

**A IDEOLOGIA NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA
DURANTE O REGIME
MILITAR NO BRASIL**

*IDEOLOGY IN GEOGRAPHY
TEXTBOOKS DURING THE PERIOD
OF MILITARY REGIME IN BRAZIL*

*LA IDEOLOGÍA EN LOS LIBROS
DIDÁCTICOS DE GEOGRAFÍA
DURANTE EL GOBIERNO
MILITAR EN BRASIL*

**EDINHO CARLOS
KUNZLER**

ekunzler@gmail.com

**CARMEN REJANE FLORES
WIZNIEWSKY**

carmenfw@terra.com.br

Profª Adjunta Departamento
de Geociências - UFSM

Resumo: A ditadura militar no Brasil (1964 – 1985) foi reflexo das políticas internacionais postas em prática após a Segunda Guerra Mundial pelo governo dos Estados Unidos, com a finalidade de exercer um controle ideológico e econômico sobre seus parceiros e como forma de controle ao perigo socialista. O Brasil, assim como em outros países da América Latina, passou por anos de ditadura que influenciaram em grande parcela a estrutura política, social e econômica, assim como o sistema de ensino. Isto é resultado da interferência dos acordos unilaterais que tinham real interesse em manter assegurado o controle ideológico do Estado, bem como difundir a nova face do capitalismo e a modernização que se desenvolveu no campo e na cidade. Nesse contexto, este trabalho pretende analisar o período da ditadura militar, assim como a forma que o livro didático foi utilizado pelo Estado para difundir sua ideologia, durante aquele momento da história do Brasil.

Palavras-chave: Política; Ensino; Geografia; Livro didático; Ideologia.

Abstract: The military dictatorship in Brazil (1964 – 1985) was a reflex of the international policies practiced after the Second World War by the government of the United States, with the purpose to exercise an economic and ideological control on their partners and as a form of avoiding the Socialist Regime. Brazil, like other Latin-American countries, experienced years of dictatorship which influenced at most the social, economic and political structure, even the educational system. It is reflected on the interference of the unilateral agreements which had as a real interest to assure the ideological control of the State, and also to spread the new face of the capitalism, modernization – industrialization/urbanization – that was developed in the countryside and in the city. In this context, this work intends to analyze the period of the military dictatorship, as well as the form with which the textbook was used by the State to spread out its ideology, during that moment in the history of Brazil.

Keywords: Politic; Teaching; Geography; Textbook; Ideology.

Resumen: La dictadura militar en Brasil (1964 – 1985), fue el reflejo de las políticas internacionales puestas en práctica después de la Segunda Guerra Mundial por el gobierno de los Estados Unidos, con la finalidad de ejercer un control ideológico y económico sobre sus compañeros y como forma de control del peligro socialista. Brasil, así como otros países de América Latina, pasó por años de dictadura, que influenciaron de forma importante la estructura política, social y económica, así como el sistema de enseñanza. Eso es resultado de la interferencia de los acuerdos unilaterales que tuvieron verdadero interés en asegurar el control ideológico del Estado, así como en difundir el nuevo lado del capitalismo y la modernización que se desarrolló en el campo y en la ciudad. En ese contexto, este trabajo tiene como objetivo investigar el periodo de la dictadura militar, así como la forma con que los libros didácticos fueron utilizados por el Estado para irradiar su ideología durante aquel momento de la historia brasileña.

Palabras clave: Política; Enseñanza; Geografía; Libro didáctico; Ideología

Introdução

A educação, no Brasil, tem sofrido muitos reveses durante sua história. A começar pela catequização dos nossos índios a partir da qual sua cultura era desprezada em detrimento à cultura européia, fortemente embasada na fé cristã. O livro didático, que foi criado com o intuito de ser um instrumento de auxílio ao professor na sala de aula, em muitos casos, passou a ser a “bíblia” da sala de aula. Mais ainda, como o governo, historicamente, procura estabelecer parâmetros curriculares comuns em todo país, tem encontrado nos livros didáticos um importante instrumento meio de praticar esta “paridade” educacional.

Nota-se que até hoje, mais de vinte anos depois da redemocratização, o Estado brasileiro tem exercido esse papel na educação de suas crianças e jovens. E durante o período militar, o que sabemos sobre as políticas públicas para a educação e, mais especificamente, para os livros didáticos?

Normalmente quando é feita alguma menção ao período militar, os termos que ouvimos ou que lemos mais freqüentemente são: repressão, tortura, perseguição e desaparecimento geralmente vinculados aos danos físicos e morais causados às pessoas, às organizações democráticas e aos meios de comunicação. Mas pouco se tem falado sobre a maneira que os militares administraram o país e seus reflexos na sociedade brasileira. Com sua ascensão ao poder, os militares passam a se instrumentalizar para a aplicação de seu projeto de Estado à sociedade brasileira. Esses instrumentos, denominados aparelhos do Estado, são os meios legais pelos quais o homem organiza sua sociedade, ou seja,

para garantir a existência das classes sociais com sua respectiva relação de dominação e subordinação econômica, política e ideológica, a classe dominante utiliza-se do Estado, que nada mais é que um instrumento de repressão assegurador do seu domínio” (NOSELLA, 1978, p. 21).

Portanto, a escola, como uma instituição de abrangência nacional e de caráter central na formação e instrução da população, passou por transformações para que contemplasse as reformas implantadas pelos militares. Assim, Nosella (1978, p. 27) diz que o papel da escola é “[...] cumprir sua função de instrumento de inculcação da ideologia da classe dominante à classe dominada.”

Pode-se então perceber que a política centralizadora do período militar atacou em muitas frentes, e o livro didático, como o mais importante instrumento de ensino empregado nas salas de aula brasileiras (dada a precariedade das condições de trabalho do professores e os graves contrastes e problemas sociais presentes na vida dos alunos), também fez parte do ‘pacote’ de mudanças que alicerçaram o período. Esta reflexão fundamenta o tema do presente trabalho, trazendo uma análise de livros didáticos produzidos durante o período da Ditadura Militar (1964 – 1985), como forma de compreender suas abordagens no que se refere a determinados aspectos que se relacionam ao momento que passava

nosso país.

Com isso, tem-se como objetivo, de forma geral, demonstrar como foi tratada a educação no Brasil durante o regime militar e, especificamente, demonstrar quais foram as políticas públicas elaboradas para reger as atividades educacionais durante o referido momento, como essas políticas atingiram os livros didáticos de geografia e construir um referencial teórico com vistas a ampliar a visão que se tem sobre o assunto, ainda tão pouco explorado, sobretudo, no Brasil. Para desenvolver a pesquisa, foi adotada uma metodologia qualitativa, a partir da análise descritiva de livros didáticos do referido período, levando, desta maneira, à compreensão do tema proposto.

Os livros analisados são de autores expressivos do período e trata-se de obras que fizeram parte da leva de livros disponibilizados às escolas de acordo com o tratado assinado em janeiro de 1967. A partir da análise dos livros selecionados, foi possível traçar uma linha-padrão de apresentação e abordagem da geografia e, mais precisamente, em temas e assuntos sobre o Brasil.

Sobre o cenário político e econômico internacional e brasileiro após a Segunda Guerra Mundial

O mundo, após a Segunda Guerra Mundial, viu despertar um novo embate entre nações. De um lado da “trincheira”, no hemisfério ocidental liderado pelos Estados Unidos da América (EUA), ergueu-se o bloco capitalista, dito Primeiro Mundo, com uma economia liberal voltada aos interesses do mercado e do capital, onde a interferência do Estado na economia do país era mínima. No hemisfério oriental, liderado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), ergueu-se o bloco de economia planificada e centrada no interesse coletivo representado pelo Estado (conhecido como Segundo Mundo), sendo o centro das decisões na capital da Rússia, Moscou.

Durante este período, a América Latina permanecia como uma região cujas possibilidades de avanço do socialismo eram reais. Seria muito perigoso para os Estados Unidos, e de certa forma essencial para o capitalismo, que a América Latina fosse integrada ideologicamente e economicamente aos vizinhos do norte do continente. Porém, segundo Katchaturov (1980), essa mudança de visão, e atitude dos governos norte-americanos para com a América Latina não se deu de uma hora para outra, mas foi sendo construída com o passar dos anos (especialmente do final do século XIX até a metade do século XX), sendo fortemente apoiada por doutrinas criadas e “aprimoradas” por sucessivos governos.

Assim, o governo de Washington parte em busca de aliados nos países da América Latina para que se leve até esses países o modelo adotado por ele e seus seguidores. E encontrou nesses países a insatisfação crescente da classe burguesa com o avanço do proletariado em seu “território”, associado ao risco de uma eminente revolução das classes ascendentes embasada nos ideais marxistas, o que o levou a apoiar a burguesia nos golpes de Estado para a (re)tomada do poder e a consolidação de sua hegemonia no continente

americano. Dentre os instrumentos e os direitos que os Estados Unidos dispunham e teriam a liberdade de adotar, caso fosse necessário, em benefício próprio para a aplicação de suas doutrinas, estavam a intervenção armada nos países, anexações de territórios e até a derrubada de governos constitucionais, definida por Katchaturov (1980, p. 19) como a concretização de uma “[...] ‘política preventiva’, proclamada pelos EUA e que tentava fundamentar o ‘direito’ de intromissão nos assuntos dos países latino-americanos com a ‘anarquia’ reinante e as ‘transformações políticas indesejáveis’.”

Foi assim com a derrubada do governo civil e constitucional do Brasil em abril de 1964, com a deposição do governo da então Guiana Inglesa em dezembro do mesmo ano e com a intervenção armada na República Dominicana em abril de 1965. Todos estes golpes foram alicerçados pela *Doutrina Johnson*, que segundo Katchaturov (1981, p. 25) “afirmava o direito dos EUA à intromissão nos assuntos internos dos países da América Latina e que estes não permitiriam o surgimento de uma segunda Cuba”. Já através da política do Presidente Nixon denominada por “colaboração entre iguais” conduzida pelo presidente estadunidense *Nixon*, foram depostos os governos da Bolívia em 1971, do Uruguai e do Chile em 1973. E em 24 de março de 1976 é deposto o governo peronista da Argentina, estando neste momento as relações internacionais dos Estados Unidos regidas pela política do “novo diálogo”.

No Brasil, o golpe que levou os militares ao poder central em 31 de março de 1964, pode ser encarado como a revolução da grande burguesia contra o proletariado. Os militares representavam, portanto, a classe que historicamente ocupava os palácios do poder central. Esta classe (formada pela burguesia monopolista e financeira, associada com setores de classe média, da Igreja, militares, policiais, latifundiários, burocratas e tecnocratas) planejou e pôs em prática o golpe de Estado com o claro objetivo de cercear o avanço da classe operária e do campesinato, que estavam conseguindo formar classes conscientes e ativas perante a sociedade brasileira da época, segundo Ianni (1981).

Este avanço da consciência política, econômica e ideológica de uma classe “subalterna” ocorria justamente porque os detentores do poder até então nada tinham feito para reprimi-lo. Muito pelo contrário, tudo isso aconteceu justamente porque a classe burguesa “permitiu” esse avanço do proletariado sem que meios legais tivessem sido criados por governos anteriores para restringir qualquer ameaça de revolução social. Assim, juntamente com a força do capital monopolista internacional, no país concretizou-se a “vitória da opção do capitalismo dependente” (IANNI, 1981, p. 197), frente às outras possibilidades do período, “o capitalismo nacional, o socialismo por via pacífica ou por via revolucionária”.

Para frear o avanço da classe operária e campesina na sociedade e na política, tão logo tomaram o poder, os “conservadores” buscaram ampliar os direitos e o poder do Estado sobre a sociedade sob a bandeira do planejamento estatal de desenvolvimento do país. Este *planejamento* elaborado pelo poder central era difundido como sendo a única forma de se fazer o país avançar sem que houvesse qualquer tipo de discriminação e

distorção de aplicação de investimentos nos setores estratégicos. Não obstante, a ideologia difundida pelo governo e inclusive amparada por sociólogos, tanto brasileiros, quanto estrangeiros, era de que o planejamento por si só era uma “técnica neutra”¹, segundo nos diz Ianni (1981). E, para pôr em prática as políticas públicas planejadas para o *Brasil potência*, logo os “novos” governantes passaram a usar o poder e a força do Estado para garantir e legitimar o seu governo e a “[...] reprodução das relações de produção, o que significa garantir a existência das classes sociais com sua respectiva relação de dominação e subordinação econômica, política e ideológica.” (NOSELLA, 1978, p. 21)

Aqui vale ressaltar que a política de investimentos executada pelos Estados Unidos na América Latina fez com que cada dólar investido rendesse entre quatro e cinco dólares de lucro líquido para os investidores, segundo Katchaturov (1980). Contudo, para o sucesso desse projeto, era indispensável suprir a necessidade de mão-de-obra que novo modelo produtivo planejado para o país, suas novas demandas e as novas tecnologias exigiriam, sendo por isso elaboradas alterações consideráveis nas políticas do Estado. Essas novas demandas de mão-de-obra, tecnologias e relações trabalhistas, exigidas pela nova fase de desenvolvimento do país, acarretariam em aspectos que poderiam culminar muito além do simples objetivo de dinamizar a produção. Como efeito, essas novas dinâmicas, fatalmente seriam instrumentos de inclusão e exclusão social e assim servindo como um mecanismo de manipulação de massas, empregado com o objetivo de assegurar a manutenção de poder por parte da classe dominante sobre a classe trabalhadora.

Sem dúvida, a habilidade ou inabilidade de as sociedades dominarem a tecnologia e, em especial, aquelas tecnologias que são estrategicamente decisivas em cada período histórico, traça seu destino a ponto de podermos dizer que, embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou a sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico (CASTELLS, 2005, p. 44-45).

O governo do período foi também muito hábil em adotar discursos que ratificassem a exatidão do caminho que estava sendo trilhado. O sentimento do verdeamarelismo², de que nos fala Marilena Chauí (2000), passou de discurso de legitimidade do sistema colonial brasileiro para uma “questão nacional”, onde, segundo a autora, a luta de classes passa a ser incorporada no discurso, mas é, ao mesmo tempo, neutralizada por uma ação paternal do Estado e pela suposta colaboração entre capital e trabalho. Esse mesmo sentimento

¹ Em IANNI, Octávio. *A ditadura do grande capital (1981)*, são apresentadas quatro citações de importantes autores do período: *Roberto de Oliveira Campos, Antônio Delfim Netto, João Paulo dos Reis Velloso e Mário Henrique Simonsen*. Os quatro autores são unânimes em afirmar que a “técnica de planejar” é um instrumento livre de interesses políticos e que só o planejamento pode garantir exatidão das tomadas de decisões governamentais.

² Segundo Marilena Chauí em *Brasil, mito fundador e sociedade autoritária* (2000), o verdeamarelismo surgiu como um sentimento elaborado no curso dos anos pela classe dominante brasileira como imagem celebrativa do “país essencialmente agrário”, tendo sua construção coincidindo com o período em que o “princípio da nacionalidade” era definido pela extensão do território e pela densidade demográfica, visando legitimar o que restara do sistema colonial e a hegemonia dos proprietários de terra.

verde-amarelo, que com a superação do sistema agrário-exportador do país por um sistema de industrialização interna, havia de certa forma perdido seu foco, foi revitalizado, reforçado e incorporado nos anos da ditadura e do *Brasil Grande*. Ele serviu como um movimento de unidade da nação que visava a sua transformação em potência política e econômica e que privilegiaria o tripé *tradição, família e propriedade*, evidentemente trazendo à tona o domínio de uma classe historicamente favorecida sobre os indivíduos das classes desfavorecidas.

Para assegurar a vitória do modelo que se propunha ao país era necessário não apenas garantir a supremacia de uma classe em relação à outra. Era necessário que as condições de dominação fossem reproduzidas. E se a repressão pela violência física e moral, pela censura, ou pela omissão dos verdadeiros planos e atos do governo serviram, num primeiro momento, para desfazer qualquer “ameaça” de revolução ao novo sistema, para assegurar, no futuro, a reprodução do modelo econômico de dominação e exclusão através das novas gerações, o mais importante instrumento que o Estado brasileiro pôde usar foi a educação, atingida pelo transbordamento dos planos e programas governamentais para todos os campos da economia e da sociedade, de acordo com Ianni (1981).

Como se pode notar, os passos traçados e seguidos pelo Governo Militar visavam não apenas tomar o poder para si, mas muito mais que isso, visavam usar o poder do Estado para garantir que o modelo econômico que o país adotara a partir dos anos 50 e mais incisivamente no início dos anos 60 não fosse suplantado por outro modelo em caso de uma “revolução” das classes proletárias. Portanto, todo o planejamento para o desenvolvimento do país alardeado pelo “novo governo” já havia sido pensado e detalhado antes do Golpe de 1964, cabendo aos governantes do período a aplicação das políticas necessárias à “perpetuação” do capitalismo (periférico e dependente) no Brasil sob a alegação e propaganda do projeto Brasil Potência.

As políticas educacionais no período da ditadura militar

Durante o período do regime militar a educação foi um dos campos mais atingidos por reformas que visassem sua adaptação para atender às demandas do projeto de desenvolvimento nacional baseado na abertura econômica e no aporte do capital estrangeiro. Assim, segundo Frigotto (1995, p. 18), “[...] a educação no Brasil, nas décadas de 60 e 70, foi reduzida pelo economicismo, a mero fator de produção – capital humano”. As diferenças estariam então, não apenas sendo mantidas, mas também ampliadas, na medida em que a grande massa de estudantes das escolas públicas teria sua “formação” destinada a suprir as necessidades do mercado e os professores, a ferramenta de execução de tal objetivo. Assim, a instituição da escola pública deixou de ser um ambiente destinado ao crescimento pessoal e social e foi, deliberadamente, transformado pelo poder central em uma “fábrica” de trabalhadores alienados e completamente dependentes das “vontades” do capital ou da “bondade” do governo.

Esta combinação entre fortalecimento do Estado e do capitalismo, no Brasil, apresentou conseqüências como o sucateamento das escolas públicas, os baixos salários dos profissionais, a qualidade do ensino visivelmente inferior em relação às instituições privadas (embora existam exceções). E, principalmente, a incapacidade da escola em fazer com que os alunos desenvolvam o seu senso crítico e participativo, restando-lhes apenas a resignação com sua situação e a expectativa da ajuda paternal dos governos. Esta ajuda paternal dos governos, nada mais era que um mecanismo de fortalecimento do Estado, que, conforme palavras de Castells (2005, p. 53) “[...] visava a maximização do poder para impor seus objetivos sobre um número maior de sujeitos e nos níveis mais profundos de seu consciente”.

Vale ressaltar que todos os ideais pelos quais se balizaram os administradores foram “importados” junto com o capital e os investimentos necessários para o “desenvolvimento” do país. O próprio ideal de progresso e o conceito de desenvolvimento chegaram aqui já elaborados e definidos, como diz Buarque (1993). Coube ao governo ditatorial implantá-lo e criar as condições para que o “progresso e o desenvolvimento” pudessem levar o país à condição de potência continental, o que de fato não ocorreu e contribuiu apenas para fortalecer ainda mais a classe dominante, em detrimento das reais necessidades da sociedade do país. Assim,

ao importarem as necessidades e os meios para atingir o modelo de desenvolvimento dos países ricos, os subdesenvolvidos endividaram-se, violentaram suas culturas, depredaram seus recursos, concentraram a renda, utilizaram regimes autoritários, segregaram suas sociedades, na ânsia de atingirem o nirvana do progresso” (BUARQUE, 1993, p. 59).

Vê-se, então, que o ideal de desenvolvimento do país permeou o discurso dos governantes (que estavam cumprindo os objetivos da classe dominante) e que este somente seria possível mantendo-se a ordem. Porém, a maneira como as políticas foram conduzidas pelo governo tratava com clara distinção de classes a sociedade, inclusive nas escolas, nas suas metas e nos seus objetivos. A maneira como a educação foi conduzida no país durante o período do regime militar, obviamente serviu aos interesses traçados pelo Estado, dominado pelas elites e alinhado ao grande capital e dependente da assinatura de tratados internacionais.

Em 1966-68, o Governos dos Marechais Castello Branco e Costa e Silva assinaram acordos com o Governo dos Estados Unidos, no sentido de planejarem cooperativamente a ‘modernização’ do sistema brasileiro de ensino. A execução dos acordos ficou a cargo do Ministério da Educação e Cultura (MEC), representando o Brasil, e Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), representando os Estados Unidos. (IANNI, 1981, p. 19-20).

Não é a toa que os governos militares tenham elaborado vastas reformas no sistema de ensino do país. E também não é de se estranhar o fato destas reformas terem sido

elaboradas a partir de tratados e acordos assinados em conjunto com o governo estadunidense. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze acordos MEC-USAID. O ápice destas reformas foram as Leis 5.540/68 e 5.692/71 e, enquanto a primeira tratava do Ensino Superior, a segunda se encarregava de reestruturar os Ensinos Básico e Médio. A base prevista na reformulação do Ensino Superior era a *departamentalização* dos cursos superiores, enquanto as reformas nos níveis inferiores do ensino estabeleceram a instituição do Ensino Profissionalizante.

Se por um lado os técnicos do governo elaboravam os estudos que culminariam nas reformas cujo princípio norteador era a despolitização da escola, por outro lado estas reformas foram extremamente eficientes em transformar a educação em uma prática “imobilizadora e ocultadora de verdades”, segundo palavras de Freire (2002). A possibilidade de atribuição deste papel à educação serviu ao governo ditatorial como um meio muito eficiente para minar a capacidade de reação das classes operárias e, especialmente, garantir em longo prazo o “abastecimento” das fábricas com mão-de-obra barata e dificultar o acesso das classes proletárias às camadas superiores da sociedade. Esse processo comandou toda a estrutura de dominação ideológica da classe burguesa sobre a classe proletária.

Parece evidente, então, que os estrategistas do governo brasileiro, apoiados pelos técnicos e pela “experiência” dos Estados Unidos, tinham plena consciência de onde poderia chegar o processo de reformulação do ensino no país. Soma-se a isso o processo de *inversão de capital*, abordado por Romanelli (1997), nesta etapa de “colaboração” do país do norte, vê-se que o eixo principal da Reforma do Ensino não seria exatamente a demanda social do ensino e do sistema de ensino. É muito mais plausível supor que a grande norteadora deste processo foi a dominação ideológica com vistas à intensificação do modelo econômico acolhido pelo país através dos representantes da burguesia no poder central.

A ideologia e o livro didático de geografia

O golpe civil-militar foi fortemente marcado pela elaboração de políticas baseadas em planos estratégicos desenvolvidos por técnicos do governo brasileiro, apoiados por técnicos e “pessoal gabaritado” do governo dos Estados Unidos. Estes planos e projetos para o país, ao contrário do que alardeavam os teóricos do governo não eram técnicas neutras de administração, mas sim instrumentos de legalização da política de dominação praticada pelo governo ditatorial. Este ideal atendia aos interesses do governo norte-americano, bem como a necessidade cada vez maior do capital internacional e de seus representantes em difundir o modelo econômico, produtivo e consumista, e o anseio de retomada das rédeas do país por parte da grande burguesia nacional. As reformas no ensino foram tratadas como sendo necessárias para “despolitizar” o sistema brasileiro através da neutralidade dos planos e programas, fazendo da educação uma atividade “neutra”, o que, segundo Freire (2002), pode ser considerado um erro que implica em uma

visão defeituosa da história.

Com o argumento de despolitizar o ensino brasileiro, através da “neutralidade” das reformas planejadas, e formar trabalhadores, incute-se a idéia de que o sistema de ensino brasileiro era, até então, ineficiente e não cumpridor dos reais interesses do povo e do país. Este “erro” apontado na abordagem da escola e que precisaria ser revertido à virtude do “acerto”, no entanto, extrapola o campo da qualidade do ensino. Na verdade, este foi o discurso utilizado pela classe dominante para fazer do sistema oficial de ensino do país um grande sistema de reprodução da sua ideologia, que, de acordo com Marilena Chauí (2000), não pode explicitar sua própria origem, pois, se o fizesse, tornaria explícita a divisão social de classes, perdendo sua razão em ocultar a realidade.

Adiciona-se a questão proposta por Maturana (1998), a educação serve para que(?), em que o autor traz como resposta para o questionamento proposto, que a educação serve, necessariamente, a um fim determinado por alguém, e teremos uma visão mais clara de como o momento político vivido no Brasil afetou o sistema de ensino. E no caso do país, a educação, assim como os demais setores estratégicos controlados pelo governo ditatorial, deveria servir para atender às necessidades e os interesses da nação. No entanto, a consciência de “Estado/nação” e o sentimento de “nacionalismo” também são instrumentos de dominação e manipulação de massas. Estado que “[...] *aparece* como realização do interesse geral [...], mas, na realidade, ele é a forma pela qual os interesses da parte mais forte e poderosa da sociedade (a classe dos proprietários) ganha a aparência de interesses de toda sociedade [...]” (CHAUÍ, 2001, p. 65). A idéia de Estado legalmente constituído, legítimo e soberano e suas instituições são, portanto, uma grande máquina de um grupo reduzido de pessoas que historicamente tiveram a seu dispor as possibilidades de efetuar seu domínio econômico, político e ideológico sobre o grupo maior e a criação de meios e condições para a reprodução do modelo de exclusão da grande classe proletária.

As reformas do Ensino Superior e do Ensino Médio levaram, definitivamente, para dentro das salas de aula esta estrutura de separação de classes. O enlace desta reforma do ensino com as teorias pedagógicas mais recentes do período agradou em cheio a comunidade escolar e o momento econômico que o país atravessava, pois apenas reafirmava o acerto do “planejamento governamental”. O tecnicismo pedagógico, de que nos fala Ghiraldelli (1994) foi a corrente pedagógica dominante no período, tida como a *pedagogia oficial* e base bibliográfica para os concursos do magistério e foi decisivo para a adoção do modelo bancário de ensino, denunciado por Freire (1987). Esta concepção, norteadas pelos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade (conceitos estes “importados” do modelo produtivo implantado nas indústrias e adaptados à sala de aula com a “colaboração” dos técnicos dos Estados Unidos) enfrentou ainda a concorrência de outras teorias “não-oficiais”, sendo, neste caso, dada ênfase apenas ao sistema oficial.

Assim, é possível citar o que Brabant (2003) chama de *enciclopeditismo da geografia*. O discurso essencialmente descritivo da disciplina encontra, segundo o autor, as suas raízes na geografia militar, em que se faz o inventário dos dados úteis e das

potencialidades que possam ser usadas no futuro. Este tipo de tratamento dispensado à disciplina leva à ênfase na geografia física e ao conhecimento dito “de gaveta” (oriundo da concepção bancária de ensino, de Paulo Freire). Neste contexto as ligações e as relações entre homem-natureza e homem-homem deixam de ser as principais balizadoras da disciplina e assumem um papel de importância secundária. Ao mudar o foco da disciplina e centralizá-la em variáveis predominantemente estatísticas e “despolitizar o ensino” (ou seja, subtrair da sala de aula e das disciplinas qualquer parâmetro passível de discussão), os planejadores fizeram, então, com que a geografia assumisse o papel de disciplina *enciclopedista*, limitando-a unicamente à função de expositora de dados e informações. Era o *enciclopedismo* fazendo uso do que Paulo Freire chama de concepção bancária do ensino e todas as suas conseqüências para o desenvolvimento crítico, tanto de alunos, quanto de professores.

Para tanto, o pressuposto que norteou as reformas no sistema de ensino e a adoção destes novos parâmetros, especialmente para a disciplina de Geografia durante o Regime Militar, foi o Neopositivismo. Este pressuposto teórico-metodológico trouxe para o ensino do Brasil um modelo que, segundo Tonini (2003) foi construído como uma ferramenta para intervenção espacial que possibilitasse o atendimento aos interesses estadunidenses pelo mundo. Esse pressuposto perfazia perfeitamente às disposições que as reformas propunham ao ensino. O tecnicismo pedagógico teve, então, uma base amplamente estruturada em conceitos e técnicas matemáticas de abordagem, o que foi decisivo para a transformação da geografia numa “ciência enciclopédica”, com as verdades prontas para ser “depositadas” pelos professores no intelecto dos alunos. Assim, segundo Vesentini (2004) a escola poderia atuar na adaptação das pessoas.

Esta é a geografia que, segundo Vesentini (2003) teria por função difundir a ideologia da Pátria, tornar sua construção histórica como algo “natural” e dar ênfase à *Terra* em detrimento à sociedade, tornando a natureza como o ser maior que domina nosso planeta, acima da sociedade de qualquer dicotomia que esta possa apresentar, segundo Faria (1994). Neste contexto, o livro didático de geografia poderia muito bem ser um instrumento capaz de “avalizar” e “legalizar” todas estas ponderações. Em um país com recursos econômicos limitados e que acabara de assinar um contrato de cooperação com um país de maiores possibilidades financeiras e “técnicas” para edição, publicação, impressão e distribuição de mais de 50 milhões de exemplares de livros didáticos, logo o livro didático passou da condição de instrumento de auxílio a instrumento balizador da prática de ensino. No âmbito das reformas estabelecidas, vale descrever o acordo MEC-SNEL-USAID, assinado em 6 de janeiro de 1967, que diz respeito diretamente ao tema do presente artigo, o livro didático:

Por esse acordo, seriam colocados, no prazo de 3 anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas. Ao MEC e o SNEL incumbiriam apenas responsabilidades de execução, mas, aos técnicos da USAID, todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro, até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos

autorais de editores não-brasileiros, vale dizer, americanos (ROMANELLI, 1997, p. 213).

É plausível, portanto, considerar que o avanço norte-americano só ocorreu no Brasil, desta forma, porque encontrou adeptos de sua política que, juntamente com a “colaboração” do país do norte, vislumbraram a possibilidade de agregar riqueza e poder ao seu domínio sob a bandeira do projeto Brasil Potência. Desta maneira, segundo Freitag (1987 apud SCHÄFFER, 1998, p. 135), os acordos MEC/USAID visavam substituir o modelo francês, tido como improdutivo e excessivamente politizante, pelo modelo anglo-saxônico, mais eficaz e mais capaz de uma participação efetiva no desenvolvimento, uma vez que era um modelo voltado quase que exclusivamente às necessidades das empresas. E como afirma Spósito (2006, p. 298), “[...] o crescimento populacional brasileiro, o aumento de demanda pela escola pública e a ampliação da rede oficial de ensino [...], sem uma proporcional qualificação de seus recursos humanos [...]” foram fatores decisivos e que muito contribuíram para a validação das reformas previstas na LDB de 1971 e na “padronização” do sistema público de ensino e de seus instrumentos de apoio, especialmente o livro didático. Claramente, esta delimitação para a disciplina empunhava também uma limitação nas atividades do professor e na capacidade de percepção e formação do aluno, uma vez que ambos “estavam envolvidos num processo dialético de dominação [...] e não participavam do processo de produção do ensino” (OLIVEIRA, 2003, p. 28).

Em suma, toda estruturação política e econômica planejada para o país e para o seu futuro, embora tenha contado com a “colaboração” de técnicos e do governo dos Estados Unidos, foi célebre em ocultar seus reais interesses. E é por este sentido, o de ocultar a verdade sobre os verdadeiros motivos das “reformas que o país necessitava” para transformar-se numa potência continental (e até mundial), que pode-se acreditar que tais mudanças não seriam aceitas se fossem de fato explicitadas. Para tanto, a educação seria o instrumento ideal para a “ocultação” da verdade e contribuiria para formar o contingente de mão-de-obra barata para as fábricas, sob igualdades de condições através da padronização do sistema de ensino e de seus instrumentos, especialmente o livro didático.

Os livros didáticos de geografia elaborados durante o período do regime militar

Baseado no que fora exposto anteriormente, veremos como a teoria envolvida no referencial aproxima-se do exercício prático, ou seja, da sua aplicação no material de “contato” entre o mundo real (o vivido pelo aluno e pelo professor) e o mundo apresentado no material didático. Para tanto, foram analisados os seguintes livros didáticos³:

³ Para sistematizar e simplificar o trabalho, a relação dos livros analisados encontra-se nessa apresentação de maneira resumida. A enumeração feita será empregada no decorrer das observações e análise com o mesmo objetivo. O referencial completo encontra-se junto às referências bibliográficas. Foram analisados, nos livros relacionados, aspectos como: caracterização geral das obras; as relações políticas; Estado, Pátria, Nação e progresso; povo e cultura; as relações entre o campo e a cidade e as atividades propostas.

1. AZEVEDO, Aroldo de. Terra brasileira. 42. ed., 1968;
2. RODRIGUES, David Márcio Santos. Geografia do Brasil: curso ginasial 4. ed., 1971. Volume 1;
3. RODRIGUES, David Márcio Santos. Geografia: o mundo atual. 3. ed., 1971;
4. BELTRAME, Zoraide Victorello. Geografia ativa: estudos sociais, 1º grau, 5ª série. 10. ed., 1975;
5. BELTRAME, Zoraide Victorello. Geografia ativa: as regiões brasileiras, 1º grau. 15. ed., 1981. Volume 2;
6. BELTRAME, Zoraide Victorello. Geografia ativa: geografia geral e do Brasil, 1º grau. 10. ed., 1984. Volume 1. Caderno de atividades;
7. BELTRAME, Zoraide Victorello. Geografia ativa: as Américas. 3. ed., 1984. Livro de atividades.

A) Caracterização dos livros didáticos analisados

A apresentação gráfica das obras analisadas levou em consideração os aspectos relativos à forma como tais obras apresentam seu conteúdo, a linguagem adotada e o emprego de imagens. Primeiramente, vale ressaltar o que nos expõe Romanelli (1997) sobre o acordo MEC-SNEL-USAID, de 6 de janeiro de 1967. Tratava da cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais, cujo controle dos detalhes técnicos da fabricação dos livros, bem como elaboração, ilustração, editoração e distribuição estavam a cargo dos técnicos norte-americanos. Neste quesito é possível verificar certas semelhanças entre as obras, embora de autores e anos distintos.

Primeiramente, todas as obras relacionadas chamam a atenção pela linguagem adotada, basicamente formada por frases curtas e de sentido positivo, geralmente de exaltação do país em todos os seus aspectos, com raras inferências sobre os assuntos negativos, já na seqüência superados ou em vias de superação graças à ação do governo. Este modelo de abordagem também alerta para sua superficialidade. Não se tem maiores explicações plausíveis sobre a origem dos problemas. Vê-se, contudo, que existe um apontamento de quais são os problemas e que estes, geralmente, são decorrentes de causas naturais e/ou do “atraso” das pessoas e das técnicas (e mesmo do país).

Porém, ao mesmo tempo em que as causas naturais são apontadas como responsáveis pelo atraso e pelo subdesenvolvimento do país, são tidas também como a base para a solução destes problemas. E o combustível apresentado como solução destes problemas são o planejamento e ação do governo. Ocorre, portanto, uma exaltação exacerbada das virtudes do Brasil. Todas as obras são exímias em apresentar nossas maravilhas naturais, inclusive com ilustrações destas maravilhas e observações sobre a importância dos recursos naturais para o desenvolvimento do país. É interessante também a apresentação da “orelha” das capas dos livros de David Márcio, com a reprodução de uma foto do Palácio do Planalto, juntamente com o seguinte dizer: “Conheça o Brasil. Cresça com ele”.

Saltam à vista e à percepção a maneira de apresentar os problemas, suas causas e a ação do governo para solucioná-los. A linguagem usada beira a linguagem infantil, porém, com ênfase e segurança no que se está afirmando. Não existem dúvidas e, se por acaso existissem, seriam imediatamente rechaçadas, como ocorre em Beltrame (1981, p. 61): “Será que o nordeste não poderia fazer do sol um grande aliado? Pois fique sabendo que já existe um projeto em estudo, visando aproveitar não só a energia solar, mas também a energia eólica, isto é, o vento”.

Esta “simplicidade” na linguagem adotada faz parte, segundo a referida autora, na apresentação de seus livros, de “[...] um manual didaticamente novo [...], onde ao texto acessível constitui o resultado de uma pesquisa de vocabulário ao nível do adolescente [...], testada em mais de mil alunos de diferentes camadas sócio-econômicas, sendo a tarefa concluída apenas quando os resultados foram satisfatórios”. Outra questão que se apresenta muito claramente é a exaltação do sentimento patriótico, do verdeamarelismo que nos fala Marilena Chauí.

Nestas páginas de síntese, tentamos esboçar um retrato geográfico de nosso país. Seu quadro natural – planaltos e planícies, ao contato com as águas do Atlântico, sob um clima predominantemente tropical, por entre rios de todos os tamanhos, a caminhar através de florestas e campos. Sua população – que cresce à média de dois milhões cada ano, composta de gente de todos os matizes, [...] a realizar lenta e admiravelmente a ocupação do solo, fortalecendo-se como Estado e como Nação (AZEVEDO, 1968, ‘Ao leitor’).

O caráter tecnicista fica explícito nesta condição, uma vez que a maneira como os assuntos são abordados não permitem que os alunos desenvolvam uma concepção crítica da sua realidade, ou pior, não permitem (ou limitam) qualquer possibilidade do professor desenvolver uma atividade de maneira a desenvolver um sentido mais apurado nos alunos. É o conhecimento de gaveta de que fala Paulo Freire. É a simplicidade aparente do mundo que cerca os alunos e professores. Enfim, é o “Brasil gigante pela própria natureza” caminhando rumo ao seu futuro de país do futuro.

B) As relações políticas nos livros didáticos analisados

Pode-se observar nos livros didáticos analisados um forte apelo à importância do Estado valorizador da grandeza da Pátria, assim como sua responsabilidade única (uma vez que o povo é tido como “apolítico”) de atuar como planejador (político e econômico). Desta maneira, a ação do Estado é decisiva para fortalecer seu caráter paternalista e, sobretudo, agir de forma absolutista e definidora da direção do desenvolvimento sócio-econômico de forma “segura”, representando os interesses da parte mais forte da sociedade sob a máscara do interesse de todos, segundo Chauí (2001).

Enfim, o Brasil, como muitas outras nações do mundo, deve lutar contra o subdesenvolvimento. Cada nação procura tornar-se desenvolvida atendendo a suas características próprias. O Brasil precisa descobrir depressa a melhor forma para lutar pelo bem-estar de seu povo. A aplicação dos projetos organizados

pelo Ministério do Planejamento, começa a fornecer resultados satisfatórios. Caminhamos em busca do desenvolvimento (RODRIGUES, 1971, p. 15).

As relações políticas, portanto, são as formas pelas quais os diferentes grupos, organizados ideologicamente entre si, interagem através de diálogos e discussões orientadas e balizadas por uma estrutura de leis (o que dá legalidade às relações, embora muitas vezes critique-se sua legitimidade). Assim, nos livros didáticos analisados, não existe o diálogo entre o governo (ou os representantes do Estado que, teoricamente, é o representante do povo) e a população. O que existe é uma “conversa unilateral”. Ou seja, o governo fala (planejamento) e o povo escuta (ação). Este fenômeno ocorre em toda atividade dentro do território brasileiro. Contudo, em relação aos países vizinhos, é interessante destacar o papel do país apontado pelos autores: o de líder no desenvolvimento e integração na América Latina e de independente perante os países europeus, os colonizadores.

Compreender, portanto, que o Brasil faz parte de uma grande família de nações – onde cada uma deve manter sua independência – é a melhor maneira de praticar o nacionalismo moderno. Nosso nacionalismo deve ser o de procurar soluções brasileiras para problemas brasileiros, sem nos esquecermos do auxílio que outras nações ou conjunto de nações podem prestar quando se dispõem a ajudar verdadeiramente o Brasil (RODRIGUES, 1971, p. 8).

Porém, o modelo de desenvolvimento em si já implica em copiar algo, pois o conceito de país desenvolvido e, conseqüentemente, de país subdesenvolvido, como diz Buarque (1993) já é importado. Desta maneira, os livros didáticos serviam como folhetins propagandísticos do governo e ocultavam muitos aspectos importantes. A frase “[...] somente agora a América Latina encontrou sua vocação para independência econômica [...]” (RODRIGUES, 1971, p. 23) é um exemplo de omissão e descaso com a história, ao omitir completamente e não apenas nesta frase, os regimes opressores comandados pelos Estados Unidos em países deste continente.

Ao mesmo tempo, os livros apresentavam as relações entre o Brasil e demais países como sendo algo positivo, especialmente porque é esta “cooperação” que vai ajudar o país no seu projeto de ser uma potência e assim poder atuar como líder da América Latina. Como se pode ver, existe uma ingenuidade ao passar a idéia da cooperação de países verdadeiramente interessados em ajudar o Brasil e que, estes países, formam uma grande família. Como se não existissem interesses de outras nações e como se todas as nações estivessem interessadas no “desenvolvimento” do Brasil.

C) Estado, pátria, nação e progresso

Estes três conceitos (Estado, pátria e nação), embora tenham significados ligeiramente diferentes, são amplamente divulgados e utilizados com a finalidade de atrelar uma identificação ideológica das pessoas para com o território onde vivem. O sentimento

do verdeamarelismo foi reeditado pelo governo militar e foi amplamente divulgado sob a ótica do amor à pátria visando incorporar o povo (de corpo e alma) ao “seu” projeto. E a grande bandeira que os governantes empunhavam era a do progresso, a ser conseguido às custas de trabalho, desenvolvimento, aplicação e dedicação de todos.

A ênfase nas virtudes naturais do país, o amor à Pátria e à terra natal são virtudes sempre visíveis. O Brasil, em suma, aparece nestas obras como uma potência mundial esperando por acontecer. Um local onde todas as qualidades e possibilidades estão presentes, por natureza. Faltava apenas a cabeça astuciosa do governo e a mão do trabalhador para transformar isso tudo em progresso.

Esta evocação das virtudes do país e o chamado do povo para a participação efetiva no desenvolvimento, fazem parte da retomada do nacionalismo, em baixa após a crise dos governos populistas anteriores ao Golpe de 1964 (CHAUÍ, 2000) e, concomitante a este movimento, uma chamada à necessidade de superação do modelo agrário-exportador por um modelo de industrialização do país. Assim, ao “surgimento” do Brasil (dom de Deus e da Natureza) é imprescindível a ação do Estado para sua modernização, segundo Chauí (2000). Portanto, enquanto as obras analisadas chamam a atenção para a necessidade do Brasil explorar seus recursos, as mesmas mascaram quem são os exploradores e os explorados.

É este o discurso onde a luta de classes aparece mascarada. Se todos trabalharem, todos progredirão. Ou, se ocorrerem discrepâncias, estas se darão com o tempo e por razões naturais. Chama atenção a frase de abertura do capítulo 10 – indústria e comércio – do livro 4 de Zoraide Beltrame (1975). A autora, sintetizando os temas estudados até então, introduz ao novo assunto com a seguinte interrogação, “[...] você está vendo como tudo caminha naturalmente (?)”, numa clara alusão à evolução natural das técnicas e da sociedade, deslocando o homem da condição de sujeito da história à condição de objeto histórico. É a subordinação total ao meio, a mais clara visão determinista.

É este o papel apresentado aos alunos pelos livros analisados, o de se bem explorar as riquezas naturais para a construção do país-potência. Assim, os livros didáticos apontam, em suas entrelinhas, o povo como o responsável pelo atraso econômico do país, sendo necessária a intervenção e o controle da mão forte do Estado para reverter esta situação. Este país “*gigante pela própria natureza*” precisava, então, para atingir seu objetivo, de um povo que o amasse e o exaltasse e trabalhasse por ele. Desta forma, questões como Estado, Pátria e Nação, embora levemente abordados em seus significados, eram sempre tratados como motivo de orgulho: “Agora você poderia perguntar: o que é Pátria? A Pátria é o país em que nascemos. É a terra onde vivemos, com seus rios, suas florestas, seus mares, seu céu, sua beleza, sua cor, suas riquezas e o jeito do seu povo (BELTRAME, 1981, p. 11)”. Segue-se a este pequeno diálogo e exemplo do que é pátria, um trecho do poema *Pátria*, de Carlos Barbosa, exaltando-a “[...] como de todos, de direito à idéia, à palavra; é o céu, o solo, o povo, a tradição, o túmulo dos antepassados, a comunhão da lei e da liberdade”.

Como se pode ver o discurso amplamente difundido pelo governo militar em prol da “unidade da nação” pregava o amor à pátria como condição para a construção de um Estado forte. Assim sendo, o Brasil é um país de infindáveis recursos, naturais e humanos, pronto para ser explorado através da “ajuda bem intencionada” dos parceiros estrangeiros, aqui demonstrada na obra de Rodrigues (1971, p. 50): “Além do Brasil, somente a Venezuela, Chile e Peru possuem grandes recursos em exploração [...]”. Mais incrível era a “colaboração bem intencionada” dos outros países neste processo: “[...] em todos estes países, as principais jazidas são controladas pela Bethlehem Steel e pela United States Steel; somente o México tem procurado manter uma posição mais reservada.”

É incrível como as diferenças entre o discurso nacionalista de construção de uma potência econômica e o ato consumado oposto ao discurso passam por cima de fatos como o citado acima sem nenhuma explicação plausível para o motivo de tamanha discrepância entre discurso e realidade. E assim, o aluno que teve acesso a estas fontes cai numa roda onde ele é constantemente jogado de um lado para outro. Por certo é esta a ajuda para resolver problemas somente quando o país não tiver competência que o aluno perceberá: nossos recursos naturais são muitos e são bons; não *sabemos* explorá-los, logo nossos *amigos* irão nos ajudar a explorar estes recursos para que nosso país se desenvolva. E este papel dos livros revela que somente a ação paternal do governo pode desenvolver o país, uma vez que a força do povo se dá pela importância do braço do trabalhador e não através da sua consciência política, visto que esta encontrava-se, assim como a geografia (e a escola), submetida aos “caprichos” do capital e de seus representantes mascarados. Nesta perspectiva, nada é mais explícito que sua condição de disciplina enciclopédica, onde sua função é desviada a mostrar a capital de “[...] enormes palácios flutuando entre jardins e de aparecimento quase mágico” (BELTRAME, 1981, p. 133). É assim que a geografia funciona como alienadora e como difusora da ideologia do Estado forte.

D) Povo e cultura

“A população de um país deve ser cuidada como o maior de seus recursos naturais” (BELTRAME, 1975, p. 146). É desta maneira que a população e especialmente os alunos foram tratados: como recursos naturais. E como a base do desenvolvimento era a “exploração inteligente” dos recursos naturais, se percebe que o caminho trilhado não foi selecionado “ao acaso”. Como bem escreveu Paulo Freire, a educação pode servir “tanto para desnudar a realidade, quanto para mascarar-la” e, se considerarmos que o “progresso” do país foi planejado, então a “neutralidade”, quer seja das técnicas de planejamento, quer seja da educação, definitivamente se desfazem, ou pior, assumem seu verdadeiro rosto perante a realidade omitida e negada: a de base discursiva para a construção de “*mentiras que parecem verdades*”⁴.

⁴ Título do livro de Marisa Bonazzi e Umberto Eco que trata sobre ideologia, dos preconceitos e anacronismos contidos nos livros didáticos utilizados nas escolas italianas (1980).

[...] poderemos reconhecer, naqueles textos, o instrumento mais adequado de uma sociedade autoritária e repressiva, que tende a formar súditos, povo solitário, integrante de qualquer categoria, seres de uma única dimensão [...]. A mistificação da realidade não é feita através de uma leitura, seja mesmo ideológica e falsamente otimista da sociedade industrial avançada, mas passando

através dos restos rançosos de uma sociedade pré-industrial e agreste que não tem relação alguma com a vida moderna (ECO & BONAZZI, 1980, p. 16).

Contudo, esta nova fase de desenvolvimento levaria consigo também um povo do qual faziam parte o negro, o branco, o índio e seus descendentes. E nos livros analisados, são unânimes em apostar na “unidade do povo apesar dos vários matizes que o formam”. Apesar desta exaltação da variedade étnica das pessoas que compõem a sociedade, pouco é apresentado sobre os problemas de exclusão a que são submetidos os “não-brancos”. Exemplo: “O ‘barranqueiro’ do rio São Francisco é um dos tipos humanos do interior brasileiro. Vivendo às margens do grande rio, luta contra a pobreza do meio” (RODRIGUES, 1971, p. 85). Neste caso o “meio” é pobre, portanto, o homem que habita o “meio pobre”, conseqüentemente, será pobre. Não há qualquer texto ou frase explicando como o “barranqueiro” foi parar na pobreza do meio; ou, se aquele meio é pobre e existe um “meio rico”, porque ele está sofrendo e lutando com o “meio pobre”.

É importante destacar a condição do índio brasileiro. Segundo Azevedo (1968), estes são brasileiros semelhantes aos povos europeus pré-históricos e que precisam ser assimilados pela civilização, sob pena de desaparecerem totalmente. Resumidamente, o que é nativo desta terra precisa ser reconduzido a uma condição superior para que possa integrar o “mundo desenvolvido”. É assim com os recursos naturais, é assim com as pessoas. Esta socialização do nativo brasileiro viria a agregar conteúdo ao discurso do período, de abandono da base agropastoril da economia brasileira em detrimento ao desenvolvimento atrelado à industrialização. E, de acordo com a exposição, o índio era a representação do que de mais arcaico poderia existir entre os “vários matizes” que formam a população. E este atraso não combinaria, em hipótese alguma com o progresso. O negro, por sua vez, além de aparecer ainda como ligado ao período da escravidão é, mesmo que de forma indireta, tido como inferior por questões culturais ou naturais. Estas diferenças “vieram” para o Brasil junto com os representantes das etnias africanas trazidos para cá, na condição de escravos.

Os Sudaneses, originários da Guiné, era mais altos, de feições mais finas e mais cultos [...]. Os Bantos, mais rudes e mais atrasados, vieram principalmente de Angola [...]. Tais diferenças podem explicar a posição modesta ocupada pela maioria dos brasileiros de cor negra [...]. Várias gerações de brasileiros receberam forte influência da mãe-preta, que gozou de muito prestígio nas casas senhoriais do passado. O Brasil orgulha-se de possuir muitos negros na galeria de seus homens notáveis (AZEVEDO, 1968, p. 76).

Além do mais, como é possível verificar na última citação, existe um real

mascamamento da condição do negro ao afirmar que os estes são diferentes entre si e que tal diferença é culpada pela sua posição modesta na sociedade brasileira. Ou seja, os negros estariam para África assim como os índios para o Brasil; são pessoas naturalmente inferiores e esta “mediocridade existencial” se reflete no “meio”. O mesmo “meio” pobre que acolheu o barranqueiro.

No entanto, a verdadeira exaltação se dá à condição de país predominantemente católico e livre de problemas originados por “choques culturais”, como ocorrem, de acordo com os livros, em outros países.

No meio de tantas diferenças, o Brasil possui dois fortes elementos que asseguram sua unidade: a religião e a língua, a par da força de seu passado histórico, que os brasileiros de todas as origens consideram um só. [...] Não existe aglomerado urbano que não possua seu templo católico. [...] Outro importante elemento unificador do povo brasileiro é a língua portuguesa, por todos falada em toda extensão do país. Atualmente, os 70 milhões de brasileiros aparecem, no Mundo, como o mais poderoso núcleo de habitantes a falar essa língua (AZEVEDO, 1968, p. 81).

Ademais, nota-se que a participação do negro na formação do povo brasileiro não é tão saudada quanto à do europeu. A cultura negra presente em hábitos, culinária e vocabulário não é admirada como é a cultura cristão-ocidental. Assim como não se diz que “o Brasil tem orgulho dos seus brancos” porque este orgulho já está claro ao aluno, afinal o país foi “descoberto”, colonizado e é administrado por brancos. O discurso da unidade precisava, portanto, abraçar também os historicamente renegados, perseguidos e explorados negros e índios e introduzi-los na marcha pelo progresso.

E) Campo e cidade

As “mentiras que parecem verdades”, terminologia referida anteriormente, também estão presentes nas abordagens que se referem ao campo e à cidade. Geralmente o campo é tido como atrasado e grande responsável pelos problemas do país. Já a cidade aparece como fruto da modernidade, da evolução e da ação planejadora que visa desenvolver o Brasil. Esta visão, da qual os livros analisados estão impregnados, é fruto da tentativa de dissociar a imagem do país da sua formação essencialmente agrária. Assim, cito uma síntese do tratamento dispensado ao meio rural.

A paisagem agrária domina nossas regiões porque nossas estruturas permanecem atrasadas e para vencê-las dependemos de um planejamento eficiente e a longo prazo; a técnica agrícola brasileira ainda emprega métodos antigos e de baixo rendimento; tal forma de aproveitamento agrícola, aliada ao sistema latifundiário, caracteriza um país mal e irregularmente povoado como o nosso (RODRIGUES, 1971, p. 99).

Esta exposição (apenas uma dentre várias possíveis) torna visível a abordagem do campo, denunciando-o como dono de uma estrutura agrária arcaica e conservadora, a

medida que se observa explícitas as grandes propriedades como a única forma de manifestação produtiva no campo, enquanto a agricultura familiar é apresentada como atrasada e incapaz de satisfazer as necessidades econômicas e do povo. Desta forma, somente a intervenção do governo poderia desenvolver as técnicas agrícolas, uma vez que os homens do campo, por si só, não eram capazes de se aperfeiçoarem. E este aperfeiçoamento se daria a partir do instante que os produtos da industrialização chegassem às propriedades rurais.

A cidade, por sua vez, é vista a partir destas referências como um ambiente oriundo da própria evolução natural, pois à medida que crescem abandonam a agricultura e se dedicam à indústria. Esta “evolução natural” da cidade, de acordo com os livros analisados, leva consigo os ex-agricultores, expropriados de suas antigas propriedades, mas admitidos nas empresas. Esta condição faria com que a mão-de-obra disponível fosse bem recebida na indústria e, assim, melhoraria de vida. Verifica-se, ainda, a diferença de abordagem dispensada ao campo e à cidade quando se confronta a maneira como é avaliada a ocupação da terra no campo, classificando as propriedades de acordo com o desperdício de terra (BELTRAME, 1975), enquanto não existe qualquer classificação relativa à cidade de acordo com sua poluição ambiental.

Além das “diferenças de tratamento” dispensadas ao campo e à cidade, ainda é possível notar a imagem do trabalhador rural ainda ligada a traços do período da escravidão, onde o atraso da atividade agrícola é representado pelas figuras do “senhor”, latifundiário herdeiro e remanescente do período colonial, explorador do trabalho do homem negro, maltrapilho e descendente dos escravos. As condições de trabalho destes homens denunciam o atraso da agricultura brasileira.

Sob a ótica do regime, portanto, a cidade é o fruto do trabalho realizado pelo governo. É a imagem do progresso. O campo, por sua vez é o que de mais atrasado existe no país. Nem mesmo as relações entre as pessoas se dão no mesmo nível que ocorrem na cidade. Isto é fruto de um atraso histórico, das técnicas atrasadas e do descompasso com o desenvolvimento natural do homem, enquanto a cidade e o processo de industrialização venceram até mesmo a subordinação aos países colonizadores.

Esta evolução natural das exigências humanas, normais aos países que se alfabetizaram gradativamente, passou a solicitar dos órgãos governamentais uma série de medidas, visando integrar o homem do campo no desenvolvimento econômico, social e político de seu país. Iniciaram-se, então, séries de estudos pelos órgãos de planejamento, buscando não apenas reduzir grandes extensões latifundiárias pertencentes em sua maioria a poucos proprietários, mas mobilizar uma assistência técnica, sanitária, educacional e moral ao homem do campo (RODRIGUES, 1971, p. 47 – 48).

Obviamente, a citação fala de um processo inicial de reforma agrária (até hoje não realizada). O interessante são os pontos a serem atingidos por esta “reforma”, como “assistência moral”. Ora, se o homem do campo necessita de uma assistência moral, logo o aluno poderia concluir que ele não é digno de sua atividade nem de sua existência. A

crítica freqüente ao latifúndio, não é apenas justificada pela sua (baixa) produção, mas também porque a reforma agrária é exigida como um passo fundamental a ser dado pelo país.

Outro ponto importante no que tange a “necessidade de reformular o campo para adequá-lo à nova fase do país” é o que Marilena Chauí (2000) chama de “superação do modelo agrário-exportador por um modelo de industrialização”. A classe urbana buscava, portanto, atrelar a imagem do país à modernidade, à industrialização, à cidade e não mais ao campo e à agricultura. Enquanto o meio urbano passava por uma revolução, o campo deveria se modernizar acompanhando o ritmo de desenvolvimento urbano, ou seja, deveria fazer uso das técnicas modernas de produção e deflagrar a “Revolução Verde”. E assim como o índio e o negro foram elementos a serem incorporados pela modernização e pelo progresso do país, o agricultor, fosse praticante de uma agricultura familiar ou latifundiário, era encarado como alguém “estranho ao sistema” e que deveria ser integrado ao novo Brasil e à construção da nova potência.

F) As atividades de fixação

Acompanhando as reformas elaboradas para o sistema de ensino e a “modernização” das técnicas didático-pedagógicas, as atividades propostas pelos livros analisados também acompanharam tal evolução. Embora os livros 1 e 4 não tragam sugestões de atividades, as demais obras analisadas trazem uma série de exercícios propostos, sendo inclusive, duas destas (6 e 7) exclusivamente dedicadas às atividades.

Como já fora mencionado anteriormente, a autora destas obras faz uma alusão à facilidade de resolução dos exercícios propostos. Esta simplicidade visava satisfazer às capacidades do aluno, despertar seu interesse e fixar mais eficazmente (e até de maneira divertida) os conteúdos da disciplina. Contudo, atrás do aparente baixo nível de dificuldade de execução destas atividades, esconde-se a sua superficialidade de abordagem e total parcialidade ao evitar, desta maneira, que o aluno possa exercitar seu senso crítico. Os exercícios (ou atividades) propostos são, portanto, plenamente desenvolvidos no sentido de reprimir a real compreensão de mundo do aluno. Estão mais para passa-tempo que propriamente para exercícios didáticos. Integram a lista sugestões de atividades como: como montar uma bússola, juntar letras dispersas em quadrinhos para formar o nome das duas grandes potências, palavras cruzadas, caça-palavras, entre outros.

Ora, como é possível desenvolver o senso crítico do aluno resolvendo palavras cruzadas ou caça-palavras? Mas é possível sim, fixar o conteúdo através deste tipo de exercício, uma vez que o conteúdo a ser fixado é tão vago quanto a atividade e ainda é possível distraí-lo e desenvolver seu lado prático produzindo uma bússola artesanalmente.

Claro que não existe problema em se resolver palavras-cruzada, caça-palavras, ou fazer uma bússola. O problema consiste em retirar as poucas possibilidades que os alunos das classes subalternas têm para crescerem como seres humanos (sociais e políticos), para incutir-lhes uma falsa idéia de que a escola moderna “ensina divertindo”. Porém, da

forma como está exposto, nota-se claramente que a concepção bancária do ensino a que se referia Paulo Freire fazia uso de outras artimanhas que não apenas despejar e repetir conteúdos de maneira desconexa sobre os alunos. Fazia uso de elementos que muito contribuíam para acobertar o verdadeiro foco da educação e que, como atividades didáticas, eram um bom passa-tempo.

Considerações finais

Na sua “inovadora proposta” de despolitização do ensino, as reformas tiraram da escola (e das disciplinas estudadas em sala de aula) a sua capacidade de ensinar os alunos a pensarem e, em troca, não construiu nada que pudesse satisfazer e suprimir seu caráter acrítico. Hoje se percebe o caráter cada vez mais excludente de uma sociedade que prima pelo aperfeiçoamento técnico-científico constante, onde as relações humanas de produção material e histórica são cada vez mais dinâmicas e mais difíceis de se ver e perceber. Porém, o caráter tecnicista implantado e ainda arraigado na escola e na geografia não permite que se vislumbre como possa se dar esta “abertura mental” para a realidade. Não restam dúvidas que, apesar da restrita quantidade de obras e autores analisados, as semelhanças existentes entre estes são próximas demais para se tratarem de simples coincidências. Como bem disse Paulo Freire, a educação não é, não foi, nem pode ser neutra. Ela sim, interessa a alguém e cumpre os objetivos definidos por este “alguém” (MATURANA, 1998). Se o objetivo do período era difundir a ideologia do Estado forte, da construção do Brasil Potência, então a educação, a geografia, seriam utilizadas, como de fato foram, para tal fim. O da manipulação ideológica para se atender aos planos traçados.

Umberto Eco e Marisa Bonazzi, no livro “*Mentiras que parecem verdades*” (1980) fazem uma análise da ideologia, dos preconceitos e anacronismos contidos nos livros didáticos utilizados nas escolas italianas, elaboram uma concepção sobre tais obras que pode muito bem ser transposta para o material aqui analisado: “[...] são um instrumento adequado de uma sociedade autoritária, falsamente otimista, porém com restos rançosos de um período pré-industrial”. É uma sociedade semelhante a esta, denunciada pelos autores europeus, que foi a grande responsável pelo Golpe Militar de 1964, que conduziu as políticas de planejamento para a construção do Brasil Potência e que transformou o sistema de ensino num mecanismo de dominação e reprodução de exclusão social.

Sendo assim, torna-se cada vez mais esclarecedor o âmago das reformas do ensino. Esclarece-se de que maneira a concepção bancária do ensino (FREIRE, 1987) foi utilizada e como o enciclopeditismo da geografia (BRABANT, 2003), aliada ao caráter neopositivista de tais reformas (TONINI, 2003), foram amplamente úteis para a difusão e inculcação da ideologia que dominava o país naquele momento. Melhor explicando, segundo Vesentini (2003), destinada a difundir a ideologia da Pátria e tornar a construção histórica como algo natural. Ora, ademais de passagens dos livros didáticos analisados, apresentadas e

discutidas, que insistentemente apontam os processos históricos como sendo naturais (logicamente uma idéia contraditória, pois se existe história a ser contada é porque existe o homem a mudar seu curso constantemente), ainda é possível deparar com a seguinte frase, que acompanha uma foto panorâmica de Brasília no livro 5: “Seu aparecimento é quase mágico. Em 1956 não havia nada no local. Em 1960 já havia surgido essa maravilhosa cidade”.

E assim como a capital tem “um aparecimento quase mágico”, a “descoberta” e a formação do Brasil são consideradas, sob este ponto de vista, ações que extrapolam as simples possibilidades e interferências humanas. Tal maneira de apresentar os fatos suprime da sua responsabilidade a ação humana (e conseqüentemente dos seus interesses econômicos) e a sua capacidade de intervir no espaço, de alterar os processos (naturais ou não) e de usar os recursos disponíveis (o homem usando o próprio homem) sob a alegação do progresso e desenvolvimento de um Estado. Desta forma, pelo bem do Estado, que é a representação da submissão de muitos em nome do “interesse coletivo”, e condicionando as alterações previstas pelo projeto Brasil Potência à evolução natural, tem-se a real dimensão dos recursos e meios utilizados para o exercício do processo de dominação ideológica da classe dominante sobre a classe dominada.

Portanto, assim como Paulo Freire (2002) afirma que a educação não pode ser neutra, deve-se olhar para os livros didáticos de geografia elaborados, distribuídos e utilizados naquele período como os mais “bem desenvolvidos” instrumentos de alienação, submissão e reprodução de dominação. O que insinua o termo “arregale os olhos para ver”, não significa que quem olhe tenha que compreender o que está acontecendo; precisa apenas olhar, admirar e exaltar as maravilhas do país e da “obra divina” operando perante seus olhos.

Deste modo, vê-se nestas análises o caráter enciclopedista ao qual foi reduzida a geografia, rebaixando-a a mera função de disciplina ilustradora de fatos e fenômenos que poderiam, num futuro próximo, serem apropriados e convertidos de benefícios naturais à vantagens econômicas e, assim, contribuir para o progresso do país. Os textos de simples compreensão, as frases otimistas, a tentativa de superar a formação agrária do Brasil são constantes que seguem a linha da propaganda do governo e da classe que este representava; mostra a tendência em urbanizar e industrializar o país e torná-lo desenvolvido seguindo um conceito de desenvolvimento importado juntamente com o capital e o modelo, ainda que cobrasse a negação do seu passado histórico.

A escola, ainda hoje, é tida como incapaz de cumprir seu principal objetivo. O de transformar alunos em cidadãos. A geografia, por sua vez, ainda é considerada uma disciplina superficial, atrelada aos vícios oriundos da maneira como fora tratada, limitada simplesmente a responder questões como “o que há em tal lugar (?)”, ou “qual é a capital deste país (?)”. Não é esta a geografia que a sociedade precisa. E a escola dificilmente se tornará um ambiente atraente e em sintonia com o constante dinamismo de uma sociedade pautada por parâmetros cada vez mais carentes de uma identidade local, em detrimento ao

avanço da “aldeia global”, se mantiver arraigada em suas entranhas uma geografia que já nasceu condenada à morte. Não como ciência, mas sim como representante de um ranço de um país de formação colonial, mas que nega seu passado (que continua presente) e que não vê que toda mudança parte da aceitação e do aprendizado existente da relação entre erros e acertos.

Referências

- AZEVEDO, Aroldo de. *Terra brasileira*. 42. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.
- BELTRAME, Zoraide Victorello. *As Américas: livro de atividades*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1984. (Coleção Geografia Ativa).
- _____. *As regiões brasileiras: 1. grau*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1981. v. 2. (Coleção Geografia Ativa).
- _____. *Estudos sociais: 5. série, 1. grau*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1975. (Coleção Geografia Ativa).
- _____. *Geografia geral e do Brasil: 1. grau., caderno de atividades*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1984. (Coleção Geografia Ativa).
- BONAZZI, Marisa; ECO, Umberto. *Mentiras que parecem verdades*. 7. ed. Tradução: Giacomina Faldini. São Paulo: Summus, 1980. (Coleção Novas Buscas em Educação, 6).
- BRABANT, Jean-Michel. Crise da geografia, crise da escola. In. OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (org). *Para onde vai o ensino de geografia?* São Paulo: Contexto, 2003. p. 15 – 23.
- BUARQUE, Cristovam. *A desordem do progresso: o fim da era dos economistas e a construção do futuro*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.
- _____. *O que é ideologia*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção Primeiros Passos, 13).
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da Nossa Época, 37).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994. p.160 – 208. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).
- IANNI, Octávio. *A ditadura do grande capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- KATCHATUROV, Karen Armenovitch. *A expansão ideológica dos EUA na América Latina: doutrinas, formas e métodos da propaganda dos EUA*. Tradução de Anita Leocádia Prestes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. Situação e tendências da geografia. In. OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (org). *Para onde vai o ensino de geografia?* São Paulo: Contexto, 2003, p. 24 – 29.
- RODRIGUES, David Márcio Santos. *Geografia do Brasil: curso ginásial*. 4. ed. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1971.
- _____. *O mundo atual*. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1971.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: 1930/1973*. 19. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 37. ed. Campinas: Editora Autores Associados,

2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 5).

SCHÄFFER, Neiva Otero. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro didático. In. CASTROGIOVANI, Antônio Carlos et. al. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1998. p. 128 – 141.

SPÓSITO, Maria Encarnação. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In. OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino; PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Orgs.). *Geografia em perspectiva*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 297 – 313.

TONINI, Ivaine Maria. *Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

VESENTINI, José William. Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In .CARLOS, Ana Fani Alessandri (org). *A geografia na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 11 – 33.

_____. Geografia crítica e ensino. In. OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). *Para onde vai o ensino de geografia?* São Paulo: Contexto, 2003. p. 30 – 38.

Recebido para publicação dia 09 de Maio de 2007

Aceito para publicação dia 14 de Junho de 2007