia mais à ideologia do nacionalismo patriótico, o que lança clareza maior sobre algumas assertivas, tão tradicionalmente aceitas, que sentimo-nos muito pouco propensos a (re)discuti-las; por exemplo, a subordinação da geografia à história, no ensino. Esta situação da geografia é um resultado dos interesses patrióticos dos Estados-nações europeus, consolidados ou em vias de consolidação, pois a ênfase que a geografia dava aos elementos físicos fez dela uma auxiliar da história. [...] A geografia, apesar de a ela subordinada, - e isto é de fundamental importância -, adquiriu sua própria especificidade enquanto ciência, no interior da instituição escola, onde foi introduzida porque, em última análise, a descrição e cartografia do território de cada unidade política europeia permitia-lhe obnubilar a questão do **sujeito** da sociedade capitalista. Não por acaso, foi também na Prússia, no contexto mais amplo de uma luta pela unificação política de todas as unidades alemãs [...] que a geografia, um dos mais antigos ramos do conhecimento humano, no bojo de uma verdadeira **ruptura epistemológica** do pensamento ocidental, transformou-se em uma ciência: a geografia “científica” ou a geografia “moderna”. (VLACH, 1988, p.61-63, grifo da autora)

Tal constatação, apesar de ser perceptível considerando-se a realidade de alguns estados nacionais europeus, não é tão “absoluta”, principalmente, para nós, em relação à construção da ideologia nacional no Brasil.

É ainda a Vlach (1988) que recorreremos para clarificar – pelo menos no caso específico da Prússia – as associações entre a educação – neste caso em especial, a educação escolar em geografia - e seus vínculos com o que ela denomina de “nacionalismo patriótico”.

Não há, pelo menos a nosso ver, como negar a existência, na Prússia, de uma concepção segundo a qual a educação das crianças e dos adolescentes poderia instituir o culto da pátria e, nessa medida, contribuir para sua efetiva construção, o que envolveria, de

⁶³ De acordo com Vicenti (1994, p.65) “Fichte censura várias vezes Pestalozzi por ter-se preocupado exclusivamente com as classes desfavorecidas, ao passo que em uma educação que se quer nacional todas as classes sociais devem estar submetidas ao mesmo tipo de ensino, e os príncipes deveriam então ser, como seus súditos, iniciados ao trabalho.”

diferentes formas, as demais unidades do Reich pós-medieval. (VLACH, 1988, p. 63-64, grifo da autora)

A “escola alemã” também exercerá forte influência na organização da geografia brasileira tanto por sua ênfase no “quadro natural”, quanto, principalmente, devido à influência dos geopolíticos alemães – em especial Friedrich Ratzel – sobre os geopolíticos brasileiros (como Everardo Backeuzer, Meira Mattos, entre outros).

Desse modo, a institucionalização da geografia – escolar e acadêmica nos estados nacionais europeus – associa-se à necessidade imediata de consolidar nas “comunidades imaginadas nacionais” uma noção de “pertencimento,” que encontra na literatura (em especial no romance moderno),⁶⁴ na história e na geografia os elementos-chave de sua construção.

3.2 A institucionalização da Geografia na escola básica e na academia no Brasil

Para discutirmos a institucionalização da geografia escolar e acadêmica no Brasil, é necessário, num primeiro momento, verificar as condições em que foram instituídas as escolas – especialmente as públicas.

Rosalina Batista Braga (1996)⁶⁵ afirma, em sua tese, que o processo de laicização das escolas desenrola-se, no cenário europeu, numa luta entre o Estado e a Igreja, ambos visando ao “controle da formação dos cidadãos”, e que é nesse processo, que ocorre também, simultaneamente, a funcionalização dos professores. E destaca a influência da revolução industrial tanto para a criação e extensão da escolaridade para amplas parcelas populacionais – “escola para as massas” - quanto da profissão de professor. Assim, segundo ela,

A nova ordem necessitava de maior eficácia social da educação, o que supunha uma formação que valorizasse o recente desenvolvimento científico, construísse um imaginário coletivo que destacasse uma unidade de interesses homogeneizado e em simbiose com os do Estado Nacional, e tudo isto voltado para revalorização do trabalho e resposta adequada às suas exigências. (BRAGA, 1996, p.120)

Desse modo, as “escolas para as massas” teriam por função não apenas treinar “mão-de-obra” para as novas atividades fabris, mas, centralmente, construir mecanismos que

⁶⁴ Estamos nos referindo ao trabalho de ANDERSON, B. *Nação e consciência nacional* (1986) que será discutido em maior profundidade mais à frente.

⁶⁵ BRAGA, R.B. *Construindo o amanhã: caminhos e (des)caminhos dos conteúdos geográficos na escola elementar*. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

favorecessem o desenvolvimento das relações materiais de reprodução das relações trabalhistas, e por fim, contribuir para a criação de um “imaginário” coincidente entre os interesses do estado e os interesses “nacionais”.

Em relação ao processo de instituição das escolas brasileiras, Braga (1996, p.121) afirma que, “via de regra, as características do processo de escolarização ocorriam com traços semelhantes aos do processo europeu, ainda que a semelhança apareça, na maioria das vezes, sob a forma caricata.”

Essa “caricatura” do processo de escolarização brasileiro, de acordo com a autora, assentava-se, por exemplo, no fato de não haver preocupação com uma “escola de massas” – até porque a maioria da população era constituída por escravos, portanto, “não cidadãos” – mas, ao contrário, ser uma educação voltada para as elites e quase inteiramente a cargo da igreja (ordem jesuíta) até 1756, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil.

Com a saída deles, as escolas básicas ficaram abandonadas, recebendo novo incentivo somente com a vinda da família real, já no século XIX. De acordo com Braga (1996, p.123), “após a independência, o Ato Adicional de 12/8/1834 delega competência às províncias para promover e regulamentar a educação primária e secundária, ficando o governo central com as mesmas tarefas em relação ao ensino superior.”

O resultado dessa “repartição de tarefas educativas” entre governo federal e províncias foi, novamente, o relativo abandono das escolas elementares, seguida por uma crescente privatização do ensino secundário.

Com a proclamação da República e a promulgação da Constituição de 1891, o sistema federativo termina consagrando o dualismo existente anteriormente ao reafirmar a autonomia das províncias. [...] Esse sistema dualista cristalizou no País uma distância entre a educação voltada para as massas, submetida às desigualdades econômicas regionais e aos limites de suas respectivas conjunturas políticas, sob a responsabilidade dos Estados, e um outro sistema, para as elites, financiado e controlado pela União, com mais acesso aos recursos financeiros e aos avanços tecnológicos possíveis em cada momento, e desfrutando de maior estabilidade em termos de gestão e custeio. Vinculado ao último sistema, temos no Distrito Federal o Instituto Abílio, que apresentava uma educação primária tomada como modelo para o conjunto do País e para o curso secundário o Colégio Pedro II [...] consagrado [...] a escola modelo através do sistema de equiparação que o tomava como parâmetro para a fiscalização federal. (BRAGA, 1996, p.123-124)

Em suma, a “caricatura” apontada por Braga parece ser uma “permanência” em relação ao processo de escolarização no Brasil, uma vez que ainda hoje, em pleno século XXI,

assiste-se ao abandono das escolas “para as massas” e ao maior investimento nas escolas “para as elites”.⁶⁶

Dentre as sucessivas “reformas” por que passou a educação brasileira, uma destacada por Braga (1996) nos interessa sobretudo, a “Reforma Gustavo Capanema”, ocorrida em plena vigência do “Estado Novo” (9/4/42). Esta reforma institucionaliza não apenas a obrigatoriedade da disciplina “Educação Moral e Cívica”, mas permite-nos afirmar que, a partir daí, aquelas disciplinas voltadas para o estudo da “pátria” (geografia e história) assumem importância crescente e se firmam nos currículos escolares, pois que deveriam se preocupar “com a formação da consciência pátria” (BRAGA, 1996, p.128). No entanto, se por um lado, as escolas para as massas deveriam “moldar as consciências dos cidadãos ideais”, por outro, elas nem sempre cumpriram este papel de modo eficaz.

Do ponto de vista histórico, tem sido reservada, oficialmente à escola – desde quando existe como escola para as massas – a tarefa político-ideológica de “moldar” a consciência do cidadão ideal para cada momento de determinada sociedade. Reconhecer esta função manifesta da escola é muito diferente de afirmar que ela tenha cumprido esse papel de forma eficaz e linear, através do tempo. (BRAGA, 1996, 136)

Desse modo, a autora evidencia a contradição entre o que se espera que a escola faça, o que se diz que ela faz, e o que efetivamente ela pratica. Com a instituição da ditadura militar no Brasil, no período entre 1964 e 1984,

o recrudescimento do processo repressivo a toda e qualquer manifestação de oposição ao regime militar chega à escola de duas formas: de um lado, inibindo as tentativas de entendimento da realidade que de alguma forma, inspirasse discordância entre o status quo e, de outro lado, inspirando e incentivando o encaminhamento da estruturação da grade curricular para as séries iniciais do 1º Grau, instituída em 1971 com a Lei 5.692, que implantou a Proposta de Estudos Sociais como Integração Social numa ótica que reforçava a adaptação, a conformidade, a integração sem críticas à realidade vista, como dada e natural (BRAGA, 1996, p. 204, grifo da autora).

⁶⁶ É preciso ressaltar que hoje, “toda criança está na escola” – ou pelo menos, a maioria delas, diferentemente do período retratado pela autora. Porém, talvez a “nova caricatura” apresente-se sob a forma de uma crescente precariedade das escolas em relação a equipamentos, superlotação das salas de aula, proletarização e desvalorização social dos profissionais da educação, insegurança, assim como de “experimentações” nem sempre “bem-sucedidas”, mesmo em relação ao “tradicionalíssimo ler, escrever e contar”. Assim, a divisão do ensino entre União e Províncias, no período analisado por Braga, não reapareceria hoje, sob a forma de divisão das atribuições e responsabilidades entre as prefeituras, os estados e a União? Dizendo de outro modo, à medida que se define que as escolas fundamentais são responsabilidade prioritária das prefeituras, as escolas médias prioridade dos estados e o ensino superior responsabilidade da União, sem, no entanto, alterar significativamente o quadro de arrecadação de impostos e dotação orçamentária, não estaria se “reinventando uma roda que gira” no Brasil desde a Primeira República?

Ao lado da instituição da disciplina “Integração Social” na escola elementar, devem ser lembradas a diminuição da carga didática de geografia e história, a criação e o aumento do número de aulas de OSPB⁶⁷ e Educação Moral e Cívica e o desenvolvimento do mercado editorial, com a publicação de livros didáticos de alcance cada vez mais expressivo - tanto em termos territoriais quanto populacionais - pois, efetivamente, era maior o número de crianças e jovens freqüentando as escolas, até em razão do processo crescente de urbanização.

Em relação à escola elementar,⁶⁸ Braga faz a seguinte análise:

No espaço da docência, as atividades ligadas aos Estudos Sociais passam a reforçar o culto à personalidade, incentivando a prática de comemoração das datas históricas com festas cívicas; os conteúdos daquela área de conhecimento passam a ter um enfoque bastante pragmático, voltando-se para transmitir comportamentos desejáveis em relação às práticas associativas e procedimentos urbanos; as manifestações do folclore brasileiro passam a ter destaque, ocupando o tempo antes dedicado aos conteúdos geográficos e históricos, com festividades que passam a valorizar o exótico daquelas manifestações; o espaço de tempo para os conteúdos geográficos e históricos torna-se extremamente reduzido. (1996, p.205)

Por sua vez, no ensino médio, a redução da carga horária de geografia e história é substituída pela introdução das disciplinas de EMC⁶⁹ e OSPB, que procuravam enfatizar a “grandeza do país”, sua “vocação para potência do futuro”, assim como a importância de “cada um para o bom funcionamento do país”, na medida em que “cabia aos cidadãos, fazer sua parte para a grandeza da na o”.

Sobre o ensino de geografia propriamente dito, Braga considera que

a prática pedagógica com os conteúdos geográficos na escola básica no Brasil assim como em todos os países, é muito anterior   institucionaliza o acadêmica da Geografia. Então verifica-se que falar da produ o da ciência geográfica e da tradi o didática com os conhecimentos geográficos requer considerá-los como fenômenos distintos no tempo e em seus traços individualizadores (1996, p. 234).

Desse modo, a geografia institucionaliza-se nas academias na medida em que precisa formar professores para atuar nas escolas básicas, uma vez que, com o aumento das exigências de qualifica o, fez-se necessário aprimorar e até mesmo fundar um *corpus* científico para a disciplina.

⁶⁷ OSPB: Organiza o Social e Política Brasileira. No ensino superior, a Lei 5.692 institui a disciplina EPB (Estudos de Problemas Brasileiros), de caráter obrigatório nas grades curriculares.

⁶⁸ A análise de Braga centra-se na escola básica, especificamente no ensino elementar (1^a a 4^a séries do antigo 1^o grau).

⁶⁹ A partir de agora utilizaremos a sigla EMC para nos referirmos   Educa o Moral e Cívica.

Genylton Odilon Rêgo da Rocha,⁷⁰ em sua dissertação de mestrado aponta que a geografia tem sido

uma das disciplinas que tradicionalmente tem feito parte dos currículos prescritos para o ensino primário e secundário brasileiro [...]. A sua presença nas nossas escolas tem sido garantida, algumas vezes com bastante destaque, outras com pouca ênfase, por todas as legislações que deram origem ao nosso sistema escolar (1996, p. 2).

Assim, praticamente desde a fundação do sistema escolar público no Brasil, pode-se dizer que a geografia esteve presente nas diferentes grades curriculares.

A existência desta disciplina tornou-se algo tão “natural” que quase ninguém – incluindo os próprios profissionais que com ela trabalham [...] – vê a necessidade de questionar o porquê de sua inserção e continuada presença nos currículos das escolas primárias e secundárias, bem como os motivos que têm justificado o seu ensino obrigatório no Brasil (ROCHA, 1996. p. 2).

Essa “naturalização” da disciplina geografia envolve ainda uma relativa permanência de conteúdos, ainda que um pouco alterados ao longo do tempo. Assim, permanece a “clássica” divisão entre “geografia física” e “geografia humana”, o estudo da “natureza, do homem e da economia”, e certa repetição – “aprofundada” – do conteúdo ao longo dos 11 anos atuais de formação escolar básica.

Desse modo, a tese que sustenta que a geografia serviu, no Brasil, para “inculcar a ideologia do nacionalismo patriótico”, não tem a concordância do autor.

Durante muito tempo, o rótulo geografia, foi utilizado para designar diferentes estudos ou produtos destes estudos. [...] Em conseqüência, saber geografia passou a significar ter domínio do maior número de conhecimentos possíveis sobre os territórios e seus habitantes. (ROCHA, 1996, p.144)

Para ele, os estudos geográficos, durante o período inicial de sua inserção e consolidação no currículo da escola básica, tinham um caráter muito mais descritivo–corográfico do que propriamente a função de “instituir o sentimento de pertencimento à nação brasileira”.

Nem uma evidência nos faz pensar que ao ser inserida no Brasil, quando da “transplantação” do modelo escolar francês [...], o ensino desta disciplina tenha inicialmente tido aqui, outra finalidade que não

⁷⁰ ROCHA, G.O.R.da. *A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837 – 1942)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996. Destacamos de antemão, que as análises de Rocha se referem ao ensino de Geografia para o curso secundário, no Brasil, entre o final do século XIX e início do século XX e que as análises de Braga estão se referindo ao ensino de Geografia na escola elementar, a partir da década de 1930. A despeito da diferença temporal e de segmento entre estes dois autores, nos apoiamos em suas pesquisas para estabelecer um quadro referencial da construção da Geografia enquanto disciplina escolar que perpassa do ensino primário ao secundário (em termos atuais, o ensino de Geografia está presente ao longo de todo o período de escolarização básica).

fosse a de fornecer informações genéricas, [...], enciclopédicas, de um mundo em franco processo de expansão. Lembremos também que o nosso curso secundário tinha um nítido caráter de formação geral [...] Quase nunca os conteúdos que naquela época eram trabalhados em sala de aula, chegaram a abordar a geografia brasileira de forma tão profunda e sistemática, ao ponto de podermos afirmar que esta disciplina serviu eficazmente para difundir uma ideologia do nacionalismo patriótico desde o momento em que se deu sua inserção no currículo escolar do Brasil. [...] Uma das características marcantes da geografia escolar que aqui foi introduzida, e que nos faz por em xeque o alardeado compromisso com a ideologia citada [...] desde a gênese desta disciplina nas escolas básicas brasileiras, diz respeito à tradição metodológica adotada pelos seus professores [...]. Preconizava-se que se deveria começar os estudos pelo mais distante até atingir o mais próximo [...]. Outro ponto que colabora para nossa descrença na função assumida pela geografia escolar [...], é o fato de que quando foi criada uma cadeira específica para abordar de forma mais detalhada aspectos da geografia brasileira [...] resultante [...] do desdobramento dos conteúdos das disciplinas geografia e história em 1857 [...], esta foi alocada pelos legisladores nas últimas séries do ensino secundário. [...] Se a pretensão principal dos legisladores, era fazer desta disciplina instrumento fundamental de difusão da ideologia do nacionalismo patriótico, pensamos que a sua presença deveria ter sido garantida no maior número de séries possível e preferencialmente naquelas que seus objetivos ideológicos pudessem alcançar o maior número possível de estudantes. (ROCHA, 1996, p. 146-149)

No entanto, apesar da agudeza das críticas de Rocha à função da geografia escolar (especialmente em seu período de inserção/consolidação) relativa à “inculcação do nacionalismo patriótico”, suas próprias observações apontam problemas em não se considerar de modo adequado tal questão.

É preciso avaliar que, no período considerado por Rocha, não necessariamente havia no Brasil uma “nação”, até mesmo em razão da presença marcante do trabalho escravo (os escravos não poderiam ser considerados “nacionais”, nem “cidadãos”, além de não freqüentarem maciçamente as escolas, ou de haver preocupação em se instituir “escolas para os escravos”). Ademais, durante todo o período considerado, estendendo-se até a década de 1930, não havia preocupação das elites com uma “educação efetiva” para as classes populares, ou, como afirma Braga (1996), não havia preocupação com uma “escola para as massas”. Assim, para que se preocupar com a “ideologia do nacionalismo patriótico” para as “elites”? A sociedade da época era genericamente constituída por escravos, senhores/oligarcas e brancos pobres. Logo, não se pode afirmar que havia sequer “massas” a serem “educadas” ou mesmo um “povo” a ser constituído. E, para as elites do período, a questão fundamental era a manutenção da integridade territorial, como aponta Carvalho (2005). Assim, interessava a consolidação do Estado e a manutenção do território colonial. Além do mais, este período foi

marcado por inúmeros movimentos regionalistas/separatistas⁷¹ (inclusive em São Paulo, como demonstra Adduci, 2002⁷², 2004⁷³), que contestavam seu pertencimento ao Brasil. Por fim, cabe questionar quantos, efetivamente, alcançavam as séries finais do ensino secundário. Mesmo sendo uma geografia “clássica e descritiva”, os conhecimentos geográficos ficavam restritos aos pertencentes às oligarquias, que freqüentavam as escolas, e estes, ao contrário do que aponta Rocha, preocupavam-se, em alguma medida, em construir, nem que seja pela via do “romance romântico”, uma imagem, uma história, um sentido para a existência e indivisibilidade do Brasil – interessados, como apontamos, na manutenção de sua integridade territorial.

Outra questão: se, de fato, no período colonial e mesmo durante o Império, não havia a preocupação em “fundar a nação”, mas em construir o Estado, após a Abolição (1888) e a Proclamação da República (1899) aparecem “mudanças na tática de construir e definir a nação”.

A campanha abolicionista foi o mais importante movimento cívico de caráter nacional, depois da experiência da guerra contra o Paraguai. A causa da Abolição era humanitária, mas também era nacional. [...] A República foi proclamada sem um movimento nacional, sem a participação popular. [...] Eliminada a dinastia portuguesa, o País ficava entregue a si mesmo, e a pergunta sobre o que era esse País tornava-se mais premente. (CARVALHO, 2005, p. 248-249)⁷⁴

Desse modo, dizer que somente a partir de 1930 houve preocupação em “fundar a nação” é desconsiderar as “lutas simbólicas”, a “luta pela construção de mitos” nacionais, dos quais apenas Tiradentes teve êxito, segundo Carvalho, (2005), ocorridas após a Proclamação da República.

Se, de fato, não havia ainda uma preocupação com o “nacionalismo patriótico”, havia todo um movimento em prol da construção imaginada da nação brasileira, sobretudo articulada à literatura infantil, às preocupações com a extensão da escolaridade a amplas parcelas populacionais e os reclamos de que essa educação deveria voltar-se para a formação de cidadãos.⁷⁵

⁷¹ Tais movimentos, por sua vez, não indicariam a necessidade de enfatizar o nacionalismo patriótico associando-o à idéia de integração nacional?

⁷² ADDUCI, C.C. *A pátria paulista: o separatismo como resposta à crise final do Império brasileiro*. São Paulo: Arquivo do Estado/Imprensa Oficial, 2002.

⁷³ ADDUCI, C.C. Os nacionalistas liberais paulistas e a construção da nação brasileira. In: *Revista Lutas Sociais*, n. 11-12, p. 72 – 84, 2004.

⁷⁴ CARVALHO, J.M. *Pontos e bordados – escritos de história e política*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2005.

⁷⁵ Carvalho aponta que “talvez por não haver acordo quanto à identidade da nação, houve no início da República uma preocupação maior com a construção nacional por meio da educação, sobretudo por meio da educação primária. O já citado livro de José Veríssimo, [a educação nacional] publicado logo após a Proclamação da República, era um apaixonado apelo em favor do que chamava de educação nacional, isto é, uma educação pública voltada para a formação do cidadão, para a promoção do patriotismo.” (2005, p.252).

De acordo com Carvalho (2005), a proclamação da República, além de incitar a construção de uma outra mitologia nacional, mais afeita às suas necessidades e características, acabou por enfatizar também a corrente americanista, ou seja, procurou-se aproximar o Brasil de seus vizinhos nas Américas. Assim, a identidade americana do país recebeu especial destaque.

Em alguns casos, ela vinha acompanhada de um ódio profundo às raízes portuguesas e aos portugueses em geral. [...] Um dos principais representantes dessa postura foi o romancista Raul Pompéia [...]. Para ele, a dificuldade encontrada pela República em consolidar-se era devida à presença portuguesa na imprensa, nos negócios e mesmo na população da cidade. [...] Outro representante do americanismo foi Manoel Bomfim. Mais elaborado do que Pompéia, publicou em 1905 um livro em que desenvolvia uma teoria para explicar a situação da América Latina, na qual o Brasil não constituía exceção. O fator explicativo do atraso, segundo ele, era o parasitismo, metáfora que vai buscar na biologia. As metrópoles ibéricas parasitavam as colônias que, após a independência, conservavam dentro de si o germe parasita. [...] Para sair deste círculo de exploração, propunha uma ampla difusão da educação popular. (CARVALHO, 2005, p. 249-250)

Desse modo, apesar da relativa “ausência da Geografia”⁷⁶ (principalmente a escolar) na construção da identidade da nação, esta preocupação esteve presente nos livros de literatura infantil, cujos autores procuravam construir uma imagem positiva do Brasil – inspirados na sua natureza exuberante, mas já na primeira república, buscando recuperar o povo e atribuir um “valor positivo” à mestiçagem.

Assim, apesar de não haver uma geografia de inculcação do nacionalismo patriótico durante o império, essa problemática irá se colocar a partir da República, acentuando-se com o tempo, especialmente nas obras destinadas às crianças. Ao mesmo tempo, de acordo com Carvalho (2005), reduz-se a importância da natureza para a construção da identidade brasileira, enquanto procura-se atribuir um valor positivo à sua população.

⁷⁶ Ainda segundo Carvalho “A educação primária também não foi utilizada como instrumento eficaz de socialização política. Exceto na Corte, ela era, desde 1834, atribuição das províncias e municípios. O governo central [...] não se preocupava em definir o conteúdo dos currículos escolares e em exigir qualquer tipo de educação cívica. Ao final do século, logo após a Proclamação da República, José Veríssimo, educador e crítico literário, fez uma crítica devastadora do sistema educativo acusando-o de não ser nacional, de não procurar formar cidadãos. Na escola brasileira, disse ele, o Brasil brilhava pela ausência. Não havia concepção de pátria, não havia educação moral e cívica. [...] No Brasil, argumentava ele, nem mesmo o ensino da geografia e da história tinham conteúdo nacional. Em vários países, o ensino dessas duas disciplinas fora parte importante do esforço de construção nacional durante o século XIX. Entre nós, na escola primária, o ensino da geografia se limitava ao ato de decorar nomenclatura européia. O melhor texto de geografia brasileira era de um estrangeiro (Wappoeus). Não havia curso superior sobre a matéria. Nem mesmo a história escapava. [...] José Veríssimo queixava-se ainda do descaso em relação a museus, galerias de arte, festas nacionais, cantos patrióticos, especialmente o canto coral. [...] A preocupação da elite imperial com o problema da identidade nacional resumiu-se em tentar socializar e convencer setores divergentes da própria elite. Foi no campo das instituições de elite que se fizeram os maiores esforços. A começar pelo ensino superior.” (2005, p. 240-241)

É interessante lembrar as obras que procuraram conferir certa “unicidade” ao estado brasileiro no início da República.

Vários autores seguiram a sugestão de Veríssimo de escrever livros brasileiros com temática brasileira para servir de texto básico de leitura. [...] O próprio Sílvio Romero publicou um desses livros em 1890. Nele os fatores raça e clima são secundários, se não irrelevantes. [...] Romero insiste em que os povos notáveis sempre tiveram uma missão a cumprir e que o Brasil também tem a sua, qual seja, ser a pátria dos deserdados do mundo, uma pátria sem preconceitos de qualquer natureza, sem etnocentrismo e, ao mesmo tempo, guardião da cultura greco-ibero-latina. [...] Outro livro de grande êxito foi o de Olavo Bilac e Manoel Bomfim, “Através do Brasil”, publicado em 1910, também como livro de leitura para as escolas primárias. A visão do Brasil aí se amplia enormemente. Três crianças, duas brancas e uma mestiça, percorrem o Rio São Francisco, ‘essencialmente, unicamente brasileiro’, e ao longo do percurso, vão sendo apresentadas ao País, ao mesmo tempo em que o apresentam ao leitor. Há paisagem, mas principalmente tipos humanos e sociais, atividades econômicas, realizações técnicas, costumes populares. [...] Valores coletivos da família, da pátria, e individuais da coragem, da bondade, da generosidade, são o tempo todo veiculados pelo texto. (CARVALHO, 2005, p. 252-253)

Ora, tais livros de leitura, embora não associados à geografia e seu ensino, trabalham conteúdos geográficos, procuram construir uma visão integrada da “pátria” e, mais que isso, parecem profundamente inspirados na produção de livros voltados para o ensino de geografia para as crianças francesas durante a Terceira República. De acordo com Thiesseⁱⁱⁱ,

A celebração do local nas instituições escolares da Terceira República se inscreve mais precisamente em uma reflexão de ordem pedagógica. [...] Ela se reveste de um pragmatismo racional interessado na apreensão das entidades Pátria e Nação sob uma forma viva e concreta. Como expressa o autor do mais famoso manual escolar da Terceira República, “A viagem na França por duas crianças”. (1997, p.7 - Tradução nossa)

A autora aponta algumas das obras destinadas ao ensino primário na França da Terceira República como, por exemplo, o *Tour de France par deux enfants* (Bruno, 1878), parecido, em sua estrutura, com o livro de Bilac e Bomfim. Além desse, Thiesse chama atenção para livros centrados nos departamentos franceses, cujo interesse seria despertar o amor à grande pátria (a França) a partir do amor à pequena pátria (como a *Géographie de la Haute-Marne*, *Histoire de la Bretagne*, *Tableau de Géographie de la Région du Nord*, entre outros).

No Brasil da Primeira República, não apenas a geografia, mas a literatura (ou os livros de leitura) e a história (ao construírem conjuntamente alguns de nossos principais “mitos fundadores”, todos assentados em “nossa geografia”) vão criando as bases para a

constituição imaginada da nação brasileira que, por motivos estruturais⁷⁷ somente se efetivaria a partir da década de 1930.

Concordamos que não necessariamente no Império, havia preocupação em se inculcar uma “ideologia do nacionalismo patriótico” para as “massas”. Entretanto, não se pode desconsiderar que, apesar de uma ausência mais clara desta ideologia – pelos motivos elencados por Rocha - esta ideologia se apresentava de modo “embrionário”, construindo e consolidando as “imagens” de uma “pátria una e indivisível, gigante por sua própria natureza” para as elites, constituindo o que Chauí (2000) denomina de “verdeamarelismo.”⁷⁸

O “tom idílico” conferido à natureza, o destaque de sua beleza e potencial vão, de modo sutil, construindo as futuras imagens que darão embasamento ao nacionalismo patriótico veiculado pela geografia escolar, sobretudo a partir de 1930. Ou seja, ainda que não se possa falar que havia uma geografia escolar brasileira no período imperial, a Geografia – das riquezas e belezas brasileiras, dos montes e vales, dos rios e mares, do povo pacífico, ordeiro, sem preconceitos, mestiço – e seu destaque na literatura, por exemplo, fornecerão a matéria-prima para a construção posterior dos estudos de geografia brasileira. Estes em geral, até hoje, apesar das mudanças, assentam-se em discussões acerca do estudo dos limites e extensão do Brasil, passam por suas características físicas – suas belezas? – desembocam no seu povo/população e deságuam na riqueza econômica e na crença no “país do futuro”.

O quadro de “desconsideração” para com o ensino de geografia muda a partir da década de 1930, pois passou a interessar ao Estado instituir a nação brasileira. A partir de então, a disciplina escolar geografia conheceu maior ampliação efetiva na estrutura curricular, fundou-se o IBGE e institucionalizou-se nas academias, a formação em geografia.

Assim, quando ao Estado cabe a função de “fundar a nação”, o ensino de geografia é convocado a contribuir para esta construção, tanto do ponto de vista simbólico (as matas, o verde, o “futuro”, a grandeza, o povo, as riquezas), quanto a conferir-lhe um “desenho” que a destaque, a partir de então, no cenário das nações mundiais.

⁷⁷ Entendemos, no âmbito deste trabalho, que esses motivos estruturais relacionam-se à presença da escravidão, à ausência de um “projeto nacional”, à carência de uma “escola para as massas”, à ruralidade e dispersão da população “brasileira” do período, por exemplo.

⁷⁸ O verdeamarelismo “foi elaborado no curso dos anos pela classe dominante brasileira como imagem celebrativa do “país essencialmente agrário” e sua construção coincide com o período em que o “princípio da nacionalidade” era definido pela extensão do território e pela densidade demográfica.” (CHAUÍ, 2000, p. 32)

Em suma, para nós, a geografia, mesmo no período imperial, não apenas se fez presente, mas, sobretudo, proporcionou as bases para a construção efetiva do “nacionalismo patriótico” a partir da década de 1930, inclusive por disseminar o “nacionalismo francês”, gerando necessidade de se construir aqui também, o “nacionalismo brasileiro”. Neste caso, nos referimos especificamente à consolidação do mito edênico, assentado na natureza brasileira, reafirmado nas obras literárias do romantismo e também nos livros de leitura para crianças. Posteriormente, com a Primeira República, ao destacar e enumerar “nossas riquezas, nossas belezas e nosso potencial como país do futuro” forneceu as bases para a estruturação da “ideologia nacional” a partir da década de 1930. O “enaltecimento da natureza, da extensão territorial, do caráter ordeiro e pacífico do povo brasileiro” começou a ser forjado na literatura – com o romantismo, por exemplo, que retirava da geografia os elementos capazes de conferir “unidade” ao Brasil, e passou para os livros de leituras dedicados ao ensino primário. Em seguida, simultaneamente, num movimento de “inversão”, estes temas foram incorporados à geografia como disciplina escolar – e de certo modo, se apresentam até hoje na formalização dos programas que têm por objetivo, “estudar a geografia brasileira”.

Em suma, estamos afirmando que o enaltecimento da “natureza brasileira”⁷⁹ desde o período colonial forneceu as bases de construção para o “nacionalismo patriótico”. Tal enaltecimento foi incorporado à geografia escolar, principalmente a partir da década de 1930, e, associados à literatura (os livros de leituras para crianças ainda na Primeira República) irão contribuir para a construção da ideologia nacional.

Ainda segundo Rocha (1996), o ensino de geografia foi ampliando suas bases e alcances na escola, à medida que se sucediam as reformas da educação brasileira.

A Primeira República foi pródiga na produção de reformas educacionais. Ao todo [...] até a Revolução de 30, [...] cinco reformas educacionais foram implementadas no Brasil. [...] Benjamin Constant (1890), [...] Epitácio Pessoa (1901), [...] Rivadávia Corrêa (1911), [...] Carlos Maximiliano (1915), [...] Luiz Alves/Rocha Vaz (1925). [...] Destas [...] adquire [...] fundamental importância a implementada por Luiz Alves/Rocha Vaz, pois seria a partir dela, que oficialmente

⁷⁹ Carvalho (2005), ao mesmo tempo em que aponta para uma redução na importância da “natureza” como “mito fundador”, ou melhor, “razão de nosso orgulho e unidade” frente à crescente valorização do “povo” a partir da República, atesta a manutenção e vitalidade do “motivo edênico”: “desde os cronistas coloniais, a natureza e suas belezas, grandiosidade e riquezas aparece como marca principal da identidade do País. De Gandavo a Simão de Vasconcelos, a Rocha Pita, a Gonçalves Dias, ao Conde Afonso Celso, a Osório Duque Estrada [...], o ufanismo brasileiro gira em torno das belezas e riquezas naturais. Pesquisas de opinião pública feitas ano passado pela Vox Populi e pelo Centro de Pesquisas e Documentos da Fundação Getúlio Vargas e Instituto Superior de Estudos da Religião atestam a vitalidade do motivo edênico. No Brasil inteiro, tanto quanto no Rio, o principal motivo de orgulho do brasileiro é a natureza com sua grandiosidade, seu clima, sua beleza, suas riquezas minerais. O caráter do povo vem em segundo lugar e, em distante terceiro, as conquistas sociais dos brasileiros.” (CARVALHO, 2005, p. 331)

teríamos a legitimação de uma geografia dos professores com bases na chamada geografia moderna (ROCHA, 1996, p. 187).

Para o autor, apesar das reformas, houve pouca diferenciação em relação aos programas de geografia do período imperial. No entanto, se para a “inculcação do nacionalismo patriótico” havia necessidade de maior número de aulas de geografia, progressivamente assiste-se ao aumento em sua carga horária e em sua extensão a outras séries escolares nas reformas educacionais (fato apontado pelo próprio Rocha). Ora, esse aumento na carga horária e na extensão às demais séries da escola básica não evidenciaria a percepção e a necessidade de se construir também, via estudos da geografia brasileira, tal ideologia? José Murilo de Carvalho (2005) não indica tal percepção, por exemplo, ao citar a obra de José Veríssimo, de Olavo Bilac e Manoel Bomfim?

Outra questão: os livros de leitura (ao apresentarem crianças em viagem pelo Brasil, conhecendo e dando a conhecer o “país”) durante a Primeira República, ou mesmo obras como a *Corografia Brasileira*, de Aires de Casal, não forneceriam, para a época, um substituto à altura para a ausência de mapas e cadernos de mapas? Face à ausência de um “mercado editorial”, de Atlas e mapas sobre o Brasil, especialmente destinados à escola básica, a *Corografia Brasileira* e os livros de leitura para crianças não seriam meios eficazes de dar-se a conhecer o Brasil (sua natureza, sua extensão, suas belezas, suas riquezas, seu povo – sua geografia)?

A construção do “nacionalismo patriótico” afirma-se no ensino escolar da geografia, de acordo com Rocha, formalmente via programas, leis e regimentos, a partir da reforma Luiz Alves/Rocha Vaz, de 1925, a partir da qual ocorreria

de forma mais acentuada [...] a penetração da geografia moderna em nossas salas de aula, num claro processo de transformação paradigmática sofrida por esta disciplina. [...] Papel destacado teve nesse processo, o professor Delgado de Carvalho, lente do Colégio Pedro II, e mentor principal do novo currículo prescrito para a disciplina. (ROCHA, 1996, p. 225)

Delgado de Carvalho formou-se nas academias francesas, sendo por elas influenciado. Talvez esta influência não tenha se restringido apenas à consolidação da geografia moderna no Brasil, como aponta Rocha, mas tenha se estendido à própria clareza na vinculação do ensino escolar da geografia à ideologia do “nacionalismo patriótico”. Ora, se em França a geografia era chamada a auxiliar na construção de uma identidade francesa (sobretudo entre “povo e território”, apesar e devido às suas diversidades), estas concepções não teriam influenciado o próprio entendimento do que deveria ser – e

quais as funções a desempenhar – a geografia escolar no Brasil, por sua vez, influenciada por Delgado de Carvalho?

Até porque Rocha aponta a grande extensão que o programa de geografia adotado pelo Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, influenciado por Delgado de Carvalho, teve em relação ao estabelecimento e afirmação de um programa de “geografia moderna” nas demais escolas do Brasil. Rocha destaca que Proença, Delgado de Carvalho e Fernando Raja Gabaglia (este último, também professor do Colégio Pedro II, colega de Delgado de Carvalho e um dos que assumiram, junto com ele, a difusão da geografia moderna no Brasil) foram contemporâneos e, mais que isso, abraçaram e defenderam, ao lado da geografia moderna, a ideologia do nacionalismo patriótico. Ao detalhar o programa de geografia do Colégio Pedro II, a associação entre a inculcação do “nacionalismo patriótico” e o ensino de geografia fica evidente no trecho destacado a seguir, pois “todas as nações cuidam seriamente do ensino da geographia nacional”

O fim imediato é sempre o mesmo – a cultura do sentimento de patriotismo. Cada uma, porém, visa um objectivo remoto, segundo o qual se faz a orientação do ensino. Esta é porque tem as suas fronteiras ameaçadas, aquella é porque pensa numa reivindicação, aquell 'outra é porque sente necessidade de expansão de seu território. [...] Nós também temos o nosso ponto de vista. Paiz enorme como é o Brazil e sem facilidade de communicações, as suas populações se desconhecem. O Norte não sabe o que é o Sul e o Sul ignora o que é o Centro. Além disto, é grande, e por toda parte, o número de brasileiros novos, que não podem deixar de soffrer a influência dos pais para a continuação da própria nacionalidade. A nossa obra, portanto, é de unificação do sentimento nacional pelo conhecimento de todo o território e de todo o povo brasileiro pelos brasileiros. (PROENÇA, apud ROCHA, 1996, p.239).

Além de demonstrar a função do ensino de geografia – inculcar o “nacionalismo patriótico” – evidencia-se a forte influência da geografia alemã e seu “determinismo” na instituição do “nacionalismo patriótico” brasileiro. Como demonstrado por Vlach (2002, 2003),⁸⁰ entre os geopolíticos brasileiros encontramos principalmente influências alemãs (Ratzel, Haushofer), e, depois, com a criação da Escola Superior de Guerra, influência crescente dos Estados Unidos. E entre esses, Golbery do Couto e Silva, à época da ditadura militar, um dos geopolíticos de maior influência no Brasil, cita e agradece a influência de Delgado de Carvalho em suas concepções e formulações.

Rocha (1996), no trecho destacado, explicita ainda, um aspecto ligado à individualização das áreas/regiões, tratadas quase como entes. Será que estas

⁸⁰ VLACH, V.R.F. Estudo preliminar acerca dos geopolíticos militares brasileiros. In: *Terra Brasilis* – Revista de História do Pensamento Geográfico no Brasil. Rio de Janeiro, ano 3-4, n. 4-5, p. 137-159, 2002-2003 Disponível em: <http://www.elistas.net/lista/encuentrohumboldt>

concepções corresponderiam ao processo que identificamos⁸¹ como de “antropomorfização do território”,⁸² que persiste até os dias atuais ao se fazer referência às diversas regiões e estados brasileiros, sobretudo aquele(a)s que apresentam fortes sentimentos regionalistas?

No entanto, apesar de “individualizar” as três regiões destacadas (Norte, Sul e Centro), enfatiza-se a necessidade, a partir do ensino de geografia, “de unificação do sentimento nacional pelo conhecimento de todo o território e de todo o povo brasileiro pelos brasileiros”.

De acordo com Rocha, a partir das décadas de 1930/40,

exacerbou-se na geografia escolar um caráter de difusão da ideologia do nacionalismo patriótico, motivo que levou essa disciplina a receber, enquanto componente curricular, o maior prestígio oficial a ela atribuído em toda sua trajetória. (ROCHA, 1996, p.246)

É justamente a partir da década de 1930 que se instituem cursos superiores de geografia, dedicados à formação de professores na Universidade de São Paulo e na Universidade do Brasil (Rio de Janeiro). É desse período ainda a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Conselho Nacional de Geografia (CNG).

Ainda de acordo com Rocha (1996, p.247), “ligado ao ensino escolar, temos a obrigatoriedade do ensino de geografia em todas as séries de escolarização, paralelamente a uma exacerbação da função ideológica dessa disciplina (difundir a ideologia do nacionalismo patriótico).” Assim, a instituição dessa disciplina escolar acontece no âmbito de uma crescente necessidade de se construir a “identidade nacional”, calcada na extensão do território, na sua natureza, no caráter “pacífico e ordeiro de seu povo”.

Desse modo, a geografia foi chamada a dar sua contribuição à constituição imaginada da nação brasileira como disciplina escolar, sobretudo na medida em que é a Geografia (e aquilo que ela se propõe como objeto de estudo: a “terra e o homem”, ou, mais modernamente, a “sociedade e a natureza”) que acaba por fornecer a matriz para a construção de “nosso orgulho e identidade nacional” (a natureza, a extensão territorial, o povo).

⁸¹ LONGHI, R.S.D.G. *Unidade e fragmentação* – o movimento separatista do Triângulo Mineiro. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

⁸² O processo de “antropomorfização dos territórios” ao qual nos referimos reporta-se à atribuição aos estados, regiões ou partes de estados (no caso que estudamos, ao Triângulo Mineiro), de características físicas, sentimentos, emoções e habilidades humanas, buscando criar uma imediata associação entre “povo, território, ideologia, sentimento regionalista/separatista”. (Cf. LONGHI, 1997).

A construção do *corpus* da geografia escolar pode ser, portanto, associada ao mito edênico de antes de 1500, ao movimento romântico e aos livros de leitura para crianças, cuja ênfase no estudo da grandeza, da riqueza e da exuberância da natureza, e, a partir do final do século XIX, na questão da diversidade étnica como “valor positivo”⁸³ contribuirão para enaltecer e construir a “pátria amada”, o “berço esplêndido”, o Brasil.

O que se viu foi a construção por parte dos professores de um novo modelo de geografia escolar que não era necessariamente nem o modelo clássico de antiga história, nem mesmo o modelo moderno que se tentava implementar desde a Reforma Luiz Alves/Rocha Vaz. A orientação clássica e a orientação moderna foram pelos professores, no dia-a-dia de suas aulas, tornadas híbridas. A complementariedade entre essas duas orientações fez surgir a geografia dos professores que a partir daquele momento passaria a estar presente em nossas escolas e que só seria objeto de profundos questionamentos nos fins dos anos 70 quando no Brasil adquire força o movimento de renovação na ciência geográfica e no ensino de geografia. (ROCHA, 1996, p.281)

Porém, no que tange ao nacionalismo patriótico, ou à construção da ideologia nacional brasileira, essa função ainda permanece muito presente, como veremos nos capítulos a seguir.

Em relação ao hibridismo do ensino de geografia detectado por Rocha, acreditamos com a análise dos dados coletados,⁸⁴ que a despeito do “movimento de renovação na ciência geográfica e no ensino de geografia” a partir dos anos 70, este é muito mais presente do que se imagina ou se supõe, apesar das grandes “mudanças” teórico-conceituais ocorridas.

Seja por sua “longa tradição”, seja por questões próprias ao processo de formação dos professores, esse “hibridismo” apresenta novas características e novos problemas. Todavia, entendemos que este ensino mantém-se diferenciado e específico em relação àquele praticado nas academias.

3.3 A formação inicial e o ensino de Geografia: possibilidades e hibridismos

Como afirmamos, os dados obtidos nas entrevistas com os professores nos permitem diferenciar o ensino de geografia na escola básica daquele veiculado pela academia, além de apresentar “novos hibridismos”.

⁸³ A despeito das teses racialistas, que influenciaram alguns teóricos brasileiros no final do século XIX e início do século XX, é a “positividade” da mestiçagem que será o aspecto a ser destacado em relação à formação do povo brasileiro, sobretudo a partir da década de 1930.

⁸⁴ Evidentemente circunscritos a uma amostra qualitativa de professores que atuam no ensino médio, em Belo Horizonte.

Assim, utilizamos dados referentes ao processo de formação dos docentes, especificamente sua formação inicial em geografia, associados às suas crenças e valores para apontarmos suas principais características e especificidades. Por exemplo, em relação às disciplinas de que mais gostaram e de que menos gostaram durante sua formação inicial em Geografia, destacam-se disciplinas vinculadas à chamada “geografia humana”⁸⁵, em detrimento tanto em relação às disciplinas vinculadas à “geografia física” quanto às disciplinas pedagógicas. Esses dados foram agrupados e analisados nas tabelas a seguir.

Tabela 3: Disciplinas de formação em Geografia de que os professores mais gostaram

Geografia “Física”	Número de respostas	Geografia “Humana”	Número de respostas
Geomorfologia	5	Humana	3
Cartografia	4	População	3
Climatologia	3	Geografia política	2
Geografia física	3	Humana e Econômica	2
Geologia	1	Teoria da geografia	2
Mineralogia	1	Instrumentação em Geografia	1
Biogeografia	1	Introdução à ciência geográfica	1
		Humana e Econômica (parte cultural)	1
		História econômica	1
		Org. do espaço mundial	1
		Oficina de recurso didático	1
		Geografia crítica	1
		Metodologia	1
		Geografia do Brasil	1
		Geopolítica	1
Soma:	18	Soma	22

Observa-se com base nos dados, que os professores parecem gostar mais das disciplinas ligadas à chamada geografia humana. No entanto, o número de respostas no campo da geografia humana tendeu à dispersão, e no campo da geografia “física”, à concentração em poucas disciplinas, notadamente aquelas definidoras dos conteúdos de “geografia física” para a escola básica. É interessante observar também que as disciplinas no campo da “geografia física” incluem desde a linguagem (cartografia) até disciplinas que

⁸⁵ Esta divisão é muito presente e muito forte entre os professores da escola básica. Há, inclusive, discussões sobre habilidades e facilidades diferenciadas dependendo da universidade cursada pelo professor (dependendo da universidade cursada, o professor “é melhor” em geografia física ou em geografia humana...). Desse modo, a despeito das discussões oriundas da academia, centradas na questão que à geografia cabe o estudo do espaço (este sendo ao mesmo tempo “social e físico/natural”), os professores, diretores, coordenadores entrevistados mantêm tal diferenciação.

tratam, diretamente, da discussão acerca da natureza (mundial e brasileira), como geomorfologia, climatologia, geologia, mineralogia e biogeografia.

Entre as razões que motivaram a preferência por essas disciplinas,⁸⁶ destacam-se aquelas associadas às preferências pessoais (22,5%), a “bons professores” (17,5%), a conteúdos interessantes (12,5%), a facilidade (pessoal) com o conteúdo (7,5%), a embasamento teórico, conteúdo aplicável, inserção política e devido às extensas leituras (pessoais) sobre o tema, com 5% cada uma.⁸⁷

Observamos que entre as disciplinas que os professores disseram ter gostado menos, a predominância (ainda que pequena) também está relacionada à geografia “humana”, com certa concentração nas disciplinas “regionais”, teoricamente, aquelas mais voltadas para a formação para a licenciatura. Notamos uma dispersão um pouco mais acentuada de respostas no campo da geografia “física,” envolvendo ainda, disciplinas associadas à linguagem utilizada pela geografia (cartografia).

Tabela 4 - Disciplinas de formação em Geografia de que os professores menos gostaram

Geografia “Física”	Número de respostas	Geografia “Humana”	Número de respostas
Geografia física	3	Geografia regional do Brasil	3
Introdução à Geologia	2	América Latina	2
Cartografia	2	Geografia agrária	2
Rochas/solos	2	Geografia política	1
Hidrografia	1	Metodologia (bacharelado)	1
Topografia	1	Região Sudeste	1
Geomorfologia	1	Humana e econômica do Brasil	1
Climatologia	1	Minas Gerais	1
Sensoriamento remoto	1	Planejamento	1
		Regional do mundo	1
		Geografia econômica	1
		Geografia urbana	1
Soma	14		16

No grupo das disciplinas que os professores afirmaram “terem gostado menos”, as razões associam-se principalmente à figura do professor universitário. Desse modo,

⁸⁶ A partir das respostas dos professores, agrupamos 40 subitens, que, posteriormente, foram reagrupados, e para os quais se calculou o percentual, ou seja, o percentual corresponde a um universo geral de 40 respostas.

⁸⁷ Com 2,5% de respostas, apareceram “percebeu o homem transformando o espaço; apesar do período (ditadura), e da censura, o curso levou a pensar/refletir; enfoque dado pelo professor; agregaram à formação; têm maior identidade; primeiro contato com a geografia; Fico mais à vontade; Tem mais assim... subsídio para a gente.”

professores universitários considerados menos capacitados ou mesmo “péssimos” corresponderam a 22,5% das respostas, enquanto 12,5% apontaram “falta de embasamento dado pelo curso, não aprendizagem do conteúdo, dinâmica e condução ruim dos cursos”. Do universo pesquisado, 7,5% das respostas apontaram para o baixo comprometimento do professor universitário com o curso; 5% para questões como “ensino antiquado, aulas corridas, excesso de decoreba” (também associados à figura do professor universitário e sua prática) e outros 5% para carências de condições estruturais das universidades e dos cursos (deficiências dos laboratórios e poucos trabalhos de campo). Enfim, questões associadas a currículo do curso, relação professor x aluno, falta de “serventia e praticidade” (da disciplina ofertada) apareceram em 2,5% das respostas.

Se associarmos os 22,5% de respostas diretamente vinculadas a “péssimos professores”, os 12,5% associados à má condução e dinâmica dos cursos, aos 7,5% que citaram as aulas “corridas” e aos 2,5% associados à relação professor x aluno (aquela considerada como “ruim”), o percentual alcança 45%. Associando esse dado aos 17,5% que disseram ter tido bons professores e, por isso, gostaram mais de determinada disciplina, percebe-se que a maior influência relativa ao gostar ou não das disciplinas específicas cursadas na formação inicial deve-se, sobretudo, à atuação dos professores universitários – um valor correspondente a 62,5%.

Assim, “bons professores” espelham-se também em “bons professores” que tiveram em sua formação, seja no período anterior (escolarização básica), seja no período de formação específica na área (graduação). Tal característica, por sua vez, influenciará as preferências (disciplinares) dos professores, do mesmo modo que “bons professores” em períodos de formação anterior (durante os anos de escolarização básica) influenciarão suas futuras opções e práticas em salas de aula (por exemplo, a opção em graduar-se em história, ou física, ou geografia).

O depoimento a seguir explicita essas análises.

Geografia política eu descobri depois, estudando... Porque a gente começa a ter aquela visão da participação do homem transformando o espaço... das possibilidades de transformar, das ideologias que perpassam o homem estar transformando esse espaço... Na geografia crítica é muito vivo. Você trabalha o tempo todo com o espaço e o homem, o espaço e o homem. (Professor Cajueiro)

A “descoberta” de toda uma área específica ocorre no processo de trabalho, ante as necessidades geradas pela e na prática, mais que fornecidas pela academia, sobretudo

em relação à temática que nos interessa mais de perto. O que procuramos descobrir depois foi como os professores se formaram então a partir desta demanda, que será discutida mais à frente.

Há críticas em relação à metodologia adotada pelos professores universitários, que não exigem nada além da “memorização” e “atualização” de dados sociais, econômicos e mesmo territoriais.

Geografia regional do mundo ficava uma coisa assim, tipo Almanaque Abril, e não discutia determinadas questões que poderiam ter sido colocadas, como África... Acho que ficava assim, no nível do instrumento mesmo. Ficava mais informação do que discussão, análise. (Professor Jacarandá)

Assim, não se exigiu que o professor, durante sua formação inicial, desenvolvesse capacidade de análise. Desse modo, o ensino superior também pode caracterizar-se, muitas vezes, pela permanência de certa “memorização”, supostamente eliminada tanto da geografia quanto do ensino superior. Eis um dos “hibridismos” entre a geografia chamada de “moderna” e a “crítica”. “Hibridismo” presente também nas relações entre a academia e a escola básica - pois é provável que essa persistência da memorização esteja associada ao próprio processo de formação do professor universitário, que é também anterior e posterior à sua passagem pela academia. Porém, agrava-se por se esperar que, na academia, haja maior nível de criticidade e capacidade analítica.

Referindo-se à relação professor x aluno (na graduação) como um “entreve” ao desenvolvimento cognitivo e ao gostar ou não de determinada disciplina, o discurso a seguir é bastante revelador, inclusive da questão já apontada sobre a relevância do professor universitário e sua prática no processo de formação de novos professores.

Não é nem questão da disciplina que eu não gostei. A questão é do professor... Eu não gostei foi da relação professor x aluno... Um professor menos interessado, menos dinâmico, que me fez desgostar, mas não do conteúdo. (Professor Ipê)

A influência do professor no processo de formação dos estudantes não se restringe, portanto, apenas à escola básica, mas permanece mesmo durante a graduação (e em alguns casos, até mesmo na pós-graduação). Esse gostar do professor não parece relacionar-se a uma “empatia” com o professor, mas, sobretudo, ao interesse demonstrado por ele ao lecionar determinada disciplina ou conteúdo, e mais ainda, ao próprio envolvimento do docente com a disciplina ministrada, sua metodologia e a questão do desenvolvimento de um “modo de raciocinar”. Outras vezes, o desinteresse e a desmotivação do professor (neste caso, do professor universitário) “contaminam” os

estudantes e estes, então, passam a caracterizar como “ruim” a relação professor x aluno.

Se a relação professor x aluno e a relação do docente com a disciplina por ele lecionada (na graduação) podem aumentar os índices de insatisfação ou mesmo levar a certo “desgosto” em relação a determinados conteúdos, o inverso também é verdadeiro, como no exemplo a seguir.

O professor de geomorfologia - sou apaixonado por geomorfologia porque eu consegui ver um instrumento de pensar a geomorfologia e não de olhar e ficar preso naquela paisagem... O professor de metodologia da geografia me deu essa sensibilidade teórica para eu poder ir atrás disso, de coisas que eram aparentemente só físicas e que podiam ter teoria. (Professor Peroba)

Assim, disciplinas cujas características incluíram mais análises que descrições, associaram fenômenos e processos, agregaram embasamento teórico e permitiram ao graduando construir seu próprio conhecimento, valorizado pelo professor (mesmo sendo “físicas”), podem ser apontadas como aquelas de que os alunos mais “gostaram”.

Em contrapartida, mesmo disciplinas “humanas” (supostamente mais analíticas, mais associativas, mais “teóricas”), quando resvalaram pela seara do “instrumental/informativo”, acabaram por não despertar interesse no aluno/graduando/futuro professor, e isto talvez se reflita em certa aversão posterior ao tema. Por exemplo, quando solicitamos que os professores citassem, em ordem de importância, as temáticas que mais gostam de lecionar, os resultados somente reforçam a consideração anterior:

Quadro 3: Temáticas que os professores mais gostam de lecionar – por ordem de importância

Professor	<i>Temática por ordem de importância</i>				
	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar
Cajueiro	Meio ambiente	Migrações	Geopolítica	Crescimento econômico	Cartografia
Pequizeiro	Política	Questão ambiental	Prática da Geografia	A profissão do geógrafo em si	Cartografia
Mogno	Evolução do capitalismo	Formação do território brasileiro	Conflitos mundiais	Questão ambiental	Globalização

Limoeiro	Urbanização	Agricultura	Questões ambientais	Organização do espaço mundial	Industrialização
Jacarandá	Questão ambiental	Organização do espaço (território)	População	Geografia econômica	Atualidade/ Geopolítica
Pinheiro	Geopolítica; economia; religiões; Oriente Médio; focos de tensão	Geopolítica; tensões; aspectos religiosos, políticos e territoriais			
Peroba	Urbana	Geografia física	Demografia	Geopolítica (Estado)	Paisagem
Castanheira	Globalização – e inserção do Brasil	Geomorfologia (“rainha da Geografia física”)	Cartografia (é linguagem)	Desenvolvimento sustentável	Cultura
Juazeiro	Organização do espaço mundial	Brasil – parte econômica e social	Globalização		
Jatobá	Meio social e urbano	Modificações no espaço	Utilização de novas tecnologias	Estudo da terra, dos povos (culturas)	Fenômenos da natureza
Laranjeira	População	Análise ambiental	Geopolítica	Geografia regional	Geografia física
Embaúba	Geografia física	Diferenças entre os povos	Geografia das energias	Geografia econômica	Parte política
Ipê	Cartografia	Parte física	População	Parte econômica	Parte política
Figueira	População	Geografia do espaço (relevo, clima, vegetação, hidrografia)	Território/territorialização	Geografia econômica/ Empreendedorismo	Geografia ambiental

As respostas variaram acompanhando aquelas disciplinas que, em geral, os professores disseram terem gostado durante sua graduação, ou por terem tido bons professores, ou por se interessarem pela temática, ou ainda, acompanhando a nomenclatura utilizada no programa do vestibular da UFMG (caso dos “focos de tensão”, por exemplo).

A escolha dessas temáticas justifica-se ainda pelo interesse demonstrado pelos alunos, como no exemplo a seguir.

O que eu mais gosto de ensinar é comentar sobre os temas atuais de política, de o que está acontecendo na cidade ligados à questão de uma dominação de um grupo. [...] E o capitalismo ele é de injustiça mesmo, porque é de acumular... é de beneficiar quem está mais apto a dominar mesmo, inclusive tecnologia.[...] Isso desperta um interesse que eles ficam quase loucos... eles estão refletindo da situação de vida deles... como que ele é explorado no trabalho... a questão da renda... no campo de exclusão ainda, dentro desse tema, é a questão racial, como que a maioria é parda e negra mesmo. (Professor Jatobá)

Enfim, à medida que a temática desenvolvida em sala é legitimada – a partir do interesse demonstrado pelos alunos – o professor também passa a considerá-la como importante, a ponto de citá-la entre as cinco que ele considera fundamentais.

Há momentos em que o interesse demonstrado pelo professor sobre a temática, cruza-se com o demonstrado também pelos alunos,

O que eu mais gosto de ensinar? Essa pergunta é difícil... Estudar o Brasil. Porque cada vez que eu discuto com meus alunos eu aprendo mais sobre o Brasil, faço releituras. E é uma coisa que os alunos mais têm curiosidades. Eles vivem aqui, então estão imersos nos problemas brasileiros, sobretudo. (Professor Castanheira)

Outra questão recorrente nesses dois trechos reporta-se à vivência do lugar, pois, para esses dois professores, o interesse dos alunos é despertado à medida que se aborda uma temática relacionada ao seu espaço de vivência. No entanto, parece que o que ambos consideraram como espaço de vivência dos alunos teve uma significativa variação de escala. Assim, enquanto para o primeiro professor, a escala é circunscrita efetivamente ao lugar – Belo Horizonte, a exploração a que os alunos estão submetidos no trabalho – para o segundo, essa escala corresponde aos estudos sobre o Brasil – grandes problemas brasileiros como a desigualdade regional e de renda, por exemplo.

Em geral, os professores citaram temáticas que disseram “amar”, pois não apenas se identificam com elas como também conseguem, a partir delas, “ganhar os alunos”, ou seja, estabelecer as condições para a realização do ato pedagógico via consentimento.

Outra questão que se destaca refere-se à escolha pessoal dos docentes. E, no trecho a seguir, fica evidenciado que esta escolha é passível de mudanças no tempo – inclusive associada às mudanças no próprio professor:

Acho que essa pergunta, a resposta vai variar com a época. Acho que, nesse momento, eu estou gostando das questões ambientais porque tem a ver com o que estou discutindo em “Estudos Ambientais”, na pós-graduação. (Professor Limoeiro)

Assim, à medida que o professor reconhece novas questões – sejam elas associadas ao próprio trabalho, sejam à continuidade dos estudos ou à formação permanente – estas podem ser incorporadas ao que ele prefere ensinar – até porque ele, professor, passa a “saber mais” sobre a temática.

Parece-nos que, em alguns momentos, os professores transferem aos alunos, aquilo que eles gostam, ou, principalmente, aquilo que eles não gostam de ensinar, como no exemplo a seguir.

O que eu mais gosto de ensinar é geografia econômica, a geografia da população. Geografia física também eu gosto bem... Geografia ambiental, do meio ambiente, questões ambientais. E geopolítica. A meninada também não gosta muito de geopolítica. Eles aprendem porque faz parte da grade curricular, mas eles acabam... ' professor, isso aqui não tem nada a ver com a gente'...Aí você tem que se esforçar um pouco mais. (Professor Figueira)

Ao afirmar que a meninada **também** não gosta de geopolítica, quem seria esse outro implícito no “também”? Talvez o próprio professor, pois se existe um “também”, é sinal que existem pelo menos dois sujeitos presentes nesta afirmação. Assim, não é o professor sozinho que não gosta de geopolítica, mas os alunos “também.” Assim, se “os alunos aprendem porque faz parte da grade curricular”, o professor ensina porque está presente nesta grade. Caso contrário será que ele optaria por trabalhar estas questões ou esta temática?

Em outros momentos, procura-se associar o que o professor sente mais à vontade, com a realidade vivenciada pelos estudantes e suas necessidades imediatas, como no exemplo seguinte:

Insisto na geografia da população, na geografia humana. É o que eu mais gosto, porque eu me sinto mais à vontade para fazer uma explanação, até porque chega um momento que a gente fala de natalidade, de fecundidade e isso é importante.

Eu vejo que na adolescência tudo isso entra num conjunto em si. (Professor Laranjeira)

Ou seja, falar de “natalidade, de fecundidade” na adolescência é importante porque existe a problemática associada à gravidez na adolescência. Embora essa questão não apareça explicitamente na fala, ela aparece de modo implícito, pois *na adolescência, isso entra num conjunto em si*. O que seria esse “conjunto em si” senão o despertar da sexualidade, o “fervedouro hormonal” associado aos riscos de gravidez precoce? Novamente, o professor associa um aspecto da realidade vivenciada pelos alunos à sua opção por um conteúdo com o qual “se sente mais à vontade”. Assim, o entorno imediato também é considerado nas aulas de geografia,⁸⁸ em escala de maior detalhamento (o lugar de vivência, a realidade do aluno).

A seguir, perguntamos aos professores, se estas temáticas tinham interface com outras disciplinas. Todos reconheceram a interface da geografia com outras ciências e isto, inclusive, faz parte de concepções gerais acerca da geografia. E é parte também de sua complexidade epistemológica, teórica e metodológica: a partir da formação inicial em geografia, acredita-se ser “possível aprofundar em qualquer área do conhecimento afim”. Desse modo, os professores reconhecem essas interfaces, variando conforme o conteúdo trabalhado pela geografia, como no exemplo a seguir.

A geografia humana é o que dá mais para trabalhar com a história. Agora, a geografia física, é com o pessoal da biologia. (Professor Figueira)

Entre as disciplinas citadas – na escola básica – como aquelas que apresentam maior interface com a geografia destacam-se a história (17,24%), a química e a matemática (13,8% cada uma), a física, a biologia, a sociologia e a antropologia (10,34% cada uma) e a ecologia, a filosofia e as “ciências” (3,45% cada uma),⁸⁹

A nosso ver, quando esses “bons professores” referem-se às ciências, consideram aquelas de maior poder discursivo dentro da própria academia, e que possuem efetivamente, maior reconhecimento social: química, biologia (que fazem ciência aplicada), história e filosofia (na área de humanidades, ciências de maior reconhecimento social), etc. É possível associar esta idéia àquela decepção relatada por

⁸⁸ É preciso considerar, no entanto, que não nos preocupamos em qualificar a preocupação com o “fervedouro hormonal e o risco de gravidez na adolescência”, ou seja, não nos preocupamos com o “tom” (se “progressista, conservador ou reacionário”) deste discurso, até porque ele não é objeto deste trabalho. No entanto, esta questão pode ser abordada em profundidade em estudos posteriores.

⁸⁹ 3,45% correspondem a respostas que incluem “com todas as ciências” ou a não citação explícita de alguma delas.

vários destes professores acerca do pouco reconhecimento social da própria geografia, seja na escola, seja na sociedade.

É ainda interessante observar o percentual de respostas vagas, ao não citar/especificar nenhuma ciência, ou mesmo, ao citar “todas”. Nesse caso, talvez seja a reprodução do discurso acadêmico sem uma maior reflexão pessoal derivada da práxis/prática no dia-a-dia da escola.

Solicitamos ainda que os professores nos dissessem como eles percebiam a interação entre a geografia e as demais ciências nas escolas. As respostas traduziram um pouco melhor certa posição “secundarizada” da geografia na escola básica. Ao mesmo tempo, a geografia é considerada disciplina fundamental, por *estudar o espaço* e possibilitar a participação efetiva em projetos desenvolvidos em parceria com diferentes áreas.

A interface com a química e a biologia aparece associada, sobretudo, à temática ambiental; a matemática, predominantemente à cartografia, e a física ao estudo do “universo”, da hidrografia, movimento e circulação (atmosférica e das correntes marítimas).

Em relação às ciências humanas, a sociologia e a antropologia são associadas aos processos de urbanização, industrialização e geografia política, e a história *a quase tudo*.

Algumas vezes, esse intercâmbio é apontado como importante, mas não necessariamente em efetivação nas escolas. Boa parte da construção dessas inter-relações acaba por se restringir à atuação específica do professor de geografia em suas aulas, não necessariamente a partir de desenvolvimento de projetos que contemplem essa perspectiva, como relatado nos exemplos a seguir.

Outros colegas tentam uma organização dos trabalhos dentro da escola, mas eu acho que o próprio professor, junto com os alunos pode estar fazendo essas pontes. No campo da ciência eu acho que hoje existe a discussão de tentar fazer um intercâmbio maior (da minha graduação para cá, que tem uns sete anos) [...] eu penso que ainda na universidade, ainda dentro da própria área do conhecimento, as diversas subdivisões da geografia eu nem sei se existe assim uma interação, para falar a verdade. Assim é que eu percebo. Mas eu noto assim, que às vezes, colocam uma disciplina muito distante da outra ou no trabalho integrado. Acho que existe a compreensão que tem que estar mudando a prática e as discussões, mas assim, efetivamente, a gente não conseguiu caminhar nesse

sentido ainda. Acho que a gente é muito vinculado à disciplina, muito separado ainda. (Professor Limoeiro)

Acho que a interação é total, porque para explicar o espaço, que é onde se materializam todos os fenômenos, a gente precisa buscar esse apoio nas outras disciplinas. (Professor Mogno)

Os dois professores manifestaram posições um tanto diferenciadas. O professor Limoeiro destacou que essa questão parece se concentrar mais no discurso que na prática, inclusive na academia, e utilizou como exemplo, as próprias divisões no campo da geografia. Já o professor Mogno procurou demonstrar que essa interação seria “total”, pois necessita-se “das outras disciplinas para explicar o espaço”.

Outro aspecto que chamou nossa atenção foi que, ao expressar esta opinião, esses professores reforçaram também nossa percepção acerca do modo de raciocínio dos docentes, pois ambos apontam a questão do estabelecimento das “pontes”, da articulação dos conteúdos como um diferencial daqueles considerados “bons professores”.

Em algumas respostas, aparece uma referência implícita à teoria kantiana segundo a qual a “geografia seria a ciência do espaço”, e a “história seria a ciência do tempo”, como no trecho a seguir.

Você usa a história. Você não entra em detalhes da história, mas você usa o que a história pode explicar do processo para chegar até aqui. Assim como eu acho que a história acontece no espaço. Então, ela vai acabar usando o espaço, usando o mínimo dele. (Professor Juazeiro)

Porém, ao mesmo tempo em que há referência a essa teoria, aparece uma tentativa de superação dessa divisão, na medida em que a *história acontece no espaço*. Assim, a construção do espaço, implicitamente, ocorreria também no tempo.

Desse modo, a interação entre as ciências parece ocorrer sobretudo dentro das salas de aula, em cada aula, dependendo da capacidade individual de cada professor. O que fica evidenciado é que parece não existir um movimento em direção à interação efetiva, mas isso é pertinente a cada disciplina e a cada professor, individualmente, dependendo muito mais de sua visão, percepção, capacidade, habilidade, que de um processo/projeto pedagógico neste sentido. E mais uma vez, a própria fragmentação das disciplinas na graduação parece ser um espelho para o que acontece na escola básica: a cada aluno, é dado o conteúdo, mas cada um é que irá “se virar” para conseguir estabelecer os nexos e articular os diversos subcampos dentro de uma dada ciência.

O diferencial do “bom professor” é que ele conseguiu fazer/estabelecer tais nexos ao longo de seu processo formativo e é desse modo que ele está tentando ensinar aos seus alunos, apesar de fazer isso isoladamente em suas aulas, em sua disciplina. De qualquer forma, parece ser inclusive um avanço frente ao modo como as temáticas são abordadas nas graduações – o que é explicitado, por exemplo, pela resposta do professor Limoeiro. A partir dessa questão, indagamos qual seria então a especificidade das análises geográficas, ou mesmo, do estudo e manutenção da geografia na escola básica.

As repostas apontaram principalmente para a “análise do espaço”, considerado “categoria primordial” da geografia. Desse modo, as respostas apontam para a importância da compreensão e análise das relações espaciais.

Eu acredito que o nosso aluno saia daqui com uma condição de noção de mundo que não é qualquer escola que te dá não. O olhar geográfico é a ação do homem sobre o espaço. (Professor Pinheiro)

Assim, os professores parecem buscar uma coerência dentro da própria geografia, uma vez que o *olhar geográfico é a análise do homem sobre o espaço*, a despeito de afirmações anteriores sobre a “divisão entre a geografia física e a geografia humana”.

Na resposta a seguir, é possível observar a influência da obra de Milton Santos:

*Eu acho que a especificidade da análise geográfica é que essas coisas ocorrem no espaço. Elas aparecem e deixam marcas no espaço. A hora que você começa a observar o traçado da cidade, tipo de bairro que tem, como que as pessoas circulam, o que elas vivem ali. Mas é tratado **no** espaço. Elas deixam marcas. (Professor Juazeiro)*

Para Milton Santos (1999),⁹⁰ a permanência de “resíduos do passado” representam um “obstáculo à difusão do novo”, sem, no entanto, apresentar um “caráter absoluto de valor em si”, pois que o “valor é um elemento do espaço”. No entanto, na análise geográfica não existem “valores em si”. Para Santos (1999, p.36), “o valor de um dado elemento do espaço, seja ele o objeto técnico mais concreto ou mais performante, é dado pelo conjunto da sociedade, e se exprime através da realidade do espaço em que se encaixou.”

Assim, o professor ao afirmar as “marcas deixadas no espaço” não estaria se referindo a esta discussão de Milton Santos? Este professor afirma e reafirma a importância das “marcas deixadas no espaço”, que tanto podem ser “resíduos do passado”, quanto se

⁹⁰ SANTOS, M. *A natureza do espaço – técnica e tempo, razão e emoção*. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

constituir em “obstáculos à construção do novo”, mas que, de qualquer modo, se constitui, para este docente, na própria construção do espaço geográfico e na especificidade da análise geográfica. Ao se referir especificamente ao espaço urbano, “ao modo como as pessoas circulam”, ao espaço de vivência, o professor Juazeiro retoma ainda que de forma indireta, a discussão de Milton Santos sobre o espaço em sua obra. Desse modo, há uma influência da produção acadêmica em seu discurso, que não é, necessária ou diretamente, reconhecida, mas que se incorporou ao fazer cotidiano, constituindo mais um “hibridismo” do ensino de geografia.

O hibridismo ao qual nos referimos aqui se remete à dinâmica entre aceitar e refutar a influência da produção acadêmica na constituição de seus saberes. Os professores aceitam a influência da produção acadêmica na medida em que a consideram “fonte do saber instituído”, por exemplo, quando recorrem à “cientificidade” de uma discussão ou conceito. E negam essa influência ao considerarem que o saber acadêmico “é muito distante” da realidade da escola básica, ou seja, os professores da escola básica consideram que o saber acadêmico prima pela “ausência de um caráter prático e integrador”. Esse hibridismo apareceu em algumas entrevistas, seja com os próprios professores, seja com coordenadores de área.

Na entrevista com o professor Juazeiro, esse hibridismo apareceu quando ele afirmou que recorre à obra de Milton Santos (portanto, à teoria produzida na academia), mas que não tem tempo para ler obras (livros) inteiras, retirando apenas partes que lhe interessam mais diretamente.

Aí, tinha geografia da população, e tinha o Manoel Correa de Andrade que a gente lia isso na faculdade também. [...] Agora, [...] tem tanto tempo que mistura. [...] Milton Santos, com certeza, eu fui ler depois. (...) E do Milton Santos eu procuro muito. Tenho alguns livros antigos dele. [...] Eu vou buscando essas coisas assim, mas, assim, pra dar aula mesmo, eu pego muito é jornal, revista, eu saio catando essas publicações aí que eu acho interessantes. [...] Porque eu não estou tendo tempo pra sentar e pegar um livro pra ler ele inteiro. (riso) Você sabe o que é isso. Não dá tempo. Então, eu pego partes. Meus livros não são lidos inteiramente. Eles são lidos partes. Eu vou lá e vou pegando o que tem de interessante. (Professor Juazeiro)

A influência da obra de Milton Santos em suas concepções é esclarecida nesse trecho de sua entrevista e mais, ele demonstra uma característica comum para a maioria dos professores entrevistados: eles, em geral, fazem uma “busca seletiva” nos livros,

retirando apenas aquilo que interessa à sua prática em sala de aula. Assim, há necessidade de “objetivação” da teoria e mesmo de informações, que não podem ser trabalhadas na escola básica da forma como se supõe que sejam trabalhadas na academia.

Esse processo é denominado por alguns autores como “transposição didática”,⁹¹ pois operacionaliza-se a teoria – e mesmo as informações – para que ela possa se adequar à realidade bio-psico-cognitiva dos estudantes da escola básica. Portanto, o processo de formação dos professores não se encerra nas academias, mas estende-se por todo o período de exercício efetivo da profissão.

Uma resposta que destoou um pouco das anteriores centra-se na discussão que a especificidade da análise geográfica reside no estudo da territorialidade humana, politizando mais a questão, pois a noção de território, subjacente a essa resposta, centra-se no processo de produção territorial com base no trabalho.

Eu acho que é estudar a questão da territorialidade mesmo. É nós entendermos que o homem, através do trabalho, territorializa seu espaço. E isso se justifica em todo o ensino. A especificidade da análise geográfica é a organização do espaço.

(Professor Peroba)

Assim, o espaço não seria um “dato apriorístico”, nem mesmo alguma construção eminentemente “social”, mas o resultado do “trabalho do homem”, por isso mesmo, é considerado como um “território”. É isso, inclusive, que irá justificar o ensino de geografia na escola básica.

Por fim, às vezes, apareceram respostas que se remetem à “clássica” divisão entre a geografia e a história, preconizada por Emmanuel Kant, como no trecho a seguir.

Eu acho que é aquela coisa voltada mais à prática do dia-a-dia, à questão da ocupação do espaço, essa abordagem mais de ocupação mesmo do espaço, espacial. Enquanto a história faz uma evolução meio cronológica dos fatos, a geografia já aborda essa relação que existe entre o espaço e as atividades humanas, a importância disso aí para o homem. (Professor Figueira)

O hibridismo aqui está associado a uma predominância do discurso que afirma ter a geografia (e seu ensino) sofrido uma profunda mudança a partir de sua aproximação com o materialismo histórico (no Brasil, sobretudo a partir da década de 1970), que se

⁹¹ NOGUEIRA, J. F.F. Profissão professor do ensino médio, In:<http://www.anped.org.br/25/jaanaflavianogueirat08.rtf> ; LUDKE, M.; BOING, L.A. (2004) Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

iniciou pela escola básica, atingindo, posteriormente, a produção acadêmica.⁹² Esse discurso, hoje dominante, afirma que a “geografia atual”, em especial a escolar, prima pelo domínio de uma “geografia crítica”, em que se percebe e ensina o processo de produção do espaço tendo por base as relações entre as sociedades e a natureza. No entanto, a despeito desse discurso, e de os professores muitas vezes se referirem a essa “revolução” da geografia (e de seu ensino?), eles ainda se referem às relações entre homem e natureza e conservam, em seu discurso, ainda que com críticas e ressalvas, elementos muito anteriores à própria discussão entre determinismo e historicismo (como a idéia de Kant, que a história seria a ciência do tempo e a geografia seria a ciência do espaço).

A despeito de toda discussão travada desde o final da década de 1970 acerca das inter-relações entre “sociedade e natureza”, os professores continuam a se referir não às “sociedades”, mas ao “homem”. Qual o significado dessa permanência? Para nós, esta permanência corresponderia a mais um “hibridismo”, pois, apesar de todas as discussões nas academias sobre as relações “sociedade” e “natureza”, o marco referencial dos professores ainda pode ser localizado na chamada “geografia moderna” – esta sim, referindo-se às relações entre “homem e natureza”.

Ao indagarmos como os professores constroem seus saberes, em que se apóiam para preparar suas aulas e se atualizar, principalmente em relação à discussão sobre nações e estados nacionais, as respostas apontaram sobremaneira para a influência dos meios de comunicação, que será analisada em seguida.

3.4 Meios de comunicação e saberes docentes sobre nações e estados nacionais

Procuramos apontar no capítulo 1, como os “saberes docentes” foram construídos no tempo e os possíveis “modelos” (denominados de “paradigmas” por Paquay e Wagner) de professores encontrados e desejados. Esses saberes no campo específico da geografia – e mais especificamente em relação à geografia escolar – foram construídos na e com a prática, e sua institucionalização nas academias emanou da necessidade de formação de professores.

⁹² Sobre essa discussão, ver VESENTINI, J.W. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: VESENTINI, J.W. (Org.) *O ensino de geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004. p. 219-248.

No caso da institucionalização da geografia nas academias brasileiras, esse processo ocorre a partir da década de 1930, apesar de o ensino de geografia nas escolas básicas estar presente desde o século XIX.⁹³

Procuramos verificar, em relação à formação dos professores, as disciplinas consideradas “mais relevantes” para sua prática, assim como aquelas de que eles mais gostaram e aquelas de que eles não gostaram. Com base nesses dados, nos aproximamos de nosso objeto específico: os saberes dos professores sobre nação e estado nacional. Essa aproximação ocorreu de forma gradual, começando por indagar dos professores onde procuram informações e onde se formaram para trabalhar com essa temática.

Em primeiro lugar, eles afirmaram que, em geral, tal temática foi pouco trabalhada ou não foi trabalhada durante sua formação inicial. Desse modo, considerando a amostra de 14 professores entrevistados, as respostas corresponderam a 71,43% de “muito pouca ou pouquíssima”, 21,43% de “nenhuma” e apenas 7,14% de “elevada”. Isso demonstra que, na formação inicial em geografia, a discussão específica sobre nações e estados nacionais ou não é abordada diretamente, ou encontra-se bastante diluída em outros contextos/conteúdos, a ponto de os professores não conseguirem identificá-la durante sua graduação.

Em algumas entrevistas, essa constatação é exacerbada.

Eu não tive nem geografia política, nem geopolítica. Então, eu penso (riso) eu acho, eu não lembro de ter discutido. [...] as, teve uma matéria que era, assim, parecida com, era “organização do espaço mundial”. Acho que era isso. Mas, eu não tive disciplina de geopolítica nem de geografia política. Então, eu penso que esses dois conceitos tinham que estar muito discutidos nessas duas disciplinas. Eu lembro que no IGC, essa disciplina, não sei se era geopolítica, já foi dada. Só que acho que o professor que dava essa disciplina saiu do instituto e eu não sei o que aconteceu, se ela saiu do currículo ou não sei o que houve. Então, assim, eu cheguei no IGC já não tinha geopolítica nem geografia política. Eu acho que esses dois conceitos, assim, do que eu já li também em outras, esses conceitos na universidade eu não lembro de ter discutido não. (Professor Limoeiro)

⁹³ E aqui nos deparamos com certa “dupla personalidade” na geografia hodierna: se ela é instituída nas academias para formar professores, aos poucos e por sua própria historicidade interna se afasta desse objetivo inicial, chegando inclusive a relegar a formação de professores a uma posição secundarizada. Observa-se, na construção e consolidação da geografia (na academia), um distanciamento e certa desvalorização da formação de professores em detrimento da formação de bacharéis.

O professor Limoeiro tem pouco tempo de formado (menos de sete anos) e constata que em algum momento, houve uma disciplina de “geopolítica” na universidade, mas esta era associada a determinado professor do departamento de Geografia. Esse, ao se aposentar, deixou um “vácuo” na grade curricular do curso de Geografia, na medida em que a disciplina “Geografia política”, por ele ministrada, “desapareceu” do currículo – pelo menos aquele “efetivo”, pois que presente/ausente em sua formação e em suas lembranças de seu processo de formação inicial. De fato, será que se esta disciplina tivesse sido ofertada, ou se esta discussão tivesse se apresentado de modo efetivo, ainda que diluída em outras, o professor Limoeiro teria se “esquecido”, considerando-se inclusive, a importância da geografia para a construção da ideologia nacional?

Para outros professores, a conjuntura vivida – período da ditadura militar – dificultou e até mesmo impediu a discussão sobre estados nacionais e nação nas universidades, apesar de todo o “discurso nacionalista” do período.

Nossa senhora! Pouquíssima, mas pouquíssima. E isso eu vou te falar de verdade, porque quando eu fiz a minha graduação, eh, foi na época de repressão. Não era permitido você discutir essas questões. Professor não falava sobre isso. Ele não te indicava literatura sobre isso. [...] Porque a minha faculdade foi na época da ditadura. [...] Porque nessa época não se podia falar sobre nada. Não era permitido. [...] Dentro de sala de aula, porque eu comecei a dar aula já em faculdade, eu te falei na nossa primeira entrevista, você tinha que se policiar. Então, geografia era aquela geografia descritiva só. [...] Então, quem? Eu falar um negócio daquele? Eu corria risco de perder meu emprego e de ser denunciado, de ir pro DOPS, de ir pra qualquer coisa. Então, você simplesmente, trabalhava mapa, vamos trabalhar mapinha, vamos trabalhar relevo. Isso não interfere em nada nada dessa relação. (Professor Pinheiro)

A repressão e o medo, típicos do período, se fazem presentes nesta entrevista, na medida em que o professor Pinheiro assume que *tinha que se policiar* senão, corria o *risco de ser preso*, e que, justamente por isso, preferia trabalhar *mapinhas e relevo*, pois isso não *interferia em nada*, ou seja, materializava-se numa discussão “isenta da política”. Nesse caso, talvez essa crença na “isenção” não se deva apenas à repressão política do período, mas à influência de Aroldo de Azevedo,⁹⁴ promovendo a idéia de que a geografia seria uma “ciência neutra”, que a geografia política poderia até ser mais

⁹⁴ AZEVEDO, Aroldo de. “A Geografia a serviço da política.” *Boletim Paulista de Geografia*. Associação dos Geógrafos Brasileiros/Seção Regional de São Paulo, n. 21, São Paulo, 1955, p. 42 – 68.

“geográfica”, mas que a geopolítica “atendia sobremaneira aos reclamos do nazismo alemão”, sendo por isso, muito “ideológica”. E sendo a geografia uma “ciência,” ou pelo menos, pretendendo esse título e esse reconhecimento nas academias, deveria se pautar também pela “neutralidade científica”. No entanto, consideramos que, apesar dessa aparente “neutralidade”, mesmo o estudo do relevo possui fortes componentes políticos principalmente quando se considera, por exemplo, o processo de produção e apropriação do espaço.

Se, como afirmaram os professores – e concordamos com eles – à geografia cabe o estudo do espaço e dos territórios, estes, em nossa concepção, são resultados de relações de produção e, portanto, de relações de poder. Desse modo, mesmo um estudo “aparentemente neutro” como o relevo, torna-se questão política quando associado a valor de uso e valor de troca, ou mesmo, em se tratando de levantamento de recursos (minerais ou de solo e água), potencial agrícola, entre outros. Consideramos que existem especificidades no estudo do relevo – as técnicas e métodos não são necessariamente idênticos àqueles das áreas mais “humanas” –, mas este concerne de todo modo, às relações sociais e, portanto, à produção do espaço – inclusive porque as designações, os objetivos, os métodos, as escolhas foram e são essencialmente humanos. O “relevo” torna-se “relevo” a partir das concepções, construções e apropriações humanas. Caso contrário poderia ter qualquer outro nome ou ser designado de outra forma. Em outras palavras, o espaço, a localização e mesmo o tempo são resultados da produção científica e cultural da humanidade, portanto, carregados de símbolos, simplificações e signos, coerentes e específicos a determinados tempo e espaço. (BAKHTIN, 1994)

Há ainda aqueles professores que disseram ter organizado esse conteúdo por sua própria conta, com pouca interferência da formação inicial

Acho que foi mais uma, uma organização minha, digamos assim, de, de ir comparando as definições do que da própria universidade. Eu não consigo, assim, eh, isso aí na área de [...] pode colocar humanas, digamos assim, é o que eu estava te falando anteriormente, achei muito fraco, assim, algumas, eh, algumas disciplinas no sentido assim, de até te estimular também. Eu acho que vem por uma análise mesmo. Até esse conceito, essas questões que eu estava te falando de hoje, de desterritorialidade, acho que é mais interesse meu [...] Eu acho que no caso lá o professor de Geografia Política contribuiu de certa forma. Eu estou lembrando aqui. Tanto naquela questão de teoria da geografia como geografia da

percepção, que eu acho que ali, eh, um, não lembro, acho que um trabalho, não sei o que eu fiz usava essa questão da identidade. Acho que foi uma coisa que eu posso usar como referencia. Fora isso, eu não... É o que eu estou te falando. Acho que é um conceito mais que eu fui organizando por necessidade. (Professor Jacarandá)

Assim, à medida que a necessidade surge, com base nas questões colocadas pela prática em sala de aula, os professores procuram organizar e dar sentido aos conteúdos, especialmente como citado por este professor, para a “geografia humana”. Em muitos casos, essas questões aparecem em decorrência do próprio conteúdo (por exemplo, ao explicar os conflitos atuais na região dos Bálcãs, da África ou do Oriente Médio), ou ainda, por estes conteúdos começarem a aparecer em alguns livros didáticos (entre os quais, o mais citado foi o de Demétrio Magnoli), como nos exemplos a seguir.

Não sei. Muito pouco, quase nada. Contribuição, assim, foi mínima, assim, que eu lembro. Acho que eles [...] nem tem disciplina específica pra trabalhar muito essas questões... Eh, quando se fala estado, sempre escutei muito, o estado, o estado, a formação dos estados nacionais, aí a gente lembra assim: “Ah, foi a formação daquele poder instituído ali na Europa”. Mas, quando fala nação, pelas leituras que a gente faz assim, de África que a gente vai trabalhar os conflitos que tem lá, aí a gente vê falando assim: “Ah, lá tem várias nações dentro do mesmo estado”. Isso por fora, por leituras feitas mesmo desses livros que eu falei de geopolítica, esse “Mundo Contemporâneo”, livros didáticos. (Professor Mogno)

O livro citado, neste caso, é um paradidático organizado por Demétrio Magnoli, que trata de questões pertinentes às nações e estados nacionais no mundo contemporâneo. É preciso destacar que este professor também se inclui no grupo dos recém-formados e que, portanto, traduz um pouco da dinâmica dos cursos de graduação em geografia, em Belo Horizonte, no período considerado em nossa pesquisa.

Eu comecei a ler coisas depois que eu saí da faculdade. Eu fiz alguns cursos de atualização de disciplina, e [...] o material didático que a gente recebe é muito grande. Dentro da própria escola, o material que circula de congressos. Eu participei de poucos congressos, mas eu tive acesso ao material de congressos. (Professor Cajueiro)

A necessidade de discutir e construir conhecimento sobre nações e estados nacionais, neste caso, surge com material a que o professor tem acesso, principalmente aqueles didáticos.

Em outros casos, professores citam livros nos quais eles próprios estudaram, como aqueles que lhes propiciaram desenvolver o raciocínio sobre nações e estados nacionais, confirmando que a formação dos professores é anterior à sua graduação.

Universitária? Muito pouco, muito pouco. Muito pouco mesmo. Eu aprendi mais, eu vou ser sincero, com o [...] ai meu Deus, um cara que eu gosto pra caramba. Foi meu livro de ensino médio. Agora, ele já está voltando. Eh, Melhem Adas. Ele tem umas... que são boas nessa área de geopolítica, conceitualmente falando. Era um livro de ensino médio dele. (Professor Castanheira)

Desse modo, apesar de os professores não discutirem de modo direto os conceitos sobre nações e estados nacionais em sua formação inicial, eles têm que lidar com ela na escola básica, em especial no ensino médio, inclusive porque é cobrado no vestibular (“conflitos”, “nova ordem mundial”, “blocos econômicos”). Isso parece gerar muita tensão e acaba por dificultar um processo de reflexão, já que muitas vezes, esses professores têm de se restringir à descrição dos conflitos e blocos, ou então, a dizer que é a história quem trabalha mais isso, furtando-se ao debate.

Quais as fontes então que os professores utilizam para construir seus conceitos de nação e estados nacionais? Jornais, revistas e livros didáticos, alguns inclusive, da época em que eram estudantes do ensino médio.

Observa-se que a discussão desses conceitos não se apresenta nos currículos formais dos cursos de geografia dos professores da pesquisa, mas associa-se ao interesse mais específico de um professor universitário ou outro que ofereceu alguma disciplina de geopolítica ou de geografia política como “optativa”. Será que não falta uma discussão mais profunda nos currículos dos cursos de graduação em Geografia ante os conceitos de nações e estados nacionais? Parece-nos que a formação inicial em geografia, sobretudo em relação a eles, é bastante fragmentada. E considerando-se a importância do discurso geográfico – neste caso específico, para a construção da “ideologia nacional” – maior atenção deveria ser dada a esta questão nos cursos de graduação em Geografia.

Em contrapartida, com base em suas práticas efetivas em classes da escola básica, os professores precisam lidar com esses conceitos, pois além de tudo, *isso é cobrado nos vestibulares*. Não necessariamente os conceitos de nação e estado nacional, mas como é possível discutir nova ordem mundial, blocos econômicos, conflitos, focos de tensão ou guerra fria sem utilizá-los - ainda que de forma periférica?

Constatamos que a necessidade de estudo dos conceitos relativos às nações e estados nacionais é secundária para os professores entrevistados. Ela surge é da prática com conteúdos ligados à nova ordem mundial, globalização, focos de tensão, guerra fria e conflitos. Como lhes perguntamos a respeito da contribuição oferecida pela formação universitária para a construção dos saberes sobre nação e estados nacionais, e esta foi caracterizada como “muito pouca”, talvez a formação ocorra mesmo é em serviço.

Fica evidente que o processo de construção desses conceitos ocorre anterior e posteriormente à graduação, a partir da interação entre alunos e professores nas salas de aula, e embasados por leituras efetuadas em livros didáticos, paradidáticos, jornais e revistas – fontes de informação e atualização sobre nações, estados nacionais, blocos econômicos, conflitos, nova ordem mundial, focos de tensão.

As principais fontes de consulta e atualização utilizadas pelos professores para se (in)formarem demonstram a predominância dos meios de comunicação, nas seguintes proporções:

- revistas (*Veja e Istoé*), com 30%;
- jornais (*Estado de Minas e Folha de S. Paulo*⁹⁵), com 20%;
- internet: 13,3%;
- televisão, com 13,3%;
- Livros em geral: 13,3%;
- Outros livros didáticos: 3,3%;
- “Atualidades para o vestibular” (Abril Cultural): 3,3%;
- Textos (sem especificação): 3,3%;

Alguns professores afirmaram, inclusive, procurar “fugir” desses conceitos, mesmo que eles estejam presentes – ainda que isoladamente – em livros didáticos:

Já vi uma temática dessa no livro do Eustáquio Sene, que é aquele livro “Parâmetros”, muito bom, mas eu nunca trabalhei isso não. A gente sempre tenta fugir o máximo daquele assunto. E até parece assim... Quando está isolado naquele livro a gente acha assim: “ah, isso é secundário. Se der tempo, eu trabalho”. Vamos pegar primeiro o que é mais importante, mais no geral.
(Professor Mogno)

⁹⁵ Os professores declararam sua preferência pelo jornal *Folha de S. Paulo* devido à sua “neutralidade”, “cientificidade”, “atualidade” e por “trazer muitos mapas”. Já com relação ao jornal *Estado de Minas*, os professores apontaram os seguintes fatores: “por ser um jornal local”, “por ser aquele que eles têm acesso na escola”, “porque fala mais de Minas Gerais”.

Outras vezes, a leitura de jornais e revistas evidencia a pertinência da discussão acerca das nações e estados nacionais, apesar de não necessariamente ela se apresentar nas aulas ou no planejamento dos professores entrevistados. O trecho destacado a seguir reforça as fontes de consulta que eles utilizam para se embasarem sobre nações, estados nacionais, conflitos, nova ordem mundial.

Eu acho que de um tempo pra cá, com esse negócio de globalização, esse tema ficou mais, digamos assim, mais noticiado. Tanto em jornal, em revista, em tv a cabo. Acho que essas discussões que vem sendo feitas desde o fim da, da queda o muro de Berlim, da União Soviética, e tal, acho que ficou mais fácil de você ter acesso na mídia, digamos assim. (Professor Jacarandá)

Por fim, à medida que os livros didáticos pouco têm a acrescentar, ou que os professores necessitam de maior formação e discussão, eles começam a buscar outras fontes.

Você começa por livro didático. Aí, o livro didático fica pouco explicativo, você não consegue explicar em cima daquilo. Aí, você procura alguma coisa mais. Aí, você vai tentando, você vai Tateando. Na verdade, acho que é tatear. Isso não foi ensinado na escola. Isso, isso vem da necessidade da gente. (Professor Juazeiro)

A pesquisa, a formação sobre nações e estados nacionais, segundo os professores, surge a partir de suas necessidades, sendo um processo quase que individual e caracterizado por um “tatear” entre erros e acertos. Talvez isso explique um outro “hibridismo” presente em seus relatos: se, de um lado, há a necessidade em abordar esses conceitos tendo por base a sua prática, de outro, esses saberes sobre nações e estados nacionais encontram-se permeados pela “ideologia nacional” e pelo “senso comum”.

Desse modo, em 45% das respostas a necessidade de se fundamentar para trabalhar os conceitos de nação e estado nacional surgiu por necessidade curricular (presença do conteúdo no programa dos vestibulares, por exemplo – ainda que sob a forma de “focos de tensão”) e da prática (o trabalho com determinados conteúdos como África, Oriente Médio, Balcãs). Em 30% das respostas, a necessidade de se fundamentar para trabalhar esses conceitos surgiu porque eles se fizeram presentes nos livros didáticos. Em 20%, a motivação é o surgimento de uma dúvida que o professor não conseguiu resolver e do questionamento dos alunos em sala de aula, e, por fim, em 5% os livros didáticos foram apontados como “pouco explicativos”, gerando a necessidade de pesquisar mais em outras fontes.

3.5 Nações e estados nacionais em alguns livros didáticos - o uso do termo “país”

Com base nas entrevistas com os docentes, identificamos alguns livros didáticos citados como material de referência, de estudo, texto base para seus alunos ou mesmo, obras que foram essenciais para eles quando cursavam os ensinos fundamental e médio.⁹⁶

Procuramos, então, fazer uma análise do tratamento que essas referências dão aos termos nações e estados nacionais, considerando que os livros didáticos, de acordo com A. Choppin,⁹⁷

Representam para os historiadores uma fonte privilegiada, seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem, às ciências... ou ainda à economia do livro, técnicas de impressão ou à semiologia da imagem. O manual é, realmente, um objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente despercebidas aos olhos dos contemporâneos. (2002, p.13).

É preciso ressaltar, no entanto, que não procuramos fazer uma análise acurada dos manuais didáticos.⁹⁸ Buscamos analisar, apenas, o modo como os livros citados pelos entrevistados tratam a temática referente às nações e estados nacionais, para compreendermos em que medida há – e se há - uma inter-relação entre o que os professores afirmam e o que os manuais didáticos apresentam.

Se, de acordo com Choppin (2002), os manuais didáticos se “inscrevem na realidade material” e participam do “universo cultural” de uma sociedade, em dado momento, nos perguntamos se a divulgação da “ideologia nacional” não estaria presente e seria apreendida também nesses materiais. Buscamos compreender ainda, se houve significativas alterações das concepções sobre nações e estados nacionais nos livros citados, considerando-se principalmente as mudanças políticas, econômicas, sociais e espaciais do final do século XX, pois, de acordo com Choppin (2002, p.16), “o livro de classe pode ser – e é quase sempre – vetor de uma certa idéia nacional, e mesmo de um nacionalismo exagerado. É, além disso, em um quadro nacional que se inscrevem discursos oficiais e polêmicos.”

Assim, para os fins desta pesquisa, foram analisados os seguintes livros didáticos:

- ADAS, M. *Estudos de Geografia do Brasil*. São Paulo:Moderna, 1975. 325 p.⁹⁹

⁹⁶ Este é o caso específico dos livros de ADAS, M., e daqueles organizado por AZEVEDO, G.G, SANTOS, F.M. e LAVENÉRE, L.L., por exemplo.

⁹⁷ CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, Pelotas (RS), n. 11, p. 5-24, Abr. 2002.

⁹⁸ Há, atualmente, numerosos estudos sobre a questão do livro escolar/didático. Apenas para citar alguns: Gomes e Vlach (2005); Faria (2002); Schäffer (2001); Vesentini (1995).

⁹⁹ Este livro, em especial, foi lembrado por um professor como o manual em que ele estudou quando cursava o ensino médio, afirmando, inclusive, que foi nele que aprendeu sobre nações e estados nacionais.

- AZEVEDO, G.G.; SANTOS, F.M. dos; LAVENÉRE-WANDERLEY, L.L. *Geografia do Mundo Moderno – as Américas*. 2. ed. São Paulo: Atual. 1983. v. 1, 219p.¹⁰⁰
- AZEVEDO, G.G.; SANTOS, F.M. dos; LAVENÉRE-WANDERLEY, L.L. *Geografia do Mundo Moderno*. São Paulo: Atual editora, 1982. v. 2. 231 p.
- MAGNOLI, D.; ARAUJO, R. *Geografia – paisagem e território – Geral e do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2001. 415p.
- SENE, E. e MOREIRA, J.C. *Geografia – espaço geográfico e globalização – Geral e do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2000. 503 p.
- VESENTINI, J.W. *Brasil, Sociedade e Espaço – Geografia do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986. v. 2. 272 p.

Procuramos localizar as primeiras edições de cada livro didático, para verificar o momento inicial de lançamento da obra, facilitando assim, seu relacionamento aos processos históricos, geográficos, econômicos, sociais e políticos pelos quais passava o Brasil. Entretanto, pouco conseguimos, encontrando apenas a primeira edição de três livros de geografia.

Choppin (2000, p.7-8) destaca que tais dificuldades de armazenar os manuais didáticos são devidos à sua “presença cotidiana na vida de pais, alunos, professores”, à sua perecibilidade frente a qualquer “mudança de programa, métodos ou mesmo novos acontecimentos,” ou ainda, à sua “banalização, abundância e ampla difusão,” pois isto levaria os “amadores e conservadores dos livros” a não guardá-los adequadamente.

Os critérios para comparação e análise das obras consideraram as concepções dos manuais sobre o estado, a nação, o estado nacional e o território, além dos elementos capazes de conferir identidade à nação.

Os livros de geografia analisados são bastante distintos entre si. Enquanto Azevedo, Santos e Lavenére-Wanderley privilegiam os “países/o mundo”, os demais enfatizam o Brasil. A exceção corresponde aos livros publicados a partir da década de 1990 (Magnoli e Araújo; Sene e Moreira), que procuram, em um livro condensado,¹⁰¹ apresentar tanto processos globais, quanto especificamente brasileiros, ou seja, o “Brasil no contexto global”. Não deixa de ser interessante observar, no entanto, que apesar

¹⁰⁰ Em relação aos dois livros destes autores, um professor explicitou que os utiliza, até hoje, para estudar e preparar suas aulas, principalmente porque trazem uma *visão de conjunto muito boa dos aspectos mundiais*.

¹⁰¹ Esta, aliás, parece ser a tendência do mercado brasileiro de livros didáticos: em vez de apresentarem dois ou até três volumes, um para cada “série” do ensino médio, autores e editoras tendem a condensar todo o conteúdo básico em apenas um livro, que será usado, portanto, durante os três anos de ensino médio.

desse adensamento e do tratamento mais geral dos temas, a divisão do mundo em conjuntos regionais das mais variadas escalas está presente. É provável que essa incorporação da problemática das diferentes escalas, apesar de não explicitada, signifique uma mudança em termos epistemológicos.

Todos eles apresentam mapas e imagens, que apenas no de Melhem Adas são em preto e branco. Esta é uma das justificativas, inclusive, para os preços mais elevados desses materiais didáticos: de fato, nas listas escolares, os livros de geografia estão entre os mais caros, quando comparados, por exemplo, aos de matemática ou português.

Com relação à presença de citações e textos complementares estas não existem em Azevedo, Santos e Lavenère-Wanderley, mas tornam-se freqüentes de Adas e Vesentini em diante. Em todos os livros há “glossário” ou “vocabulário”, e bibliografia. Em alguns, inclusive encontra-se uma justificativa para a escolha e inclusão de textos e referências diversificadas - esses ajudam os estudantes a construir suas próprias opiniões, pois apresentam uma mesma questão sob diferentes aspectos.

A presença de questões no livro-texto também é constante em todos os manuais analisados. Portanto, pode-se afirmar que existe certa homogeneidade na estrutura dos livros didáticos de geografia para o ensino médio. Todavia, as formas de abordagem e o próprio conteúdo variam muito, de autor para autor.

Azevedo, Santos e Lavenère-Wanderley (1982, 1983), não têm, em seus livros, qualquer capítulo que trate especificamente do Brasil. Eles fazem um estudo sobre o “mundo”, agrupado em conjuntos regionais (como Europa Ocidental, Ásia, África, Países Andinos, Países Latinos, entre outros), e não falam em “globalização”, até em razão da época em que foram produzidos (décadas de 1970 a 1980, quando essa questão e os agrupamentos regionais por “blocos econômicos” ainda não eram preponderantes). Azevedo, Santos e Lavenère-Wanderley utilizam, principalmente, os termos “país/países”, em vez dos vocábulos nações e estados nacionais.

Nesta obra, todos os capítulos seguem a mesma orientação quanto à distribuição dos conteúdos para cada “país” ou “região”: “os grandes conjuntos do relevo, condições climáticas e vegetação, a formação do território, características populacionais, atividade agrícola, industrial, comércio exterior”. Somente para um “país” ou outro, ou algumas “regiões”, há alguma diferenciação.

Assim, no volume 1, o Canadá ocupa 21 páginas, os países Andinos, em bloco, 22, e os Estados Unidos sozinhos, 38, constituindo o maior capítulo desse volume. Assim, a importância desse “país” é reforçada por sua maior exposição.

O mesmo ocorre no volume 2: as duas Alemanhas¹⁰² e seus problemas políticos ocupam 17 páginas, o Reino Unido também 17, a Itália 22 e a França 30. Considerando-se que os “países da Europa Ocidental” têm mais ou menos a mesma importância econômica, o que justifica tamanho destaque dado à França? O índice da obra mostra que os assuntos tratados são praticamente os mesmos; desse modo a impressão que se tem é que a França é o principal “país” europeu. Talvez isso ocorra em virtude da grande influência da geografia francesa sobre a brasileira.

Nessa coleção, os aspectos constitutivos da nação (como “língua, cultura, tradição e território”) são mais diretamente associados a identidade, como no exemplo a seguir.

os **canadenses franceses** formam um grupo bastante homogêneo, conservando orgulhosamente sua língua, sua religião católica, suas tradições. [...] os **canadenses ingleses** acham-se disseminados por todo o território habitado e a eles se deve, em grande parte, a ocupação não só da região sudeste, onde se fixaram inicialmente, mas também das Províncias Interiores e da Colúmbia Britânica. (AZEVEDO, SANTOS E LAVENÉRE-WANDERLEY, 1983, p. 38-39, grifo nosso)

Quando se referem à França, demonstram ainda mais claramente esses vínculos:

a unidade lingüística, a antiguidade de sua formação política, a centralização administrativa, a facilidade de comunicações são os principais elementos da **unidade nacional**. Ao contrário do que ocorre em vários países europeus, a mesma língua é usada em todo o território e a França foi uma das primeiras nações européias a se constituir como Estado. (AZEVEDO, SANTOS E LAVENÉRE-WANDERLEY, 1982, p.39, grifo nosso)

Na página 44, ainda se referindo à França, o “mito do nacionalismo” fica ainda mais explícito:

Apesar da variedade de tipos humanos, de costumes, de mentalidades, de modos de falar, o povo francês possui identidades de interesses. De língua e forte sentimento de nacionalidade, fruto de seu passado histórico e da antiguidade de sua formação política. (AZEVEDO, SANTOS E LAVENÉRE-WANDERLEY, 1982, p.44).

A categoria território é central para esses autores, porém, carece de maior precisão conceitual. A concepção por eles esboçada associa território à área, daí os apelos à ocupação, dimensão e comparação.

Esta obra foi citada por alguns docentes como presente em sua formação e mais, para alguns entrevistados, os livros de Azevedo, Santos e Lavenère-Wanderley constituem, até hoje, fonte de consulta sobre determinados aspectos dos “países” por eles analisados (ou seja, os professores consultam esses livros até hoje para preparar suas aulas,

¹⁰² Estes livros foram escritos e muito utilizados (em Belo Horizonte, pelo menos) nas décadas de 1970 e 1980, portanto, no período da Guerra Fria e da divisão da Alemanha em Ocidental e Oriental.

principalmente quando vão trabalhar aspectos relativos à configuração “física mais geral” dos diferentes “países”¹⁰³.

No livro de Adas, há manutenção de certa “estrutura tradicional dos conteúdos geográficos”, com a permanência da divisão “físico x humano”, porém, este autor procura historicizar o saber geográfico divulgado em sua obra, trabalhando com a noção de “processos”.

Neste livro, território também é associado à área, porém, o autor utiliza uma série de mapas, com diferentes projeções, que permitem verificar e discutir diferentes percepções do mundo.

Fronteiras também têm um sentido de limites, como no livro anterior (Azevedo, Santos e Lavenère-Wanderley). É o primeiro autor a não usar, ao apontar a interiorização do processo de colonização, o termo “São Paulo”, ou “paulistas”. Ele utiliza o termo que nos parece mais correto (pois não havia ainda “São Paulo”, tal como conhecemos hoje): Planalto de Piratininga.

Há certa influência das idéias geopolíticas do Brasil como potência do Atlântico Sul.

As possibilidades que surgem para o desenvolvimento das relações entre o Brasil e a África são enormes. Entre elas existem traços comuns, tanto no âmbito da posição geográfica e dos fatores que dela advêm como também de muitos aspectos culturais. (ADAS, 1976, p.39).

Ele utiliza ora os termos “país/países”, ora os termos “nação/nações” geralmente associados à idéia de “estado nacional,” porém, Adas também não deixa evidente o que entende por “nação” ou “estado nacional”. No caso dele, as matrizes que se sobressaem são território e soberania, porém, sem contextualizar ou precisar os possíveis sentidos e significados desses termos.

A partir de meados da década de 1980 é que encontraremos as tentativas mais profundas de tradução das mudanças em curso no ensino e na discussão sobre geografia (nas escolas básicas e nas academias) para os livros didáticos.¹⁰⁴ Se com a obra de Melhem Adas (1976) inicia-se um processo de consideração mais intensa da historicidade na

¹⁰³ Se essa “geografia dos países” aconteceu há mais ou menos trinta anos, ela ainda está presente, de certo modo, na organização do conteúdo do ensino médio, não como “forma dominante”, mas como resquício ou “marca” do passado, principalmente quando associada aos “aspectos físicos mais gerais dos países”. Isso, a nosso ver, demonstra e reforça a historicidade da e na construção do saber escolar, além de sua complexidade. Logo, não é porque ocorreu uma “revolução” científica que esta será imediatamente incorporada ao saber escolar. Também parece que o hibridismo, inclusive na constituição histórica e na relação entre a academia e a escola básica é quem fornece a tônica do processo.

¹⁰⁴ Tentativas de mudanças, pois, como pudemos perceber, permanências persistem, sobretudo quando associadas à consideração relativa às nações e estados nacionais. E mesmo a chamada “revolução da geografia crítica,” a nosso ver, deve ser relativizada, posto que ela convive com formas anteriores mais “enciclopédicas” de “transmissão” do saber geográfico escolar.

produção do espaço, é com Vesentini (1986) que encontraremos as maiores tentativas de mudanças.

Este autor substitui o termo “país/países” por “nação”. Apesar disso, ele não precisa bem seu significado, assim como não oferece uma conceituação clara sobre território. A questão do poder e das contradições na constituição dos territórios está presente, porém, de modo implícito. Assim, nação acaba sendo associada a “país”.

O vocábulo país também aparece, mas há, neste livro uma inversão: enquanto nos outros livros, é o termo dominante (seja para referir-se aos “países do mundo”, seja para referir-se ao Brasil), aqui o termo aparece associado à condição histórica, social e econômica do Brasil. Desse modo, o Brasil aparece como “um país subdesenvolvido industrializado”.

Nações aparecem associadas, sobretudo à soberania, ainda que principalmente territorial.

Quando estudamos as nações atuais podemos utilizar duas principais classificações: uma que toma como ponto de partida a terra, o espaço natural, e estuda os países de acordo com a sua localização [...]; outra baseia-se no homem, na sociedade, e estuda os países de acordo com suas características político-econômicas (VESENTINI, 1986, p. 7).

Aqui, por exemplo, a idéia de “domínio” associa-se mais claramente à noção de constituição dos territórios, porém, como já afirmamos, sem precisar os possíveis sentidos e significados deste termo.

Ao longo do livro, observa-se certa ambigüidade do termo “nação”, ora se referindo aos estados nacionais, ora às “nações indígenas.”

Até o termo ‘tribo’ com que se designam as nações indígenas traz uma certa carga de preconceito, na medida em que sugere uma pretensa superioridade das ‘verdadeiras’ nações ou sociedades (Portugal, Espanha, etc.) (VESENTINI, 1986, p.31).

O trecho a seguir, demonstra, muito claramente, essa carência de precisão conceitual:

As diversas nações indígenas trabalhavam em média de duas a três horas por dia (e nem todo dia), tanto na caça e pesca, como na lavoura [...] Foi a Inglaterra, nação líder da Revolução Industrial e potência hegemônica da época, quem liderou o movimento geral de extinção do comércio de escravos. (VESENTINI, 1986, p.128-129)

Essas duas citações, embora desconexas, encontram-se uma na página 128, outra na 129 e nelas, percebe-se que, apesar de utilizar o termo nação, ele não tem o mesmo significado. Se de um lado, o autor não se preocupou em precisar a categoria nação, de outro, pode ter optado por colocar dois povos tão distintos sob a mesma denominação na tentativa de romper os preconceitos relativos ao “atraso” indígena”. O problema é

que, ao não precisar os sentidos que ele pretende conferir ao termo nação (um para os povos indígenas, outro para os europeus), o autor não permite aos docentes (e aos estudantes) construir uma concepção sobre “nação”, o que acaba por dificultar a compreensão de seus possíveis sentidos.

Vesentini procura utilizar também a expressão estado nacional. Aliás, os termos federação e estado nacional aparecem no mesmo subitem, onde o autor defende a manutenção das diferenças culturais entre as diversas regiões brasileiras.

Essas diferenças culturais, contudo, devem ser preservadas, pois são parte de nossa história, de nossas tradições; além disso a diversidade (não econômica, mas cultural), ao nível regional, é positiva e não negativa. Dessa forma, com o avanço atual da democracia no país, deve-se evitar uma homogeneização cultural e fortalecer-se mais Estados e Municípios, em detrimento do Estado nacional (que já é demasiado forte). Aí sim poderíamos ter uma verdadeira República Federativa. (VESENTINI, 1986, p.30).

O problema é o seguinte: como manter essas tradições culturais dentro de um estado nacional, se uma das condições para sua existência é a homogeneização do seu interior? Essa discussão o autor não faz. Apesar de todos esses “avanços”, há uma concordância com os “mitos fundadores” da nacionalidade. Vesentini (1986, p.148) afirma que

quando a economia nacional era dominada pelas atividades primárias de exportação, seja o açúcar (séculos XVI e XVII), a mineração (século XVIII), o café (meados do século XIX até início do século XX), ou outras, a população urbana ficava mais ou menos estável na proporção dos 6 a 8% do total.

Como o autor pode afirmar a existência de uma “economia nacional,” se esta é, de fato, uma operação muito recente (a partir da década de 1930)? Como então falar em “economia nacional” desde o período colonial?

O livro de Sene e Moreira começou a ser publicado a partir do final da década de 1990. O termo “país” também é recorrente em toda a obra, ora como sinônimo de nação, ora como de estado nacional. Na unidade 1 (“Capitalismo – o sistema econômico que mais modelou o espaço geográfico”), ao apresentarem o “capitalismo comercial” eles afirmam:

a economia funcionava segundo a doutrina mercantilista, que, em sentido amplo, pregava a intervenção governamental na economia, a fim de promover a prosperidade nacional e aumentar o poder do Estado. Nesse sentido, defendia a necessidade de acumulação de riqueza no interior dos Estados, e a riqueza e o poder de um país eram medidos pela quantidade de metais preciosos (ouro e prata) que possuíam. (SENE e MOREIRA, 2000, p.17)

Os autores procuram historicizar a construção do espaço geográfico, porém, em contrapartida, parecem não se preocupar em precisar as categorias de análise em relação

aos termos nação, estado nacional e, por isso, usam o “híbrido país”. Ao mesmo tempo, o nacional homogeneizado é associado ao Estado e ambos parecem constituir o “país”, síntese política entre “paisagens”, “configuração territorial”, “espaço geográfico” e “sociedades”.

A questão do nacionalismo propriamente dito aparecerá já no capítulo 2 (“O subdesenvolvimento”), porém, associada quase que exclusivamente aos movimentos de “libertação nacional” que “varreram a Ásia e a África”. Todavia, permanece uma “mistura” entre os termos nações, estados, estados nacionais.

Nas décadas de 40 a 60, guerras e guerrilhas de libertação nacional varreram a África e a Ásia. Como consequência, houve um generalizado processo de descolonização desses continentes, surgindo muitos Estados novos. A partir desse momento, o mundo passou a ter consciência das desigualdades entre os Estados que o compõem. Estatísticas e avaliações de organismos internacionais como a ONU (Organização das Nações Unidas) e o Banco Mundial, demonstram que a maioria dos povos que habitam as ex-colônias têm um padrão de vida muito inferior do que poderia ser considerado digno e que a economia de seus países está num patamar muito inferior ao de suas ex-metrópoles. Nos novos Estados asiáticos e africanos e mesmo nas nações latino-americanas independentes desde o século XIX [...] Há profundas desigualdades sociais e regionais em cada um deles. Assim, a maioria da população vive em péssimas condições (SENE e MOREIRA, 2000, p. 30)

E o que dizer de “países” com mais de 6000 anos de história, como China e Índia? Qual a diferença entre novos estados asiáticos e africanos e as nações latino-americanas? Os “países” da América Latina formam mesmo “nações”? Parece que na acepção dos autores, sim

Apesar de procurar historicizar os processos de independência das ex-colônias asiáticas e africanas, desconsideram-se os movimentos de resistência que ocorreram tanto em África, quanto em Ásia, antes mesmo das décadas de 1940 a 1960 – e suas derrotas. O emprego do verbo “surgir” também desistoriciza os processos em curso, pois que estados não “surgem”, mas são criados, impostos, construídos. A idéia de “surgimento” associa-se a duas categorias das nações: a atemporalidade e a continuidade, uma associada à outra. Se “surgiram” estados novos, pressupõe-se que, a partir de então, passaram a “existir” de fato – portanto, a ter materialidade, representada por território demarcado e soberania. Em um pequeno parágrafo, explicita-se a confusão conceitual comum em praticamente todos os manuais estudados para esta pesquisa.

No restante do livro, o que nos chamou a atenção foi a recorrente utilização do termo “país”, inclusive em subtítulos (caso do capítulo 2, da segunda unidade: “Os países pioneiros no processo de industrialização”, ou então, “os países recentemente

industrializados”; em relação à unidade 5, por exemplo, “urbanização em países desenvolvidos”).

Outro aspecto da obra, pelo menos na unidade 2, é a retomada da organização do conteúdo por regiões/países (industrialização na Inglaterra, França, Alemanha, Estados Unidos, etc.), que havia subsumido em publicações das décadas de 1980 e 1990 - como em Vesentini, que apresenta temáticas gerais e regionaliza apenas no contexto do capítulo, sem abrir uma subunidade para cada “país” ou “região”. Essa distribuição do conteúdo é verificada novamente em relação à agropecuária. Já temas como “energia e transportes” e “população e problemas ambientais” são tratados em seus aspectos gerais, com ênfase para a situação “brasileira”, conforme a proposta contida na apresentação do livro.

No subcapítulo referente à industrialização brasileira, o sujeito da história e do espaço geográfico é, novamente, “o Brasil”, desconsiderando-se o processo de construção do território brasileiro. Ao se falar “o Brasil” desde 1500, 1808, 1899 ou qualquer outra data, esconde-se a própria construção territorial e econômica desigual deste território e abstrai-se a sociedade. Se na apresentação, procura-se enfatizar a “construção do território brasileiro”, por que “o Brasil” é então apresentado como “uno”? O mérito de se inserir o processo de industrialização brasileiro no processo global de industrialização é, de certo modo, “atropelado” pela desconsideração do processo de construção desigual e combinado deste território.

Enfim, em relação ao livro de Magnoli e Araújo, percebe-se, de antemão, uma ênfase na questão política, ausente/presente/subsumida nas obras anteriormente analisadas. Neste livro, a “política” recebe um tratamento à parte, constituindo uma perspectiva específica em que se destacam os aspectos relacionados às noções de “identidade nacional e planejamento”.

Estes autores procuram definir para os docentes o que significa no âmbito de seu livro a palavra soberania:

A soberania do Estado nacional contemporâneo é limitada geograficamente pelas fronteiras políticas que circunscrevem o território nacional, e fundamenta-se nos direitos de cidadania, ou seja, na extensão das liberdades políticas para toda a população. (MAGNOLI e ARAÚJO, 2001, p.26).

Soberania como atributo dos estados nacionais, associada a cidadania, esta por sua vez, limitada às “liberdades políticas”. Nossa pergunta é a seguinte: cidadania corresponderia apenas às liberdades políticas?

O conceito de nação, por sua vez, deve ser associado a nacionalismo. A visão vulgar consiste em asseverar o caráter imemorial da nação, de modo a apresentar o nacionalismo como resgate de uma herança legitimada por séculos (ou milênios) de história. Essa é a narrativa típica dos nacionalismos. Uma das metas dessa Perspectiva é a desmistificação desse tipo de narrativa, revelando o caráter historicamente recente das nações, que são construções culturais do nacionalismo. (MAGNOLI e ARAÚJO, 2001, p.27)

No entanto, nas entrevistas, percebemos que os professores afirmam deixar capítulos contendo a discussão sobre nações e estados nacionais para o fim do ano letivo – *se der tempo, a gente trabalha. Senão, deixa com o pessoal de história mesmo*. Assim, embora o tema esteja presente, separado e destacado em algumas obras, os docentes entrevistados – e que citaram estes autores – não necessariamente trabalham estes capítulos – *até porque eles são os últimos [...] do livro*.

Assim, observamos certo “negligenciamento” da discussão relativa às nações e estados nacionais, sobretudo a partir das entrevistas com os docentes. Eles consideram que, caso estejam trabalhando “conflitos”, até procuram definir e diferenciar nações e estados nacionais. Entretanto, se uma obra oferece um capítulo específico sobre esses conceitos, eles optam por abordar outros “pontos do programa”, deixando este por último, para ser visto apenas “se der tempo.”.

Diferenciação, discussão disso não, nunca. Embora já, já tenha sido, já tem [...] já vi uma temática dessa no livro do Eustáquio de Sene, que é aquele livro “Parâmetros”, muito bom, mas eu nunca trabalhei isso não. A gente sempre tenta fugir o máximo daquele assunto. E até parece assim [...] Quando está isolado naquele livro a gente acha assim: “ah, isso é secundário. Se der tempo, eu trabalho”. Vamos pegar primeiro mais no geral. Acho que isso é uma temática pouquíssima, eu não conheço ninguém que trabalha essa temática na geografia.
(Professor Mogno).

Magnoli e Araujo utilizam o termo “país” a partir da “perspectiva III – capital”. Essa unidade constitui uma espécie de “divisor de águas” na obra, na medida em que, a partir daí, a temática desenvolvida centra-se na chamada “geografia humana”. Todas as demais unidades (III, IV, V, VI, VII e VIII) trazem os vocábulos “país/países”.

Assim, por exemplo, no capítulo 8 (“Desenvolvimento e Subdesenvolvimento”), o termo “país” aparece associado ora a “economias nacionais”, ora a “nações”. Como o título do capítulo denota, a discussão central organiza-se em torno dos “países desenvolvidos e subdesenvolvidos”, em que os autores procuram diferenciar não apenas

desenvolvimento e subdesenvolvimento, mas também os diferentes “tipos” de “países subdesenvolvidos” relacionando-os, principalmente, às conjunturas em que se industrializaram e modernizaram. É preciso considerar que, neste capítulo, a utilização dos termos “país/países” foi bastante intensa (mais que nos demais capítulos).

Mesmo na “perspectiva VIII – política”, o termo “país” também é utilizado, embora em proporção menor.

Especificamente nesta “perspectiva”, os autores procuram definir, diferenciar, trabalhar os conceitos de nações e estados nacionais.

A nação é uma comunidade política. Depois da Revolução Francesa o nacionalismo conferiu o significado contemporânea à nação – uma comunidade ampla de cidadãos, organizada em Estado. Isso é o Estado-nação. Estado-nação é uma construção cultural. Historicamente é um empreendimento das elites políticas nacionalistas que, a partir do século XIX, unificaram povos em torno de conjunto de valores, crenças, costumes e símbolos. Esse empreendimento conferiu uma identidade comum a populações que, antes, cultivavam diferentes tradições, falavam diversos dialetos, participavam de variados agrupamentos culturais. O nacionalismo borrou a lembrança das tradições singulares e produziu novas memórias. [...] O Estado nação é uma construção cultural recente. Mas o nacionalismo baseia-se no paradoxo segundo o qual a nação deita raízes num passado remoto, às vezes imemorial. As “histórias nacionais”, produzidas nos últimos dois séculos, constituem narrativas destinadas a reconstituir esse passado e, por essa via, difundir o patriotismo. O ensino de Geografia encarregou-se de gerar uma “imagem territorial” para as nações, sintetizada em mapas escolares, físicos e políticos que funcionam como símbolos tão poderosos quanto as próprias bandeiras nacionais. (MAGNOLI e ARAÚJO, 2001, p. 366-367)

Não apenas diferenciam nações e estados nacionais, mas demonstram uma das possibilidades pelas quais o ensino de geografia auxiliou na construção das “histórias nacionais”, a generalização dos mapas escolares (“físicos e políticos”), que representam e materializam as nações e os estados nacionais.

No entanto, apesar de essa discussão se apresentar neste livro, nenhum professor entrevistado a mencionou ou fez a ela alguma referência.

Assim, quando os conceitos nações e estados nacionais estão referenciados e explicitados em algumas obras – caso de Magnoli e Araújo e, de acordo com alguns entrevistados, também em Sene e Moreira e Vesentini -, os professores parecem optar por negligenciá-los, ou, procuram deixar “para o final” esta parte do conteúdo. Assim, reitera-se a ideologia nacional no conteúdo geográfico da escola básica, precisamente a partir de sua negação – ou melhor, desconsideração/não discussão.

A nosso ver, a discussão acerca das nações e estados nacionais, são estruturantes de toda a organização atual do conteúdo geográfico escolar a respeito dos blocos econômicos, conflitos, focos de tensão e nova ordem mundial. Constatamos que a necessidade de abordar ou pesquisar melhor os conceitos sobre de nações e estados nacionais surge da prática com esses conteúdos.

Todavia, mesmo quando conceitos de nação e estados nacionais são diretamente tratados em obras didáticas (caso de algumas citadas pelos docentes), isso ocorre no fim dos livros, reforçando a idéia que esta seria uma “discussão secundária”, a ser tratada em classe “se der tempo”.

Outras vezes, os próprios autores dos manuais didáticos deixam os conceitos de nações e estados nacionais como que “subentendidos” em suas obras, o que, por sua vez, reforça nos professores a necessidade de ou fugir desta discussão (“que seria tratada pela história”), ou de considerar que os estudantes já trazem esses conceitos estruturados para as aulas de geografia. Ambos os casos reforçam o aparente distanciamento entre o ensino dos focos de tensão, nova ordem mundial, blocos econômicos e nações e estados nacionais, como se, de fato, se tratassem de coisas distintas e não relacionadas. Isso contribui para que se mantenha certa fragmentação do conhecimento, que a nosso ver, dificulta a compreensão dos processos em curso (posto que a tônica parece ser a de uma “evolução” permanente das sociedades, com novas formas superando as antigas, o que não é o caso).

Ademais, os professores recorrem a fontes que pouco consideram a historicidade dos processos, mas informam sobre o “conflito do dia”, ainda que com mapas, o que parece traduzir-se numa “instantaneidade” que incide, em última instância, sobre a própria concepção de tempo e espaço, tanto dos docentes, quanto dos discentes. Tempo e espaço contínuos, mas ao mesmo tempo fragmentados e retilíneos, em que o “velho” é velozmente substituído pelo “novo”, num contínuo sem intersecções e sem considerar que processos carregam em si contradições, e que estas constituem o sentido da produção do tempo e espaço.

Portanto, no discurso dos docentes entrevistados, o termo que ganha relevância é “país”, que acaba sendo utilizado em qualquer contexto temporal, espacial, social e político. Justamente por ser bastante maleável, o termo “país” substitui tanto nação quanto estado nacional e permite a construção, entre os atores escolares, de uma “comunidade de sentido” ao seu redor.

Capítulo 4 Ser brasileiro e professor de geografia: míticas e identidades na construção do “nacional”

Onde fica mesmo o Brasil, sabendo-se que certamente isto aqui é Brasil, mas não é todo o Brasil, e pode o bom soldado ignorar onde fica o Brasil? (RIBEIRO, 1984, p. 13)¹⁰⁵

A pergunta contida na epígrafe deste capítulo traduz um pouco das inquietações com as quais nos defrontamos como docentes, cidadãos de determinado “país”, mulheres, homens, membros de determinada classe social, pois ela nos coloca diante da problemática relativa à nossa identidade e sua construção – temporal e social.

Apesar de nossas inúmeras possibilidades identitárias (de gênero, etárias, de classe, profissional, entre outras), uma delas, a nosso ver, se sobrepõe às demais: aquela que nos identifica e associa a determinado estado nacional: nossa nacionalidade. Acreditamos que, a partir do “pertencimento nacional”, somos constituídos, para além de todas as outras possibilidades identitárias, como “sujeitos livres e iguais” e portadores de uma “identidade comum”, a despeito de nossas diferenças. Somos assim, brasileiros, argentinos, chilenos, italianos, alemães ou franceses, para, a seguir, sermos homens ou mulheres, jovens ou adultos, professores ou médicos e, somente por último, pertencentes a determinada classe social.

Apesar de percebermos a importância dessa discussão – e por isso, chamar atenção para ela - não é nosso objetivo discutir a questão atinente às nossas várias e possíveis constituições identitárias. Isto seria, por si, um trabalho que demandaria várias outras pesquisas.

Nossa intenção efetiva é discutir apenas um de seus aspectos: a constituição da nossa identidade nacional, procurando desvelar, pelo menos em parte, a contribuição que a geografia e seu ensino têm historicamente dado a esse processo.

Como afirmamos em capítulos anteriores, a construção do “orgulho em ser brasileiro” passa, sobretudo, pela exaltação de nossa extensão territorial, nossa natureza e, somente depois, pela constituição do “povo”. A geografia escolar, ao trabalhar diretamente com a construção de uma espécie de “retrato do Brasil¹⁰⁶” – em que se destacam sua

¹⁰⁵ RIBEIRO, J.U. *Viva o povo brasileiro*. 14. ed.. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. p. 13.

¹⁰⁶ Até porque um dos princípios da geografia seria aquele da “síntese”, que parece manter-se na geografia escolar.

extensão, suas riquezas minerais e naturais, suas belezas tropicais, seu povo “pacífico e ordeiro” – muito tem contribuído para a manutenção dessa ideologia.

Assim, neste capítulo pretendemos abordar as temáticas que envolvem a “ideologia nacional” e, possivelmente, uma de suas variantes¹⁰⁷: o “nacionalismo patriótico”,¹⁰⁸ sobretudo aquele associado ao ensino de geografia.

4.1 Ideologia – ideologias?

O termo ideologia foi “cunhado” no final do século XVIII, na conjuntura das Revoluções Industrial e Francesa, tendo sido empregado pelo grupo que se organizou em torno de Destutt de Tracy, Cabanis, Volney e De Gérando (MORAES, 2002).¹⁰⁹ Originalmente, ideologia fazia referência genérica a uma “ciência das idéias”, que pretendia ser a “base de todas as ciências”, livre de “todo pensamento religioso e metafísico”.

Na sua obra “Elementos de Ideologia”, escrita entre 1801 e 1815, de Tracy propôs uma nova ciência de idéias, uma “idéia-logia”, que seria a base de todas as outras ciências. [...] Uma investigação racional da origem das idéias, liberta de todo o preconceito religioso ou metafísico, seria a base para uma sociedade justa e feliz. (MCLELLAN, 1987, p. 19-20)¹¹⁰

Assim, originalmente, o termo comportava uma valoração positiva – ainda que muito ambiciosa – e “progressista”, pois pretendia ser a “base de uma sociedade justa e feliz” – o que quer que isso signifique nos séculos XVIII e XIX.

É interessante observar desde o início, as controvérsias e mudanças em torno da ideologia – por exemplo, Napoleão Bonaparte inicialmente apóia o grupo de “ideólogos” para, ao consolidar seu poder, destituí-los de seus cargos e passar a conferir um caráter pejorativo ao termo. Independente deste pitoresco “acidente de percurso” no desenvolvimento deste conceito, a oscilação entre “positividade” e “negatividade” acompanhará a discussão sobre ideologia, do século XVIII aos nossos dias.

¹⁰⁷ Referimo-nos aqui ao conceito de variantes ideológicas presente em Almeida (1995): “o conceito de variante ideológica [...] remete ao mesmo tempo, à autonomia relativa da ideologia e ao conteúdo concreto que diferentes classes e frações em luta lhe imprimem [...]: a redefinição, pelas práticas dos dominados, da ideologia dominante e a “recuperação”, pelo Estado capitalista, de elementos da luta dos dominados, elementos que, desta forma, são depurados de seus aspectos antagonísticos, inseridos na “lógica política do homogêneo” e articulados à matriz ideológica dominante, a qual, nesse processo, se redefine.” (1995, p. 65)

¹⁰⁸ O conceito de “nacionalismo patriótico” é tratado em profundidade por Vlach (1985) e Chauí (1983), e, juntamente com a discussão da ideologia nacional, será abordado mais à frente.

¹⁰⁹ MORAES, A. C. R. de. *Ideologias geográficas*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2002. 156 p.

¹¹⁰ MCLELLAN, D. *A ideologia*. Lisboa: Editorial Estampa, 1987, 151 p.

De acordo com Mclellan (1987, p.13),

A ideologia é [...] um conceito essencialmente contestado, isto é, um conceito acerca de cuja exacta definição [...] existe viva controvérsia. Com significativas excepções, a palavra ideologia arrasta consigo muitas conotações pejorativas. Ideologia é o pensamento de outrem, raramente o nosso. Que o nosso pensamento possa ser ideológico é uma sugestão que rejeitamos quase instintivamente. [...] A história do conceito de ideologia é a história de várias tentativas para encontrar um ponto firme fora da esfera do discurso ideológico, um local fixo de onde possamos observar os mecanismos da ideologia em acção.

Além da contestação, negação, e de certo pejorativismo – o conceito de ideologia também carece de uma definição densa para ser plenamente aceita e, ao mesmo tempo, abrangente o bastante para abarcar os diversos processos sociais.

Todavia, ao mesmo tempo – e contraditoriamente – esse “conceito camaleônico” se constitui em um elemento-chave para a compreensão das sociedades e, sobretudo, para o entendimento dos processos de construção das “normas consensuais sem o uso da força”. (MCLELLAN, 1987).

De acordo com o autor, é possível se considerar duas vertentes de análise em torno do tema. Uma, francesa, racionalista, associada a de Tracy, Durkheim, os estruturalistas, que destaca a “natureza consensual da sociedade” e compreende a verdade como “uma relação com a realidade que a observação e a razão deveriam tornar evidente”. Outra, cujas raízes germânicas (principalmente Hegel, Marx, Manheim e Habermas) destacam os processos de construção da verdade, não sua observação. As sociedades, nesta perspectiva, “são entidades em mudança, mais separadas por conflitos que unidas por um consenso estável” (MCLELLAN, 1987).

Há que se considerar também a construção da oposição histórica entre ciência e ideologia, esta entendida como “falsa consciência” e aquela como “verdade”. Assim, a apreensão das “verdades científicas” contribuiria para desmistificar a “falsa consciência”, libertando, desse modo, os homens de suas “falsas ilusões” (“senso comum”).

Na *Ideologia Alemã*,¹¹¹ Marx e Engels (1986, p.37) afirmam que a ideologia tem sua origem no processo de produção da vida, ou seja,

A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem invertidos como numa câmara escura, tal fenómeno decorre de seu processo histórico de vida.

¹¹¹ MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1986, 137 p.

Em suma, “a vida não é determinada pela consciência, mas a consciência pela vida”. Assim, eles procuraram contestar as teses dos idealistas alemães, que centravam seus argumentos principalmente na questão das “idéias erradas”. Desse modo, para os idealistas, bastaria corrigir as idéias erradas para acertar as questões da vida prática.

O desenvolvimento do termo ideologia, na “corrente marxista”, comportou diferentes significados ao longo do tempo e mesmo, das diferentes realidades materiais imediatas. Se com Lênin, o termo perde, em parte, sua conotação “negativa” (como “falsa consciência”), para Lukács, por exemplo, “o que determinava a validade de um ponto de vista não era o fato de ser ou não ideológico, mas a posição estrutural da classe que o defendia”. (MCLELLAN, 1987).

Segundo MCLELLAN (1987), Gramsci, por exemplo, procurou distinguir entre ideologias orgânicas e arbitrárias, apontou para a natureza do senso comum da ideologia e acentuou o papel dos intelectuais como quase criadores da ideologia; Althusser percebeu a sociedade a partir de um viés fortemente determinista, compreendeu as pessoas como suporte de funções sociais – em vez de sujeitos autônomos, considerou a estrita separação entre ciência e ideologia, estando esta quase que corporificada nos aparelhos ideológicos de estado sendo, também, uma característica permanente da sociedade. E no campo não marxista Max Weber apresentou uma visão ambivalente da ideologia, percebendo seu potencial corrosivo e rejeitando uma análise objetiva dos fenômenos sociais, e Émile Durkheim acreditou na oposição entre ideologia e ciência. Ainda segundo MCLELLAN (1987), enquanto Karl Mannheim, ao aprofundar o estudo da ideologia, transformou “a simples teoria da ideologia em sociologia do conhecimento,” Thomas Khun retomou as teses de Weber, ao afirmar que “os paradigmas são instituídos por relações científicas universalmente reconhecidas que, durante certo tempo, fornecem modelos de problemas e soluções a uma comunidade de praticantes.”

Para efeitos desta pesquisa, consideramos com Göran Therborn (1991), que as ideologias têm principalmente um caráter dialético, já contido nos sentidos opostos e possíveis da palavra sujeito (“sujeito a” e “sujeito de”).

Therborn (1991) pondera que é mais frutífero tratar as ideologias como processos sociais (mais que como idéias possuídas), na medida em que as ideologias não apenas submetem a uma determinada ordem, mas também capacitam/qualificam para uma ação social consciente.

Assim, afirma, a preocupação do ensaio escrito por ele acerca das ideologias seria compreender “a função da ideologia na organização, manutenção e transformação do poder na sociedade” (THERBORN, 1991, p.01, tradução nossa)

Logo, suas preocupações estão centradas nas relações de poder, que segundo o autor, corresponde ao poder político em seu sentido habitual.

Desse modo, para ele, o termo ideologia,

Será utilizado em um sentido bastante amplo. Não considerará, de antemão, um conteúdo particular (falsidade, conhecimento errôneo, caráter imaginário em oposição ao real), nem assumirá necessariamente um grau de elaboração e coerência. Ao contrário, fará referência a esse aspecto da condição humana, com base no qual os seres humanos vivem suas vidas como atores conscientes em um mundo que cada um compreende em diversos graus. (THERBORN, 1991, p.1-2 - Tradução nossa).^{iv}

Assim, é possível incorporar as variantes subjetividade e cultura ao conceito de ideologia, em vez de restringi-lo a apenas algumas de suas possibilidades interpretativas. Aliás, Therborn faz esta crítica àqueles que se limitam à análise das ideologias centrada apenas em suas determinações de classe. Segundo ele, estas concepções, no campo marxista, se constituem em “resíduo utilitarista” que deve ser rechaçado de análises que se proponham a compreender os diversos processos de constituição das subjetividades e das diferentes formas pelas quais os sujeitos são interpelados pelas ideologias.

Assim, o conceito de “interpelação” adquire sentido para a compreensão das ideologias, na medida em que é a partir dos diferentes modos de interpelação que se constituem, modificam e se mobilizam os sujeitos, seja para manter uma ordem social qualquer, seja para modificá-la.

Desse modo, para Therborn, a função da ideologia corresponde a

constituição e modelação da forma em que os seres humanos vivem suas vidas como atores conscientes e reflexivos em um mundo estruturado e significativo. A ideologia funciona como um discurso que se dirige ou [...] interpela os seres humanos como sujeitos. (THERBORN, 1991, p.13 - Tradução nossa)^v

Esta definição para nossa pesquisa é fundamental, na medida em que a ideologia nacional e o nacionalismo interpelam os seres humanos como sujeitos, conferindo-lhes uma identidade territorial-nacional no contexto global, a despeito de suas diferenças internas de gênero, classe, regionalismo, idade, entre outras.

A nosso ver, no discurso geográfico - mas não exclusivamente nele -, a interpelação realiza-se não pela utilização sistemática dos termos nação ou estados nacionais, mas

pelo uso constante e indistinto do termo “país,” que ora refere-se à nação, ora ao estado nacional, ora a ambos, mas sempre pressupondo uma compreensão dessa palavra, sem, necessariamente, construir ou estimular sua precisão conceitual.

Isso nós constatamos nas obras acadêmicas das mais variadas tendências e profundidades, em livros didáticos, nas entrevistas com os atores escolares, fontes empíricas e teóricas desta pesquisa. Enfim, “país” surge como um dos termos mais “corriqueiros” que utilizamos e nem por isso, é precisado conceitualmente, ou seja, não encontramos nenhuma obra específica que se dispusesse a discutir essa palavra entre a bibliografia consultada. E a utilização híbrida (ora associado a nação, ora a estado nacional) é comum em praticamente todos os materiais e fontes pesquisados, seja na bibliografia, nas entrevistas, e nos livros didáticos. Talvez, a palavra “país” seja algo equivalente ao que afirma Jean Bertrand Racine (1978)¹¹².

As palavras possuem múltiplos sentidos; assim, a palavra “vida”, para o biólogo moderno; ou ainda o termo “espaço” ou “região” para o geógrafo, no sentido que provocam toda uma série de representações mentais, inconscientes ou insidiosas, segundo as quais existiria em algum lugar uma realidade que seria, para o biólogo, “a vida em si”, de um modo escolarmente platônico, o que para o geógrafo seria “o espaço em si”, ou a região em si”, com características unívocas, independentemente das práticas sociais. (Tradução nossa)

Assim o termo “país” assemelha-se a uma espécie de “semióforo”, no sentido atribuído por Chauí (2000, p.11-12),¹¹³

Como algo precursor, fecundo ou carregado de presságios, o semióforo era a comunicação com o invisível, um signo vindo do passado ou dos céus, carregando uma significação com conseqüências presentes e futuras para os homens. Com esse sentido, semióforo é um signo trazido à frente ou empunhado para indicar algo que significa alguma outra coisa e cujo valor não é medido por sua materialidade e sim, por sua força simbólica. [...] Um semióforo é fecundo porque dele não cessam de brotar efeitos de significação.

Correndo o risco de extrapolar os sentidos que esta autora conferiu ao termo semióforo, nos atrevemos a associá-lo à palavra “país” justamente por significar algo que se pressupõe que seja do entendimento comum, que remete a algo fora de si mesmo (portanto, constitui-se como signo), e cujo valor reside em sua força simbólica.

¹¹² Discurso geográfico y discurso ideológico: perspectivas epistemológicas. *Geo Crítica* – Cuadernos críticos de geografía humana. Barcelona, Espanha, v.3, n.3, 1978 (Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit>. (Acesso em 23jun.2004)

¹¹³ CHAUI, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. 103p.

E novamente, para a construção do termo país, recorremos à importância atribuída por Therborn à subjetividade para a formação ideológica dos sujeitos.

Definimos a função da ideologia fazendo referência à constituição da subjetividade humana, de onde se segue que indagar a estrutura do universo ideológico equivale a buscar as dimensões da subjetividade humana. Em nível mais geral, parece que pode-se distinguir duas dimensões do “ser no mundo” do homem como sujeito consciente. Ambas, por sua vez, podem ser ordenadas em torno de dois eixos: um, faz referência ao “ser”; o outro, ao “ser no mundo”. Assim, “ser” um sujeito humano é algo existencial: ser um indivíduo sexuado em um momento determinado do ciclo de sua vida [...]. É também algo histórico: ser uma pessoa que existe apenas em algumas sociedades humanas e em determinado momento da história humana. [...] Ser “no mundo” é, por seu turno, inclusivo (ser membro de um mundo significativo) e posicional (ocupar um determinado lugar no mundo em relação a outros membros, ter um gênero e uma idade determinados, etc.) (THERBORN, 1991, p.19-20, grifo do autor. Tradução nossa)^{vi}.

Ora, possuir uma “nacionalidade”, nos localizar em determinado território delimitado por fronteiras (ainda que estas existam, sobretudo em mapas políticos em pequena escala)¹¹⁴ associa-se à nossa idade, ao fato de sermos sexuados, contribuindo para a construção de nossas subjetividades e, desse modo, de nossa identidade, talvez mais: contribuindo para o fortalecimento de determinadas identidades em detrimento de outras (por exemplo, acreditamos que a identidade nacional é muito mais forte que a de classe).¹¹⁵

Assim, para Therborn, nas ideologias de tipo inclusivo-histórico

Os seres humanos se constituem como membros conscientes dos mundos sociohistóricos. Estes mundos são indeterminados tanto em número, quanto em variedade, e somente como ilustração, mencionaremos formas como a tribo, o povo, a etnia, o Estado, a nação, a Igreja. [...] Praticamente tudo pode definir o pertencimento a um mundo social. Diria mais, as definições e demarcações dos mundos sociais se superpõem, competem e se chocam umas com as outras. [...] As ideologias de tipo inclusivo-histórico são também excludentes, na medida em que definem o pertencimento a um mundo significativo e, com isso, traçam uma linha de demarcação entre pertencimento e não-pertencimento. “Excluído” pode fazer referência aqui, por exemplo, a uma vida desprovida e significado (qualquer que seja o sentido para essa significação), ao distanciamento de Deus, ao não pertencimento a uma tribo, etnia, nação, Estado, etc. (THERBORN, 1991, p. 21, grifo do autor. Tradução nossa)^{vii}

¹¹⁴ DEL GAUDIO, R.S. O mapa do discurso e o discurso do mapa: algumas questões. *Revista Ensaio*. Belo Horizonte, v.5, n. 2, p. 48-64, out 2003. Republicado na *Revista Espaço Acadêmico*, n. 56, jan. 2006. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br>

¹¹⁵ Por exemplo, se saímos de nosso “país” de origem e encontramos algum “conterrâneo,” com ele nos identificamos não pela classe social (podemos até mesmo pertencer a classes distintas e antagônicas), mas por pertencer ao mesmo estado nacional (que chamamos, “carinhosamente” de “nosso país”).

Neste caso, pertencer a determinado “país” constitui uma faceta de nossa subjetividade que exclui outras (se somos brasileiros, não somos argentinos); choca-se com algumas (por exemplo, somos brasileiros, mas podemos pertencer a classes antagônicas) e podem competir entre si (no caso, por exemplo, daqueles que podem, eventualmente, possuir dupla “nacionalidade”, ou mesmo, a questão do pertencimento nacional versus os regionalismos).

Therborn (1991) considera que os nacionalismos são ideologias tanto de tipo histórico-inclusivo quanto histórico-posicional, “neste caso, ao conferir aos sujeitos uma posição dentro de um sistema internacional.” (THERBORN, 1991, p.22, tradução nossa).

O referido autor considera ainda a materialidade das ideologias, posto que elas são dadas “*por uma matriz de práticas não discursivas, nas quais se inscreve o funcionamento de toda ideologia.*” (THERBORN, 1991, p.28, tradução nossa).

Assim, o poder de toda ideologia associa-se a suas afirmações e sanções, e, apesar de nem todas poderem ser classificadas como “ideologias de classe”, elas se inscrevem em um sistema global de poder constituído por classes em conflito. Portanto, em vez de discutirmos “a ideologia”, adotamos a perspectiva de discutir “as ideologias”, uma vez que a ideologia nacional não necessariamente é uma ideologia de classe. Ela – e sua variante, o nacionalismo patriótico – pode ser muito mais associada às características de ideologias inclusivo-históricas que, necessariamente, às ideologias de classe, apesar de essa questão atravessar, integrar, constituir e contradizer a ideologia nacional.

É mais provável que a ideologia nacional subsuma, com base na pressuposição da igualdade jurídica dos sujeitos, suas diferenças/antagonismos de classe. Desse modo, a ideologia nacional consegue criar uma “igualdade entre os desiguais”, pela construção de identidades que subtraem e omitem as diferenças internas de classes e poder.

Para Therborn (1991), a luta ideológica não ocorre apenas entre visões rivais do mundo, mas é também uma luta pela afirmação de determinadas subjetividades, entre as quais figuram, a nosso ver, as de “patriotas” e “nacionais”.

Além disso, as ideologias, segundo Therborn,

não funcionam como idéias ou interpelações imateriais. Sempre são produzidas, transmitidas e recebidas em situações sociais concretas, materialmente circunscritas, e com base em meios e práticas de comunicação especiais, cuja especificidade material pesa sobre a eficácia da ideologia em questão. (THERBORN, 1991, p. 65 – Tradução nossa)^{viii}

Desse modo, para a configuração da ideologia nacional – especialmente no caso do Brasil - construiu-se uma matriz de base acentuadamente territorial que tem na natureza

seu escopo; na literatura romântica, seu primeiro porta-voz,¹¹⁶ na “Corografia Brasília”¹¹⁷, seu primeiro descritor, e nos mapas políticos em pequena escala, sua materialização atual.

Outra questão abordada por Therborn (1991) refere-se à “legitimidade” de quem profere o discurso, à importância atribuída a determinada identidade, à relação entre o que é bom e o que é mau com os elementos e concepções normativas vigentes e à crença que certa concepção/ideologia corresponde à melhor forma possível de conseguir os “objetivos normativos”.

Assim, existem tanto sanções materiais quanto não materiais que se reportam às ideologias. Therborn, referindo-se à obra de Foucault, afirma que ele,

estabelece um catálogo muito completo dos procedimentos utilizados para o controle, a seleção, a organização e a redistribuição do discurso, procedimentos estes que agrupa em três grandes tipos: exclusão, limitação e apropriação. [...] No entanto, apesar de não podermos discutir detalhadamente a problemática de Foucault (nesta obra), podemos conferir a esses procedimentos uma terminologia mais geral. Por isso, nos referimos a eles como a restrição, a proteção e a apropriação delimitada do discurso. A restrição [...] se refere às restrições sociais quanto a questões como quem pode falar, o quanto pode-se falar, sobre o que se pode falar e em qual ocasião. [...] A proteção [...] se refere aos procedimentos internos de um discurso que estão destinados a protegê-lo de outros discursos. (THERBORN, 1991, p. 68 – Tradução nossa)^{ix}

Ao detalhar este último caso, Therborn cita a “*autor-ización*”, ou seja, o procedimento em que um autor ou vários são os únicos a poderem se expressar efetivamente sobre determinado assunto; e ainda, outro procedimento consiste na repetição incessante de determinado discurso, de “*modo que as únicas enunciações válidas de um determinado texto sejam a exegésis, o comentário e a interpretação*”. (THERBORN, 1991, p.68 – Tradução nossa)

¹¹⁶ Consideramos que o “romance moderno” ajudou a consolidar as “identidades nacionais” (Anderson, 1989) e que, apesar de ter-se manifestado inicialmente e de modo acentuado no romantismo, não está circunscrito apenas a ele, nem temporal nem espacialmente. Nas palavras de Francesc Nadal: “Grande parte dos elementos culturais que definem os movimentos nacionalistas contemporâneos são fruto do pensamento romântico. A dívida intelectual dos movimentos nacionalistas contemporâneos com o Romantismo é tão grande, que estes poderiam ser considerados como uma criação sua. A força e a atração intelectual dos movimentos nacionalistas procedem de suas raízes românticas e com elas compartilham as objeções que o racionalismo da cultura ocidental contemporânea tem feito ao espírito romântico.” (NADAL, F. “Los nacionalismos y la geografía”. *Geo Crítica – cuadernos críticos de geografía humana*. Barcelona, Ano 12, n.86, mar. 1990. Disponível em: <http://www.ub.es/geovrit/geo84.htm> - Tradução nossa.

¹¹⁷ Estamos nos referindo à *Corografia Brasília*, de Ayres de Casal, durante décadas obra descritiva da natureza e acidentes geográficos considerada referência sobre a geografia brasileira. É provável que, devido à ausência de mapas em pequena escala organizados sob a forma de Atlas escolares, este livro tenha se tornado uma das principais referências materiais objetivas do “Brasil”, daí, provavelmente, sua importância inclusive escolar.

O autor demonstra uma outra maneira de proteger determinado discurso, que no caso desta pesquisa, interessa mais diretamente – até pela temática abordada – que consiste em “organizá-lo como uma disciplina, com um campo institucionalizado de enunciados, métodos, proposições e regras” (THERBORN, 1991, p.69 – Tradução nossa)

Por que esta proposição nos interessa mais diretamente? Porque acreditamos que ela se refere não apenas à institucionalização da geografia como ciência, mas também, e principalmente, como disciplina escolar, que deve abordar, necessariamente, certos conteúdos - considerados quase como “cânones”, como o relevo, o clima, a vegetação,¹¹⁸ a população, a cartografia, a economia e os recursos naturais de “nosso país”.

De acordo com Therborn,

a estruturação da ordem discursiva pressupõe, ademais, a apropriação delimitada do discurso, mediante a restrição de sua recepção. O discurso religioso, a “educação”, as discussões políticas estão situadas em determinados lugares como igrejas, escolas, períodos e lugares especiais para as campanhas políticas. A organização social do discurso está circunscrita por uma afirmação-reconhecimento predominantemente não-discursiva, e por sanções associadas ao confinamento, à violência, morte, multas, desemprego, falência, fome, etc. (THERBORN, 1991, p. 69 – Tradução nossa).^x

Logo, quem fala (ou quem está autorizado a falar), o assunto ou mesmo o lugar de onde se fala determinam, de certo modo, o quê e como algo pode ser dito e vice-versa. Assim, num comício, não se espera uma lição de geografia, do mesmo modo que, numa aula de geografia, não se espera, em princípio, a argumentação e o tipo de discurso próprio a um comício.

Para Therborn (1991), os cenários em que se realizam as interpelações – os aparelhos ideológicos – se estruturam em um sistema de conexões e interdependência, daí sua ênfase no fato de as ideologias competirem, chocarem-se, superporem-se umas às outras. O sistema ideológico das sociedades não é estático, e implica uma mudança **no** discurso dominante, não necessariamente **de** discurso dominante. Assim sujeitos políticos podem surgir das lutas sociais (a problemática do feminismo, por exemplo), do amadurecimento (político) das novas gerações associado às contradições internas nos processos de qualificação/submetimento, da extensão de direitos legais para grupos em que estes antes eram ausentes, entre outros. No entanto, pode ocorrer também nas sociedades um processo inverso, qual seja o de restrição dos sujeitos políticos e de seus

¹¹⁸ A esse respeito, ver o trabalho de Kaercher, 1992, sobre as imagens que, por exemplo, estudantes da escola básica, ensino médio, têm sobre a geografia, seus conteúdos e seu ensino.

direitos de fala/expressão – como exemplo, podemos citar as perseguições políticas às esquerdas no período da ditadura militar, no Brasil, o mackartismo nos EUA, os “polgroms” dos judeus alemães e as perseguições aos opositores do stalinismo na antiga URSS.

Neste ponto, Therborn conclui o seguinte:

Contrariamente ao que afirmam os ideólogos burgueses, a história não é um processo teleológico de ampliação progressiva da cidadania. [...] O que nos interessa aqui não é simplesmente o fato evidente de que o conjunto das expressões ideológicas mude com as variações do número e caráter dos participantes da discussão ideológica. É mais certo, que o discurso dos dominadores também receba essa influência e experimente um desvio ideológico. [...] A restrição da oposição não silencia apenas os excomungados. Restringe também o campo ideológico daqueles que podem falar. [...] O poder da ideologia não apenas opera em conjunturas de elevado dramatismo, mas também em processos lentos e graduais. (THERBORN, 1991, p.100-101 – Tradução nossa).^{xi}

As ideologias são, portanto, compreendidas como processos sociais; sendo assim, não são estáticas, nem possuídas por determinados grupos, em detrimento de outros. Ao contrário, justamente por serem processos estão sujeitas a reformulações, a mudanças e ampliam/restringem as formas de submetimento/qualificação dos sujeitos, modificando, assim as próprias subjetividades humanas. E mais, o “poder da ideologia” opera em conjunturas as mais variadas. Pode ser mais perceptível em processos de maior “dramatismo” (revoluções, guerras civis, genocídios), mas, ao mesmo tempo, ocorre em processos lentos e graduais – que nos interessa mais de perto, na medida em que as próprias alterações nas concepções de nações e estados nacionais sofreram alterações conjunturais ao longo da história das sociedades. Só para citar um exemplo, Almeida (1995) procura demonstrar essas mudanças em relação à apropriação da ideologia nacional pelas elites e pelos movimentos sociais nas décadas de 1950/60¹¹⁹ no Brasil.

4.2 Ideologia nacional e nacionalismo patriótico: apropriação territorial e constituição da soberania

Como afirmamos, a ideologia nacional e o nacionalismo patriótico estão inscritos no campo das lutas ideológicas, e sua construção, reiteração, re-interpretção e mudanças associam-se às diferentes conjunturas que os engendram.

¹¹⁹ ALMEIDA, L.F.de. *Ideologia nacional e nacionalismo*. São Paulo: Educ, 1995, 214 p.

Por ideologia nacional compreendemos uma “representação ideológica de uma comunidade de iguais que expressa/oculta relações de dominação de classe.” (Almeida, 1995, p.20-28)

A ideologia nacional constitui os sujeitos como “abstração”, na medida em que, de acordo com Vlach (1991, p.120a¹²⁰), “coloca em cena a própria lógica do capital, que pode ser sistematizada pelo princípio da identidade, que para tornar igual o que é desigual, recorre à abstração”.

Assim, sujeitos – seres humanos concretos, vivendo suas vidas concretas – são abstraídos pelo uso recorrente dos termos “povo” e “população” e identificados a um território precisamente limitado e soberano, em suma, “nacional” - o “país”.

Desse modo, os componentes intrínsecos da ideologia nacional – e do nacionalismo patriótico no Brasil – passam a corresponder a um povo abstrato e “igual”, associado a um território que adquire concretude com a sua representação cartográfica, exaltação de sua natureza e beleza, levantamento e apropriação de seus recursos e potenciais.

Segundo Almeida (1995), a ideologia nacional possui uma dimensão universalista (“a representação dos agentes enquanto proprietários”) e uma dimensão particularista, na medida em que

A nação não se apresenta apenas sobre a base de um igualitarismo¹²¹ específico; mas o articula à referência a uma comunidade singular. É na afirmação desta singularidade que a representação de um território precisamente delimitado, com o qual a comunidade dos nacionais mantém um vínculo profundo, adquire uma importância primordial. (ALMEIDA, 1995, p. 35-36)

Assim, o território precisamente demarcado e apropriado, além de historicamente associado a determinado povo se constitui em um dos marcos materiais da ideologia nacional. Portanto, espera-se que estados nacionais “possuam” um território demarcado, sobre o qual determinado Estado exerça soberania, e que seja reconhecido como tal pelos demais estados nacionais. Desse modo,

se, no que diz respeito às relações de produção, o espaço é o espaço do capital, o que se configura no âmbito da estrutura do estado capitalista é a constituição de um território nacional, estreitamente ligada à representação de uma espacialidade singular e homogênea e, ao mesmo tempo, reduto exclusivo de uma comunidade peculiar de cidadãos. (ALMEIDA, 1995, p.39-40)

Assim, o território exclusivo de uma comunidade (de cidadãos, outra abstração) torna-se pré-requisito para a instituição da “soberania nacional”. Em relação à constituição de

¹²⁰ VLACH, V.R.F. Do positivismo à reificação do social: algumas reflexões. In: *Geografia em construção*. Belo Horizonte: Lê, 1991. 128 p.

¹²¹ Ressalte-se: jurídico e identitário.

uma variante da ideologia nacional brasileira – o nacionalismo patriótico – o território é mais que um mero vínculo. Na realidade, o território, sua natureza, exuberância, belezas e riquezas tornam-se o “ator”, o “motivo” por excelência da construção da identidade e do orgulho nacional. Tal processo veicula-se à literatura (inicialmente com o movimento romântico e sua exaltação da terra e do índio), passa pela literatura dos “viajantes europeus”¹²² e desemboca naquilo que nos interessa mais de perto: o ensino de geografia.

Afinal, de acordo com José Murilo de Carvalho (2003, p.404)¹²³,

A história nacional parece ser algo estranho para muitos brasileiros, como se eles não tivessem nada a ver com ela. O orgulho pela natureza poderia ser interpretado como um indício da alienação dos brasileiros pela sua própria história.

Segundo o autor, essa associação entre “nacionalidade” e território tem sua raiz no mito edênico, que integra, por sua vez, natureza e extensão territorial à idéia de paraíso que, na tradição luso-brasileira,¹²⁴ “tinha um caráter puramente natural”.

Um aspecto do mito edênico tem a ver com o tamanho do país. O Brasil é lindo e rico, mas também grande, enorme, um país continental. [...] O Barão W.L.von Eschwege [...] observou que os brasileiros costumavam falar utilizando hipérbolos: “tudo no Brasil deve ser grande, a natureza deve ser diferente, mais gigantesca e mais maravilhosa do que em outros países.” Nós sempre queremos ter “o maior do mundo”. O Rio Amazonas é o maior rio, a Floresta Amazônica é a maior floresta tropical, Iguazu é a maior e mais bonita catarata, o carnaval é o maior espetáculo da Terra, nosso time de futebol é o melhor do mundo, e assim por diante. (CARVALHO, 2003, p.406)

Ora, em geral, em que conteúdos escolares foram (e são) tratadas – e durante decênios foram decoradas – a imensidão do Brasil e as benesses de sua natureza, senão nas aulas de geografia? Em que conteúdo escolar se “canoniza” “nossa” forma e extensão

¹²² A esse respeito, ver: SCHWARZ, L. M. “Estado sem nação: a criação de uma memória oficial no Brasil do Segundo Reinado”. In: NOVAES, A. (Org). *A crise do Estado-nação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 349-393.

¹²³ CARVALHO, J.M. “Nação Imaginária: memória, mitos e heróis”. In: NOVAES, A. (Org). *A crise do Estado-nação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 395-418.

¹²⁴ Destacamos que, em relação à discussão sobre a natureza brasileira há, pelo menos, duas percepções dominantes. Uma que afirma ser a natureza brasileira “edênica”, e o Brasil, “um paraíso terreal”. Outra, associada muitas vezes à construção discursiva das primeiras missões jesuítas sobre o Brasil, afirma ser este um “lugar abandonado por Deus”, um lugar “infernial”. Se ambas se confrontam na constituição do imaginário e na literatura, por que perdura mais a primeira percepção que a segunda? Porque acreditamos, ela auxilia a construir uma imagem nacional “positiva”, na ausência de um passado histórico mítico e permeado por “heróis nacionais” e na relativa ausência de “povo, já que a sociedade encontrava-se cindida entre senhores e escravos. Acreditamos ainda que, mesmo a segunda percepção (natureza “infernial”) auxilia a construir nossa identidade, na medida em que se torna – a natureza, e não a sociedade – a grande “vilã” e causa de nossas mazelas econômicas e sociais. Desistoriciza-se e naturaliza-se, com a percepção da “natureza infernal”, processos econômicos, políticos e sociais, enquanto o “paraíso terreal” fornece uma imagem “positiva” e “esperançosa” para o porvir desta sociedade.

territorial, com base, por exemplo, nos mapas políticos em pequena escala? Qual conteúdo escolar contribui para nossa identificação como “iguais”, a despeito das diferenças regionais e de classe? Que conteúdo escolar discute as “singularidades” do Brasil no contexto mundial? Que conteúdo escolar tratou, durante anos, a questão do planejamento regional como “alternativa” para o desenvolvimento do Brasil (ele mesmo, alçado à categoria de “ator”, onisciente. Onde fica o “povo”? E a sociedade?)? Desse modo, postulamos que, para a construção da “nossa” ideologia nacional, a geografia, seu ensino, sua pesquisa, seu reconhecimento foram mais importantes que a história,¹²⁵ na medida em que, nas palavras de Chauí,

Na escola, todos nós aprendemos o significado da bandeira brasileira: o retângulo verde simboliza nossas matas e riquezas florestais, o losango amarelo simboliza nosso ouro e nossas riquezas minerais, o círculo azul estrelado simboliza nosso céu, onde brilha o Cruzeiro do Sul, indicando que nascemos abençoados por Deus, e a faixa branca simboliza o que somos: um povo ordeiro em progresso. Sabemos por isso que o Brasil é “um gigante pela própria natureza”, que nosso céu tem mais estrelas, nossos bosques têm mais flores e nossos mares são mais verdes. Aprendemos que por nossa terra passa o maior rio do mundo e existe a maior floresta tropical do planeta, que somos um país continental cortado pela linha do Equador e pelo Trópico de Capricórnio, o que nos faz um país de contrastes regionais cuja riqueza natural e cultural é inigualável. Aprendemos que somos um “dom de Deus e da natureza” porque nossa terra desconhece catástrofes naturais (ciclones, furacões, desertos, nevascas, terremotos) e que “aqui, em se plantando tudo dá”. (2000, p.5)

Em que conteúdo escolar aprendemos a definir, diferenciar e especificar o Brasil da forma descrita por Chauí, senão nas aulas de geografia? Onde estão nossos mitos fundadores¹²⁶ via história? Eles próprios parecem apoiar-se na exuberância de “nossa” geografia.¹²⁷

¹²⁵ Para outros estados nacionais, como a França, por exemplo, parece-nos que o ensino de história exerceu um papel mais central. No entanto, isso não diminui a importância do ensino de geografia, uma vez que Thiesse (1996) postula, por exemplo, a “construção da unidade francesa” com base na “diversidade expressa nas monografias regionais durante a Terceira República” e mesmo, obras didáticas em que os personagens empreendem viagens pelo território francês.

¹²⁶ Para Chauí (2000, p.9), um mito fundador “é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e idéias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo.”

¹²⁷ Neste caso, é pertinente reproduzir um pequeno trecho de Rocha Pita, considerado o primeiro historiador brasileiro, presente no texto de Chauí: “Em nenhum outra região se mostra o céu mais sereno, nem madrugada mais bela a aurora; o sol em nenhum outro hemisfério tem raios tão dourados, nem os reflexos noturnos tão brilhantes; as estrelas são mais benignas e se mostram sempre alegres [...] as águas são mais puras; é enfim o Brasil Terreal Paraíso descoberto, onde têm nascimento e curso os maiores rios; domina salutífero o clima; influem benignos astros e respiram auras suavíssimas, que o fazem fértil e povoado de inumeráveis habitantes.” (Rocha Pita, apud CHAUI, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000, p. 6). Será preciso exemplo mais cabal da centralidade do discurso geográfico para a construção da “nossa” ideologia nacional?

Ainda segundo a autora, de acordo com duas pesquisas de opinião versando sobre o “orgulho de ser brasileiro” e os “motivos para este orgulho,” uma realizada pelo Instituto *Vox Populi*, outra pelo Cepedoc¹²⁸/FGV, em 1995,

enquanto quase 60% responderam afirmativamente, somente 4% disseram sentir vergonha do país. Quanto aos motivos de orgulho, foram enumerados, em ordem decrescente: a Natureza, o caráter do povo, as características do país, esportes/música/carnaval. [...] Mesmo que não contássemos com as pesquisas, cada um de nós experimenta no cotidiano a forte presença de uma representação homogênea que os brasileiros possuem do país e de si mesmos. Essa representação permite, em certos momentos, crer na unidade, na identidade e na indivisibilidade da nação e do povo brasileiros, e, em outros momentos, conceber a divisão social e a divisão política sob a forma de amigos da nação e dos inimigos a combater, combate que engendrará ou conservará a unidade, a identidade e a indivisibilidade nacionais. (CHAUÍ, 2000, p. 7-8).

Em síntese: os elementos de justaposição, contradição, superposição das ideologias presentes na configuração da ideologia nacional, tendo, principalmente, mas não exclusivamente, a geografia e seu ensino como corolário e permanência.

De acordo com Almeida,

no capitalismo, o caráter nacional de todos os agentes produz uma territorialização da soberania, que se apresenta como intrínseca à comunidade. Esta se vê como possuidora de um vínculo profundo e exclusivo com o território que ocupa, vínculo que se manifesta pela designação que ambos – comunidade e território – compartilham. [...] E território e comunidade são apresentados como um todo indiviso. Desta forma se afirma a distinção e a singularidade de uma comunidade nacional. [...] O Estado capitalista funciona de um modo nacional. Suas estruturas e a ideologia que a ele se articula produzem a nação. Mas a relação se apresenta invertida: o Estado aparece como “conseqüência” da nação, como se fosse o resultado último e acabado de um desabrochar do ser nacional que, só então, por intermédio do estado, se autodetermina e expressa sua soberania. (ALMEIDA, 1995, p. 46-48)

Em relação ao Brasil, esse processo pode ser constatado em diversos momentos, como por exemplo, na construção mítica de nossa “natureza”, cantada em prosa e verso; na ideologia do “desenvolvimentismo”; naquela do “Brasil Grande” e da “integração nacional” da ditadura militar. Em suma, no que Chauí denomina de “verdeamarelismo” apesar de, como vimos com Therborn (1991), as ideologias não serem exclusivamente de classe, e mais, modificarem-se no processo mesmo de sua (re)produção e, neste processo, transformarem as subjetividades dos sujeitos a elas submetidos/qualificados. O próprio “verdeamarelismo” que, segundo Chauí (2000), é um “mito fundador”, na medida em que “não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se e, quanto mais

¹²⁸ Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas.

parece outra coisa, mais é a repetição do mesmo”, mantém sua “essência” e altera sua “aparência” (como “desenvolvimentismo”, “Brasil grande”, “integração nacional”). Daí a importância da concepção de Therborn (1991) das ideologias como “processos sociais” e não como “idéias possuídas”.

De acordo com Almeida (1995, p. 57), “muitas formações sociais capitalistas apresentam uma tendência específica a produzirem nacionalismos que enfatizam aspectos étnicos na representação da ideologia nacional.”

No caso do Brasil, à falta desse componente – pelo menos nos anos iniciais do “princípio da nacionalidade” – constrói-se o mito da democracia racial e da miscigenação. E mais, a matriz espaço-territorial torna-se o grande “mito fundador” da nação brasileira, razão e singularidade apoiados na extensão e manutenção de seu imenso território, que não “cessam de encontrar outros meios para exprimir-se”.

Assim, o potencial homogeneizador da ideologia nacional consubstancializa-se na sua “relativa autonomia, na absolutização do igualitarismo, na fetichização da comunidade nacional” (Almeida, 1995, p. 64-65)

Pode-se afirmar que a ideologia nacional é uma dimensão estrutural básica para uma “interpelação” que nos é feita cotidianamente: aquela que nos constitui como cidadãos, ou seja, como membros de uma coletividade cuja soberania se expressa no Estado nacional. Porém, como cada classe, fração de classe ou categoria social vivencia a ideologia nacional de um modo peculiar, a tese de que esta ideologia é estruturalmente burguesa e que tem sido fundamental para a legitimação do Estado capitalista não deve [...] ser um ponto de chegada para a análise concreta de nacionalismos.¹²⁹ Apenas por intermédio do estudo das variantes da ideologia nacional é que se pode apreender os processos específicos pelos quais esta ideologia contribui para a legitimação do Estado burguês (ou mesmo para a crise de legitimação da forma deste Estado). (ALMEIDA, 1995, p. 153-154)

Por isso, estamos considerando, neste trabalho, o nacionalismo patriótico como uma das possíveis “variantes” da ideologia nacional, na medida em que, para a Europa,

o debate sobre o Estado-nação se desenrola em meio à **nação**, à **pátria**, ao **povo**, conceitos que a Revolução Francesa havia trazido à tona (entre outros) e que, a partir da derrota dos movimentos proletários de/em 1848, sofrem alterações no seio de uma ideologia: a do **nacionalismo patriótico**, que será utilizado por aqueles movimentos que estavam tentando fundar o Estado-nação ou consolidá-lo. (VLACH, 1991, p. 37, b¹³⁰)

¹²⁹ “O nacionalismo, por sua vez, remete-nos a um processo que, do ponto de vista da estrutura da ideologia nacional, é mais específico, pois se trata de um determinado tipo de apropriação desta ideologia.” (ALMEIDA, 1995, p.50)

¹³⁰ VLACH, V.R.F. A propósito da ideologia do nacionalismo patriótico do discurso geográfico”. In: *Geografia em construção*. Belo Horizonte: Lê, 1991, 128 p.

Para o Brasil, na “ausência de uma revolução nacional fundadora”, ou mesmo, de um “grande mito político nacional”, o nacionalismo patriótico assenta-se, sobretudo, no discurso sobre sua natureza, que, associado a certa ausência de mitos históricos nacionais, reforçou a construção da ideologia nacional via discurso geográfico.

Segundo Carvalho (2003), a historiografia brasileira carece de mitos nacionais plenamente aceitos como tais por todos os brasileiros. Ele afirma que “foram feitas tentativas de se criarem tais figuras, mas sem sucesso”, o que é atestado, por exemplo, pelo fato de as rebeliões regionais após a abdicação de Pedro I, em 1831, terem gestado mitos regionais ou provinciais, não necessariamente um “herói nacional”. Nem a proclamação da república pode gestar esses mitos históricos - como, por exemplo, Napoleão Bonaparte para a França. Mesmo Getúlio Vargas que descobriu “um caminho para o coração do povo” foi “incapaz de unir todas as classes, como um herói nacional deve fazer.” (Carvalho, 2003, p.410). Assim,

a única figura que se aproxima do status de herói nacional no Brasil é Tiradentes. [...] Tiradentes foi transformado num herói cívico pela incorporação da imagem de um mártir religioso. [...] Ele foi um herói-mártir que nunca havia derramado sangue algum, que foi uma vítima e não um praticante da violência. Certamente, essa foi a característica que o tornou aceitável como herói para todos os setores da população e para todas as correntes políticas. [...] O fascínio exercido como mártir cívico e religioso evitou que sua imagem fosse desmembrada e possibilitou a transformação de Tiradentes no único herói nacional aceito por todos. (CARVALHO, 2003, p. 411-412)

Mas mesmo Tiradentes, como o “único herói nacional” não necessariamente deve essa identificação a sua atuação política e sim, a uma identificação de natureza religiosa.

o prisioneiro, sob influência de seus confessores, desenvolveu tendências místicas. Começou a se considerar um novo Cristo, pronto a oferecer a própria vida pela salvação do seu povo. [...] E rumou em direção ao patíbulo através das ruas do Rio de Janeiro, em solilóquio com um crucifixo que sustentava em seus braços. Inspirados por esses aspectos, os poetas começaram a se referir a ele como o Cristo da multidão; pintores começaram a representá-lo como Jesus Cristo. O patíbulo foi transformado em uma nova cruz; o lugar de execução, em um novo calvário; o Rio de Janeiro, em uma nova Jerusalém. (CARVALHO, 2003, p.411)

Logo e apesar de Tiradentes, a historiografia oficial brasileira parece carecer de mitos fundadores cujos papéis e atuação sejam essencialmente políticos e nacionais.

A geografia, a partir do estudo, mapeamento, caracterização, individuação do território brasileiro frente a outros estados nacionais, fornecerá a base efetiva da ideologia do nacionalismo patriótico. Tanto que, relembrando o texto de Chauí (2000), já destacado,

nas pesquisas realizadas em 1995, o aspecto de maior orgulho dos brasileiros corresponde à sua “natureza”¹³¹”

Carvalho (2003) comenta ainda as dificuldades em se criarem heróis nacionais políticos, pois estes, em geral, não despertam a confiança do “povo brasileiro”. Segundo o autor, tem mais chances de ser alçado à categoria de mito nacional aquele cuja vida é marcada por “tragédias” - assim o é com Tiradentes, Ayrton Senna, Tancredo Neves, Herbert de Souza (Betinho). Em contrapartida, heróis militares e políticos tendem a ser “rejeitados” posto que “figuras agressivas, conquistadoras ou mesmo jurídicas, comuns entre os heróis nacionais em todo lugar, inclusive nos Estados Unidos, não se qualificam como heróis no país”. (Carvalho, 2003, p.413)

Desse modo, a crença no Brasil como “éden”, como “Paraíso aberto a todos” e cujos heróis são principalmente mártires abalizará a construção de “nosso” nacionalismo patriótico.

Concordamos com parte da seguinte argumentação de Carvalho, para quem

no Brasil, os mitos não parecem desempenhar o papel de uma poderosa força organizadora, como Sanford pensa que desempenham nos Estados Unidos. Eles mais parecem ser instrumento de auto-engano. Após 500 anos de história e no limiar do século XXI, que é também um novo milênio, o Brasil continua sendo um país do futuro, um país de muitos sonhos irrealizados. [...] Pode-se dizer que faltou nação a nosso Estado-nação, inaugurado em 1822. Em consequência, o próprio Estado se viu castrado em sua capacidade mobilizadora, inclusive de criar mitos. (CARVALHO, 2003, p. 414)

Todavia, se existe o nacionalismo patriótico – e acreditamos que ele auxilia a conformar “nossa” ideologia nacional – ele se materializa nas diversas feições/repetições do “verdeamarelismo”, que retoma, a todo o momento, o mito edênico que explicaria a origem do Brasil. O que esse mito exclui são os próprios brasileiros.

Assim,

ao delimitar o Estado-nação pelo seu território, isto é, pelas características do seu quadro natural, com base no princípio da identidade, a ideologia inverteu o real, pois o sujeito (a sociedade, de classe) foi substituída pelo objeto (a natureza, ou o território), no caso da Geografia. (VLACH, 1991, p.39, b)

Talvez por isso, Carvalho (2003) tenha associado essa “ausência de nação” a certa incapacidade do Estado em “criar mitos”, em suma, em instituir a nação. Mas estes estão presentes e reafirmados continuamente: uma “terra em que se plantando tudo dá”,

¹³¹ Natureza esta já completamente alterada. Assim, essa natureza é ela mesma algo idílico, que continua se remetendo, em alguma medida, ao mito edênico.

um “imenso território”, cuja “natureza além de exuberante é pródiga”, um “povo pacífico e ordeiro”, que fala a “mesma língua”, o “país do futuro” e que segue – até hoje, pelo menos – como a “maior nação católica do mundo”.

Não apenas pelo discurso da “grandeza territorial” a geografia auxilia a construir essa relação entre ideologia nacional e território.

O ponto mais evidente desta relação [entre nacionalismo e geografia] é a contribuição dos geógrafos para a definição geográfica e cultural de um território ou de uma paisagem regional determinada, de forma tal que os membros da comunidade nacional, possam sentir-se identificados com ele. A busca incessante de elementos físicos e humanos, com base nos quais se tem procurado definir o espaço regional, tem constituído boa parte do saber geográfico contemporâneo. Este apenas tem conseguido dissimular por trás de suas pretensões culturais e científicas, o objeto explicitamente nacionalista de encontrar e ressaltar as características geográficas particulares, que definem e conferem identidade ao território. De modo similar a outros aspectos da cultura humana, a leitura da paisagem regional, que pode ser feita de modo ideográfico ou nomotético, oferecerá ao geógrafo, elementos tanto sobre a diferenciação territorial, como sobre a uniformidade subjacente aos espaços regionais^{xii}. (NADAL, 1990, Tradução nossa)¹³²

Desse modo, à “relativa ausência” de um “mito fundador” assentado na história, apresenta-se o “mito fundador” assentado na natureza,¹³³ na extensão territorial, nas benesses do clima e das águas, nas riquezas naturais (minerais) brasileiras, em suma, em sua geografia – notadamente a escolar, que possui um caráter mais integrador que a acadêmica (mais compartimentada e especializada – por exemplo, em climatologia, biogeografia, geomorfologia). Na escola básica, o que se pretende é uma “visão totalizadora” e integradora dos diferentes aspectos paisagísticos de determinado “país” ou região (incluindo-se aí, aspectos sociais, econômicos e políticos, em resumo, um

¹³² Nadal traça uma similitude entre movimentos regionalistas e nacionalistas. Para ele, os movimentos nacionalistas contemporâneos, muitas vezes, constituem uma radicalização de movimentos regionalistas anteriores, sendo que ambos têm em comum a defesa de interesses particulares e políticas e estratégias territoriais também comuns. No entanto, ele diferencia também os nacionalismos dos regionalismos na medida em que os primeiros pretendem não apenas independência política, mas consideram impossível manter-se como parte de outra (mais ampla) comunidade nacional, coisa que os regionalismos aceitam com maior tranquilidade. Em nossa pesquisa de mestrado (*Unidade e Fragmentação: o movimento separatista do Triângulo Mineiro, 1997*), pudemos perceber tais similitudes apesar de o movimento triangulino não negar (a não ser no século XIX), seu pertencimento ao Brasil.

¹³³ Consideramos que a discussão da natureza não se restringe apenas à geografia, mas apresenta-se, por exemplo, de modo até mais verticalizado na Biologia. Todavia, enquanto a Biologia (pelo menos a escolar) trabalha em nível de detalhes (fauna e flora, por exemplo), a Geografia fornece descrições ampliadas e gerais, que conformam “grandes conjuntos paisagísticos” característicos de determinadas regiões e lugares. Em outras palavras, a geografia trabalha na escala dos biomas, descrevendo-os em sua singularidade e generalização (grandes áreas, pequenas escalas), ao passo que a Biologia, por exemplo, trabalha na escala dos ecossistemas (que neste caso, variam da pequena à grande escala representada, por exemplo, pelo ecossistema particular de uma árvore amazônica).

“retrato” da “totalidade nacional”), enquanto nas academias, em geral, os profissionais acabam por especializar-se em certos aspectos dessa “totalidade”.

Portanto, a geografia, notadamente a escolar (em sua singularidade que inclui certa perenidade temática), contribui para a conformação do que Vlach (1988) e Chauí (1983, p. 52)¹³⁴ denominam de “nacionalismo patriótico.”

O nacionalismo patriótico, que varrerá a Europa a partir de Napoleão, dos fracassos de 1848 e da "via prussiana para o capitalismo" com Bismarck, encontra na idéia revolucionária da pátria e nas elaborações de Herder, no final do século XVIII, os elementos para produzir, por meio do Estado nacional, o sentimento nacional como consciência patriótica, o que permitirá, por seu turno, um duplo tratamento do "popular": como resíduo tradicional da nação (folclore) e como perigo contínuo para a pátria (as classes populares). (CHAUÍ, 1983, p.30)

Entrecruzamento entre povo, território e natureza, com nítida inspiração romântica (em busca do *volkgeist*, ou o “espírito do povo”), o nacionalismo patriótico, ao associar esses aspectos sob a égide da soberania nacional instituída sobre um território precisamente demarcado (e reconhecido por outros estados nacionais) contribuirá para a demarcação específica do cenário mundial em estados nacionais. Estes estados nacionais serão ao mesmo tempo – com base na ideologia nacional - diferentes e singulares para fora e homogêneos para dentro – a despeito de todas as suas diferenças. Tais características serão reforçadas pelo ensino de geografia na escola básica, ou, nas palavras de Vlach,

O ensino de geografia (limitamo-nos a ele), ao caracterizar-se pela ênfase dada à descrição do quadro natural da nação, devidamente mapeado e, cujos recursos (principalmente os minerais) eram enaltecidos, produzia uma imagem “instantânea” da pátria, entendida como **terra**, ainda que a presença dos homens (mas não das classes sociais) também fosse considerada. (1988, p.66).

De certo modo, estas características, apesar de algumas mudanças efetivas a partir da “renovação da geografia”,¹³⁵ permanecem como “essenciais” ao ensino de geografia na escola básica. Em outro texto, Vlach afirma que

a geografia [...] foi entendida [no processo de constituição das disciplinas escolares no Brasil] como ferramenta poderosa da educação do povo. De um lado, porque fazia do território brasileiro o

¹³⁴ CHAUÍ, M. *Seminários – o nacional e o popular na cultura brasileira*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983, 106 págs.

¹³⁵ Por renovação da geografia entendemos, neste momento, principalmente sua aproximação com o materialismo histórico-dialético que, no Brasil, iniciou-se com a insatisfação de alguns professores da escola básica com os rumos do ensino desta disciplina entre o final da década de 1970 e o início de 1980. (VESENTINI, J.W. Realidades e perspectivas do ensino da Geografia no Brasil. In:VESENTINI, J.W. (Org). *O ensino de geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004, p 219 – 248 e VLACH, V.R.F. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J.W. (Org). *O ensino de geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004, p. 187 – 218.

elemento central de seu conteúdo, porque sua descrição valorizava sua dimensão, suas riquezas, sua beleza; de outro, porque a idéia de território por ela veiculada permitia a substituição do sujeito pelo objeto. Em outras palavras: a idéia de território dissimulou as ações concretas dos líderes (políticos, intelectuais, etc.) que conduziam, de “cima para baixo”, a construção da nação e do cidadão para consolidar o Estado brasileiro, dissimulando mesmo o fato de que o estado construía a nação brasileira. (2004, p.195)

Acrescentemos: não apenas dissimulava. Fornecia – e ainda fornece - a base sobre a qual poderia ser possível – na quase ausência de “mitos fundadores” políticos oriundos da história “nacional” – construir a ideologia nacional, que reverbera em seus distintos períodos históricos como “desenvolvimentismo”, “integração nacional”, “Brasil grande”, “gigante pela própria natureza”, “impávido colosso”, etc. Desse modo, instituiu-se, ao mesmo tempo, a “identidade nacional” e o sentimento de pertença à “nação brasileira”, calcado na valorização do território – ele mesmo abstrato¹³⁶ - de seus “recursos”, de suas “dimensões”. Isso teria acabado a partir do movimento de “renovação da Geografia”?

Com base nas entrevistas, pudemos perceber que os professores, apesar das críticas quanto à chamada “geografia tradicional” ou “moderna”, ainda mantêm em seus discursos, argumentos pertinentes aos nossos “mitos edênicos”: a natureza, sua grande diversidade, as riquezas naturais, a extensão do Brasil ainda são colocadas como motivo de orgulho nacional. Apesar do destaque dado às questões ambientais – e até mesmo por eles – a natureza (e agora, sua preservação/conservação) mantém-se como o “elo” entre os “brasileiros”.

Na medida em que, nas aulas de Geografia, trabalhamos com uma espécie de “panorama” do Brasil, continuamos a difundir nossos “mitos fundadores”, a reforçar aquilo que nos singulariza externamente e nos homogeneíza internamente: nosso “povo pacífico”, nossa “natureza exuberante”, nossa “extensão territorial”.

Por este motivo, afirmamos que Geografia – e seu ensino na escola básica – continuam a fornecer a base sobre a qual se constrói nosso “orgulho nacional”, ainda que isso não esteja claro para aqueles que com ela e a partir dela exercem sua profissão.

Uma outra questão que percebemos no decorrer da pesquisa foi o recurso sistemático ao termo “país”, um “híbrido” que constitui uma “comunidade de sentido” muito própria, embora pouco precisa – e talvez, por isso mesmo, passível de múltiplas interpretações.

¹³⁶ Consideramos aqui o território como abstração na medida em que por esta palavra, entende-se, de modo geral, apenas “a terra”, abstraindo-se, portanto, sua construção efetiva com base em relações de poder (seja simbólico, seja material). RAFFESTIN, C. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993. 269 p.

4.3 O “país”, este híbrido (des)conhecido nosso de cada dia

<p style="text-align: center;"><i>Aqui é o meu país No seio da minha amada Nos olhos da perdiz Na lua na invernada Nas trilhas, estradas e veias que vão Do céu ao coração [...]</i></p> <p>Ivan Lins e Vitor Martins. <i>Meu país</i>. CD Awa Yiô, 1992. Disponível em http://ivan-lins.lettras.terra.com.br/letras/46443/ e http://www.ivanlins.com.br/ Acesso em: 30 dez.2005</p>	<p style="text-align: center;"><i>Nas favelas, no Senado Sujeira pra todo lado Ninguém respeita a Constituição Mas todos acreditam no futuro da nação Que país é este [...]</i></p> <p>Renato Russo. <i>Que país é este?</i> Álbum: <i>Que país é este?</i>, 1987. Disponível em http://www.legiaourbana.com.br/legiao-urbana/ Acesso em: 30 dez.2005</p>
<p style="text-align: center;"><i>Minha terra tem palmeiras, Onde canta o sabiá, As aves que aqui gorjeiam, Não gorjeiam como lá, Nosso céu tem mais estrelas, Nossas várzeas têm mais flores, Nossos bosques têm mais vida, Nossa vida mais amores. [...]</i></p> <p>Excetos de Gonçalves Dias, <i>Canção do exílio</i>. Disponível em http://www.secrel.com.br/jpoesia/gdias01.html#exilio Acesso em: 29 jan.2006.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Minha terra tem palmares Onde gorjeia o mar Os passarinhos daqui Não cantam como os de lá Minha terra tem mais rosas E quase tem mais amores Minha terra tem mais ouro Minha terra tem mais terra Ouro terra amor e rosas Eu quero tudo de lá. [...]</i></p> <p>Excetos de Oswald de Andrade <i>Canto de regresso à pátria</i>. Disponível em http://www.secrel.com.br/jpoesia/oswal.html#canto Acesso em 29: jan.2006.</p>

Optamos por apresentar, neste tópico, as variadas possibilidades de interpretação, uso e reiteração dos vocábulos “país/países”, uma vez que, como afirmamos, justamente por adaptar-se a qualquer contexto e escala, “país/países” podem ser usados ora com o sentido de nação, ora de estado nacional, ora ainda, como “terra/pátria amada”.

“País” é um termo tão corriqueiro, tão intensamente agregado a nosso vocabulário, que sequer pressupomos que ele careça de qualquer definição. Antes, ao contrário: pensamos de antemão, que, ao utilizarmos o termo “país”, estabelecemos com nossos interlocutores uma “comunidade de sentido” que dispensa qualquer explicação – explicar o que entendemos por “país” seria até mesmo uma espécie de “pleonasma”.

Afinal, supomos que todos sabem o que este vocábulo significa e o que ele denota precisamente.

“País/países” são termos tão comuns, que como pode ser observado nos poemas e nas letras de músicas que destacamos, cabe em qualquer contexto e em qualquer escala: seja para apontar nossas belezas, num tom idílico (*Aqui é o meu país*), seja para ironizar algumas concepções sobre o Brasil e determinadas conjunturas (*Que país é este?*). Estes “tons”, ou a entonação presente nas duas letras de músicas destacadas não são novidade. Como pode ser observado nos dois excertos de poemas, no século XVIII o “tom idílico” exaltava nossas belezas naturais, enquanto que, na primeira metade do século XX, era a ironia que substituía o “mítico/sentimental”. No caso específico desses poemas, é preciso destacar ainda uma particularidade: em Gonçalves Dias, “país” pode abarcar todo o Brasil; em Oswald de Andrade, a escala é bem mais precisa, posto que ele refere-se explicitamente à sua terra, São Paulo.

Por isso, consideramos, para efeito desta pesquisa, os termos “país/países” como um “híbrido”, ou, como ressalta Chauí (2000), um semióforo.

Esses termos nos chamaram a atenção nas entrevistas com os docentes. Ao serem indagados sobre suas concepções sobre nações e estados nacionais, invariavelmente, em algum momento, utilizavam estes vocábulos, tanto para se referirem às nações, quanto aos estados nacionais. Ao elaborarmos nosso roteiro de entrevistas, ainda não havíamos percebido qualquer indício acerca destas palavras.¹³⁷ Foi sua frequência nas entrevistas e, posteriormente, nos livros didáticos que analisamos que nos despertou para seus possíveis sentidos e significados (ou para a ausência deles).

Passamos então, a ficar cada vez mais atentas à ocorrência destas palavras não apenas nas entrevistas e livros didáticos, mas também em livros mais acadêmicos, de caráter formativo e epistemológico, ou mesmo, em teses e dissertações. Pudemos observar então, a frequência com que esta palavra é usada. Em todo o material lido para esta pesquisa, apenas em alguns livros encontramos o termo “país” acompanhado por alguma precisão/definição conceitual.¹³⁸ Intrigadas com esse termo, optamos por,

¹³⁷ Isso denota o quanto esses vocábulos são corriqueiros, despercebidos, constituintes de sentido. Foi a partir da nossa pesquisa empírica, das repetições que ouvimos nas entrevistas, que começamos a perceber melhor as singularidades e a importância no uso destas palavras.

¹³⁸ Caso dos seguintes livros: ESCOLAR, Marcelo. *Crítica do discurso geográfico*. São Paulo: Hucitec, 1996; MAGNOLI, Demétrio. *O corpo da pátria – imaginação geográfica e política externa no Brasil (1808 – 1912)*. São Paulo: Editora da Unesp/Moderna, 1997; LACOSTE, Yves. *Vive la nation – destin d’une idée géopolitique*. Paris : Fayard, 1997.

primeiro, pesquisar seu significado em dicionários de língua portuguesa.¹³⁹ De acordo com o Dicionário Aurélio, país tem os seguintes significados:

[do latim pagense (subentendido agru), 'território rural', 'país', atr. Do fr. 'pays'] S.m. Região, terra, território: Elegia do País das Geraes [= o Estado de Minas Gerais] (título de um livro do poeta Dantas Mota). 2) Pátria, terra. 3) Território habitado por uma coletividade, e que constitui uma realidade histórica e geográfica com designação própria; nação; O Brasil tem fronteiras com todos os países da América do Sul, exceto Chile e o Equador; O escândalo abalou o país. 5) Meio, ambiente, clima: sentia-se fora de seu país, entre costumes estranhos. 6) Fig. Região, terra, lugar: o país das quimeras; o país dos sonhos. 7) Jur. Conjunto formado de povo e território, não chegando a constituir um Estado, por lhe faltar soberania ou governo independente. (2000, p.1247)

Assim, o vocábulo país é associado ora à nação, ora ao clima, ora a uma quimera (um professor, durante a entrevista, referiu-se a esse aspecto, chamando atenção para o fato de “até a Alice, ter um país” – o das Maravilhas). Porém, logo abaixo do termo país, apareceu a palavra paisagem que também muito nos chamou a atenção: *Paisagem [do fr. Paysage]*.

País e paisagem, no francês, têm a mesma raiz semântica. Pesquisamos também no *Mini Houaiss*, até por ser utilizado por professores e estudantes da escola básica, e encontramos país com a seguinte acepção: S.m. 1) *território de uma nação ('agrupamento')*. 2) *conjunto de habitantes desse território*; 3) *pátria, terra*. (2004, p. 543). E logo abaixo, o termo paisagem com o sentido de “espaço geográfico”.

Por fim, resolvemos procurar também em outro dicionário da língua portuguesa, publicado durante o período da ditadura militar,¹⁴⁰ cujo sentido de país é *s.m. Região: terra: pátria; os habitantes de um país; paisagem; clima*.

Neste ponto, a associação de país à pátria, nação e paisagem, comum às três obras, muito nos intrigou. Pesquisamos então no *Dicionário de Política*, organizado por Norberto Bobbio, o significado da palavra, uma vez que o termo, nos dicionários de língua portuguesa, se remete à “pátria” e mais, “país” é associado à nação – sem contar as muitas vezes que o termo foi associado a estado nacional em livros didáticos e nas entrevistas. Desse modo, esperávamos que esse termo estivesse definido no campo da ciência política, o que não se verificou. O referido dicionário apresenta diversos outros termos muito utilizados no campo das ciências sociais, mas nenhuma referência a “país”. Pesquisamos ainda na *L'enciclopédia della Geografia* - publicada pelo Istituto

¹³⁹ Até porque alguns professores apontaram os dicionários como fonte de pesquisa para suas aulas.

¹⁴⁰ COSTA, Altino, *et.al. Dicionário moderno da língua portuguesa*. São Paulo: Rideel, São Paulo, s/d.

Geográfico De Agostini, em 1996, em Novara, Itália - e também não encontramos uma definição para país (ou “paesi”).

Resolvemos, então, buscar o sentido de “pays” e “paysage” em dicionários de francês. No *Larousse*, “pays” significa: 1) território de uma nação; nação, Estado. Conjunto de habitantes de uma nação. 2) Região, como espaço físico, climático, econômico, etc. O país do qual se fala ou onde se está. 3) lugar ou região de origem. O *Larousse* também apresenta *pays* como pessoa do mesmo vilarejo, da mesma região. Por exemplo, se uma pessoa está fora do Brasil e encontra um brasileiro, usa ou pode usar a expressão “encontrar o país”.

Paisagem, para o mesmo dicionário, significa: 1) expansão do país que se pode ver; 2) representação de uma paisagem; 3) aspecto de conjunto, situação de “uma área” (paisagem política, econômica). O/A *Paysan/Paysanne* é definido como pessoa do campo, que vive do trabalho da terra. Curiosamente, o dicionário observa que os sinônimos agricultor, cultivador, trabalhador agrícola são mais utilizados por causa do valor negativo do termo *paysan*. No *Petit Robert*, afirma-se que o termo *pays* foi criado em 1360, como país; habitante de um *pagus*, de um *canton*.

Desse modo, “país” associa-se à “pessoa” e “origem”, ou melhor, ao lugar de origem de certa pessoa. Desse modo, “país” apresenta certa familiaridade entre pessoa e terra, possibilitando o estabelecimento de uma afetividade com o território.

Assim, o argumento de Thiesse (1997) acerca da utilização das monografias regionais, do folclore e da valorização da região (*la petit patrie*) para a construção da nação francesa ganha ainda mais sentido (*la petit patrie enclose dans grande*).

Optamos ainda por pesquisar o sentido de “país” nos dicionários de etimologia, filosofia, sociologia e antropologia. Encontramos definição para “país” nos diferentes dicionários de etimologia. Em geral, “país” é associado a “lugar de nascimento,” “terra natal,” “burgo/aldeia,” “nação,” “estado,” “região,” “solo natal.” Porém, nada foi encontrado em dicionários de filosofia e sociologia ou obras de referência, como a *Enciclopédia Einaudi*.

O sentido que os dicionários de português atribuem ao vocábulo “país” são derivados de seu sentido etimológico, ou seja, “país natal, solo natal”. O sentido de “burgo”, ou de “lugar de nascimento” perde-se ou é substituído por outro, aquele que denota, agora, nossa nacionalidade, não mais, necessariamente, a “terra de nossos pais”, mas a “nossa própria terra”.

A própria escala do vocábulo é modificada: de lugar de nascimento (específico, o burgo, o “lugar”), “país” torna-se a “pátria”, comunidade nacional cuja identidade partilhamos com nossos conterrâneos, mesmo que não os conheçamos a todos.

Assim, apesar de esses termos serem bastante comuns, praticamente não encontramos uma definição precisa deles na área das ciências sociais – ou uma primeira aproximação com o vocábulo, possibilitada por obras introdutórias ou gerais como dicionários específicos e a própria Einaudi.

Como os professores entrevistados definem o termo “país”? Qual o sentido que esta palavra tem para eles? Qual seu significado? A que associam “país”: a nação ou a estado nacional – ou a ambos, indistintamente?

Este conceito/categoria não fez parte das perguntas aos professores, mas à medida que aparecia nos discursos, abríamos mais questões. Era um termo “livre”, explorado apenas quando citado pelo entrevistado. Dos 14 professores entrevistados, 12 se lembraram do termo “país” que é bastante comum nos livros didáticos analisados.

Dois professores citaram também, livremente, sem qualquer indução, a palavra “pátria” (professores Jatobá e Mogno).

A palavra “país”, quando aparecia no discurso dos entrevistados, motivava as seguintes perguntas: de que forma apareceu o termo “país”? Ele se relaciona à nação, ao Estado nacional ou a ambos? Em que contexto você o emprega?

Como pode ser observado nos trechos destacados a seguir, o termo “país” manifesta-se nas concepções dos professores-sujeitos de forma “híbrida”, desprovido de um “sentido político imediato”, variando de acordo com o processo de formação de cada um – em alguns momentos, o termo é lembrado da formação básica de alguns docentes. Ele é tão “corriqueiro”, que é falado sem que sequer se tenha pensado em seu significado – quase como um “ato falho”, ou algo tão comum, que não se observa enquanto se fala, ou seja, não se pronuncia com cuidado, mas como uma palavra que “flui, que escapa” no diálogo, e que pressupõe compreensão imediata pelo outro.

Não estou lembrado. Eu usei o termo país? Passou despercebido. (risos) Eu deveria ter usado nação então. Se usava, usava sempre como sinônimo. Mas, aí o sentido de país qual que seria? [...] Parte física, território formado, fechado, com [...] um povo [...] digamos, suas [...] características peculiares próprias, que é diferente de outros, que tem autonomia, que tem leis, que tem [...] um destino, que tem [...] uma formação mais diferenciada do outro próximo, da nação próxima. Dessa forma. (Professor Figueira)

O uso do termo “país” é tão automático, que o professor sequer tem consciência de ter utilizado em sua entrevista. País aparece como sinônimo de nação e parece referir-se, neste caso, à paisagem, ela também entendida como “aquilo que se vê”, ao território formado (aspectos conferidos pelos mapas políticos em pequena escala), com povo e soberania. De acordo com Almeida (2005)¹⁴¹, “país se adequa a qualquer quadro político-territorial, em qualquer contexto, seja nação, estado nacional e em qualquer estágio de construção”, até por ser um termo relativamente “neutro”, portanto destituído de uma conotação política. Daí seu caráter híbrido e sua utilização massiva e indistinta, tanto pelos professores, quanto nos livros didáticos e mesmo, nos “científicos”.

Eu [...] eh, eu comparo, eu falo que é sinônimo de país até pra facilitar o entendimento deles porque quando a gente fala país eles têm a noção de Brasil, que seria um território de poder, com presidente, nem que seja um mínimo, você vai criar, é um espaço que tem presidente, que tem, eh [...], tem deputados, tem senadores. [...] Acho que é um espaço delimitado com leis [...]. Um grande território que tem ali uma lei que determina, todos que estão ali dentro ali tem que se submeter àquela lei. Então, por isso que eu transito aí pra... É uma didatização do assunto. Porque quando a gente está estudando na faculdade a gente não ouve muito falar país. Você quase não ouve. É tudo estado-nação. O que é estado-nação? É país. [...] Estado com E maiúsculo é país, estado com E minúsculo é Minas Gerais. [...] A etimologia da palavra não. Talvez venha de pais, pátria, alguma coisa assim. A pátria seria [...] sinônimo de país. A nação ela é [...] específica de um povo com uma identidade. Pode ser que uma nação seja estado-nação. Por exemplo, vamos pegar a Alemanha. Então, os alemães ali todos reunidos é uma nação que tem um estado [...] instituído pelo poder político que vai administrar ali. É uma nação e um estado-nação. A Espanha você já tem os bascos, que é uma nação, mas não é um estado-nação no meu conceito, que eu estava entre a França e a Espanha. Já a Espanha ali você tem várias nações, você tem também os [...] como é que chama? Catalães. Então, a Espanha é um estado-nação, que tem várias nações dentro. Aí eu falo: “A Espanha também é um país que é sinônimo de estado-nação”. Eu não consigo diferenciar país e estado-nação não. Agora, vou até pesquisar depois dessa... Agora eu estou curioso pra saber.

¹⁴¹ Essas observações foram obtidas diretamente do autor, durante a realização de uma mesa-redonda promovida pelo V Encontro Estadual de Geografia de Minas Gerais, realizado de 26 a 29 de julho de 2005, em Belo Horizonte - MG.

Sinônimo também. Todos são sinônimos. Eu não consigo. Eu não falo pátria não. Nunca falei pátria, fica parecendo uma coisa meio ditadora. A gente lembra da ditadura, do hino nacional, pátria amada, uma coisa mais obediente assim, mais pátria de [...] aquele que, uma coisa mais assistencialista quando a gente fala pátria, um coisa... Assistencialista. Aquela coisa, a pátria vai ser o seu pai que vai estar ali te vigiando. Então, eu não uso a palavra pátria não. (Professor Mogno)

Ele usa o termo “pátria” para dizer que não usa essa palavra, até porque ela remete à vigilância, à ditadura, ao “assistencialismo”. Novamente, a observação anterior de Almeida é crucial, acrescida, neste caso, das questões políticas, territoriais e escalares apontadas por Vlach e Haesbaert:¹⁴² para Vlach, “país se refere ao mapa, à forma geométrica e permite abstrair o político, pois, utilizando-se este termo, não se faz a discussão política da sociedade que ali vive;” para Haesbaert “país é criado com a modernidade, a exclusividade de um único país, associando-se neste caso, à questão da escala.”¹⁴³ País, portanto, seria uma palavra que significa concomitantemente tudo e nada. Um termo que se supõe de compreensão imediata, de consenso geral e utilizado em qualquer escala (territorial e temporal), e ao mesmo tempo, desprovido de sentido e significado (peso?) político; por isso, tão comum, corriqueiro, fácil, intangível e pleno de sentidos.

Outro aspecto muito importante da entrevista do professor Mogno está na afirmação de que na faculdade - ele é recém-formado e está cursando mestrado em geografia, área de concentração “teoria da geografia” - se usa o termo todo estado nacional, mas nem sempre se precisa seu significado e o contexto no qual é utilizado.

Parece que na escola básica, o termo “país” é muito mais comum. Talvez porque ao utilizar “país” se esvazie a carga política dos termos nações e estados nacionais e permita aos docentes “fugirem ao tema” - sobre o qual parecem sentir-se inseguros, uma vez que afirmaram carecer de formação mais específica para trabalhar estes conceitos, principalmente na graduação. Talvez também essa “fuga da política” seja uma “herança” da “geografia moderna ou tradicional” a se perpetuar na escola básica.

¹⁴² Referimos à participação e às observações de Vânia Vlach, Rogério Haesbaert e Lúcio Flávio de Almeida na mesma mesa-redonda, no evento já citado.

¹⁴³ E aqui constatamos outro hibridismo: originalmente, “país” associava-se à grande escala (o lugar de nascimento); atualmente, refere-se ao estado nacional ou à nação, mas tanto em um como em outro, a escala agora é pequena.

Por que falamos em “herança”? Porque um dos grandes autores e divulgadores da geografia – principalmente a escolar, no Brasil – Aroldo de Azevedo,¹⁴⁴ em 1955 escreveu um texto no *Boletim Paulista de Geografia* em que afirmava a necessidade de se fazer da geografia uma ciência “neutra”, que se distanciasse da senda política, sobretudo aquela associada à geopolítica alemã, que resvalou no nazismo e nos horrores da II Guerra Mundial. Nesse texto, ele afirma, inclusive, que escreve sobre geografia política e geopolítica com certo “temor”, mas o faz por considerar importante discutir e “alertar os jovens geógrafos acerca desta senda tão instável”. Assim, o ensino e a pesquisa de geografia deveriam primar pela neutralidade científica, tão “cara aos franceses”, afastando-se das “influências instáveis da geopolítica alemã”, que levou o mundo ao desastre da II Guerra Mundial.

É possível que este recurso ao termo “país” seja uma tentativa de afastamento da “instabilidade da geopolítica”, de afirmação da “neutralidade” da geografia, de uma “despolitização do discurso geográfico” – mas não exclusivo dele em se tratando do vocábulo “país”. É provável ainda que esteja relacionado à forte influência da geografia francesa sobre a constituição da geografia brasileira (afinal, o termo “pays” é de origem e uso francês, nossa “herança e tradição”).

Em contrapartida, será que o termo “país” não teria sua origem no senso comum, desde praticamente a Idade Média (considerando-se a influência da cultura européia em nossa própria cultura), tendo-se perpetuado na escola básica? Nesse caso, a utilização e mais, a constituição de uma comunidade de sentido para o termo “país” não poderia ser uma produção derivada diretamente da escola básica e que se estende até a produção acadêmica?

No discurso do docente Mogno, os alunos aparecem como “sujeitos ocultos, porém presentes” no diálogo conosco durante a entrevista, sendo o “país” aquele que tem soberania, expressa nos poderes legislativo e executivo, o “lugar” que “identifica” os sujeitos no contexto dos demais “países”.

O professor Pinheiro, por sua vez, associa “país” a limites e fronteiras:

Eu vejo a diferença, país delimitado espacialmente. País, Brasil com uma fronteira. Tem um limite. Isso é país. (Professor Pinheiro)

País associado a fronteiras e, novamente, aos mapas políticos em pequena escala, que lhes conferem “existência e materialidade” no cenário de outras nações. Daí parece que

¹⁴⁴ AZEVEDO, Aroldo de. “A geografia a serviço da política”. *Boletim Paulista de Geografia*. AGB – Seção Regional de São Paulo, n. 21, out. 1955. p. 42 – 68.

há uma gradação entre os termos “país”, nação e estado nacional. “País” implica delimitação, materialidade simbólica nos mapas políticos em pequena escala; nação, por sua vez, remete àquela idéia de identidade, e estado nacional refere-se à posição daquele grupo, daquela organização no cenário mundial, ou seja, estado nacional seria um estágio de negociação/arranjos/acordos/disputas no cenário internacional.

Assim, “país” seria um

estado soberano. [...] [...] [...] Porque eu penso que um é o território. [...] E dentro desse território vem todas as formações econômicas. (Professor Laranjeira)

Ora “país” é o território (e nesse caso, estrutura física), ora é um estado soberano. Assim, mais uma vez, dentro do vocábulo “país” cabe qualquer coisa, qualquer definição.

A transcrição a seguir, fornece um exemplo do que estamos chamando de “hibridismo” entre os termos nações, estados nacionais e “país”. Nela, aparecem lembranças da formação ginásial e secundária do professor,¹⁴⁵ as quais ele utiliza, ainda que não conscientemente, para definir, diferenciar e mesmo, aproximar os termos nação, estado nacional, país, pátria. A memória, neste caso, retrata sua formação básica ocorrida durante a ditadura militar e os símbolos e rituais utilizados para construir a ideologia nacional – a “pátria amada”, o “futebol”, a “língua”, a “religião”.

País, o conceito de país é [...], por exemplo, Alice no País das Maravilhas. Até... até Alice tem um país. [...] Eh, por exemplo, a Guiana Francesa pode-se dizer que é um país. Agora, politicamente, ela é uma, um departamento de ultra-mar da França. A gentealaria colônia, mas é uma, politicamente é um departamento do estado francês, um departamento de ultra-mar. E no entanto, eu posso dizer, é um país, entendeu. [...] País eu posso denominar qualquer, eh, eu posso criar um país pra mim, entendeu. Eh, o meu país. Então, por exemplo, uma área que não é independente politicamente, que não é reconhecida pela comunidade internacional como um estado nação, ele pode ser um país, entendeu? Conceitos de país porque os meninos falam muito em país, estado-nação já não é uma coisa muito freqüente. [...] Valor de pátria, de língua, de religião e etc. A pátria. Pátria é aquela coisa do coração e tudo. [...] Aí, tem lá, futebol. Claro, não tem como fugir. A língua, eh, os valores nacionais pra eles, o que é importante pra eles no Brasil, o que eles acham importante. Nação. [...] Eu estou trabalhando com eles

¹⁴⁵ Conforme Tardif, a formação não se “fecha” no tempo da graduação, mas abre-se para o passado e para o porvir.

o conceito de nação. Então, ele já determinou, “olha, nação é isso, isso, e isso”. Você se acha, você acha que futebol é uma referência sua pra conceituar nação. Porque é um valor, eh, cultural bem forte. A língua. [...] Do país. O país, aí já não é mais aquele conceito, que eu falo, o país que pode ser um que ele não tem soberania. Não. País, normalmente, é usado genericamente como estado nacional, entendeu? [...] O exemplo de países que não têm soberania política, reconhecimento e digo pra eles um país que é vinculado a outro, por exemplo. A Chechênia é um país. [...] A Chechênia tem fronteiras delimitadas. É um país, mas não tem soberania. [...] eu estou conceituando um país que não tem soberania, mas pro brasileiro país é a coisa mais confusa. Então, eu explico dessa forma. “Meu país”. Aí, é uma coisa que parece que é mais de coração, sabe, está ligada ao futebol, à nação, mas uma nação sem soberania. Mas peraí. Aí, o conceito dele de país, de nação, ele não perde aí em função, eh, de país não ter soberania, percebeu. Agora, pátria. Pátria já, acho que nos remete a uma questão mais, eh, emotiva, vamos dizer. Eh, me parece que é uma coisa de chão mesmo, sabe. [...] Eu não trabalho. Eu nunca trabalhei pátria com eles. [...] Olha, de pátria. Pátria, eu acho que foi na escola primária, que a gente ficava no pátio, tocava o hino nacional e hasteava a bandeira. A gente punha a mão assim, sabe. [...] O país parece que confunde um pouco com pátria, sabe. Na faculdade, eh, eu fui entender, lendo e estudando, eu queria saber se tinha alguma diferença. E nada mencionava. “País se diferencia disso aqui”. Um dia eu li. O país, pode ser um país, eh, qualquer lugar pode ser um país, eu posso considerar país, eh, por exemplo, o estado nacional, desculpa, a nação de um grupo étnico é considerado um país. [...] Deixa eu ver, peraí. Se não me engano no Almanaque Abril. Não tenho certeza. Acho que foi. Porque desde muito tempo eu compro esses almanaques. Muito antes de começar a dar aula. Eu acho que foi, não tenho certeza. E, [...] então, eh, mas antes de ler que tinha essa diferença estava muito ligado à pátria. (Professor Jatobá)

Assim, “país” refere-se à pátria, remete ao “coração, à língua e à religião”, e pode ser usado para referir-se ainda às nações que não têm soberania, apesar de terem fronteiras delimitadas (o exemplo, no caso, é da Chechênia). A fonte de informação de que o professor se recorda é o Almanaque Abril, que ele a compra “desde muito tempo” para se formar e informar. Nenhuma menção a livros específicos de sua formação inicial (graduação), às discussões acadêmicas. A construção dos conceitos de “pátria, país,

nação, estado nacional” parece oriunda da sua prática e por ela norteada e inclui outro sujeito em sua entrevista e construção, os alunos, que se tornam os referenciais de seu diálogo conosco. Embora ausentes de fato, eles estão presentes de direito e constituem o marco deste professor para construir sua argumentação. No trecho, os alunos aparecem quase como “sujeitos ocultos”, para os quais se dirigem a ação e o discurso construído pelo professor.

Outra questão que muito nos chamou atenção foi a “particularidade” e a identidade **de** e em **ter** um país (para ele, até “Alice tem um país”), ou seja, todos têm um “país”, uma origem, vêm de algum lugar (neste caso, país parece assumir sua designação inicial: lugar de origem de alguém).

O hibridismo da palavra “país” é ressaltado, na medida em que tanto a Guiana Francesa, quanto a Chechênia e o Brasil são exemplos de “país” (*País eu posso denominar qualquer, eh, eu posso criar um país pra mim, entendeu*). País pode ser utilizado em qualquer escala, para qualquer organização política (ainda que seja um departamento ultramarino, uma área ocupada por outro “país” ou um “país soberano”). E há ainda, a generalização do discurso: *mas pro brasileiro, país é a coisa mais confusa*. Em suma, o professor, no momento em que organiza suas respostas, percebe e generaliza a “confusão” em torno do que seria o “país”. Isso que ele percebe – que para o “brasileiro, país é uma coisa confusa” – a nosso ver é uma realidade, e não apenas circunscrita ao ensino de geografia.

Ao mesmo tempo, a formação inicial é lembrada como o momento em que ele, sujeito individual, começou a pesquisar e procurar construir a diferença entre os termos; entretanto, nada encontrou que estabelecesse, com alguma segurança, as diferenças entre os termos, segundo seu próprio relato.

Em relação ao conceito de “pátria”, apesar de o professor afirmar que nunca trabalhou esse conceito com seus alunos, em seu discurso “pátria” parece ter uma força argumentativa muito expressiva, na medida em que, para ele, “pátria” se remete à idéia de chão e tem uma “força emotiva”.

No recorte a seguir, encontramos similitudes discursivas, tanto em relação ao uso do termo país, quanto à presença dos alunos como “sujeitos ocultos” do diálogo.

Nação é o país, que é uma estrutura dentro, aí entra a questão também não só do território... Olha, no primeiro ano do 2º grau a gente não trabalha essa questão em si, sabe, porque a matéria proposta não entra essa questão. Vai entrar mais no 2º e 3º ano. Como eu estou trabalhando mais com o 1º ano, então eu não uso

*muito essa terminologia não. A gente fala país por causa disso. [...] Igual a gente trabalha mais a parte física em si, e depois um pouquinho de população, um pouquinho só da parte econômica, então eu dou muito exemplo de Brasil para eles, sabe. É o que está mais próximo deles. Não adianta falar da Rússia, não adianta falar da Índia, do Afeganistão. [...] Então eu dou muito exemplo de Brasil, eu dou muito exemplo do bairro, da avenida aqui que eles conhecem, sabe. Então eu puxo para esse lado. Por isso que eu uso a palavra país. É sinônimo de nação. É o país onde eles **vivem**. Então eu uso muito essa... porque está mais próximo deles mesmo. (Professor Embaúba).*

Neste caso, o professor afirma que não diferencia nações e estados nacionais, nem usa essa terminologia, uma vez que esses conceitos são trabalhados na segunda e terceiras séries do ensino médio. E mais, afirma que usa o termo “país” porque precisa empregar alguma terminologia nas séries para as quais leciona na escola básica. Portanto, será que, neste caso, não se “despolitizaria” a própria geografia, como apontou Vlach? Ou como apontou Almeida, país não teria uma “carga política menor, se enquadrando em qualquer quadro político-territorial, seja nação, seja estado nacional, e em qualquer estágio de formação”? Tanto na transcrição anterior, quanto nesta, a questão da abstração das escalas territorial e temporal aparece associada ao termo “país”.

E novamente aparecem os alunos como os “sujeitos ocultos” da entrevista, ausentes de fato, mas presentes no processo de construção da identidade do professor. Será que, no fim das contas, os professores constituem sua identidade pelo outro – referenciada pelo outro que, neste caso, são os alunos? Afinal, quando se é professor, se é professor de alguém – os alunos - e de algo – alguma matéria escolar, neste caso, a geografia -, que estão sempre presentes no diálogo dos docentes conosco, ainda que de modo indireto.

Em outra entrevista, o professor aponta que “país é tudo, o estado e a nação”. E associa nação a algo além do limite territorial, a questão cultural e de pertencimento, embora não tenha utilizado esses termos.

Quando eu falo país é o conjunto de tudo. Dentro de país tem estado nacional, tem a nação. Vamos pensar por exemplo, lá nos [...] nos curdos. Eles não estão tentando transformar o seu estado? Eles não tem um estado. Não tem país. O país daquele grupo ali não tem. Então, o país... dentro do país tem o estado, tem o povo, aí vai ter governo, vai ter. Então, país é tudo. As fronteiras. Não porque o estado para mim, o país tem o limite físico, territorial. A nação já não tem. Ela vai além. [...] Tem um país, que é todo, conjunto todo, territorial, recursos naturais e

tal. A nação é mais composta pelo povo e o estado nacional, no meu ponto de vista, é o que administra isso tudo. (Professor Ipê).

“País,” então, é uma associação entre “povo, estado, governo”, portanto, implica limites territoriais, soberania, afinidades culturais (identidade comum?) e fronteiras – e parece que não apenas demarcadas, mas reconhecidas e associadas à soberania política. Ademais, país associa-se à idéia de “paisagem”, na medida em que é “conjunto todo, territorial, recursos naturais”, se aproximando da idéia de “chão” e da definição encontrada nos dicionários de francês e etimologia – portanto, de seu sentido original, como o lugar de origem de alguém.

Nesta outra transcrição, mais um exemplo do hibridismo desse termo, tão comum e tão desconhecido, ao mesmo tempo, “senso comum”, “despolitização”, “sentido para algo que não se precisa o que seja”.

Eu acho que dentro da concepção que você tem hoje de país, você tem que ter um povo organizado com o estado. Aí você teria o país. É. Aí você tem que ter [...] vamos dizer assim, você tem que ter esse território, esse limite, que as pessoas estão vivendo ali, um poder constituído, uma nação. Se bem que tem país também que tem várias nações. Difícil isso.[...] (P.) Nas suas aulas você usa o quê? Eu falo em país. Mas, quando você vai pra trabalhar os conflitos você acaba entrando na nação e no estado. Porque uma boa parte desses conflitos aí, eles estão em cima disso, está em cima de, de território, de formação de estado. (Professor Juazeiro)

Povo organizado, limites, território, poder constituído. “Pais” associa-se, neste caso, à idéia genérica de estado nacional, fugindo de sua proximidade com pátria – porque não se falou em “emoção” – e de “nação”, porque se considera um território “soberano e com Estado próprio”. Assim, nas aulas usa-se novamente o termo “país” – sua “neutralidade” - apesar deste designar, para o professor, o estado nacional. A nação e o estado nacional aparecem como “sujeitos” quando se trabalha a temática referente aos conflitos, pois que estes colocam em pauta, tais definições. Desse modo, será que se não se tivesse que trabalhar conflitos, seria colocada em questão a discussão dos sentidos das nações e estados nacionais?

O professor demonstra seu modo de raciocinar ao responder a essa questão. Ele vai aos poucos, procurando definições, buscando delimitar o campo, os conceitos e categorias. Uma marca de texto que pode demonstrar essa busca pelo raciocínio: “difícil isso”, depois de ter procurado dar uma resposta bastante didática – novamente os alunos como “sujeitos ocultos” do discurso. Outro aspecto: fala-se em nação e estado nacional diante

do tema “conflitos”. Será que, então, essa temática não é discutida para “Brasil”? Por que será que se usa mais o termo “país” para se referir ao Brasil? Almeida (2005) supõe que isso seja uma decorrência do processo de construção inerente à nação brasileira, inicialmente marcada por uma base econômica fundada no trabalho escravo. Assim, “país seria um termo mais fácil de usar, pois não é possível falar em ‘nação brasileira’ por exemplo, no período escravista.”¹⁴⁶ Mesmo quando se procura conferir um sentido mais “geopolitizado” a esta palavra, ela acaba por significar tudo e nada e remeter, ainda que indiretamente, à soberania, este marco dos estados nacionais modernos, como na transcrição a seguir.

Minha noção de geopolítica acho que, não sei se eu estou ampliando ela muito aqui, mas acho que trata dessa relação de como você vai pensar a, essa questão da organização do território. Como que esse território está interagindo com o que está em volta ou dentro dele mesmo. E [...] eu não sei se estou certo nessa definição. E [...] você estava me perguntando como é que eu uso? É. Eu estou te dando um exemplo. Não sei se está ficando claro. Mais ou menos seria isso. Como é que, essa necessidade de diálogo, digamos assim. Você estar dialogando, eh, [...] vou usar o caso do Brasil, por interesse político, por interesse econômico ou por, teria a questão militar, por exemplo. [...] Será que o Brasil está tomando uma atitude meio [...] digamos assim, arrogante com relação aos vizinhos ou aos aviões que entram pela sua fronteira. Eh, a repercussão disso também de um engano, digamos assim, se o caso de sair abatendo avião sem, de famílias, digamos assim. Até, eh, [...] eles usam muito essa idéia que vem na mídia mesmo. Eu acho que a mídia constrói muito essa questão geopolítica também, assim, de [...] de passar algumas informações, mas sem estar discutindo muito o assunto. Eu não sei se ficou claro, mas é mais ou menos desse jeito que eu estou usando como referência. (Professor Jacarandá)

Destaca-se, na entrevista, a consideração do “território”, quase como um “sujeito” ou como sujeitos em interação, abstraindo-se as sociedades. Assim, as interações geopolíticas ocorrem entre o “país-sujeito” Brasil com outros “países-sujeitos”. Destaca-se ainda a idéia da soberania e das fronteiras demarcando e diferenciando o interno do externo, conferindo uma identidade e, ao mesmo tempo, desprovido de um sentido mais político, como argumentaram Vlach e Almeida. A idéia de “país”, para

¹⁴⁶ Mesa-Redonda durante o V Encontro Estadual de Geografia de Minas Gerais.

este docente, teria uma “origem clara”: a mídia. Mas, não seria a própria escola básica a “fonte de origem” ou de manutenção, divulgação, vulgarização desta palavra? O contato permanente com ela – nos livros e nas aulas de geografia, faz com que seja incorporada tão profundamente ao nosso vocabulário que, em geral, não pensamos sobre seus sentidos e significados. Assim, ela se torna “tão irrelevante” que não é trabalhada com uma precisão conceitual maior.

A palavra “país,” em seu sentido inicial, denotava “o lugar de nascimento”, articulando um vínculo afetivo entre pessoas e território e se aproximava do sentido também inicial do termo “paisagem” (“aquilo que se abarca com os olhos”) e “lugar” (por pressupor uma afetividade com o entorno imediato). Com a constituição dos estados nacionais, passa a ser utilizada como seu sinônimo, e tão corriqueiramente, que não se necessita mais defini-la em profundidade.

Na escola básica, o termo, justamente por “ser híbrido” e aparentar uma “pequena carga política”, adequando-se a qualquer escala espacial e temporal, passou a ser muito útil, sobretudo quando associado à necessidade de produzir uma geografia que exaltasse a “pátria” – sem colocar isso em pauta – cujo “caráter nacional e neutro” fosse preponderante.

Neste ponto, com base nas pesquisas realizadas, é possível fazer três inferências a respeito da grande difusão do termo “país”: uma refere-se ao uso constante dele pela geografia francesa e sua incorporação pela brasileira; outra, ao fato de o uso do termo ser tão comum, que parece não haver necessidade de nenhuma precisão conceitual, de nenhuma definição. Por fim, cabe argumentar que este vocábulo tem sua manutenção, atribuição de sentidos e significados estreitamente vinculado à escola básica. Aventamos a possibilidade, inclusive, de ser a escola básica o local de produção de sentido e significado para a palavra “país”, disseminando-se, a partir dela, para toda a sociedade.

Assim, a construção da ideologia nacional – e de sua variante, o nacionalismo patriótico – em vez de ser colocada em discussão, é subsumida no uso contínuo do termo “país”, que permite seu encaixe – justamente por sua “imprecisão” e sua “abrangência” – em qualquer escala temporal, territorial e política.

Como é um dos termos mais usados na escola básica, supõe-se que ele não precisa ser definido e/ou explicado, pois os estudantes, principalmente, já sabem que se refere “ao nosso país”, que é “soberano”, tem “fronteiras definidas”, “povo” e “governo próprio”. E a partir dessa difusão na escola básica, espalha-se pela sociedade, num processo de

construção e reconstrução de significados, ou, como afirma Therborn (1987, p.21), permite que “os seres humanos se constituam como membros conscientes do mundo sócio-histórico.”

Ou ainda, permite que se construa a “interpelação”, considerando-se que esta seja “uma ilustração, um exemplo adaptado a um modo específico de exposição, suficientemente ‘concreta’ para ser reconhecida, mas abstrata o bastante para ser pensável e pensada, dando origem a um conhecimento.” (PÊCHEUX, 1996, p.149).¹⁴⁷

Assim, para Michel Pêcheux, “o teatro da interpelação” permite a ligação do “sujeito perante a lei”, apresenta esse vínculo como se “o teatro da consciência - eu vejo, eu falo, etc - fosse observado dos bastidores” e designa, pela discrepância da formulação “indivíduo/sujeito, o paradoxo pelo qual o sujeito é chamado a existir”. Logo, o importante é o significante, isto é, aquilo que representa o sujeito da interpelação/identificação. No caso dos termos “país/países”, eles próprios se transformaram em significantes/sujeitos, traduzindo para outros sujeitos - dessa vez concretos, os “nacionais” - o que significa pertencer a um território ou constituir uma nação/estado nacional.

Os termos “país/países” permitem a construção de sentido e significado para as nações e estados nacionais, auxiliam em nossa construção de sentido para o mundo – dividido em “tantos países, com tantas diferenças e bem poucas similitudes” – e nos conferem uma “identidade” e um “sentido de pertencimento territorial-nacional”.

E se estamos no campo da ideologia nacional, para a qual o termo país tanto confere um sentido, quanto oculta o movimento, é preciso considerar também, com Therborn (1987), que as ideologias “não funcionam como idéias ou interpelações imateriais. Sempre são produzidas, transmitidas e recebidas em situações sociais concretas, materialmente circunscritas, e com base em meios e práticas de comunicação especiais, cuja especificidade material pesa sobre a eficácia da ideologia em questão.”

As escolas funcionam, neste sentido, como locais onde os professores têm legitimidade para falar, e no caso dos professores de geografia, para falar das nações, estados nacionais, pátrias e países. Este termo torna-se corriqueiro e como tal, é produzido (seu sentido mudou com o tempo), transmitido (escolas, meios de comunicação, diálogos pessoais, copas do mundo, corridas automobilísticas), recebido e transformado

¹⁴⁷ PÊCHEUX, Michel. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ZIZEK, S. *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

continuamente em situações sociais concretas (o próprio cotidiano, eivado por essas vivências, trocas e diálogos).

Ou, como afirma Bakhtin (1997), entra no domínio da ideologia aquilo que tem valor social. E país tem valor social, tanto, que sequer precisa ser definido, pois se considera, em geral, que esse vocábulo esteja sempre subentendido, e como tal, integre o “conhecimento humano geral”.

Consideramos que, na escola básica, os sentidos atribuídos aos termos “país/países” modificaram-se com as mudanças conjunturais das e nas sociedades, mas não a frequência na utilização deles – “país/países” ainda designam o local de origem de alguém, porém, agora, em escala nacional, étnica, cultural. Ponderamos que é na escola básica que se constitui uma comunidade de sentido em torno dessas palavras, que se propaga e permanece – como um semióforo – na sociedade.

CAPÍTULO 5 – NAÇÕES E ESTADOS NACIONAIS NA CONCEPÇÃO DOS DOCENTES ENTREVISTADOS

Eu disse inicialmente que a nação era uma idéia geopolítica e mesmo, de acordo comigo, o conceito geopolítico fundamental. [...] Mas, a idéia mesma de nação pode ser intrinsecamente considerada como geopolítica? E em que este modo de ver constitui, ele mesmo, um progresso acerca da reflexão sobre a nação? (LACOSTE, 1997, p.24, Tradução nossa)^{xiii}

Neste capítulo, procuramos destacar as principais concepções sobre nações e estados nacionais dos professores entrevistados.

Como afirmamos, foi observado que, muitas vezes, no lugar dos termos nações e estados nacionais os docentes utilizam o “híbrido país”, cujo significado – não determinado e, por isso, maleável – adapta-se a qualquer conjuntura política, cultural, econômica, temporal, de escala e territorial. Os termos nações e estados nacionais são, assim, de certo modo “preteridos” pelos entrevistados, que preferem usar o termo “país” no cotidiano.

Pudemos também observar que estados nacionais estão mais associados a território e soberania, e nações, a cultura, língua, tradições, história comum e etnia.

Outra característica encontrada em todas as entrevistas reporta-se aos exemplos que os professores utilizaram para explicitar e distinguir suas concepções sobre nações e estados nacionais. As nações não necessariamente possuem um estado - as referências são os curdos, os palestinos, os povos indígenas. Já os estados nacionais são preferencialmente associados àqueles “países mais fortes e/ou dominantes”, caso dos EUA, do Japão, da ex-URSS¹⁴⁸ e de antigas metrópoles européias.

¹⁴⁸ É preciso destacar que não necessariamente os professores ignoram “estados fracos ou subdesenvolvidos”. Mas em suas concepções sobre estados nacionais prevalecem aqueles de maior projeção econômica, política e geopolítica no cenário mundial. Assim, os estados nacionais são mais fortemente associados a soberania (de fato e de direito), ao passo que as nações são predominantemente associadas à cultura.

5.1 O significado e os sentidos da nação

Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste!

Criança! não verás nenhum país como este!

Olha que céu! que mar! que rios! que floresta!

A Natureza, aqui, perpetuamente em festa,

É um seio de mãe a transbordar carinhos.

Olavo Bilac

As nações são associadas pelos docentes a povo, identidade, lugar e sentimento. Assim, apesar dos limites e imprecisões deste termo, seus significados remetem às noções de pertencimento e identidade, “civilização” e “comunhão de costumes, memória, destino e história”.

Todavia, historicamente, o termo nação passa por transformações conceituais a partir da constituição dos estados modernos e das Revoluções burguesas (industrial e francesa) na medida em que as identidades “locais” são transmutadas em “identidades nacionais” pela ação do estado nacional. Por isso ponderamos que cada delimitação do termo associa-se a momentos distintos da história das sociedades e a teóricos de orientações bastante distintas.

Embora o termo nação esteja associado à noção de “*pays*”, lugar de nascimento, “o conceito contemporâneo de nação só se fixou a partir da dissolução do absolutismo. No século XI, nação coagula um sentido étnico [...], enquanto pátria (como *pays*), conota relações de proximidade.” (MAGNOLI, 1997, p.36)

O sentido moderno atribuído à nação pode ser associado à dissolução do absolutismo e também às Revoluções Francesa e Industrial (na Europa), que modificaram a organização do espaço geográfico herdado do período Medieval, e a partir das Grandes Navegações, “ampliaram” o mundo conhecido e permitiram aos europeus estenderem sua “cultura” à escala planetária – assim como seu modelo de organização político-territorial.

Para Magnoli (1997), a elaboração de um imaginário nacional calcado na matriz territorial foi decisivo para a associação entre soberania e coletividade nacional, em seu sentido mais amplo, na medida em que possibilitou a reconstrução das identidades locais em identidades nacionais. Neste processo, a “nação/país” transforma-se em “nação/estado nacional”, cuja matriz territorial-soberana torna-se a referência identitária dos sujeitos nacionais.

De acordo com Benedict Anderson,¹⁴⁹ a associação entre matriz territorial, imaginação, dissolução do reino dinástico e capitalismo de imprensa¹⁵⁰ leva à configuração da nação moderna, que seria, dentro de um “espírito antropológico”,

Uma comunidade política imaginada – e imaginada como implicitamente limitada e soberana. Ela é imaginada porque nem mesmo os membros das menores nações jamais conhecerão a maioria de seus compatriotas, nem os encontrarão, nem sequer ouvirão falar deles, embora na mente de cada um esteja viva a imagem de sua comunhão. [...] A nação é imaginada como limitada, porque até mesmo a maior delas, que abarca talvez um bilhão de seres humanos, possui fronteiras finitas, ainda que elásticas, para além das quais encontram-se outras nações. [...] Ela é imaginada como soberana, porque o conceito nasceu numa época em que o Iluminismo e a Revolução estavam destruindo a legitimidade do reino dinástico hierárquico, divinamente instituído. [...] Finalmente, a nação é imaginada como comunidade porque, sem considerar a desigualdade e a exploração que atualmente prevalecem em todas elas, a nação é sempre concebida como um companheirismo profundo e horizontal. Em última análise, essa fraternidade é que torna possível, no correr dos últimos dois séculos, que tantos milhões de pessoas, não só matem, mas morram voluntariamente por imaginações tão limitadas. (ANDERSON, 1989, p.14 - 16).

Os elementos que permitiram a consolidação das nações para o autor foram a substituição das línguas sagradas (especialmente o latim, na Europa) por línguas “vulgares”, associadas ao desenvolvimento do capitalismo editorial e à substituição da comunidade religiosa e do reino dinástico pelas “imaginações nacionais”. E ele busca, para referenciar sua perspectiva, os modelos de construção de nacionalidades em partes da Ásia e, sobretudo, na América Latina Hispânica.

Essa proposição de Anderson tem provocado amplo debate sobre a nação entre os especialistas da área, seja para destacar a singularidade de sua proposição, seja para criticá-la. Desse modo, Partha Chatterjee,¹⁵¹ Gopal Balakrishnan¹⁵² e Cláudio

¹⁴⁹ ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo:Ática, 1989.

¹⁵⁰ Capitalismo editorial (ou capitalismo de imprensa) para Anderson corresponderia às mudanças tecnológicas no campo da impressão e desenvolvimento do papel, que levariam ao advento e desenvolvimento do romance moderno e do jornal em escala “industrial”, capazes de alterar concepções de tempo e criar noções de familiaridade, simultaneidade e identidade, além de aprofundar mudanças no tempo e no calendário. Anderson (1989, p. 43) considera que “em sentido muito especial o livro [e para ele, o jornal] foi a primeira mercadoria industrial produzida em série no estilo moderno. [...] O jornal não passa de uma ‘forma extrema’ do livro, um livro vendido em escala imensa, porém de popularidade efêmera.” Para o autor, “o que tornou imagináveis as novas comunidades nacionais foi uma interação semifortuita, mas explosiva, entre um sistema de produção e de relações produtivas (capitalismo), uma tecnologia de comunicações (a imprensa) e a fatalidade da diversidade lingüística do homem.”(1986, p.52)

¹⁵¹ Comunidade imaginada por quem?” In: BALAKRISHNAN, G e ANDERSON, B. *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto. 2000. p. 227 – 238.

¹⁵² A imaginação nacional. In BALAKRISHNAN, G e ANDERSON, B. *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto.2000. p. 209 – 225.

Lomnitz¹⁵³ – para citar apenas alguns – ao mesmo tempo em que reconhecem o mérito da formulação¹⁵⁴ andersoniana, a ela tecem críticas agudas.

Balakrishnan (2000), por exemplo, critica o fato de Anderson acentuar

Esse aspecto universal da nação, em detrimento de sua associação original entre ela e as linhas de parentesco imaginadas. Embora isso certamente faça o nacionalismo parecer uma coisa mais positiva, [...] o faz à custa de negligenciar sua mística particularista – a fonte mais sistemática de seu poder político. (BALAKRISHNAN. 2000, p.215).

Para o autor, Anderson, ao apoiar sua concepção da nação no desenvolvimento do “capitalismo de imprensa”, não apenas colocaria “Weber de cabeça para baixo”, como desviaria o foco da questão: “em vez de capitalismo, o grande profanador de tudo o que é sagrado, existe o capitalismo de imprensa, matriz e cadinho de sua reconstituição secular.” (BALAKRISHNAN, 2000, p.216/217).

Chatterjee (2000), por sua vez, critica o caráter excessivamente eurocêntrico da tese de Anderson.

Se os nacionalismos do resto do mundo têm que escolher suas comunidades imaginadas entre certas formas ‘modulares’, já colocadas a seu dispor pela Europa e pelas Américas, que lhes resta imaginar? A história, ao que parece, teria decretado que nós, do mundo pós-colonial, seremos apenas perpétuos consumidores da modernidade. A Europa e as Américas, os únicos verdadeiros sujeitos da história, elaboraram, em nosso benefício, não apenas o roteiro do esclarecimento e da exploração coloniais, mas também o de nossa resistência anticolonial e o de nossa miséria pós-colonial. Até nossa imaginação tem de permanecer perenemente colonizada. (CHATTERJEE ,2000, p.229).

Todavia, uma crítica que pode ser feita à contestação de Chatterjee reporta-se à generalização que este autor faz das “Américas”. De fato, é comum associar-se “América” aos Estados Unidos. Porém, no livro de Anderson o modelo americano que ele utiliza para construir sua teoria foi inspirado nas migrações entre as elites coloniais na América Hispânica. Portanto, apesar da contundência de sua crítica, esta esbarra em um outro problema que este autor não aprofunda, e não se preocupa em resolver neste texto: o modelo de nacionalismo americano ao qual estava se referindo.

Por fim, as críticas de Lomnitz se inscrevem numa análise detalhada da formação dos nacionalismos na América Hispânica (sobretudo no México).

¹⁵³ O nacionalismo em Benedict Anderson à luz da América hispânica. *Novos Estudos Cebrap*, n°59, p. 37-61, mar.2001.

¹⁵⁴ Os três autores citados reconhecem que as formulações de Anderson são “brilhantes” por sugerir uma “associação entre nação e construção cultural que tem afinidade com parentesco e religião” (Lomnitz), que o nacionalismo deve ser visto como “o equivalente moderno do parentesco” (Balakrishnan) e por demonstrar que “as nações foram trazidas à vida pela imaginação” (Chatterjee).

Levantei três objeções à definição de Anderson para nação e nacionalismo, destacando em primeiro lugar que ela não corresponde ao seu uso histórico. Segundo, a ênfase na camaradagem horizontal dá conta apenas de certos aspectos do nacionalismo, mas ignora o fato de que ele sempre articula discursos de fraternidade com relações hierárquicas, o que permite a formulação de diferentes tipos de imaginários nacionais. Por fim, argumentei que Anderson mostra o sacrifício como uma consequência do imaginário comunitário nacional, quando ele costuma na verdade ser resultado da posição do sujeito numa rede de relações, entre as quais algumas são caracterizadas pela coerção enquanto outras têm apelos morais que não o do nacionalismo. (LOMNITZ, 2001, p.45).

Um problema que pode ser apontado na crítica de Lomnitz é que, para ele, o nacionalismo “horizontaliza os nacionais”¹⁵⁵ a despeito das diferenças entre as classes ou mesmo, das diferenças entre “cidadãos plenos e cidadãos parciais”,¹⁵⁶ e dos laços de dependência entre uns e outros.

Montserrat Guibernau,¹⁵⁷ seguindo outra vertente teórica, afirma que a nação corresponde a

um grupo humano consciente de formar uma comunidade e de partilhar uma cultura comum, ligado a um território claramente demarcado, tendo um passado e um projeto comuns e a exigência do direito de se governar. Desse modo, a nação inclui cinco dimensões: psicológica (consciência de formar um grupo), cultural, territorial, política e histórica. (GUIBERNAU, 1997, p. 56).

A autora trabalha essencialmente com os aspectos culturais subjetivos da constituição das nacionalidades, mas a matriz territorial permanece como fundamental para a realização nacional do grupo.

Eric Hobsbawm (1991),¹⁵⁸ entende que a nação seria

qualquer corpo de pessoas suficientemente grande cujos membros consideram-se como membros de uma “nação”. [...] A nação pertence exclusivamente a um período particular e historicamente recente. Ela é uma entidade social apenas quando relacionada a uma certa forma de Estado territorial moderno, o ‘Estado-nação’. [...] As nações não formam os Estados e os nacionalismos, mas sim, o oposto. [...] As nações são [...] fenômenos duais, construídos essencialmente pelo alto mas que, no entanto, não podem ser compreendidas sem ser analisadas de baixo, ou seja, em termos de suposições, esperanças, necessidades, aspirações e interesses de

¹⁵⁵ É interessante destacar que facilmente nos identificamos como brasileiros, mineiros, paulistas, mas dificilmente temos a mesma facilidade para nos identificarmos como “classe”, por exemplo.

¹⁵⁶ Cidadãos parciais, para Lomnitz (2001, p.46) são “mulheres, crianças, indígenas, analfabetos etc.” Neste caso, as críticas de Lomnitz se aproximam das de Homi K. Babba (2003) às proposições andersonianas.

¹⁵⁷ GUIBERNAU, M. *Nacionalismos – o estado nacional e o nacionalismo no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor. 1997.

¹⁵⁸ HOBBSAWM, E. *Nações e nacionalismo desde 1780 – programa, mito e realidade*. São Paulo: Paz e Terra. 1991.

peças comuns, as quais não são necessariamente nacionais e menos ainda nacionalistas. (HOBSBAWM, 1991, p.18-20).

Para o autor, o Estado e os nacionalismos é que engendram as nações a partir de uma reconstituição do passado “comum”, de símbolos e mitos também reconstruídos historicamente e do território que representa a materialidade/corporificação da nação.

No último capítulo do livro *Nações e nacionalismos desde 1780*, Hobsbawm questiona a validade de análises sociológicas e políticas centradas sobre as nações e os estados nacionais. Para ele,

o apelo por uma comunidade imaginária da nação parece ter vencido todos os desafios [...]. Todavia, embora não se possa negar o impacto crescente [...] da política nacionalista ou étnica, existe um aspecto pelo qual o fenômeno hoje, é [...] diferente do ‘nacionalismo’ e das nações da história do século XIX e início do século XX. Já não se apresenta como o principal vetor do desenvolvimento histórico. [...] Os movimentos nacionalistas característicos dos anos finais do século XX são essencialmente ‘negativos’, ou melhor, separatistas. [...] O significado histórico decadente do nacionalismo atualmente é ocultado não apenas pela expansão visível das agitações étnico-lingüísticas, mas também pela ilusão semântica que deriva do fato de que todos os Estados são hoje ‘nações’ em termos oficiais, embora muitos deles não tenham nada em comum com o que o termo ‘Estado-nação’ possa significar. (HOBSBAWM, 1991, p.195 *et seq.*)

De fato, hoje as nações – sua “independência, constituição, soberania” – não necessariamente encontram-se no centro dos debates políticos contemporâneos, nem constituem os “vetores do desenvolvimento histórico” até porque, conforme apontado pelo próprio Hobsbawm, “a maioria dos Estados são hoje nações”.

A “nação”, hoje, visivelmente, está em vias de perder uma parte importante de suas velhas funções [...] aquela da constituição de uma ‘economia nacional’ confinada territorialmente [...]. Não apenas as velhas ‘economias nacionais’ [...] foram substituídas por associações ou federações maiores [...] como ainda, a emergência dessas entidades [Fundo Monetário Internacional] é também um sintoma de retrocesso do mundo das “economias nacionais”; [...]. Isso não significa que as funções econômicas dos Estados diminuam ou estão prestes a acabar. Pelo contrário [...] cresceram. [...] Nada disso significa que, hoje, o nacionalismo não seja muito proeminente na política ou que haja menos nacionalismos que antes. O que eu argumento é que [...] o nacionalismo é, historicamente, menos importante. [...] Nações e nacionalismos estarão presentes nessa história, mas em papéis subordinados e, muito freqüentemente, menores. Não significa isso que a história e cultura nacionais não terão importância – talvez maior que antes – nos sistemas educacionais de países específicos, principalmente aqueles menores, ou que poderão não florescer localmente dentro de um quadro supranacional maior. (HOBSBAWM, 1991, p.195 *et seq.*)

Acreditamos que Hobsbawm tenha cometido um equívoco: não considerou ou considerou como somenos o poder coercitivo e convincente dos nacionalismos.

Atualmente, apesar das contradições sobre a “questão nacional”, ela parece estar tão presente quanto antes nas justificativas sobre guerras, sejam elas econômicas ou não. Outra questão controversa reporta-se à importância atribuída por Hobsbawm às organizações supranacionais, como a União Europeia e o FMI. São cada vez mais frequentes os desentendimentos naquela organização acerca de ajustes econômicos e mesmo, em relação à política externa. E mais controversa ainda é a ação do Fundo Monetário Internacional. Existem autores que defendem, por exemplo, que essa organização encontra-se, inclusive, “obsoleta” (GONÇALVES, 2003),¹⁵⁹ para ficar apenas no aspecto institucional. Pode-se dizer que, o que se assiste atualmente, é o recrudescimento de disputas calcadas sobre o poder econômico, tecnológico e militar¹⁶⁰, tendo por corolário a defesa do “nacionalismo” e da “nação”,¹⁶¹ embora, de fato, o nacionalismo não pareça tão central quanto foi no século XIX e mesmo, na primeira metade do século XX¹⁶².

5.1.1 A “nação” nas concepções dos docentes de geografia

Em geral, na concepção dos docentes entrevistados a nação é associada, sobretudo, a aspectos culturais identitários, aproximando-se da conotação original da palavra (nação como o “lugar de nascimento”, o “pays”). Para a maioria dos docentes, a nação caracteriza-se por não possuir um estado próprio (no sentido de governantes escolhidos por determinado grupo, leis próprias e independentes ou ainda, aparelhos de estado próprios), soberania ou mesmo, um território demarcado e possuído por determinado grupo. O grupo – geralmente chamado de “povo” – pode até habitar determinado território, manter com este laço afetivo, mas não tem a posse/soberania sobre ele.

Assim, o aspecto da apropriação do território – sobretudo em seu aspecto material, pois as entrevistas nos permitem afirmar que, de acordo com os professores, para constituir uma nação, há que habitar um determinado lugar e com este manter laços afetivo-simbólicos – e de sua soberania é o que mais se destaca em relação à diferença estabelecida pelos docentes entre estados nacionais e nações.

¹⁵⁹ GONÇALVES, Reinaldo. *O nó econômico*. São Paulo:Record, 2003.

¹⁶⁰ A esse respeito, ver HARVEY, D. *O novo imperialismo*. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola. 2004. 200 p. e WALLERSTEIN, I. *Após o liberalismo* – em busca da reconstrução do mundo. Tradução de Ricardo Aníbal Rosenbusch. Petrópolis: Vozes. 2002. 271 p.

¹⁶¹ Neste caso, a invasão do Iraque pelos EUA, teve como justificativa, por exemplo, a “ameaça representada pelos iraquianos aos Estados Unidos”, ainda que essa ameaça tenha sido muito mais retórica que efetiva...

¹⁶² Nem tenha a mesma conotação política.

Parece haver certo consenso entre os entrevistados sobre o sentido de nação, que para eles reporta-se ao povo, à etnia, à cultura, a um passado e uma história comum, que ora se aproxima, ora se afasta do tratamento acadêmico dado à temática, e que incorpora, inclusive às vezes dentro de uma mesma concepção, aspectos conflitantes do ponto de vista da produção teórica sobre o tema.

Para muitos docentes, a nação é identificada com a língua, o povo, os costumes, assumindo importância, neste caso, dois aspectos: o cultural e a influência do romantismo (até hoje), para a construção das nações, como nos exemplos a seguir.

“É um grupo de pessoas que compartilham preceitos culturais comuns. [...] Então, nação é um grupo de pessoas que compartilham determinados preceitos culturais, eh, que tem a ver com etnia. [...] Porque eu posso ter uma nação sem, sem ter um território, por exemplo. Posso ter um grupo cultural que está desterritorializado. Então, eu tenho os judeus, por exemplo, espalhados pelo mundo. Eles configuram uma nação, no sentido que eles compartilham determinados preceitos culturais, mas eles não estão territorializados”. (Professor Castanheira); *“é um povo culturalmente independente, nem sempre com um território próprio”* (Professor Cajueiro); *“A nação, eu acho que tem a noção de [...] do povo, mais, eh, a parte cultural, de língua, costumes. [...] E a nação [...] tem a nação enquanto cultura, por exemplo, tem as nações indígenas dentro do estado-nação que é o Brasil, que eu considero como diferente.”* (Professor Limoeiro); *“A nação é um grupo étnico. Ele se vê, eh, ele se vê [...] com caracte... com. Não. Ele se identifica. Essa é a palavra que eu quero achar. Ele se identifica etnicamente, língua, a história, da formação daquele povo, eh, cultura, religião e etc”.* (Professor Jatobá); *“não se pode falar em um estado curdo, mas pode-se falar em uma nação curda”* (Professor Juazeiro); *“Nação, eh, engloba, por exemplo, um [...] na verdade uma, um grupo cultural, um grupo étnico, que tem coesões aí de língua, religião, compartilhou determinadas, eh, fatos históricos comuns. Ele não é necessariamente, não forma necessariamente, eh, um país, com fronteiras, etc e tal. Então, por exemplo, a nação curda”.* (Professor Jatobá); *“O Brasil tem várias nações. Eu falo: “Qual é”? Aí, eles vão lembrando nações indígenas, aqui, não sei quê. Uso muito essa questão étnica, cultural, digamos assim.”* (Professor Jacarandá).

Três aspectos se destacam de suas respostas. O primeiro reporta-se à associação entre povo, cultura, língua e nação.¹⁶³ Para os docentes entrevistados, a nação caracteriza-se por apresentar uma singularidade cultural, lingüística e até mesmo, histórica e étnica, que a diferencia das demais e que permite uma identificação/comunhão do “povo”. Essa “singularidade” das nações é uma herança do movimento romântico, na medida em que este procurou decifrar e especificar a “alma” de um povo. Observamos ainda, principalmente em relação ao professor Castanheira, a influência da obra de Montserrat Guibernau em sua concepção,¹⁶⁴ porém mesclada a aspectos não necessariamente discutidos por esta autora (como a etnia).

O segundo associa-se à discussão em torno da nação, que não é, necessariamente, recente. Segundo Claude Lefort (2003), para Renan, a nação seria o “desejo de viver juntos”, “um plebiscito de todos os dias, como a existência de um indivíduo é uma afirmação perpétua da vida”, (Renan, apud Lefort, 2003, p.60). O aspecto que singulariza as nações, de acordo com Renan, associa-se a um aspecto “espiritual”: a constituição do “povo.”

O homem está inteiro na formação dessa coisa sagrada que se chama povo. Nada de material é bastante. Uma nação é um princípio espiritual, resultante das complicações profundas da história, uma família espiritual, não um grupo determinado pela configuração do solo. (RENAN, apud LEFORT, 2003, p. 60.)¹⁶⁵

Esse aspecto destacado por Renan, que associa povo à ocupação de um território específico também aparecerá na concepção dos docentes, aproximando-se, em certa medida, daquela de Renan, como nos exemplos a seguir.

“É um lugar onde tem um território delimitado, com povo específico [...]. Agora, nação é um lugar onde tem um território delimitado, com um povo específico, com uma língua própria, e tem suas leis próprias.” (Professor Pequizeiro); *“A nação ela vive no território, mas ela não tem, ela não tem um estado político, politicamente ali determinado. Você tem uma nação indígena. Acho que é um grupo de pessoas que tem uma, uma semelhança, um propósito... Étnica, uma etnia também, cultura, mas eu acho que eles não têm um estado”.* (Professor Juazeiro); *“Nação pra mim está ligado muito ao povo, ligada à questão humana, a questão social, a questão, sabe, da relação do povo daquele lugar”.* (Professor Ipê);

¹⁶³ Matriz romântica na construção do sentido de nação.

¹⁶⁴ Durante a entrevista, ao perguntarmos o que o professor teria lido ultimamente sobre nações e estados nacionais, o livro de Montserrat Guibernau foi explicitamente citado pelo professor Castanheira.

¹⁶⁵ LEFORT, C. “Nação e soberania”. In: NOVAES, A. *A crise do Estado-nação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, págs. 57-78

No entanto, as concepções dos entrevistados também se distanciam das de Renan, na medida em que, segundo Lefort (2003), Renan preocupa-se em refutar as teses utilizadas para justificar a existência de uma nação, tais como raça, língua, religião, comunidade de interesses e mesmo a geografia.¹⁶⁶

O segundo aspecto relaciona-se, por sua vez ao terceiro, na medida em que, a associação entre povo e ocupação de um território específico remete à idéia de “comunhão profunda entre os nacionais”, apontada por Benedict Anderson. Todavia, é diferente daquela concepção proposta por Anderson na medida em que agrega, em vez do entendimento de uma “comunidade imaginada”, questões pertinentes à língua, à cultura, ao “espírito” (do povo) e à etnia, agregadas, novamente, à concepção romântica da nação – novamente distanciando-se da concepção de Renan.

O apoio para a construção da idéia de nação assentada na cultura, língua e etnia permite escamotear diferenças – sejam de classe, poder ou mesmo intra-regionais entre as diversas áreas e pessoas que compõem e que se identificam especialmente com determinada nação.¹⁶⁷

O terceiro aspecto é aquele associado ao “sentimento”, sendo explícito em algumas entrevistas, como a seguir.

“É um sentimento, o lugar nosso, a nossa nação, o que é meu, o meu lugar” (Professor Peroba); *“povo, lugar, eu faço a minha, junto com você, vai além do limite territorial e está ligada ao nacionalismo”* (Professor Ipê); *“é o sentimento nacionalista”* (Professor Laranjeira).

Nestes casos, nação corresponde ao sentimento nacionalista, não necessariamente ao “sentimento de pertencimento” identificado por Anderson. Transparece também, explicitamente, a interligação entre nação e lugar, numa retomada do sentido original do termo “pays” (como lugar de nascimento). A temporalidade identificada por Anderson (na comunhão profunda entre os nacionais) apresenta-se na concepção do professor Ipê, associada, por seu turno, à conjuntura em que este professor frequentou a escola básica: a percepção da nação relacionada ao período militar.

Agora, nação, eu faço a minha junto com você. Nós estamos aqui fazendo isso aqui, ficamos três horas aqui, duas horas, pra quê? Pra enriquecer. Você vai

¹⁶⁶ Neste caso, o que é chamado genericamente de “geografia física”, ou seja, a base física de existência de um “povo” (expresso no território – com sentido de “área” -, seu relevo, clima, vegetação, hidrografia, que, por exemplo, facilitam ou dificultam as comunicações e transportes, a produção, enfim, a sobrevivência daquele grupo).

¹⁶⁷ Estamos considerando que a “identificação nacional” sobrepõe-se a outras formas de identificação, como a de classe, por exemplo.

liberar uma tese depois, não é? Pra tentar ajudar alguém a melhorar, concorda? Eu estou me dispondo, você está se dispondo. Eu estou dando a aula, o menino está aprendendo, a mãe está trabalhando, o outro... E as relações vão acontecendo, e a nação existe. O povo vai criando uma forma de relacionamento ali que fica sobre esse Estado nacional, entendeu. Eu vejo muito assim. A nação pra mim é muito ligado ao povo, às relações, à forma que se vive. (Professor Ipê)

Essa idéia da nação construída no cotidiano, a partir da ação de cada um – que, no conjunto, cria a unidade nacional, o sentimento de pertencimento a uma nação – pode ser associada à concepção de nação ensinada – divulgada e defendida - no período do regime militar.

De acordo com Luís Fernando Cerri (2000, p.98)¹⁶⁸, “na nação ensinada neste período específico do regime militar, pelo menos, existe uma definição instável dos sujeitos que compõem a nação: ela é feita pela soma de todos os indivíduos da mesma nacionalidade, ela é todos e cada um.” A conjuntura do período de formação do professor está presente de modo marcante em sua concepção de nação, apesar de o referencial não estar claro, ou, dizendo de outro modo, tal influência estar perdida nas brumas da memória. Ao utilizar como exemplificação objetiva de sua idéia de nação aquilo que lhe foi ensinado durante sua formação na escola básica, que é concomitante ao período da ditadura militar no Brasil, percebe-se que a formação dos docentes não é circunscrita ao período de graduação, mas possui uma temporalidade que atravessa suas memórias e suas concepções atuais.

Outros docentes especificaram, para as nações, a existência de um povo, a ocupação de um determinado território, mas associado à ausência de soberania (e fronteiras), estes sendo atributo dos estados nacionais:

“A nação não é um país com fronteiras” (Professor Jatobá); “é um povo que tem reconhecimento, mas não tem soberania. [...] E nação é um povo que ainda luta por [...] tem o reconhecimento, mas ainda não tem autonomia. [...] É igual eu cito o caso da nação Ianomâmi. É um povo que tem reconhecimento, mas não tem autonomia”. (Professor Figueira); “É que eu fico pensando, por exemplo, a nação curda. Não é um estado. É um grupo de pessoas que vivem, têm até um território pra morar, mas eles não têm o poder político deles. Eles estão na dependência de

¹⁶⁸ CERRI, L.F. *Ensino de história e nação na propaganda do “milagre econômico”* – Brasil: 1969 – 1973. 287 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

outros países, e muitos deles não podem nem ser considerados povo". (Professor Juazeiro);

Um aspecto recorrente em relação às concepções dos docentes sobre as nações assenta-se na afirmação que "as nações não necessariamente são soberanas, mas ao contrário, podem existir nações sem soberania alguma". A dependência de "outros países" pode levar, inclusive, à não constituição do "povo", como explicitado na entrevista do Professor Juazeiro.

Para os docentes, as nações possuem identidade própria e diferenciada, mas não necessariamente possuem soberania sobre o território por elas habitado e reconhecimento de sua "existência em separado" por parte de outras nações. Portanto, os "nacionais" até ocupam um lugar, mas não necessariamente têm qualquer poder para definir, legislar, organizar, explorar este lugar habitado, mas não possuído. Assim, nação corresponde a um povo que ocupa determinado território, caracterizado por sua "singularidade cultural".

De acordo com alguns docentes, determinadas nações não possuem "governos próprios", caracterizando-se por se localizarem em áreas que "pertencem" e que são governadas por "outros", com identidade e cultura diferentes – os exemplos citados para justificar essa concepção foram recorrentes, reportando-se à situação dos curdos e nações indígenas, África e, em alguns casos, aos judeus, espalhados pelo mundo. O estranhamento também parece estar presente na concepção dos docentes, na medida em que a "comunhão entre os nacionais" é, ao mesmo tempo, exclusão e alheamento para com o diferente, como nos exemplos destacados.

Esses pequenos recortes das entrevistas demonstram a pluralidade de associações que os professores estabeleceram quando foram indagados sobre suas concepções acerca do que seria a nação e, ao mesmo tempo, sua aproximação e distanciamento ora com o movimento romântico, ora com as definições de Guibernau, ora com as proposições de Renan,¹⁶⁹ ora com a concepção andersoniana, ainda que estes docentes não precisem suas referências teóricas. Ou, como afirma Lacoste (1997, p. 135), "para os professores, onde se desenvolve de modo mais intenso este debate sobre a idéia da nação – o

¹⁶⁹ Para Renan, a nação seria resultado de um "plebiscito diário", de uma "opção permanente" e mais, seria também o resultado não de uma construção de "memória", mas o resultado da operação de "esquecimento" (para ele, por exemplo, a construção da nação francesa não se realizou apenas a partir de elementos construtivos "positivos", mas também do esquecimento de acontecimentos históricos negativos, como a noite de São Bartolomeu, por exemplo. Este acontecimento representaria uma "mácula" à imagem "francesa" de tolerância, igualdade, liberdade e fraternidade na medida em que os franceses católicos, por intolerância religiosa, perseguiram e assassinaram em uma única noite, centenas de hugüenotes – protestantes - em Paris).

professor de francês, de história, geografia ou de filosofia – falta discutir e refletir os significados dessa noção.” (Tradução nossa)^{xiv}

Pudemos observar, em relação às concepções de nação dos docentes entrevistados, o predomínio daquilo que Yves Lacoste detectou em sua obra *Vive la nation* – destin de une idée géopolitique, ou seja, a permanência de certa confusão entre os termos nação, povo, pátria e país, apesar de, segundo ele, serem as disciplinas geografia, história, filosofia e francês (caso em que ele analisa) aquelas que desenvolvem de modo mais intenso o debate sobre a idéia de nação.¹⁷⁰

Esta associação entre povo, cultura, língua e nação, contrapõe-se inclusive, àquilo que Renan procura definir como nação segundo Lefort, apesar de incorporarem a noção de “povo”. Para os professores entrevistados, a nação caracteriza-se por apresentar uma singularidade cultural, lingüística e até mesmo, histórica e étnica, que a diferencia das demais e que permite uma identificação/comunhão do “povo”.

Em contrapartida, alguns entrevistados chegam mesmo a negar essa questão do “povo”, orientando-se, na construção de suas concepções, por questões culturais e étnicas.

Outro aspecto que é evidenciado nas entrevistas com os docentes corresponde ao caráter essencialmente prático de suas concepções. Em geral, eles valeram-se de exemplos (curdos, palestinos, judeus na diáspora, povos indígenas) para justificar suas concepções. Explicita-se, desse modo, o mecanismo de raciocínio dos professores – agregação de diferentes saberes – que, por sua vez, é associado à aplicabilidade e materialização dos conceitos por eles utilizados.

Nas entrevistas, constatamos que os docentes procuram uma aplicação imediata dos conceitos a situações objetivas da atualidade, não se preocupando com extensas “digressões acadêmicas”. O que parece importar, para eles, é a medida e a aplicabilidade de uma categoria, de um conceito, sua exemplificação objetiva e associação a uma conjuntura encontrada na realidade temporal e espacial vivenciada pelo grupo.

Para os docentes, há que se ter um conceito para nação, mas, principalmente, há que se ser capaz de demonstrar a pertinência desse conceito com exemplos “reais”. O sentido de “real” aqui, conota uma situação, um exemplo que pode ser reconhecido na

¹⁷⁰ Para estudar essas relações para o Brasil, o professor de francês deveria ser substituído pelo de português (ou brasileiro, mas de qualquer modo, o professor que ensina a língua “pátria” culta) e dever-se-ia estudar também as concepções dos professores de história (“nacional” ou do Brasil) e filosofia. No entanto, apesar de nossa pesquisa centrar-se apenas nas concepções dos professores de geografia, a afirmação de Lacoste pôde ser confirmada (pelo menos para estes docentes), na medida em que constatamos, nas entrevistas, essa “confusão conceitual” entre pátria, nação, povo e país.

existência material de um grupo. Por isso, os professores citaram com certa ênfase a inexistência de um estado nacional curdo ou indígena, em contraposição à existência “real” da nação estadunidense.

Logo, os curdos, palestinos, as nações indígenas caracterizam-se por possuírem uma singularidade frente a outros habitantes de um mesmo estado nacional, porém, sem apresentar um “governo próprio” e sem ter “soberania” sobre o território por eles habitado. Desse modo, importa não apenas compreender um conceito, mas principalmente, ser capaz de torná-lo compreensível e palpável (portanto “material”) para os estudantes por meio de exemplos e situações efetivas de sua aplicabilidade.

Esse modo de raciocinar pode ser considerado como bastante distinto daquele almejado pela produção mais acadêmica, onde o que importa é a discussão de uma categoria, de um conceito, sua sustentação teórica, mais que sua efetiva aplicação.

É necessário destacar que não estamos considerando uma forma de raciocinar ou aplicar conceitos “melhor ou pior” que outra. Procuramos, apenas, evidenciar uma diferença que nos parece crucial entre formas de conhecimento distintas (aquela requerida pela escola básica e o conhecimento acadêmico). Talvez advenha daí, certa desconsideração dos acadêmicos para com os docentes da escola básica e, em contrapartida, certo distanciamento dos docentes da escola básica dos acadêmicos (ao considerá-los excessivamente teóricos, ou seja, sem uma percepção ou clareza acerca da aplicabilidade de algum conceito ou categoria).

Parece-nos que uns e outros não conseguem compreender que almejam coisas diferentes, perseguem objetivos específicos e diferenciados e que trabalham com percepções e aplicações distintas dos conceitos, teorias, processos, voltados também, para públicos distintos e cuja linguagem, necessariamente, será bastante distinta.

Há que se considerar também certo paradoxo entre o trabalho efetivo na escola básica e a formação inicial em relação às nações e estados nacionais. Por meio dos dados coletados, podemos afirmar que as concepções dos docentes entrevistados sobre esta temática aproximam-se mais das considerações oriundas do “senso comum”, apresentando maior distanciamento em relação à produção e discussão acadêmica.

Em contrapartida, a essa relativa ausência de fundamentação teórica sobre o tema durante a formação inicial acresce-se a necessidade de abordar, na prática efetiva de suas aulas, discussões que envolvem, direta ou tangencialmente, essas categorias,

sobretudo ao trabalharem com questões associadas à “nova ordem mundial” e aos “conflitos e focos de tensão.”¹⁷¹

Os docentes se vêem premidos então, a buscar de algum modo, e em algum lugar, o que seria uma nação, o que a diferenciaria dos estados nacionais, o que a singularizaria. Neste caso, alguns livros didáticos, como os de Magnoli e Araújo, têm trazido uma breve discussão sobre tais categorias, que, conforme acreditamos, possam auxiliar os docentes a encontrarem um eixo norteador de seu raciocínio e para sua prática. No entanto, se por um lado isso constitui um auxílio, por outro é um limitante, na medida em que os professores travam contato apenas com uma das possibilidades de análise e compreensão destes fenômenos.

Ademais, não é por estar presente nos livros que os professores utilizam, lêem, aprofundam sobre o assunto. Como ficou explicitado em algumas entrevistas, uma estratégia para o não enfrentamento de uma discussão que eles sentem maior dificuldade consiste em deixá-la por último na sua organização dos programas. Se houver tempo, eles trabalham. Se não houver tempo, acreditam, a disciplina escolar história irá cobrir essa ausência.

Constatamos ainda que outras fontes muito utilizadas pelos docentes para se informarem sobre nações e estados nacionais correspondem a leituras de jornais, revistas e livros paradidáticos, além de uma associação ao apreendido durante sua própria escolarização básica. Aqui sim, eles parecem buscar subsídios para construir suas concepções sobre nação.¹⁷² Ou seja, os referenciais utilizados pelos docentes para estudarem nações e estados nacionais correspondem a um misto entre o apreendido em sua própria escolarização básica (herança de sua formação geral, que não é necessariamente linear nem circunscrita apenas à formação inicial), e o que é destacado pela grande imprensa.

Desse modo, esse conhecimento – que não é acadêmico *stricto sensu* – acaba por criar uma espécie de “rede”, um círculo sobre concepções acerca de nações e estados nacionais que se re-inventa e renova, mas permanece, de certo modo, sempre o mesmo, perpetuando as noções oriundas do senso comum – que por sua vez, está enraizado na

¹⁷¹ Esses temas em geral estão presentes nos programas de vestibulares que constituem elemento importante na definição de conteúdos geográficos no ensino médio.

¹⁷² Acreditamos que a relevância atribuída pelos professores entrevistados ao “real”, à exemplificação prática do conceito esteja relacionada às fontes por eles utilizadas. Nesse caso, a operacionalização do conceito pela imprensa impregnaria também as concepções dos docentes sobre nações e estados nacionais, apresentando-se na reiteração contínua dos exemplos (curdos, palestinos, judeus, povos indígenas).

construção romântica da nação. Assim, podemos dizer que as concepções dos docentes da escola básica são quase autônomas diante das discussões acadêmicas a respeito das nações, estando ainda profundamente influenciadas pela conjuntura histórica de cada época.

Desse modo, nas concepções dos docentes entrevistados mesclam-se elementos distintos como o senso comum, a influência dos meios de comunicação, a concepção de nação como “espírito do povo”, que, por sua vez, contribuem para uma permanência conceitual que encontra no termo “país”, a saída do impasse epistemológico e prático.¹⁷³ Em relação às categorias que estamos pesquisando, esse fato acaba por fortalecer critérios e conceitos associados ao senso comum, uma vez que este é quase “consenso” – o que diminui as possibilidades de erro ao se trabalhar estes conteúdos. Talvez isso explique a coincidência entre os exemplos citados pelos docentes e sua relativa insegurança e hesitação ao serem questionados sobre a categoria nação. Alguns chegaram a afirmar, inclusive, que somente após mais de duas décadas de profissão constataram a necessidade e a presença dos discursos sobre nações e estados nacionais em seu conteúdo.

Olha, sinceramente, ultimamente, eu tenho me deparado com o estado, o conceito de estado, que eu nunca pensei nessas coisas anteriormente, que você começa a falar sobre, quando você começa a falar, por exemplo, que a, essa, esse limite territorial, essas coisas todas, aí ela entra com a concepção de estado e essa concepção de estado ela vem [...] concepção da burguesia, aí é esse estado moderno. Aí, você começa a ver que você tem que ir lá nesse estado que até então eu não tinha sacado isto. Eu não tinha sacado. Eu nem sabia explicar. Eu tinha dificuldade, muita dificuldade em sacar isso, explicar isso. Até mesmo, por exemplo, quando você trabalha com cidadania, essas questões [...] os direitos... políticos, os direitos sociais, você tem que ir lá pra você ver essa questão. Isso pra mim era muito difícil, mas eu acho que você tem que, é um conceito que você tem que trabalhar necessariamente. Mas, é difícil pra gente. Acho que quem trabalha mais isso é a história. (Professor Juazeiro)

Pode auxiliar a compreender também, porque os docentes de geografia afirmam que este conteúdo é mais afeito aos de história.

¹⁷³ Epistemológico na medida em que os professores não precisam discutir em profundidade suas concepções com os alunos; prático porque cria uma “linguagem comum”, a qual todos parecem compreender de imediato.

(P.) *Eu tinha te perguntado o que você entende, como você define nação. Como você conceitua nação e como você conceitua estado nacional? Ou você conceitua nação e estado nacional como a mesma coisa?*

(R.) *Não, não. Essa parte também é complicada porque é da parte política. É terrível. (riso) (...) (...) (...) Essa parte eu sempre passei despercebido dela, viu?*

(P.) *Você não trabalhava... você não trabalha isso com seus alunos?*

(R.) *Não trabalho isso.*

(P.) *Por quê?*

(R.) *Porque eu gosto mais assim de jogar pro pessoal da história mesmo.*

(Professor Laranjeira).

Ao fim e ao cabo, os professores de geografia acreditam que essa discussão – pelo menos no plano mais conceitual – é atribuição da disciplina escolar história.

No entanto, no caso do Brasil, é a geografia, mais que a história, a responsável pelos grandes “mitos fundadores”¹⁷⁴ da identidade nacional – a natureza pródiga, a extensão territorial, a crença na “democracia racial” e o mito edênico são fornecidos muito mais pelo discurso geográfico escolar que pelo oriundo do ensino de história¹⁷⁵. Tal constatação, embora aparentemente “nova” (pelo menos no âmbito da discussão acerca do discurso geográfico) já foi apresentada por José Murilo de Carvalho (2003, 2005a, 2005b), Marilena Chauí (2000) e Lúcia Lippi Oliveira (2000).¹⁷⁶

Para José Murilo de Carvalho (2003, p. 397-398), por exemplo,

uma forma de observar o ingrediente nacional é examinar como enxergamos a nossa nação, como construímos a nossa memória nacional e como olhamos para nosso futuro. Para utilizar a expressão muito conhecida cunhada por Anderson, pode ser útil investigar como imaginamos nossa comunidade nacional. [...] Mais do que qualquer outra comunidade, as nações requerem para sua sobrevivência a construção de uma identidade coletiva, para contrabalançar os muitos elementos divergentes que todas têm que enfrentar. Essa identidade é uma construção composta por diferentes ingredientes, geralmente carregados com componentes altamente emocionais.

¹⁷⁴ Carvalho (2003, p.398) destaca que “os mitos nacionais, especialmente os mitos de origem, e os heróis nacionais são alguns dos instrumentos mais poderosos para a construção das identidades nacionais. A natureza polissêmica dos mitos faz com que estes sejam capazes de expressar, de uma maneira mais eficaz do que as elaboradas ideologias, os interesses, aspirações e medos nacionais. [...] A criação de uma memória nacional, de mitos e heróis ajuda as nações a desenvolver uma unidade de sentimentos e de propósito, a organizar o passado, a tornar o presente inteligível e a encarar o futuro.”

¹⁷⁵ E são discussões colocadas em pauta, sobretudo pela geopolítica, onde limites, acessos, barreiras, extensão territorial, população são elementos importantes para vencer uma guerra, por exemplo.

¹⁷⁶ OLIVEIRA, L.L. *Americanos* – representações da identidade nacional no Brasil e nos EUA. Belo Horizonte: UFMG. 2000. 224 p.

Em relação ao Brasil, na quase ausência de um “mito fundador político”, à exceção talvez de Tiradentes,¹⁷⁷ são características da natureza, da extensão territorial, da “formação do povo”, em suma, de aspectos essencialmente associados ao discurso geográfico, que irão fornecer as bases para a construção da identidade nacional.

Na quase ausência de um mito fundador “nacional” político via história, a construção da “identidade nacional” (a partir da ação do Estado) será efetivada pelo recurso discursivo à “sua natureza”. Esta permite abstrair o “povo” (em uma sociedade marcada profundamente pela escravidão) e, ao mesmo tempo, criar um “imaginário comum” capaz de conferir uma “comunhão profunda entre os nacionais” (a despeito de suas efetivas desigualdades).

Em relação ao “mito edênico”,¹⁷⁸ Carvalho (2003) destaca o fato de os primeiros europeus a desembarcarem na América se encantarem com a natureza, admirada por todos e, em contrapartida, apresentarem sentimentos não tão admirativos ou condescendentes para com os “habitantes da nova terra”. Para Carvalho (2003, p.402), “a visão edênica da nova terra foi reiterada muitas e muitas vezes pelos portugueses, brasileiros e estrangeiros, até se tornar um importante ingrediente do ‘imaginário’ nacional.”

E este autor vai além, demonstrando como, ao longo do tempo, essa “sagração da natureza” irá se constituir no grande “mito fundador” da nação brasileira.

No século XVII, o padre jesuíta Simão de Vasconcelos escreveu que poderia ser feita uma comparação de partes da terra com “aquele paraíso terrestre onde Deus, nosso Senhor, como se em um jardim, colocou nosso pai Adão.” [...] Um século mais tarde, no que na época era a primeira história conhecida do Brasil escrita por um brasileiro, Rocha Pita produziu a versão mais detalhada do mito. [...] Na época da independência, em 1822, os brasileiros insistiram no argumento da enormidade, da beleza, da riqueza de sua terra para convencer os portugueses de que poderiam e mereciam ser independentes do antigo poder imperial. Lá pela metade do século, o romantismo literário reviveu mais uma vez o mito. [...] A letra do hino nacional [...] é ele próprio, uma óbvia celebração da natureza

¹⁷⁷ Para Carvalho (2005a), no entanto, o mito de Tiradentes está muito mais associado ao misticismo de que se revestiu sua figura – reconstruída a partir da República – que propriamente a sua importância política. Tiradentes é o grande mito nacional por “ser ambíguo, multifacetado, espartilhado. Disputam-no várias correntes; ele serve à direita, ao centro e à esquerda. Ele é Cristo e herói cívico; é o mártir e o libertador; é o civil e o militar; é o símbolo da pátria e o subversivo. [...] Ele se mantém como herói republicano por conseguir absorver todas essas fraturas, sem perder a identidade. [...] Tiradentes espartilhado nos braços da Aparecida: eis o que seria a perfeita “pietá” cívico-religiosa brasileira. A nação exibindo, aos pedaços, o corpo de seu povo que a República ainda não foi capaz de reconstituir” (CARVALHO, 2005a, p.141-142)

¹⁷⁸ Crença no paraíso terrestre, que teria sido “descoberto” nas terras da América, especialmente no Brasil, por sua abundância em águas, flora e fauna e sua natureza profundamente diferente daquela encontrada na Europa ibérica. Seria um acaso a eleição da *Carta de Caminha* como “certidão de nascimento do Brasil” ?

brasileira. [...] Em 1900 [...] Afonso Celso [...] publicou um livro intitulado “Por que me ufano de meu país”. Escrito para crianças na fase escolar, ele se tornou o exemplo-padrão desse tipo de patriotismo edênico e ingênuo. (CARVALHO, 2003, p. 401 *et seq.*)

Essa “sagração da natureza”, inicialmente destacada, como demonstra Carvalho, pela primeira “história conhecida do Brasil escrita por um brasileiro” pode ser encontrada, até hoje, no discurso geográfico escolar.¹⁷⁹ Constitui, muitas vezes, o contato inicial e permanente dos estudantes com a geografia do Brasil. E está profundamente entranhada naquilo que pensamos ser uma das principais funções da geografia escolar – dar a conhecer o “país”. O “nacionalismo” brasileiro destaca-se ainda hoje, por exemplo, pela defesa “intransigente” da “soberania brasileira sobre sua natureza.”¹⁸⁰

Poder-se-ia argumentar que o mito edênico é uma criação das elites intelectual e política para propósitos políticos, e não tem ressonância entre as pessoas comuns. Duas recentes pesquisas de opinião pública realizadas em 1995 e 1996, uma nacional e a outra na região metropolitana do Rio de Janeiro, mostram que esse não é o caso. Inicialmente, essas pesquisas revelam que cerca de 60% dos brasileiros têm muito orgulho do seu país. [...] A surpresa aparece quando os entrevistados são questionados a respeito das razões de seu orgulho. A pesquisa nacional mostra que a principal razão de orgulho, mencionada por 25% dos entrevistados, é a natureza. A pesquisa no Rio de Janeiro apresentou uma porcentagem semelhante, 26%. Mais surpreendente ainda é o fato de que as respostas com frequência repetiam as mesmas expressões usadas desde a Carta de Caminha: um clima agradável e saudável, grandes florestas e rios¹⁸¹, lindos céus e lindas praias, terra fértil e

¹⁷⁹ Neste caso, destaca-se a constante reiteração desse “mito original” já nos primeiros capítulos dos livros didáticos de geografia dedicados ao estudo do Brasil (sobretudo naqueles ligados à chamada “geografia moderna”), pois, em geral, essas obras iniciam-se pela descrição das dimensões territoriais (destacando-as e comparando-as a “outros países de dimensões continentais”), sua posição (com ênfase para o “tropicalismo”), e, posteriormente, pela ênfase conferida às suas “características físicas”. A partir da década de 1980, a chamada “questão ambiental” foi incorporada às obras didáticas, sem, no entanto, romper com essa forma de apresentação (e com esse mito de origem), na medida em que se apresentam as “características naturais do Brasil” e somente depois, em geral nos capítulos finais das obras, destacam-se as “problemáticas ambientais”. Mesmo obras que procuraram romper com essa forma (principalmente aquelas publicadas a partir da década de 1980) apresentam essa “sagração da natureza”, ainda que diluída em outras discussões e reagrupada em outros contextos.

¹⁸⁰ A esse respeito, lembramo-nos de acontecimento recente: a circulação, via internet, de reportagens denunciando a representação da Amazônia, em diversos livros escolares nos EUA, como “área sob a administração internacional”. Tal matéria gerou indignação e protesto de muitos brasileiros, até se constatar que tal “reportagem” era, na realidade, uma “fantasia”. Ou ainda, a indignação dos “brasileiros” cada vez que se coloca em pauta a discussão acerca da “internacionalização da Amazônia” (nossa “última fronteira natural”). Neste caso, destaca-se um texto também em circulação na internet, cuja autoria é atribuída a Cristovam Buarque criticando a internacionalização da Amazônia. A despeito da realidade (grande parte da Amazônia já é internacionalizada na prática), os “brasileiros” se indignam cada vez que se fala em destituir sua “posse” sobre determinada área, floresta, rios, ou seja, cada vez que a posse sobre a “natureza, presente de Deus aos brasileiros” é ameaçada.

¹⁸¹ Desconhecendo ou ignorando o fato de grande parte das florestas já ter sido desmatada e os rios se encontrarem muito poluídos... Onde estaria aqui a influência efetiva das discussões acerca da problemática ambiental – temática das aulas de geografia - se ela parece ser ignorada ao se considerar, ainda hoje, a natureza brasileira? Concordamos com Oliveira: “os mitos, assim como as narrativas, são infalsificáveis” (OLIVEIRA, 2000, p.36). E concordamos também com Renan: para se formar uma nação, há que se lembrar muitas coisas, mas sobretudo, há que se esquecer muitas coisas.

abundância de recursos animais, vegetais e minerais. Alguns entrevistados foram bastante enfáticos ao dizer que o Brasil era o país mais bonito do mundo, uma terra abençoada por Deus. Isso é o mesmo que dizer que ele era o paraíso terrestre. (CARVALHO, 2003, p.403)

Desse modo, na quase insuficiência de mitos de origem baseados em sua história, na relativa ausência e atuação de “heróis nacionais”, a natureza pródiga será o grande mito unificador, a possibilidade de uma “comunhão profunda entre os nacionais” no Brasil.

A esse respeito, Oliveira (2000) destaca a importância da natureza para a construção dos mitos nacionais, seja no Brasil, seja nos EUA.¹⁸²

Foi a compreensão da importância do espaço territorial como elemento constitutivo da construção da identidade nacional no Brasil que me levou a pensar num projeto comparativo entre o Brasil e os Estados Unidos, países onde a questão territorial e o alargamento das fronteiras foram fundamentais. [...] Minha hipótese de investigação era a de que, nesses dois países, a geografia teria fornecido o mais forte embasamento para a construção dos modelos de identidade nacional que tiveram maior êxito. (OLIVEIRA, 2000, p.11)

Indagamos-nos então, por que essa questão parece ser tão pouco discutida no âmbito da geografia. Talvez porque, em primeiro lugar, ela não seja vislumbrada com tanta clareza, na medida em que, para a maioria dos docentes entrevistados, a discussão da problemática associada às nações seja uma atribuição dos professores de história¹⁸³ - algo aparentemente consensual na escola básica, não necessariamente constituindo uma “questão” para os professores entrevistados. Em segundo, parece-nos que esse não aporte teórico na produção acadêmica sobre as nações durante a formação inicial dos docentes afeta sua segurança posterior ao tratar o conceito, levando-os a evitá-lo na medida do possível. Por fim, em terceiro, parece-nos que a própria discussão da geografia acadêmica ignora essa problemática (pelo menos em Belo Horizonte), contribuindo para a permanência de certo “vazio” em relação à pergunta “para que serve a geografia” (e seu discurso).

Posteriormente, Oliveira (2000) irá destacar o que ela considera como os grandes “mitos fundadores” da identidade nacional no Brasil:

[No século XIX] a construção da nação foi atribuída à existência e permanência do governo imperial. [...] Assim, o tamanho do país e a unidade lingüística e religiosa teriam sido conseguidos pela ação

¹⁸² Ainda que, para esta autora, os mitos de origem associados à natureza e à fronteira no Brasil e nos EUA tenham conhecido outras possibilidades e (re)construções ao longo da história nesses dois “países”.

¹⁸³ E isso, para nós, associa-se a outra característica da constituição das disciplinas escolares e acadêmicas: a geografia foi “concebida” (pelo menos nos modelos francês e alemão que nos servem de exemplo) como “auxiliar da história”. De certo modo, até hoje a história parece ter mais “poder simbólico” que a geografia na escola básica.

política do governo imperial que, além disso, representava a continuidade do sistema político europeu nos trópicos. Essa construção simbólica, plenamente disseminada entre a elite brasileira, teve no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) sua principal agência de elaboração e representava, de certo modo, o “excepcionalismo” brasileiro. Éramos o único governo monárquico no meio das “republiquetas” da América Latina. [...] No início do século XX, assistiu-se à emergência de outro grande mito nacional – o da democracia racial ou da “fábula das três raças”, na conceituação de Roberto DaMatta. Esta foi e é a grande ideologia nacional que junta nação e povo. (OLIVEIRA, 2000, p. 35-36)

Portanto, acreditamos que o discurso geográfico escolar contribui, ainda que de modo sutil na atualidade, para a construção e reiteração desses “mitos fundadores” assentados no território, na “população” e na natureza brasileira.

Sobre essa presença da natureza como mito fundador da identidade nacional, Oliveira (2000) destaca a percepção luso-brasileira sobre a terra, que fala da “*natureza como dadivosa e edênica*”.

Feita para deleite, desfrute e exploração desde a Carta de Caminha, essa natureza “boa para viver, boa para devastar” supõe ser natural colher os frutos da terra, o que justifica o extrativismo imediatista e predatório. [...] A visão do paraíso e a noção do descobrimento produz uma naturalização da história. O Brasil não foi fundado, mas descoberto. [...] A aventura da exploração, através do extrativismo predatório, “se fará através do controle e do patrocínio do Estado, mas com base em coletividades masculinas movidas pelo desejo de enriquecimento rápido e pelo desejo de subir na escala social em sua própria terra.” [...] Este desenho da natureza marca a história econômica do Brasil, baseada em ciclos, onde se destacam produtos e regiões logo a seguir, esgotadas e decadentes. (OLIVEIRA, 2000, p. 40-41)

Nesse trecho, evidenciam-se a existência e atuação do Estado em nossa construção territorial (e nacional); o processo de ocupação territorial, tal qual é, até hoje, destacado em diversos livros didáticos de geografia, e certa “perenidade” dos mitos e seleção daquilo que deve ser considerado marcante no processo de construção da nação brasileira. Isso cria um ciclo que explica a pobreza – das regiões e, apenas de forma abstrata, das populações. Porém, não se discute e não se abordam os mecanismos de resistência, outros modelos e possibilidades de construção e ocupação territorial ou mesmo, os diversos conflitos associados a tal constituição. Lembramo-nos novamente de Renan: para se construir a nação, há que se lembrar muitas coisas, mas, sobretudo, há que se esquecer muitas coisas. E isso parece valer também para a construção do discurso geográfico escolar, em sua reiteração (e re-invenção) da nação brasileira - ou, pelo menos, de alguns de seus mitos fundadores, assentados em seu território.

Os professores entrevistados destacaram, em suas concepções sobre nação, a questão do território, não aquele possuído e sujeito à soberania nacional (leia-se do estado nação), mas aquele efetivamente ocupado pelas populações (portanto, mais próximo da categoria “lugar” e mais próximo também, da concepção original do termo “país”).

Para Rogério Haesbaert (2004, p.79),¹⁸⁴ “o território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural.”

No caso da associação estabelecida pelos docentes entrevistados entre território e nação, destaca-se a sua dimensão simbólica, mais que sua dimensão econômica, política ou de poder. Estas serão atributos do território quando os docentes o associam aos estados nacionais.

Para os professores entrevistados, as nações não possuem, necessariamente, soberania sobre os territórios por elas habitados, apesar de ocupá-los, desenvolver relações econômicas, simbólicas e históricas com eles. O território, como espaço efetivamente apropriado, e sobre o qual o Estado exerce soberania, é associado pelos docentes entrevistados apenas aos estados nacionais, que se caracterizam por possuírem soberania territorial e política, reconhecida, inclusive, por outros estados nacionais.

5.2 – Estados nacionais na concepção dos docentes entrevistados

Precisamos descobrir o Brasil!

Escondido atrás das florestas,

com a água dos rios no meio,

o Brasil está dormindo, coitado. [...].

Precisamos, precisamos esquecer o Brasil!

Tão majestoso, tão sem limites, tão despropositado,

ele quer repousar de nossos terríveis carinhos.

O Brasil não nos quer! Está farto de nós!

Nosso Brasil é no outro mundo. Este não é o Brasil.

Nenhum Brasil existe. E acaso existirão os brasileiros?

Carlos Drummond de Andrade

¹⁸⁴ *O mito da desterritorialização – do “fim” dos territórios à multiterritorialidade.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

A constituição dos estados nacionais é fato relativamente recente na história das sociedades, em especial nas sociedades européias e naquelas sob sua influência cultural (diga-se de passagem, inicialmente o chamado mundo ocidental e, hoje, todo o globo, malgrado as distinções e os diferentes tipos de estados que se constituíram em diversas regiões). Não se pode negar a influência européia para a constituição de um mundo “povoado” por estados nacionais, na medida em que o expansionismo europeu, desde o século XVI, disseminou a influência das idéias (e das ideologias e formas de organização econômica, social e política) européias. E mesmo onde há uma aparente “desorganização dos estados nacionais” (como em África), estes foram criados e estabelecidos com base nas necessidades e na geopolítica européia (sendo, inclusive, uma das razões utilizadas para explicar a desorganização da maioria dos estados nacionais africanos).

Observa-se assim que, apesar desse “curto tempo” de existência, os estados nacionais foram e são profundamente questionados acerca de sua vitalidade, suas funções, seus objetivos e sua materialidade. Ademais, podemos afirmar que discutir o “estado” ou o “estado nacional” tem sido objeto de disputas entre diferentes concepções teóricas, algumas afirmando sua centralidade no contexto atual; outras, que seu papel e importância vêm se reduzindo de forma considerável.

No *Dicionário de Política*, organizado por N. Bobbio, apresenta a seguinte definição para o Estado/ou o “Estado moderno europeu”:

Uma forma de organização do poder historicamente determinada e, enquanto tal, caracterizada por conotações que a tornam peculiar e diversa de outras formas, historicamente também determinadas e interiormente homogêneas, de organização do poder. [...] É só com a fundação política do poder, que se seguiu às lutas religiosas, que os novos atributos do Estado – mundaneidade, finalidade e racionalidade – se fundam para dar a este último a imagem moderna de única e unitária estrutura organizativa formal da vida associada, de autêntico aparelho de gestão do poder, operacional em processos cada vez mais próprios e definidos, em função de um escopo concreto: a paz interna do país, a eliminação do conflito social, a normalização das relações de força, através do exercício monopolístico do poder por parte do monarca. (BOBBIO *et. al*, 2000, p.426-427).

A mesma obra explica o surgimento do “Estado Contemporâneo.”

Pelos fins do século XIX e início do século XX, [quando] ocorreram transformações profundas na estrutura material do Estado de direito [...]. A tendência já estava esboçada: as formas separadas do capital industrial, comercial e bancário se uniram na forma do capital financeiro. A relação Estado-economia foi, pois modificada com a constituição do capital financeiro e não pode consistir mais [...] na estranheza da política ao intercâmbio do mercado. O paradigma mudou: a política econômica do Estado interfere [...] diretamente não

só através de medidas protecionistas [...] mas também das manobras monetárias do Banco Central e, [...], mediante a criação de condições infra-estruturais favoráveis à valorização do capital industrial. [...] Sucede agora um Estado que intervém ativamente dentro do processo de valorização capitalista. (BOBBIO *et. al*, 2000, p.401-403).

Montserrat Guibernau (1997), com base na concepção weberiana,¹⁸⁵ define Estado como

um fenômeno moderno, caracterizado pela formação de um tipo de estado que possui o monopólio do que afirma ser o uso legítimo da força física dentro de um território demarcado, e que procura unir o povo submetido a seu governo por meio da homogeneização, criando uma cultura, símbolos e valores comuns, revivendo tradições e mitos de origem ou, às vezes, inventando-os. (GUIBERNAU, 1997, p.56)

Assim, a matriz territorial assume importância central na definição dos Estados nacionais, especialmente quando associada ao exercício da soberania (interna e externa) sobre aquele e os que o habitam.

Partindo de outra concepção teórica, Lúcio Flávio de Almeida (1993)¹⁸⁶ afirma que os estados nacionais possuem não apenas o “monopólio do uso legítimo da força física”, mas correspondem a uma “dimensão abstrata que iguala todos os nacionais” (a partir do “estado de direito”), e estabelecem uma nova configuração territorial sendo a “união do povo submetido ao governo” uma associação entre territorialidade e ideologia nacional.

A esta dimensão abstrata que iguala todos os nacionais corresponde uma nova configuração territorial. Não mais se trata de um domínio [...], mas de um espaço internamente indiferenciado e, ao contrário da comunidade religiosa e do reino dinástico, rigorosamente delimitado. Configura-se, portanto, a representação de um território, no sentido de uma dimensão pública do espaço geográfico; e é na relação com ele que representar-se-á o vínculo profundo entre os nacionais. (ALMEIDA, 1993, p.46-47)

Essa concepção pressupõe que além de uma aparente “horizontalização dos nacionais”, o estado e com ele, a “ideologia nacional” operam a partir de uma inversão: em vez de o

¹⁸⁵ De acordo com Weber (2005, p.57-58), “devemos conceber o Estado contemporâneo como uma comunidade humana que, dentro dos limites de determinado território – a noção de território corresponde a um dos elementos essenciais do Estado – reivindica o monopólio do uso legítimo da violência física. [...]. O Estado se transforma, portanto, na única fonte do ‘direito à violência’. [...] O Estado consiste em uma relação de dominação do homem sobre o homem, fundada no instrumento da violência legítima (isto é, da violência considerada como legítima). O Estado só pode existir, portanto, sob a condição de que os homens dominados se submetam à autoridade continuamente reivindicada pelos dominadores.” Observe-se, neste caso, o trecho destacado a seguir, de uma entrevista: “*eu poderia falar Estado em vários níveis. O estado nacional é aquele que administra, que vai policiar, que tem um poder judiciário, legislativo, tudo misturado ali pra tentar fazer, imagina um guarda-chuvão, entendeu*”. (Professor Ipê, grifo nosso)

¹⁸⁶ ALMEIDA, L. F. de. Espaço e capitalismo: algumas reflexões sobre a territorialidade burguesa. *Revista Margem*, São Paulo, n.2, p. 37-48, 1993n. 2, p. 37 – 48. 1993.

estado engendrar sua nação, ele aparece como uma consequência “quase natural” do direito à determinação nacional. Ou seja, o Estado aparece como uma “consequência natural da nação”, escamoteando o fato de, muitas vezes, ser a nação – moderna - uma criação do estado nacional. Observe-se o caso brasileiro: o estado aqui, é muito anterior à nação. Para alguns teóricos, inclusive, até hoje (século XXI) não se conseguiu engendrar, de fato, a nação brasileira, a despeito dos esforços do Estado (mais recentemente, sobretudo, dos governos militares a partir de 1964). No entanto, parece que a nação brasileira é quem “reclamou” a criação de seu estado – e o “estado fala” em nome da nação brasileira. Podemos dizer que as nações modernas são resultantes da ação dos estados, apesar de, anteriormente a eles, terem existido nações (e de algumas delas persistirem a despeito dos estados nacionais, como no caso dos bascos, por exemplo). É pertinente considerar-se também que houve a criação de nações anteriores aos estados nacionais, mas não das chamadas “nações modernas”. Estas se encontram profundamente imbricadas aos Estados nacionais.

Para Almeida (1993), o estado é um “estado de classes” e, desse modo, as tensões resultantes dos conflitos entre as classes se materializam em tensões no/do estado. Por isso, em outro momento o autor afirma que “o estado está em questão. Aliás, sempre esteve.”

Para Eric Hobsbawm,¹⁸⁷ “precisamos distinguir os dois significados do termo ‘Estado Nacional’.”

No sentido tradicional, refere-se a um Estado territorial sobre o qual o povo que nele vive, a Nação, tem um poder soberano. Este é o sentido do Estado nacional que surgiu com a Revolução Francesa e, em parte, com a Revolução Americana. Trata-se de uma definição política e não étnica ou lingüística do Estado: é um povo que escolhe seu governo e decide viver sob determinada Constituição e determinadas leis. (...) O outro significado do termo é muito mais recente e consiste na idéia de que todo Estado territorial pertence a um povo específico, definido por determinadas características étnicas e culturais – e que isso constitui a Nação. Segundo essa idéia, apenas a Nação pertence ao Estado nacional e todos os outros não passam de minorias (...). Ambos os tipos de Estado estão em crise, mas é fundamental estabelecer uma distinção entre eles. (HOBBSAWM, 2000, p.30-31).

Assim, na concepção do autor, ambos os sentidos atribuídos aos Estados relacionam-se à inversão apontada por Almeida, no que concerne à criação das nações modernas, fenômenos engendrados, sobretudo, a partir da ação dos estados nacionais, ainda que, muitas vezes, essa ação apareça “invertida”.

¹⁸⁷ HOBBSAWM, E. *O novo século* – entrevista a Antonio Polito. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Hobsbawm, ademais, apresenta um conjunto de questões que se colocam atualmente para os Estados nacionais territoriais.

O Estado tornou-se capaz de definir cada vez mais a área e a população sob seu controle, passou a acumular um volume crescente de informações relativas à sua soberania e ampliou cada vez mais sua eficiência em termos administrativos. [...] Ele assumiu o monopólio da lei e a transformou em lei estatal. [...] Depois, a política transformou-se em política nacional [...]. O Estado ampliou seu campo de atividade, começando com o controle de seu próprio exército [...] e terminando por gerenciar diretamente as indústrias e, na verdade, planejar economias inteiras [...]. Essa tendência [...] prosseguiu [...] até o final da década de 60. [...] Essa tendência parece ter chegado a seu limite. [...] É preciso, no entanto, deixar bem claro: não é o poder do Estado que foi restringido, pelo menos em teoria. Na realidade, sua capacidade de acompanhar o que acontece em seu território e de mantê-lo sob controle tornou-se maior do que nunca [pela tecnologia]. [...]. Por outro lado, ele de fato perdeu, em certa medida, seu monopólio sobre os meios de coerção. [...] Talvez esse fenômeno [...] seja temporário, mas é inegável que, desde a década de 70, ele foi reforçado pela ideologia dos governos neoliberais explicitamente dirigidas contra o Estado [...]. A outra parte do problema encontra-se naquelas regiões do mundo em que todas as formas de Estado tendem a desaparecer [...] em grandes partes da África e partes consideráveis da Ásia Central. [...] Creio que tanto a inversão dessa tendência secular para o fortalecimento dos Estados nacionais, quanto o desaparecimento de alguns Estados estão ligados à perda, por parte do Estado soberano de seu monopólio sobre a força de coerção. (HOBSBAWM, 2000, p.38 *et.seq.*)

Hobsbawm destaca as mudanças no poder dos estados nacionais quando associados ao monopólio do uso da força física – de fato, se até a década de 1970, o Estado era o detentor exclusivo desse monopólio, há que se considerar, para alguns lugares,¹⁸⁸ o chamado “poder paralelo”. Várias populações são submetidas a uma “justiça” que não deriva diretamente do Estado. São “áreas,” inclusive, “fora” da jurisdição estatal, seja por força dos grupos que controlam tais regiões, seja por negligência e incapacidade do estado em acessá-las e controlá-las.

Outro aspecto a se considerar com base nas citações extraídas de Weber, Guibernau, Almeida e Hobsbawm, é que em relação ao estado nacional, o elemento que lhes confere “legitimidade e materialidade” é a categoria território, na medida em que este permite “personificar/materializar” a “comunidade imaginada.”¹⁸⁹ Neste caso, território deve ser considerado em sua associação a poder, e também como materialização da divisão territorial do trabalho.

¹⁸⁸ Como os morros cariocas e vários “países” africanos, por exemplo.

¹⁸⁹ Por exemplo, a partir da representação do território nacional nos mapas políticos, inclusive em mapas políticos que representam os estados nacionais mundiais (planisférios). Com essas representações, os estados nacionais não apenas ganham materialidade, mas individualizam-se no contexto internacional.

Na perspectiva de Claude Raffestin,¹⁹⁰ território é o

resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator ‘territorializa’ o espaço. [...] O território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. (RAFFESTIN, 1993, p.143-144).

O território, nesse sentido, associa-se às relações de poder estabelecidas entre as sociedades, mas inclui também seu “valor simbólico” e sua apropriação material e simbólica pelas sociedades. De acordo com Haesbaert, para Raffestin o homem é também um “animal semiológico” na medida em que para ele, “a territorialidade é condicionada pelas linguagens, pelos sistemas de signos e pelos códigos.” (RAFFESTIN, 1988, p.264, apud HAESBAERT, 2004, p.83)

Haesbaert analisa a concepção de território de Raffestin e conclui que ela “é bastante ampla.”

o território como a “prisão” que os homens constroem para si, ou melhor, o espaço socialmente criado, apropriado, produzido, dotado de significado. A idéia de controle do espaço está bastante evidente através do termo “prisão”, mas a territorialidade não se restringe a um conjunto de relações de poder, ou melhor, a noção de poder de Raffestin é suficientemente ampla para incluir também a própria natureza econômica e simbólica do poder. (HAESBAERT, 2004:, p.84)

Se os territórios apresentam em sua composição relações econômicas, simbólicas e de poder, quando abordamos as categorias nações e estados nacionais este se torna o elemento capaz de conferir materialidade aos nacionais, na medida em que, em vez do “corpo do soberano”, os estados nacionais agora se materializam num “território demarcado por limites”.

O território é utilizado como matriz das nações (as nações precisam “estar” em algum lugar, ainda que algumas nações não possuam soberania sobre ele) e sustentáculo do poder do estado (estados nacionais possuem soberania sobre “seus” territórios).

A relação entre capitalismo, estados nacionais, soberania e matriz territorial é elucidada por Almeida.

Já no capitalismo, o caráter nacional de todos os agentes produz uma territorialização da soberania, que se apresenta como intrínseca à comunidade. Esta se vê como possuidora de um vínculo profundo e exclusivo com o território que ocupa, vínculo que se manifesta pela designação que ambos – comunidade e território – compartilham. [...]

¹⁹⁰ RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo:Ática. 1993.

O que agora se mitifica é a relação entre o nascimento de cada cidadão e o conjunto do território. (ALMEIDA, 1995, p.46)¹⁹¹.

Neste caso, a concepção de território assume outra característica, pois já não se refere apenas à sua apropriação simbólica, mas, sobretudo, à sua posse soberana. O conceito de território, neste caso, aproxima-se da política e distancia-se do simbólico, apesar de este permanecer como elemento-chave de sua constituição. Além do mais, a soberania dos estados nacionais é intrinsecamente associada à posse sobre determinado território, incluindo-se aí a delimitação e o respeito às suas fronteiras por parte de outros estados nacionais.

Em relação ao que nos interessa mais de perto, a importância da geografia (e seu discurso) para a constituição das nações e estados nacionais, Demétrio Magnoli destaca o seguinte:

A geografia desempenhou papéis decisivos na produção histórica do território, funcionando como instrumento privilegiado na construção da legitimidade do estado nacional. Entretanto, e de forma aparentemente surpreendente, tanto a literatura sobre a formação do Estado-Nação como aquela que concerne à própria geografia virtualmente ignoram essa relação. Curiosamente, a própria revisão crítica da história do pensamento geográfico frequentemente apontou no Estado nacional uma condição para a sistematização da geografia, sem suspeitar que, talvez, o mais significativo seja o inverso: a geografia como condição para o enraizamento social e histórico do Estado nacional. (MAGNOLI, 1997, p.30-31)¹⁹²

Magnoli procura evidenciar a importância do território para a constituição dos estados nacionais, sobretudo porque estes se apresentam no cenário mundial tendo o território – e suas fronteiras, no sentido de limites – como sua corporificação e materialidade¹⁹³. Portanto, se os estados nacionais apresentam uma materialidade, esta é fornecida pelo território e pela delimitação de suas fronteiras. Isto remete a outra categoria utilizada para definir os estados nacionais: a soberania,¹⁹⁴ entendida como o poder político instituído e materializado nos territórios demarcados.

¹⁹¹ ALMEIDA, L. F. de. *Ideologia nacional e nacionalismo*. São Paulo: Educ. 1995.

¹⁹² MAGNOLI, Demétrio. *O corpo da pátria – imaginação geográfica e política externa no Brasil (1808 – 1912)*. São Paulo: Moderna, 1997.

¹⁹³ Em nossas entrevistas, apesar da crítica de Magnoli à “omissão” da geografia acadêmica e mesmo, da revisão da história do pensamento geográfico acerca do conceito de território, a maioria dos professores entrevistados (70%) associa território à nação e/ou a estado nacional, ainda que sem precisar/qualificar esta relação.

¹⁹⁴ Soberania é um conceito bastante estudado. Para esta pesquisa, entendemos soberania como “poder de mando de última instância, numa sociedade política e, conseqüentemente, a diferença entre esta e as demais associações humanas em cuja organização não se encontra este poder supremo, não exclusivo e não derivado. [...] A soberania pretende ser a racionalização jurídica do poder, no sentido da transformação da força em poder legítimo, do poder de fato em poder de direito”. (BOBBIO, 2000, p.1179)

Rogério Haesbaert¹⁹⁵ fazendo uma revisão crítica da categoria território aponta que sua discussão tem se tornado polêmica nas Ciências Sociais desde a década de 1960.

A Geografia, por exemplo, a quem deveria caber o papel principal, estava completamente ausente daquele debate. Se não levarmos em conta os trabalhos mais pontuais de Jean Gottman (1952, 1973, 1975), podemos considerar a primeira grande obra escrita especificamente sobre o tema do território e da territorialidade na Geografia o livro **Territorialidade Humana**, de Tornstein Malmberg (1980, escrito originalmente em 1976) [...] cuja orientação behaviorista foi motivo de fortes críticas. (HAESBAERT, 2004, p.36, grifo do autor).

Assim, de acordo com o autor, ao mesmo tempo em que o território é uma categoria central na definição de soberania, de estados nacionais e base material da existência das nações, ele é negligenciado pela geografia, pelo menos por sua produção acadêmica. Para Haesbaert,

Território e territorialidade [...] têm uma certa tradição também em outras áreas, cada uma com um enfoque centrado em uma determinada perspectiva. Enquanto o geógrafo tende a enfatizar a materialidade do território [...] a Ciência Política enfatiza sua construção a partir de relações de poder (na maioria das vezes, ligada à concepção de Estado); [...] a Antropologia destaca sua dimensão simbólica (2004, p. 37)

No entanto, a ligação do território ao estado – em especial ao estado nacional e à nação – não parece restrita à Ciência Política. Ao contrário, permeia o discurso dos docentes entrevistados. De fato, dá a impressão que a geografia tende a enfatizar a materialidade do território, mas a esta se associam relações de poder, econômicas e simbólicas que constituem as identidades nacionais, como no exemplo a seguir.

Num primeiro momento eu diferencio [nações e estados nacionais] porque eu vejo que, eh, um problema hoje [...] complicado porque essa questão lá da Palestina e Israel é justamente essa questão territorial, mas de definição, de atuação de poder mesmo. Por que os palestinos não querem viver num território [...] um só espaço, falando de Israel? Porque eles querem ter o controle da terra. Porque aí, pode ter a ver com a tradição, com a religião, com língua. Acho que uma coisa encaixa na outra, mas acho que tem a ver com, com controle, com, eh, definição de fronteira, com poder, com, eh, poder político, e até interesse econômico também. (Professor Jacarandá)

Para a maioria dos professores entrevistados, os estados nacionais são associados às noções de poder, soberania e território (cada um deles correspondendo a 57,14% das

¹⁹⁵ HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização* – do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

associações estabelecidas). As associações entre os estados nacionais e as grandes potências europeias foram feitas por 28,57% dos docentes; entre Estados nacionais e posse de território por 14,28%, e, entre estados nacionais e identidade por apenas um docente. Há que se destacar que muitos professores fizeram associações conjuntas, destacando-se aquelas entre território e soberania, poder e soberania, soberania e reconhecimento internacional, soberania e autodeterminação, território delimitado (fronteiras).

Para os professores entrevistados, a importância da matriz territorial – e sua posse soberana – é o que mais destaca e diferencia os estados nacionais e as nações, como no exemplo a seguir.

*A minha conceituação ela é mais fundamentada na base, na base política. Na relação **não do espaço, não da fronteira**. Por quê? Aí, eu faço uma diferença pra eles do que é soberania, soberania em termos de fronteira, eh, a questão, e aproveito muito um exemplo, eu cito o exemplo de Cuba pra trabalhar isso.*
(Professor Pinheiro)

Para alguns professores, os Estados nacionais apresentam um aspecto “legal”, associado, em alguns casos, à questão do poder, como no texto a seguir.

*Estado nacional ele tem que ter um território. [...] Um território demarcado como a gente vê esse estado moderno nosso. Essa delimitação desse território, esse poder que a gente tem. O estado-nação ele vai pegar um poder constituído dentro de um território, [...] Mas, quando você vai pra trabalhar **os conflitos** você acaba entrando na nação e no estado. Porque uma boa parte desses conflitos aí, eles estão em cima disso, está em cima de, de território, de formação de estado. Eu vejo o caso da Palestina. Aquilo ali não é, definitivamente, não é religioso. É uma questão puramente territorial de estado. É um povo que tem ali, que tem que se constituir [...] enquanto país, enquanto estado.* (Professor Juazeiro); *Estado nacional aí eu já penso, aí eu penso no poder. Eu penso no poder central. Então, o estado nacional é o poder central pra mim. É a capacidade que entende, eh, [...] É o poder central. É o poder central.* (Professor Peroba)

A afirmação do território e de sua delimitação (fronteiras), associado à noção de poder – que é constituído, portanto, não é um poder difuso, mas político, aproximando-se da noção de “uso legítimo da força física” – à centralização, autodeterminação e aos conflitos, conteúdo em que, necessariamente, “se abordam tais questões”. Nos exemplos citados, estado-nação é igual à soberania, sobretudo territorial, e a poder centralizado.

Para esses docentes, a nação até habita um território, mas não tem soberania sobre ele, e o poder sobre o território é o grande marco dos estados nacionais. O território associado à soberania determina a existência do estado-nação moderno; a nação, não necessariamente tem soberania e, apesar de habitar um território, não tem poder sobre ele e não possui um estado próprio. A associação entre estado nacional e poder fica evidente no trecho a seguir.

O estado nação ele tem uma independência. Ele tem um governo próprio, e ele é reconhecido pela comunidade internacional. [...] E o estado nacional ele foi fruto mesmo dessa evolução do capitalismo, de unificar diversos estados, na verdade, diversos feudos, seja lá o que for, e pequenos estados, vamos dizer assim, eh, [...] com o objetivo mesmo de formar grupos de países poderosos. É a questão do poder que está por trás disso aí. O estado nacional vem disso aí, dessa coesão que às vezes é feita à força, como foi o caso da Rússia e ex União Soviética. (Professor Jatobá)

O estado nacional é associado à matriz européia, essencialmente derivada a partir da unificação (enquanto que, na atualidade, existem diversos estados nacionais que se originaram com a fragmentação de estados nacionais existentes, como no caso da Ex-Iugoslávia). Aparece de novo a questão do poder, associado à matriz territorial e a antiga idéia geopolítica: estados fortes são territorialmente extensos (Mackinder, Ratzel), mas sem precisar essa matriz (território e geopolítica em sua fala).

Ou ainda, a expressão clara da questão da legitimidade e da posse do território aparece no trecho seguinte.

O estado nação pressupõe um território e uma legitimidade. Agora, essa legitimidade aí, não é assim, que o povo ama não. Legitimidade significa que ele está lá e não sofre ameaça nenhuma. [...] o estado-nação é isso. É um território, uma nação que é o povo e um governo, eh, com legitimidade, e com soberania. Agora, essa soberania aí também ela é interna e internacional. (Professor Castanheira)

Ter um território significa ter a posse/propriedade sobre ele. Por isso, território e soberania são atributos do estado nacional, não da nação. Nesse caso, a nação prescinde inclusive da territorialidade. Nação é algo imaginário/imaginado, mas, sobretudo não-corpóreo. É um sentimento, mas não é ainda a “nação imaginada” de Anderson, nem o “plebiscito diário” de Ernest Renan, nem uma escolha consciente, tampouco uma ação coordenada a partir de um estado pré-existente. Não é a nação imaginada de Anderson,

pois se assenta apenas no compartilhamento dos preceitos culturais (falta o limitado e soberano); não é uma “escolha diária” de Renan porque não se faz um plebiscito diário e sequer, parece estar na “ordem do dia” esta discussão – aliás, cremos que nem mesmo à época em que Renan apontou essa questão, era possível pensar-se em um “plebiscito diário”. É preciso considerar essa expressão em seu sentido simbólico, não em seu sentido literal.

A idéia recorrente é a de um território possuído (demarcado e reconhecido) associado, direta ou indiretamente, à soberania para se referir ao estado nacional, (a nação não teria esse território possuído/demarcado e soberano). A idéia de território possuído (para o estado nacional) parece ser muito mais forte que a idéia de território efetivamente ocupado (nações dentro de estados nacionais soberanos, mas sem soberania). Em suma, o que diferencia estados nacionais e nações é que o primeiro tem um território demarcado e leis. Com base nessas considerações, cabe a seguinte questão: diante dessa primazia do território para tratar de nações e estados nacionais, como a categoria território é tão pouco explorada pelos professores no campo da geografia humana?

Neste ponto, indagamos dos docentes qual a contribuição que a formação universitária havia lhes dado para tratar essa problemática. As respostas evidenciaram uma quase ausência dessa discussão no processo de formação inicial dos docentes entrevistados (que, reiteramos, ocorreu de 1969 a 2002), como mostram os dados a seguir.

Tabela 5 - Qual a contribuição da formação universitária para discutir nações e estados nacionais?

Número de respostas	Nenhuma	Muito pouco	Elevada	Muito elevada	Organização do espaço mundial
Absoluta	03	10	01	00	01*
Relativa (%)	21,42	71,42	7,14	00	7,14

*Neste caso, um docente respondeu muito pouco. Depois complementou: “mas tive organização do espaço mundial”.

Se a academia se furta a esse debate no processo de formação dos professores (de geografia), há uma canonização de certa idéia que mais confunde que esclarece, e que se forma a partir das necessidades da prática dos professores ao lidar com a globalização, os focos de tensão, etc. Essa idéia de nação e estado nacional seria então própria da escola básica, porém calcada na matriz cultural weberiana e em noções que se

aproximam dos românticos alemães, da concepção de Renan, associados ao mito edênico e ao movimento romântico na literatura, misturados, associados e confundidos num amálgama de “senso comum”. E no fundo, de acordo com determinados interesses de formação/construção do sentimento de nacionalismo (“*nation-ness*”), que passa de uma geração a outra, quase que totalmente à margem do debate acadêmico.

Assim, a nosso ver, se a categoria território é apontada como essencial para a determinação das nações e estados nacionais pelos docentes entrevistados, estes vínculos estão associados às demandas impostas pelo exercício efetivo da profissão. Os vínculos entre território, nações (sem e com estado) e estados nacionais (soberanos) são percebidos pelos docentes entrevistados nas questões colocadas pela prática e no contato com os alunos, como afirma um docente.

Alguns chegaram, em suas entrevistas, a assumir que não trabalham com nações e estados nacionais, como no exemplo a seguir.

Eu não gosto muito de usar essa classificação estado-nação, nem super potência porque hoje nós não temos super potência. Nós temos blocos econômicos de poder. [...] É como eu falei, estados nacionais sendo os estados mais poderosos. Aqueles conceitos antigos, desde a revolução industrial. Hoje não mais, pela própria estrutura mundial, a geopolítica mundial. Porque até a suposta super potência, que é os Estados Unidos, depende de outros países pra sobreviver.

(Professor Pequizeiro)

Desse modo, pode-se perceber uma interpenetração das discussões da academia nas escolas e sua simplificação. Em contrapartida, a permanência, na academia, do uso do termo “país” apesar de sua indefinição conceitual, permite pensar em uma relação circular entre escola básica e academia, com reforços mútuos, temáticas próximas, abordagens distintas, mas que procuram validar-se umas às outras. Na realidade, parece haver um reforço mútuo entre ambas. Apesar de a escola básica apresentar uma abordagem completamente diferenciada dos conteúdos, usa a “validade científico-acadêmica” como sustentação para seus discursos, para o que se tem a dizer e até mesmo, para justificar sua permanência curricular. Aqui é interessante pensar na permanência curricular da geografia na escola básica, inclusive frente a outras disciplinas que foram criadas e extintas nesses três séculos de escolarização oficial. O que justifica a geografia na escola básica? Pelas respostas dos diretores e coordenadores, parece ser o fato de a geografia se articular e até mesmo, dar uma consistência maior ao ensino das outras disciplinas. Por que manter a geografia na

escola básica? O que faz com que esse conteúdo seja considerado importante para professores, a sociedade, e a academia?

O “nascimento” da geografia como disciplina científica está profundamente associado à necessidade prática de formar docentes para a escola básica. Desse modo, a organização deste “campo científico” pode ser associada a uma demanda que não partiu de uma ultra-especialização científica, nem mesmo de uma crescente diferenciação entre as ciências no âmbito do racionalismo no século XIX,¹⁹⁶ mas de um imperativo imposto pela prática e vinculado à necessidade efetiva de contribuir para a criação dos “nacionais.”¹⁹⁷ É preciso considerar ainda que os professores das academias também tiveram uma longa formação na escola básica, e que esta se encontra presente em suas concepções, a despeito de verticalizações posteriores (ao longo da construção de suas carreiras e pesquisas). Isso talvez auxilie a compreender a persistência e a disseminação do uso do termo “país” e sua relativa ausência de precisão acadêmica, por exemplo.

Em relação à constituição do estado nacional brasileiro, como já discutido, isso é extremamente relevante. Mais do que o discurso histórico escolar, foi o discurso geográfico escolar que possibilitou a sustentação e expressou um ideário e ações sociais que contribuíram, decisivamente, para a construção (imaginada) da nação e do estado nacional brasileiro, inclusive a partir de demandas e ações efetivas do Estado nesse processo.

Um docente entrevistado afirmou em determinado momento, que: “*Estado nacional vem a priori ou a posteriori da nação.*” identificando assim os elementos presentes na ideologia nacional. Isso fica ainda mais claro quando diz que “*o estado nacional existe sem a nação,*” o que demarca uma diferenciação entre os dois termos e sua associação, ainda que não explicitamente à ideologia nacional.

Evidencia-se ainda, a persistência – pelo menos com base em nossos dados - do distanciamento entre a geografia e a Ciência Política. Parece-nos que a idéia de que se deve manter certa “neutralidade” no ensino de geografia ainda é muito forte na escola

¹⁹⁶ Neste caso, recorremos ao texto de Dirce Suertegaray (2001), na medida em que a autora procura evidenciar como a construção da geografia ocorreu quase que na contramão das demais ciências ao longo do século XIX. Segundo a autora, enquanto as demais ciências tendiam a crescentes diferenciações, a geografia buscava em vez disso, constituir-se como uma ciência “de síntese” entre as ciências sociais e as naturais. Isso, de acordo com Suertegaray, constitui, até hoje, o significativo “paradoxo” deste campo científico.

¹⁹⁷ São diversos os trabalhos que destacam esses vínculos entre a consolidação da geografia (escolar e acadêmica) e a necessidade de materialização das nações modernas e dos estados nacionais, como Escolar (1996), Rocha (1996), Thiesse (1997), Lacoste (1997), Vlach (1988, 1991, 2004), Vesentini (2004), entre outros.

básica. Assim, para a maioria dos professores entrevistados, observa-se uma preocupação semelhante àquela apontada por Aroldo de Azevedo¹⁹⁸ (e percebe-se também a extensão de sua influência na construção da geografia e do que se entende por um “saber essencialmente geográfico”).

Ao escolher como tema deste artigo as relações entre a Geografia e a Ciência Política [...] não pretendo demonstrar simpatias ou preferências pelo assunto. Muito pelo contrário, não me sinto inteiramente à vontade dentro dele; chego mesmo a abordá-lo com certo receio e indisfarçável constrangimento. [...] O tema apresenta muitas seduções, mas também inúmeros perigos. Seria uma temeridade negar a existência da Geografia Política, uma das subdivisões da Geografia Humana, através da qual o Homem, constituindo uma coletividade jurídica – o Estado, vê-se estudado em suas relações com o meio. Todavia, a seu lado aparece a Geopolítica, cujo campo de ação muito se aproxima do campo da primeira, embora não seja ramo da Geografia e, sim, um dos aspectos da Ciência Política. [...] Acresce, além disso, outra circunstância: em ambas estão presentes, de maneira sensivelmente predominante, a História e a Política, não restando quase nenhuma oportunidade para as investigações de caráter puramente geográfico. [...] Em nenhum outro ramo da Geografia torna-se preciso tomar tantas cautelas; é como se estivéssemos percorrendo um campo de batalha cheio de minas ou uma área repleta de fossos camuflados. [...] Ora, trabalhar assim, para quem pretende ser imparcial, nada tem de atraente. (AZEVEDO, 1955, p.42-43)

A nosso ver, esta dissociação/distanciamento da política (e de suas discussões) na geografia, fica ainda mais explícita no trecho a seguir.

Há uma aproximação da geografia e do direito. Os conceitos são semelhantes. [...] Do ponto de vista jurídico, desde a formação dos primeiros estados nacionais e dessa idéia de povo soberano, povo autônomo, povo que já tem suas próprias leis, que já traça seu próprio destino, povo que tem um reconhecimento nacional. [...] Eu iria buscar lá no direito como que está sendo definido esquecendo um pouco mais da geografia. (Professor Figueira)

Ou seja, o professor buscou em outro campo científico, o embasamento para discutir questões ligadas a nações e estados nacionais. Ele cursa atualmente direito, o que permite aproximar sua definição de nação e estado nacional à discussão própria deste campo. Daí a ênfase na questão das leis, soberania e reconhecimento internacional. É fundamental sublinhar uma fala sua: “*eu buscaria no direito, esquecendo a geografia*”.

Por que “esquecer a geografia”, se é ela que oferece a base para a construção imaginada da nação e do estado nacional brasileiro? Por que ele utilizou essa expressão? Provavelmente porque a definição que a geografia ofereceu sobre nações e estados

¹⁹⁸ AZEVEDO, A. de. A Geografia a serviço da política. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 21, out.1955, p, 42-68.

nacionais – quando existe – lhe parece insatisfatória. É provável que, para clarear ou mesmo estabelecer essa definição, haja necessidade de recorrer a outro campo do conhecimento. A dispersão de conteúdos própria à geografia (seus “paradoxos”, de acordo com Suertegaray) talvez contribua para essa pequena fundamentação teórico-conceitual neste campo, assim como a crença de que esta temática seja própria do ensino de história na escola básica. E ainda, é possível que aquela admoestação de Aroldo de Azevedo, anteriormente reproduzida, influencie, de certo modo, o que se concebe que seja um “conteúdo essencialmente geográfico”. Talvez a geografia não defina esses termos, pressupondo que “todos os conheçam” (provavelmente a partir das aulas de história). Mas isso não implicaria reforço da ideologia nacional?

No trecho a seguir, outro professor entrevistado mostra claramente a fragilidade da formação em geografia no tocante à formação conceitual sobre estados nacionais.

É muito difícil hoje você estudar Estado dentro da geografia. Não tem um, uma, acho que dentro da filosofia a gente encontra as maiores referências. Aí a gente tem que ler Maquiavel, Montesquieu... Não tem como estudar Estado, você tem que ir na filosofia. Não tem jeito de você ficar preso à produção moderna porque ela não conseguiu muito elaborar um discurso a altura desses clássicos... Eu estudo muito o Ratzel na hora de fazer estado-nação. Eh, porque o Ratzel ele vem na, com a elaboração do estado alemão, ele vem discutindo a questão da formação do estado nacional alemão. Aí eu gosto muito de ir no Ratzel. Eh, [...] [...] São esses, esses clássicos, que eu peço na faculdade, muito. (Professor Peroba)

Novamente a carência conceitual da/na geografia é destacada, assim como a referência a F. Ratzel, teórico do século XIX que procurou aproximar a geografia da política.

Outro docente constata que, apesar de sua longa prática (mais de duas décadas), apenas recentemente percebeu a necessidade de abordar a questão do estado com seus alunos da escola básica:

Você vai lá no Maquiavel e vê o que ele fala. Depois você vê os outros que vêm mostrando essa evolução desse estado. Aí é que você começa a perceber a coisa. Mas, isso é recente. Isso foi ano passado, que eu consegui ver essa evolução. Até como é que, como é que, essa forma não dá mais certo ali então nós vamos arranjar uma outra. E vem outros teóricos em cima disso... Pois é. Eu acho que eu trabalhava muito em, não pensando no estado. Eu acho que eu trabalhava muito em termos de, de tecnologia, de multinacional, mas eu não relacionava muito isso

com o estado. Só depois é que me deu o grande salto que era por aí que tinha que ir. Mas, eu acho que eu fiquei voando nisso aí por muito tempo. Eu não tinha, é claro que tinha uma relação, por exemplo, eh, até sabia, claro, que [...] quando você começa a ver esses, esses, o que está acontecendo atualmente, todas as, essas eleições, todos os partidos liberais indo, aí quando você vê o momento de ditadura, por exemplo, em toda a América Latina e que não é à toa, você tem, você sabe que é aquilo, está determinado por aquilo. Mas, essa relação, de verdade, como é que se organiza isso, em cima desses interesses, essa, eu não sabia explicar. Eu não sabia fazer isso. Comecei a perceber como é que isso se dá agora. (Professor Juazeiro)

Novamente, a referência para tratar a questão do estado é encontrada em outras ciências, e de preferência nos autores mais clássicos; não há nenhuma alusão específica ao campo da geografia.

Tal processo torna-se mais intrincado quando, por exemplo, consideramos a importância da geografia – e sua análise global da natureza brasileira, da formação do Brasil, da população brasileira – para a construção da ideologia nacional.¹⁹⁹

Na quase insuficiência de mitos fundadores oriundos da história, é a natureza, e sua proximidade com o mito edênico (Chauí, 2000)²⁰⁰ que fornecerão as bases para a construção da unidade imaginada da nação brasileira.

A elaboração de um imaginário é parte integrante da legitimação de qualquer regime político. É por meio do imaginário que se podem atingir não só a cabeça, mas de modo especial, o coração, isto é, as aspirações, os medos e as esperanças de um povo. É nele que as sociedades definem suas identidades e objetivos, definem seus inimigos, organizam seu passado, presente e futuro. O imaginário social é construído e se expressa por ideologias e utopias, sem dúvida, mas também [...] por símbolos, alegorias, rituais, mitos. Símbolos e mitos podem, por seu caráter difuso, por sua leitura menos codificada, tornar-se elementos poderosos de projeção de interesses, aspirações e medos coletivos. (CARVALHO, 2005, p.10)

¹⁹⁹ Não acreditamos que a geografia deva dar conta de tudo. No entanto, considerando-se a importância do discurso geográfico para a construção da identidade nacional no Brasil, essa discussão deveria ser mais bem tratada no processo de formação inicial dos professores de geografia.

²⁰⁰ Segundo Chauí, “no período da conquista e colonização da América e do Brasil surgem os principais elementos para a construção de um mito fundador. O primeiro constituinte é [...] a ‘visão do paraíso’[...]. O segundo é oferecido, de um lado, pela história teológica providencial, elaborada pela ortodoxia teológica cristã, e de outro, pela história profética herética cristã, ou seja, o milenarismo de Joaquim de Fiori. O terceiro é proveniente da elaboração jurídico-teocêntrica da figura do governante como rei pela graça de Deus, a partir da teoria medieval do direito natural objetivo e do direito natural subjetivo e de sua interpretação pelos teólogos e juristas de Coimbra para os fundamentos das monarquias absolutas ibéricas. Esses três componentes aparecem, nos séculos XVI e XVII, sob a forma das três operações divinas que, no mito fundador, respondem pelo Brasil: a obra de Deus, isto é, a Natureza, a palavra de Deus, isto é, a história, e a vontade de Deus, isto é, o Estado.” (2000, p.58).

Desse modo, praticamente desde a Carta de Pero Vaz de Caminha, e mesmo antes dela, de acordo com Chauí, constrói-se o mito do paraíso tropical,²⁰¹ com matas exuberantes, águas cristalinas e em grande quantidade, tanto que, “*nesta terra, em se plantando, tudo dá*”. O poema de Olavo Bilac, que abre nossa discussão sobre a nação, não deixa de ser uma retomada deste mito edênico, posto que a *pátria brasilis* caracteriza-se por seus céus, matas, rios, florestas, “sempre em festa”, “seio de mãe a transbordar carinhos”, e que não nega a quem trabalha, “o pão que mata a fome, o teto que agasalha”.

Os homens concretos, a vida presente, as contradições sociais, a própria sociedade inexistente neste mito edênico, pois, a natureza, *sempre em festa*, fornece qual seio de mãe, tudo que os homens necessitam. O paraíso perdido, encontrado em 1500, a reproduzir-se na literatura e nas aulas de geografia, uma vez que em geral, ao se discutir o Brasil, por exemplo, considera-se em especial a “ausência de terremotos, maremotos, grandes desertos, chuvas inclementes, grandes períodos de frios”, “sua dimensão territorial”, o “caráter pacífico e ordeiro de seu povo” em suma, as dádivas da natureza brasileira²⁰². E, por que não? A crença no “futuro da nação”, no fato de o Brasil ser “o país do futuro”.

O exemplo a seguir, permite-nos verificar a extensão em que os cânones da ideologia nacional são reproduzidos no discurso de alguns dos professores entrevistados, ao mesmo tempo em que, de fato, o conceito de “país” aproxima-se de sua formulação inicial (“lugar de nascimento”).

Nação é o país, que é uma estrutura dentro, aí entra a questão também não só o território, a terra em si, mas a população com os governantes. Aí forma uma nação. O território é esse espaço com relação as outras nações. É o território do Brasil, quer dizer, toda essa área que engloba, que define um espaço geográfico.

²⁰¹ De acordo com Chauí (2000, p.61), “o que é o Paraíso Terrestre? Antes de tudo, o jardim perfeito: vegetação luxuriante e bela (flores e frutos perenes), feras dóceis e amigas (em profusão inigualável), temperatura sempre amena (“nem muito frio, nem muito quente”, repete toda a literatura), primavera eterna contra o “outono do mundo”.

²⁰² Fazendo parte do anedotário “nacional”, há aquela famosa piada, em que Deus é questionado: por que deu ao Brasil tantas benesses... E Deus responde: “*mas aquele povinho*”... Essa “piada” sobre a questão da natureza x “povo” é retomada em Oliveira (2000), ao discutir um texto de Roberto DaMatta: “DaMatta faz uso de uma conhecida anedota brasileira para desenvolver sua interpretação [acerca das representações da natureza brasileira] ‘dizem que quando Deus criou o mundo e fez o Brasil, ouviu uma série de reclamações. Habitantes de outros países disseram que Ele tinha sido injusto, criando uma terra rica, dotada de extraordinária beleza. Um país banhado pelo sol de eterno verão, que, ademais, não tinha terremotos, tufões, tempestades de neve e furacões, desertos e animais selvagens. - Isto não é justo, disseram em coro para Deus, que com divina indiferença, calou a inveja dos reclamantes, replicando – É! Mas esperem o tipo de gente (povo, povinho ou gentinha) que Eu vou colocar lá’... Essa anedota permite falar de um princípio geral segundo o qual, quanto mais pródiga a natureza, pior o povo. Supõe uma relação inversa entre a natureza e a vida social e traz uma associação entre uma natureza inóspita, que apresenta obstáculos, e sua superação pelo caráter (esforço e trabalho) do povo.” (2000, p.40). Ou o inverso: justamente por termos uma “natureza dadivosa”, nosso povo é “preguiçoso, bonachão, relaxado”. Qualquer relação com o determinismo geográfico seria ainda “mera coincidência”?

E o outro é? Estado nacional. O estado nacional seria mais a questão, mais o problema político mesmo, seriam os governantes. Assim, eles colocam algumas diferenças, mas se você for pensar no âmbito da questão é um [...] é praticamente a mesma coisa. É mais a terminologia que se usa hoje. É mais a terminologia sim. Mas, não existe. Nação e estado nacional é a mesma, eu percebo dentro do mesmo contexto pra mim. É. A gente fala país por causa disso, porque, por exemplo, mesmo tratando, eh, das questões, igual a gente trabalha mais parte física em si, e depois um pouquinho de população, um pouquinho só de parte econômica, então eu dou muito exemplo de Brasil pra eles, sabe. É o que está mais próximo deles. Não adianta falar da Rússia. Não adianta falar da Índia, do Afeganistão. É uma coisa que eles estão vendo na televisão, mas não estão entendendo muito bem ainda, sabe. Então, eu dou muito exemplo de Brasil. Eu dou muito exemplo do bairro, da avenida aqui que eles conhecem, sabe. (Professor Embaúba)

Ao ser questionado sobre como usa esses conceitos em sala de aula (e se os usa), a resposta evasiva e ancorada no programa (que afinal, é definido por quem, a partir de qual perspectiva?) leva à compreensão que a geografia escolar não trata especificamente desta discussão. Isso apesar de ser a geografia que centralmente fornece os elementos constitutivos de nossa idéia de nacionalidade, de nosso sentimento de pertencimento, da elaboração de nossos símbolos (vide bandeira e hino nacional, ancorados na “natureza brasileira”, e nas riquezas de seu subsolo, produção agropecuária, em suma, riquezas “naturais”). Para este professor, nação e estado nacional seriam a mesma coisa, considerando o “âmbito da questão”. E mais, “país” associa-se à nação - e se nação e estado nacional significam a mesma coisa, praticamente país é sinônimo de ambos os termos, a despeito de suas diferenças teóricas e até mesmo ideológicas e históricas – daí sua aparente “neutralidade” semântica.

Em sua resposta, ao associar “país” ao bairro, à avenida, ao local em que os alunos “vivem”, parece que este professor associou o termo a sua significação original (“pays” francês, como o lugar de nascimento e vivência). Neste caso, “país” seria uma categoria para “lugar”, e não para nação ou estado nacional em seu sentido moderno (aquele adquirido a partir do século XVIII e XIX). “País” seria então sinônimo de “lugar” como imediato/circundante/lugar das relações.

5.3 O “futuro” das nações e dos estados nacionais e a continuidade dos territórios

Procuramos colocar em perspectiva, nas entrevistas com os docentes, a continuidade ou não das nações e dos estados nacionais, assim como da discussão acerca do “fim dos territórios” diante da “nova ordem mundial”.

Quando confrontados com a idéia recorrente na década de 1990 de fim das nações e estados nacionais, a maioria dos docentes entrevistados negou-se a estabelecer ou referendar essa tese, optando por contextualizar suas opiniões à luz dos processos em curso – nacional ou internacionalmente.

5.3.1 Permanência das nações no contexto atual

Perguntamos-lhes se, nessa conjuntura, as nações tendem a desaparecer. As respostas acerca do fim das nações variaram muito: 50% dos entrevistados disseram que as nações não desaparecerão, 14,28% que tendem a desaparecer e 28,57% deram respostas evasivas, ou responderam “depende”, avaliando a questão em relação ao contexto atual. Entre aqueles que responderam “depende,” as justificativas apontaram para as associações conjunturais e para a busca por exemplos práticos. A associação aos movimentos atuais foi mais significativa seja para demonstrar que, se não se mudarem determinados aspectos, as nações tenderão a desaparecer (o exemplo clássico é dos povos indígenas), seja para demonstrar que globalização e fragmentação “são dois lados da mesma moeda”.

Detalhando as respostas, alguns docentes afirmaram que o desaparecimento das nações está associado a determinações de ordem “pessoal”, ligadas a aspectos essenciais do “ser humano”. Assim, por serem os humanos “naturalmente egoístas”, eles estariam colocando em risco a sobrevivência das nações, como nos dois exemplos a seguir.

Olha, se o homem continuar do jeito que ele está sim, sabe. Eu acho que está faltando uma pitadinha de amor e uma pitadinha de boa vontade, sabe. Ou seja, o homem tornar-se menos violento, sabe e acreditar muito na sua responsabilidade. [...] Está um caos. A partir do momento que tem medo de um ser que é igual a você é o caos. Se virou caos, quem está dominando atualmente a nação é um homem [...] ele está sem um ponto de referencia, sem um ponto de valor. Ele está destruindo o próprio homem, sabe. Eu acho que a partir do momento que eu não te respeito, não respeito o outro, perde o sentido um pouco da própria vida, da própria existência. E isso pode tornar uma coisa muito séria. Talvez num futuro

mais próximo do que a gente imagina. Não no futuro tão distante, daqui a milhões e milhões de anos. (Professor Embaúba);

*O ser humano eu acho ele muito egoísta. O ser humano ele nasceu com esse gen do egoísmo. Não foi descoberto até hoje, mas o ser humano ele nasceu com esse defeito. Acho que dificilmente ele consegue conviver com as diferenças. Às vezes uma nação vizinha disposta a [...] a melhorar o intercâmbio, a melhorar, a aproximar do país, mas **sempre** aparece algum problema porque a parte econômica, infelizmente, fala mais alto. Veja o caso da Argentina. Uma discussão com o pessoal do Mercosul e a Argentina colocando essas questões ainda, a entrada de produtos brasileiros lá. Então, a parte econômica, a questão com a Rússia da carne bovina também não foi resolvido até hoje. As pendências com a China. Então, assim, eu acho que a humanidade vai demorar muito a acabar com essas barreiras que separam os países. Há uma tendência das pessoas aproximarem mais com a globalização, com a melhoria de tudo, a formação de blocos, com a telefonia, com as viagens e tudo mais. Mas, eu acho que muita coisa ainda precisa... o ser humano ainda é muito egoísta. Desmancha-se um muro e criam-se outros. (Professor Figueira);*

As nações tendem a desaparecer devido ao “egoísmo humano”. A solidariedade seria, assim, a alternativa para se evitar o “fim das nações”. Porém, ao mesmo tempo em que o professor destaca o aspecto do “egoísmo humano”, ele chama atenção para a importância da economia (“*porque a parte econômica, infelizmente, fala mais alto*”). Assim, as questões relacionadas à “convivência” entre as nações estão associadas a dois elementos: de um lado, o próprio egoísmo humano (a questão dos valores, essenciais à formação dos estudantes da escola básica,²⁰³ de outro, a economia, que acaba por definir e circunscrever as relações internacionais. No entanto, apesar de perceber a questão econômica, é “*a humanidade*” a responsável principal pelo “caos” nas relações internacionais. Assim, aspectos restritos às relações de produção são transmutados em questões gerais da humanidade.

É provável que, para esses professores, a nação represente uma “camaradagem profunda entre os nacionais” (Anderson, 1989), daí os apelos ao crescente egoísmo como fator que influencia o desaparecimento das nações (já que o “egoísmo” dificulta e até mesmo

²⁰³ Com apontamos anteriormente, a questão dos valores perpassa toda a discussão da constituição e finalidade da escola básica, apesar de não ser abordada com clareza. Muito do que os docentes afirmaram acerca das satisfações e insatisfações com a profissão estão no âmbito dos valores. Muito do que eles afirmaram esperar de seus alunos relaciona-se a esse aspecto.

impede a profunda camaradagem horizontal entre os nacionais, ou seja, o reconhecimento de que todos seriam “absolutamente iguais” e partilhem uma história, uma língua e uma cultura comum). Em momento algum essa questão foi colocada sob a perspectiva das desigualdades sociais, o que parece reforçar a observação de Anderson, e em parte a nossa, que a nação serve para instigar esse sentimento de pertencimento principalmente porque ela iguala os nacionais, a despeito de todas as diferenças de classe, religião, etnia, seja o que for. Aqueles que consideram a nação nessa perspectiva do “igualitarismo” afirmam, portanto, seu “desaparecimento” devido ao egoísmo humano. E mais, considerar a nação nesta ótica significa que, sob o “manto nacional”, todos se sentem absolutamente iguais, a despeito de todas as diferenças sociais, de classe, gênero, etnia, etc. Enfim, essa perspectiva iguala todos os que “se consideram nacionais” por habitarem determinado território, com suas fronteiras externas claramente demarcadas, tendo sua soberania reconhecida no contexto internacional e partilhando de uma história, crenças, língua e governo comuns.

Na maioria das vezes, os professores, ao exemplificarem e justificarem suas respostas, remetem-se a aspectos das relações pessoais, dos seres humanos (inclusive seu “egoísmo”). Essa transposição de características e processos essencialmente humanos, para processos nacionais e para as nações constitui e reforça, a nosso ver, a questão da antropomorfização dos espaços, territórios e nações. Ao afirmar que “*as nações são como os seres humanos*”, constitui-se esse processo de naturalização das nações, ao mesmo tempo em que se dificulta a discussão e a compreensão política e ideológica do processo de construção e instituição das nações e estados nacionais, tornando essas construções sociais e históricas quase que como “naturais” e parte da nossa realidade. Ao “naturalizar-se” as nações, ao conferir-lhes características semelhantes às humanas, torna-se assimilável e perpetua-se essa construção, ao mesmo tempo em que se oculta sua historicidade e os processos que levaram à valorização de determinado grupo em detrimento de outro, assim como a constituição dos territórios, das fronteiras e da soberania “nacionais”. Desse modo, transparece o caráter de “eternidade” que ajuda a conferir coesão aos “nacionais”, pois passam de pais para filhos, sucessivamente, certos valores e o sentimento de pertencimento, apesar e a despeito de todas as mudanças tecnológicas e conjunturais.

Essas entrevistas permitem vislumbrar os mecanismos pelos quais, na constituição dos discursos dos professores de geografia sobre nação e estados nacionais, apresentam-se elementos vinculados a essa “perenidade” necessária, constante e contínua das nações e

estados nacionais. Em que medida essas crenças aparecem em suas aulas? Em que medida essa não seria uma função específica vinculada ao ensino de geografia?²⁰⁴ Ou mais, em que medida essas concepções não se vinculam àqueles saberes específicos da escola básica, de reprodução do nacional, de construção ideológica, material e simbólica das nações?²⁰⁵ Se, de acordo com Chervel (1990), as disciplinas escolares (língua, história e geografia) efetivamente pouco contribuem para a construção dos nacionalismos e das nacionalidades, esse trecho permite-nos contestar sua afirmação, na medida em que se apresentam elementos que materializam e perpetuam, ainda que sub-repticiamente, elementos que se remetem às nações e estados nacionais e sua “eternidade/perenidade”.

Desse modo, pode até não ser pelo “conteúdo explícito” das disciplinas escolares que esse “nacionalismo” vai se constituindo, mas principalmente por certo “currículo oculto” (*mudam-se as formas, o ritmo, mas não muda a nação*), presente nas concepções, exemplos e crenças dos professores sobre estes conceitos.

Alguns docentes ponderaram acerca da importância do Estado para a manutenção das nações (em especial as “nações indígenas”), ou então, apontaram para o movimento de dominação de um povo sobre outros, como nos exemplos a seguir.

Culturalmente? [...] Eu penso que [...], por exemplo, no caso que eu citei, das nações indígenas. Se não delimitar um território de, uma área de reserva [...] eu acho que fica mais difícil essa população não perder os hábitos, assim, culturais, eh, lingüísticos. [...] Mas, eu não sei, assim, se a tendência é desaparecer ou não. Por que? Eu acho que ao longo da história houve um movimento, assim, de exterminar ou de uma [...] de um povo estar dominando outro. Acho que nos últimos anos tem movimentos contrários a isso, de preservação, de tentar, por exemplo, registrar a língua indígena, de tentar preservar a cultura. Eu vejo, assim, alguns documentários, antropólogos indo pra algumas nações indígenas tentando fazer um trabalho de resgate da língua deles, através do relato oral e alguém vai registrando. Eu penso que existe uma força, eh, que tende a misturar

²⁰⁴ Ou melhor: em que medida o ensino de geografia eterniza essa perspectiva, ao negar-se a discutir em maior profundidade questões associadas à política e à ideologia?

²⁰⁵ O ensino de geografia associou-se, desde seu início em França e Alemanha, à necessidade de se instituírem os nacionais. Perguntamo-nos se e em que medida essa “função” inicial ainda está presente no ensino de geografia, ainda que, na atualidade, de modo muito mais sutil. Acreditamos na relevância desta questão especialmente para o Brasil, onde a Geografia, mais que a História, confere materialidade, símbolos e mitos para a construção – e a manutenção – da identidade nacional.

as culturas, se eu pensar no caso brasileiro indígena nesse sentido. (Professor Limoeiro);

Depende. Por exemplo, se você for ver do ponto de vista cultural, muitas nações vão desaparecer. Nações indígenas aí já vão desaparecer. Puramente etnocultural ou etnográfica, não sei. Sim. Agora, do ponto de vista, usando aí nação com aquela associação de estado-nação, eu acho que não. Apesar das fronteiras [...] eu acho que vai acontecer que nacionalmente você vai ter pouco controle sobre algumas coisas. Por exemplo, entrada e saída de capitais, por exemplo. [...] As coisas, a gente tem que começar a ver que as coisas vão estar sempre se rearranjando e, e [...] e acho que muito, por exemplo, a burocracia do Estado não se deu conta disso. A escola não se deu conta disso. A polícia não se deu conta disso porque se você for ver como que a polícia age no território é [...] os traficantes, todo o sistema de comunicação, eles têm uma mobilidade imensa, eles estão ainda naquela questão, acho que nem na guerra do Paraguai eles tinham uma mobilidade desse jeito assim. (Professor Jacarandá);

Pequenas nações, realmente, voltando aí, tendem a desaparecer porque está havendo um [...] uma aproximação maior das grandes potências em cima delas. [...]. P.) Mas, assim, as nações, de um modo geral, você acha que não desaparecem? (R.) *Acho que não.* P.) Por quê? [...] [...] *Elas estão adquirindo sua independência. [...] Apesar do controle dos EUA.* (Professor Laranjeira);

Estes professores mostraram em suas respostas, que compreendem a nação, sobretudo pela via cultural e, nesse sentido, seu “desaparecimento” e/ou continuidade associa-se ou à ação do Estado, ou a ações políticas (guerras, dominação, extermínio) de um povo sobre outro. Ficam explícitas a associação entre nação e estado na perspectiva apontada por Hobsbawm (2000), assim como a inversão apontada por Almeida (1995).

A noção de processo histórico também é elemento constante nestas concepções, na medida em que “ao longo da história houve um movimento de exterminar ou de um povo estar dominando outro.” Logo, as relações entre diferentes nações são colocadas em uma perspectiva histórica de longo prazo – e associadas, ainda que indiretamente, à ação do Estado.

Em contrapartida, embora haja a perspectiva do desaparecimento das nações no aspecto “cultural”, quando associadas ao Estado, estas não necessariamente tenderiam a desaparecer, mas a “perder um pouco o controle sobre algumas coisas” (*por exemplo,*

entrada e saída de capitais). No entanto, neste caso específico, a referência não é sequer a nação no aspecto cultural, mas o estado nação moderno.

Encontramos, na última entrevista citada, referência explícita aos livros de Manoel Correia de Andrade²⁰⁶ e à utilização da tipologia estabelecida por este autor, com o professor falando em nações pequenas e comparando-as à idéia de “país”.

Aparece em outras entrevistas, uma perspectiva de re-arranjo das coisas, de mudanças permanentes, a questão legal e uma descrença no poder policial do estado.

A burocracia do Estado não se deu conta disso. A escola não se deu conta disso. A polícia não se deu conta disso porque se você for ver como que a polícia age no território é [...] os traficantes, todo o sistema de comunicação, eles têm uma mobilidade imensa, eles estão ainda naquela questão, acho que nem na guerra do Paraguai eles tinham uma mobilidade desse jeito assim. (Professor Ipê)

Torna-se claro que, para muitos docentes entrevistados, o Estado tem perdido sim seu “poder de coerção”, o “uso legítimo da força física”. Desse modo, são os traficantes nos “territórios ilegais” que agem sobre os territórios, com grande mobilidade (algo que não existiu *nem na guerra do Paraguai*).

Nestes exemplos, destacam-se, sobremaneira os aspectos culturais ligados às nações. Assim, ao mesmo tempo em que é possível verificar uma tendência ao desaparecimento, há, tentativas de resgate das culturas (em especial, no caso dos povos indígenas, citados por alguns docentes).

No caso daqueles docentes que afirmaram que as nações tendem a desaparecer no contexto atual, a principal justificativa utilizada é de ordem essencialmente econômica e jurídica (soberania).

Eu acredito [...] que o conceito de nação, que é esse conceito mais amplo, sim. Mas, não a soberania. Então, quando a gente pega, por exemplo, uma União Européia. Existe um parlamento europeu que eles já conseguiram um avanço, mas eles ainda não conseguiram uma identidade única, uma linha de política externa. Por que? Porque a soberania de cada país fala mais forte. Então, pode ser que isso aconteça, mas vai ser um processo lento. Lento e gradativo. Porque

²⁰⁶ Especialmente *O Brasil e a África* e *O Brasil e a América Latina*, ambos editados pela Contexto, das décadas de 1980 a 1990 e ainda em circulação. Nos dois livros, é explícita a divisão que o autor estabelece entre grandes, médias e pequenas nações, tendo por critério, sobretudo, a extensão territorial: “não dispondo de um melhor critério, resolvemos classificar os países, de acordo com a sua extensão territorial, em muito grandes, grandes, médios, pequenos e muito pequenos ou mini-países; e deixamos fora da classificação, os países que ainda são dependências metropolitanas.” (ANDRADE, 1989, p.34)

existem determinados interesses que se sobrepõem a esse outro interesse. Diminuem. Muito. (Professor Pinheiro).

Eu acho que sim. Esse poder econômico das transnacionais, eu acho que, hoje, igual você estava falando dos últimos 50 anos, eh, eh, elas tomaram, elas se tornaram o Estado. Eu acho até mesmo nos países ricos, eles se movem, eles se estruturam em relação às transnacionais. Então, infelizmente, as estruturas todas do Estado, eu acho que elas tendem a desaparecer. Mesmo que ela exista assim, formalmente, ou seja, no papel e tudo, mas na realidade, eu acho que ela tende a desaparecer. Porque o poder não é mais respeitado. (Professor Pequizeiro).

As nações tendem a desaparecer devido ao poder econômico das transnacionais, que agem de modo a solapar a “soberania” especialmente dos países pobres. Para os professores Pinheiro e Pequizeiro, são essas empresas que estão ditando “as regras”, mesmo em países desenvolvidos - o estado governa para elas.

Assim, eles associaram suas respostas à ação mais visível do Estado – que se retira da “arena social” – e que parece estar “perdendo poder”. Por isso, afirmaram que as nações consideradas como materializações efetivas do Estado tendem a desaparecer frente ao poder econômico.

É interessante observar que as respostas não conduzem a um “padrão”, mas ao contrário, demonstram dispersão, afinando-se com nossa idéia de que as conjunturas formativas muitas vezes são muito presentes nas concepções dos docentes.

Por que fazemos tal afirmação? Porque no grupo dos docentes que se formaram de 1990 a 2000, as respostas apontaram para a discussão entre fragmentação e globalização, ao passo que, no grupo dos que se formaram de 1960 a 1980, o destaque está concentrado na perda de poder das nações frente ao capital.

Logo, se no período militar, as nações – em especial a brasileira – apareciam como um fator determinante na política externa, e mesmo interna, na atualidade esses docentes percebem – comparando sua formação com a conjuntura atual – um enfraquecimento das nações frente ao capital. Por isso, frisam tanto seu “enfraquecimento”.

Uma resposta que se destacou aponta para a “vaguidéz” da idéia de nação no Brasil.

Então, é o futebol, aí, Tiradentes, o imperador que foi lá e trouxe a independência de graça, lá assim, os momentos que aí na história eles estudam, não sei, revolucionários, durante o período, de independência, pós independência. Aí, é história, não sei, eh, Balaiada, essas revoluções aí, eh, Farroupilha, que resgatam isso. Mas, eh, quando eu falo Brasil estado-nação, você vai perceber que também

há variações. Por exemplo, no Rio Grande do Sul, a Farroupilha, a Revolução Farroupilha em um significado pra eles. Até enquanto nação mesmo riograndense, o continente riograndense. E aí, vai variando. Então, é muito, é muito vago no Brasil. (Professor Jatobá)

O trecho destacado vem ao encontro da afirmação de José Murilo de Carvalho (2003): não existem grandes mitos históricos fundadores da nação brasileira. Nossos “grandes mitos históricos” são principalmente regionais, não se constituindo em um “acontecimento” capaz de engendrar e reforçar a construção da identidade nacional – porém, em contrapartida, são capazes de gerar fortes identidades regionais que, por sua vez, fragmentam e dificultam a constituição de uma “identidade nacional” pela via histórica.

Logo, quem confere essa “unidade nacional” ao Brasil são os diversos aspectos da geografia, centrados, sobretudo, na “natureza”, na “extensão territorial”, no “discurso do país do futuro” (que surge, provavelmente, com aquela idéia de Caminha que “nesta terra, em se plantando tudo dá”). Aparece ainda a questão das desigualdades de classe (dentro de uma “perspectiva da geografia crítica”), e a certeza que não somos uma nação, em decorrência da extrema exclusão (cor, classe, entre outros). Assim, é o “futebol” que confere a unicidade mítica à nação, que aparece como o símbolo-rito capaz de aglutinar e eliminar todas as diferenças, concedendo finalmente aos brasileiros, certa “unidade nacional”, uma identidade (que a bandeira e o hino não são capazes, devido às grandes desigualdades e injustiças presentes na nação). E essa identidade nacional associa-se ao “orgulho” de sentir-se brasileiro.

Outros docentes, ao afirmarem o não desaparecimento das nações, associaram tal opção à conjuntura atual, como nos exemplos a seguir.

As nações não vão desaparecer porque [...] se a globalização faz parte do capitalismo e o capitalismo ele é contraditório, globalização é fragmentação do espaço. [...] Acho que até, pode até a língua inglesa dominar, mas acho que ainda vão continuar algumas especificidades. Porque às vezes, eh, porque os índios, às vezes, falam português, mas eles continuam vivendo da forma como eles vivem. Não! Não desaparecem. Aliás, eu vejo o contrário. Eu vejo um movimento de, de, de recrudescimento, de fortalecimento dessas manifestações artísticas, culturais, eh, idiossincráticas, se eu posso dizer assim. (Professor Castanheira);

Porque nação não é só a cultura enraizada. Não vejo assim. Eu posso estar até errado. Se eu tiver algum erro de conceito, você me corrija. Eu acho o seguinte,

nação, mesmo que hoje eu dê mais valor ao que veio na história da minha família, da minha cidade, do meu grupo, mesmo que eu mude um pouco o que eu faço, não é mais o que minha mãe fazia, eu estou criando um novo referencial. E é, continua sendo uma nação. Uma nação diferente, com costumes diferentes. [...] A nação brasileira sofrendo, penando, sabe, tentando viver com o salário, sabe. Mas, é uma nação. Então, eu não acredito em nação desaparecer de jeito nenhum. Mudam-se as formas, o ritmo, mas não muda a nação. Não acaba não. (Professor Ipê);

A gente percebeu que capitalismo vive de crises, vive em crise aí. E, as nações, pelo contrário. À medida que elas estão, várias, algumas nações, eh, à parte do capitalismo, elas só estão à parte desse sistema, mas elas estão, eh, excluídas, mas elas continuam existindo. Então, elas continuam existindo com suas especificidades, mais ainda, quanto mais excluídas ainda mais imbuídas em si ali. Acho que vai reforçar essa questão da nação. (Professor Mogno);

Nos exemplos citados, os docentes procuraram demonstrar o inter-relacionamento entre processos “nacionais/locais” e processos globais. Se o capitalismo engendra a globalização, ao mesmo tempo, e contraditoriamente, produz a fragmentação do espaço, sua segmentação e o aprofundamento da discussão acerca das identidades (locais). Eles afirmam também que, no atual contexto, é possível perceber um movimento de recrudescimento das manifestações “artísticas e culturais” afeitas às identidades locais. Porém, não consideram, pelo menos nestas entrevistas, que tais manifestações criam e reforçam os sentimentos de pertencimento às nações e estados nacionais, na medida em que, de acordo com Anderson (1989), personificam e particularizam as nações, conferindo-lhes e materializando para esses grupos, seus “mitos fundadores”, de acordo com Chauí (2000). Tais docentes demonstram, a nosso ver, uma percepção da dialética entre os processos de globalização e fragmentação.

Desse modo, ao mesmo tempo em que o capitalismo engendra a globalização, acaba por reforçar os nacionalismos, ou seja, há um reforço da nação pela exclusão associada ao capitalismo. Assim, as nações ao contrário, irão continuar a fornecer alguma identidade aos sujeitos, principalmente àqueles que não estão inseridos no mundo “globalizado”. Talvez por essa via, os docentes compreendam e expliquem, por exemplo, a permanência de conflitos nas regiões dos Bálcãs e Oriente Médio. Talvez por isso, para alguns docentes estudar, compreender e ensinar o capitalismo, seja tão importante.

Desse modo, para nós, evidencia-se mais uma vez a relação circular entre a produção científica e a escola básica: é certo que existem permanências na escola básica que influenciam a produção científica. Em contrapartida, questões mais afeitas às discussões acadêmicas ou científicas perpassam a construção discursiva dos docentes entrevistados, acrescentando novas problemáticas ao “currículo oculto” da escola básica.

5.3.2 Permanência dos estados nacionais no contexto atual

Em relação à permanência ou não dos estados nacionais frente à conjuntura atual, para 42,85% os estados nacionais não desaparecem; para 28,57% o desaparecimento “depende” de qual estado e de qual conjuntura; para 14,28% tendem sim a desaparecer e para 14,28% eles tendem a se reconstruir.

Entre as afirmações acerca do não desaparecimento dos estados nacionais, destacamos as seguintes:

Creio que não... [...] [...] Porque eles estão formando a sua nova perspectiva. [...] A sua carga, a sua carga de formação. (Professor Laranjeira);

Eu não acredito que vá desaparecer um estado nacional. Porque [...] você tem todo um dado aí, um dado [...] um estado nacional, vou continuar dentro do exemplo de uma União Européia que eu acho que caracteriza bem esse tema que nos estamos discutindo agora. Então, uma cultura alemã, uma cultura francesa, aquele povo, eles vão querer manter aquela identidade deles de qualquer maneira. Eles vão querer homogeneizar aquilo ali. Então o estado ele não vai desaparecer. Eu não acredito que ele desapareça. Não o estado no sentido da fronteira. (Professor Pinheiro);

Eles continuam, o poder político, embora o econômico predomine, o poder político é muito forte. Você tem aí, eh, movimentos pra formação de novos estados nacionais, então, vê lá, diminuir, eh, [...] eh, muito menos vai diminuir. A tendência é surgirem novos estados nacionais. Talvez, não com sentimento de nação, mas pela política, pela questão política, de poder político. Eh, [...] Que a questão política, o poder, ele continua forte aí. À medida que [...] há confronto entre as identidades. [...] Porque [...] o grupo, a identidade que eu defini ali como nação, ele quer ter o poder político sobre a decisão, nas questões sobre o seu grupo. Então, o ser humano, quando ele se organiza, ele quer decidir. A tendência dele é essa. Querer decidir ali. (Professor Mogno);

Não pelo mesmo motivo. Não pelo mesmo motivo. Quer dizer, enquanto existirem as nações elas vão se aglutinar em torno de territórios e vão tentar fazer valer a sua, a sua vontade. Tanto, que veja bem. Os meninos eles sempre vão nessa. Eles falam: “ah, mas e a União Européia?”. É, mas eu não vejo não. Eu vejo a união européia sim, do ponto de vista econômico. Mas do ponto de vista cultural eu vejo os bascos cada vez mais bascos. (Professor Castanheira)

Os professores parecem estabelecer uma distinção entre poder político e poder econômico. Não se concebe que poder político e econômico sejam facetas de um mesmo processo de dominação (de classes). E por se fazer essa distinção é que se justifica a existência da União Européia (perspectiva econômica) e a manutenção, nesse mesmo espaço, das identidades nacionais (“*eu vejo os bascos cada vez mais bascos*”).

Apesar do predomínio das relações econômicas, para a maioria dos professores entrevistados, enquanto existirem “nações”, elas irão desejar e lutar por sua “autodeterminação” (“quer dizer, enquanto existirem nações elas vão se aglutinar em torno de territórios e vão tentar fazer valer a sua vontade”).

Assim, os professores constroem seus saberes sobre nações e estados nacionais tendo como referência mais imediata a realidade vivenciada na prática de suas aulas, em seu cotidiano – daí a constante referência à União Européia (de fato, algo “novo” na “nova ordem mundial”), o recurso às nações sem Estado, a justificativa para a permanência de um mundo constituído por nações e estados nacionais. E porque processos de globalização são acompanhados por processos de fragmentação, alguns docentes apontam, inclusive, para a possibilidade de surgimento de novos estados nacionais (“Você tem aí, eh, movimentos pra formação de novos estados nacionais, então, eh, [...] eh, muito menos vai diminuir. A tendência é surgirem novos estados nacionais.”).

5.3.3 Em questão, o território no contexto atual

Perguntamos aos docentes se, na atual conjuntura, os territórios também tendem a desaparecer.

Esta questão foi elaborada pensando na proximidade da discussão entre o “desaparecimento dos estados nacionais” e o “fim dos territórios” - discussão muito em voga nas academias. Para 50% deles, o desaparecimento do território “depende” – de qual território, qual cultura, qual nação; para 28,57%, os territórios não tendem a desaparecer, uma resposta que se aproxima de nossa própria perspectiva, e para 21,42%,

os territórios tendem sim a desaparecer. Neste caso, associamos as respostas aos períodos em que os docentes se formaram.

Aqueles docentes que responderam que o desaparecimento dos territórios “depende” (qual território, qual conjuntura), as justificativas apontam sobremaneira para a relativização das categorias tempo e espaço, e a discussão crescente acerca de redes e fluxos.

No sentido dessa noção tempo e espaço. Porque as coisas estão [...] eh, por exemplo, eh, você vê a questão do Iraque. É um território completamente, eh, virtualizado. Os terroristas têm uma mobilidade imensa. Eles só conseguem isso com sistema de comunicação. Eles conseguem mandar as idéias deles via Internet, por exemplo. (Professor Jacarandá);

Acho que o tempo está transformando o espaço, está mudando muito esse espaço. Então, é muito dinâmico, eh, essas mudanças do tempo para gente está, do espaço, dentro do tempo, que não é um..., nós temos uma mudança territorial hoje muito mais rápida do que, eh, há tempos atrás. Então, você tem uma estruturação diferente, muito diferente, do espaço, do que tínhamos há anos atrás. Então, acho que nossa conjuntura ela é mais dinâmica. Ela te traz mudanças diárias até. Pela dinâmica que tudo acontece hoje o tempo está interferindo nas nossas noções de espaço, as nossas dimensões de espaço estão se estruturando de uma outra maneira. (Professor Cajueiro);

*Depende. Depende da relação, depende. Então, o tempo engole, eh, o espaço quando você trabalha a estrutura de telecomunicações. Aí, sim, o tempo engole o espaço. Eu posso estar aqui, pegar meu celular e conectar com o mundo. É um processo mundial, você está nele, então. O tempo está na minha mão. É uma relação temporal onde está engolindo o espaço, mas o tempo no sentido tempo geográfico, **espaço** geográfico, diminuiu a distância por causa da tecnologia, mas na verdade eu não acredito que isso aconteceu. Agilizou demais as coisas. As coisas são muito ágeis, mas a [...] como é que seria? Como é que eu poderia me expressar? Eh, [...] as distâncias foram minimizadas, mas os espaços continuam estabilizados, no mesmo lugar. Então, eu tenho um tempo de deslocamento do Brasil pra Europa, hoje muito menor que há vinte anos atrás. Mas, a Europa esta no mesmo espaço, o Brasil está no mesmo espaço. Não anula, jamais. O tempo não anula. Ele acelera a comunicação e a relação entre esses espaços. (Professor Pinheiro);*

As mudanças tecnológicas estão profundamente associadas às modificações territoriais, na medida em que incidem sobre as populações, modificando as redes, os fluxos e ressignificando os “fixos”. Assim, a permanência e a criação de novos territórios estão condicionadas por novos atores e agentes, que possibilitam maior agilidade e, por isso mesmo, favorecem à maior fluidez nos e pelos territórios, modificando-os.

Logo, as mudanças tecnológicas são as responsáveis por modificações nas concepções de tempo e espaço, o que contribui para as modificações nos sentidos do território e das territorialidades. A “virtualização” dos territórios não se associa apenas às noções de “redes e fluxos”, mas também à própria prática da guerra (no caso, o exemplo citado foi o Iraque) e das ações terroristas – que, por sua vez, são mais comuns na medida em que os grupos terroristas têm maior mobilidade espacial, como nos exemplos a seguir.

Não. Eu acho que há uma relativização do tempo do ponto de vista das relações sim por causa [...] do fluxo de informações e conhecimento. Eh, quer dizer, você tem o instantâneo hoje. Você está em qualquer lugar com a web-cam, daqui dessa sala, por exemplo, graças à Internet. Então, você suprime o território nesse sentido, né, eh, teórico, conceitual da coisa. [...]. Todo, tudo é a premissa. Se a minha premissa é de que, a minha aposta teórica, é de que a nação persiste, então, o território também persiste. Porque a nação, o que a nação mais quer é um território. (Professor Castanheira);

O desaparecimento do “território” como categoria depende da premissa que se tem por referência. Para ele, se há uma aposta na permanência da nação, então se aposta também na permanência do território (“porque a nação, o que a nação mais quer é um território”). Apesar dessa observação, do ponto de vista das relações associadas às mudanças engendradas pelos meios de comunicação e pelas novas tecnologias, tempo e espaço sofrem sim, na atualidade, profundas modificações (com o domínio do “instantâneo”).

Não. Não acho não. Não acho nada que está assim. Eu concordo com o seguinte, estamos mudando. O mundo é outro. Tanto aqui eu em relação a minha mãe como, eh, população e nação do século XXI com a nação do século XX. Agora, eu acho acabar [...] eu não vejo assim. Eu vejo mudança. E, olha, eu não espanto com as mudanças, eu não espanto. Eu acho que são mudanças naturais que a tecnologia trouxe. (Professor Ipê);

Eu penso que ainda, eh, depende da classe social. Tanto pra deslocar, eh, a pessoa fisicamente, algumas pessoas tem acesso à avião, eh, um meio de

transporte rápido. Outras não tem. Penso também, por exemplo, eh, Internet, fax, é um meio de encurtar as distâncias. E se você tem acesso a ele? Porque se não tem você vai ficar a margem e aí as distâncias vão continuar longas do mesmo jeito. [...] Então, eu penso que o espaço [...] eh, a questão da diferença de classe social, eu acho que nesse sentido o tempo não vai engolir o espaço porque não resolveu essa, esse problema da diferença social. Eu penso isso assim. (Professor Limoeiro)

Nos dois casos, observa-se a aceitação das mudanças, porém, não para “todos”. Os professores Ipê e Limoeiro percebem as diferenças de tempo e espaço associadas às mudanças temporais e tecnológicas (“eu concordo com o seguinte, estamos mudando. O mundo é outro. Tanto aqui eu em relação a minha mãe como, eh, população e nação do século XXI com a nação do século XX”) e também, à persistência das diferenças entre classes sociais (“depende da classe social. Tanto pra deslocar, eh, a pessoa fisicamente, algumas pessoas tem acesso à avião, eh, um meio de transporte rápido. Outras não tem. Penso também, por exemplo, eh, Internet, fax, é um meio de encurtar as distâncias. É se você tem acesso a ele? Porque se não tem você vai ficar a margem e aí as distâncias vão continuar longas do mesmo jeito”).

Novamente a questão apontada pelo professor Castanheira: dependendo da premissa usada como referência, os docentes podem ou não fazer referência tanto ao “fim dos territórios”, quanto à criação de “multiterritorialidades”, como no exemplo a seguir.

Não. Acho que está surgindo cada vez mais territórios. Principalmente, cada grupo, ele quer se fechar, ele quer mostrar que tem força, ele quer demarcar esse território pra mostrar sua imponência, [...] pra mostrar o seu poder, pra mostrar a sua força e pra ser notado. Eu acho que cada grupo acaba se isolando com medo da violência, com medo do outro grupo, acaba formando novos territórios. Territórios os mais variados, os, com as redes de [...] legais e ilegais. [...] Ah, eu [...] mesmo o que a gente poderia pensar como a [...] que o fim de um território como a rede de comunicação, por exemplo, eu acho que dentro da própria rede já se forma uns grupos isolados, fechados. (Professor Figueira);

Não. Porque senão a gente vai ficar desempregado (risos). Não, eh, [...] o fim do território não tem, muito pelo contrário, está surgindo novos territórios. Por isso que estou falando, eh, por isso que eu falei antes. Os territórios que estão surgindo, surgindo não, ressurgindo são territórios informais, mas ninguém quer

ficar na informalidade. Todo mundo quer se institucionalizar para [...] existir. (Professor Mogno).

De fato, se você pensar em termos de, de distância, a distância foi embora. Essa distância, ela, ela é muito relativa. [...] Mas, nessa questão, se você pensar esse território politicamente eu não sei se o tempo engole isso não. Se você pensar no território em termos de distância, no que ele representa, que tem uma base aqui que você pode percorrer isso aqui, essa distância acabou. O tempo engoliu ele sim. Mas, eu não sei se o tempo engole essas questões que envolvem política social, não sei se envolve não. Acho que não. (Professor Juazeiro).

As justificativas apontam para a relativização do tempo e do espaço a partir dos avanços tecnológicos, que, entretanto, não implicam necessariamente o “fim” dos territórios. Assim, encontramos professores que afirmam a permanência dos territórios por questões de poder e de ordem política (“cada grupo, ele quer se fechar, ele quer mostrar que tem força, ele quer demarcar esse território pra mostrar sua imponência”); outros que afirmam a permanência dos territórios devido às questões associadas às diferenças entre as classes sociais (para alguns, o território agora é o mundo, enquanto que, para outros, as distâncias permanecem as mesmas) e, por fim, os que acreditam na constituição de novos territórios (os territórios “informais”).

Acreditamos que essas percepções associam-se a dois fatores: de um lado, o tempo e o processo de formação do docente; de outro, o universo escolar ao qual ele está vinculado.

Aqueles professores que trabalham com alunos de maior poder aquisitivo e maior capital cultural afirmam que o mundo “torna-se menor com a tecnologia” (posto que isso se associa à realidade vivenciada pelo grupo ao qual o docente se encontra mais próximo, ou tem maior convivência). Porém, aqueles docentes que trabalham com alunos oriundos das classes empobrecidas já percebem o sentido da exclusão “digital” e “territorial-internética” (também associado, por sua vez, à realidade vivenciada pelo grupo de alunos aos quais eles estão mais próximos, ou melhor, têm maior convivência).

Observamos ainda que alguns docentes, independentemente do grupo de alunos ao qual têm maior proximidade, apontam questões sociais e econômicas (exclusão digital e econômica) como elementos importantes para se considerar a questão do “fim dos territórios” (caso dos professores Castanheira e Peroba, por exemplo). Para eles, o que

importa na discussão desta problemática sobre o “fim dos territórios” é a premissa teórica inicial que se toma por referência.

Aqueles docentes que afirmaram que os territórios tendem a desaparecer (ou que “o tempo engoliu o espaço”) apontam as mudanças tecnológicas como principais motivadoras de tal processo.

Eu acho que sim. Se a gente fizer uma retrospectiva da história a gente percebe que as coisas eram muito, muito diferentes de hoje. Quando eu mudei pra Belo Horizonte, por exemplo, nós levamos praticamente dois dias pra chegar a Belo Horizonte, porque não tinha estrada asfaltada direito. Tivemos que dormir no caminho. Quer dizer, é uma, tudo diferente de hoje. Hoje em poucas horas eu vou ao mesmo lugar. Então, realmente diminuiu. Eu acho que, eh, o próprio meio. Não só o meio de transporte, mas também o meio de comunicação diminuiu a distância. Hoje, por exemplo, naquela época a escrevia uma carta. Na década de 60, eu escrevia pras pessoas no interior e ficava esperando a resposta. [...] Então, realmente, as distâncias hoje estão muito menores. [...] Olha, acho que vai depender muito da questão política, da vontade do homem, sabe, dele querer ou não esse desaparecer. Eu acho que aí teria que fazer uma análise dentro da questão política. Há interesse político pra esse desaparecimento? Ou do jeito que está é melhor? Para que haja mais divisões, mais [...] Aí, nós iríamos entrar na questão política em si. (Professor Embaúba);

Este trecho explicita alguns mecanismos pelos quais os docentes constroem seus saberes com base nas experiências vivenciadas por eles. Assim, ao considerar as mudanças que ele, como sujeito, viveu em relação ao “encurtamento das distâncias”, aposta no “fim dos territórios” a partir das mudanças tecnológicas associadas aos transportes e meios de comunicação. Ou, pelo menos, ele procura justificar a idéia que, na “atualidade, o tempo engoliu o espaço”. Não há, na construção desse docente, nenhuma referência à obra de David Harvey,²⁰⁷ em que este autor, procura estabelecer uma discussão teórica acerca dessas mudanças espaço-temporais. Ao contrário, para ele, são reflexões oriundas da sua própria vivência espaço-temporal que o levam a raciocinar diante da questão que colocamos na entrevista.

Eh, há uma tendência a se criar um, porque aí eu penso no espaço virtual. Eh, o espaço virtual ele nos descola desse mundo. E ele é perverso porque ele cria a

²⁰⁷ HARVEY, David. *Condição pós-moderna* – uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 11.ed. São Paulo: Loyola. 1992. 349 p.

sensação de que nós pertencemos ao espaço central. Ele cria uma imagem que nós participamos de um mundo que não participamos. Então, o espaço virtual, eh, é uma tentativa de nos inserir no mundo da fábula, como diz o Milton Santos no livro “Por uma outra globalização”. [...] Bom, vendo nessa conotação do tempo, aí eu acho que o território ele fica um pouco ameaçado, essa territorialidade, porque aí, porque a tendência da globalização, do discurso da globalização é exatamente esse. É você criar a sensação de que você é um cidadão global. E aí você vive um mundo que não é o seu, que é o mundo virtual. E aí você, você tem, aí você ameaça até a nação. Você tende a descolar do seu espaço, do seu mundo que é esse aqui. E aí os territórios eles se tornam ameaçados sim. Aí eu acho que [...] é um instrumento até de guerra, vamos dizer assim. Porque o sistema, o próprio sistema capitalista ele é perverso por isso porque é uma nova forma de sucumbir o outro. (Professor Peroba);

Neste caso, o docente recorre explicitamente à produção acadêmica para justificar sua opção teórica. Ele procura problematizar a questão do “fim dos territórios” e acerca da premissa que “o tempo engoliu o espaço,” numa perspectiva associada diretamente à produção acadêmica (ele cita, de maneira explícita, a obra de Milton Santos). Se o espaço virtual “é uma tentativa de nos inserir no mundo da fábula”, neste caso a própria sobrevivência das nações encontra-se “ameaçada”. Assim, tempo e espaço sofrem mudanças porque estão associadas à tentativa de inserção das pessoas numa realidade “global”, que, como frisou antes, “não é para todos” (daí o recurso à proposição da globalização como “fábula”, discutida por Milton Santos em seu livro).

Evidencia-se na proposição destes dois docentes aquilo que estamos chamando de “relação circular entre a academia e a escola básica”. De um lado, os saberes dos professores são construídos tendo por referência suas próprias experiências de vida; de outro, à experiência vivida pelos professores soma-se a produção acadêmica. Uma oferece suporte e justificativa para a outra, embora sejam intrinsecamente diferentes. Se a escola básica oferece à academia um motivo para a criação de todo um campo científico (caso da geografia, pois como disciplina acadêmica surgiu a partir da necessidade de formação de professores para a escola básica), a discussão acadêmica oferece segurança ao docente da escola básica (posto que suas construções oriundas da vivência prática encontram ressonância e apoio na produção científica).

Eu acho que o tempo engoliu o espaço. Só que aquela visão do espaço tradicional, entendeu, da minha terra, aquela questão, eh, de onde que eu nasci

ou o lugar onde eu nasci ainda é muito forte. Então, eu acho que [...] do ponto de vista dessa noção de território, tempo e espa [...], o tempo está muito, está acelerando. E algumas coisas não se dão conta disso. Eh, seja o Estado burocrático que não consegue criar leis pra facilitar essa questão, por exemplo. Ao mesmo tempo você ainda tem aquela idéia de que o, o meu espaço, eh, onde que eu vivo hoje no 3º milênio, mas o meu avô viveu, meu bisavô viveu. Eu não sei se está claro, eh, essa confusão que está ainda que o espaço ainda tem uma referencia tradicional ainda de [...] de memória, de tudo, de que o tempo ele vem atropelando isso. (Professor Jacarandá).

Engoliu mesmo. O que se vê hoje no Oriente, na África, no Oriente próximo. É uma terra sem lei. Essas regiões não têm estrutura nenhuma. [...] Então, a gente está perdendo a noção de território. Está perdendo a noção de nação também. (Professor Pequizeiro).

Para o Professor Jacarandá, observa-se a persistência do local, apesar de o global estar procurando estabelecer certa homogeneização (cultural e econômica). O tempo está “mais acelerado”, mas a referência cultural ao lugar ainda persiste e parece se contrapor às mudanças globais. Para ele, esse processo associa-se à perda de legitimidade do estado burocrático - ou moderno (“o Estado burocrático que não consegue criar leis pra facilitar essa questão, por exemplo.”).

Tempo e espaço são subsumidos pelas mudanças tecnológicas e pela ineficiência do estado como portador do “uso legítimo da força física”. A ausência de um Estado capaz de criar estruturas mínimas de segurança e bem-estar (principalmente na *África, Oriente e Oriente próximo*) leva à extrema fragmentação espaço-temporal. Esse processo, por sua vez, implica perda da “noção de nação”. A própria existência da nação é ameaçada pela ineficiência do estado.

Especificamente nestes casos, comprova-se a importância da associação estabelecida, historicamente, entre nação moderna e estado moderno: um existe em razão do outro. Sem o estado moderno, não há como se constituir a nação moderna (pelo menos na concepção do Professor Pequizeiro).

Estas transcrições são muito importantes porque nos permitem associar algumas coisas discutidas ao logo de todo este trabalho. Primeiro, a construção conceitual dos docentes associa-se à sua formação anterior e posterior à graduação e, nesse caso, aparecem trechos que denotam a importância das experiências vividas para a construção do saber docente.

Segundo, suas concepções aproximam-se das formulações acadêmicas na medida em que os docentes dão continuidade à sua formação pessoal – daí a idéia crescente dos territórios virtuais, das redes e dos fluxos. Terceiro, há uma crítica ao discurso que nos desloca do mundo (ao criar o mundo virtual) e, ao mesmo tempo, nos exclui dele e do mundo real (isso é percebido claramente por vários docentes, como apontado nos trechos destacados).

Observa-se ainda que, aqueles docentes que afirmaram o “fim” ou o enfraquecimento dos Estados, associaram isso ao enfraquecimento ou desaparecimento dos territórios (já que o Estado burocrático perdeu poder e se enfraqueceu). Neste caso, destaca-se o vínculo entre Estado formalmente constituído, território nacional e nação.

Evidencia-se que para alguns, a matriz territorial – como área demarcada, como fronteira - é fonte de poder para os estados nacionais e para o estabelecimento de sua soberania. Em contrapartida, outros percebem os territórios para além da área demarcada ou do exercício da soberania de um “povo”, por isso afirmam a criação de novos territórios (virtuais) que, ao mesmo tempo, incluem e excluem pessoas.

5.4 A contribuição da geografia para a construção das concepções de nação e estado nacional

Apesar de trabalharem conflitos e focos de tensão e discutirem a globalização, alguns docentes parecem não perceber qual a relação desses conteúdos com as categorias nações e estados nacionais. Mais ainda, poucos docentes perceberam a relação entre a geografia e a construção da identidade nacional brasileira.²⁰⁸ Ao responderem, por exemplo, se a geografia contribuía para a construção de alguma idéia de nação e estado nacional, as respostas foram as seguintes:

Tabela 6 – A geografia contribui para a construção da idéia de nação?

Sim	05 respostas
Não	04 respostas
Muito pouco	05 respostas

Somando-se as respostas negativas ao “muito pouco”, obtemos um percentual de 64,28% de respostas que negam a relação entre a geografia (seu ensino, principalmente)

²⁰⁸ No sentido de perceber a importância do discurso geográfico – sua centralidade – para a construção dos mitos fundadores da nação e do estado nacional brasileiro.

e a construção de alguma idéia de nação e estado nacional. Os professores destacaram, principalmente, a relativa “ausência” - ou a pequena contribuição - da geografia na construção da identidade nacional brasileira, associando a edificação do “sentimento de pertencimento” não à ciência geográfica (ou ao ensino de conteúdos geográficos), mas à ação – e interesse - do professor.

Uma das possibilidades para esse número elevado de respostas negativas²⁰⁹ pode ser associada ao fato de os docentes afirmarem que os alunos não valorizam, nem reconhecem bem o “país no qual vivem”. Assim, para eles, a geografia não contribui, ou contribui muito pouco para a construção das categorias nações e estados nacionais (e da identidade nacional brasileira) por não conseguir desenvolver nos alunos, a não ser periféricamente, o reconhecimento do Brasil:

Na hora que você vai mexer lá na frente e você vai pensar se mudou algum valor ou não mudou, você não trabalha com isso. Principalmente, as escolas que visam o vestibular, cuja clientela só vem pra passar no vestibular. Aí, eu acho que até a gente faz um pouco de mágica, tentar trabalhar algumas coisas assim, porque, de modo geral, se você for seguir [...] bem o programa que o vestibular pede, você passa por cima disso. [...] Mas, eu, para te falar a verdade, eu acho que eu trabalho muito de nacionalista que eu sou. [...] O negócio é da gente, a gente tem que fazer isso. E aí, eu, eu mostro muito essa, a forma como as coisas são colocadas e como é que esse processo nosso está desnacionalizando. Uma coisa que nós é que construímos. No final das contas foi com o dinheiro da gente, foi com imposto da gente, foi com o trabalho da gente, que eles estão jogando tudo no lixo. Então, assim, nesse ponto aí, eu acho até que ele, [...] eu acho que ele pode sim levar o menino a pensar um pouco nesse ser cidadão brasileiro, mas eu não sei se ele leva nesse sentido de trabalhar isso que você esta falando, trabalhar o estado, estado nação, território. Eu não sei. Tenho dúvidas. (Professor Juazeiro)

A perspectiva apontada pelo professor associa-se diretamente à construção dos “valores” nos estudantes, entre os quais, o sentimento de pertencimento à nação brasileira. No entanto, apesar desta vontade, o docente não necessariamente se sente “bem sucedido”, uma vez que “na hora que você vai mexer lá na frente e você vai

²⁰⁹ É interessante observar que o número de respostas negativas é elevado, mas na hora de explicar melhor a questão, os professores acabaram por afirmar seu contrário, ou seja, que o ensino de geografia contribui para a construção da identidade nacional brasileira (dependendo do interesse e crença do professor no “país”).

pensar se mudou algum valor ou não mudou, você não trabalha com isso. [...]. Aí, eu acho que até a gente faz um pouco de mágica, tentar trabalhar algumas coisas assim, porque, de modo geral, se você for seguir [...] bem o programa que o vestibular pede, você passa por cima disso.”

Para o professor Juazeiro, o sentimento de pertencimento é construído pela ação e interesse dos docentes, não a partir da contribuição oferecida pela disciplina escolar – principalmente no ensino médio, onde o “norteador do programa” disciplinar é o conteúdo a ser trabalhado para o vestibular, como ele explicita em sua entrevista.

A construção da identidade nacional, neste caso, tem um aspecto positivo: faz-se necessário despertar, nos alunos, a importância de reconhecer o Brasil como nação. Essa importância relaciona-se à concepção de nação presente em seus saberes, ou seja, um todo construído a partir da contribuição de cada um (“eu mostro muito [...] a forma como as coisas são colocadas e como é que esse processo nosso está desnacionalizando. Uma coisa que nós é que construímos. No final das contas foi com o dinheiro da gente, foi com imposto da gente, foi com o trabalho da gente, que eles estão jogando tudo no lixo”).

A utilização do termo “eles” (“eles estão jogando tudo no lixo”) parece referir-se à ação do Estado, neste caso, contrária (na concepção deste professor) aos interesses “nacionais” (pois “eles” estão “jogando no lixo” aquilo que foi construído com a contribuição de cada um).

Eu acho que a geografia, ela [...] ela não consolida muito isso não, sabe. Acho que depende muito do professor. Eu tento trabalhar, quando eu vou trabalhar a questão das desigualdades, que eu tenho que me reportar à história do capitalismo, aí sim. Os meninos de 2º grau vão pegar isso aí. Agora, a geografia, no geral, eu percebo o seguinte, que ela não tem essa força não. [...] Aí, depende muito do enfoque do professor com relação à geografia, entendeu? [...] Agora, se a geografia ajuda? De que forma ela ajuda? Eh, eu acho que é mais nesse campo da geografia humana mostrando essas desigualdades, sabe. Como que a política age em [...], em prol do econômico, sabe, privilegiando o econômico e determinados grupos. Não há outra forma, sabe. Você, eh, você não é cidadão. Se você não é cidadão, que estado-nação é esse? [...] Eh, na verdade, depende muito do professor, da linha dele. Depende da linha dele, depende dos interesses dele, depende da disposição dele, sabe, do que ele acha importante ou não (Professor Jatobá)

De acordo com o professor Jatobá, a geografia (escolar), “em si”, não contribui para a construção da concepção de nação e estado nacional, depende da perspectiva e do interesse do professor. Neste caso, ele faz referência muito mais à questão da desigualdade social (que dificulta a constituição do “cidadão”), que ao sentimento de pertencimento, ou seja, a questão, quando ele se refere à nação brasileira, parece ser a exclusão do “povo” na construção da identidade nacional. E essa exclusão do “povo” é associada às grandes desigualdades sociais no Brasil. Pouco depois, esse professor, como que mantendo uma linha de reflexão, ponderou o seguinte:

A minha percepção, você falou geografia, mas a geografia ela está nos livros didáticos que vêm para a gente. [...] Então, assim, a geografia, eu acho que ela também está dentro desse contexto econômico. Ela não, eu como professor e como educador eu posso fazer uma diferença, entendeu, mas a ciência geografia, sabe, eu acho que, principalmente a didática, do livro didático, porque quando é um cientista social que ele escreve um livro lá, isso não vai ser divulgado. Ele não vai ter uma vendagem como o livro didático que chega para o país inteiro, vamos dizer. Aí, então, assim, a linha dos livros didáticos do 2º grau ela é [...] ela é limitada, vamos dizer assim. Um intelectual que vai produzir aquele artigo, aquele texto, aquele estudo mais aprofundado, e que te deixa assim... Nossa! E você começa a ler, você fala: “Meu Deus! Isso aqui, tudo a ver”... ele não chega, não chega. (Professor Jatobá)

Aqui o professor Jatobá aponta a importância dos livros didáticos para a construção dos conteúdos na escola básica e explicita o distanciamento entre a produção acadêmica e a que chega à escola (ele parece não considerar a produção de conhecimento na própria escola com a e a partir de sua prática). Assim, ele afirma que “a geografia está nos livros didáticos que vêm para a gente” e critica os livros didáticos e a própria relação entre a academia e a escola básica, na medida em que “quando um cientista social escreve um livro lá, isso não vai ser divulgado. Ele não vai ter uma vendagem como livro didático que chega para o país inteiro”, ou seja, a discussão “acadêmica” não chega à escola. A distância entre a produção acadêmica e a produção da/escola básica é explicitada, neste trecho, pelo uso do lá (“um cientista social escreve um livro lá”).

O professor associa, também, a produção do discurso geográfico na escola (básica) como “instrumento dos grupos de poder”:

Então, na verdade, a geografia ela, como ela ajuda, como se diz aí, “ajuda a fazer a guerra” e ajuda mesmo, ela, ela, eh, ela é na verdade associada ao poder. [...]. Então, eu vejo assim. Eh, a geografia, eh, nas escolas, como uma disciplina ela é instrumento dos grupos de poder. Ainda que você veja particularmente livros que mostrem, “olha, isso aqui é...” É a linha crítica, da geografia crítica. Mas, não é isso que vai prevalecer. E isso aprofunda muito pouco. Então, se o professor não avança além disso, isso fica perdido. Aí, vai ficar na geografia tradicional mesmo. Mas, eh, eu acho que assim, cientistas políticos, geógrafos mesmo que têm lido, eu nem tenho lido, na verdade, mas eu sei que existem livros publicados sobre todos, sobre qualquer assunto e tema, que tratam disso com mais profundidade. Mas isso não é divulgado. Então, como a geografia está contribuindo? Na verdade, ela não está. Porque o status quo, é o que interessa. E aí, vem a questão da nação do estado nacional, para ela está tudo perdido, praticamente porque a geografia não está contribuindo com isso não, sabe. [...]. E, na verdade, eh, a geografia ela literalmente abdicou disso, do estado nacional, da nação porque ela não tem força pra lutar contra esse sistema, sabe. Eu acho que não tem. (Professor Jatobá)

A percepção deste docente é a da geografia como porta-voz dos discursos associados ao poder, apesar da existência da “geografia crítica” (“mas não é isso que vai prevalecer”). Ele critica a falta de divulgação (acesso?) à produção acadêmica, que embora seja vasta (“existem livros publicados sobre qualquer assunto e tema”), não chega à escola básica, o que contribui, em sua opinião, para a manutenção do *status quo*. Ele associa ainda a perda “da nação e do estado nacional” ao fato de a geografia, de certo modo, não ter força para lutar contra o *status quo*, na medida em que mesmo ela (e a produção de livros didáticos) está inserida no “sistema”.

Em geral, todos os docentes afirmaram “ler muito” para lecionar conteúdos pertinentes à “nova ordem mundial”. No entanto, a posição de alguns professores foi explícita ao esclarecer que a geografia escolar não trabalha questões pertinentes às nações e estados nacionais.

Isso aí é geralmente trabalhado mais com o pessoal da história. Geografia, assim, dificilmente eu trabalho essa questão do estado e nação. Olha, eu não estou lembrado nos últimos anos de ter trabalhado esse assunto não. Os professores de história trabalham mais com isso. Já que envolve a questão da formação dos estados nacionais eles trabalham mais essa área aí. E muitas vezes também a questão do [...] na formação do estado palestino também, eles também adoram a

questão da formação do estado, nação. Mas, é o conteúdo de história. Na geografia a gente não tem abordado não. Pelo menos não tem assim, aqui no nosso material, um espaço para trabalhar essa parte. (Professor Figueira)

A discussão mais profunda sobre nações e estados nacionais (inclusive sua formação) é atribuída ao ensino de história. A geografia, como disciplina escolar, de acordo com ele, não trabalha esses conteúdos, até porque essa discussão “não tem assim, aqui, no nosso material, um espaço para trabalhar essa parte”.

Para outros docentes, a geografia contribui para a construção da idéia de nação e estado nacional justamente por procurar construir com os alunos, o “orgulho em ser brasileiro” ou a preocupação com a preservação de “nosso território”:

Num colégio onde eu trabalhei, nós fizemos um projeto. Começamos com a 5ª série justamente pra tentar resgatar isso, sabe. Essa concepção do aluno de diferenciar. Quer dizer, tudo que acontece de mal não foi provocado pela nação em si, pelo território nacional, pela nação, mas sim por quem está dentro dirigindo tudo isso. (Professor Embaúba)

A perspectiva, neste caso, é da nação como algo em separado do Estado. A nação não tem “culpa” em relação às “coisas erradas”. Quem é responsável pelo “que acontece de mal” são aqueles que dirigem o Estado. Estado e nação, portanto, não são apenas dissociados, mas apresentam interesses opostos. Neste trecho, o professor Embaúba apresenta uma concepção de nação como algo “espiritual e puro”, e de Estado como um “mal” que é, inclusive, responsável pelos problemas da nação.

Primeiro porque eu não vejo essa, esse trabalho sobre essa diferenciação. Então, eles podem ter isso assim, ocultamente [...], no dia-a-dia, através do [...] Acho que a geografia trabalha a cidadania, mas não trabalha esses dois conceitos aí. Então, como consci [...], o aluno tendo consciência daquilo, para construção de um estado-nação, eles têm que por direcionado para isso. Mas quando a gente trabalha, por exemplo, temáticas como internacionalização da Amazônia, suscita neles, um [...] um, como é que fala, um sentimento nacionalista, um sentimento de pertencer a esse país. Mas, eu acho que [...] está muito a desejar. Não tem nada assim [...] que suscite isso não. (Professor Mogno)

O professor Mogno, por seu turno, aponta para o fato de a geografia não trabalhar ou sequer diferenciar nações e estados nacionais conceitualmente. Esses conceitos aparecem, de acordo com ele, como subsídios para outros conteúdos, como a “internacionalização da Amazônia”. Quando a “posse territorial” e um aspecto da

“natureza brasileira” são ameaçados, aí sim suscita “nos alunos”, o “sentimento de pertencer a este país”. Nosso sentimento de pertencimento, portanto, está profundamente enraizado na expansão e manutenção territorial e na existência e posse de uma natureza dadivosa e pródiga, “presente de Deus aos brasileiros”. Quando há qualquer ameaça à “soberania” brasileira sobre seu território e sobre sua natureza, o “sentimento de brasilidade” vem à tona. Caso contrário (somos um “povo pacífico”) podemos até nos sentir brasileiros, mas sem um “nacionalismo exacerbado”.

Há ainda o exercício da comparação entre o nacionalismo norte-americano e o brasileiro: enquanto eles são capazes de “morrer” pelo “seu país”, se o “Brasil” depender que alguém “morra por ele”, “nós estamos perdidos”.

Mas, essa questão de estado, a prioridade é o estado. A gente tem que ser nacionalista. Eu falo sempre que a única coisa que eu acho fantástica nos norte americanos é essa nacionalidade deles. Eles morrem pelo país. E isso a gente devia fazer aqui porque se precisar de alguém para defender esse país, se for assim, voluntário, nós estamos perdidos. [...] Porque independente dos poderes é um país que deve ser valorizado. Não a política, a politicagem que se faz no país. [...] Eu acho que esses conceitos são muito importantes pra essa conscientização. Contribui. Com certeza. Justamente por esse lado social dela. [...] Valorizar o que a gente tem dentro do território nacional. Então, a geografia serve para mostrar isso. (Professor Pequizeiro)

Alguns docentes afirmam que a geografia mais confunde que ajuda a esclarecer as diferenças e proximidades entre as categorias nações e estados nacionais, como no exemplo a seguir.

É. Confunde no sentido, assim, pro aluno é tranqüilo porque ele assimila, “ah, é igual e pronto”. Para ele, ele sai pensando assim. Mas, se a gente pretende realmente que ele se aproprie dessas categorias no sentido de melhorar a leitura dele de mundo, confunde. Tanto que quando eu vou trabalhar conflitos e foco de tensão a gente pena. Porque na hora de responder, ele vai lá e mistura tudo. E a gente tem que ter uma certa tolerância porque não é só culpa dele. (Professor Castanheira)

Outros associam as categorias nações e estados nacionais à construção do território brasileiro e suas fronteiras.

Eu acho que, no caso da geografia, a gente cita muito a questão do espaço, da fronteira. Por exemplo, a formação do território brasileiro, quando você estuda a

formação ou comenta, de que o Acre não era do território, então, assim, eu acho que para eles fica essa questão da fronteira, de um, da constituição de um espaço que tem fronteira que pode estar mudando ao longo do tempo histórico, pode estar recuando ou pode estar ampliando esse território. Eh, eu penso que os meninos acompanham. (Professor Limoeiro)

E ainda outros que, por sua vez, apontam que a geografia contribuiu para lançar uma “semente de orgulho pelo país”, que vai se desenvolvendo com o crescimento dos estudantes.

Eu não diria assim, que ela forma, mas ela lança uma semente para o aluno para que ele possa fazer um outro tipo de leitura. Uma leitura mais crítica, estar atento ao que está acontecendo e a importância dele como ser membro desse país. Vou te dar dois exemplos dentro disso aí. [...] Eu tenho estudante na França, eu tenho estudante, ex-alunos na Alemanha, e que eu mantenho contato com esse pessoal. [...] Então, eles viram pra mim e falam: “Eu estou fora, mas eu tenho que fazer muito pelo Brasil. Por quê? Porque a minha formação, hoje, eu devo ao povo brasileiro. Eu devo àquele trabalhador que estava pagando de uma forma direta ou indireta e que me proporcionou o acesso a uma universidade, que formou professores. Então, eu tenho que dar este retorno ao meu país de alguma forma. Mesmo estando fora”. Então, eu acho isso assim, o menino tem essa consciência. Começou a adquirir isso onde? Eu não acredito que foi lá na universidade, fazendo um curso de engenharia. [...] Então, você pega um estudante de engenharia com essa percepção. Então, essa formação ele adquiriu onde? Adquiriu dentro do curso fundamental dele, numa escola. E claro que foi re-trabalhando isso, fazendo leituras ao longo de um processo de amadurecimento de vida. Mas, a base dele, a sementinha, que eu estou chamando de semente, ela foi plantada ali, quando ela é bem plantada. [...] Aí eu já vou te dar o exemplo da minha filha que formou em direito, está estudando pra fazer concurso agora. Ela virou pra mim e falou: “eu tenho que fazer alguma coisa. Eh, é uma coisa assim que eu senti necessidade de fazer alguma coisa pro social”. O que ela fez? Ela se inscreveu numa igreja pra prestar serviço jurídico pra comunidade carente daquela igreja. [...] De onde que essa menina tem isso [...] de ter esse desejo de colaborar para o país, de dar uma retribuição, de saber o que é o público, o que é o privado e que o público ele tem que ser preservado, o público tem que ser preservado para que, essa noção, assim, de comunidade nesse contexto entendeu?

Então, eu acho que essa classe que eu trabalho é uma classe que vai estar no poder. Então, muito mais do que a outra eu tenho obrigação de sensibilizar esses meninos pra isso. Porque é a classe dominante, e estão aqui na minha mão. Então, eu acho que, eu acredito nisso. Uai?! É toda uma linha de trabalho de uma geografia. Eu acredito nisso, que ela deixou de ser o que eu te exemplifiquei. Época da ditadura, o que ela era? Ela era uma geografia descritiva. Depois dessa geografia descritiva veio um segundo momento só de uma geografia crítica, marxista. E hoje ela mudou a concepção. Então, hoje as coisas têm que estar inteiradas, justificadas, sedimentadas, exemplificadas. (Professor Pinheiro)

Este professor sabe que trabalha com a “classe dominante” e que justamente por isso, deve ajudar a construir o “orgulho em ser brasileiro”. Para ele, também é evidente que este “sentimento” não é construído durante a formação universitária, mas sim, no período da escolarização básica. Ele afirma ainda que esta é toda uma linha de trabalho da geografia atual, a partir de sua procura por “sedimentar, justificar e exemplificar as coisas.”

O que se pode afirmar, com base nessas respostas, é que os docentes acreditam que a geografia escolar pode ajudar a desenvolver certa identidade nacional, porém, isso depende, sobretudo, do próprio professor. Para eles, “a geografia em si” não necessariamente contribui para desenvolver a identidade nacional. Para os docentes entrevistados, o desenvolvimento desse sentimento de pertencimento ao Brasil depende – e muito – das ações e das crenças do próprio professor.

Ao fazermos esta questão (se a geografia contribui para formar uma concepção de nação...), pensamos, sobretudo em seu potencial ideológico, ou seja, o quanto a construção da nação brasileira assenta-se no discurso geográfico, na ciência geográfica. E mais, o quanto tratamos esses conceitos, na escola básica, de modo superficial, auxiliando nossos alunos a construírem concepções nacionalistas, porém, sem nos dar conta disso, reforçando nossos “mitos geográficos fundadores”, também sem perceber. No entanto, parece-nos que a maioria dos professores entendeu que a geografia não tem um caráter “nacionalista”, ou seja, de fato, esse “ocultamento do caráter nacionalista” do discurso geográfico é mais profundo que parecia à primeira vista.

Ou então, eles entenderam que falta uma consistência maior à geografia, para contribuir com a construção do nacionalismo brasileiro; ou ainda, que o ensino de geografia não é, em nada, nacionalista. Seria então, “neutro”, como queria Aroldo de Azevedo? Será que

é daí que vem a preferência pelo uso do termo “país”, aparentemente, bastante neutro, e aplicável a variadas circunstâncias?

Concordamos com a crítica que o professor Castanheira faz dos livros didáticos, que se confundem na explicação dos conceitos.

E aí, o pior. Às vezes, no livro didático, que às vezes ele coloca no início do capítulo ele explica um conceito e outro, mas ele mesmo durante o capítulo mistura tudo. O próprio autor ele se confunde. Às vezes ele usa como sinônimo, às vezes usa como diferente. E às vezes ele, no início do livro, ele colocou uma diferença e depois, mesmo durante o texto ele começa, eh, “a nação brasileira, a nação brasileira”. E aí, na verdade, ele quer se referir ao estado nação Brasil.
(Professor Castanheira)

E em momento algum, discute-se em que medida a geografia –escolar ou acadêmica – contribuiu e ainda contribui para a construção da nossa “identidade nacional”.

Quando os professores afirmam que a geografia contribui para formar determinada concepção de nação e estado nacional, mais do que fazer uma análise da importância da contribuição geográfica, reafirmam os cânones da ideologia nacional, como no exemplo a seguir.

Se o professor souber trabalhar bem essa questão sim. Eu acho que dá e dá inclusive pro aluno entender a grande diferença que existe entre [...] porque existe uma revolta, a gente vê uma revolta muito grande, por exemplo, quando você chama o aluno pra um momento cívico. Ele fica muito revoltado. Ele não consegue perceber que ali você está falando da nação. Não dos homens dessa nação. Mas, o aluno percebe, ele faz muita confusão, sabe, isso a gente percebe. Ele acha que a culpa de tudo que acontece, das grandes desgraças e tudo isso é da nação. E não é da nação. É do próprio homem que está dirigindo essa nação. A nação em si não em culpa, sabe. (Professor Embaúba)

A “nação” é entendida quase que como um “ser”, separada dos “homens” que a compõem. Novamente vem à tona a questão do nacionalismo difundido durante o período militar. Cerri (2000) comenta em sua tese que essa separação entre os homens e a nação foi uma estratégia usada por esse tipo de “discurso nacionalista”. Considerando-se que a formação escolar do professor Embaúba ocorreu ao longo de todo este período, suas afirmações confirmam nossa hipótese: ainda que sub-repticiamente, as concepções “militares” sobre nações e estados nacionais estão presentes no discurso construído pelos docentes acerca desta temática.

Um outro trecho desta entrevista que também muito nos chamou a atenção está destacado a seguir:

Agora, um dos grandes problemas que eu acho do Brasil é que a nossa nação tem um espaço físico muito grande. É difícil dirigir Suíça, Suécia que tem um espaço muito menor, imagina dirigir isso aqui. Por isso que cria... É igual... faz igual a torre de Babel. [...] Os próprios valores regionais são totalmente diferentes da população. (Professor Embaúba)

A concepção de território aqui, não é apresentada como algo vantajoso – ao gosto da geopolítica “clássica” de Ratzel ou Mackinder – mas este é percebido como um “entrave” à construção do “nacionalismo”. Devido à sua extensão territorial, o Brasil seria uma “verdadeira Babel”, com valores regionais totalmente diferenciados. Assim, o território-entrave é outra idéia muito comum no seio da escola básica. Em qualquer das hipóteses, o território (extenso), base de construções derivadas da geopolítica, está presente em suas concepções, ainda que de modo indireto.

Tal separação entre a nação (“povo”), o estado (“administrador”) e o território reflete-se na (in)governabilidade de um “país” de grande extensão territorial. Assim, não são questões associadas à dinâmica do capital que compõem, transformam, valorizam, exploram, criam os territórios. Estes, ao contrário, aparecem como “algo em si”, um valor e uma presença externa e intrínseca, que assume quase uma “personalidade”, um elemento determinante da própria dinâmica social.

Em outras entrevistas, em que os professores afirmam que “às vezes” as concepções de nação e estado nacional aparecem nas aulas de geografia, estas se associam ao tema “conflitos”, que, de acordo com eles, “chama mais a atenção”, como no exemplo a seguir.

Passa na hora que eles vão estudar conflitos, focos de tensão. Mas, muito em passant. Eles se prendem, eles ficam muito presos ao conflito em si e não ao processo que gera o conflito. [...] Porque você, eu costumo dizer o seguinte, aí eu vou falar o que eu falo para os meus meninos do ensino superior, mas que é exatamente o que o ensino médio faz. Por exemplo, eles entram na organização do espaço mundial achando que vai ser um estudo sobre os conflitos. Aí eles se decepcionam porque os conflitos é o que a gente menos estuda. Eu falo assim: bom, se fosse uma disciplina que fosse estudar os conflitos, então a gente teria que fazer um curso todo semestre. Então, o objetivo é você criar instrumentos para o aluno acompanhar os conflitos, as leituras todas. [...] Aí você, para cada

reflexão teórica você vai alavancando alguns momentos. Se você faz isso, você disponibiliza ao aluno trabalhar conflitos que ele nem tenha estudado. E isso no ensino médio não é feito. Eles ficam muito presos à questão do conflito, eh, em si, mas não na, eh, não, você entendeu? Não na, eles não superam o conflito.
(Professor Peroba)

Neste discurso, percebe-se que o estudo dos conflitos aparece esvaziado de maior reflexão teórica. De fato, as concepções teóricas vêm “*en passant*”, pois o que parece interessar são os “conflitos”.

Não se investiga a profundidade da intervenção da geografia na construção da ideologia nacional brasileira, não se pensa em trabalhar “conflitos no Brasil”, corroborando aquela idéia recorrente em nosso “mito nacional” que “somos um povo pacífico”. E se “somos pacíficos”, não há porque se preocupar ou estudar conflitos aqui, onde eles “não existem”.

Assim, a geopolítica, apesar de seu conteúdo essencialmente político, transforma-se numa sucessão de “conflitos” descritos e a serem “decorados”, seja em relação às suas “causas e conseqüências”, seja em relação “a sua localização” (seu aspecto essencialmente geográfico). E a discussão da geopolítica brasileira parece subsumida ou secundarizada, mesmo quando se trabalha com os estudantes nossa “formação territorial”.

A relação e a centralidade do discurso geográfico escolar para a construção da identidade nacional não foi apontada por nenhum dos docentes entrevistados. Apareceu mais certo “desejo” que a geografia (e seu ensino) pudesse despertar nos alunos, o reconhecimento e a valorização “do país”. Por isso, afirmamos que, de certo modo, a geografia escolar ainda reforça nossos “mitos fundadores” – e o faz ora “confundindo mais que esclarecendo”, ora procurando construir efetivamente o sentimento de pertencimento e orgulho em ser brasileiro. Parece-nos que colocar a questão de como, por que e para quem esse discurso é construído (ou precisa ser) não constitui uma problemática para os entrevistados.

Outra questão que nos chamou a atenção é que para além de um conteúdo “formal”, os professores acreditam estar trabalhando valores com os alunos, entre os quais, citaram o que estamos chamando de construção da identidade nacional.

Acreditamos que foram esses valores que apareceram porque eles estão diretamente associados às questões que colocamos para os docentes. Se estivéssemos pesquisando outras categorias e outras temáticas, com certeza eles citariam outros valores.

Constatamos que os professores crêem sobremaneira que os valores desenvolvidos e discutidos em sala de aula e no contato diário com os estudantes sejam fundamentais para a formação da cidadania e do ser humano. Assim, parece que eles, em geral, são humanistas no sentido pleno – crença na formação integral do ser humano, mesmo que não necessariamente se percebam desse modo.

Pudemos constatar em nossa pesquisa, a centralidade da discussão sobre “valores” no cotidiano pedagógico, embora ela não esteja colocada de modo explícito. Talvez essa idéia de mudança nos valores dos seres humanos a partir da educação faça parte da construção identitária dos professores e forneça um elemento de satisfação pessoal com seu trabalho, que se alia ao reconhecimento social que eles esperam e valorizam. Isso, talvez seja uma herança daquela idéia da profissão docente como “vocação e sacerdócio” (lembrando que, por séculos, a educação foi confessional, ou seja, esteve a cargo da igreja). Acreditamos que ambas estão profundamente imbricadas no processo de construção da identidade docente e afloraram quando indagamos se e como a geografia contribuiria para a construção de alguma idéia de nação e estado nacional, assim como aflorou a questão da contribuição atual da geografia (e seu ensino) para a (re)construção de nossos mitos fundadores e de nossa identidade nacional.

Contatamos ainda que a necessidade de estudar ou pelo menos estabelecer uma distinção entre nação e estado nacional surge do trabalho imediato com os conteúdos escolares e das necessidades colocadas pelo cotidiano escolar.

Os principais materiais citados pelos docentes para estudar a conjuntura atual são jornais, livros paradidáticos e revistas. Muitos afirmaram não estabelecer um “planejamento” de estudo, mas pesquisar de acordo e a partir das necessidades impostas pela prática em sala de aula.

Outro elemento que contribui para que os professores estudem e pesquisem esses conceitos está relacionado ao amadurecimento profissional e à participação em concursos públicos.

Então, da necessidade e por conhecer, a medida que a gente vai fazendo concurso público também a gente tem acesso a bibliografia, [...] direcionada, assim, que a gente lê e fala: “Oh, isso é importante pra mim”, fazendo essa seleção. Então, primeiro foi pela necessidade e segundo mesmo pela [...] pela vontade de não querer ficar na mesmice, tem esse espírito de pesquisa.[...] (Professor Mogno);

Outros docentes associam essa busca por (in)formação sobre nações e estados nacionais às mudanças conjunturais, posto que elas promovem uma maior abertura e discussão ampla sobre as mudanças em curso.

Foi, assim, essa necessidade do momento. Aí, tinha referência de livros didáticos. [...] Eh, eu acho que de um tempo pra cá, com esse negócio de globalização, esse tema ficou mais, digamos assim, mais noticiado. Tanto em jornal, em revista, em tv a cabo. Acho que essas discussões que vem sendo feitas desde o fim da, da queda o muro de Berlim, da União Soviética, e tal, acho que ficou mais fácil de você ter acesso na mídia, digamos assim. (Professor Jacarandá);

No dia-a-dia, as divergências entre as nações, conflitos. ... Buscar em fontes bibliográficas, de livros, jornais... Livros didáticos, paradidáticos... E jornal é o que circula mesmo O Estado de Minas. (Professor Laranjeira)

A importância da prática em sala de aula e sua associação aos conteúdos específicos (como conflitos e focos de tensão), presentes nos livros didáticos, é outro fator que leva à procura por informações e formação sobre as categorias nações e estados nacionais.

Aí vinha os temas. Por exemplo, conflitos. Vou estudar conflitos. Tinha lá um tema que era conflitos. Então, eh, dentro dos conflitos tinham diversos grupos nacionais que formavam nações. E eles estavam, eles tinham uma história comum e tinham uma série de identidades também. E ocupavam território de outros estados-nações. Então, a partir daí, que eu tive que ver, fazer essa diferenciação para poder aplicar esses conflitos aí. (Professor Jatobá);

Eu trabalho, por exemplo, a questão da nova ordem mundial, mas, assim, o que eu leio são de [...] é um artigo ou livros. Eh [...] território, territorialidade, por exemplo, quando eu, eu acho que muito, muita questão que eu já discuti com os meninos é questão do mundo bipolar e mundo multipolar. Eu acho que só nessa, quando eu trabalhei esse tema que eu mencionei com os meninos. Foi só. E assim, as fontes? Livro didático. [...] E livro didático, acho que do William Vesentini, que tem um capítulo específico sobre, [...] sobre esse critério de divisão do mundo. Que eu estou lembrando foi os dois. E tem um, aquele Atlas de geopolítica do Demétrio que eu já li... (Professor Limoeiro)

A formação acadêmica em áreas afins e a participação em cursos de pós-graduação (lato e stricto sensu) também contribui, de acordo com alguns docentes, para o estudo e diferenciação entre os conceitos de nação e estados nacionais.

Eu peguei dicionário de geografia. Eh, eu fiz sociologia um tempo, então, isso me ajudou mais. Você perguntou depois que eu formei. Porque depois que eu formei em geografia eu fui fazer sociologia. Como graduação. Então, Max Weber, Durkeim, o tempo topo eles estão discutindo isso. É objeto deles. (Professor Castanheira);

No mestrado. (Professor Peroba)

O desenvolvimento de categorias e conceitos pelos professores está profundamente associado à prática em sala de aula que os leva a pesquisar mais em fontes como livros paradidáticos, a ler mais jornais e revistas e, ainda que em partes, obras acadêmicas – como expressou um docente entrevistado, “não leio obras inteiras, mas aquilo que interessa nessas obras”. Respostas para questões que afloram, mesmo, é no fazer docente.

No caso das categorias que nos interessam diretamente nesta pesquisa, os professores, premidos por necessidades conjunturais – a abordagem de questões relacionadas à nova ordem mundial – afirmaram utilizar os seguintes conceitos:²¹⁰ globalização (11,29%), industrialização (8,06%), guerra fria, capitalismo e comunismo; população; setores da economia (primário, secundário, terciário); território (6,45%); neoliberalismo; geografia econômica (4,83%); processo de internacionalização da economia; no Brasil, modelos políticos que vieram com JK, Getúlio Vargas; regime militar; utilização de produtos agrícolas/transgênicos; PNB, PIB, bolsa de valores; urbanização brasileira; ocupação do Brasil (3,22%).

No entanto, encontramos grande quantidade de respostas dispersas: 66,12% delas tiveram altíssimo grau de dispersão.²¹¹ Apareceram neste caso, conceitos tão díspares quanto “nação” e fusão e aquisição de empresas; ou ainda, constituição, expectativa de vida, redes, crise cambial, geopolítica, países desenvolvidos e subdesenvolvidos, focos de tensão e formação de blocos.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi a concentração de respostas no tema “globalização”. De onde vem essa idéia predominante de que se tem de trabalhar a “globalização”? Por que a globalização é tão importante?

Provavelmente, primeiro porque, de fato, o alcance e os impactos atuais da globalização têm modificado as relações internacionais, nacionais, sociais e econômicas; segundo,

²¹⁰ Estão listados aqui, os conceitos que foram mais citados, individualmente, pelos professores e seu percentual.

²¹¹ Determinado conceito tendo sido citado apenas uma vez e por apenas um docente. A soma percentual, neste caso, corresponde à soma individual de cada um dos conceitos citados apenas uma única vez.

porque este conteúdo está presente nos programas de vestibular; terceiro, porque em geral, os livros didáticos e a imprensa dedicam grande atenção às mudanças em curso, sendo estas as principais fontes utilizadas pelos entrevistados para construir seus saberes.

5.5 Globalização e nova ordem mundial: avaliação dos docentes entrevistados

Em vários momentos, as avaliações²¹² que os docentes fizeram dos processos de globalização em sua relação com os estados nacionais apontavam para o enfraquecimento deles e para as “perversidades” indicadas por Milton Santos²¹³.

Eu acho tendem da forma como eles são hoje, que é esse poder sendo deles, eh, desse poder territorial. Acho que eles estão perdendo poder. Esse poder do estado ele está sendo pulverizado aí por várias instituições, eh, supranacionais. Ele está sendo pulverizado. Mas, eu, ele vai, eu acho que ele vai aparecer de outra forma conforme o que o capitalismo exige deles. Ou então, nós vamos ter uma grande de uma reviravolta, sabe, porque esse “trem” vai dar tanta, tanta zebra, é tanto “trem” errado nessa globalização aí que esse “trem” não vai funcionar, que os estados vão começar a tomar as rédeas de novo, que vai ser a saída de crise, vai ser isso. Como num círculo. Talvez isso. Mas, eu acho que eles não vão acabar não. Eu acho que eles nunca vão ser iguais eles eram. Eles vêm de forma diferente, com outra roupagem. Mas, talvez com os mesmos objetivos, vivendo uma época diferente. (Professor Juazeiro)

Uma análise que se aproxima também das conclusões apontadas tanto por Harvey (2004) quanto por Wallerstein (2002) ao se referirem à crise de hegemonia no contexto atual,²¹⁴ construída, a nosso ver, com base na necessidade de compreender e explicar a conjuntura atual para os estudantes (ou seja, da e na prática).

Os professores também apontaram para um período de incertezas, associado à “perversidade” do fenômeno da globalização comentada por Milton Santos.

²¹² Estas respostas surgiram, sobretudo, quando perguntamos aos docentes se as nações e estados nacionais tendiam a desaparecer na atualidade.

²¹³ SANTOS, M. *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record. 2000

²¹⁴ Tanto David Harvey (2004) quanto Emmanuel Wallerstein (2002) apontaram que após a década de 1990, o mundo entrou em um período de crise de hegemonia. A diferença entre os dois autores é que, para Harvey, essa crise de hegemonia poderá resultar em um recrudescimento militar e de reafirmação autoritária do poder estadunidense. Para Wallerstein esse processo poderá resultar em um período de incertezas e caos.

É porque, isso seria uma consequência, porque os estados nacionais supostamente sendo, eh, tendo uma melhor estrutura governamental, mas mesmo assim, se abaixando muitas vezes para essas grandes corporações. Isso é inevitável que isso vá acontecer com os países inferiores. (Professor Pequizeiro)

*Eles continuam, o poder político, embora o econômico predomine, o poder político é muito forte. Você tem aí, eh, movimentos pra formação de **novos** estados nacionais, então, vê lá, diminuir, eh, vê lá, eh, muito menos vai diminuir. A tendência é surgir novos estados nacionais. Talvez, não com sentimento de nação, mas pela política, pela questão política, de poder político. Eh, [...] Que a questão política, o poder, ele continua forte aí. À medida que [...] há confronto entre as identidades. (Professor Mogno)*

Não. Eu acho que não. Tendem a ter uma outra, eh, [...] igual essa questão da Ucrânia, vamos supor que pudesse de uma hora pra outra definir que vai rachar o leste com o oeste. Acho que vai partir pra umas coisas assim. As coisas vão começar a ser mais móveis. Porque “ah, eu não estou satisfeito. Então, vamos rearranjar pra ver como é que fica”, por exemplo. Porque se você for ver pelo lado do Estado, ele é ainda muito burocrático. Você tem vários interesses políticos, interesses econômicos. O capital, por exemplo, ele já sacou isso há muito tempo. Ele não tem mais [...] ele é um capital, assim, sem [...] desnacionalizado. Ele vai onde que interessa pra ele. De repente ele até derruba o dólar, se for interesse dele. Igual está acontecendo. Mas, por outro lado você vê que a China tem, eu estou, só pra, tem quinhentos bilhões de dólares de reserva. Quer, dizer, como é que pode um país dito comunista ter quinhentos bilhões de dólares de reserva? (Professor Jacarandá)

Eles tendem a se [...] a se reconstruírem. Eles vão se reconstruindo, eh, ao longo do tempo porque eles estão muito ligados a uma questão maior que é o, de um poder econômico maior. Pra atender aos anseios econômicos do qual eles fazem parte, da divisão do trabalho internacional, eles vão se remodelando. Aí eles vão se, eles vão se resignificando. Eu acho que isso sim. Esse poder central ela vai se refazendo. Aí eles tendem a desaparecer e aparecerem de outras formas. (Professor Peroba)

Historicamente, existe sempre mudança, na organização do espaço. [...] eu acho que sempre tem um interesse, assim, dominante. Primeiro, porque tem uma classe que vive desse poder institucionalizado [...] e [...] dependendo do interesse esse

estado se fortalece, igual eu coloquei. E dependendo da situação, tende a estabelecer decisões comuns, por exemplo, quando é de interesse algumas nações se juntam pra determinar se vai emitir daqui a quantos anos menos poluentes. Dependendo do interesse não. “Eu enquanto estado-nação não vou participar e não vou assinar nada”. Então, eu penso que na atualidade... Então, eu acho que dependendo do momento político ou da situação é vantajoso ter um discurso, do mundo sem fronteiras, e não sei, da paz. Dependendo da circunstância e se fere ao interesse nacional, aí não, “o estado-nação, aqui dentro nós é que vamos decidir”. Então, não sei, nem sei se eu tenho condição (riso) de discutir essa questão, mas, assim, o que me vem à cabeça agora é que a tendência não é. Enquanto eu viver, que a forma que vai existir será a do estado-nação. Essa é a minha impressão. (Professor Limoeiro)

Não é desaparecer. Eles podem perder um pouco o seu, a sua soberania, o seu poder de mando naquele espaço delimitado. (riso) Entendeu? Isso pode. Então, isso acontece. Eu acho, nós tivemos agora a reunião, aí, sobre a Alca, não foi? Claro que essas reuniões vão limitando nosso poder de ação. Eu acho que o Estado, ele perde alguns poderes sim. Perde muita coisa. Muito mais que a nação. Porque a nação, sofrendo ou não, mudando, vai ser nação. Agora, o Estado, ele perde sim. Eu acredito. (Professor Ipê)

Enquanto existirem as nações elas vão se aglutinar em torno de territórios e vão tentar fazer valer a sua, a sua vontade. Tanto, que veja bem. Os meninos eles sempre vão nessa. Eles falam: “ah, mas e a união européia?”. É, mas eu não vejo não. Eu vejo a união européia sim, do ponto de vista econômico. [...] Eles permanecem. Eles, lógico que eles estão em mudança, mas eles permanecem. (Professor Castanheira)

É interessante observar que aspectos da globalização destacados pelos docentes entrevistados estão presentes nas discussões acadêmicas sobre este conceito e vice-versa, ou seja, aspectos mais acadêmicos sobre a “globalização” apareceram nas entrevistas dos professores. A globalização constitui assim, outro tema que permite visualizar o que estamos chamando de relação circular entre a academia e a escola básica: ambas se reafirmam e assumem especificidades ao trabalhar com a “globalização”.

Os professores produzem análises conjunturais apoiadas em sua vivência, com base em informações obtidas na grande imprensa e geradas da necessidade prática de conhecer e dar a conhecer aos estudantes a conjuntura atual.

A globalização como “fábula” e como “perversidade” se materializa mais facilmente que a globalização como “esperança”, nas análises feitas pelos docentes entrevistados acerca da conjuntura atual (apesar de muitos deles não precisarem suas referências. Como observamos, suas análises são construídas com a e a partir da grande imprensa e das necessidades associadas à sua prática em classe). Por isso, os docentes frisaram o aparente enfraquecimento do estado regulador da economia, em especial das relações entre capital e trabalho.

Os autores que consultamos²¹⁵ destacam o papel às vezes ambíguo, às vezes ausente dos Estados frente às políticas sociais, a não ser no caso de uma vigilância mais acurada sobre os cidadãos – a partir de mecanismos de controle, como, por exemplo, no caso das restrições à imigração nos países centrais. Tal análise também foi encontrada nas entrevistas com alguns docentes.

Eu vejo a união européia sim, do ponto de vista econômico. Mas do ponto de vista cultural eu vejo os bascos cada vez mais bascos (risos). Eh, eles não estão satisfeitos nem de ser Espanha, imagine se falar com eles que eles vão viram União Européia. Aí, que eles vão ficar mais insatisfeitos ainda, provavelmente. Então, quer dizer, eu não vejo isso não. Eu vejo italiano, italiano. Eles podem até falar a mesma língua, mas italiano é italiano. (Professor Castanheira)

Eu acho que [...] eu acho que pelo contrário, vai, eh, eh, vai reafirmar essa noção de estado-nação, mas que acho que vai ter, isso vai ter que ir sendo reconstruído, essa idéia também. Agora, quanto mais escolarizado o país for, com mais, inserido nessa questão de tecnologia, mais fácil vai ser. Porque isso você vê que a África, ela está abandonada, assim, do ponto de vista dessa discussão global, por exemplo. A América Latina também está ficando pra trás. Eu acho que quanto, e aí vai criando um problema, assim, de, quem vai ficar arrastando o restante do pessoal. (Professor Jacarandá)

²¹⁵ SANTOS, Boaventura Souza. Os processos da globalização. In: SANTOS, B. S. (Org.). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25 – 102. SILVA, Ilse G. A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições *Revista Lutas Sociais*, n.7, p. 81-94, 2001.; SANTOS, M. *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.; HOBBSAWM, E.J. *Nações e nacionalismos desde 1780 – programa, mito e realidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.; HOBBSAWM, E.J. *O novo século – entrevista a Antonio Polito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Olha, sinceramente, eu acho que esse trem, esse negócio dessa globalização, desse, dessa quantidade de capital especulativo que entra e sai e que eles é que dão conta de tudo, isso não dura muito tempo. Vai estourar tudo. Ou então você vai ter que ter uma forma de controle sobre isso. E essa forma de controle é o protecionismo. Então, você volta lá na, no território seu e dá uma fechadinha nele, segura o que você tem, até de mercado, segura uma série de coisas.
(Professor Juazeiro)

Em contrapartida, os autores consultados apontam os Estados como artífices do processo de formação de blocos supra-regionais. O enfraquecimento dos estados nacionais constitui a porção visível desse processo de mudanças, mas seu fortalecimento ocorre em outro nível. Como aponta Boaventura Sousa Santos,²¹⁶ “somente um estado forte poderá regular sua desregulamentação”. Nesse sentido, em vez de um aparente enfraquecimento do estado – materializado na constituição de “blocos” e na redução de sua intervenção como “regulador” da seguridade social, assistimos ao seu fortalecimento, até mesmo para se “desregular”.

Todos os autores lidos apontam as relações entre nações e estados nacionais no contexto de um mundo globalizado. Seja para assinar acordos multilaterais ou para pagamento de dívidas externas, seja para atender à fração de classe no poder e às demandas, ainda que periféricas, de outras frações da classe dominante, concordamos com Almeida (1993) para quem o “estado está em questão. Aliás, sempre esteve”. Assim, podemos dizer que as nações e estados nacionais sempre estiveram em questão, em especial no ensino de geografia na escola básica.

Os professores consideram a globalização um “conteúdo” fundamental a ser trabalhado com os estudantes. Afirmaram que quando abordam questões relativas à globalização, conflitos e focos de tensão discutem com os alunos conteúdos relativos às nações e estados nacionais. Então, por que não abordam esses conteúdos ao lecionar sobre o Brasil?²¹⁷

Os professores, quando questionados sobre por que consideram globalização, industrialização, guerra fria, capitalismo e comunismo, população, setores da economia, território, neoliberalismo, geografia econômica, processo de internacionalização da

²¹⁶ SANTOS, Boaventura Souza. Os processos da globalização. In: SANTOS, B. S. (Org.). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez. 2002. p. 25 – 102.

²¹⁷ Para nós, porque o ensino de geografia ainda cumpre sua função política inicial: constituir os nacionais, especialmente no Brasil, na medida em que, aqui, é ela quem fornece os principais elementos de nossos mitos fundadores.

economia, modelos políticos que vieram com JK, Getúlio Vargas; regime militar, utilização de produtos agrícolas/transgênicos, PNB, PIB, bolsa de valores, urbanização brasileira e ocupação do Brasil como conteúdos mais importantes, responderam, por exemplo, o seguinte:

Na verdade, não são mais importantes para mim. Eu acho que do ponto de vista de uma abordagem didática, que pretende que o aluno entenda a realidade, eles têm, nessa seqüência que eu estou te falando, favorece o entendimento dele. [...] Aí, eu vou discutir com ele globalização que é o momento atual. Quer dizer, na globalização, como é que essa industrialização? Como é que [...] eu passo a lidar com essa coisa do desenvolvimento? Qual o papel dos países desenvolvidos numa re-significação dos países com industrialização tardia? Qual o papel dos subdesenvolvidos? [...] Sim, aí eu falei guerra fria, Bom, por que? Porque, eh, é o início. Eu acho que a segunda metade do século XX começa com a guerra fria sob contexto ali. Então, o menino tem que saber como que era antes porque muitas das coisas que aconteceram e estão acontecendo até hoje são desdobramentos da guerra fria. [...] Porque, por exemplo, eh, antes da globalização a gente produzia mercadoria de segunda linha. O objetivo de ter uma fábrica aqui é ampliar o mercado brasileiro. Hoje não. Hoje é uma questão de otimizar, de racionalizar, de [...] de produzir com o menor custo, e aí vender no mundo inteiro. Então, os países subdes [...] os países de industrialização tardia passam a competir com os países de industrialização original pra atrair essas linhas de montagem mais sofisticadas. Porque eles têm um diferencial de competitividade que é a mão-de-obra mais barata. E isenções fiscais.... Os processos, eh, de desenvolvimento, o desenvolvimento e o subdesenvolvimento. E aí, mostrar pra ele que dentro do subdesenvolvimento tem lá as conseqüências. Ela é explicada pelo desenvolvimento dos países ricos. E dentro dos subdesenvolvidos surge um grupo aí que é o dos de industrialização tardia, que é outra categoria, que eu falei. Aí, já entra naquilo que eu estava falando antes. Aí, Brasil. Aí, vem, eh, [...] Tudo isso. Então, quer dizer, então [...] Aí, ele tem que entender isso, quer dizer, uma coisa é um país de industrialização tardia antes da globalização, outra coisa é agora. E por isso que aí, a gente vê o Lula viajando pelo mundo inteiro, vendendo, “vem, vem aqui investir no Brasil”. E, quer dizer, aí o nosso desenvolvimento passa a depender disso. Quer dizer, a nossa dependência, fundada lá no processo de colonização, uma dependência de colônia, passa pra uma dependência, eh, no

caso da nossa industrialização, de investimentos estrangeiros já com Juscelino Kubistchek e também de tecnologia de segunda linha, e agora passa a ser o que? De investimentos mesmo, de tecnologia de primeira linha. [...] Então, quer dizer, isso pra mim é o século, a segunda metade do século XX, é a globalização.
(Professor Castanheira).

O trecho destacado permite entrever o modo como o professor raciocina (construindo nexos e contextualizando o conteúdo) e escolhe conteúdos que considera fundamentais para que os alunos conheçam a conjuntura atual.

Assim, justifica-se a discussão da temática relativa à globalização, contextualizando-a histórica e didaticamente. Este professor fez referência constante a certo modo de organizar o conteúdo dentro de uma seqüência lógica, para que os alunos pudessem acompanhar e desenvolver seu raciocínio, e não apenas a aprendizagem de determinado conteúdo. Assim, ele elenca algumas categorias consideradas como importantes para que o desenvolvimento do conteúdo possa levar os alunos a compreenderem os processos em curso ao longo do século XX. Logo, esses conteúdos não seriam os melhores “para ele”, mas seriam aqueles que, dentro de uma seqüência – que ele autodenomina de “cartesiana” - possibilitariam aos alunos construir seu conhecimento e se apropriarem de uma cultura ou de uma visão geral sobre os principais acontecimentos da segunda metade do século XX. Os alunos são, aqui, o centro do processo de organização do pensamento do professor, ou, pelo menos, a idealização daquilo que eles conseguiriam compreender dentro de uma seqüência “lógica”.

Outros professores esperam que os estudantes façam as associações entre as diversas disciplinas na escola básica, como no exemplo a seguir.

Porque aí o aluno pode fazer um gancho lá com a história e ele percebe que, vamos supor, da era Vargas até o hoje o que o Brasil mudou. [...] E isso a gente tenta jogar com o ganho que a sociedade está tendo, com a chamada sociedade dita dos brancos. Na verdade, não é dessa forma que a gente aborda em sala de aula. Então, assim, o negro, o índio e o branco. Por que evoluiu isso aí? Por que o IBGE está fazendo esse recenseamento durante esses anos aí? Que tipo de informação que o IBGE quer? Qual é o objetivo disso aí? Como que esse censo vai passar pra população? Quem está ganhando, quem está perdendo com isso? Hoje eu não trabalho do ponto de vista conceitual e sim, basicamente, do ponto de vista mais geral mesmo, mais abrangente. Eu pensei em dar ao aluno uma visão

do todo porque ele consegue ver depois dessa globalização como era, como está, o que está acontecendo no mundo, porque se luta por espaço, porque se luta tanto por fronteira pra ele poder fazer uma relação com o que está acontecendo hoje. E principalmente porque isso é conteúdo que eles têm que dominar para o vestibular. [...] Olha, eu considero isso importante porque dá uma visão geral do todo. O aluno pegando esses pontos, cada ponto, ele consegue tecer uma teia pra ver o que está acontecendo e tentar vislumbrar o que pode acontecer com a interferência do eixo do norte, eixo do mal. Por que esses países estão pressionando, pressionando Cuba, pressionando a Coréia, pressionando até o Brasil no cenário mundial. Então, a gente tenta fazer com que eles tenham condições de pegar essas pontuações de globalização, de formação de mercado, pra entender essa situação do mundo atual, pra tentar chegar nisso aí. A gente quer mais que o aluno nos dê respostas sobre isso aí e não a gente repassar pra eles. Aí de vez em quando está na sala lá, “ah, agora eu estou compreendendo porque que os americanos pressionaram a Coréia do Norte em relação à questão da energia atômica”. (Professor Figueira)

Nesta entrevista (e na seguinte), aparece outro fator que justifica a escolha daquelas categorias que destacamos: a presença do vestibular ao final do ensino médio. Assim, os estudantes têm de saber o conteúdo sobre globalização porque o “vestibular irá cobrar isso”. Comprova-se assim, a importância que o exame tem na determinação dos conteúdos do ensino médio.²¹⁸

Sim, mas não assim dessa forma porque senão eles [os alunos, como sujeitos ocultos/presentes] se confundem no vestibular. Eu trabalho quando eu vou discutir globalização. Eu discuto assim, eh, a globalização trouxe várias mudanças, então eu pego algumas mudanças. (Professor Castanheira)

Em alguns momentos, as entrevistas reforçaram aquela idéia que os docentes formam cidadãos, como no exemplo a seguir.

Ele [o aluno] tem que saber que o mundo hoje gira de uma forma que tudo é importante. E se a gente não ficar cada vez mais forte, cada vez mais nós vamos ser levados. [...]. Não só como pessoa, mas também como país. Então, ele tem que entender onde que o país está. O que tem a ver globalização com Carajás? Tem muito a ver. O que tem a ver nossa água, nossas nascentes? Por que tem que

²¹⁸ A resposta transcrita a seguir, relaciona-se à questão que fizemos: você aborda o conteúdo relativo às nações e estados nacionais em suas aulas e por quê?

preservar nascente? Além da questão ambiental, tem a questão econômica disso aí. [...] Porque mãe faz isso. Buzina pro menino vir e todo mundo que está na fila lá atrás é um problema. Já viu isso? Tem que saber que não pode fazer isso. [...] “Então, a sua mãe que fica parada lá buzinando está atrapalhando o ritmo dos outros todos. Não pode”. [...] Esses conceitos são importantes porque estão ligados ao que ele tem que ser hoje, um cidadão, uma pessoa que está preocupada com o dia-a-dia. Não pode pensar só na escola, no mundo. [...] Isso está no contexto da pessoa perceber o mundo. Eu acho que tem que se conhecer. Conhecer o que está em volta pra poder ir crescendo e ver onde que está no mundo. [...] Ele tem que sentir todos os dias da vida dele que ele é responsável por onde ele está. Ele tem que fazer ali o melhor lugar do mundo porque ele está ali. (Professor Ipê)

O discurso do professor Ipê faz alusão à missão do educador: formar o cidadão para a responsabilidade, o respeito pelo outro e pelo mundo, e também, à perspectiva nacionalista, inclusive na defesa de “nossos recursos.”

Então, ele tem que entender onde que o país está. O que tem a ver globalização com Carajás? Tem muito a ver. O que tem a ver nossa água, nossas nascentes? Por que tem que preservar nascente? Além da questão ambiental, tem a questão econômica disso aí. [...] Não adianta ficar ensinando só lá. Tem que vim fazendo o paralelo todo dia. Eu trabalho muito assim. O paralelo o tempo inteiro. Ele tem que sentir todos os dias da vida dele que ele é responsável por onde ele está. Ele tem que fazer ali o melhor lugar do mundo porque ele está ali. (Professor Ipê)

Neste trecho, parece ter ocorrido uma extrapolação da idéia de “conceitos e categorias” para “valores”. Assim, a escola é um local onde, na perspectiva dele, se trabalham também “valores”, a partir de determinados conceitos e categorias. Desse modo, faz-se necessário, em sua perspectiva, trabalhar de modo paralelo, os fatos que acontecem no mundo “globalizado”, as necessidades dos países e aquilo que acontece no “lugar de vivência”, com as “pessoas”.

Evidencia-se também a presença marcante de partes da ideologia nacional, em que, a partir da antropomorfização do espaço, constrói-se a identidade entre sujeito e território. Porém, pela perspectiva aqui destacada, faz-se o processo inverso: das características gerais dos espaços e territórios, é possível trabalhar os “valores”, a hominização dos alunos.

Assim, ao mesmo tempo em que a ideologia nacional opera pela antropomorfização dos espaços, ela opera também pela “espacialização” dos homens - espacialização entendida aqui como um processo em que características e processos econômicos, sociais e geográficos são transpostos para o universo pessoal e particular dos alunos e suas famílias, sua escola e suas possibilidades de inserção no mundo globalizado.

Pudemos observar outra questão nas entrevistas: a comparação recorrente entre o Brasil e os EUA. Onde localizar historicamente essa influência dos EUA (ou em que momento da história ela se torna preponderante, a ponto de ser tão presente nas entrevistas atuais?) Por que os EUA são nosso reflexo invertido no espelho (econômico, social, político, estratégico)?

De acordo com Oliveira

Os Estados Unidos da América têm freqüentado o imaginário dos brasileiros de diferentes maneiras. Primeiro país independente do novo continente, primeira república dos tempos modernos, os EUA, confrontados com o Brasil, chamam a atenção por aquilo que parece ser comum: dispõem de enorme espaço territorial, sua população contou com grande contingente de escravos (importados até o século XIX) e com uma imensa massa de imigrantes incorporados à vida nacional. Por outro lado, as diferenças foram sempre consideradas. Nos anos 20, Tristão de Ataíde – ou Alceu Amoroso Lima – exprimia a distância entre as duas culturas dizendo que lá predominavam a grande empresa e a pequena família, ao passo que no Brasil seriam dominantes a grande família e a pequena empresa. (2000, p. 9)

Os EUA oferecem aos docentes, o “contraponto” à realidade do Brasil, uma vez que ambos possuem várias semelhanças como a extensão territorial, a presença de importante população negra e imigrante, a expansão territorial, os sentidos da fronteira e a importância dos “fatores geográficos” para a construção das identidades nacionais. E também possuem uma imensa diferença: enquanto os EUA são “desenvolvidos”, o Brasil mantém uma posição “subordinada” no contexto mundial.

Se as academias operam pela “verticalização” dos saberes, na escola básica há, em contrapartida, a necessidade de estabelecer comparações que possibilitem aos estudantes, construir seu conhecimento.

Assim os EUA oferecem o contraponto à realidade brasileira, posto que, sendo semelhantes em seu processo de construção identitária via território e geografia, são profundamente diferentes do ponto de vista social, econômico e político.

Se, de acordo com Oliveira (2000), os estudos comparativos são relativamente ausentes na produção acadêmica - principalmente na área das ciências sociais, a comparação

entre “países”-, na escola básica esse parece ser o mecanismo de construção de identidades e diferenças entre os “nacionais” e os “outros”.

A nosso ver, o mecanismo de comparação – neste caso, entre países - permite materializar o conteúdo a ser desenvolvido em classe, construir semelhanças e diferenças, individualizar os “países” e possibilitar aos estudantes – e também aos docentes – tratar de situações que podem ser “comprovadas” pela vivência cotidiana. Assim, “compreender o ‘outro’ nos ajuda a compreender melhor nós mesmos, nos ajuda a desenhar nossa própria imagem com maior nitidez.” (OLIVEIRA, 2000, p.17). Desse modo, acreditamos que, ao estabelecer essas comparações, os docentes estejam construindo a “nossa própria imagem com maior nitidez”.

Indagamos ainda por que tão raras vezes compara-se o Brasil a outros países americanos, especialmente os latino-americanos. Praticamente nenhum professor citou, por exemplo, o Canadá, a Argentina, o México ou o Chile. Isso também não estaria associado à ideologia, neste caso, não mais nacional, mas continental? Ou então, não seria um “reflexo e uma refração” da posição hegemônica dos EUA no contexto americano e mundial? Refração, sobretudo no sentido que, de tão comum, adquiriu “valor ideológico e simbólico”. Assim, de acordo com Bakhtin (1997), “não pode entrar no domínio da ideologia e aí deitar raízes senão o que adquiriu valor social”. Ou não poderia constituir certo reforço do excepcionalismo estadunidense e brasileiro nas Américas?²¹⁹

Acreditamos que todos esses fatores constituem partes do exercício de comparação entre o Brasil e os EUA efetuados pelos docentes, ao mesmo tempo em que possibilitam excluir os demais “países” latino-americanos (e americanos, a exemplo do Canadá, não citado por nenhum docente), uma vez que nossa “história e geografia” são distintas e, de certo modo, “excepcionais”, como a história e a geografia dos EUA.

²¹⁹ De acordo com Oliveira (2000), os EUA constroem sua identidade nacional com base na crença do excepcionalismo, ou seja, são em tudo e por tudo, diferentes e excepcionais (sua história, os “pais fundadores”, a religião, a idéia da Nova Canaã, etc.). O excepcionalismo brasileiro, por sua vez, estaria calcado na idéia de que o Brasil constituiu a grande monarquia americana, que se manteve territorialmente unido frente à fragmentação territorial das demais repúblicas latino-americanas.

CONCLUSÃO

Nossa pesquisa realizou-se com base nas entrevistas com 14 professores de geografia, indicados por sete escolas de Belo Horizonte, distintas em relação ao público atendido e à rede, mas que possuem um ponto em comum: são reconhecidas como boas escolas de ensino médio pelo critério aprovação no vestibular da UFMG.

Esses professores foram indicados pela direção das escolas selecionadas e também, pelas pessoas que conhecem em profundidade essas instituições, bem como o próprio corpo docente.

Apesar de pequena, a amostra foi significativa, uma vez que os professores entrevistados, em sua maioria, possuem legitimidade em seus locais de trabalho, estão inseridos em um processo de formação contínua e demonstraram refletir em e sobre sua prática escolar, em suma, foram considerados bons professores nas instituições em que trabalham.

Bons professores – pela nossa pesquisa – foram definidos como aqueles que articulam conteúdos e saberes distintos, ensinam essa habilidade de articulação a seus alunos e são capazes de conferir **sentido** àquilo que ensinam.

O raciocínio dos docentes tem de efetivar o mecanismo de interligação de diferentes saberes, oriundos de diferentes fontes (a formação anterior, a formação inicial e a experiência de vida) e também conceitos e saberes próprios às diferentes ciências. A articulação dessas habilidades e saberes permitem identificar o que seriam os bons professores para as pessoas que entrevistamos em nossa pesquisa.

Utilizando como referencial, sobretudo o texto de Paquay e Wagner (2001), percebemos que, enquanto para os diretores e as pessoas que melhor conhecem as escolas, o “bom professor” é uma boa pessoa e também um prático-reflexivo, e para os docentes é o “professor culto” (aquele que domina os conteúdos) e boa pessoa. Assim, um bom professor é definido em termos de ser humano: seus valores éticos, morais, políticos, sua necessidade de crescimento pessoal e sua preocupação coletiva.

A identidade do professor é construída paralelamente à disciplina que leciona. Assim, ser professor da disciplina X ou Y influenciará na constituição identitária do professor, tanto interna, quanto externa, uma vez que as habilidades requeridas e o que seria considerado bom professor (para os professores entrevistados em nossa pesquisa), está diretamente relacionado ao domínio do conteúdo específico.

Em nossa pesquisa, no entanto, nos deparamos também com uma outra questão que se relaciona ao que seria um “bom professor”: alguém capaz de ensinar não apenas o conteúdo, mas também, principalmente, **um modo de raciocinar a partir deste conteúdo** – e de preferência, segundo a referência do saber considerado “culto e institucionalizado”, ou seja, aquele “saber” socialmente reconhecido e valorizado.

Mais que o conteúdo, ele está ensinando (às vezes, sem uma consciência clara disso), um modo de raciocinar, integrando conteúdos, conceitos, categorias, contextos. É o modo como ele, professor, conseguiu construir o conhecimento que ensina, mais que o conteúdo em si.

Este professor, tendo desenvolvido habilidades pessoais de estabelecer inter-relações entre elementos e fenômenos, possuindo uma visão integradora de seu conteúdo e um raciocínio interdisciplinar, consegue ensiná-las a seus alunos, independentemente, inclusive, de seu conteúdo específico.

Os bons professores seriam então aqueles que articulam seu pensamento, dão sentido às informações, são capazes de articular categorias e conceitos em prol de uma análise e explicação dos fenômenos abordados.

Ensinar esse modo de raciocinar pode significar construir com os alunos mecanismos de produzir e se apropriar do conhecimento, útil para qualquer área do conhecimento e qualquer empreendimento futuro que esses alunos venham a desenvolver. Em suma, esses professores são capazes de construir sentido para os fatos e informações porque conseguem articulá-los e explicar essa articulação em suas aulas. Eles são capazes de articular seu pensamento, integrar seu raciocínio e os diversos campos do conhecimento, conectar os conteúdos e informações.

A partir dos dados, pudemos constatar que existem concepções predominantes quanto ao ser bom professor, mas não encontramos, na prática, nenhum “tipo puro”. Ao contrário, bons professores estão situados em várias das tipologias estabelecidas por Paquay e Wagner (2001), e acrescentamos a elas, questões relativas à articulação de conteúdos e saberes e ainda, a construção de sentidos para os conteúdos ensinados.

Dentre as concepções destacadas por Paquay e Wagner (2001), as mais frequentes assentam-se no “domínio de conteúdo” (até por estarmos investigando uma disciplina específica), ser boa pessoa e, sobretudo, ter desenvolvido habilidades para articular fatos, dados, conceitos, idéias e capacidade para ensinar estas habilidades aos estudantes e conferir sentido a elas.

Para a constituição identitária dos professores, parece-nos ser fundamental o reconhecimento e a valorização social de si e de seu trabalho. Desse modo, o reconhecimento de seu trabalho foi considerado pelos professores entrevistados como fonte para as maiores satisfações com a profissão, assim como a ausência deste como fonte das maiores insatisfações.

Os professores entrevistados atribuíram maior importância ao reconhecimento de seu trabalho que à questão salarial, não que esta fosse descartada. A insatisfação salarial e o sobretrabalho constituem os motivos mais relevantes para o desestímulo com a profissão, no entanto, apesar de presentes, estas ficaram em segundo plano diante do reconhecimento social e pessoal.

Pudemos perceber que a formação inicial, embora seja bastante considerada pelos docentes (elemento capaz de qualificar inclusive, um bom professor como aquele que “sabe o conteúdo”), não é dominante na constituição de seus saberes.

Ao contrário, os saberes dos docentes guardam profundas marcas de suas vivências pessoais, do período em que se formaram na escola básica, e relacionam-se às experiências efetivas de sua prática em sala de aula. Este elemento e a presença contínua dos alunos como sujeitos ocultos-presentes no seu discurso nos permitem afirmar a importância e a centralidade da prática em sua formação.

A partir dessa constatação, muitos docentes, inclusive, chegaram a questionar a relevância de uma formação inicial distante da prática (ainda que afeita à formação específica nas faculdades e/ou institutos de educação). Assim, muitos deles fizeram críticas à sua formação específica para a docência, por considerá-la distante – e muitas vezes totalmente contrastante – da realidade com a qual se depararam em sala de aula.

Observamos ainda uma relação circular entre a escola básica e a academia: as disciplinas escolares vão constituindo um *corpus* próprio e quase autônomo em relação às disciplinas acadêmicas, embora guardem uma relação de profunda interação com elas – uma validando e justificando a existência, permanência, necessidade e atualidade da outra, dialeticamente.

As disciplinas acadêmicas encontram validação para sua existência não apenas na produção científica especializada, mas também na construção de sentido associada ao senso comum e à sua existência na escola. Em contrapartida, as disciplinas escolares, apesar de diferenciadas das acadêmicas, encontram na produção científica a construção de sua legitimidade.

No caso dos professores entrevistados, muitas vezes a “validade científica” dos saberes disciplinares é instituída pelos conhecimentos, pesquisas e produções acadêmicas, apesar de, na escola básica, não se “ensinar exatamente a mesma coisa que nas universidades”. A construção das disciplinas acadêmicas parece conferir legitimidade e justificar a permanência das disciplinas na grade curricular da escola básica, processando quase uma inversão da origem do processo (o que no caso da geografia, é notório).

Assim, se a disciplina escolar antecede sua institucionalização acadêmica e científica (caso das humanidades, entre as quais, a geografia), a produção científica e acadêmica da ciência “de origem” é utilizada pelos professores para conferir legitimidade ao seu saber.

Se considerarmos, no entanto, que esta relação é dialética, ela encontra-se imbricada em validações e contradições. Se há uma “certa desconsideração” pelos acadêmicos, do saber escolar, os professores da escola básica consideram, muitas vezes, que o conhecimento acadêmico carece de objetivação.

Na institucionalização da história e geografia como disciplinas escolares (na Europa) construiu-se a “subordinação” desta, àquela. Se na França e Alemanha, a geografia subordina-se à história e ambas são criadas para constituir os nacionais, no Brasil, por suas especificidades, ocorre o contrário, ou seja, é a geografia que fornece os principais elementos de construção dos “grandes mitos formadores nacionais”.

Em relação ao Brasil, acreditamos que a subordinação da Geografia à História deve ser relativizada, sobretudo quando consideramos a construção da “ideologia nacional” – é a geografia, mais que a história, quem fornece os elementos para a construção de nossa “ideologia nacional”, tais como aspectos referentes à nossa extensão territorial, miscigenação, a grandiosidade de nossa natureza face à relativa ausência de “mitos fundadores nacionais” (CHAUÍ, 2000; CARVALHO, 1990, 1998, OLIVEIRA, 2000).

Desde o “descobrimento”, o que conferiu singularidade a esta terra (na percepção do europeu ibérico) foi sua natureza exuberante, “rica em águas”, pródiga – um verdadeiro “jardim do Éden”²²⁰. Depois, ao longo do período colonial, assiste-se à expansão dos

²²⁰ “Elabora-se lentamente a construção de uma verdadeira mitologia com relação à natureza brasileira quando vão sendo acopladas à paisagem natural visões culturalmente herdadas a esse respeito. [...] Como matéria-prima da originalidade, a natureza se convertia em paisagem. A própria nação aparecia descrita como paisagem; uma paisagem só natural e exuberante, longe de uma sociedade que fazia questão de se vestir à européia e afastava a imagem da escravidão e da violência.” (SCHWARCZ, 2003. P. 349 *et seq.*)

territórios portugueses e o estabelecimento de fortificações nas novas “fronteiras”, demarcando e assinalando (grafando) no espaço, a possessão lusitana.

A esse “jardim do Éden” associa-se um superlativo que procura traduzir/refletir/refratar a grandeza brasileira: ser um dos “países” de maior extensão territorial do mundo, e mais, com expressiva população, essencialmente mestiça e pacífica.

Assim, associam-se as três imagens vinculadas à construção de nosso sentimento de pertencimento e ao ensino de geografia: a natureza (em seu aspecto macro), a extensão territorial (mantida com a independência, ao contrário da fragmentação hispânica) e sua população essencialmente “mestiça, pacífica e ordeira”.

O território (como área, extensão) e a natureza transformam-se desse modo, na base e justificativa para a manutenção e existência da nação, em um Estado que ainda não possuía os nacionais.²²¹

Concordamos com Vlach (1984), pois, na medida em que a geografia – e sua conseqüente ênfase nos “aspectos físicos” – permite “obnubilar os sujeitos da sociedade capitalista”, mais fortemente ocorre a disseminação da “ideologia nacional”.

Frente à “neutralidade” da geografia, “povo” torna-se “população”, território “terra”, poder “estado,” e este estado pode reservar-se a função de “mediador” das lutas sociais – incluindo, evidentemente, as lutas por “terras” e território.

Acreditamos também que, no Brasil, a geografia escolar reproduz com maior intensidade a “ideologia nacional”, justamente por negar-se a discuti-la. Na medida em que nos furtamos à discussão sobre a construção de “nosso” território, em que reproduzimos – ainda que com críticas – a prodigalidade da natureza brasileira, em que continuamos a trabalhar nossas fronteiras descontextualizadas de seu processo de construção, em que continuamos a descrever nossa população como ordeira e pacífica, reinventamos/vivificamos nossos mitos fundadores geográficos.

É preciso considerar, no entanto, que se de um lado, constrói-se esse mito da natureza edênica, de outro, a natureza é percebida como um entrave, um empecilho ao desenvolvimento nacional.

Essas duas visões conflitantes da natureza tanto produziram – e produzem – discursos de “orgulho nacional”, quanto de “justificativa” para nosso “atraso” social e econômico.

²²¹ A construção da nação brasileira é posterior à construção do Estado brasileiro. De fato, como falar em nação nos séculos XVIII e XIX em um estado onde a maioria da população era constituída por escravos? A esse respeito ver ALMEIDA (1995), CARVALHO (2005a, 2005b), MAGNOLI (1997).

Se de um lado, a nossa natureza “pródiga” constitui positivamente nossa “imagem”, de outro, nossa natureza “infernai” permite-nos justificar, pela via do “natural”, as nossas mazelas.

As duas perspectivas “desnaturalizam” o homem e naturalizam as sociedades, possibilitando, desse modo, que se construam discursos pertinentes à constituição dos brasileiros (uma vez que se ignora a “sociedade”, cindida pelo escravismo no período colonial e por profundas desigualdades sociais na atualidade).

O recurso à “natureza” (seja edênica ou infernal) permite que se constitua o Brasil e os brasileiros, criando um vínculo profundo entre os nacionais a despeito de suas desigualdades efetivas.

A construção do “orgulho em ser brasileiro” passa, sobretudo, pela exaltação de nossa extensão territorial, nossa natureza e, somente depois, pela constituição do “povo”. A geografia escolar, ao trabalhar diretamente com a construção de uma espécie de “retrato do Brasil” – em que se destacam sua extensão, suas riquezas minerais e naturais, suas belezas tropicais, seu povo “pacífico e ordeiro” – muito tem contribuído para a manutenção dessa ideologia.

Talvez por isso, a utilização massiva do termo “país”, híbrido, cujo sentido modificou-se com o correr do tempo – do sentido de lugar de nascimento, cantão ou clã, país passa a ser associado ora à nação, ora ao estado nacional.

Por isso consideramos o termo “país” um “semióforo”, algo que se pressupõe ser do entendimento comum, que remete a alguma coisa situada fora de si mesma (e que por isso, constitui-se como signo) e cujo valor reside em sua força simbólica.

Pertencer a um “país” constitui-se assim, em uma faceta de nossa subjetividade, apesar de sua pouca precisão conceitual. Apesar de seu uso recorrente, não localizamos, a não ser em algumas obras como Magnoli (1997), Escolar (1996) e Lacoste (1997), uma preocupação em definir este vocábulo. Nem mesmo obras de referência como dicionários filosóficos, sociológicos ou políticos parecem conferir qualquer relevância ao termo.

No entanto, professores, obras de referência e livros didáticos utilizam de modo recorrente este vocábulo, que tudo e nada fala a respeito de ser um “nacional”, mas que, ao mesmo tempo, estabelece um sentido comum de pertencimento (ainda que sem precisar ao que).

Este termo, ao mesmo tempo significando tudo e nada, talvez permita esvaziar a carga política e ideológica presente nos termos nações e estados nacionais. Talvez permita

falar em “nação brasileira” sem que esta, necessariamente, exista. E talvez possibilite a todos que o utilizam, fugir das discussões suscitadas pelas nações, estados nacionais como termos carregados de vários sentidos e ideologias – historicidade.

As concepções dos professores sobre nações e estados nacionais – objeto específico de nossa pesquisa - variaram entre o senso comum, idéias associadas ao movimento romântico (e sua concepção de nação), sendo influenciadas pelos meios de comunicação, por uma relação circular com a academia, pela necessidade de objetivar, exemplificar e materializar conceitos e categorias.

A necessidade de trabalhar esses conceitos surge, especificamente, com a prática, ou seja, o trabalho com conteúdos correlatos, como nova ordem mundial, conflitos e focos de tensão. É da necessidade de diferenciar e explicar conflitos na Palestina, na Bósnia ou na África, por exemplo, que os professores percebem a importância e centralidade desses conceitos.

No entanto, em geral, os professores não conferem grande importância à discussão das nações e estados nacionais. Ao contrário, afirmam que esta discussão é própria da disciplina história. Assim, eles limitam-se a trabalhar conflitos, focos de tensão, globalização, até por serem temas presentes nas provas de geografia dos exames vestibulares.

Para trabalhar os conceitos de nação e estados nacionais, os docentes afirmaram recorrer principalmente aos livros didáticos (quando trazem esse conteúdo), aos livros paradidáticos e à imprensa. Esta sim, foi considerada como a fonte privilegiada para a obtenção de informações – e formação – sobre a conjuntura atual, incluindo-se aí, questões pertinentes às nações e estados nacionais.

Isso nos fez indagar se basta mudar o tema para mudar a forma, ou, dizendo de outro modo: a chamada “revolução crítica” da geografia incorporou novas temáticas às aulas, ao conteúdo, mas a nosso ver, não necessariamente conseguiu discutir ou colocar em questão a importância da geografia como legitimadora da construção da identidade nacional no Brasil.

Assim, mantém-se, de certo modo, a função para a qual, historicamente, a disciplina escolar geografia foi instituída no século XIX: criar os “nacionais”, constituir a identidade nacional. Se na França e na Alemanha, a geografia nasce como auxiliar da história, no Brasil ela oferece o eixo sobre o qual se constitui nossa identidade.

Seja pela falta de grandes mitos históricos nacionais, seja pela predominância do mito edênico, a geografia, ao incorporar, ainda que sutilmente, a idéia da democracia racial,

da manutenção territorial via monarquia, da expansão territorial, das benesses da natureza, possibilitou que, na ausência de “povo” (numa sociedade escravista e desigual) se constituíssem os “nacionais”. Assim, a geografia mantém o discurso de construção da identidade nacional brasileira e diríamos mais: o reforça, na medida em que não coloca em questão seus cânones.

Os docentes associaram os conceitos de nação e estado nacional a diversos outros conceitos. Assim, nações estão muito mais próximas das identidades culturais, e estados nacionais, da posse soberana sobre determinado território. Desse modo, ao enfraquecimento dos estados nacionais, associaram também o aumento da fluidez dos territórios, ou seja, os territórios também se enfraquecem à medida em que os estados nacionais são enfraquecidos pelas ações econômicas.

Os professores consideraram que a geografia deveria trabalhar mais com a construção do “sentimento nacionalista” no Brasil, uma vez que, segundo a maioria, a geografia faz pouco disso.

A nosso ver, no entanto, as bases para a construção da identidade nacional centram-se na geografia, em seu discurso sobre nossa natureza, nossa extensão, nosso povo. A geografia – ou o discurso geográfico escolar – até hoje mantém essa construção, ou seja, cumpre com sua função política inicial. Mais ainda no Brasil, posto que não tivemos um “passado mítico” nem conseguimos constituir nosso povo como “herói”.

Por isso, podemos considerar que a geografia foi e continua a ser agente de produção e reprodução da “ideologia nacional”. E isso parece ser um aspecto inerente à escola básica, uma vez que os professores entrevistados afirmaram não ter discutido essas questões durante sua formação inicial (graduação). Aliás, esta foi uma questão recorrente entre eles, que disseram não se lembrar de terem tido disciplinas no curso de geografia que colocassem em discussão os conceitos de nação e estado nacional. Muitos afirmaram que se pressupunha que os graduandos tivessem esses conceitos. E, eles fazem o mesmo com seus alunos da escola básica: pressupõem que tenham esses conceitos. E, se os alunos não os têm, que sejam trabalhados nas aulas de história. E que a geografia continue, ainda que sem saber, a constituir os brasileiros.

REFERÊNCIAS

- ADAS, M. *Estudos de Geografia do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1975.
- ADDUCI, C.C. A “*pátria paulista*”: o separatismo como resposta à crise final do Império brasileiro. São Paulo: Arquivo do Estado/Imprensa Oficial, 2002.
- _____. “Os nacionalistas liberais paulistas e a construção da nação brasileira”. *Revista Lutas Sociais*, São Paulo, NEILS, N.11-12, P.72-84, 2004.
- ALENCAR, J.A.de. *Vocabulário latino – por famílias etimológicas – filosofia e poesia da linguagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1944.
- ALMEIDA, L.F. de. “Espaço e capitalismo: algumas reflexões sobre a territorialidade burguesa.”. *Revista Margem*, São Paulo, N.2, P.37-48, 1993.
- _____. *Ideologia nacional e nacionalismo*. São Paulo: Educ, 1995.
- _____. “O Estado em questão: reordenamento do poder”. In: GADELHA, R.M.A. (Org.). *Globalização, metropolização e políticas neoliberais*. São Paulo: Educ, 1996. p. 111 – 124.
- ALTET, M. “As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar”. In: PAQUAY, L. *et.al. Formando professores profissionais – quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais*. 2.ed. São Paulo:Pioneira, 2002.
- ANDERSON, B. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
- ANDRADE, C. D. de. Hino nacional. Disponível em: <http://memoriaviva.digi.com.br/drummond/index2.htm>. (Acesso em 2nov. 2004).
- ANDRADE, O. Canto de regresso à pátria. Disponível em: <http://www.secrel.com.br/jpoesia/oswal.html#canto>. (Acesso em 2nov.2004).
- ANDRADE, M. C. de. *O Brasil e a África*. São Paulo: Contexto, 1989. (Coleção Repensando a Geografia).
- ANGLADE, C. “État et nation au Brésil: les freins de la ‘conciliation’ élitiste » *Hérodote – Revue de géographie et de géopolitique*. Paris : La Découverte, 2000. P. 45 – 62.
- ARON, R. *Paz e guerra entre as nações*. 2.ed. Brasília: Editora da UnB, 1986.

- ASCENÇÃO, V. de O .R. *A formação disciplinar e os processos pedagógicos em mudança: os professores de Geografia na Escola Plural de Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. UFMG. 2003.
- AZEVEDO, A. de. “A geografia a serviço da política”. *Boletim Paulista de Geografia*. São Paulo, n.21, p.42-68, 1955.
- AZEVEDO, G.G., SANTOS, F.M. dos, LAVENÉRE-WANDERLEY, L.L. *Geografia do Mundo Moderno – as Américas*. 2.ed. São Paulo: Atual, 1983. V. 1.
- _____. *Geografia do Mundo Moderno*. São Paulo: Atual. 1982. V.2.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 1977.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BHABHA, H.K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.
- BALAKRISHNAN, G. “A imaginação nacional.” In: BALAKRISHNAN, G. e ANDERSON, B. *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. p. 209-225.
- BOBBIO, N. (Org.). *Dicionário de Política*. 5.ed. Brasília: Ed. da UnB, 2000.
- _____. *Boletim [da] UFMG*. Belo Horizonte, ano 24, n.1161, 13ago.1997.
- _____. Belo Horizonte, ano 30, n.1448, 22jul.2004.
- BORGES, C. “Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa”. *Revista Educação e Sociedade*. N.74, v. 22, abr.2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100002&Ing=pt&nrm=iso. (Acesso em 2set.2003).
- BORGES, C.; TARDIF, M. “Apresentação”. *Revista Educação e Sociedade*. N.74, v. 22, abr.2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100002&Ing=pt&nrm=iso (Acesso em 2set.2003).
- BRAGA, R. B. *Construindo o amanhã: caminhos e (des)caminhos dos conteúdos geográficos na escola elementar*. 262f. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- _____. “A Geografia como ciência escolar.” In: Coleção Veredas. Belo Horizonte: Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, 2003. p. 54-85.
- _____. “Formação inicial de professores: uma trajetória com permanências eivada por dissensos e impasses.” *Terra Livre* [on line]. Disponível em: http://www.cibergeo.org/agbnacional/terra_livre/Braga/html. (Acesso em 3nov.2004).

- BUENO, F. da S. *Grande dicionário etimológico prosódico da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1968. v.6.
- CALLAI, H.C. “A geografia no ensino médio”. *Revista Terra Livre*. São Paulo: AGB, n.14, p.56-89, jan./jul.1999.
- CARVALHO, J.M. *A formação das almas – o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005 a.
- _____. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2005b.
- _____. “Nação Imaginária: memória, mitos e heróis”. In: NOVAES, A. (Org). *A crise do Estado-nação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 395-418.
- CASTELLAR, S.M.V. “A formação de professores e o ensino de geografia.” *Revista Terra Livre*. São Paulo: AGB, n° 14, p.48-55, jan./jul.1999.
- CASTELS, M. *A sociedade em rede*. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra. 2002. V.1.
- CAVALCANTI, L.de S. *A construção de conceitos geográficos no ensino – uma análise de conhecimentos geográficos em alunos de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1996.
- CERRI, L. F. *Ensino de História e nação na propaganda do “Milagre Econômico” – Brasil: 1969-1973*. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- CHARLIER, E. “Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática”. In: PAQUAY, L. et. al. *Formando professores profissionais – quais estratégias? Quais competências?* 2.ed.rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHATTERJEE, P. “Comunidade imaginada por quem?”. In: BALAKRISHNAN, G. e ANDERSON, B. *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000, p. 227-238.
- CHAUÍ, M. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- _____. *Seminários: o nacional e o popular na cultura brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CHERVEL, A. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisas.” *Teoria & Educação*. n. 2, p. 177-229, 1990.

- CHERVEL, A. “As humanidades no ensino”. *Educ.Pesqui.*[on line].v.25, n.2, jul./dez.1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200012&Ing=pt&nrm=iso (Acesso em 2set.2003).
- CHOPPIN, A. “O historiador e o livro escolar”. *História da Educação*, Pelotas, n.11, p.5-24, abr. 2002.
- COSTA, A. *et.al. Dicionário moderno da língua portuguesa*. São Paulo: Ridel, s.d.
- CUNHA, A.G.da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- DEL GAUDIO, R.S. “O mapa do discurso e o discurso do mapa: algumas questões”. *Revista Ensaio*. V. 5, n.2, p.48-64, out. 2003.
- _____. _____. *Revista Espaço Acadêmico*, n.56, jan. 2006. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br>
- _____. “As concepções sobre nação e estado nacional em alguns livros didáticos de geografia para o ensino médio na segunda metade do século XX.” In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 7, Anais...Vitória: AGB, 2003. CD-ROM.
- DERANI, C. “Le Brésil: ses constitutions successives et l'évolution de la nation». *Hérodote – Revue de géographie et de géopolitique*,. Paris: La Découverte, p.114-126, 2000.
- DIAS, R.E.; LOPES, A.C. “Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo”. *Educ. Soc.* [on line].V.24, n.85, dez.2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400004&Ing=pt&nrm=isso. (Acesso em 2set.2003).
- Dicionário de Francês *Petit Robert*. 2000.
- DUARTE, N. “Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria).” *Educ. Soc.* [online]. V.24, n.83, ago.2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200015&Ing=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. (Acesso em 2set.2003).
- ESCOLAR, M. *Crítica do discurso geográfico*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- ERNOUT, A.; MEILLET, A. *Dictionnaire Étymologique de la langue latine – histoire des mots*. Paris: Librairie C. Klincksieck, 1939.
- FARIA, A.L.G. de. *Ideologia no livro didático*. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERREIRA, A.B.de H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro:Nova Fronteira, 1986.

- FICHTE, J.G. “Segundo discurso à nação alemã”. In: VICENTI, L. *Educação e liberdade – Kant e Fichte*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1994.
- FRANÇA, J.L.; VASCONCELLOS, A.C. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 7.ed. Belo Horizonte: Ed. da UFMG. 2004.
- FREITAS, H.L. de. “Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.” *Educ. Soc.* [online]. V.23, n.80, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso. ISSN 0101-7330. (Acesso em 2set.2003).
- FREITAS, L.C. de. “A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação.” *Educ.Soc.* [on line]. V.25, n.86, abr.2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301004000100008&lng=pt&nrm=isso. (Acesso em 5mar.2005).
- GARCÍA, C.M. *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- GOMES, F.L.; VLACH, V.R.F. “O emprego de tecnologias educacionais no ensino de geografia política e geopolítica”. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 8, Anais... Dourados, 2005.CD-ROM.
- GOMES, P. C. da C. *Geografia e modernidade*. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- GONÇALVES DIAS. Canção do exílio. Disponível em: <http://www.secrel.com.br/jpoesia/gdias01.html#exilio>. (Acesso em: 8fev.2005).
- GONÇALVES, R. *O nó econômico*. São Paulo: Record, 2003.
- GOODSON, I. “Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução”. *Revista Teoria & Educação*, n. 2, p.177-229, 1990.
- GOZZI, G. “Estado contemporâneo”. In: BOBBIO, N. *Dicionário de Política*. 5.ed. Brasília: Ed. da UnB, 2000.
- GUIBERNAU, M. *Nacionalismos – o estado nacional e o nacionalismo no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização – do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- _____. *Territórios alternativos*. São Paulo: Contexto/EDUFF, 2002.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna – uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 11.ed. São Paulo: Loyola. 1992.
- _____. *O novo imperialismo*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

- HISSA, C. E. V. *A mobilidade das fronteiras – inserções da geografia na crise da modernidade*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002.
- HOBBSBAWM, E. *Nações e nacionalismos desde 1780 – programa, mito e realidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- _____. *O novo século – entrevista a Antonio Polito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- HOUAISS, A. *Minidicionário*. São Paulo:Objetiva. 2003.
- KAERCHER, N. *Desafios e utopias no ensino de Geografia*. 2.ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998.
- LACOSTE, Y. *A geografia – isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra*. 14.ed. Campinas: Papyrus, 1997.
- _____. *Vive la nation – destin d’une idée géopolitique*. Paris: Fayard, 1997.
- _____. «Nation Brésil» *Hérodote – Revue de géographie et de géopolitique*. Paris: La Découverte, p.3-8, 2000.
- L’enciclopédia della Geografia*. Novara: Istituto Geográfico De Agostini, 1996.
- LEFORT, C. “Nação e soberania”. In: NOVAES, Adauto. (Org.). *A crise do Estado-nação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 55-78. 2003.
- LELIS, I.A. “Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?” *Educ.Soc.* [on line]. V. 22, n.74, abr. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100004&Ing=pt&nrm=iso (Acesso em 2set.2003).
- LINS, I; MARTINS, V. *Aqui é o meu país*. CD Awa Yiô, 1992. Disponível em: <http://www.ivanlins.com.br/>. (Acesso em 25fev.2005).
- LOMNITZ, C. “O nacionalismo em Benedict Anderson à luz da América Hispânica.” *Novos estudos CEBRAP*, n. 59, p. 37-61. mar. 2001
- LONGHI, R.S.D.G. *Unidade e fragmentação: o movimento separatista do Triângulo Mineiro*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
- LÖWY, M. *Ideologias e ciência social – elementos para uma análise marxista*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. “Nacionalismo e a nova desordem mundial”. In: NOVAES, Adauto. (Org.) *A crise do Estado-nação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.257-280.
- LÜDKE, M.; BOING, L.A. “Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes”. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . (Acesso em 2set.2004).

- LÜDKE, M. “O professor, seu saber e sua pesquisa.” *Educ. e Soc.* [on line]. V.22, n.74, abr.2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100006&Ing=pt&nrm=iso>.ISSN (Acesso em 2.set.2003).
- MACHADO, J.P. *Dicionário etimológico da língua portuguesa – com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos dos vocábulos estudados.* 4.ed. Lisboa: Livros Horizonte Ltda. 1987. v.4.
- MAGNOLI, D. *O corpo da pátria – imaginação geográfica e política externa no Brasil (1808 – 1912).* São Paulo: Moderna, 1997.
- _____. “O Estado em busca do seu território”. *Terra Brasilis.*, n. 4/5, p. 27-42, 2002/2003.
- MAGNOLI, D.; ARAUJO, R. *Geografia – paisagem e território – Geral e do Brasil.* 3.ed. São Paulo: Moderna, 2001.
- MARÉS, C.F. “Soberania do povo, poder do Estado”. In: NOVAES, Adauto. (Org.). *A crise do Estado-nação.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 229-256.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã.* São Paulo: Hucitec, 1986.
- MATTEUCCI, N. “Soberania”. In: BOBBIO, N. *Dicionário de Política.* 5.ed. Brasília: Ed da UnB, 2000.
- MCLELLAN, D. *A ideologia.* Lisboa: Editorial Estampa, 1987.
- MIYAMOTO, S. *Geopolítica e poder no Brasil.* Campinas: Papirus, 1995.
- MONTEIRO, A. M. F. da C. “Professores entre saberes e práticas”. *Educ.Soc.*[on line]. V.22, n.74, abr.2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100008&Ing=en&nrm=iso>.ISSN0101-7330 (Acesso em 2.set.2003).
- MORAES, A. C. R. de. *Bases da formação territorial do Brasil – o território colonial brasileiro no “longo” século XVI.* São Paulo: Hucitec, 2000.
- _____. *Ideologias geográficas.* 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- MORAES, A. C. de. “Reflexões sobre o estado burguês no Brasil – quase uma década de política neoliberal.” *Revista Lutas Sociais.* n. 7, p. 95-100, 2001.
- MORETTI, F. *Atlas do romance europeu (1800-1900).* São Paulo: Boitempo. 2003.
- NADAL, F. “Los nacionalismos y la geografía”. *Geo Crítica – cuadernos críticos de geografía humana.* Barcelona, ano 7, n. 86, mar. 1990. Disponível em: <http://www.ub.es/geovrit/geo84.htm>. (Acesso em 12abr.2005).
- NEIRA, H. “Cultura nacional, globalização e antropofagia”. In: SANTOS, L.A.B.; PEREIRA, M.A. *Trocas culturais na América Latina.* Belo Horizonte: Ed. da UFMG. 2000. p. 195-206.

- NOGUEIRA, J.F.F. (s/d). “Profissão professor do ensino médio”. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/jaanaflavianogueirat08.rtf>. (Acesso em 23mar2003).
- NUNES, M. C. F. “Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira” *Revista Educação e Sociedade*, v. 22, n.74, abr. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100002&Ing=pt&nrm=iso (Acesso em 2set.2003).
- OLIVEIRA, L. L. *Americanos – representações da identidade nacional no Brasil e nos EUA*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG. 2000.
- OTTE, G. “O texto e a feira – uma leitura de Hugo Achugar”. In: SANTOS, L.A.B. ; PEREIRA, M.A. *Trocas culturais na América Latina*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG. 2000. p.. 241- 250.
- PAQUAY, L. e WAGNER, M.C. “Competências profissionais privilegiadas nos estágios de videoformação”. In: PAQUAY, L. et.al. *Formando professores profissionais – quais estratégias? Quais competências?* 2.ed.rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PÊCHEUX, M. “O mecanismo do (des)conhecimento ideológico”. In: ZIZEK, S. (Org.) *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- PEREIRA, M.A. “Narrativas do Cone Sul”. In: SANTOS, L.A.B.; PEREIRA, M.A. *Trocas culturais na América Latina*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG. 2000. p. 207-214.
- PESANHA, E.C., DANIEL, M.E.B. e MENEGAZZO, M.A. “Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa”. *Revista Brasileira de Educação*, nº27, set./out./nov./dez. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe27/anped-n27-art04.pdf>. (Acesso em 19jun.2005).
- PROST, C. “l’armée brésilienne et la nation». *Hérodote – Revue de géographie et de géopolitique*, Paris: La Découverte, p. 96-113, 2000.
- RACINE, J.B. “Discurso geográfico y discurso ideológico: perspectivas epistemológicas”. *Geo Crítica – Cuadernos críticos de geografía humana*. ano 3, v.3, Barcelona, Espanha, 1978. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit>. (Acesso em 23jun.2004).
- RAFFESTIN, C. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.
- RIBEIRO, J.U. *Viva o povo brasileiro*. 14.ed.Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- ROCHA, G.O.R. *A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837 – 1942)*. Dissertação (Mestrado em Educação.) – Pontifícia Universidade católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

- SADER, E. “A refundação do Estado e da política”. In: NOVAES, Adauto. (Org.). *A crise do Estado-nação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 307-321.
- SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. São Paulo: Record, 2000.
- _____. *A natureza do espaço – técnica e tempo, razão e emoção*. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- SEABRA, O., CARVALHO, M., LEITE, J.C. *Território e sociedade – entrevista com Milton Santos*. 2.ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- SENE, E.; MOREIRA, J.C. *Geografia – espaço geográfico e globalização – Geral e do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2000.
- SCHÄFFER, N.O. “Ler a paisagem, o mapa, o livro... Escrever nas linguagens da geografia.” In: *Ler e escrever – compromisso de todas as áreas*. 4.ed. In: NEVES, I.C.B. (Org.). Porto Alegre: Ed. da UFRGS. 2001.
- SCHIERRA, P. “Estado Moderno”. In: BOBBIO, N. *Dicionário de Política*. 5.ed. Brasília: Ed. da UnB. 2000.
- SCHWARCZ, L.M. “Estado sem nação: a criação de uma memória oficial no Brasil do Segundo Reinado.” In: NOVAES, Adauto. (Org.) *A crise do Estado-nação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 349-393.
- SILVA, I. G. “A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições.” *Revista Lutas Sociais*, n.7, p. 81-94, 2001.
- SOUSA SANTOS, B. “Os processos da globalização.” In: SOUSA SANTOS, B. *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-102.
- SPONVILLE, A. COMTE. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- SUERTEGARAY, D. “Espaço geográfico uno e múltiplo”. *Scripta Nova - Revista Electrónica de Geografía e Ciencias Sociales*. Barcelona, n. 93. 2001,. Disponível em: <http://www.scripitanova.com.es> (Acesso em: 12jul.2005)
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- TEIXEIRA, I. “Os professores como sujeitos sócio-culturais”. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1996.
- THERBORN, G. *La ideología del poder y el poder de la ideología*. 3.ed. México: Siglo Veintuno, 1987.
- THÉRY, H. “Le continet Brésil”. *Hérodote – Revue de géographie et de géopolitique*. Paris: La Découverte, p. 9-27, 2000.

THIESSE, A.M. *Ils apprenaient la France – l'exaltation des régions dans les discours patriotique*. Paris: Maison des Sciences de l'home. 1997.

_____. “La petit patrie enclose dans la grande: regionalismo e identidade nacional na França durante a Terceira República (1870 – 1940)”. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 1-16, 1995.

VESENTINI, J.W. “Realidades e perspectivas do ensino da Geografia no Brasil”. In: VESENTINI, J.W. (Org). *O ensino de geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004. p. 219 – 248.

_____. “A questão do livro didático no ensino de geografia”. In: VESENTINI, J.W. (Org.). *Geografia e ensino – textos críticos*. 4.ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *Brasil, Sociedade e Espaço – Geografia do Brasil*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1986. v. 2

VICENTI, L. *Educação e liberdade – Kant e Fichte*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1994.

VLACH, V.R.F. *A propósito do ensino de geografia: em questão, o nacionalismo patriótico*. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1988.

_____. “Estudo preliminar acerca dos geopolíticos militares brasileiros”. In: *Terra Brasilis – Revista de História do Pensamento Geográfico no Brasil*. Rio de Janeiro, anos 3-4, n.4-5, p. 137-159, 2002-2003. Disponível em: <http://www.elistas.net/lista/encuentrohumboldt> (Acesso em: 20mar.2004).

_____. “Do positivismo à reificação do social: algumas reflexões”. In: VLACH, V.R.F. *Geografia em construção*. Belo Horizonte: Lê, 1991.

_____. “A propósito da ideologia do nacionalismo patriótico no discurso geográfico”. In: VLACH, V.R.F. *Geografia em construção*. Belo Horizonte: Lê, 1991.

_____. “O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica”. In: VESENTINI, J.W. (Org). *O ensino de geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004. p. 187 – 218.

_____. “L'instauration de l'État-nation Brésil, 1930-1960.» *Hérodote – Revue de géographie et de géopolitique*. Paris: La Découverte, 2000. p. 63-95.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Após o liberalismo – em busca da reconstrução do mundo*. Petrópolis: Vozes. 2002.

WEBER, M. *Ciência e política: duas vocações*. 16.ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

ⁱ Consiste básicamente em la constitución y modelación de la forma en que los seres humanos viven sus vidas como actores conscientes y reflexivos en un mundo estructurado y significativo. La ideología funciona como un discurso que se dirige o [...] interpela a los seres humanos en cuanto sujetos. [...] La formación de los seres humanos por parte de cualquier ideología, sea ésta conservadora o revolucionaria, represiva o emancipadora, y se ajuste a los criterios que se ajuste, comprende un proceso simultáneo de sometimiento y de cualificación. (THERBORN, 1997, p.13-14)

ⁱⁱ La petite patrie est un espace aimable et protecteur, intermédiaire entre la famille et la société, au sein duquel l'individu s'épanouit et se développe. Pour ce qu'elle évoque de quiétude maternelle, elle se distingue de la grande Patrie, également féminine, certes, dans l'appellation, mais plus altière, plus guerrière, plus virile en dernière instance. L'amour pour la petite patrie est déclaré naturel, comme celui de l'enfant pour sa mère, à la différence de l'amour pour la grande Patrie qui ne saurait résulter que d'une éducation civique. Il paraît donc logique de s'appuyer sur l'un pour élaborer l'autre. (THIESSE, 1997, p.8)

ⁱⁱⁱ La célébration du local dans l'institution scolaire de la Troisième République s'inscrit plus précisément dans une réflexion d'ordre pédagogique. [...] Il leur paraît qu'un pragmatisme raisonnable passe par l'appréhension des entités de Patrie et de Nation sous une forme vivante et concrète. Comme l'exprime l'auteur du plus célèbre manuel scolaire de la Troisième République, *Le Tour de France par deux enfants*. (THIESSE, 1997, p.7)

^{iv} Será utilizado en un sentido muy amplio. No supondrá de antemano um contenido particular (falsedad, conocimiento erróneo, carácter imaginario por contraposición al real), ni asumirá necesariamente a un grado de elaboración y coherencia. Más bien, hará referencia a ese aspecto de la condición humana bajo el cual los seres humanos viven sus vidas como actores conscientes en un mundo que cada uno de ellos comprende en diverso grado. (THERBORN, 1991, p. 1-2)

^v La constitución y modelación de la forma en que los seres humanos viven sus vidas como actores conscientes y reflexivos en un mundo estructurado y significativo. La ideología funciona como un discurso que se dirige o [...] interpela a los seres humanos en cuanto sujetos. (THERBORN, 1991, p.13)

^{vi} Hemos definido la función de la ideología refiriéndonos a la constitución de la subjetividad humana, de donde se sigue que indagar la estructura del universo ideológico equivale a buscar las dimensiones de la subjetividad humana. Al nivel más general parece que pueden distinguirse dos dimensiones de ser-en-el-mundo del hombre en cuanto sujeto consciente. Ambas, a su vez, pueden ser ordenadas en torno a dos ejes: uno hace referencia a "ser", el otro a "ser-en-el-mundo". Así, "ser" un sujeto humano es algo existencial: ser un individuo sexuado en un momento determinado del ciclo de su vida [...]. Es también algo histórico: ser una persona que existe sólo en algunas sociedades humanas y en un determinado momento de la historia humana. [...] Ser "en-el-mundo" es la vez inclusivo (ser un miembro de un mundo significativo) y posicional (ocupar un determinado lugar en el mundo en relación a otros miembros del mismo, tener un género e una edad determinados. (THERBORN, 1991, p.19-20)

^{vii} Los seres humanos se constituyen como miembros conscientes de unos mundos socio-históricos. Estos mundos son indefinidos tanto en número como en variedad, y sólo a título ilustrativo mencionaremos formas como la de la tribu, el pueblo, la etnia, el Estado, la nación, la Iglesia. (...) Prácticamente todo puede definir la pertenencia a un mundo social. Es más, las definiciones y demarcaciones de los mundos sociales se superponen, compiten y chocan unas con otras. (...) Las ideologías de tipo inclusivo son también excluyentes en la medida en que definen la pertenencia a un mundo significativo y que, con ello, trazan una línea de demarcación entre pertenencia y no pertenencia. "Excluido" podría hacer referencia aquí, por ejemplo, a una vida desprovista de significado (como quiera que éste se defina), al distanciamiento de Dios, a la no pertenencia a una tribu, etnia, nación, Estado, etc. (THERBORN, 1991, p.21, grifo do autor)

^{viii} No funcionan como ideas o interpelaciones inmateriales. Siempre son producidas, transmitidas y recibidas em situaciones sociales concretas, materialmente circunscritas, y a través de medios y prácticas de comunicación especiales, cuya especificidad material pesa sobre la eficacia de la ideología en cuestión. (THERBORN, 1991, p.65)

^{ix} Establece um catálogo muy completo de los procedimientos utilizados para el control, la selección, la organización y la redistribución del discurso, procedimientos que agrupa en tres grandes tipos: exclusión, limitación y apropiación. [...] Pero aunque no podamos estudiar

detalladamente la problemática de Foucault, podemos utilizar esos procedimientos en una terminología más general. Por eso, nos referiremos a ellos como la restricción, la protección y la apropiación delimitada del discurso. La restricción [...] se refiere a las restricciones sociales institucionalizadas sobre quién puede hablar, cuánto puede decir, de qué se puede hablar y en qué ocasión. [...] La protección [...] se refiere a los procedimientos internos de un discurso que están destinados a protegerlo de otros discursos. (THERBORN, 1991, p.68)

^x La estructuración del orden discursivo supone, además, la apropiación delimitada del discurso, mediante la que se restringe su recepción. El discurso religioso, la "educación", las alocuciones políticas están situadas en determinados marcos ecológicos: iglesias, escuelas, periodos y lugares especiales para las campañas políticas. La organización social del discurso está circunscrita por una afirmación-reconocimiento predominantemente no discursiva, y por las sanciones del confinamiento, la violencia, la muerte, las multas, el desempleo, la bancarrota, el hambre, etcétera. (THERBORN, 1991, p.69).

^{xi} Contrariamente a lo que afirman los ideólogos burgueses, la historia no es un proceso teleológico de ampliación progresiva de la ciudadanía. [...] Lo que nos interesa aquí no es simplemente el hecho evidente de que el conglomerado de expresiones ideológicas cambia con las variaciones del número y el carácter de los participantes en la discusión ideológica. Es, más bien, que el discurso de los dominadores también recibe esa influencia y experimenta una desviación ideológica. [...] La restricción de la oposición no sólo silencia a los excomulgados. Restringe también el campo ideológico de los que todavía pueden hablar. [...] El poder de la ideología no sólo opera en conyunturas de un elevado dramatismo, sino también en procesos lentos y graduales. (THERBORN, 1991, p.100-101)

^{xii} Lo punto más sobresaliente de dicha relación [entre nacionalismo e geografía] es la contribución de los geógrafos a la definición geográfica y cultural de un territorio o paisaje regional determinado, de forma tal que los miembros de la comunidad nacional, puedan sentirse identificados con el mismo. La búsqueda incesante de elementos físicos y humanos, a partir de los que se ha intentado definir el espacio regional, ha caracterizado a una buena parte del saber geográfico contemporáneo. Este apenas ha podido disimular tras sus pretensiones culturales y científicas el objeto explícitamente nacionalista de encontrar y resaltar los rasgos geográficos particulares, que definan y den personalidad al territorio. De forma similar a otros aspectos de la cultura humana, la lectura del paisaje regional, que puede hacerse en clave idiográfica o nomotética, ofrecerá al geógrafo, argumentos tanto sobre la diferenciación territorial, como sobre la uniformidad subyacente de los espacios regionales. (NADAL, 1990).

^{xiii} J'ai dit d'entrée de jeu que la nation était une idée géopolitique et même, selon moi, le concept géopolitique fondamental. [...] Mais, l'idée même de nation peut-elle être intrinsèquement considérée comme géopolitique? Et en quoi cette façon de voir constitue-t-elle un progrès de la réflexion sur la nation? (LACOSTE, 1997, p.24)

^{xiv} Pour les enseignants, dont le rôle va être grand dans ce débat sur l'idée de nations – le professeur de français, de histoire-géographie ou de philosophie -, il faut avant toute chose faire discuter et réfléchir les élèves sur ces notions. (LACOSTE, 1997, p.135).