

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Carlos Augusto Gomes Cavalcanti da Silva

**A DIVERSIDADE CULTURAL DO NORDESTE
BRASILEIRO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA
DO ENSINO MÉDIO**

Maceió-AL
2008

Carlos Augusto Gomes Cavalcanti da Silva

**A DIVERSIDADE CULTURAL DO NORDESTE
BRASILEIRO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA
DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação - PPGE da Universidade
Federal de Alagoas – UFAL, como
pré-requisito para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi

Maceió-AL
2008

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

S586d Silva, Carlos Augusto Gomes Cavalcanti da.
A diversidade cultural do nordeste brasileiro nos livros didáticos de geografia do ensino médio / Carlos Augusto Gomes Cavalcanti da Silva, 2008.
112 f. : il.

Orientadora: Laura Cristina Vieira Pizzi.

Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2008.

Bibliografia: f. 107-112.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Geografia (Ensino médio). 3. Livros didáticos. 4. Diversidade cultural – Brasil. I. Título.

CDU: 373.5(81)

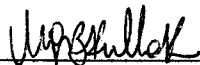
CARLOS AUGUSTO GOMES CAVALCANTI DA SILVA

A DIVERSIDADE CULTURAL DO NORDESTE BRASILEIRO NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO

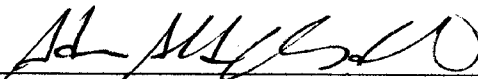
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação Brasileira do Centro de Educação da
Universidade Federal de Alagoas - PPGE/CEDU/UFAL
como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

Aprovado em:

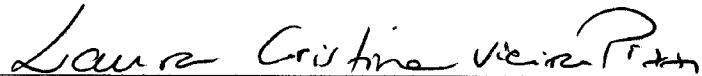
BANCA EXAMINADORA



Professora Dr^a Malsa Gomes Brandão Kullo



Professora Dr^a Adriana Almeida Sales de Melo



Professora Dr^a Laura Cristina Vieira Pizzi

Maceió
2008

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus por ter proporcionado saúde e capacidade intelectual para poder concluir este curso de Mestrado;

À minha família, em especial minha mãe, Mauricéia Gomes da Silva e minha querida avó, Joanita Gomes da Silva, por serem as pessoas que me deram todo o suporte para mais essa caminhada;

À minha querida companheira, Raffaella Germano de Lima, que tanto me incentivou a fazer uma pós-graduação à nível de Mestrado;

À minha orientadora Professora Dr^a. Laura Cristina Vieira Pizi, por sua paciência e por suas orientações, não apenas teóricas mais também orientações quanto ao rumo profissional que deveria tomar;

Ao governo do estado de Alagoas representado pela Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPEAL);

E por fim a Universidade Federal de Alagoas por proporcionar a qualificação profissional de vários profissionais com seus cursos de graduação e de pós-graduação.

RESUMO

O tema deste trabalho é a diversidade cultural do Nordeste brasileiro, como esse tema tem sido tratado no ensino médio do país na disciplina Geografia, através dos livros didáticos. Sabemos que o Brasil é um país composto por diversas culturas, onde cada uma das cinco regiões tem suas próprias características culturais e que no interior dessas regiões também existem diversas culturas. A intenção será averiguar se, quando os livros didáticos de geografia tratam da diversidade cultural do Nordeste, tratam da forma como os PCNEM dizem que é para ser tratado e as implicações disto para a identidade cultural nordestina. Neste trabalho mostraremos como o Nordeste é visto pelos livros didáticos de Eustáquio SENE de. E MOREIRA, João Carlos. GEOGRAFIA GERAL E DO BRASIL. Ed. Scipione. 1998 e o livro de VESENTINI, José Willian. Geografia: Série Brasil. Ed. Ática. 2005. A pesquisa será feita em uma abordagem qualitativa, onde faremos uma análise de conteúdo desses livros didáticos, que são os mais utilizados nas escolas públicas e privadas, aonde essa análise mostrará como a diversidade do Nordeste brasileiro é abordado nesses livros.

Palavras-chave: Diversidade cultural; Ensino médio; Livros didáticos; Geografia.

ABSTRACT

The subject theme this work is Northeast Brazilian's cultural diversity and the way how this subject theme would be had been broached in High school on Brazil, within discipline Geography, through books didactics. We know that Brazil is a country is compound of diverse culture, where each of the five regions have their own cultural diversity and which in interior this regions also to exist cultural diversity. The intention will be examine if when the geography's books didactics treat broach of the Northeast's cultural diversity, treat broach in the same way the PCNEM belives to have be broach and the implication this for northeast cultural identity's. This work research shows like the Northeast is analyses by EUSTÁQUIO, Sene de e MOREIRA, João Carlos on our didactics books GEOGRAFIA GERAL E DO BRASIL. Ed. Scipione, 1998 and the book's VESENTINI, José Willian. GEOGRAFIA. SÉRIE BRASIL. ed. Ática, 2005. The research will be make of the qualitative boarding, where will be make a analysis of the content those didactics books, where this analysis will show like the Northeast Brazilian's diversity is boarding those books.

Key – word: cultural diversity; High school; Books didactics; Geography.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 O NEOLIBERALISMO NO CONTEXTO EDUCACIONAL MUNDIAL E BRASILEIRO.....	14
1.1 Breve concepção de Estado.....	14
1.2 Breves considerações sobre a evolução do neoliberalismo: conceito e concepções.....	17
1.3 A educação no contexto neoliberal.....	22
1.4 A educação brasileira no contexto neoliberal.....	26
1.5 Considerações sobre as diretrizes para o ensino médio.....	32
1.6 Os Parâmetros curriculares nacionais (PCN).....	35
1.7 Os parâmetros curriculares nacionais do ensino médio.....	44
1.7.1 Os princípios abordados nos PCNEM.....	44
1.7.2 A valorização do trabalho no ensino médio através dos PCNEM.....	46
1.7.3 O contexto em que estão inseridos os PCNEM e suas intensões com os alunos.....	49
2 CURRÍCULO E MULTICULTURALISMO NO NORDESTE BRASILEIRO.....	53
2.1 O CURRÍCULO E SUAS FACES NA EDUCAÇÃO.....	53
2.1.1 O currículo e sua função.....	53
2.1.2 O currículo na seleção dos conteúdos.....	54
2.1.3 O currículo como educação bancária.....	56
2.1.4 - Currículo e identidade.....	57
a. currículo e identidade do sujeito.....	57
b. currículo e identidade cultural.....	59
2.2 – O MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO.....	60
2.2.1 – O conceito de multiculturalismo.....	60
2.2.2 – O multiculturalismo na escola.....	61
2.2.3 – Aspectos do multiculturalismo.....	64

2.2.4 – Os tipos de multiculturalismo segundo Stuart Hall.....	65
2.2.5 - O multiculturalismo no Brasil e a unidade nacional brasileira através da educação.....	66
3 NORDESTE BRASILEIRO E OS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA.....	72
3.1 – Conceito geográfico de região.....	72
3.2– O surgimento do termo “Nordeste”.....	73
3.3 - O surgimento do Nordeste brasileiro.....	75
3.4 – De integrante da região Norte a uma região chamada Nordeste.....	76
3.5. O Nordeste brasileiro nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio.....	79
3.6 – A organização do conteúdo Nordeste brasileiro nos livros didáticos do ensino médio.....	83
3.7 - Os livros didáticos analisados.....	83
a) VESENTINI, José Willian. Geografia: Série Brasil. São Paulo. Ática. 2005.....	83
b) SENE, Eustáquio de. & MOREIRA. João Carlos. Geografia Geral e do Brasil. São Paulo. Scipione. 1998.....	99
c) A abordagem que poderia ser feita sobre o Nordeste brasileiro.....	105
CONCLUSÃO.....	106
REFERÊNCIAS.....	108

INTRODUÇÃO

A Geografia só passou a ser vista como ciência autônoma a partir do século XIX, porém foi no final do século XX, especificamente na década de 70, que seu ensino começa de forma lenta a ser renovado.

Essa renovação geográfica permaneceu por um longo tempo apenas nos meios acadêmicos. A resistência à renovação geográfica foi muito grande nos níveis fundamental e médio de ensino. Até então esses níveis de ensino trabalhavam a Geografia de forma muito conteudista e descritiva, trabalhando com alunos/as apenas conceitos fechados sem fazer qualquer análise mais aprofundada da sociedade em que estavam inseridos.

As diretrizes para o nível médio de ensino através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB, n. 3/98) vem dar um norte de como o aluno deve ser trabalhado, essas diretrizes fundamentam posteriormente os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

Com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em 1999, a Geografia deixa de ser meramente descritiva na transmissão do conteúdo aos/às alunos/as, e passa a ser uma Geografia crítica. A partir daí se faz necessário que se abandone aquela visão apenas descritiva de Geografia onde ela mostra os conteúdos de sua área de conhecimento estanques, sobrepostos e sem conexão.

Desta forma os livros didáticos de Geografia tiveram que acompanhar as mudanças propostas pelos PCNEM. Os livros didáticos da disciplina em questão já mostram uma Geografia crítica e interdisciplinar onde os alunos, para aprenderem a disciplina, não precisam apenas memorizar os conceitos. Assim, a sociedade que é vista por essa nova Geografia é uma sociedade em constante mudança, ou seja, agora a sociedade é vista como de fato ela é, dinâmica e não estática como antes era vista.

Os PCNEM introduzem pela primeira vez, quando trata do ensino de Geografia, a necessidade de abordar a diversidade cultural, e reconhecer as diferenças não apenas geográficas, mas também as econômicas, sociais e culturais. Para que o

aluno reconheça essas diversidades, em especial o cultural, é preciso que ele saiba quais culturas estão inseridas nesse conflito e o que as fazem estar nesse conflito.

Para isso é importante considerar que os alunos/as tenham acesso às diversas culturas, conheçam e se reconheçam nesse processo de conflito cultural em que a sociedade vive, principalmente após o fortalecimento do processo de globalização. Porém para que alunos/as tenham acesso a esse conhecimento é preciso que a temática diversidade cultural seja trabalhada em sala de aula e que o livro didático também aborde essa diversidade cultural.

Nesse sentido, o problema central dessa pesquisa é a seguinte questão: De que forma os livros didáticos de Geografia do Ensino Médio vêm tratando a diversidade cultural do Nordeste e quais as implicações para a sua identidade cultural?

Discutir as razões e implicações de se abordar nos livros didáticos do Ensino Médio a diversidade cultural do Nordeste da forma como é vista hoje e até que ponto os livros didáticos estão seguindo as diretrizes traçadas pelo PCNEM foram alguns dos temas centrais da discussão neste trabalho, onde se buscou analisar os seguintes pontos:

- Identificar as lacunas deixadas pelos livros didáticos quando abordam a questão cultural do Nordeste;
- Analisar o discurso dos livros didáticos quando aborda a diversidade cultural nordestina;
- Apontar as implicações para a formação dos estudantes, a visão de diversidade cultural do Nordeste na forma como é apresentada nos livros didáticos.

Para tanto, a presente pesquisa foi realizada numa perspectiva de abordagem qualitativa-interpretativa, de cunho fenomenológico. Nesse sentido, Pèrez Gomèz (1998) elucida que a finalidade da pesquisa interpretativa, diferentemente da positivista, não é a previsão e o controle, nem a produção de leis e generalizações simplesmente, e sim a compreensão dos fenômenos numa perspectiva mais reflexiva e contextual.

Já uma das características da pesquisa no paradigma positivista em geral, é a utilização de dados quantitativos. Onde se faz necessário lidar com números, usando modelos estatísticos para explicar os dados, e é considerada pesquisa 'hard'. O protótipo mais conhecido é a pesquisa de levantamento de opinião.

Entretanto, em contraste à pesquisa quantitativa e positivista, a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais e é considerada pesquisa 'soft'. (BAUER; GASKELL, 2002, p.23).

Segundo Moreira e Caleffe (2006), na verdade, a pesquisa pode ser classificada de várias maneiras, tendo inclusive as mesmas perspectivas. A qualitativa-interpretativa, por exemplo, pode ser classificada como explicativa (GIL, 1994; TRIVIÑOS, 1987 apud op. cit). Além da explicativa também existem a exploratória e a descritiva. Conforme os autores a qualitativa explicativa, interpretativa, ou mesmo fenomenológica, tem como principal preocupação “identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.”

Optamos então pela pesquisa qualitativa porque esta

(...) é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. Isso inclui o desenvolvimento de descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas e oferecendo mais perguntas a serem feitas (Wolcott, 1994). Isso também significa que o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específicos. Não é possível evitar as interpretações pessoais, na análise de dados qualitativos. (CRESWELL, 2007, p.186)

Contudo, “A finalidade principal do pesquisador desse tipo de abordagem, ou seja, o pesquisador fenomenológico, é buscar sempre interpretar seus dados a partir de um referencial filosófico que fundamenta sua reflexão, o seu pensar”. (BICUDO; ESPOSITO, 1994, p.31).

Entende-se como pesquisador fenomenológico aquele que contribui com estudos sobre o movimento humano, devido às características que este possui, como intencionalidade, sentido e significado. Além disso, exige dos sujeitos uma "nova" forma de compreender o mundo, sendo que através da apropriação de leituras, discussões e a própria vivência, esses sujeitos podem tornarem-se pesquisadores fenomenológicos. (BICUDO; ESPOSITO, 1994, p.46).

Pois é como afirmam Bicudo e Esposito (1994, p.35). “A preocupação central desta trajetória de pesquisa se dá com o ato de compreender, mais do que explicar o objeto de estudo”.

Neste trabalho tivemos como principal finalidade revelar a forma com que a diversidade cultural do nordeste brasileiro tem sido abordada nos livros didáticos, quando são abordados, e as implicações disto para a formação dos alunos. Por isso que, explicar como e por que ocorre essa abordagem da diversidade cultural nordestina nos livros didáticos de geografia do ensino médio, não parecia ser tão enriquecedor quanto se tentar compreender os motivos pelos quais esses fenômenos ocorrem, pois tentando fazer esse exercício de compreensão, analisamos as causas, as conseqüências e as possíveis soluções para se resolver o problema em foco.

Por isso que, para que pudéssemos alcançar os objetivos propostos, foi adotada a pesquisa qualitativa, e optamos por desenvolvê-la a partir da técnica da análise de documentos. “São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. (PHILLIPS, 1974, apud LUDKE e ANDRÉ 1986). Conforme as autoras as análises documentais podem ser de três tipos: do tipo oficial (decreto, parecer, estatuto, entre outros), como do tipo técnico (um planejamento, uma ementa, projeto político-pedagógico, livros-texto, entre outros) quanto do tipo pessoal (carta, diário, autobiografia, entre outros). Neste caso nos coube as análises do tipo oficial e técnico. Oficial porque a pesquisa requereu a análise dos PCN e PCNEM, como também de livros didáticos de Geografia do ensino médio, nosso objeto de estudo, e por isso, análise de documento do tipo técnico.

Vale ressaltar que as autoras reiteram que os documentos são uma fonte “natural” de informação, visto que surgem num determinado contexto e assim podem fornecer informação deste mesmo contexto. Além disso, “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser tiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”. (BICUDO e ESPOSITO, 1994, p.38).

Apesar de ser criticada por alguns autores por representar escolhas arbitrárias, as autoras defendem a importância da análise documental argumentando que nesse sentido se faz necessário considerar o propósito da análise visto que esta busca fazer inferência dos valores, dos sentimentos, das intenções e da ideologia das fontes ou dos autores dos

documentos, e que, portanto, a escolha “arbitrária” deve ser considerada como um dado a mais na análise.

Por isso que nas análises documentais nossa intencionalidade *a priori* é compreendermos a perspectiva que norteia seu discurso com relação à diversidade cultural do Nordeste brasileiro. Fundamentaremos as hipóteses levantadas, pois o que a escola transmite através de seus vários instrumentos, como o livro didático, vão além de saberes pedagógico apenas.

Os livros didáticos devem ser objetos de pesquisa pois não parecem ter a neutralidade que mostram, ao selecionarem certos conteúdos em detrimento de outros.

É que as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas: além do título, das primeiras linhas e do ponto final, além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases. (FOUCAULT, 1986, p.26).

Os livros didáticos de Geografia do ensino médio analisados são: SENE, Eustáquio de. e MOREIRA, João Carlos. **GEOGRAFIA GERAL E DO BRASIL**. ed.Scipione. 2002 e o livro de VESENTINI, José Willian. **GEOGRAFIA: Série Brasil**. ed. Ática. 2003.

Esses livros foram escolhidos, pois seus autores são considerados os mais conceituados na área. Em decorrência, são os livros didáticos de Geografia mais aceitos nas escolas de nível médio do país.

Iremos analisar os temas relacionados à região nordeste e a forma como são abordados nesses livros. Observamos que os dois tendem a mostrar apenas as questões físicas (clima, relevo, vegetação e hidrografia), econômicas, culturais e sociais da região. Analisaremos nesses livros as omissões e os equívocos sobre o nordeste brasileiro, o que é dito e o que não é dito nesses livros aos alunos do ensino médio.

Entendemos que o livro didático é uma das principais ferramentas do processo ensino aprendizagem, sendo de fundamental importância avaliar quais e de que forma seus conteúdos são divulgados. Portanto, esse recurso didático pode contribuir para que os alunos tenham uma visão da região Nordeste de forma estigmatizada, ou não.

No primeiro capítulo trataremos de como a política neoliberal influencia e influencia a educação no mundo e no Brasil, mostraremos nessa primeira parte do

trabalho como os alguns organismos internacionais regulam a educação em países emergentes como o Brasil.

Veremos que desde o governo Collor, passando por Itamar Franco e se fortalecendo no governo de Fernando Henrique, a política neoliberal tem grande participação na formulação dos PCN e dos PCNEM. Os PCN e PCNEM tendem a normatizar os conteúdos que devem ser abordados nos livros didáticos dos diversos níveis de ensino.

No segundo capítulo trataremos da questão do currículo, da identidade e da multiculturalidade, como estes conceitos se relacionam na educação, trataremos como o currículo hoje é formado, analisaremos a questão multicultural no Brasil e no Nordeste.

Abordaremos como o currículo trata da questão cultural no Brasil, apontando que através da educação se tentou mostrar um Nordeste único e que até hoje há essa visão deturpada do Nordeste brasileiro.

No terceiro e último capítulo iremos mostra como ocorreu a formação do Nordeste brasileiro, como nasceu essa região, como começou essa desigualdade interna dessa região, o porquê de hoje existir uma visão ainda reducionista do Nordeste perante as outras regiões do Brasil.

Trataremos ainda sobre os livros didáticos VESENTINI, José Willian. Geografia: Série Brasil. São Paulo. Ática. 2005 e SENE, Eustáquio de. & MOREIRA, João Carlos. Geografia Geral e do Brasil. São Paulo. Scipione. 1998, como eles abordam o Nordeste brasileiro. Foram escolhidos tais livros pois são os mais requisitados nos vestibulares de todo o país e os mais recomendados para estudo do Brasil em Geografia, além de serem escritos por três dos principais estudiosos da Ciência Geográfica no país.

CAPÍTULO I

O NEOLIBERALISMO NO CONTEXTO EDUCACIONAL MUNDIAL E BRASILEIRO

1.1 – Breve concepção de Estado

Sempre se procurou entender as reais funções do Estado e sua interligação com as diversas estruturas de uma Nação, tais como a economia, a política e as relações sociais de seus cidadãos. A concepção de Estado tem se modificado constantemente ao longo da História e de acordo com as exigências da humanidade e, em especial, da população diretamente ligada ao fato. Essa discussão depende muito do nível intelectual de cada povo; da consciência política de determinada comunidade; e da insistência do país em ter um novo regime econômico e social, mesmo que seja sob a força das armas bélicas. Desta forma, impõe-se um regime que não tem base e nem tampouco solidez do ponto de vista institucional.

Mesmo assim, pode-se ter um conceito de Estado que não se deva confundir com governo. Como aquele que executa as normas determinadas pelo Estado, que busca a ordem econômica e social e tenta proporcionar a seus comandados o seu *well-faire* necessário. Somente no Estado democrático é que se tem conseguido o *freedom* necessário para novas transformações, mas sem mortes, sem degredos e, sobretudo, com a condição *sine qua non* de respeito ao ser humano, coisa que a História há muito tempo rechaçou da humanidade.

Mas, qual é mesmo o conceito mais adequado de Estado? Bueno (1981, p.115) explica que

Estado é uma *situação; posição; condição; governo; ostentação; magnificência*. Entrementes, o que significa tudo isto, se na maneira como se encontra, não diz nada isoladamente. Pois, assim quer denotar que o termo Estado tem sentido muito mais abrangente e complexo, não se resumindo em uma pequena frase, ou em uma insigne palavra. Para o Estado interferir em todas as estratificações sociais, é que não se pode o tratar como algo estanque, mas em plena evolução; em completa mutação com novos objetivos melhores estruturados e bem dimensionados, frente à nova visão que se busca por em prática.

Na visão de Sweezy (1978), sobre a questão do Estado,

(...) há uma tendência da parte dos teóricos liberais modernos de interpretar o Estado como uma instituição estabelecida no interesse da sociedade como um todo, com a finalidade de medir e reconciliar os antagonismos a que a existência social inevitavelmente dá origem. (p.97).

Isso expressa de forma objetiva que as contradições fundamentais em um sistema socioeconômico que as divergências entre patrão e trabalhador devem ser dirimidas, ou pelo menos atenuadas pelo Estado, como pacificador de interesses. Na realidade isso constitui uma farsa, em que trabalhador acolhe as exigências do Estado e o patrão continua na sua situação de explorador com a conivência deste grande intermediador e protetor de quem se encontra no poder, como o capitalista quer.

Whynes e Bowles (1981) ainda comentam que:

(...) a formação de um Estado tem, dessa forma, importante implicação. A gama dos fins que se procura atingir com a formação de um Estado certamente incluirá inúmeros objetivos materiais a serem atingidos por meios materiais. Portanto o Estado consistirá não só em muitos indivíduos associados, mas também num conjunto de recursos materiais ou “território” que devem ser usados pelo Estado na consecução desses objetivos. (p. 120).

O que se observa é que o Estado capitalista propõe como meta a proteção da burguesia industrial/financeira, e os interesses coletivos fazem sentido numa estruturação mais resumida quanto a sua autoconservação ou reprodução para servir ao sistema.

Todavia, deve-se considerar que o Estado, além de manter vigilância sobre a estrutura econômica e política como um todo, pelo menos por hipótese, como colocam alguns autores, ele tem outros interesses de igual importância.

Neste sentido, Sweezy (1973) afirma de forma feliz que

(...) o fato de que a principal função do Estado seja a de proteger a existência e a estabilidade de determinada forma de sociedade não significa que não execute também outras funções de importância econômica. Pelo contrário, o Estado tem sido um fator de grande

relevância no funcionamento da economia dentro da moldura do sistema de relações de propriedade que garante. (p.87).

É com esta convicção evidente que entra em cena um Estado distributivo para amenizar a situação dos desprotegidos, ou excluídos da sociedade moderna.

Na função econômica que deve ter o Estado, quanto a uma alocação eficiente dos recursos escassos da sociedade, é de fundamental importância para a Nação a busca do bem-estar geral de seus concidadãos com equitativa distribuição dos frutos do progresso. Neste sentido, explicita Smith (1981) que.

(...) o crescimento econômico não somente dependeria de fatores institucionais que afetassem tanto a propensão a investir, como a existência de garantias à propriedade e os regimes legais ou consuetudinários de posse e uso da terra. (p. 75).

Aqui se fala da terra; porém, é invocando a participação do Estado, se este for democrático, que se terá assegurado o direito de cada agente econômico e social de um país.

È inegável que o Estado obedece a diversos tipos de dominação a começar de uma fase ditatorial, até a mais democrática possível. Contudo, é possível listar as diversas fases que o Estado se transfigura, quais sejam: a Teocrática, a Conquistadora, a Imperialista, a Democrática, e algumas outras mais. De fato, pode-se ficar com as palavras de Rousseau (1980) que, sabiamente escreveu que “o Estado *aprisiona e lhe tolhe a liberdade*”. (p. 38). Pois, totalitário ou socialista, o Estado dita as regras, cujo cidadão não pode modificar livremente. E é esta a discussão de Estado que vem atravessando há séculos, sem um conceito contundente e firme sobre as suas reais funções que tem levantado muita polêmica e trazido pouco resultado prático ao seu entendimento.

Não se pode esquecer que alguns filósofos do passado e outros da vida moderna têm assegurado um posicionamento sobre um Estado livre, criado pela natureza, assegurando que qualquer intromissão de forças exógenas faz com que o Estado se descaracterize e deixe de exercer as suas reais funções. É com esta visão que trabalha Thomas Hobbes que viveu no período de 1588 a 1679. Todavia, ele prega que as pessoas nasceram para viver num Estado natural das coisas; e, desta forma, rendendo obediência aos seus próprios interesses individuais. Isto significaria dizer que um homem teria poderes sobre todos os demais, sob a forma

de uma monarquia natural, e foi a isto que Hobbes chamou de *O Leviatã* - figura mitológica da Bíblia.

A monarquia é uma forma de absolutismo; é uma maneira de governar sob o controle que se diz divino, única e exclusivamente e com poderes que dizem advindos de Deus para com os seus concidadãos, desde os mais brandos aos mais cruéis possíveis. Bueno (1981), em seus trabalhos declara que

(...) como não há poder público sem a vontade de Deus, todo governo, seja qual for sua origem, justo ou injusto, pacífico ou violento, é legítimo; todo depositário de autoridade, seja qual for, é sagrado; revoltar-se contra ele é cometer um sacrilégio. (p. 76).

O seu trabalho mais famoso é *Política segundo as Sagradas Escrituras*, cujo pensamento reflete a ditadura dos reis que viveram ditando suas normas para centenas e centenas de subjugados.

Portanto, a preservação ou não do Estado, depende da estrutura política que está montada. Ao se considerar tal grupo como sendo de direita, de esquerda, ou de centro, isto representaria uma mudança no sentido de sua conservação, ou não. Desta feita, isto depende de se ter na representação do Estado homens de idéias progressistas ou arcaicas como metas, ou simplesmente conservadores; e, assim sendo, a estrutura organizacional desta Nação envolvida, que não se origina do subdesenvolvimento, da dependência, ou da pobreza. Um Estado democrático proporciona ao seu povo a consciência, o poder de mudança e, acima de tudo, a possibilidade de progresso como já aconteceu na história dos países de centro (ricos).

1.2 – Breves considerações sobre a evolução do neoliberalismo: conceito e concepções

O neoliberalismo nasceu na Europa logo após a Segunda Grande Guerra, e foi uma reação ao Estado intervencionista que imperava até aquele momento da História, cuja característica predominante até então era o poder centralizado do Estado. Também foi uma reação ao Estado de bem-estar social, que representava “[...]um pacto social entre o trabalho e o capital, que remonta às reorganizações institucionais do capitalismo do início do século na Europa” (TORRES, 1995, p.112).

O Estado de bem-estar valorizava muito os investimentos públicos nos serviços sociais básicos, como educação, saúde, moradia, e onde os cidadãos podiam aspirar a níveis mínimos de bem-estar social. É importante destacar que esse Estado de Bem-Estar, intervencionista e protecionista, foi responsável pela expansão das instituições educacionais nos países que adotavam tal concepção.

O neoliberalismo, segundo Torres (1995), é um termo novo usado para designar um outro tipo de Estado que predomina hoje e que surgiu nas últimas décadas do século XX. Enfim,

Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. (ANDERSON, 1995, p. 09).

Com a chegada da grande crise na década de 70 do século passado, em que o mundo capitalista passava por profundas crises econômicas, com elevadas taxas de inflação, surge uma reação a esse quadro apresentado, ganhando força o ideário neoliberal. Tal concepção mostra que a causa dessa crise estava na centralização demasiada do Estado no controle de tudo, além de outros fatores como aponta Perry Anderson.

As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (1995, p. 10).

O remédio para tal crise apresentada nesse cenário seria o distanciamento do Estado da economia, fazendo com que diminuísse cada vez mais os gastos sociais. A meta principal deveria ser a estabilidade monetária, para que ocorresse um crescimento econômico. Mas para chegar a essa estabilidade era preciso cortar gastos. “O remédio, então, era claro: manter um estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas” (ANDERSON, 1995, p. 11).

Torres complementa afirmando que, o que propõem os governos neoliberais seria “[...] noções de mercado abertos e tratados de livre comércio, redução do setor

público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado”. (TORRES, 1995, p. 114).

Além dessas medidas o Estado deveria também enfraquecer os sindicatos, e para isso seria preciso manter uma reserva de mão-de-obra para que as classes sindicalizadas tivessem receio de reivindicar melhores salários e maiores gastos sociais por parte do governo.

A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema qualquer governo. Para isso seria necessário uma disciplina orçamentária, com a contenção de gastos com bem-estar e a restauração da taxa ‘natural’ de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos (ANDERSON, 1995, p. 11).

O neoliberalismo está ligado diretamente à idéia de ajustes estruturais, e esses ajustes nada mais são do que programas e políticas a serem seguidos pelos países e que são recomendações dos organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e outros (TORRES, 1995).

Em 1979 a Inglaterra, primeiro país de capitalismo avançado, coloca essa nova ideologia em prática no governo da dama de ferro, Thatcher. Logo em seguida os estadunidenses, em 1980, no governo Reagan. E assim foi se espalhando o ideário neoliberal pelo mundo, como nos mostra Perry Anderson.

Na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher, o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado pôr em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagen chegou à presidência dos Estados Unidos. Em 1982, Kohl derrotou o regime social liberal de Helmut Schmidt, na Alemanha. Em 1983, a Dinamarca, Estado modelo do bem-estar escandinavo, caiu sob o controle de uma coalizão clara de direita, o governo de Schluter. Em seguida, quase todos os países do norte da europa ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, também viraram à direita (1995, p. 11).

A pergunta agora recai sobre o que foi feito por esses governos que adotaram a ideologia neoliberal. Ocorreu o distanciamento do Estado em relação ao social, preocupando-se mais com o econômico, privatizando alguns serviços básicos. Na visão dos neoliberais, o melhor Estado é o Estado mínimo; a idéia do livre comércio é amplamente defendida, porém, para que ocorresse a aplicação desses princípios neoliberais, era necessário que o estado também diminuísse sua participação financeira no oferecimento dos serviços sociais básicos.

Junto com isso, propõe-se a diminuição da participação financeira do estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias) e sua subsequente transferência ao setor privado (privatização). (TORRES, 1995, p. 115).

A idéia de privatização é defendida, pois faz parte da concepção de um mercado livre, em que esses serviços, uma vez privatizados, favorecerão uma livre competição. Desta forma, teoricamente, melhoraria a qualidade destes serviços, pois hoje são vistos como ineficientes e incapazes de atender com qualidade a população. As atividades públicas e estatais são apontadas como precárias, fundamentando assim a justificativa de privatizá-las.

[...] As atividades do setor público ou estatal são vistas como ineficientes, improdutivas, anti-econômicas e como um desperdício social, enquanto o setor privado é visto como eficiente, efetivo, produtivo, podendo responder, por sua natureza menos burocrática, com maior rapidez e presteza às transformações que ocorrem no mundo moderno (TORRES, 1995, p. 115-116).

A Inglaterra, além de ter sido o primeiro país de capitalismo avançado a pôr em prática a ideologia neoliberal, também foi o que mais seguiu essa concepção de forma mais pura. Tudo que a teoria neoliberal prega, esse país aplicou, aumento das taxas de desemprego, para segurar os sindicatos com relação às reivindicações salariais; privatização dos principais serviços que o Estado oferecia, entre outras características, como nos mostra Perry Anderson.

O modelo inglês foi, ao mesmo tempo pioneiro e o mais puro. Os governos Thatcher contraíram drasticamente os impostos, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram os gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida à indústria básica como o aço, e a eletricidade, o petróleo, o gás e a água (1995, p. 12).

A outra grande potência de capitalismo avançado, os Estados Unidos, seguiu outro viés, dando prioridade à corrida armamentista com a ex- URSS, pois com essa disputa militar havia a finalidade de colocar por terra a economia daquele país, e por consequência enfraquecer o regime comunista na Rússia, como de fato ocorreu.

Assim os Estados Unidos não conseguiram seguir o que aponta a ideologia neoliberal em um aspecto, que foi a contenção de gastos, pois devido à guerra fria eles não mediram esforços para chegar a seus objetivos, que era quebrar a ex-URSS, e por causa disso o governo Reagan alcançou um déficit público que superou qualquer outro governo daquele país.

Desta forma é importante destacar que os Estados Unidos conseguiram seguir algumas metas neoliberais, como a redução de impostos em favor dos ricos, e a elevação das taxas de juros, além de extinguir a única greve séria da gestão Reagan.

Uma das características marcantes desse modelo é a formação de acordos de livre comércio, como, por exemplo, o bloco econômico do qual o Brasil faz parte, o Mercosul, além do Nafta composto pelos Estados Unidos, Canadá e México. Esses acordos defendem a diminuição das barreiras alfandegárias para que haja um aumento significativo na circulação do capital, porém, na prática, sabe-se que ainda há essas barreiras protecionistas dos países centrais diante dos países periféricos.

É importante destacar que o distanciamento do Estado na economia e no social não é total, mas sim diferente do que era antes da hegemonia do pensamento neoliberal, pois para pacificar setores ou áreas sociais, minimizando os conflitos, o estado cria programas de assistência social, como no Brasil o bolsa-família e o bolsa-escola, na Costa Rica e no México, criação de leis de proteção do menor e outros países da América Latina (TORRES, 1995).

A pergunta a ser feita é se o modelo neoliberal alcançou suas metas no cenário mundial. Segundo Perry Anderson,

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos de seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se as suas normas (1995, p. 23).

O neoliberalismo, no contexto global, tem que ser analisado de forma provisória, pois é um movimento ainda inacabado. Porém pode-se dar um balanço em algumas áreas nos quais ele já parece estar maduro. O que pode chamar a atenção nessa ideologia, é que ela conseguiu uma disseminação vasta, em que todos tiveram que se

adaptar aos seus preceitos. “Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes” (ANDERSON, 1995, p. 23).

Desta forma, o que resta para aqueles que se opõem ao atual sistema em vigor é tentar oferecer novas saídas, criar outros regimes para assim enfraquecer o neoliberalismo.

1.3 – A educação no contexto neoliberal

As repercussões do neoliberalismo para a educação são várias. No seu aspecto cultural, percebe-se uma tendência, que Dale (2004) chama de "Cultura Educacional Mundial Comum" (daqui em diante CEMC), que defende que os sistemas educacionais nacionais tendem a se basear em concepções e modelos de educação universalmente estabelecidos, mais do que nas realidades locais de cada país.

No essencial, os proponentes desta perspectiva defendem que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos. (DALE, 2004, p. 03).

Ou seja, as especificidades de cada região com relação às implantações de políticas educacionais são deixadas de lado em detrimento dos modelos universais que predominam globalmente. Esses modelos são, em geral, implantados em lugares de características culturais, econômicas e sociais distintas, não respeitando assim as diferenças de cada povo. É como uma espécie de receita que irá resolver os problemas educacionais de todos os países, não analisando caso a caso.

Nessa concepção, o Estado deve ser moldado de acordo com a política dominante, e não o contrário. Como nos mostra Dale (2004),

[...] As instituições do estado-nação, e o próprio estado, devem ser vistos como sendo essencialmente moldados a um nível supranacional através de uma ideologia do mundo dominante (ou Ocidente), e não como criações nacionais autônomas e únicas. Sob esta perspectiva, os estados têm a sua atividade e as suas políticas moldadas por normas e cultura universais. (p.04).

Desta forma, o Estado vai adotando medidas vindas de fora, (em particular dos organismos internacionais), adaptando-as para sua realidade políticas nacionais, ainda que não se saiba se atenderão as necessidades locais. Junto com essas políticas educacionais vem o uso da expressão *educação de qualidade*. Mas o que vem a ser essa qualidade?

É importante dizer que o uso e o predomínio de uma expressão nunca é sem uma finalidade, como aponta Enguita (1995).

Entretanto, o predomínio de uma expressão nunca é ocioso ou neutro. A problemática da qualidade esteve sempre presente no mundo da educação e do ensino, mas nunca havia alcançado antes esse grau de centralidade. Ela vem substituir a problemática da igualdade e a da igualdade de oportunidades, que eram então as coringas desse jogo. (p. 96).

Assim sendo, a questão do acesso à educação, que antes pertencia a uma minoria, já foi superada em vários países, pois chegar a níveis superiores de ensino. Hoje depende da capacidade de cada um, já que as portas estão abertas, chegando lá cada um com suas próprias forças e capacidade.

Com essa abrangência do ensino à população, agora o discurso não recai sobre a igualdade de oportunidades, mas sim sobre a qualidade da educação hoje, pois o valor extrínseco do ensino, sua escassez, já não existe. O que deve ser visto agora é o valor intrínseco, um ensino de qualidade, não necessariamente para todos, mas para uma minoria. (ENGUITA, 1995).

A difusão dessa palavra de ordem - qualidade - tem origem nos especialistas das administrações educativas e nos organismos internacionais. Antes esse termo na educação era visto como a necessidade de o Estado investir mais na educação dotando recursos para materiais escolares, aumento do nível salarial do professor, investimento em sua formação, etc.

Hoje o que se prega é alcançar o máximo com o mínimo de custo, porém deve-se ter em mente que essa não é mais a lógica dos serviços públicos, mas sim do setor privado. Neste contexto surgem os organismos internacionais, cujo papel central, em troca da unificação dos sistemas educacionais ou da CEMC, será o de financiar a

educação, principalmente nos países considerados em desenvolvimento e subdesenvolvidos.

Um dos principais organismos internacionais que vem financiando sistematicamente o desenvolvimento dos países é o Banco Mundial. Para esse órgão, a educação é uma importante ferramenta para difundir as intenções neoliberais nos diversos países. Um dos possíveis sentidos das políticas sociais desse organismo seria

[...] Instrumentalizar a política econômica, mais do que continuá-la ou compensá-la. São [as políticas sociais] o "Cavalo de Tróia" do mercado e do ajuste econômico no mundo da política e da solidariedade social. Seu principal objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem a mediação estatal. Outro efeito importante é introjetar nas funções públicas os valores e critérios do mercado (a eficiência como critério básico, todos devem pagar pelo que recebem, os órgãos descentralizados devem concorrer pelos recursos públicos com base na eficiência da prestação de serviços segundo indicadores uniformes etc.), deixando como resíduo da solidariedade a beneficência pública (redes de seguro social) e preferencialmente privada, para os miseráveis. Em consequência, a elaboração das políticas setoriais [como as políticas públicas para a educação] fica subordinada às políticas de ajuste estrutural, e frequentemente entra em contradição com os objetivos declarados. (CORAGGIO, 1996, p. 78-79).

Dessa maneira esse organismo passa à investir mais na educação nos últimos anos, como nos mostra Borges (2003).

Nesse contexto, o processo de reforma educacional tem recebido atenção prioritária do Banco. Enquanto nos decênios 1970-1979 e 1980-1989 as aprovações de empréstimo à educação somaram, em média, 4,5% do total, no período de 1990 a 1998 essa média quase dobrou, passando a 8,5% do total. (p. 08).

Para se alcançar a qualidade na educação, o Banco Mundial, e não os Estados diretamente, passa a investir mais na qualificação do profissional da educação do que em equipamentos.

Durante grande parte de sua trajetória, o Banco havia dado mais ênfase ao *hardware*, construção e provisão de equipamento, do que aos aspectos qualitativos da educação, como organização de currículo e treinamento de professores. Mais recentemente, o foco tem se deslocado do *hardware* para o *software* educacional, ou seja, observa-se uma maior preocupação com questões relativas à reforma curricular, à administração educacional e à reforma trabalhista. (BORGES, 2003 p. 08).

Visando chegar a essa qualidade na educação, o Banco Mundial pretende inserir mais o setor privado nesse objetivo, delegando de certa forma a responsabilidade para esse setor, tirando a responsabilidade do Estado para prestar um serviço de qualidade na educação.

Com base nas diretrizes mais gerais para a reforma do Estado, as políticas defendidas pelo Banco trazem um maior envolvimento do setor privado na provisão de serviços educacionais e a "minimização" da burocracia no setor. As reformas propostas envolvem a delegação de responsabilidades e recursos para os níveis locais e para a escola, a terceirização de serviços educacionais para ONGs e a introdução da escolha parental de serviços educacionais por meio de cupons financiados pelo Estado. (BORGES, 2003, p.08-09)

Para transferir essa responsabilidade, é usada a justificativa de que o Estado não consegue gerir a educação de forma competitiva, por isso é proclamada, pelo Banco Mundial, a necessidade da presença do setor privado atuando de forma contínua na educação, como nos mostra Borges (2003).

Maior eficiência e igualdade de acesso são justificativas recorrentes para o implemento dessas reformas. Em recente relatório, o Banco Mundial observou que a evidência comparativa confirma que o setor privado geralmente suplanta o setor público tanto em termos de qualidade como de eficiência e, por essa razão, um maior envolvimento de provedores privados, como ONGs, seria desejável em termos da relação custo-benefício. As pressões competitivas introduzidas pelos novos esquemas de financiamento e administração também iriam (supostamente) aumentar a eficiência, tornando os professores e os administradores educacionais mais atentos às demandas dos pais e da comunidade escolar no que diz respeito à *performance* e aos custos educacionais (p. 09).

Porém, essas mudanças têm um preço que é a unificação do sistema educacional nos países, pois os padrões educacionais vêm de fora, em forma de imposição por esses organismos internacionais, em troca do financiamento educacional. Um exemplo claro disto é com relação ao currículo.

[...] O currículo escolar é mais uma ativação ritual de normas e convenções educacionais mundiais do que uma escolha de sociedades individuais no sentido de reunir determinadas condições locais. A definição de conhecimento legítimo para ser ensinado nas escolas e a seleção e organização hierárquica desses corpos de conhecimento são assim claramente prescritos 'externamente'. (DALE, 2004, p. 09).

Enfim, a intenção do Banco Mundial ao investir na educação dos países periféricos é mais do que justiça social, conforme Borges (2003).

Na perspectiva do Banco, portanto, mais do que uma questão de justiça social, o investimento prioritário na educação básica é uma forma de incrementar a competitividade e de promover o crescimento dos países do Terceiro Mundo, uma vez que o conhecimento se tornou um insumo fundamental na economia globalizada (p. 10).

E continua afirmando.

Uma população educada, argumenta-se, terá maior probabilidade de mostrar interesse e envolvimento na condução política do país e, como consequência, será mais capaz de fazer escolhas "corretas" e cobrar a responsabilidade dos políticos quanto às promessas de campanha eleitoral (p. 10).

Nessa lógica, melhorando a qualidade na educação e de outros serviços sociais, seria bem mais fácil ter o apoio dos eleitores nas reformas econômicas pretendidas pela política neoliberal, como as privatizações e a abertura econômica dos países, para assim manter uma alegada estabilidade política e econômica.

1.4 – A educação brasileira no contexto neoliberal

O neoliberalismo no Brasil teve seu início principalmente a partir do governo Collor, em 1990, quando o mesmo implantou medidas para reorganizar e modernizar a economia nacional. Um dia depois de assumir a Presidência, Collor anunciou uma série de medidas elaboradas pela equipe da ministra Zélia Cardoso de Mello, o *Plano Brasil Novo*, mais conhecido como *Plano Collor*, determinou entre outras providências:

- a extinção do cruzado novo e a volta do cruzeiro como moeda nacional;
- o bloqueio, por dezoito meses, dos depósitos em contas correntes e cadernetas de poupança que ultrapassassem os 50 000 cruzados novos;
- o congelamento de preços e salários;
- o fim de subsídios e incentivos fiscais;
- o lançamento do Programa Nacional de Desestatização;
- a extinção de vários órgãos do governo, entre eles: Instituto do Açúcar e do Alcool, Instituto Brasileiro do Café, Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste, Departamento Nacional de Obras contra a Seca (DNOCS).

Os objetivos do plano eram enxugar a máquina administrativa do Estado, acabar com a inflação e modernizar a economia. Sem dúvida, as medidas causaram grande impacto e afetaram a vida da população em geral, dos trabalhadores aos empresários. Porém, os resultados não foram satisfatórios, menos de seis meses depois do

lançamento do Plano Collor I, o aumento da inflação levou o governo a elaborar novo "pacote" ou "medida de impacto" econômico: o Plano Collor II. Desde o início, a medida enfrentou forte oposição popular e empresarial. E assim como o primeiro plano, este também fracassou. O primeiro ano de mandato do novo presidente terminou em meio à recessão econômica e ao agravamento dos problemas sociais no país.

Apesar de tais medidas terem algumas conseqüências negativas, em termos econômicos, o projeto de governo de Fernando Collor não foi um insucesso total. A iniciativa de privatizar as empresas estatais, a modernização de indústrias, a abertura da economia para novos mercados externos e as soluções tomadas para resolver o problema da dívida externa modificaram a mentalidade de muitos empresários e renovaram os meios econômicos tradicionais do país. Em julho de 1990, foi implementada a redução das tarifas alfandegárias, dando início à abertura internacional da economia brasileira. Em março de 1991, o Tratado de Assunção criou o Mercosul, acordo internacional que prevê tarifa 0 (zero) nas importações Brasil - Argentina em 1995 e, no ano seguinte, também com relação ao Paraguai e Uruguai. O tratado tem por objetivo integrar as relações econômicas no Cone Sul, idéia já enunciada por Juscelino Kubitschek em seu governo, quando foi criada a Aliança Latino-Americana de Livre Comércio (Alalc). (SILVA JÚNIOR, 2002, p.02).

O ideário neoliberal no Brasil não foi extinto, apesar da saída de Collor da Presidência da República, seu sucessor, Itamar Franco, deu prosseguimento a política de privatização das estatais, enxugando assim o Estado.

Após dois anos de governo, Itamar Franco é sucedido por Fernando Henrique Cardoso, onde o mesmo em seus oito anos de governo deu continuidade à política de privatização das estatais, com o intuito de minimizar o Estado.

Foram privatizadas várias rodovias federais, os bancos estaduais, considerados os responsáveis por grande parte do déficit público, e a telefonia brasileira. A presidência de Fernando Henrique Cardoso também se destacou pela reforma do Estado promovida em seus dois mandatos. FHC elaborou um Plano Diretor da Reforma do Estado, de acordo com o qual seria priorizado o investimento em carreiras estratégicas

para a gestão do setor público. Esta reforma do estado era entendida como uma ruptura com a era Vargas e o Estado Novo, pois entendia-se que o estado interventor na economia que tinha surgido com Getúlio Vargas perdurava até os anos 1990.

FHC conseguiu a aprovação de várias emendas à constituição que facilitaram a entrada de empresas estrangeiras no Brasil e que flexibilizaram o monopólio estatal do petróleo no Brasil. Em geral, FHC tentou atacar todas as fontes de déficit público, para eliminar o problema crônico da inflação, fazendo, por exemplo, em 1999, uma reforma da previdência social. Pelo mesmo motivo, evitou conceder aumentos de salário aos servidores públicos.

Nesse contexto de controle inflacionário, de medidas restritivas com cortes no lado social e investimento no econômico, os brasileiros foram convencidos de que poderiam planejar a sua vida com mais tranquilidade, e aqueles que ganhavam menos poderiam consumir mais. Mas isso não bastava. Era preciso avançar na direção do desenvolvimento e da melhoria das condições de vida dos brasileiros. Para que isso fosse possível, o governo Collor elaborou um amplo programa de reformas que exigiriam mudanças na Constituição do país. A Reforma Econômica já foi aprovada pelo Congresso Nacional e significa o início da modernização do país. A abertura da economia e as privatizações no início da década de 90 vão permitir que a iniciativa privada substitua o governo nas áreas onde ela for mais eficiente, como na siderurgia, nas ferrovias e na energia elétrica, entre outras.

Este conjunto de fatores, segundo o governo, se traduziria em mais oportunidades e mais empregos. E permitiria ao Governo investir nas áreas sociais, como saúde, educação, buscando a diminuição das desigualdades sociais. Outras reformas também foram encaminhadas para serem debatidas e votadas no Congresso Nacional. Para que o país seguisse em um caminho de desenvolvimento era preciso que ocorressem as reformas em todos os setores, e assim com elas, cada um poderia cumprir seu papel no futuro do país.

Após o fim do governo Fernando Henrique, viu-se que tudo isso descrito acima não passava de uma falácia, pois o Estado brasileiro, no contexto neoliberal virou um mero gestor. Como nos mostra Silva Júnior (2002, p.02).

[...] A iniciativa privada substituiria o governo para que este pudesse investir na área social, fora realizado, ao passo que na área social o que se viu foi a transformação do Estado em um Estado gestor, avaliador e caritativo, ainda assim sem ao menos atenuar a profunda crise social em que vivemos, provocada pela degradação de nosso processo civilizatório e pela banalização da vida humana.

Nesse contexto de insatisfação, a sociedade civil começa a sentir uma insatisfação na reformas defendidas pelo governo da época, FHC, e um dos setores sociais que mais sofreram críticas pelas reformas impostas por esse governo foi à educação. Como nos mostra Torres,

A sociedade civil já sente e denuncia os resultados do movimento reformista que se iniciou na segunda metade dos anos de 1990 na área social, particularmente na esfera educacional. Já se reivindica uma comissão parlamentar de inquérito para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e as próprias diferenças entre o Plano Nacional de Educação proposto pela sociedade civil (PNE-SC) e o que foi formulado pelo Poder executivo (PNE-FHC) mostram a racionalidade a que acima fizemos referência. O PNE da sociedade brasileira (PNE-SC), como ficou conhecido o plano que se originou na sociedade civil, sustentava-se em dois grandes eixos: 1) a ampliação da ação do Estado na escola pública; e 2) a efetivação da gestão democrática da educação e da escola. Já o PNE-FHC, como ficou conhecido o plano concebido por iniciativa do governo, adaptava, em linhas gerais, as orientações para educação produzidas pelos assessores do Banco Mundial. (1996, p. 126).

Enquanto a sociedade civil quer uma maior participação do Estado no financiamento da educação pública, como aponta a citação acima, com a elaboração do PNE da sociedade brasileira, o Estado brasileiro elabora seu PNE fundamentado na concepção do Banco Mundial, que defende o pensamento neoliberal, com a valorização do privado em detrimento do público.

O que há nesse período no Brasil é uma intervenção de organismos internacionais nas reformas educacionais. Porém é importante dizer que essas intervenções são consentidas pelo governo.

Defendemos, assim, que as reformas educacionais na América Latina, particularmente no Brasil, são uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização da esfera

política, em geral, em particular da esfera educacional *locus privilegiado para o Estado* de formação do ser social, portanto, de construção de um novo *pacto social* (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 04).

No início da década de 90, houve uma valorização da educação, não só no Brasil como no restante do mundo, e um reflexo dessa valorização é a formulação do Plano Decenal de Educação para Todos, texto este elaborado pelo ministro da Educação e do Desporto Murílio de Avellar Hingel, do governo Itamar Franco e com apoio deste.

Este texto foi publicado pelo MEC em parceria com a UNESCO. Só que esse texto já nasce com problemas, que é a não-participação de algumas setores importantes da educação, como as secretarias estaduais, associações de docentes, entre outros, em sua formulação.

Ele é apresentado pelo ministro da Educação em maio de 1994 e dirigido diretamente "Aos Professores e Dirigentes Escolares", dispensando as necessárias mediações de outras instâncias, tais como as secretarias estaduais, associações docentes, profissionais e científicas. Tal apresentação já mostra o caráter privado de construção da *concertación*, sem discussão com coletivos, que vinham refletindo sobre os caminhos da educação brasileira. Em certo sentido ilustra o que em outros textos chamamos de *hiperpresidencialismo*, isto é, a hipertrofia do Poder Executivo em detrimento do Legislativo e do Judiciário. E a prática de relações entre o Estado e a sociedade civil sem mediações políticas realizadas por aquelas entidades. Isso por si já indica o início da construção de um novo paradigma político, em cujo centro se encontra a legitimidade da ciência posta em prática por especialistas e orientada pela razão instrumental. (SILVA JÚNIOR, 2002, p.04).

Como podemos observar na exposição de Silva Júnior, as decisões são claramente unilaterais. O governo decide o que e como fazer no âmbito doméstico com relação à educação, sem escutar as categorias que irão passar pelas mudanças ocorridas nesse setor, até porque são mudanças impostas em decorrência dos financiamentos externos.

Tal Plano é a expressão brasileira do movimento mundial organizado pela UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional em nosso país nos anos de 1990, organizada em todos de níveis e modalidades de ensino, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos de forma "competente" por especialistas, em geral pesquisadores e professores

universitários das universidades e instituições de pesquisa nacionais Perry Anderson nos mostra qual era a verdadeira intenção do Bird no Brasil.

Recordo-me de uma conversa que tive no Rio de Janeiro, em 1987, quando era consultor de uma equipe do Banco Mundial e fazia uma análise comparativa de cerca de 24 países do Sul, no que tocava a políticas econômicas. Um amigo neoliberal da equipe, sumamente inteligente, economista destacado, grande admirador da experiência chilena sob o regime de Pinochet, confiou-me que o problema crítico durante a presidência de Sarney não era uma taxa de inflação demasiado alta — como a maioria dos funcionários do Banco Mundial tolamente acreditava —, mas uma taxa de inflação demasiado baixa. "Esperemos que os diques se rompam", ele disse, "precisamos de uma hiperinflação aqui, para condicionar o povo a aceitar a medicina deflacionária drástica que falta neste país". Depois, como sabemos, a hiperinflação chegou ao Brasil, e as conseqüências prometem ou ameaçam — como se queira — confirmar a sagacidade deste neoliberal indiano (Anderson, 1995, p. 22).

Nesse contexto surge a questão sobre qual deve ser o perfil do cidadão e do trabalhador brasileiros a serem inseridos na nova realidade econômica. O cidadão e o trabalhador devem ser formados visando atender as novas demandas do mercado de trabalho. Para isso, o papel da escola nos diversos níveis, principalmente no médio, seria de suma importância.

[...] A nova formação do trabalhador e do cidadão é conformada pelas demandas postas pelas novas tecnologias de base física ou organizacional e o novo ser social trabalhador, formado por meio da educação escolar, deve conhecer simultaneamente a qualidade do produto e do processo, bem como a produtividade da produção; deve possuir habilidades de gestão e espírito para o trabalho em equipe, bem como a sensibilidade para, com base em seus saberes explícitos e tácitos, refinar a qualidade do processo de trabalho. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 08).

Para se chegar a formar trabalhadores e cidadãos na perspectiva do neoliberalismo, representado pelo Banco Mundial no Brasil, o foco da educação passa a ser o nível médio de ensino. Este nível tende a se torna mais profissionalizante do que ensino profissionalizante de nível técnico. Para ver tal característica basta analisar o parecer nº 15/98, que estabelece entre outras coisas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conforme Silva Júnior (2002, p.13).

O Parecer nº 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que trata das *Diretrizes Curriculares Nacionais*

para o Ensino Médio, acompanha de forma clara e explícita os documentos produzidos pelas iniciativas da UNESCO, em geral com financiamento do Banco Mundial, citando-os em momentos oportunos como argumentos de autoridade. O documento apresenta uma orientação tecnicista, ainda que argumente sobre a necessidade de contextualização da análise, para a produção das diretrizes, ignorando toda a complexa transformação e sua forma histórica de realizar-se.

Analisaremos com mais detalhes esses Parâmetros Curriculares Nacionais logo a seguir. O que importa no momento é termos em mente que essas mudanças nesse nível de ensino não ocorrem apenas no Brasil, mas sim em todo o mundo, devido as mudanças nas relações de trabalho.

1.5 – Considerações sobre as diretrizes para o ensino médio

Para falar das diretrizes para o ensino médio, se faz necessário primeiramente retomar um pouco o papel do Estado nas políticas sociais. No período histórico mais recente – a partir da segunda metade do século XX – consolida-se uma etapa em que o Estado se estrutura definitivamente como provedor de políticas de bem-estar social (BALL, 2004). No entanto é importante destacar que esse modelo de Estado passa a sofrer muitas críticas a partir dos anos 80 do século passado fazendo com que ocorresse uma crise no entendimento de qual era a função e o papel do Estado.

Com o final da década de 80 e início da década de 90 surge um Estado restrito ou mínimo, como também passa a ser conhecido. Este passa a ter essas características, porém não deixa de ser controlador como aponta Ball.

[...] a terceirização, a desregulamentação e a privatização têm reduzido, tanto em termos práticos quanto em termos ideológicos, a capacidade de intervenção estatal direta. Entretanto, isso não significa dizer que esses dispositivos de política não fornecem novas formas de controle estatal e regulação (2004, p.04).

O Estado continua no centro da organização política, desta vez administrando os interesses contraditórios dos diferentes segmentos da sociedade que compõem as classes dominantes e entre estas as classes dominadas.

Com o avanço de uma nova realidade, a globalização, a sociedade começa a passar por algumas mudanças. A partir dos anos 80 surgem vários movimentos sociais por questões étnicas, de raça, de gênero, questões ecológicas e das minorias reprimidas.

Esses temas passam a fazer parte de temas centrais nas reformas curriculares da atualidade, como mostra Martins.

É inegável a importância da emergência dos graves problemas étnicos, raciais, de gênero, ecológicos, de religião e dos movimentos sexistas, organizados em movimentos sociais vigorosos que passam a substituir os clássicos movimentos operários. Esses novos temas aparecem como eixos centrais nas reformas de currículo contemporâneas encetadas por muitos países e devem também ser compreendidos no âmbito da lógica global das recentes mudanças da economia, da política e da cultura. (2000, p. 6).

Essas mudanças trazem consigo novas exigências para o profissional inserido nesse contexto, como, por exemplo, ser polivalente, cooperativo, capaz de desenvolver todo o seu potencial. O conhecimento a partir dessa realidade passa a ser “[...] a mola propulsora para o desenvolvimento do capitalismo” (MARTINS, 2000, p.06).

No cenário descrito nos parece que o sistema de ensino, com destaque para o nível médio por ser nosso foco do estudo, passa a perder eficiência e eficácia, pois muitos dos jovens concluem o nível médio com muitas deficiências, como aponta Martins.

Nos países desenvolvidos estudos têm demonstrado que a população jovem apresenta novas formas de analfabetismo (funcional), ausência de compreensão dos códigos básicos de habilidades e, conseqüentemente, uma notável falta de preparação para ingressar no mundo do trabalho. Acrescente-se a esses problemas apontados a inversão dos sistemas de ensino que começam a reproduzir e aumentar as desigualdades sociais e econômicas. (2000, p. 08).

O perfil do aluno que sai do ensino médio é mostrado de forma bastante clara no relatório da reunião educação para o século XXI elaborado pela Unesco como é mostrado abaixo.

Particularmente em relação ao ensino médio, o aluno formado deverá estar apto para exercer as funções do futuro que são: capacidade de abstração; desenvolvimento de pensamento sistêmico complexo e inter-relacionado; habilidade de experimentação e capacidade de colaboração; trabalho em equipe; interação com os pares (UNESCO, 1994).

Segundo Ball (2004), para resolver esse problema nos países periféricos, como o Brasil, deveria haver uma ênfase em quatro pilares prioridade em investimento em educação básica, de um lado, e na tecnologia, de outro; qualificação constante dos docentes e políticas integradas na formação profissional e qualificação da mão-de-obra.

Diante deste panorama surge a necessidade de se fazer uma reforma no ensino médio brasileiro para este se adequar às mudanças impostas. Para realizar tal mudança no Brasil, o Ministério da Educação e do Desporto, partindo de princípios apontados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e entendendo que o país precisava estar integrado à tendência mundial, vem fazendo reformas no ensino para atender as mudanças econômicas, sociais e culturais. São criados o Programa de Reforma do Ensino Profissionalizante (Decreto n. 2.208/97), cria as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB, n. 3/98) e elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Médio (BRASIL, 1999).

Com relação à abordagem, no currículo, dos temas como o da política da igualdade, ética da identidade e a questão da diversidade, a Resolução CEB n. 3/98 é bem clara em seu artigo 4º, indicando que o currículo deverá incluir competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, organizando-se nos princípios pedagógicos da identidade, da diversidade, da autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização.

É importante destacar que, apesar de as Diretrizes apontarem para um currículo de base nacional comum elas também mostram que esse currículo deve sim respeitar as peculiaridades de cada região como mostra o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que afirma que o currículo de ensino fundamental e médio deve “ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. (BALL, 2004, p.40) O entendimento do mundo do trabalho, tão valorizado nos dias atuais na educação, pode ser mostrado em uma perspectiva crítica que aborde a organização contemporânea, observando-se, porém, as especificidades regionais e locais.

Martins afirma que

Sublinhe-se que a construção de uma concepção de sociedade deveria permitir ao estudante do ensino médio estabelecer relações entre os diferentes elementos que compõem e categorias que a definem, possibilitando a compreensão de seus mecanismos de funcionamento como uma totalidade capaz de expressar o que é diverso e parcial. Apenas a partir dessa concepção de sociedade e de mundo seria possível levar o aluno a compreender a emergência de temas que hoje ocupam o cenário das manifestações sociais, tais como os movimentos étnicos, religiosos, raciais, sexuais, ecológicos que exigem uma discussão sobre a diversidade cultural de uma perspectiva política, e não de ordem moral. (2000, p. 18-19).

E continua

Poder-se-ia proporcionar, assim, a compreensão de que diferentes manifestações culturais são a legítima expressão de povos, nacionalidades, raças e etnias que atualmente buscam novas significações para suas identidades coletivas a partir de mudanças políticas, econômicas e culturais que promoveram descontinuidades nos valores consagrados pelos princípios universais da democracia burguesa. A discussão sobre a formação de identidades sociais e pessoais, dessa forma, estaria relacionada ao princípio de respeito mútuo, que questiona o próprio elemento fundante da democracia ocidental, o princípio de igualdade que exclui aqueles que não são iguais. (MARTINS, 2000, p. 19).

Enfim, as diretrizes mostram em seus dispositivos legais que o currículo deve ter uma base comum sim, mas nem por isso deve-se deixar de abordar temas considerados importantes como a questão da diversidade cultural, mostrando as especificidades de cada região do país. É fundamentado nessas normas que regem a educação que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) devem se fundamentar e, por consequência, os livros didáticos que tanto auxiliam o processo ensino-aprendizagem.

1.6 – Os Parâmetros curriculares nacionais (PCN)

Com o passar do tempo, apesar das mudanças na sociedade, sejam elas econômicas ou sociais, alguns costumes perduram na educação, como o discurso dos educadores buscando novas práticas a serem aplicadas a nova realidade da sociedade.

Com o fortalecimento cada vez maior do processo de globalização e dos ideais neoliberais no mundo e também no Brasil, o Estado brasileiro viu a necessidade de fazer uma reformulação em seu sistema educacional, visando com isso se adequar a essa nova realidade. Em 1996 apresenta a nova LDB, Lei 9394/96. Como aponta Roman (1999),

O ano letivo passa a ter 800 horas de aula, o que aumenta o número de dias letivos de 180 para 200, apostando assim na maior permanência do aluno na escola ao longo do ano como um dos meios para a melhoria da qualidade de ensino. A LDB ainda prevê o aumento progressivo dessa carga horária anual, tendo como meta a permanência em período integral. A fim de zelar pela boa formação dos docentes da rede pública, a lei prevê que todos os professores devem providenciar, em tempo hábil, diploma universitário, encerrando progressivamente a formação

de magistério em 2º grau e as licenciaturas curtas. Os alunos com baixo rendimento escolar passarão a freqüentar programas de recuperação desenvolvidos ao longo do ano. A avaliação deixa de ser feita ao fim de cada bimestre, de modo pontual, para ser realizada ao longo de todo ano letivo, pretendendo ser assim uma avaliação processual e privilegiar os aspectos qualitativos ao invés dos quantitativos. As creches, pré-escolas e escolas de 1ª a 8ª séries passam a ser responsabilidade dos municípios. Deste modo, estando o centro de decisões mais próximo de onde se realizam as ações educacionais, a instituição escolar como um todo ganharia em agilidade e racionalidade. Além disso, através dessa tendência de descentralização, buscar-se-ia também proporcionar maior autonomia à unidade escolar através da convocação dos professores para elaborarem a proposta de ensino da escola e através do estímulo à participação da comunidade nos Conselhos de Escola e Associações de Pais e Mestres. (ROMAM, 1999, p.02).

Nessas mudanças já se percebem alguns traços do discurso neoliberal na educação. O Estado já descentraliza sua função de único gestor da educação, transferindo tal responsabilidade para os municípios e também para a própria escola. Mas é possível perceber também alguns elementos importantes de participação social e expansão da rede de ensino público.

Alguns objetivos também foram traçados, além da divisão de responsabilidade entre as esferas de governo, tais como a universalização do ensino fundamental, a erradicação do analfabetismo, melhorias na qualidade de ensino entre outros objetivos apontados pelo Plano Nacional de Educação-PNE (1998).

Junto ao PNE, vêm os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais sugerem que sejam vistos na escola conteúdos ligados a realidade dos alunos.

Ao invés dos velhos conteúdos programáticos, distantes do cotidiano das massas, pretende-se agora oferecer aos alunos condições de assimilação do desenvolvimento das novas linguagens e conquistas tecnológicas e científicas. Não se enfatiza mais a assimilação dos conteúdos em si, mas a máxima agora é "aprender a aprender," para que os alunos assim possam acompanhar o ritmo vertiginoso do progresso. É muito enfatizado, em consonância com o elogio à democracia presente ao longo do documento, que os PCNs não constituem uma imposição de conteúdos a serem ministrados nas escolas. São apenas propostas nas quais as Secretarias e as unidades escolares poderão se basear para elaborar seus próprios planos de ensino. Talvez uma das maiores inovações que os PCNs tragam sejam os chamados temas transversais. São assim adjetivados por não pertencerem a nenhuma disciplina específica, mas atravessarem todas elas como se a todas fossem pertinentes. Esses temas abordam valores referentes à cidadania

e são eles: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural (ROMAN, 1999, p. 3).

Nessa proposta de cidadania abordada pelos PCN, a educação teria como um de seus objetivos levar o indivíduo a exercê-la plenamente, devendo ser capaz de preparar o indivíduo para enfrentar as mudanças tecnológicas no sistema produtivo e suas conseqüências na sociedade.

Com essas exigências da sociedade e devido ao avanço tecnológico, a formação especializada do indivíduo está ficando cada vez mais à margem em detrimento da formação geral da pessoa para que ela seja capaz de solucionar problemas. Nas palavras de Mello,

é preciso que se formem trabalhadores qualificados, mas não especializados. A especialização na produção é cada vez mais substituída pela tecnologia. A informação específica, antes detida apenas pelo especialista na área, está cada vez mais disponível a todos nas redes mundiais de informação. O trabalhador deve então passar a ter uma formação geral, que lhe possibilite saber onde buscar informações, analisá-las, selecioná-las. Passam a ter maior valor habilidades gerais, como: "compreensão, pensamento analítico e abstrato, flexibilidade de raciocínio para entender situações novas e solucionar problemas" (1995, p. 34).

Para que haja essa qualidade na educação, é importante que o professor seja capacitado e qualificado. Analisando a forma como isso deve ser feito, se observa os princípios neoliberais, segundo os quais o Estado se afasta dessa responsabilidade, delegando a outras instituições, como a comunidade e ONG, tal tarefa.

A escola deve assumir cada vez mais a tarefa de educação de seus alunos e deve para isso ter a autonomia necessária, concentrando seus esforços no processo de ensino-aprendizagem. Para que isso possa ocorrer com qualidade, é preciso que os professores sejam capacitados em serviço, ou seja, é preciso que o Estado ofereça subsídios técnicos para que cada professor se torne um especialista prático em ensino-aprendizagem. Ainda que essa capacitação de início deva ser oferecida pelos órgãos centrais, é intenção do Estado que as escolas cada vez mais se responsabilizem por esta tarefa. À medida que a autonomia da escola cresce, deve crescer também a participação da comunidade em sua gestão. Não só são incentivadas as parcerias da escola com a comunidade como também o são com a iniciativa privada e com entidades ou ONGs locais. (ROMAN, 2006, p. 7-8).

Vendo a necessidade de preparar o aluno para a nova realidade e o negligenciamento do Estado, se fortalece a mercantilização da economia pela expansão

das escolas privadas. Chega-se, finalmente, a conclusão de que só através da educação o país se desenvolverá de fato.

As elites das classes dominantes descobriram que só a educação salva o Brasil. Empresários, políticos e até os agentes mais gananciosos da mercantilização do ensino apregoam sua descoberta: o segredo da privatização, da modernização e da 'retomada do desenvolvimento' está na educação (FERNANDES, 1992, p. 12).

Esse discurso, de preocupação com a educação brasileira, é um discurso que vai além do que está sendo dito, pois existem as entrelinhas nesse discurso, aquilo que não é dito expressamente e que tem a finalidade e a função de disciplinar o indivíduo para a nova realidade que se apresenta. Realidade essa que mantém os indivíduos em uma posição de dominados pelos interesses neoliberais.

A educação, com o fortalecimento da globalização e por conseqüência do neoliberalismo na década de 90 principalmente, está sendo usada para manter os países periféricos, como o Brasil, por exemplo, em uma posição de estagnação no cenário mundial. As políticas educacionais aplicadas nesse período visam dar cada vez mais ênfase ao ensino fundamental, fazendo com que a população não tenha uma mão-de-obra qualificada, e por conseqüência essa mão-de-obra tenha um baixo custo, facilitando assim a chegada das multinacionais dos países centrais nesses países periféricos, pois elas buscam, além de outras vantagens, como incentivos fiscais, uma mão-de-obra barata.

Reassumindo um papel já bem conhecido por nós, a Periferia é utilizada pelas grandes empresas do Centro para reinvestirem seus capitais, "aproveitando-se da mão de obra barata e da competição desenfreada que travam entre si os próprios países para atrair as multinacionais". (Mello, 1997, p. 21).

Houve, na década de 90, na formulação dos PCN - e há até hoje neles - um discurso que a educação de qualidade é para todos, que ela deve formar indivíduos criativos, flexíveis e com iniciativa. Resta saber, como aponta Roman (1999), qualidade para quem? De que criatividade, iniciativa, flexibilidade está se falando?

Indivíduos com uma formação geral e não especializada é o que parece ser o que os PCN querem formar, pois

As máquinas agora realizam o trabalho dos técnicos e as atividades humanas se voltam para a supervisão da produtividade das máquinas, para a avaliação e solução de problemas. São valorizados atributos como compreensão geral de texto – o suficiente para ler os manuais de manutenção das máquinas – e o trabalho em equipe para encontrar novas e criativas formas de incrementar a produção e aumentar ainda mais o lucro das empresas (ROMAN, 1999, p. 11).

E ainda complementa dizendo:

[...] a progressiva universalização do ensino médio, este não é de maneira alguma contemplado com os investimentos do FUNDEF. Tampouco são contemplados os programas de educação para jovens e adultos, ou seja, de pessoas que não tiveram acesso à educação na idade certa, apesar do inciso I do mesmo artigo 208 garantir esse direito. O fato é que a produção não necessita de tantos trabalhadores; os que conseguirem cursar a escola em "tempo regulamentar" já excedem as necessidades das empresas. E também não são precisos trabalhadores mais esclarecidos, basta que tenham apenas cursado o ensino fundamental. (ROMAN, 1999, p. 11).

O fundamento para colocar em prática o pensamento neoliberal no projeto educacional brasileiro na década de 90, na formulação dos PCN, foi afirmar que o Estado era ineficiente no âmbito educacional, por isso era necessário descentralizar suas ações com relação a educação, transferindo a responsabilidade para o setor privado. Porém, é importante dizer que essa descentralização ocorre apenas em parte, como nos mostra Roman (1999, p. 14):

Não nos iludamos: a descentralização pregada atualmente não é de modo algum uma descentralização que represente maior poder decisório da sociedade civil sobre os rumos da educação brasileira. Descentralizam-se as ações administrativas e o controle de algumas verbas por força das políticas de privatização não se descentralizam as atividades de planejamento.

E Azanha (s.d) complementa o pensamento de Roman dizendo que

Não é difícil percebermos que em certas áreas estratégicas a centralização continua ativa como sempre. O currículo, por exemplo, que está sendo reformulado pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Mínimos): como se pode assegurar que as escolas tenham autonomia pedagógica para se adequarem às necessidades da comunidade a que servem se há um documento nacional de homogeneização de currículo? Poder-se-ia contra-argumentar que os PCNs traduzem padrões *mínimos* de qualidade para o território nacional. Realmente, o artigo 210 da Constituição Federal prevê a elaboração de "conteúdos mínimos" para o ensino fundamental, "mas a lei n.º 9131, que criou o Conselho Nacional de Educação, ampliou a expressão constitucional para 'diretrizes curriculares' a serem propostas pelo MEC. Nessa alteração, que

aumenta o poder central, há uma evidente diminuição do grau de autonomia de Estados e Municípios" (AZANHA, s.d., p. 12).

O que se observa é que os PCN foram elaborados em um contexto em que o mundo estava em transformação geopolítica, pois acabara que ocorrer a derrocada do socialismo e o fortalecimento cada vez maior do capitalismo, aprofundando assim as desigualdades entre as nações e até internamente em cada país. A educação é vista como um meio de implantar nos países, principalmente os periféricos, esse pensamento capitalista e neoliberal em que o indivíduo deve ser formado para ser inserido de fato no mercado de trabalho, exercendo alguma atividade, seja como reserva de mão-de-obra a espera de investimentos estrangeiros, através das transnacionais vendendo assim sua mão-de-obra pouco qualificada e, por sua vez, barata.

A formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nesse contexto da década de 90, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, foi muito questionada pelos especialistas em educação.

Etapas diferentes marcaram a elaboração e difusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A primeira foi no primeiro mandato de Fernando Henrique, quando foi formulado o documento para o ensino fundamental, e a segunda ocorreu no governo seguinte, do mesmo presidente.

Como mostra Falleiros (2005), os próprios PCN mostram alguns dados de como foram elaborados e também que o modelo de reforma curricular implantado por meio desses PCN foram importados da Espanha.

No que se refere ao ensino fundamental, os próprios PCN apresentam sinteticamente alguns dados sobre como foram elaborados: os estudos preliminares partiram das propostas curriculares de estados e municípios, da análise da Fundação Carlos Chagas sobre currículos oficiais e dos currículos internacionais instituídos por meio de reformas educacionais de modelo semelhante ao que se pretende implantar no Brasil. Para a elaboração do documento em questão, a equipe responsável nomeada pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) contou com a consultoria técnica de César Coll, principal ideólogo da reforma educacional espanhola, sem que houvesse uma ampla discussão sobre as implicações da importação do modelo de reforma curricular implantado na Espanha no contexto brasileiro. (FALHEIROS, 2005, p. 214).

A crítica a ser feita aqui não tanto sobre a inspiração teórica de Coll, um autor construtivista, ou a ênfase que ele dá à contextualização entre o currículo e a vida,

valorizando o saber vivido em detrimento do saber acumulado. A crítica maior é feita sobre a falta de discussão a respeito das conseqüências dessa importação da modelo para o Brasil.

Em um primeiro momento o MEC começou a divulgar as carências dos projetos curriculares elaborados pelas secretarias estaduais de educação, mostrando a necessidade de serem criados novos parâmetros em nível nacional. Dessa forma o Ministério da Educação fundamentava sua intenção de formular os PCN. Como mostra Falleiros (2005),

Nesse sentido, as razões apontadas pelo MEC para a elaboração de “parâmetros curriculares nacionais” estariam justificando a descentralização das políticas públicas de educação que passava a ocorrer. Contudo, afirmando buscar maior interlocução com os grupos envolvidos com a educação no país, a SEF enviou, em fins de 1995 e início de 1996, uma versão dos PCN a diversos pareceristas individuais e coletivos [...] e, posteriormente, à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), que o aprovou por intermédio do Parecer CEB/CNE nº 3/97. (p.214-215).

Uma das críticas mais presentes nesses pareceres é com relação ao “tom” com que foi formulado os PCN, pois não era de que se fazia uma proposta, e sim era de que se mostrava uma verdade absoluta, era de certa forma uma imposição.

Uma outra crítica importante aos PCN foi feita pela Anped (Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação) foi sobre o risco da unificação nacional do currículo. Segundo esta entidade, “[...] registrou-se o questionamento dos membros da entidade sobre o risco de um currículo nacional eliminar espaços de contestação e expressão de grupos subordinados, tornando-se um projeto de controle político do conhecimento” (FALLEIROS, 2005, p. 215). Falleiros complementa.

No parecer da Anped sobre os PCN para o ensino fundamental, além de se contestar o curto prazo para a análise do documento, chamava-se a atenção para a falta de interlocução, no primeiro ano de elaboração do material, entre os formuladores dos parâmetros e os especialistas e grupos significativos da área. Outro aspecto bastante discutido pelos pareceristas foi o não balanceamento, na fundamentação do documento, entre a psicologia do conhecimento e as bases históricas, antropológicas e sociológicas; a metodologia pautada no construtivismo e a falta de clareza quanto às possibilidades de uso de outros métodos (2005, p. 215).

Uma outra crítica importante ao PCN foi o parecer formulado pela Faculdade de Educação da UFRGS, que questionou não apenas o currículo nacional, mas também a própria legitimidade do documento. Muitos pareceristas dessa instituição também fizeram críticas sobre o curto prazo dado a eles para a elaboração de seus pareceres, mostrando dessa forma mais uma vez a falta de compromisso com o sistema educacional.

Além de todas essas críticas, é importante salientar que vários professores se recusaram a fazer seus pareceres sobre os PCN diante das condições expostas como, por exemplo, o curto prazo para a entrega e a falta de discussão sobre o tema no momento de sua elaboração.

A proposta apresentada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) para um novo ensino médio apontava para uma continuidade em relação aos PCN para o ensino fundamental, inclusive nas falhas de sua elaboração. Em 1996 a LDB inclui o ensino médio na educação básica, tal inclusão mostrava uma necessidade de uma melhor preparação dos alunos desse nível de ensino para a vida adulta. “No modelo societário neoliberal da Terceira Via, a classe trabalhadora já não mais prescinde dessa dupla preparação para a cidadania e para o trabalho simples” (FALLEIROS, 2005, p. 216). Segundo esta autora essa dupla preparação deve ocorrer seguindo os novos parâmetros nacionais de ensino. O aluno, nesse contexto de ensino, deve ser preparado para a instabilidade do mercado de trabalho.

No início da criação dos PCNEM, a Semtec convidou para fazerem parte da equipe, professores de renome nas diversas áreas do conhecimento, Ciências Humanas, Exatas e Biológicas da USP, e alguns desses professores também fizeram parte da equipe que elaborou os PCN para o ensino fundamental. A primeira versão do documento foi formulada e enviada a um pequeno grupo de escolas, entre elas o Colégio Pedro II, de administração federal.

A primeira crítica feita nessa primeira versão foi sobre a linguagem inserida no documento, que não condizia com a realidade dos professores do ensino médio. Falleiros mostra como se tentou resolver esse primeiro problema:

[...] diante das críticas à linguagem dos textos, especialmente os de Ciências Humanas, uma equipe de professores do Colégio Pedro II foi formada para elaborar uma nova versão do documento para a área de modo a “ambientar” os textos para o “universo” do professor de ensino médio. Na realidade, as disciplinas de Ciências Humanas, por lidarem

diretamente com os conteúdos relativos à formação étnico-política, deveriam estar completamente afinadas á filosofia geral da proposta do MEC. (2005, p. 217).

Porém, um problema surgiu nessa fase de reestruturação do documento. Como ele deveria estar em sintonia com a filosofia do MEC, alguns professores do Colégio Pedro II não eram favoráveis a LDB de 1996 e nem mesmo à idéia de PCN, por isso, tais professores foram afastados do processo de reestruturação dos PCNEM.

Ficou claro que nessa fase do processo de reestruturação dos PCNEM, faltou um maior diálogo entre a equipe do colégio federal e os departamentos de cada disciplina, e o trabalho ficou concentrado na equipe coordenadora. Outro ponto bastante questionado, como ocorreu na elaboração dos PCN para o ensino fundamental, foi o curto prazo dado pela Semtec para a reformulação dos textos do documento, fazendo com que não ocorresse mais uma vez uma ampla discussão à respeito do tema (PCNEM).

Falleiros ainda nos mostra que “somando-se o fato de os autores não assinarem seus próprios textos, mas serem listados indiscriminadamente como “consultores” na folha de apresentação de cada área, evidencia-se a clara intenção da Semtec de diluir a autoria dos textos no processo de edição do documento” (2005, p. 218).

As versões finais dos PCN para o ensino fundamental e médio foram distribuídas para todas as escolas públicas do país e também disponibilizadas na internet. O documento sugeria que 75% da carga curricular fosse separada do núcleo básico nacional, que compreende as áreas de linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias; e os outros 25% da carga curricular seria complementado com as diversidades regionais e locais ou com o ensino de uma habilitação profissional, desenvolvidas ao mesmo tempo com o ensino médio ou após. Essa alternativa na escolha do preenchimento dos 25% da carga curricular já aponta um certo descaso com as especificidades regionais e locais.

1.7 – Os parâmetros curriculares nacionais do ensino médio

1.7.1 – Os princípios abordados nos PCNEM

Os PCNEM servem como um direcionamento a ser seguido pelos profissionais da educação do nível médio de ensino. Alguns princípios básicos norteiam os PCNEM, princípios esses que se deve seguir para que a educação nesse nível de ensino seja uma educação o mais próxima possível da realidade dos alunos.

Lopes mostra que “[...] no processo de elaboração dos PCNEM, princípios curriculares como interdisciplinaridade, contextualização e currículo por competências integram seu discurso regulativo” (LOPES, 2002, p.3).

O primeiro princípio abordado por Lopes, a interdisciplinaridade, é de suma importância, pois as disciplinas curriculares sendo transmitidas de forma isolado, compartimentalizadas, em forma de estanques, deixam o aluno impossibilitado de fazer conexão entre as disciplinas. Esse discurso de interdisciplinaridade não é algo novo, já vem de algum tempo sendo levantado por aqueles estudiosos e profissionais que trabalham com educação, como afirma Carvalho (2001 p.2).

Ao contrário, o ideal de uma organização curricular interdisciplinar, que pretensamente romperia com a fragmentação das disciplinas escolares tidas como "estanques" e "isoladas", bem como a idéia de que a escola deva voltar-se prioritariamente para o desenvolvimento de capacidades ao invés da transmissão de informações, já integram há algumas décadas os discursos e o ideário de renovação pedagógica. Suas origens remontam pelo menos aos discursos da Escola Nova e às perspectivas educacionais construtivistas ou sociointeracionistas, veiculadas sobretudo a partir dos anos 30.

É importante destacar também que não basta apenas existirem normas apontando como os profissionais da educação devem ou não agir, é necessário também que esses profissionais, principalmente os professores e professoras, queiram melhorar cada vez mais seu desempenho profissional, sejam abertos às mudanças e a novas práticas pedagógicas. segundo Carvalho (2001 p.2).

Em geral, tais reflexões apontam a relutância de professores em inovar suas práticas, a inadequação da sua formação ou ainda a cristalização de uma burocracia escolar como alguns dos principais fatores que

impediriam ou dificultariam a efetivação de mudanças desse tipo, já que elas parecem ser consideradas como desejáveis inclusive por boa parte dos próprios professores e demais agentes institucionais do ensino.

Outro princípio de igual importância abordado nos PCNEM, que veremos de forma mais detalhada mais adiante, é a contextualização do que está sendo abordado em sala de aula com o cotidiano dos alunos e alunas do nível médio de ensino. É importante a contextualização na transmissão do conhecimento, pois agindo dessa maneira, interagindo o conhecimento científico das disciplinas com os saberes prévios dos alunos e alunas, estes sairão da posição de simples espectadores passivos para serem também personagens ativos do processo ensino-aprendizagem.

A aprendizagem situada (contextualizada) é associada, nos PCNEM, à preocupação em retirar o aluno da condição de espectador passivo, em produzir uma aprendizagem significativa e em desenvolver o conhecimento espontâneo em direção ao conhecimento abstrato. Com constantes referências a Vigotsky e a Piaget, a contextualização nesses momentos aproxima-se mais da valorização dos saberes prévios dos alunos. Nesse caso, contextualizar é, sobretudo, não entender o aluno como tábula rasa (BRASIL 1, 1999, v. 1 a 4).

A transmissão do conhecimento não deve ter apenas como referência o conhecimento científico, deve também valorizar o cotidiano dos alunos e alunas. O que é transmitido a esses alunos e alunas deve ter uma relação mais estreita com a realidade vivida por eles. Para que não deva ter como referência apenas o saber científico, o conhecimento proposto pelos PCNEM vão além do científico, unindo-se à este o saber prévio dos alunos e alunas. Nas palavras de Lopes.

De forma mais tênue, a idéia de contextualização também aparece associada à valorização do cotidiano: os saberes escolares devem ter relação intrínseca com questões concretas da vida dos alunos. Falta um sentido mais político ao conceito de cotidiano. Seu entendimento, entretanto, não é restrito como em algumas perspectivas construtivistas que analisam os saberes prévios dissociados de uma interpretação mais ampla do conhecimento escolar. Dessa forma, há uma aproximação da perspectiva crítica de currículo. Salienta-se, por exemplo, como a contextualização deve estar associada ao processo produtivo do conhecimento escolar, por intermédio da transposição didática e da

visão de que esse conhecimento não deve ter por referência apenas o conhecimento científico (2002, p.6).

Outro princípio abordado pelos PCNEM é o currículo por competências. Parece que essa competência, como é mostrada nesses parâmetros, são aquelas voltadas para a vida produtiva, o trabalho, esquecendo de certa maneira a questão mais ampla de um currículo que são os aspectos sociais e culturais. Educar para a vida, esse é o preceito consagrado nos PCNEM, mas educar prioritariamente para a vida produtiva em detrimento de outras perspectivas mais amplas.

Nos parâmetros, uma afirmativa consagrada no campo educacional "educar é para a vida", relacionada em seu contexto de produção a uma gama de sentidos progressivistas, é apropriada e refocalizada. (...), a educação para a vida nos PCNEM associa-se a princípios dos eficientistas: a vida assume uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, em detrimento de sua dimensão cultural mais ampla (LOPES, 2002, p.5).

1.7.2 - A valorização do trabalho no ensino médio através dos PCNEM.

[...] todos devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias. (BRASIL, 1999, v. 1, p. 140).

Esta visão do ensino médio que os PCNEM traz, parece ser uma visão bastante limitada, pois supervaloriza a vida produtiva, o trabalho, em detrimento dos aspectos sociais e culturais dos alunos e alunas. O que há nesses documentos oficiais voltados para regular a educação, como os PCNEM, é uma tentativa de universalizar o ensino, porém essa universalização é impregnada de um pensamento unívoco sobre a realidade educacional. Esse pensamento unívoco não respeita a diversidade de alunos e alunas, não abordando assim suas realidades nos currículos das disciplinas. Esta parece ser a maior incongruência do próprio documento.

O que parece estar ocorrendo é uma inércia entre aqueles que não aderem a esse pensamento unívoco da educação. Na opinião de Bueno.

O discurso governamental brasileiro deste final de século propala a instalação de um processo transformador fundado e construído no seio de um consenso nacional quanto à importância dos rumos da educação. Nessa perspectiva, o ideário educacional consubstanciado nos documentos oficiais estaria dotado, segundo seus defensores, de unidade e universalidade invejáveis que dispensam a análise crítica e, portanto, reparos de qualquer natureza. O que fundamenta essa certeza? Até que ponto o raciocínio unívoco impregna o cenário educacional e legitima políticas e ações governamentais?

Na verdade, tal consensualidade traduz o horizonte desenhado pelo movimento continental de *concertación* educativa preconizado para os países emergentes. Essa perspectiva orienta redefinições progressivamente aperfeiçoadas no cenário educacional, em direção a um "pan-paradigma", enquanto resistências e contraposições são desmobilizadas. Em contrapartida, o adesismo e a inércia contagiam focos de resistência. Assim, a diretividade o não-consenso parece constituir o traço forte das transformações em andamento. (2000, p. 8).

Entendemos que o nível médio de ensino não deveria ser visto apenas como uma preparação para a entrada do aluno e aluna no mercado de trabalho. Esse nível de ensino deve ser visto de uma forma bem mais ampla do que os PCNEM apresentam. Esses parâmetros têm uma proposta curricular que limita as chances de educadores/as, alunos/as transporem o pensamento que domina a realidade educacional, que trata o conhecimento como sendo algo separado das pessoas e que só tem importância quando pode levar a alguma vantagem econômica.

Nesse sentido é que considero necessário o questionamento aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Não apenas pelo fato de ser uma proposta curricular que se insere nas políticas de conhecimento oficial, que visam à homogeneidade cultural e o controle acentuado da educação, com base em princípios de mercado, estabelecidas na atualidade em países que assumem políticas neoliberais. Mas também porque, em seus princípios de organização curricular tão divulgados como representação do novo e do revolucionário no ensino, permanece uma orientação que desconsidera o entendimento do currículo como política cultural e ainda reduz seus princípios à inserção social e ao atendimento às demandas do mercado de trabalho. Em outras palavras, sobretudo por ser uma proposta curricular que limita as possibilidades de superarmos o pensamento hegemônico definidor do conhecimento como mercadoria sem vínculos com as pessoas. Um conhecimento considerado importante apenas quando é capaz de produzir vantagens e benefícios econômicos. (LOPES, 2002 p.10-11).

Os PCNEM defendem em seus discursos uma educação autônoma, na qual o indivíduo seja possível de desenvolver competências capazes de lidar com a vida produtiva, e sejam possibilitados de tomar decisões, cumprir tarefas simultâneas, solucionar problemas, trabalhar em grupo, entre outras competências. O discurso de formação dessas competências mais complexas também contribui para a legitimidade do documento produzido.

O discurso de formação dessas competências mais complexas também contribui para a legitimidade do documento produzido. Por ser construído em associação a discursos legitimados entre os professores, e mesmo entre pesquisadores em educação, como por exemplo o discurso de integração curricular e os princípios progressivistas, mais facilmente circula e é apropriado nos meios educacionais (LOPES, 2002, p.09).

A valorização do trabalho no ensino médio não ocorre apenas no Brasil, devido a globalização, ao avanço técnico-científico e a ampliação do ensino médio, essas características não ficam restritas ao Brasil. Conforme palavras de Silva Junior.

[...] Isso, seria uma decorrência de esse nível de ensino possuir características específicas, tais como somar⁷ as funções propedêuticas e de terminalidade, e por isso tem sido o nível mais afetado do sistema de ensino, no que se refere ao fato de que, entre seus objetivos, destacam-se os de "exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostos pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica" (2002, p.14).

Devido à distância entre o que é passado a alunos/as e suas realidades, o ensino médio não consegue responder às expectativas atuais, que cobram dos/as alunos/alunas uma independência na forma de ver e viver o mundo no qual esses/as atores estão inseridos/as, sendo sujeitos ativos na formação da sociedade, e não apenas espectadores. O ensino médio está sendo convocado, pelas exigências da sociedade contemporânea, a formar indivíduos que contribuam para a modernização e democratização dessa mesma sociedade.

Nem o ensino médio propedêutico aos estudos superiores, em regra de currículo enciclopédico, recheado de conhecimentos pouco significativos, caracterizados por uma rala aderência à experiência dos alunos e aos desafios sociais, nem o ensino médio profissionalizante, estritamente voltado para o exercício de ocupações específicas no mercado de trabalho, respondem às expectativas atuais. O ensino médio é chamado a contribuir para uma formação mais geral e equilibrada dos indivíduos, atentando para o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e afetivas, pautadas por valores de inclusão e protagonismo

social, que os qualifiquem a participar de um projeto de modernização e democratização da sociedade. (MITRULIS, 2002, p. 2-3).

Apesar dessas questões supra mencionadas sobre o ensino médio, esse nível de ensino melhorou significativamente nos últimos anos no Brasil. Ele se universalizou e com isso muitos jovens de classes menos favorecidas economicamente estão tendo acesso a esse nível educacional, e com isso estão podendo almejar um futuro mais promissor. Como mostra Mitrulis,

O ensino médio que tende à universalização vem registrando uma mudança significativa na composição social, econômica e cultural de seus alunos. A eles passam a ter acesso jovens procedentes dos estratos populares menos favorecidos economicamente, com pouco apoio cultural do meio familiar de origem, que realizaram um percurso escolar acidentado, mais longo, entremeado por reprovações, afastamentos, motivados ou não por necessidades de trabalho. São jovens que estão em busca de, ou já alcançaram, autonomia na vida pessoal e profissional, portadores de visões de mundo, trajetórias de vida, experiências profissionais, convicções políticas e religiosas e compromissos familiares diversos. O tempo que esses alunos permanecem na escola requer uma administração diferente. (2002, p. 4).

Porém, essa universalização do ensino médio traz consigo um desafio a ser suplantado, que é fazer a inclusão social das diversas culturas existentes no país. Essa inclusão social demanda que sejam respeitadas as peculiaridades culturais de cada região do país e de cada estado.

A modernidade educacional, por sua vez, almejada particularmente nos países em processo de abertura ou de consolidação democrática, está direcionada para o aprendizado de um conjunto de valores, capaz de articular a diversidade de culturas e identidades, num processo de inclusão social (MITRULIS, 2002, p. 5).

1.7.3 – O contexto em que estão inseridos os PCNEM e suas sua proposta para os/as alunos/as

O cotidiano da vida escolar tende a ser guiado pelas orientações de documentos oficiais como os PCNEM. Sem esses documentos a vida escolar ficaria sem uma base a ser seguida. Apesar de sua importância e problemas, como vimos, esses documentos

não têm credibilidade diante da maioria dos/as professores/as, como aponta Lopes (2002).

Ainda que se considere que muitos professores nas escolas lerão o texto dos parâmetros com desinteresse ou descrédito, ou mesmo abandonarão seus volumes nas gavetas, não entendo ser possível pensar na força de um cotidiano escolar que se constrói a despeito das orientações oficiais (p.1-2).

O contexto no qual estão inseridos os PCNEM não deve ser visto como contextos fixo, estático, sem mobilidade. Os parâmetros curriculares são, na verdade, uma relação política de imposição do governo para com a comunidade escolar, e deve ser visto como uma tentativa de estabelecer um padrão uniforme de educação em todo o território nacional.

Para tanto, os contextos não podem ser compreendidos com base na idéia de territórios fixos e as relações de poder deixam de ser vistas como relações verticalizadas, ainda que permaneçam as hierarquias.

Propostas curriculares oficiais, como os PCNEM, podem ser interpretadas então como um híbrido de discursos curriculares produzido por processos de recontextualização. (LOPES, 2002, p. 3).

A contextualização de que tratam os PCNEM é uma contextualização voltada para que os/as alunos/as sejam capazes de resolver problemas na vida social e principalmente na vida produtiva, no trabalho, para que sejam capacitados a atender as necessidades do mercado de trabalho.

[...] a aprendizagem contextualizada nos PCNEM visa que o aluno aprenda a mobilizar competências para solucionar problemas em contextos apropriados, de maneira a ser capaz de transferir essa capacidade de resolução de problemas para os contextos do mundo social e, especialmente, do mundo produtivo. Mais explicitamente, a contextualização situa-se na perspectiva de formação de performances que serão avaliadas nos exames centralizados e nos processos de trabalho. (LOPES, 2002, p. 07)

Essa contextualização que os parâmetros fazem, é uma contextualização que leva em conta o cotidiano de alunos/alunas, porém o sentido de valorização do cotidiano

desses/as alunos/as é bastante limitado, uma vez que se restringe a vida produtiva e não ao âmbito cultural mais amplo. Segundo Lopes,

Tais concepções de ensino contextualizado, relacionadas com a valorização dos saberes prévios dos alunos e dos saberes cotidianos, bem como relacionadas com o caráter produtivo do conhecimento escolar, contribuem para a legitimidade dos PCNEM junto à comunidade educacional. É preciso considerar, todavia, o quanto tais concepções estão hibridizadas aos princípios do eficientismo social. Os saberes prévios e cotidianos são incluídos em uma noção de contexto mais limitada em relação ao âmbito da cultura mais ampla. Contexto restringe-se ao espaço de resolução de problemas por intermédio da mobilização de competências. (2002, p. 7-8).

As diretrizes para o ensino médio não devem se limitar a formação de futuros profissionais, mas deve também se preocupar com a formação de cidadãos, que tenham uma visão crítica do mundo que está ao seu redor, deve tentar formar além de profissionais, alunos e alunas questionadores e críticos.

Uma importante decorrência escolar dessa visão é que um ensino direcionado ao desenvolvimento do pensamento crítico dependeria, em larga medida, de uma exposição sistemática a *exemplos e práticas críticas* que levem os alunos a apreciar seu valor e buscar o cultivo e o aperfeiçoamento desses traços em suas próprias atividades. Daí a importância da convivência do aluno com professores capazes de exercitar seu pensamento crítico, inclusive em relação a métodos e informações presentes em livros didáticos ou propostas curriculares (CARVALHO, 2001, p. 4).

Todavia há um desafio a ser superado para que alunos e alunas possam expor seu pensamento crítico, visto que a instituição escolar, por estar inserida em um contexto capitalista, tornou-se uma instituição anti-democrática pois ela condena, ainda que de forma indireta, certos indivíduos à posições subalternas que irão ocupar na sociedade ao sair da escola. Faz isso transmitindo saberes diferentes às classes sociais diferentes. O mínimo de saber para aqueles que estão condenados ao trabalho manual, e um saber mais aprimorado para aqueles que irão desempenhar atividades mais intelectuais.

[...] é sempre bom ter claro que as escolas são antidemocráticas não pelos conteúdos que ensinam – acadêmicos, "desinteressados", ou técnico-profissionalizantes, "interessados" –, mas por sua *função*, a de

preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, e portanto segundo sua origem de classe, como dirigentes ou como trabalhadores. (GRAMSCI, 1978, p. 136).

Continuando essa idéia,

Uma educação autônoma para os parâmetros é uma educação que não mais precisa se adaptar aos modelos da análise de tarefas, mas pode formar o trabalhador adequado e disponível à inserção na estrutura social vigente e em seus processos produtivos, agora pós-fordistas. (LOPES, 2002, p. 08).

Enfim, os pilares que sustentam os PCNEM é a economia e o trabalho, onde os parâmetros foram articulados para que seja transmitida uma educação autônoma, que prepare os indivíduos para a vida produtiva.

CAPÍTULO II

CURRÍCULO E MULTICULTURALISMO NO NORDESTE BRASILEIRO

2.1 – O currículo e suas faces na educação.

2.1.1 – O currículo e sua função

Para que a educação cumpra com uma de suas funções mais reconhecidas, que é transmitir o conhecimento, é necessário que exista instrumentos que organizem como e o que ensinar. Um desses instrumentos é o currículo. Essa preocupação com a organização do currículo não é recente, já vem de muito tempo, como nos mostra Silva (2002). “Há antecedentes, na história da educação ocidental moderna, institucionalizada, de preocupações com a organização da atividade educacional e até mesmo de uma atenção consciente à questão do que ensina” (p.21).

Porém, não se deve ter apenas essa visão de currículo, como instrumento que apenas organiza o conhecimento para ser transmitido aos/à alunos/as. A função do currículo vai muito além de apenas organizar o conhecimento que será passado, pois o currículo é algo dinâmico, que atende a interesses de certos grupos na hora de selecionar o que e como ensinar. “O currículo, portanto, mais do que ensinar, produz identidades sociais” (VIEIRA, 2001 p.94).

Ter a visão, como muitos professores e professoras têm em suas práticas educacionais, de que o currículo é algo estático, é uma idéia que me parece limitadora. “O currículo é o resultado provisório de como diferentes perspectivas sociais se organizaram” (VIEIRA, 2001 p. 96).

Em uma de suas principais funções, o currículo seleciona os temas que devem ser ensinados aos alunos e alunas, e nessa ação de selecionar os conteúdos a serem abordados, o currículo mostra sua face discriminatória, dando valor a determinados conhecimentos, mais do que a outros. “O currículo não tem nada de científico: ele é uma seleção política do que seja conhecimento válido. O currículo é uma disputa de poder – de quem detém mais poder.” (VIEIRA, 2001, p. 95).

Nessa organização do que deve ou não ser apresentado como conhecimento válido, o currículo pode tornar-se arbitrário. É arbitrário quando impõe uma forma de ver o mundo que não atende às necessidades dos alunos/as. Desta forma, o que se encontra no currículo, para aqueles grupos que não conseguem ver sua realidade representada nele, é algo ficcional, que não condiz com sua realidade, pois o currículo tende a atender a considerar determinados grupos dominantes.

[...] a natureza de sua discursividade é arbitrária e ficcional, por ser histórica e socialmente constituída. Que seu discurso fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo de interpretar o mundo, e de atribuir-lhes sentidos (CORAZZA, 2002, p. 9-10).

Em seu mundo fechado, isolado das realidades de alunos, alunas, professores, professoras e das comunidades, o currículo não atende as realidades de vida destes, não só por causa da seleção que é feita no momento da escolha do que se deve ou não ser passado a alunos e alunas, mas também devido a sua formalidade excessiva. Certas experiências de vida daqueles que compõem a escola são silenciadas, reprimidas e até desvalorizadas em nome dessa nociva formalidade curricular. Como afirma Silva (2002). ‘Objetivos’, ‘aprendizagem’, ‘avaliação’, ‘metodologia’ são todos conceitos de segunda ordem, que aprisionam a experiência pedagógica e educacional do mundo vivido de docentes e estudantes. (p.41).

Silva (2002) ressalta que esse currículo carregado de um verbalismo vazio, que não tem muito o que dizer de fato, expressa um conhecimento que está muito distante da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer, especialmente alunos e alunas que não vêem sua realidade abordada nesse currículo arbitrário.

2.1.2 – O currículo na seleção dos conteúdos

O currículo, neste contexto de disciplinamento de determinados indivíduos, serve hoje, na forma como está sendo utilizado, para legitimar uma hierarquia entre a diversas culturas existentes na sociedade. Hoje o que é visto no currículo escolar é uma seleção de temas que devem ser transmitidos aos estudantes. Essa seleção, da forma como está sendo feita, torna-se uma seleção de conteúdos discriminatória, pois aquelas temáticas escolhidas são consideradas as únicas corretas e importantes, dignas de

fazerem parte do conteúdo escolar. Enquanto aqueles conteúdos que ficaram de fora serão esquecidos, e passam a ser considerados menos importantes do que os conteúdos curriculares.

A cultura dominante, nesse processo de seleção dos conteúdos que devem entrar no currículo escolar ou não, muitas vezes leva vantagem nas escolhas desse processo de seleção, pois a noção dos saberes utilizados pelo currículo, parece ser uma noção que vem dessa cultura dominante.

Outras tantas vezes o currículo utiliza a autoridade da cultura dominante para dizer o que tem e o que não tem valor. O currículo usa uma noção particular da cultura excluindo outras tantas noções. (VIEIRA, 2001, p.96).

Esta forma de selecionar os conteúdos escolares tende a fazer com que o currículo seja discriminatório. É discriminatório porque essa forma de selecionar os conteúdos levando em conta apenas uma noção de cultura, a dominante, é uma forma de se estabelecer uma hierarquia entre as diversas culturas humanas. Defendemos que não deva existir uma cultura superior ou inferior a outra, o que existe são diferenças, heterogeneidades culturais ou, como muitos denominam, diversidades culturais.

[...] não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemológica e antropologicamente. Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura passa ser julgada superior a outra. (SILVA, 2002, p. 86).

Existe na educação brasileira uma tendência constante de homogeneizar os alunos e alunas, e esta característica vem perdurando por algum tempo. Atualmente vemos no currículo escolar brasileiro um pensamento único, pensamento esse que não consegue ou não quer enxergar as diferenças que existem entre os alunos e alunas das escolas. Diferenças culturais, religiosas, étnicas, de gênero e outras tantas. Esse pensamento único neoliberal do currículo termina desvalorizando certas culturas em favor de outras, as consideradas “alta cultura”. Vieira nos mostra como é a concepção de currículo no Brasil e também nos outros países latinos. “A concepção de currículo que hoje é produzida pela atual política educacional da América Latina e do Brasil em especial é sim a imposição do pensamento único” (2001, p.102).

Uma das principais conseqüências dessa forma de trabalhar e organizar o currículo é a desvalorização das culturas locais nas escolas. Essa desvalorização faz com que os alunos e alunas aprendem as características, hábitos e costumes da considerada cultura “verdadeira” e certa e não se trabalha a questão local. “As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização”. (SILVA, 2002, p. 35).

Dessa forma, os costumes, hábitos e saberes das classes menos valorizadas na sociedade podem ser qualquer outra coisa, menos cultura. (SILVA, 2002).

2.1.3 – O currículo como educação bancária

A educação dos dias de hoje deveria basear-se no diálogo entre professores/as e seus alunos/as e suas culturas. Deveria haver uma troca de experiência, um diálogo, uma valorização maior daqueles conhecimentos que estes/as já têm previamente, que foram formados ao longo da sua vida cotidiana. O que nos parece é que o currículo poderia ser um importante mecanismo da educação, que pudesse dirimir essa ausência de diálogo entre educadores/ras e alunos/as. Porém não é isso que se observa no currículo atual, esse currículo ajuda a fazer da educação uma simples transmissão de conhecimentos onde a função do professor ou professora é pura e simplesmente transmitir conhecimentos, e os alunos e alunas se limitam a depositarem esse conhecimento para no dia de uma avaliação colocá-los em prática, depositando-os numa prova. Ou seja, caracteriza o currículo uma educação bancária.

A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferido do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com o ato de depósito bancário. (Silva, 2002, p.20)

Esse tipo de visão da educação não parece mais responder as necessidades de alunos/as em sala de aula, pois estes trazem consigo uma realidade e um conhecimento intrínseco que foi adquirido ao longo de sua vida, e querem ver isso discutido também na escola. Na troca de experiências entre alunos/as e professores/as, na interação entre o que está sendo abordado em sala de aula e a vida desses/as alunos/as e no respeito

mútuo entre esses personagens da educação, mas principalmente do educador/a para com seus alunos/as. Deve haver uma valorização maior do diálogo, para que o educando seja visto com respeito e valorização no processo de ensino-aprendizagem.

Educadores/as devem, no ato de transmitir os conteúdos, levar em consideração as experiências de vida de seus alunos/as, pois dessa forma estes iriam se sentir valorizados/as. Mas pra que ocorra esse avanço na educação, os/as professores/as devem ser críticos com aquilo que está sendo colocados pelo currículo. Não se deve ver o currículo como “a verdade”. Corazza afirma que: “[...] sendo assim, um currículo não é nunca amo e senhor do que diz, nem do que faz. Cativo da própria linguagem, um currículo é incapaz de vê-la como seu maior ‘problema’” (2002, p. 11).

Uma outra questão que ajuda no fortalecimento da atual educação bancária no nível médio de ensino é a predominância das disciplinas tradicionais. Essas disciplinas parecem não conseguir mostrar a realidade dos alunos e alunas, elas trazem consigo conceitos científicos que não levam em conta a experiência vivida pelos discentes. “As disciplinas tradicionais estão concebidas em torno de conceitos científicos, instrumentais, isto é, do mundo de segunda ordem dos conceitos e não do mundo de primeira ordem das experiências diretas”. (SILVA, 2002 p. 40).

Esse mundo de primeira ordem no qual Silva trata parece ser o mais importante a se levar em conta na hora da escolha dos termos e conceitos utilizados, principalmente no ato da transmissão do conhecimento para os alunos e alunas, pois esse mundo de primeira ordem é o mundo em que estão inseridas a realidade desses alunos e alunas, o cotidiano e principalmente a noção de mundo que eles têm já pré-definidas antes mesmo do contato com a educação formal que é representada pela instituição escola.

2.1.4 CURRÍCULO E IDENTIDADE

a. currículo e identidade do sujeito

O indivíduo não nasce com uma identidade formada, à medida que ele vai interagindo com os outros indivíduos que os cerca, vai aí se formando a sua identidade. Isso ocorre porque o homem é um ser que vive em sociedade, em contato com os

outros, como nos mostra Lobo em sua concepção de homem. “A concepção de homem que norteia esse debate é de um ser histórico-social Eu ou eus que se faz um/uns com os outros eus em permanente construção e desconstrução” (2005, p. 80).

Nessa passagem de Lobo (2005), fica claro que não há uma identidade acabada, o um sujeito vive em constante transformação. Porém vale ressaltar que a noção de identidade cada vez mais vem sendo modificada com o processo de globalização, pois esse fenômeno “[...] provoca mudanças na produção e no consumo, contribuindo para o surgimento de novas identidades”. (MOREIRA e MACEDO, 2002, p. 16).

Visto que a identidade do sujeito tem relação direta com a vida em sociedade, não se poderia deixar de falar em um mecanismo da educação muito utilizado para refletir as mudanças da sociedade na escola, o currículo. Como o currículo influencia na identidade do sujeito? Qual a importância dele para a formação de uma identidade?

Na seleção dos conteúdos que são passados a alunos/as, há aqueles temas que ficam de fora, como também existem aqueles aos quais é dada grande relevância,

Não defendemos, também, a mera substituição de saberes e valores dos grupos dominantes pelos saberes e valores dos grupos oprimidos. (...). nosso propósito é, sim, que nova postura e novos objetivos informem os conteúdos selecionados em todas as áreas do conhecimento. Nossa intenção é que se formule o conhecimento escolar de modo a favorecer a afirmação das identidades e dos pontos de vista de grupos minoritários. (MOREIRA e MACHADO, 2002, p. 24).

É importante destacar que, numa prática curricular voltada para a diferença, deve haver um diálogo mútuo entre professor e aluno e também entre os diversos grupos que fazem parte daquele ambiente, pois “[...] o não estabelecimento de formas efetivas de comunicação entre professores e alunos, bem como entre diferentes grupos, certamente dificulta a emergência da postura que se faz necessária à discussão de um projeto comum de sociedade” (MOREIRA e MACEDO, 2002, p. 26).

A escola tem como uma de suas principais ferramentas o currículo, que é em grande parte responsável pela formação da identidade do sujeito, e para que esse papel seja cumprido da melhor forma possível é necessário que haja algo mais do que simples transmissão de conhecimento. Lobo afirma que,

A pedagogia e o currículo têm que ir além das benevolências e da boa vontade para com a diferença. Têm que questioná-las. Os estudantes, professores e outros envolvidos com a educação têm que subverter as

identidades fixadas através das políticas criativas de deslocamentos. (2005, p. 113).

Estimular o indivíduo a pensar o nunca antes pensado, a ser corajoso, a arriscar no novo e inovar. É esse também o papel do currículo na formação da identidade do indivíduo e não deixar-lo conformado com o que está exposto no conhecimento que lhe está sendo transmitido.

b. currículo e identidade cultural

A concepção de identidade que iremos tratar aqui segue a perspectiva de Hall (2003). Segundo o autor, as culturas nacionais são como comunidades imaginadas e formam a identidade nacional. Com o avanço do processo de globalização essas identidades ficaram cada vez mais expostas a mudanças e, de certa forma, ficaram fragilizadas. Segundo Hall “[...] no mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural” (2003a, p. 47).

É importante que uma nação tenha sua identidade cultural própria, onde o indivíduo se reconheça como parte daquela coletividade, porém essa valorização da identidade nacional trouxe, ao que nos parece, problemas, como aponta Hall (2003 a, p.49). “As diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de certa forma subordinadas, sob aquilo que Gellner chama de ‘teto político’ de estado-nação, que se tornou, assim, uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas”.

Porém, é importante ressaltar que o fortalecimento dessa identidade cultural nacional favoreceu para a formação de padrões de alfabetização da população, espalhou uma língua vernácula como a dominante e criou, de uma certa forma, uma cultura homogênea, mesmo que superficialmente.

Hall (2003b) afirma que “[...] as identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do pós-moderno global” (p. 69). Entendemos que, no que se refere ao tema deste trabalho, não é apenas a

identidade nacional que se desintegra, mas sim as identidades regionais e locais também. E é aí que mora a riqueza cultural de um país.

O papel do currículo nesse contexto seria o de potencializar e dar espaço para o diálogo entre as diferenças identitárias culturais, mostrando de forma equitativa as diferenças aos diferentes, incentivando uma educação chamada por muitos de “democrática”.

2.2 – O multiculturalismo na educação

2.2.1 – O conceito de multiculturalismo

Quando se fala em multiculturalismo logo se imagina a idéia de diversidade cultural entre os seres humanos, porém não se deve ter em mente apenas essa idéia unívoca. O conceito de multiculturalismo vai mais adiante; é claro que o cerne do conceito está no pensamento da diversidade, porém essa diversidade vai além do simples fato de mostrar as diferenças.

Ao se estudar o multiculturalismo de uma determinada sociedade, além de se reconhecer as diferentes culturas, é importante também revelar os conflitos existentes entre os diversos grupos humanos, pois há embates, preconceitos, jogos de poder e interesses conflitantes. Como afirmam Gonçalves e Silva,

O multiculturalismo é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem [...]. Isto significa dizer que é muito difícil, se não impossível, compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos socio-históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores. (2001, p. 93).

É importante destacar que ao se estudar o multiculturalismo o foco central é a própria diversidade cultural dentro das organizações sociais. E não é possível estabelecer uma hierarquia entre essas diversas culturas, pois não há uma escala de valorização entre elas.

[...] a perspectiva multicultural deveria ser uma dimensão voltada à valorização da diversidade cultural e desafio a preconceitos, a permear todo o projeto pedagógico e as práticas daquela instituição. Em uma perspectiva que se coaduna com essa última dimensão, temos argumentado que pensar em multiculturalismo é, acima de tudo, pensar sobre identidades plurais que perfazem as sociedades e em respostas que garantam a representação e a valorização dessas identidades nos espaços sociais e organizacionais. (CANEN e CANEN, 2005, p. 42).

Garantir a representação de todas as culturas que se encontram na sociedade, não reprimir nenhuma delas dentro das organizações sociais, esse deve ser um dos principais objetivos de um organismo social que lida com uma diversidade cultural, como o sistema educacional, por exemplo.

É importante saber que existem também diferenças dentro dos diferentes grupos. Não se reconhecendo essas diferenças internas dos grupos se corre o risco de ter uma visão congelada, estática e homogeneizada da diversidade cultural humana. Como nos mostram Canen e Canen.

[...] a partir do qual as identidades são percebidas como múltiplas, contingentes e sempre provisórias, resultantes de uma pluralidade de marcadores identitários que não podem ser reduzidos a apenas um marcador mestre, seja ele racial, de gênero, de religião ou outro. Nessa perspectiva, ao compreender que as identidades são constituídas na pluralidade, desafia-se o congelamento das mesmas, bem como as narrativas que constroem preconceitos e dicotomias entre negro e branco, homem e mulher e assim por diante. Tal perspectiva leva à compreensão das “diferenças dentro das diferenças” e ao desafio a discursos que constroem visões estáticas, dicotômicas e homogeneizadas das identidades, sejam elas percebidas como “opressoras” ou “oprimidas”. (2005, p.43).

A valorização das diferenças dentro das organizações sociais cria um ambiente produtivo, no qual os indivíduos que fazem parte da organização desenvolvem potencialidades, novas formas de ver o mundo que os cerca. Fica muito claro que organizações sociais como a escola, por exemplo, deve incentivar a valorização das diferentes culturas existentes no interior da instituição e na sociedade a sua volta.

2.2.2 – O multiculturalismo na escola

A escola é uma instituição que lida permanentemente com a diversidade humana devido a sua clientela ser muito heterogênea, e por isso parece ser a instituição mais adequada para ensinar como os indivíduos devem se comportar em uma sociedade tão culturalmente diferente.

Para a escola ensinar o respeito e o convívio entre os indivíduos é necessário que essa instituição utilize uma educação democrática, em que todos aqueles que fazem parte da instituição tenha chance de expor suas idéias e que elas sejam respeitadas e valorizadas. Praxedes afirma que “[...] uma educação democrática é aquela em que todos os envolvidos podem participar na definição dos rumos da educação, e não só os dirigentes, professores, acadêmicos e técnicos”. (2004, p.1).

Uma escola democrática não ensina alunos/as a apenas respeitarem as diferenças internas da instituição, ensina também a conviver e a respeitar as diferenças que existem na sociedade que cerca esses alunos e alunas em seu dia-a-dia. “A democracia é um processo de negociação permanente, é preciso o respeito à diferença. Uma escola que respeita a diferença é uma escola pluralista que ensina a viver em uma sociedade que também é heterogênea.” (PRAXEDES, 2004, p. 1)

É importante destacar também que não basta a instituição de ensino oferecer aos alunos e às alunas a possibilidade de fazer um estudo simplesmente comparativo entre as diversas culturas, pois essa forma de estudar a diversidade cultural da sociedade que os cercam é muito vaga. “Não basta oferecer aos alunos a possibilidade de um estudo comparativo das diferentes culturas para que eles apreendam seu valor relativo”. (WILLINSKY, 2002, p. 37).

No entanto para que essa educação democrática seja aplicada de forma eficaz, se faz necessário que os educadores e educadoras adotem uma postura crítica sobre a sociedade em que vivem e que sejam comprometidos com a justiça social, para que todos os indivíduos sejam respeitados na sociedade. Para isso é preciso que esses educadores e educadoras se vejam como agentes revolucionários, porém se reconhecer dessa forma

[...] é mais do que um ato de compreender quem somos; é um ato de reivindicação de nós mesmos a partir de nossas identificações culturais sobrepostas e de nossas práticas sociais, de forma que possamos vinculá-las à materialidade da vida social e às relações de poder que as estruturam e as sustentam. (MCLAREN, 2000, p. 2).

Quando se fala desses conflitos no interior de uma instituição como a escola fala-se muito dos alunos e alunas, mas é necessário saber também que professores/as avaliem o seu modo próprio de ver o mundo.

Um ponto de partida para que exista o respeito à diversidade na escola é aceitarmos que os agentes que interagem na escola têm interesses, visões de mundo e culturas diferentes e nenhum de nós tem o monopólio da verdade, da inteligência e da beleza. Daí a necessidade de negociações permanentes para que todos façam concessões, e todos tenham ao menos parte dos seus interesses e valores contemplados no espaço público da escola. (PRAXEDES, 2004, p. 1-2).

É importante destacar que, em muitos dos casos, a cultura escolar não contempla as diferentes culturas de seus alunos e alunas que fazem parte dessa instituição, e isso termina ocasionando um conflito de visões diferentes do mundo. Isso ocorre tanto na instituição de ensino pública como também na privada, e esse conflito se manifesta de maneiras diversas entre os entes que compõem a escola.

[...] a escola lida sempre com dificuldade com a diferença e o pluralismo sócio-cultural. Existe sempre uma ruptura entre a cultura escolar/cultura da escola e o universo cultural da sua clientela. No entanto, esta tensão e/ou conflito se manifesta de diferentes maneiras, tem "rostos" distintos, na escola pública e na escola particular. (CANDAUI, 2002, p. 10).

Uma das ferramentas mais eficazes que a escola tem que utilizar para desenvolver uma educação que leve os alunos e alunas a se reconhecerem dentro de uma sociedade multicultural é o currículo. A questão da diversidade cultural não deveria estar restrita aos currículos das ciências humanas e sociais, mas deveria incluir as ciências chamadas tecnológicas, pois elas também formam indivíduos que, queiram ou não irão lidar com outros indivíduos e culturas diferentes da sua. É essa a postura de Canen e Canen (2005), quando afirmam:

[...] tal olhar multicultural deveria impregnar currículos para além das fronteiras das ciências humanas e sociais, inserindo-se como ferramenta de análise em áreas ditas mais tecnológicas. Isso porque tais áreas também necessitam da sensibilidade multicultural para formar profissionais que estejam cientes do impacto da diversidade cultural

para o desenvolvimento saudável das organizações e de suas identidades institucionais. (p. 47).

Dessa forma, formando indivíduos que saibam conviver em uma sociedade multicultural, as instituições como escola, família, local de trabalho irão se desenvolver de forma mais “saudável”, usando o termo de Canen & Canen (2005), pois assim existirá um respeito mútuo entre as diversas culturas.

2.2.3 – Aspectos do multiculturalismo

Como um indivíduo pode ser considerado diferente dentro de uma sociedade? A visão deturpada que a sociedade faz de um indivíduo pode provocar algum dano a essa pessoa?

Nenhuma pessoa pode formar sua identidade sem que outras pessoas façam identificações dela, ou seja, para uma pessoa se reconhecer como igual ou diferente dentro de uma sociedade é necessário que essa mesma sociedade tenha uma visão desse indivíduo. É impensável uma pessoa se reconhecer como diferente ou igual vivendo de forma isolada e distante da sociedade.

Então só se pode estudar o multiculturalismo em uma sociedade, e não apenas em um indivíduo de forma isolada. Porém há o outro lado desse estudo, quando essa mesma sociedade mostra a esse indivíduo uma visão estigmatizada sobre si mesmo.

Taylor nos mostra que “[...] um indivíduo ou um grupo de pessoas podem sofrer um verdadeiro dano, uma autêntica deformação se a gente ou a sociedade que os rodeiam lhes mostram como reflexo, uma imagem limitada, degradante, depreciada sobre ele”. (1994, p. 58). Ou seja, pode causar um mal enorme sobre um indivíduo esse tipo de visão negativa que a sociedade tem sobre ele, podendo levá-lo indivíduo ao isolamento.

Esta visão estigmatizada ocorre muitas vezes na educação, através de vários recursos que ela venha a utilizar, como por exemplo o livro didático, que pode valorizar uma cultura em detrimento de outra ou até quando esse mesmo livro mostra uma visão equivocada ou estereotipada de uma determinada cultura.

Taylor prossegue dizendo que “[...] a projeção sobre o outro de uma imagem inferior ou humilhante pode deformar e oprimir até o ponto em que essa imagem seja internalizada”. E não “dar um reconhecimento igualitário a alguém pode ser uma forma de opressão” (1994, p. 58).

Deve-se ter em mente que todos os seres humanos e todas as formas que eles possuem de expor sua cultura são dignas de respeito. Esse respeito deve ocorrer em todas as instituições, principalmente naquela que tem como objetivo formar indivíduos, como é a escola, pois não respeitar essas diferentes formas de ver o mundo e expor as idéias significa oprimir, “castrar” uma riqueza importantíssima que existe dentro dessa instituição que é a riqueza cultural de seus alunos e alunas, pois “todos os seres humanos são igualmente dignos de respeito” (TAYLOR, 1994, p. 65).

Para que haja esse respeito faz-se necessário saber que há uma diferença entre equidade e igualdade. Diferentemente da igualdade, a equidade “[...] reconhece a pertinência política das especificidades culturais dos indivíduos e dos grupos” (Martuccelli, 1996, p.37), para se chegar a tão almejada igualdade de oportunidades é preciso dar “tratamento diferenciado aos membros das coletividades” (MARTUCCELLI, 1996, p.38). Tratar os diferentes de forma diferente, respeitando assim as suas limitações e peculiaridades, seria um caminho para que se consiga dar um tratamento mais equitativo aos diferentes grupos que compõem a sociedade. Como mostra Taylor, “Para aqueles que têm desvantagens ou mais necessidades é necessário que sejam destinados maiores recursos ou direitos do que para os demais” (1994, p. 64).

2.2.4 – Os tipos de multiculturalismo segundo Stuart Hall

Segundo Hall (2003) existem seis tipos de multiculturalismo:

O multiculturalismo conservador, no qual a maioria dominante visa fazer com que a minoria assimile os costumes e tradições da maioria, ou seja, um dos objetivos desse tipo de multiculturalismo é homogeneizar a sociedade. Essa forma de multiculturalismo parece ser adotado com muita eficácia pelos livros didáticos que estudaremos no terceiro capítulo.

O segundo tipo seria o multiculturalismo liberal, em que os diferentes devem ser aglutinados na sociedade como iguais, onde haja uma cidadania universal e igualitária, porém apenas no âmbito privado, onde esses grupos podem adotar suas práticas culturais específicas, apontando para uma falsa agregação das diferenças.

O terceiro tipo é o multiculturalismo pluralista, no qual os diferentes grupos devem viver de forma separada, dentro de uma unidade federativa. Aqui nos parece ser o que já ocorreu na África do Sul, ou seja, um verdadeiro *apartheid*.

O quarto tipo é o multiculturalismo comercial. Nele a diferença entre os indivíduos e grupos deve ser resolvida nas relações de mercado e no consumo privado, sem que sejam questionadas as desigualdades de poder e riqueza e sem questionar o porquê dessa desigualdade de riqueza e poder.

O quinto tipo seria o Multiculturalismo corporativo (público ou privado), onde os interesses das minorias são considerados, desde que não incomodem os interesses da maioria dominante.

E finalmente o sexto e último tipo de multiculturalismo, segundo Hall (2003), é o crítico. Nesta perspectiva há um forte questionamento da existência dos privilégios para uns em detrimento de outros. Esse tipo de multiculturalismo critica a exclusão social e política, apoiando os movimentos de resistência e de rebeliões dos dominados.

Parece-nos que, comparando o multiculturalismo crítico ao modelo conservador, inseridos em vários mecanismos da educação, o primeiro poderá provocar uma melhora significativa na instituição escola.

2.2.5 - O multiculturalismo no Brasil e a unidade nacional brasileira através da educação

Desde a primeira constituinte, a de 1823, uma das principais preocupações dos legisladores foi com a formação de uma nação brasileira, principalmente após o Brasil ter se tornado um país independente de Portugal. Porém sem o país ter suas próprias leis, ele nunca poderia de fato se tornar totalmente independente de sua ex-colônia, Portugal, e isso era uma verdadeira entrave para a nação. Pessoas de várias classes

reivindicavam essa autonomia total do Brasil, pois só com a criação de uma constituição liberal o país se tornaria totalmente independente de Portugal.

[...] raivosos nativos, intelectuais ou comerciantes, que juntos advogavam a autonomia total de Portugal, reclamavam uma carta constitucional, uma forma de governo e instituições, legislação, novos usos e costumes que firmassem a “nação brasileira”. (FÁVERO, 2001, p.32).

Alguns entraves, todavia, atrapalhariam essa pretensão de se formar uma nação verdadeiramente brasileira, uma nação com unidade nacional. O desafio era saber como fazer para que tantas diversidades culturais convivessem de forma harmoniosa, pois aqui no Brasil, havia não só os portugueses, mas também os índios, os negros e outros povos europeus. O desafio estava posto e não bastava apenas criar uma lei e um sistema de governo, o mais importante era como lidar com tantas diferenças em um mesmo país. Alguns chegavam a afirmar que essa mestiçagem atrapalhava a unidade nacional, a diversidade de cultura e de raça era vista como um problema a ser solucionado e não como uma riqueza para o país. “Como iam conviver tantas diferenças que, teoricamente, prejudicariam a formação da unidade nacional, a constituição de um povo e de uma nação?” (MUNANGA, 1996, p.180).

Já se podia perceber que ocorria uma discriminação contra aqueles que não eram europeus, pois os nativos e negros eram vistos de forma inferiorizada e não tinham os mesmos direitos.

Nesse cenário de pressão da população, é que se instala a constituinte de 1823, para se criar a constituição de 1824, a primeira da história do Brasil. Porém havia alguns problemas na formação dessa constituição, tais como adotar uma constituição verdadeiramente liberal se ainda existia no país alguns problemas graves de ordem social, entre esses a questão da escravatura, pois “[...] os escravos não são cidadãos, portanto, contrariam a adoção de uma constituição liberal” (SANTOS, 2002, p.46). Um outro problema foi a elaboração do texto constitucional, pois o que se fez foi um verdadeiro plágio de leis estrangeiras para se formar a lei maior do Brasil.

A ausência de leis adequadas ao estado do Brasil independente obrigava socorrer-se de outros textos codificadores que foram matrizes de muitos projetos das constituintes brasileiras. Segundo o testemunho do constituinte Antônio Carlos Andrada Machado e Silva, dos membros que formaram a comissão de redação do projeto de constituição “uns

copiaram da constituição portuguesa, e outros, pedaços da espanhola". Antônio Carlos que, então, se incumbiria de apresentar um novo projeto reacional, reclama que a constituição outorgada de 1824 fizera um mero plágio de seu projeto, apresentado na constituinte: [...] "a constituição é pura cópia de quanto ali escrevi, apenas diverge do elemento federal... o que fiz eu? Depois de estabelecer as bases fundamentais, fui reunir o que de mais aplicável em nosso estado... Ora, esta constituição que os senhores conselheiros de Estado condenaram é tirada da constituição francesa e em grande parte de norueguesa ou outras". (FÁVERO, 2001, p.35).

Como formar uma verdadeira identidade nacional se a própria lei maior do país, a constituição, se originou não das verdadeiras necessidades nacionais, mas sim de uma cópia das leis de outros países que estavam inseridos em um contexto totalmente diferenciado do nosso? por termos uma cultura variadíssima, devíamos formar essa unidade nacional formando leis que tomasse como parâmetro a realidade interna do país.

Sem a criação de leis justas que atendam as necessidades da população sem formar em primeiro lugar a identidade cultural do país não seria possível dar cidadania a sua população, pois a identidade cultural também é uma questão de cidadania. Como os habitantes irão ter uma identidade própria, principalmente em um país como o Brasil, que não só pela dimensão territorial como também pela formação de sua população é um país riquíssimo em etnias diferenciadas e costumes? Um dos principais grupos que defendiam a questão da identidade cultural foi o grupo negro. Esse grupo, como também os índios, viram seus costumes e tradições sendo modificados de forma brusca pelos europeus colonizadores que aqui chegaram.

Na sua retórica contra as desigualdades raciais, os movimentos negros organizados enfatizaram, entre outros, a reconstrução de sua identidade racial a cultural como plataforma mobilizadora no caminho de conquista de sua plena cidadania.

Eles preconizam que cada grupo respeite sua origem, sua memória coletiva, que a cultive e se alimente dela, respeitando, ao mesmo tempo, a necessidade dos outros [...] (MUNANGA, 1996, p.189).

Algumas características são vistas na tentativa de se formar uma identidade cultural do Brasil. A primeira dessas características é com relação à invasão de costumes e idéias estrangeiras; com a chegada de imigrantes esse fenômeno se

concretiza, principalmente devido ao Brasil ser um país que facilmente adota, sem questionar, alguns preceitos vindos de fora.

No plano cultural, a ideologia brasileira é caracterizada por seu forte sincretismo cultural, isso é, a sua vocação histórica em aceitar, sem grandes resistências, as influências culturais de todos os grupos étnicos: ameríndios, europeus, asiáticos e africanos. Alguns elementos da cultura desses grupos foram apropriados e transformados em símbolos da cultura nacional. (MUNANGA, 1996, p.190).

Um segundo problema é com relação às obras escritas vindas de fora que são trazidas e traduzidas para o Brasil, e que tratam da identidade nacional. O problema principal da inserção desses trabalhos aqui mora justamente na sua seleção, pois nesse trabalho de selecionar quais devem ou não ser divulgados no Brasil, está no fato de se impor uma identidade cultural em detrimento de se passar por cima de culturas consideradas inferiores às culturas hegemônicas, a européia em particular. Isso fez com que se iniciasse uma hierarquia cultural no país, valorizando-se mais a cultura branca que as outras.

Para se tentar formar uma identidade cultural da nação, o governo brasileiro na revisão constitucional de 1926, pensou em usar a educação como meio de unificar essa identidade cultural, pois o que havia aqui era uma influência de culturas estrangeiras, chamadas de alienígenas, e uma segregação interna do país com relação às diferenças culturais existentes entre as regiões brasileiras. Ocorria uma separação e uma hierarquia entre as culturas regionais. Então se pensa em centralizar a educação brasileira nas mãos da União, para que não ocorresse uma fragmentação ainda maior da identidade cultural nacional.

O que existia era um temor de que a unidade nacional deixasse de existir, se é que um dia tenha existido.

Contudo, Tavares Cavalcanti lista outros dois motivos que conduzem o ensino à coordenação nacional pela União. As afinidades de crença e de tradição que fundam a unidade nacional podem ser diluídas tanto pelo “regionalismo” quanto pela “introdução de elementos alienígenas”. (FAVERO, 2001, p.98).

A valorização da identidade cultural de uma região em detrimento de outra não é um problema recente no Brasil. Essa questão vem desde o ato adicional de 1834, com a questão da descentralização da educação, no tocante a criação das primeiras faculdades

brasileiras, se elas deveriam ser cridas primeiro. Questionava-se muito até o modo de se falar diferenciado de algumas regiões brasileiras. Silvio Lisboa diz: “sempre em todas as nações, se falou melhor o idioma nacional das Cortes. Nas províncias há dialetos, com seus particulares defeitos; [...]. É reconhecido que o dialeto de São Paulo é o mais saudável” (FÁVERO, 2001 p. 56). A língua passou a ser um parâmetro para se estabelecer uma nociva hierarquia cultural entre as regiões brasileiras.

No período republicano, a questão das diferenças regionais e o tratamento diferenciado entre a valorização da identidade cultural dessas regiões se agravam, principalmente quando ocorre uma mudança no eixo econômico do país. A região Sudeste passa a ser considerada o centro econômico e político mais importante, deixando o Nordeste em segundo plano, como aponta Schwarcz:

A partir desse momento, porém, certas diferenças regionais e mesmo profissionais começam a ser percebidas. Primeiramente, com o fortalecimento da produção cafeeira durante a década de 50 e a concomitante mudança do eixo econômico do país – da região Nordeste para a Sudeste – (1993 p. 24).

É necessário se dizer que o aparecimento das diferenças regionais existentes entre as regiões brasileiras não se deve apenas as diferenças culturais de sua população, pois nesse período o que se observa é a expansão do capitalismo em todo mundo, e como não poderia ser diferente, também no Brasil. No entanto essa expansão capitalista no Brasil só fez com que se agravassem ainda mais as suas diferenças regionais. Ocorreu um fortalecimento das hierarquias entre as identidades culturais das regiões brasileiras, surgindo assim não uma unidade nacional no país, mas o aparecimento de vários “Brasis”, termo usado por Oliveira:

Ressalve-se aqui, uma vez mais como mera advertência, que não se encampe nem se trabalhe sobre uma dualidade ou multiplicidade de “Brasis”, ao estilo Jaques Lambert ou mesmo ao modo Cepalino. Esses “Brasis” não são mais que força diferenciada de expansão do capitalismo. (OLIVEIRA, 1981, p.89).

Ou seja, a mudança do eixo da economia do Nordeste para o Sudeste, valorizando mais essa última região, desencadeou um processo de desvalorização do Nordeste em nível nacional.

Um outro fator que fez com que o Nordeste tivesse um atraso diante das regiões Sul e Sudeste foi que a escravidão naquela região foi bem mais marcante do que nas

outras regiões do Brasil. Sem mencionar, é claro, o fato de imigrantes europeus, além dos portugueses, terem se instalado mais fortemente no Sul e Sudeste para povoarem aquelas regiões, trazendo junto suas culturas.

Um outro fator econômico importante que também influenciou o desenvolvimento diferenciado do Nordeste em relação às outras regiões, foi a presença predominante do latifúndio e o não-investimento na infra-estrutura industrial, coisa que ocorreu no Sudeste e Sul. Por isso essas duas regiões foram as que mais se desenvolveram em todo o território nacional.

Com o surgimento da República, se pensou que essas desigualdades diminuiriam, porém não foi o que ocorre, pois. “[...] o Estado na República do Brasil, já nasce totalmente intrincado com os interesses das elites e marcado pela produção de excluídos” (SANTOS, 2002, p.121).

O fato de existir historicamente um tratamento diferenciado entre a questão cultural e econômica do Nordeste e as demais regiões do Brasil, entendemos que é importante estudar essa região de forma mais detalhada, e não deixar a questão da identidade cultural do Nordeste em segundo plano, pois

O Nordeste do Brasil apresenta uma paisagem cultural diferente do Centro-Oeste, do Sudeste e do Sul do país. O Estado da Bahia, por exemplo, recebeu influências africanas notáveis, principalmente na culinária, na religião, na música e na língua portuguesa falada em todo o Estado (MUNANGA, 1996, p.191).

É importante ressaltar que a revisão constitucional de 1926 trata com uma certa relevância a questão da identidade cultural no Brasil. Nela foi apontado que a educação da forma como estava sendo organizada, estava fragmentando a cultura nacional. Dizia-se que o que estava sendo formado não eram brasileiros, mas sim gaúchos, paulistas, cariocas e outros. Porém um equívoco que ocorreu foi que se estava tratando a diversidade cultural do país de forma negativa, como um problema:

O essencial e perigoso é a diversidade dos brasileiros, diferentes pela alma e pela capacidade, isolados nos seus confinamentos regionais, nortistas, gaúchos, sertanejos e litorâneos, sulistas e nordestinos, Brasil que se desagrega porque a educação fundamental não pôde fazer brasileiros, e vai fazendo goianos e cearenses, mineiros e paulistas (...) (FÁVERO, 2001 p.88).

Fazendo um estudo, ainda que breve, da história da educação, o que parece ficar claro é que, com relação à identidade cultural do povo brasileiro e de como lidar com a multiculturalidade dessa nação, nunca houve uma ação governamental eficaz, capaz de minimizar os conflitos entre as diferentes culturas do país, procurando não fazer nenhuma escala valorativa entre essas culturas, tendo a preocupação de transmitir a todos, através da educação, as peculiaridades de cada cultura das regiões brasileiras, e principalmente. O que ficou claro foi um tratamento precário e negativo da diversidade cultural nacional e regional de forma eqüitativa, para que assim houvesse um verdadeiro engajamento entre as diversidades do país, ao menos em nível educacional. A temática mais específica sobre o nordeste será tema a ser tratado no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

O NORDESTE BRASILEIRO E OS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

3.1 – Conceito geográfico de região

Iremos nesse capítulo esboçar de forma sucinta, como forma de subsidiar a discussão, sobre o que determina uma região, mostrando as correntes da Geografia que tentam mostrar os aspectos que formam a região e suas diferentes abordagens.

Com a formação dos Estados nacionais, houve a necessidade de administrar de forma mais equilibrada os extensos territórios desses Estados. Para isso surgiu a necessidade de dividir esses territórios, para facilitar a sua administração, ou seja, foi necessário dividi-los em regiões. Essa divisão, no decorrer do tempo, utilizou vários critérios, a depender do momento histórico e dos interesses locais ou nacionais.

Em seu desenvolvimento histórico, o conceito geográfico de região surgiu da necessidade de dividir-se em partes uma área maior, devendo cada uma dessas partes ser estudada em termos de integração máxima. Nessa divisão [...] seria necessário considerar não só todas as similaridades significantes do caráter dos lugares, como também as relações de localização e conexão recíproca entre os lugares. [...] uma região é uma área de localização específica, de certo modo distinta de outras áreas estendendo-se até onde alcance essa distinção. (HARTSHORNE apud BEZZI, 1996, p. 124-125).

Essa distinção apontada por Hartshorne como forma de dividir extensos territórios em regiões levou em consideração vários aspectos. Até o século XVIII, para se determinar uma região prevalecia a noção de região histórica, onde se via a formação espacial distinta da cada área a ser considerada região. Essa noção se fundava numa divisão político-administrativa.

Para se definir uma área como região não havia interesse em analisar os aspectos naturais (clima, vegetação, relevo e hidrografia), só a partir do positivismo no século XIX que os aspectos naturais tornaram-se importantes.

Os teóricos daquela corrente alicerçavam suas análises nas teorias de Darwin. Deste modo, argumentavam que as influências das condições naturais sobre o homem apresentavam um caráter predominante,

embora admitido que aquelas eram também medidas por condições sociais e econômicas. O ambiente seria, então, o grande controlador do processo de organização social do espaço, e o homem seria o produto do seu meio, isto é, moldado por ele, conseguindo se perpetuar na produção de sua adaptação a esse meio. (VIDAL, 2001, p. 28-29)

O problema dessa abordagem para se dizer o que constitui uma região, nos parece que é a predominância dos aspectos físicos sobre os humanos. Esse determinismo geográfico mostra também que a relação do homem com o meio também é causa da diversidade cultural, ou seja, mais uma vez os aspectos físicos se impoem sobre os aspectos humanos, como nos mostra Vidal (2001) ao tratar sobre o Nordeste brasileiro.

Segundo o determinismo geográfico, as diferentes relações homem-meio, sempre num contexto de busca de adaptação, do homem ao meio, explicam as próprias diversidades culturais – e, por consequência, também as econômicas – na superfície da terra. Impunham-se, em fim, os aspectos físicos sobre os humanos. (2001, p. 29).

Esse tipo de abordagem do determinismo geográfico busca mostrar que o homem se submete ao meio sem que ele seja também um agente ativo na formação desse espaço denominado região, ou seja, o que há é uma inércia do homem perante o meio natural.

Para combater esse determinismo geográfico, surge uma nova corrente teórica que vem mostrando uma outra idéia sobre a formação de uma região, que é o possibilitismo geográfico, com destaque para a corrente francesa e seu principal representante, La Blache. Esse possibilitismo geográfico via o homem integrado com o meio. O homem não se submeteria meramente ao meio, mas se relacionaria com ele, adaptando-se às possibilidades que lhe seriam dadas.

O possibilitismo geográfico também centra suas análises na relação homem-meio, porém concebe o homem como agente ativo em relação ao meio; à natureza caberia uma dada 'oferta de possibilidades', nas quais o homem interviria, materializando, na paisagem, hábitos, costumes, culturas etc. Deste modo, sua idéia-chave é a das 'possibilidades ambientais': todo grupo humano, ao ter conhecimento do ambiente físico que o cerca, vislumbra as formas como o pode utilizar e optar pelas que estão mais de acordo com suas aptidões (VIDAL, 2001, p. 30).

O possibilitismo geográfico aborda, em suas afirmações sobre a formação de uma região, os aspectos físicos, históricos e culturais, deixando de levar em conta os

aspectos econômicos e sociais. Para tentar resolver essa omissão de correntes teóricas geográficas sobre a questão da formação das regiões é que surge a geografia crítica, que incorpora a geografia novos paradigmas.

[...] a ciência geográfica e o próprio conceito de região passam a ser objetos de interesse de não-geógrafos, em especial daqueles teóricos que demonstravam suas preocupações com o aspecto espacial da dinâmica econômico-social. Assim, aproximando-se mais da História e da Economia Política, essa abordagem crítica priorizou as análises sobre os processos socioeconômicos (e suas manifestações no espaço). (VIDAL, 2001, p. 37-38).

É por isso que essa corrente crítica se baseia em grande parte no marxismo. Ela tenta explicar as desigualdades regionais analisando de forma exaustiva as relações sociais e econômicas das regiões.

É importante deixar claro que não há uma corrente certa ou errada sobre a questão da formação de uma região; o determinismo geográfico, o possibilismo geográfico e a geografia crítica se complementam, uma corrente dando mais ênfase a um aspecto, seja físico ou humano, e uma outra corrente dando ênfase a um outro aspecto, seja social e/ou econômico.

3.2– O surgimento do termo “Nordeste”

Antes de qualquer coisa é importante destacar de que forma surgiu o termo Nordeste. Quais aspectos foram levados em conta para designar como Nordeste aquela área que antes pertencia ao Norte do país?

O termo Nordeste surge devido a um fenômeno natural que ocorre todos os anos, a seca. Para o governo federal atuar de forma que minimizasse os efeitos desse fenômeno, foi necessária estabelecer qual área do Norte do Brasil sofria com a seca. Daí surge o termo Nordeste.

O termo Nordeste é usado inicialmente para designar a área de atuação da Inspeção federal de Obras Contra as Secas (IFOCS), criada em 1919. Neste discurso institucional, o Nordeste surge como sendo a parte do Norte, sujeita às estiagens e, por essa razão, merecedora de especial atenção do poder público federal. (JÚNIOR, 2001, p. 141).

Desde a grande seca em 1877, tem sido esse o fenômeno que difere o Nordeste do país das demais regiões, e é também colocado como um dos grandes problemas dessa região, senão o mais importante, esquecendo-se assim as desigualdades sociais causadas por outros fatores como a má distribuição de renda e a concentração de terras. A seca “é, sem dúvida, o primeiro traço definidor do Norte e o que diferencia do Sul, notadamente, num momento em que o meio é considerado, ao lado da raça, como fatores determinantes da organização social” (JÚNIOR, 2001, p. 142).

Na década de 1930, as classes dominantes reivindicam ações do governo federal para ajudar no desenvolvimento do Norte do país, principalmente nos locais que mais eram atingidos pelo fenômeno da seca, no Nordeste. “Na resposta às demandas das classes dominantes, que falam *do* e *pelo* Nordeste, tem origem o Departamento Nacional de obras contra as secas (DNOCS) e o Instituto de Açúcar e do Alcool (IAA)”. (ARRUTO, 2001, p. 03).

Na década de 1940, o IBGE cria oficialmente o Nordeste “ao estabelecer, pela primeira vez, uma divisão regional do país e, mais tarde, ao delimitar a ‘área especial para ações emergenciais’, conhecida como ‘Polígono das Secas’”. (ARRUTO, 2001, p.32).

3.3 - O surgimento do Nordeste brasileiro

Nenhuma região surge do nada. Por trás do aparecimento de uma área denominada região houve, e ainda há, outros aspectos que contribuíram para sua formação e que devem ser estudados para se entender as características e atribuições que são dadas hoje a cada região. Assim ocorre também com a região Nordeste do Brasil. Essa região não surgiu do nada, há fatos e acontecimentos que justificam seu surgimento e também as atribuições que são dadas a essa região. Como aponta Júnior,

O Nordeste não é um fato inerte na natureza. Não está dado desde sempre. Os recortes geográficos, as regiões são fatos humanos, são pedaços de história, magma de enfrentamentos que se cristalizaram, são ilusórios ancoradouros da lava da luta social que um dia veio à tona e escorreu sobre este território. O Nordeste é uma especialidade fundada historicamente, originada por uma tradição de pensamentos, uma imagística e textos que lhe deram realidade e presença. (2001, p. 139).

Porém, esse surgimento da região Nordeste não foi um surgimento ordenado e crescente. Não foi, portanto, “[...] perpassado pela visão evolucionista da história que, partindo de um resultado final, passa a inscrever, no passado, sinais ou pegadas, que já prenunciavam este ponto final”. (JÚNIOR, 2001, p. 140).

Práticas e discursos regionalistas também fizeram surgir este Nordeste que conhecemos. “Antes que a unidade significativa chamada Nordeste se constituísse perante nossos olhos, foi necessário práticas e discursos ‘nordestinizadores’ aflorarem de forma dispersa e fossem agrupados posteriormente” (JÚNIOR, 2001, p. 140).

Para que o Nordeste fosse visto como uma região independente e autônoma do Norte do país, os discursos que mostravam uma região homogênea, ou seja, sem suas peculiaridades culturais múltiplas. “Existe uma realidade múltipla de vidas, história, práticas e costumes no que hoje chamamos Nordeste. É o apagamento desta multiplicidade, no entanto, que permitiu se pensar esta unidade imagética-discursiva”. (JÚNIOR, 2001, p. 104).

Nas três primeiras décadas do século XX, o Nordeste pertencia ao Norte do Brasil, não havia esta distinção entre Norte e Nordeste. Com o avanço econômico do país e com as novas formas de produção, o país passava por um avanço econômico, e essa nova região que surge, aparece como forma de protesto contra a nacionalização da formação discursiva-popular, que valorizava mais a visão do Sul do país como discurso nacional.

Esse surgimento do Nordeste aparece como protesto contra o discurso emergente de nação centrado no centro-sul, e vem desde então, expressando mais os interesses particulares dos indivíduos e das grandes famílias locais do que o interesse coletivo da população. Essa nova região nasce de um saudosismo e da valorização da tradição da região.

O Nordeste nasce da construção de uma totalidade político-cultural como reação à sensação de perda de espaços econômicos e políticos por parte dos produtores tradicionais de açúcar e algodão, dos comerciantes e intelectuais a eles ligados. (JÚNIOR, 2001, p. 141).

Essa necessidade de tornar o Nordeste uma região separada da região norte do país fez com que ocorresse um aprofundado estudo sobre essa região. Esses estudos

levavam em conta a natureza, analisando-se os aspectos físicos da região (clima, vegetação, relevo e hidrografia, além da fauna); foram estudados também a questão histórica da economia e da sociedade, além da cultura e da arte. Nesse imenso estudo foi revelado que o Nordeste era, e atualmente ainda é, um espaço riquíssimo em contrastes internos, tanto com relação a natureza como também com relação à população.

Homogeneizar o Nordeste para que essa região tivesse uma identidade própria foi uma solução estratégica, como aponta Júnior (2001).

A necessidade de reterritorialização leva a um exaustivo levantamento da natureza, bem como da história econômica e social da área, ao lado de todo um esforço de elaboração de uma memória social, cultural e artística que pudesse servir de base para sua instituição como região. Se o problema era fundar uma imagem e um texto original para o Nordeste e se o mesmo oferecia uma multiplicidade e uma riqueza em contrastes, o importante era construir uma dada forma de ver e de dizer, era ordenar uma visibilidade e uma dizibilidade que se tornassem códigos fixos de leitura, era ordenar um feixe de olhares que demarcassem contornos, tonalidades e sombreados estáticos. Toda a pesquisa, em torno da idéia de Nordeste, inicialmente será realizado no sentido de localizar estes elementos garantidores da identidade, da semelhança, da homogeneidade do espaço e da fixação deste olhar e desde falar 'nordestino' e sobre o Nordeste (JÚNIOR, 2001, p. 141).

Assim o surgimento do Nordeste, como veremos mais detalhadamente, não respeitou as diferenças internas existentes, esse Nordeste já foi mostrado ao restante do país como sendo homogêneo e não heterogêneo.

3.4 – De integrante da região Norte a uma região chamada Nordeste.

Com a primeira crise do açúcar na metade do século XIX, surge pela primeira vez um discurso regionalista do Norte do país. Discurso esse não mais provincial, mas sim um discurso que reivindicava seu espaço no cenário nacional.

Convém recordar, em primeiro lugar, que foi apenas depois da primeira crise do açúcar, na metade do século XIX, que os discursos produzidos pelas classes dirigentes das 'províncias do Norte', deixam de falar apenas a partir do ponto de vista provincial para defender os seus interesses como um bloco, em oposição ao bloco das províncias do Sul. (ARRUTI, 2002, p.3).

Com isso surge o discurso regionalista nordestino, dentro desse discurso do Norte, com o fundamento das desigualdades e desequilíbrios entre as regiões do país. Esse discurso busca caracterizar o Nordeste “[...] fundado na homogeneização simbólica do espaço e da população instituída a partir das idéias de *crises* e de *desequilíbrio regional*.” (ARRUTI, 2002, p. 03).

Com isso o primeiro uso do termo Nordeste esteve a serviço de uma pequena fração da população, as classes dominantes, as quais travavam um conflito de interesses com outras elites, seja da mesma região ou de outras regiões. Essas lutas giravam em torno da disputa de um mercado capitalista que crescia rapidamente por todo o país.

Esse discurso “nordestinizador” das elites é movido pela visão provinciana ao qual o Norte do país estava preso. Assim essas elites viam a necessidade de institucionalizar o Nordeste para tentar sair dessa situação de província.

Então, parece-nos que o Nordeste já nasce do reconhecimento de uma derrota, ou seja, da incapacidade de o Norte sair da situação de província subalterna aos interesses do centro-sul do país.

Nesse discurso regionalista da região, feito pelas elites para que o Nordeste tivesse sua própria identidade, há uma valorização do tradicional na região, para tentar combater a falta de unidade nacional, pois o centro-Sul do país estava aos poucos perdendo aspectos da cultura brasileira com a chegada dos imigrantes. Com isso a região Nordeste assume o papel de ser a guardiã da unidade nacional e de seus valores, considerados mais autênticos.

Desde o manifesto tradicionalista, no qual se valorizava muito as características culturais da região Nordeste, Gilberto Freyre também constrói em seus trabalhos esse contraste entre o tradicional do Nordeste e o modernismo do Centro-sul, em especial a cidade de São Paulo. Os nordestinos seriam a versão atual dos velhos paulistas (ORTIZ, 1985), o que fazia com que o movimento migratório do Nordeste para o Centro-sul, iniciado desde os anos 20, perdesse seu sentido negativo, para caracterizar uma nova onda bandeirante capaz de re-nacionalizar estas regiões. (GOMES, 1982).

Por outro lado, esse mesmo discurso que valorizava a tradição do Nordeste servia como um entrave para o desenvolvimento da região. Como aponta Júnior (2001, p.150).

O medo de não ter espaços numa nova ordem, de perder a memória individual e coletiva, de ver seu mundo se esvaziar, é que leva à ênfase na tradição, na construção desse Nordeste. Essa tradição procura ser uma baliza que oriente a atuação dos homens numa sociedade em transformação e impeça o máximo possível a descontinuidade histórica. Ao optar pela tradição, pela defesa de um passado em crise, esse discurso regionalista nordestino fez a opção pela miséria, pela paralisia, mantendo parte dos privilégios dos grupos ligados ao latifúndio tradicional, às custas de um processo de retardamento cada vez maior de seu espaço, seja em que aspecto nos detenhamos.

Desta forma, com interesses diversos da classe dominante e com um discurso que servia aos grupos ligados as elites latifundiárias, o Nordeste se torna uma região autônoma em relação ao Norte.

Como já citado, foi em meados do século XIX que o Nordeste passou de fato a ser reconhecido como região. Mas é importante destacar que no período colonial existiam vários Nordestes dentro do que hoje conhecemos como Nordeste brasileiro. Existiam diversas regiões. Segundo Oliveira,

O espaço hoje correspondente aos estados de Pernambuco, Alagoas, Paraíba e Rio Grande do Norte constituía o *locus* da produção açucareira por excelência e era, portanto, uma região. Já no espaço dos atuais estados do Ceará e Piauí desenvolviam-se atividades econômicas apenas subsidiárias em relação à produção açucareira – salvo durante o surto algodoeiro ou qualquer outro comandado pela demanda internacional -, caracterizando-se, desse modo, uma outra região. O espaço atual do Maranhão representava um caso à parte: estando mais isolado dos principais centros produtores de açúcar, vincular-se-ia ao capitalismo mercantil europeu posteriormente. Era, pois, mais uma região. Por fim, quanto ao espaço dos atuais estados de Sergipe e Bahia, conquanto tivesse também dedicado à monocultura da cana (principalmente a Bahia, na área do recôncavo), possuía aquela uma classe de proprietários de terras significativamente autônoma e diferenciada (em termos de ramos familiares) em relação a sua correspondente da região marcadamente açucareira, mais ao Norte. Em outras palavras, o processo de reprodução mercantil, nesse espaço, apresentava sua circularidade na relação Sergipe-Bahia e Metrôpole, constituindo, assim, mais uma região. (1993, p. 32-33).

A formação da região Nordeste seguiu, hora de forma mais intensa outra hora de maneira menos intensa, as características econômicas de cada área dessa região.

3.5. O Nordeste brasileiro nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio

É importante destacar que desde as primeiras séries do ensino fundamental a região Nordeste não é uma região homogênea, culturalmente falando, dentro dela não existem apenas as diferenças físicas, econômicas e sociais entre seus Estados, mas também uma grande diversidade de culturas, pois cada um dos nove estados que compõe essa região tem sua própria característica cultural, por isso é que não existe a cultura nordestina, mas sim as culturas nordestinas, em que cada Estado tem sua própria identidade cultural.

[...] a identidade é uma espécie de foco virtual ao qual nos é indispensável referir para explicar certo número de coisas, mas sem que tenha jamais uma existência real. (...) sua existência é puramente teórica: é a existência de um limite ao qual não corresponde, na realidade, nenhuma experiência (LÉVIO-STRAUSS apud PENNA, 1992, p.14).

Um dos grandes problemas, além da homogeneização cultural do Nordeste, é também o estereótipo que foi criado sobre essa região, pois tende a haver nas demais regiões do Brasil, uma visão deturpada do Nordeste, como aponta Roberto Magalhães em uma palestra proferida em São Paulo no ano de 1986.

Esta é uma das faces do Nordeste que chega às plagas do Sul. A face da desolação. Do sofrimento. Da pobreza. Do atraso econômico-social. E chega de forma variada: na síntese da poesia. No lamento do baião; na magia multicolorida da televisão; ou na voz política débil de quem aparentemente sempre teve mais o que pedir do que oferecer à grandeza do país.

A outra face é a da terra amena. Do trópico sedutor, que amolece o ânimo e exacerba os sentidos. O Nordeste paradisíaco, terra de desempregados mas que retempera, como estação de férias, o cansaço do trabalho (apud PENNA, 1992. p.18).

É importante deixar claro que ao contrário do que muitos pensam, essa visão equivocada que é transmitida do Nordeste para o restante do país é de responsabilidade principalmente de um discurso regionalista de uma elite nordestina que faz questão de cada vez mais fortalecer essa visão estereotipada para assim continuar com o domínio sobre a região.

Se por um lado evidencia diferenças internas, por outro são utilizados diversos mecanismos para promover a homogeneização: apela-se para um passado comum, configurando o espaço do Nordeste como o berço da nacionalidade, de modo que a luta contra a crise passa ser vista como

uma luta em defesa dos interesses pátrios; proclama-se a superioridade da região sobre outros espaços (por vantagens históricas, econômicas/comerciais e de ordem física) e, por fim, através de uma “formalização auto-compassiva”, apresenta-se o espaço em conjunto enquanto vítima (PENNA, 1992, p.24).

Esse discurso regionalista foi transmitido de várias maneiras, não só pela classe dominante da região, a elite econômica, mas também de grandes intelectuais nordestinos, que em suas obras fortaleceram ainda mais a homogeneização da cultura nordestina.

O regionalismo não se constitui e se expressa apenas através dos discursos de políticos, ou através de uma produção intelectual que fornecia ‘embasamento científico’ a formas de percepção do Nordeste e a reivindicações da classe dominante regional. Constituiu-se e expressou-se ainda através de toda uma produção literária (formal, de elite) – José Lins do Rego, Raquel de Queiroz, Graciliano Ramos, José Américo de Almeida, entre outros – que procurava afirmar o Nordeste contra o Sul desenvolvido, buscando delinear traços identificadores da região: o agrário, a pobreza, a secura (ou a decadência do açúcar), a linguagem. (PENNA, 1992, p.31).

Uma das saídas para que esse estereótipo fosse concertado seria o trabalho feito pelas escolas, pois essa instituição dispõe de um elemento primordial para a educação do indivíduo, que são os livros didáticos, as futuras gerações iriam já ter uma visão diferente da região, porém isso não ocorre, pois também esses livros didáticos que são adotados nas escolas não tratam da diversidade cultural da região. Esses livros tendem a mostrar apenas fatos históricos e diferenças físicas entre as sub-regiões do Nordeste.

O Nordeste como demarcação do território nacional – reunindo os estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia – encontra-se instituído como uma das cinco macro-regiões traçadas pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Deste modo, na maioria das vezes, é tomado como um dado, sendo apresentado pelos livros didáticos como uma “realidade” pronta e estabelecida. No entanto, embora pouco freqüente, existem materiais didáticos para o ensino básico que procuram apresentar não apenas o seu caráter histórico, mas também as diferenciações internas da região, incorporando abordagens críticas mais recentes (PENNA, 1992, p.33).

A região Nordeste, economicamente falando, nem sempre foi o que é hoje, uma região que não é o centro econômico do país. Existiram momentos no Brasil em que

essa região era a mais rica e desenvolvida do país. Porém, com a mudança do eixo econômico do Nordeste para o Sul e o Sudeste e principalmente com a expansão do capitalismo, a desvalorização da região nordestina se agravou. O regionalismo, que vem favorecendo os interesses das elites locais, se sobrepôs aos interesses primordiais de sua população.

Em decorrência, o Nordeste sempre foi apresentado como um “coitadinho” diante da economia nacional, afirmando que esse nível de exclusão do Nordeste é devido apenas ao Centro-sul devido à sua industrialização, o que não é verdade, pois tanto no Nordeste existe a pobreza e a miséria, como também a riqueza e o avanço econômico, assim como em todo o território nacional. Portanto, “o Nordeste não tem o monopólio da miséria nacional e deveria se queixar muito mais de sua própria elite do que da insensibilidade do Sul”. (STRELIAEV apud PENNA, 1992, p.41).

Isso ainda causa uma visão deturpada do Nordeste, pois na cabeça de algumas pessoas do Brasil, todo nordestino é baiano ou paraibano, causando assim uma desvalorização ainda maior da diversidade, identidade e valores da região.

Todo pernambucano é baiano apesar dos 839 quilômetros que separam Salvador do Recife. E até um paraense, que é do Norte, vira paraibano, numa afronta aos valores regionais. (...) Somos todos iguais na cabeça dos sulistas (PENNA, 1992, p.39).

Dizemos nós: somos todos iguais na cabeça dos brasileiros em geral. Nesse sentido, é importante sim que um país mantenha sua identidade nacional, porém é da mesma forma importante que esse mesmo país preserve as diferenças internas existentes em todo seu território, mantendo sempre viva a diversidade cultural contida em suas regiões, pois assim manterá vivo os costumes e as tradições de cada ente federativo que forma a nação.

Um dos meios mais eficazes de se preservar a diversidade cultural da região Nordeste são os livros didáticos. Eles podem se constituir em um dos instrumentos mais importantes dessa luta, pois “[...] lutar pela identidade enquanto reconhecimento social da diferença significa lutar para manter visível a especificidade do grupo”. (PENNA, 1992, p.68).

A diversidade cultural de um país deve ser vista como uma importante riqueza, e não como um problema a ser resolvido, como historicamente essa temática vem sendo tratada.

3.6 – A organização do conteúdo sobre o Nordeste brasileiro nos livros didáticos do ensino médio.

Ao tratar sobre o Nordeste do Brasil os livros didáticos do ensino médio, de uma maneira geral, tendem a abordar mais os aspectos econômicos e físicos, deixando de lado a questão cultural e o seu aspecto social. Percebemos que há uma visão generalista sobre essa região, tendendo a não mostrar as suas especificidades.

Percebemos ainda que um dos aspectos mais comumente mostrados, ao tratar o tema Nordeste, é a subdivisão dessa região em Zona da Mata, Agreste, Sertão e Meio-Norte. E mesmo ao mostrar essa subdivisão da região aponta-se apenas para as questões econômicas e físicas dessas sub-regiões.

A abordagem predominante da região, culturalmente falando, tende a ser homogeneizadora. A problemática da desigualdade social da região, no entanto, tem sido constantemente ressaltada. O que percebe-se é uma falta de aprofundamento ao mostrar como essa região. Essa tendência é problemática, pois deixa de explorar sua riqueza, não apenas econômica, mas também cultural.

3.7 – Os livros didáticos analisados

a) VESENTINI, José Willian. **Geografia**: Série Brasil. São Paulo. Ática. 2005.

José Willian Vesentini é Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo, professor e pesquisador no Departamento de Geografia da FFLCH-USP, especialista em Geografia Política, Geopolítica e Ensino de Geografia. É ex-professor do ensino fundamental e médio das redes particulares e pública de São Paulo.

Sua obra, *Geografia*, tem sido uma das principais referências no ensino de Geografia e tem sido um dos principais escritores de obras voltadas para o ensino médio atualmente. Vesentini é um dos autores mais utilizados no nível médio de ensino.

Sua obra *Geografia: Série Brasil* é uma das mais requisitadas pelas escolas de ensino médio, por ser considerada por muitos professores como a mais completa. Esse foi o motivo principal de essa obra ser uma das escolhidas para o nosso estudo. Nela vamos apresentar e problematizar a temática das regiões brasileiras, com destaque especial para a temática do Nordeste.

Ao abordar as regiões brasileiras Vesentini faz uma análise da forma de colonização do Brasil, afirmando que “[...] uma das causas do atraso econômico inicial do Brasil foi porque este país foi uma colônia de exploração”. (VESENTINI, 2005, p. 183). Quando trata da regionalização do Brasil, o autor faz uma análise econômica, física e humana de cada região.

Sobre a região Sul o autor diz que:

A região Sul do Brasil é uma das regiões mais ricas, tanto economicamente como também culturalmente, economicamente pois é considerada a segunda região mais industrializada do país, apresentando um parque industrial completo e todos os outros setores da economia bastante desenvolvidos. (VESENTINI, 2005, p. 288).

O autor trata da região Sul, em **12 páginas** ele trabalha os aspectos físicos, econômicos e humanos da região. Vesentini é bastante feliz ao dizer que a região é rica não só no seu aspecto econômico, mas também no aspecto cultural. Segundo o autor, “[...] foi uma região povoada por várias nacionalidades de europeus, por isso é rica em sua cultura, há uma diversidade cultural nesta região” (VESENTINI, 2005, p. 288).

Sobre a região Centro-Oeste o autor mostra também a riqueza econômica afirmando que “[...] essa região é rica economicamente não só pelo setor secundário forte como também pelo crescimento industrial” (VESENTINI 2005, p. 290). O mesmo aponta para a riqueza natural da região mostrando as características fisionômicas do pantanal e do cerrado brasileiro e também faz referência a riqueza cultural da região, mostrando inclusive a importância da cultura indígena. Para abordar essa região Vesentini utiliza **10 páginas** de sua obra.

O centro-oeste é rico em cultura também nesta região temos o branco que predomina na área central da região, Goiás e DF, os negros espalhados por toda essa área e os índios que desenvolveram uma das principais atividades econômicas da região, o extrativismo vegetal. (VESENTINI, 2005, p. 291).

Sobre a região Norte do Brasil, em **13 páginas**, o autor dá grande ênfase a riqueza natural, mas também aponta para a riqueza econômica e cultural da região afirmando que “ [...] o Norte do Brasil não é uma região única, pois naquela região existe uma riquíssima diversidade cultural e econômica fazendo dela várias regiões dentro de uma só”. (VESENTINI, 2005, p. 292).

Grande destaque é dado à região Sudeste. Ao tratar dela, em **22 páginas** Vesentini mostra que essa região é a mais rica e que existe nela uma especificidade, pois cada estado tem uma identidade bem marcante. Ao afirmar isso o autor refere-se a sua identidade cultural.

A região Sudeste é um caso à parte, além de ser a mais rica e desenvolvida, cada estado tem sua identidade cultural bem definida. O Rio de Janeiro a cultura do negro, do samba do morro, São Paulo um estado que abraça várias culturas vindas de toda parte do mundo, neste estado temos a cultura portuguesa, espanhola, japonesa e também a nordestina, Minas Gerais a vida pacata, onde há uma metrópole, Belo Horizonte, com aspecto de tranquilidade típico do mineiro com sua alimentação tão peculiar e o estado do Espírito Santo, povo de origem portuguesa e holandesa. (VESENTINI, 2005, p. 292).

Ao tratar sobre o Nordeste brasileiro, Vesentini é muito sintético, até demasiadamente. Em sua obra de 544 páginas, destina apenas **5 páginas** para tratar sobre toda a região Nordeste do Brasil. Comparando com as demais regiões, o Nordeste mereceu uma abordagem extremamente resumida, não só pela quantidade de páginas que foi disponibilizada, mas também pela forma como apresenta a região e pelo que o autor deixou de abordar, como procuraremos mostrar.

Nessas 5 páginas, ele aborda unicamente a questão econômica e física da região, deixando totalmente de lado a sua diversidade cultural da região, ao contrário do que foi feito nas demais regiões. Um dos problemas do texto de Vesentini é o fato de apresentar especificamente apenas as cidades consideradas economicamente mais ricas da região, que seriam, na sua visão, as três metrópoles regionais: Recife, Salvador e Fortaleza. Com isso, o autor exclui as demais capitais, esquecendo inclusive das peculiaridades e riquezas não meramente econômicas de cada uma das outras capitais da região.

Na primeira destas cinco páginas destinadas ao Nordeste, Vesentini começa apontando as suas características gerais, da seguinte forma:

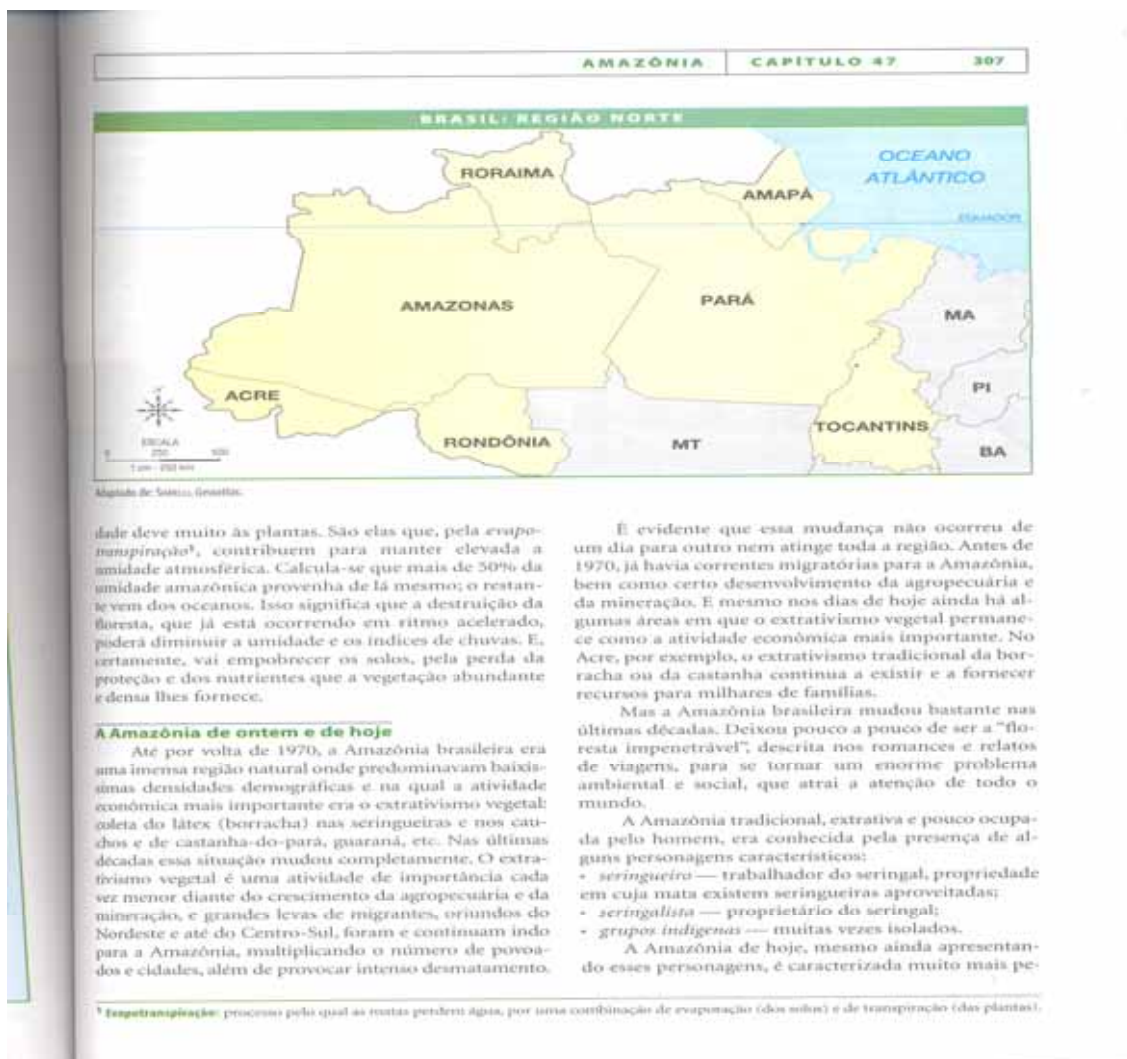
A região geoeconômica do Nordeste brasileiro compreende uma área que vai da parte leste do Maranhão até o norte de Minas Gerais, incluindo o Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia. Nessa grande região, que abrange quase 20% do território nacional, vivem cerca de 25% dos habitantes do Brasil. (VESENTINI, 2005, p.293).

Entendemos que só o fato de o Nordeste comportar 25% da população brasileira seria motivo suficiente para dar mais destaque à região. O que ocorre é que, aqui, o autor faz referência apenas aos aspectos geoeconômicos da região, visão que o autor não destaca tanto ao tratar das outras quatro regiões do Brasil (Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Norte). Este modo de analisar o Nordeste contribui para criar uma certa confusão sobre o seu delineamento, pois além de considerar os nove estados que compõem a região, há ainda a inserção de uma faixa, ao norte do Estado de Minas Gerais agregada ao Nordeste. Esse fato se deve por às semelhanças de seus aspectos físicos e econômicos. No mapa abaixo fica clara sua concepção, onde a região nordeste aparece representada em amarelo, com uma faixa anexada. Nesse modo de ver as regiões brasileiras são levados em conta os aspectos físicos como o clima e a vegetação, formando três grandes regiões.



Fonte: Visentini, J. W. Sociedade e espaço; geografia geral e do Brasil. São Paulo, Ática, 2000. Página 287.

O estudo que Vesentini faz das outras quatro regiões, além da nordestina, é baseado na divisão política de cada uma delas. Nesta outra perspectiva são considerados apenas os estados que compõem cada uma dessas regiões, como por exemplo, o estudo que é feito da região Norte do Brasil, em que o autor limita-se a analisar apenas os estados que compõem essa região. Isso pode ser visto no mapa a seguir,



Fonte: Visentini, J. W. Sociedade e espaço; geografia geral e do Brasil. São Paulo, Ática, 2000. Página 307

Ainda sobre o Nordeste brasileiro Vesentini aponta que:

A idéia que fazemos do Nordeste, como sendo uma grande região diferenciada no espaço brasileiro, é recente, do início do século XX. Nos períodos anteriores, havia vários "nordestes", áreas muito

diferentes e com economias regionais relativamente isoladas umas das outras. (2005, p. 293).

Neste pequeno trecho do capítulo que trabalha o Nordeste brasileiro o autor afirma que “havia vários nordestes”, deixando transparecer que esta diversidade pertence ao passado e que hoje não existe mais. Havia um nordeste multicultural no seu aspecto meramente econômico, que não existe mais. Hoje, portanto, o Nordeste está econômica e culturalmente homogeneizado.

Entendemos, em primeiro lugar, que não é apenas economicamente que havia “vários nordestes”, mas também social, natural e culturalmente. Em segundo lugar, essa diversidade da região, em todos os seus aspectos, não deixou de existir.

Ainda sobre o Nordeste brasileiro, o autor elabora, no nosso entender de forma feliz, uma crítica sobre o estigma da região, que é vista como uma região-problema.

Quando se fala em miséria, em pobreza absoluta, em insuficiência alimentar, pensa-se logo na região Nordeste. Mas isso é apenas meia verdade. Todos esses problemas sociais são encontrados também nas outras regiões brasileiras, embora no Nordeste eles sejam mais acentuados. O nível de vida da população nordestina em geral é muito baixo. Além disso, existe uma classe dominante – uma pequena minoria da população - que concentra em suas mãos parte considerável das riquezas regionais, o que faz com que um grande número de nordestinos migre a cada ano, para as demais regiões do país, em busca de melhores condições de vida. (VESENTINI, 2005, p. 293).

Estigmatizar o Nordeste brasileiro, como sinônimo de miséria e desigualdade social é querer desvirtuar a realidade do Brasil, pois como o próprio autor nos mostra, esses problemas existem em nível nacional. O autor evita cair neste estigma negativo, colaborando para quebrar uma identidade negativa historicamente construída sobre a região.

Das páginas 294 a 297, Vesentini trata, ainda que de forma breve, da divisão do Nordeste brasileiro, apresentando as suas quatro sub-regiões. Ao analisar essas sub-regiões, o autor salienta mais uma vez apenas as diferenças econômicas e naturais, esquecendo de tratar as singularidades culturais presentes nessas áreas e os estados que compõem cada uma delas, como podemos observar.

Assim, mesmo quando se reconhece o Nordeste brasileiro como uma grande região com problemas em comum, ainda se pode perceber

enormes disparidades econômicas e naturais entre diversas de suas áreas, o que, comumente, permite dividi-lo em quatro principais sub-regiões: *Zona da mata, Sertão, Agreste e Meio-Norte* (VESENTINI, 2005, p.294).

A partir daí, o autor vai trabalhando cada uma dessas sub-regiões mostrando apenas os problemas sociais, as características econômicas e naturais, não tratando em nenhum momento das peculiaridades culturais dessas áreas. Houve aqui um tratamento diferenciado do Nordeste que acabou prejudicando seu conhecimento, pois ao tratar das outras regiões do Brasil houve, mesmo que de forma rápida, referência sobre as culturas e os povos que as formam, como vimos no caso do Sul, Centro-Oeste, Norte e Sudeste. Vejamos como o autor descreve as sub-regiões nordestinas:

Zona da Mata

A Zona da mata é a principal sub-região nordestina: é a mais povoada, a mais industrializada, e a mais urbanizada. Compreende a área litorânea que vai do rio Grande do Norte até a Bahia. Na direção Leste-Oeste, a Zona da Mata é uma estreita faixa de terras que vai do litoral oriental até o planalto da Borborema.

O clima nessa área é tropical úmido, com temperaturas médias mensais elevadas e chuvas abundantes, concentradas no outono-inverno (de março a junho). A vegetação original era a mata atlântica quase completamente destruída (VESENTINI, 2005, p. 294).

Nessa primeira análise o autor nos mostra os limites geográficos da Zona da Mata e os aspectos naturais clima e vegetação. Ainda sobre essa sub-região Vesentini afirma que

Durante os primeiros séculos de colonização, essa foi a principal região econômica, a mais densamente povoada do país e a mais valorizada pelos colonizadores. Ainda hoje a maioria da população nordestina encontra-se nessa região, que apresenta elevadas densidades demográficas e na qual estão as principais metrópoles do Nordeste – Recife e Salvador.

Apesar de a Zona da Mata ser a mais rica das sub-regiões do Nordeste, nela se localizam os maiores problemas sociais da região, provavelmente por ser a sub-região mais povoada e com os maiores centros urbanos. Nas grandes cidades, são comuns as habitações precárias, como as invasões de Salvador, os mocambos de Recife, os cortiços e moradias antigas, que hoje estão em ruínas. É muito grande o número de subempregados e de mendigos nas ruas. No meio rural os

salários são baixíssimos e muitas vezes inferiores ao mínimo, e o trabalho é extremamente cansativo e prolongado. (VESENTINI, 2005, p. 294).

Neste trecho da obra que trabalha o Nordeste, o autor cita os problemas sociais não mostrando de forma aprofundada as causas desses problemas, fazendo ainda uma referência rápida às metrópoles da sub-região, Recife e Salvador, também sem discutir em momento algum as riquezas culturais da sub-região ou de pelo menos das duas principais cidades mencionadas.

O autor aborda ainda a riqueza econômica dessa sub-região, mostrando que há um grande avanço industrial que se contrapõe às mazelas sociais da zona da mata. Há “[...] um choque de imagens, de um lado a riqueza concentrada nas mãos de poucos com o avanço do setor industrial e o atraso social de boa parte da população.” (VESENTINI, 2005, p. 295).

Como afirmou Andrade (1968)

Ao falar do Litoral nordestino não tem como não citar a riqueza cultural dessa área, os costumes do homem simples que vive da pesca, do agricultor do interior da Zona da Mata, do índio dessa região e dos costumes dos habitantes das grandes cidades, Recife com a cultura do frevo e do maracatu, da Bahia com sua cultura negra que é riquíssima. (p. 94).

Ainda tratando sobre a Zona da Mata, Vesentini analisa a divisão dessa sub-região nordestina em três grandes complexos: Zona da Mata Açucareira, Recôncavo Baiano e Sul da Bahia ou Zona do Cacau, mais uma vez o estudo que é feito nessa divisão é limitado aos aspectos econômicos como veremos abaixo:

Zona da mata Açucareira

A Zona da Mata Açucareira vai do rio Grande do Norte até a parte norte da Bahia. Nessa área, predominam as grandes propriedades agrícolas – os latifúndios -, que comumente praticam a monocultura açucareira. O cultivo da cana-de-açúcar para exportação, é praticado aí desde a época colonial.

O cultivo da cana-de-açúcar foi a primeira atividade econômica realmente importante do país. Depois do apogeu, que durou do século XVI ao XVIII, a monocultura açucareira da Zona da Mata entrou em decadência a partir do século XIX. Isso se deve a grande produção de açúcar em outras partes do país, especialmente em São Paulo, e também à grande oferta do produto no mercado internacional.

Recôncavo Baiano

Área situada ao redor de Salvador, o Recôncavo Baiano destaca-se pela extração do petróleo e pelas indústrias, especialmente as petroquímicas. Atualmente, em virtude de descobertas e explorações feitas em outras áreas (principalmente na bacia de Campos no rio de Janeiro), o Recôncavo Baiano contribui com 35% do total produzido no país. Ocorreu aí uma razoável industrialização nos anos 1970 e 1980 – com indústrias petroquímicas, mecânicas, químicas e até automobilísticas -, o que fez do Recôncavo hoje a principal área industrial do Nordeste. O pólo petroquímico de Camaçari, ao norte de Salvador, é uma moderna área industrial.

Sul da Bahia ou Zona do Cacau

Área com centro nas cidades de Ilhéus e Itabuna, o sul da Bahia é voltado essencialmente ao cultivo do cacau, importante produto de exportação. Essa área já foi bem mais rica no passado e sofreu um esvaziamento econômico nas últimas décadas por causa da queda do preço internacional do cacau, uma planta originária da floresta amazônica que se desenvolveu melhor à sombra de outras árvores maiores (cultivo sombreado). (VESENTINI, 2005, p. 295).

Como vimos, nos trechos citados acima, há uma ênfase muito grande nos aspectos econômicos e não há menção nenhuma sobre a diversidade cultural dessas sub-regiões. O autor poderia ter trabalhado a questão indígena na Zona da Mata, mostrando como essa cultura ajudou na formação social do Nordeste nos aspectos culturais, como por exemplo o desenvolvimento do artesanato, pesca e o plantio de alguns produtos que até hoje é desenvolvido na forma de subsistência; deixou de falar também da cultura negra que é forte não só na Bahia como também em toda sub-região, como nos mostra (Andrade, 1968):

O elemento negro e índio foi e é o pilar principal da formação cultural do Nordeste brasileiro, não há como estudar a formação social dessa região sem estudar a contribuição dessas culturas para a formação do povo nordestino. (p.97).

Um outro aspecto importante que deixou de ser tratado foi a importância dos quilombos na formação cultural e econômica para a Zona da Mata, como por exemplo o maior e mais importante deles o dos Palmares na será da barriga em Alagoas.

No estudo que Vesentini faz do Sertão nordestino são tratadas apenas as características físicas, econômicas e sociais, mais uma vez deixando de lado os aspectos culturais. Apesar de o sertão nordestino ser considerado uma sub-região mais pobre

econômicamente, culturalmente não se pode dizer o mesmo, como muito bem aponta Penna (1992, p. 88).

O sertão não é apenas uma área hostil do Nordeste brasileiro, devido ao seu clima quente e seco, essa região do Nordeste é também riquíssima culturalmente, o que dizer dos costumes do sertanejo, do seu modo próprio de vida, simples e muitas das vezes prática, na simples forma de limpeza do solo, a coivara, até o modo de como lidar com esse fenômeno que é a seca. Sua religiosidade também é marcante, um povo que é apegado aos santos da igreja católica e onde mistura o sacro e o profano nas festividades locais.

Porém Vesentini em sua obra não aborda essas peculiaridades da cultura do sertanejo, como aborda a do tropeiro do sul e Sudeste do Brasil ao tratar dessas regiões, como ele mesmo afirma. “O tropeiro, um tipo de viajante que utiliza o cavalo nas regiões Sul e Sudeste é um dos traços marcantes da cultura dessas regiões (...)”. (VESENTINI, 2005, p. 302).

Mostraremos como o autor em questão aborda o Sertão nordestino em sua obra.

O que mais caracteriza o Sertão nordestino é o clima semi-árido. Os rios do Sertão nordestino são em geral intermitentes, ou seja, secam completamente em alguns meses do ano. A grande exceção é o São Francisco, um rio perene, que corre continuamente, mesmo nos períodos de seca prolongada.

No interior do Sertão, encontram-se alguns locais mais úmidos, em encostas de serras ou em vales fluviais. São os brejos, as principais áreas agrícolas dessa sub-região, onde se cultivam milho, feijão e cana-de-açúcar. Em algumas áreas como no vale do Cariri (Ceará), cultiva-se o algodão de fibra longa, de alta qualidade chamado seridó.

As secas, um fenômeno climático periódico, constituem a imagem que mais tem caracterizado o Nordeste em filmes, romances, canções e noticiários da imprensa. Mas essas imagens são, às vezes, exageradas e dão origem a fantasias ou mitos. É comum ouvirmos dizer que as secas constituem a principal causa do subdesenvolvimento nordestino e do deslocamento dos migrantes dessa região para São Paulo ou Rio de Janeiro. Nada disso é verdadeiro. (VESENTINI, 2005, p. 295).

Na abordagem que Vesentini faz do Sertão Nordeste, o autor é muito feliz ao dizer que os problemas dessa sub-região vão muito mais além do que um fenômeno climático que é a seca. Os problemas pelos quais a população dessa região passa são por causas diversas entre elas a estagnação econômica da região e a má distribuição de

renda existente no Nordeste brasileiro que é bem mais acentuada que no restante do país (IBGE, 2006).

Ainda tratando sobre o Sertão o autor diz que:

Com ou sem secas, o Nordeste – ou pelo menos uma parte dele – continuaria sendo a região mais pobre do país, pois essa pobreza tem causas históricas, e não climáticas ou naturais. Ela se deve a decadência das atividades tradicionais da região, como a agroindústria açucareira e o cultivo de algodão, paralelamente à industrialização do Centro-Sul do país.

Além disso, as secas ocorrem somente no Sertão, onde vive uma pequena parcela da população nordestina. Na área mais povoada e onde se situam as metrópoles – a Zona da Mata -, não ocorrem secas. Ao contrário, em certas ocasiões, os índices de pluviosidade chegam a ser bem elevados, com enchentes periódicas em Recife, Maceió e outras importantes cidades da região.

A maioria dos nordestinos que deixam sua região em direção as metrópoles do Centro-Sul não sai do Sertão e sim da zona da Mata. Portanto o verdadeiro motivo dessa migração não é a seca, mas sim a estrutura fundiária dessa região. (VESENTINI, 2005, p. 295).

Pode-se notar na abordagem do autor sobre o sertão nordestino, que o mesmo faz muita referência ao fenômeno da seca, caindo, nos parece, em um equívoco, que ele próprio autor tentava evitar, em supervalorizar a seca como aspecto mais determinante dessa sub-região. O Sertão hoje não se caracteriza de forma tão marcante apenas devido a esse fenômeno sazonal. Os costumes do povo dessa região não são mostrados em momento algum como veremos a seguir.

No entanto, sendo um fenômeno natural, a seca constitui uma justificativa bem mais simples e cômoda para a pobreza nordestina do que as razões sociais. A própria classe dominante local culpa a seca pela precária condição de vida do povo nordestino. Por meio da intensa divulgação dos efeitos dramáticos da seca pelos meios de comunicação, certos grupos dominantes no Nordeste – políticos, fazendeiros e empresários – acabam conseguindo auxílio e verbas do governo. No entanto, eles utilizam desse recurso muito mais para servir a seus interesses particulares do que a população pobre que sofre com a falta de água, os chamados flagelados da seca. (VESENTINI, 2005, p.296).

Mais à frente o autor, de maneira muito pertinente, mostra uma outra face do sertão, que muitos não têm conhecimento, que é o avanço econômico da região devido à técnicas da irrigação artificial utilizando as águas do Velho Chico. Entretanto nesta última referência ao sertão, mais uma vez ele nada trata sobre a cultura desta região.

Nos últimos anos algumas áreas do Sertão nordestino conheceram uma modernização, especialmente ao redor do rio São Francisco e na parte oeste da Bahia. No vale do São Francisco, onde grandes projetos de irrigação criaram uma agroindústria (produção de frutas, vinicultura e etc.), as cidades que mais se destacam são Juazeiro (BA) e Petrolina (PE), na realidade interligadas, uma vez que estão em margens opostas do rio. E na parte oeste da Bahia – onde existe o cerrado no lugar da caatinga – desenvolveu-se uma moderna cultura de grãos (principalmente soja), que se estende até o sul do Piauí e do Maranhão (VESENTINI, 2005, p. 296).

Desta forma o autor finaliza suas análises sobre o sertão nordestino, mostrando suas características físicas e econômicas apenas. Coisa que não fez, por exemplo, com a região Norte do Brasil, da qual ele abordou além desses aspectos a questão cultural do índio e do negro, dizendo que “além de todas as riquezas naturais do Norte do Brasil, existe também a riqueza econômica, com as indústrias da zona franca de Manaus e a riqueza cultural dos índios e negros, exemplo no festival de Parintins” (VESENTINI, 2005, p. 258).

O Agreste nordestino é tratado pelo autor de forma bastante simplória, dizendo que:

O Agreste é uma faixa de terras bastante estreita na faixa leste oeste e alongada na direção norte e sul, situada entre o Sertão semi-árido (a oeste) e a Zona da Mata úmida (a leste). É uma área de transição entre essas duas sub-regiões. Seu clima não tão seco quanto o do Sertão nem tão úmido quanto da Zona da Mata.

Na verdade o Agreste é uma área relativamente alta (500 a 800m), correspondendo a região do planalto da Borborema, com altitudes mais elevadas que as demais sub-regiões do Nordeste. Constitui uma espécie de barreira, impedindo a penetração para o interior dos ventos dos ventos úmidos que vem do atlântico e perdem sua umidade nas chuvas frequentes que ocorrem na parte oriental do Nordeste, na Zona da Mata e na porção leste do Agreste. (VESENTINI, 2005, p. 296).

Nessa primeira parte o autor trata exclusivamente dos aspectos físicos da sub-região Agreste, como o clima e o relevo, e como na abordagem das outras regiões deixa também de lado mais uma vez a questão cultural do povo desta região. Povo esse que tem sua cultura influenciada pela cultura do índio fugido da Zona da Mata devido ao trabalho forçado na época da colonização. (PENNA, 1992).

No segundo momento, Vesentini faz uma abordagem da economia do Agreste mostrando que

Ao contrário das outras sub-regiões do Nordeste, onde predominam as grandes propriedades agrícolas, no Agreste prevalecem as pequenas propriedades, os minifúndios. Aí, a atividade mais importante é a agricultura, desenvolvida na forma de policultura, aliada a pecuária leiteira semi-intensiva. Os principais cultivos do Agreste são: algodão, café e agave (planta da qual se extrai o sisal, fibra utilizada para a fabricação de tapetes, bolsas, cordas e etc).

Existem no Agreste importantes cidades comerciais, centros urbanos com um intenso comércio, que constitui sua principal atividade econômica. São as chamadas capitais regionais do Agreste, entre as quais se destacam Campina Grande, na Paraíba, Feira de Santana, na Bahia, Caruaru e Garanhuns, em Pernambuco (VESENTINI, 2005, p. 296).

Em quatro parágrafos o autor trabalha o Agreste Nordestino, deixando de lado aspectos de sua população como a sua cultura e seus costumes. Não inclui Arapiraca/AL, por exemplo, como grande produtora de fumo e a tradição de outros cultivos nessa região que inicialmente foi povoada por índios fugidos do trabalho escravo que predominava no litoral.

Por fim a última sub-região nordestina tratada por Vesentini é o Meio-Norte, da qual o autor mais uma vez analisa a economia e os aspectos físicos da região, como mostraremos a seguir.

O Meio-Norte, como o próprio nome diz, constitui uma área de transição entre o Norte e o Nordeste, especialmente o Sertão. Apesar de todo o Maranhão e Piauí serem considerados tradicionalmente Meio-Norte, ou Nordeste ocidental, na verdade somente a área que vai da bacia do rio Grajaú, a oeste, até a bacia do rio Parnaíba, a leste, pode, de fato, ser considerada Meio-Norte, ou área de transição entre o Sertão semi-árido e a Amazônia úmida. A parte ocidental do Maranhão é amazônica com clima mais úmido e matas equatoriais semelhantes à floresta Amazônica. E a maior parte do Piauí é sertaneja, com clima semi-árido e vegetação de caatinga.

Nessa faixa de terras encontra-se a mata dos Cocais, paisagem típica do Meio-Norte. A zona dos Cocais é, de fato, considerada uma vegetação de transição entre a caatinga e a floresta Amazônica. É constituída por palmeiras como a carnaúba e, principalmente o babaçu. (VESENTINI, 2005, p. 297).

Nesta primeira explanação sobre o Meio-Norte, Vesentini aborda exclusivamente os aspectos naturais da sub-região, mostrando a vegetação e o clima. Como nas outras passagens sobre o Nordeste o autor não faz uma relação da cultura do povo da região com o local no qual está inserido, pois no Meio-Norte há uma intensa

influência da cultura indígena na região, principalmente no estado do Maranhão, cujas festividades locais trazem consigo os costumes daqueles povos (PENNA, 1998).

Na segunda abordagem sobre o Meio-Norte o escritor estuda a economia da sub-região.

A economia dessa sub-região baseia-se no extrativismo e na agricultura.

Do caule do babaçu se extrai o palmito, e de suas sementes o óleo utilizado na fabricação de cosméticos e de aparelhos de alta precisão. Do caule da carnaúba pode se retirar uma cera, e de seu caroço um óleo. Tanto a cera como o óleo da carnaúba são utilizados na fabricação de ceras, velas e lubrificantes, etc.

A agricultura do Meio-Norte é tradicional, baseada no algodão, cana-de-açúcar e arroz. Mas existem algumas poucas áreas que se modernizaram bastante nessa sub-região, especialmente no Maranhão. Cabe destacar, neste aspecto, minerometalúrgico interligado ao programa Grande Carajás, no Maranhão, com a estrada de ferro Carajás, que traz minérios da serra do Carajás para serem exportados pelo porto de Itaqui, ao redor da qual se criaram usinas de ferro-gusa e de alumínio.

A principal cidade é São Luiz, capital do Maranhão, com edifícios antigos que simbolizam um passado mais rico e um presente em decadência. Na verdade o Meio-Norte já teve seu período de esplendor econômico no século XVIII e parte do século XIX, quando o cultivo e a exportação do algodão lhe renderam vultuosos recursos financeiros que aí foram parcialmente investidos. (VESENTINI, 2005, p. 297)

Vesentini, ao tratar a economia dessa sub-região poderia ter ressaltado também que o extrativismo vegetal do babaçu, da carnaúba e de outros vegetais são heranças da cultura indígena, como aponta Penna (1998). Fazer uma relação da economia com a cultura, ou melhor, com a influência cultural de um povo que ali habita até hoje, seria uma forma muito feliz de destacar a diversidade cultural não só do Meio-Norte como também das outras sub-regiões do Nordeste brasileiro.

Nesta obra poderia ser enfatizado, assim como tratou nas outras regiões brasileiras, que há um Nordeste rico também em cultura, como nos mostra Andrade (1969).

O Nordeste é muito mais que belas praias, cana-de-açúcar e atraso social no Sertão. Essa região engloba várias culturas, nela temos a negritude do povo baiano, a cultura indígena do povo do Maranhão, o guerreiro das Alagoas, o frevo e maracatu de Pernambuco, enfim não há a cultura nordestina e sim as culturas do Nordeste, isso sim deve ser mostrado. (p.87).

Todos esses aspectos culturais do Nordeste foram deixados de lado em detrimento da diversidade fisionômica e econômica da região. O que é mostrado é uma divisão do Nordeste em quatro regiões, Zona da Mata, Agreste, Sertão e Meio-Norte. Delas são apontadas unicamente as características físicas como clima, vegetação, hidrografia e relevo, e alguns aspectos econômicos. Entedemos que não somente é uma visão limitada do Nordeste, mas tendenciosa, uma vez que o mesmo tratamento não foi dado às demais regiões do país.

Ele em sua abordagem supervaloriza a economia e a diversidade climática da região Nordeste, como se a região fosse heterogênea nesse sentido apenas. Sua abordagem da Geografia e do multiculturalismo pode ser caracterizada como sendo limitada, tendendo a um monoculturalismo homogeneizador de quase todos os aspectos da região, sendo, portanto, ultrapassado.

Hoje o Nordeste brasileiro é reconhecido não apenas por suas características naturais, mas também pelo seu crescimento econômico e sua diversidade cultural. O autor vai deixando para o aluno uma visão de que hoje não há mais as diversidades culturais, econômicas e sociais da região. Ele não mostra em seu livro que há vários nordestes e vários Estados, todos igualmente importantes na composição da região.

O autor perdeu uma chance importante de reverter o estigma que tradicionalmente vem sendo reforçado a respeito do nordeste e dos nordestinos, pois sua obra é uma das mais lidas e que servem como referência para elaboração de provas de diversos vestibulares do país.

b) SENE, Eustáquio de. & MOREIRA. João Carlos. Geografia Geral e do Brasil. São Paulo. Scipione. 1998.

Sene e Moreira também estão entre os autores mais importantes de livros didáticos de Geografia para o ensino médio no país. Sene é Bacharel e Licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo. É Mestre em Geografia Humana por essa mesma universidade e professor de Geografia de ensino médio e cursos pré-vestibulares. Moreira é Bacharel em Geografia pela Universidade de São Paulo, Mestre

em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo e professor de Geografia de ensino médio e cursos pré-vestibulares.

Pelo currículo dos dois autores da segunda obra analisada, percebe-se que são professores com uma experiência significativa no ensino da disciplina Geografia para o nível médio. Porém, nessa obra, que é uma das mais adotadas pelas escolas de nível médio, há um problema que consideramos mais grave do que na obra anteriormente analisada de Vesentini, pois os dois autores nem sequer têm o trabalho de falar das diferenças entre as regiões brasileiras destacando-as separadamente. O Brasil é descrito de forma geral, sem destacar a importância histórica de cada região.

No estudo das regiões brasileiras, Sene e Moreira repetem os mesmos equívocos de Vesentini, ou seja, abordar de forma muito rápida a região Nordeste, coisa que não é feita com as outras regiões brasileiras como a Sul e Sudeste.

Ao tratar da região Sudeste, por exemplo, os autores afirmam:

O estudo que será feito da região Sudeste será abordando a economia da região, as características físicas, os aspectos sociais e a diversidade cultural do povo que compõe essa região, pois nela vemos várias etnias que diversificou a região sudeste culturalmente falando, além da cultura trazida por pessoas vindas de outras regiões como a Nordeste e Norte do Brasil. (SENE & MOREIRA, 1998, p. 256)

A abordagem que é feita da região Nordeste é muito simplória, se limitando a mostrar os seus aspectos econômicos e físicos. Os autores iniciam o estudo dessa região com o tópico que recebe o título de: “Nordeste, quatro realidades distintas”. Veremos que essas realidades que serão mostradas são aquelas que tratam da economia e dos aspectos físicos, porém há uma vantagem na abordagem desses autores, eles estudam o Nordeste em sua divisão política respeitando os limites dos estados.

O estudo do Nordeste inicia com o Meio-Norte, afirmando o autor sobre essa sub-região:

Meio-Norte

Formado pelo Maranhão e Piauí, o Meio-Norte constitui uma área de transição entre a Amazônia, úmida e coberta de floresta, e o Sertão, de clima semi-árido e vegetação xerófila.

As atividades mais antigas são a pecuária e o extrativismo do babaçu, ao lado de cultivos de subsistência. Nos últimos anos o cerrado do sul do Maranhão, o Piauí e o oeste baiano passaram a desenvolver lavoura comercial, principalmente de soja, com investimentos de agricultores do sul do país.

Associada a modernização trazida pela soja, surgiram atividades como a avicultura e a suinocultura, além de insumos e equipamentos necessários à produção.

No Maranhão, destaca-se também o complexo minerometalúrgico associado ao Projeto Grande Carajás do Pará, por meio da Companhia Vale do Rio Doce e da Alcoa, uma multinacional do alumínio. (SENE e MOREIRA, 1998, p. 257).

Como na obra estudada anteriormente, Sene e Moreira deixam de lado a questão cultural do povo dessa sub-região e ainda conseguem ser bem mais resumidos do que a obra de Vesentini, pois deixam de tratar das características físicas da região, como a hidrografia e relevo. Os autores apenas citam o tipo de clima que predomina na região e a vegetação que a compõe a mesma.

Ao tratar, por exemplo, da região Centro-Oeste do Brasil, os autores são bem mais detalhistas em seu estudo.

A região Centro-Oeste se destaca não só por sua diversidade econômica como também por sua riqueza cultural e ambiental. É uma região que predominam áreas secas com clima tropical quente e seco como no cerrado, vegetação xerófila e aberta, favorecendo a criação de gado bovino. O pantanal vegetação hidrófila, ou seja, resistente à umidade, pois o clima que predomina nessa região é um clima tropical quente e úmido (SENE e MOREIRA, 1998, p. 235).

Na abordagem sobre o Sertão nordestino, os autores limitam-se a falar sobre os problemas sociais, a economia e os aspectos físicos da sub-região. Mais uma vez deixam de falar da cultura do povo sertanejo, pois, como afirma Penna (1998).

Estudar as regiões de um país como o Brasil, e deixar de analisar a diversidade étnica e cultural de seu povo é um dos grandes erros que um pesquisador pode cometer em sua carreira. Não há como não falar da cultura do carioca com sua dança típica da cultura negra, o samba, da vida simples do pantaneiro no Centro-Oeste e da vida rústica, porém rica em cultura do sertanejo. (p.70).

Porém, Sene e Moreira abordam o Sertão do Nordeste da seguinte forma:

Caracterizado por clima semi-árido e vegetação de caatinga, o Sertão ocupa a área mais extensa do interior do Nordeste.

De modo geral, coincide com o chamado polígono das secas, que teve seu limite fixado legalmente e estende-se por nove estados: Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Minas Gerais, ultrapassando, portanto, os limites da região Nordeste.

Os graves problemas do Sertão não podem ser atribuídos a fatores naturais. Mesmo após a criação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), em 1959, não foi elaborado um plano geral de irrigação e alteração da estrutura fundiária, altamente concentrada. A destinação de verbas limitou-se a atender, e de forma insuficiente, a construção de açudes e a formação de frentes de trabalho. Os investimentos estatais e o processo de desenvolvimento do país criaram no Nordeste pequenos enclaves de desenvolvimento, e o Sertão foi o menos beneficiado. (SENE e MOREIRA, 2002, p. 258).

Em quatro parágrafos os autores sintetizam o Sertão nordestino. Desta vez a crítica feita vai mais além do que não ter abordado a questão cultural daquele povo, pois também deixaram de mencionar de forma mais aprofundada a economia que se desenvolve e dos aspectos naturais como o relevo e a hidrografia.

Sobre a Zona da Mata, que em sua obra os autores chamam de *Litoral*, são mostrados os seguintes pontos: as características físicas clima e vegetação, a agricultura, a indústria e alguns aspectos humanos como a densidade demográfica e rapidamente uma fala sobre a influência do povo negro e indígena na população dessa sub-região.

O litoral é representado pela parte da planície litorânea que vai desde o Rio Grande do Norte até o Sul da Bahia. O clima é quente e úmido, com chuvas predominantemente nos meses de junho a agosto. Como o litoral era quase todo coberto por mata atlântica, a região ficou conhecida como Zona da Mata.

Como sua principal atividade econômica continua sendo a agroindústria canavieira, a Zona da Mata conserva uma das estruturas produtivas mais tradicionais de todo o Nordeste, o que tem contribuído para o aumento da concentração fundiária.

Também no Recôncavo Baiano a lavoura comercial foi introduzida no período da colonização, com o cultivo do fumo. Outras lavouras se desenvolveram depois, mas economia local se baseia na extração de petróleo e nas indústrias da área de Salvador.

No sul da Bahia predomina a monocultura do cacau, responsável pelo desenvolvimento dos centros urbanos de Ilhéus e Itabuna. (SENE e MOREIRA, 2002, p. 259).

Nesta passagem da obra, os autores tratam da economia da região. Não é mostrada em nenhum momento a importância do turismo para essa sub-região. Mesmo

sabendo-se que os pescadores e suas famílias têm de desenvolver o artesanato, que contribui bastante para essa atividade econômica. De acordo com Penna (1998).

O filé, artesanato típico do Litoral nordestino, é uma das mais ricas heranças deixadas pela população antiga dessa sub-região, e que hoje essa cultura de bordar ajuda na renda das famílias de pescadores da região, na qual a produção é destinada principalmente ao turismo. (p.97).

E finalmente o Agreste, que infelizmente é trabalhado em um único parágrafo da obra, os autores dizem que

O Agreste corresponde a uma área de transição entre o Litoral, úmido e o Sertão, semi-árido. É uma faixa de clima semi-úmido, identificada economicamente por cultivos alimentares e pela criação de gado, com estrutura fundiária marcada pelo minifúndio e densidades demográficas elevadas. Campina Grande, na Paraíba, e Caruaru, em Pernambuco, funcionam como centros econômicos dessa área. (SENE & MOREIRA, 2002, p. 259).

Os autores tratam de forma muito rápida o estudo das regiões brasileiras. Mostram uma análise generalizada da economia brasileira em seus três setores, trabalham a urbanização, a questão ambiental e os indicadores sociais do Brasil.

Quando se faz um estudo regional do Brasil, se deve levar em consideração todos os aspectos do cotidiano de cada região, as características físicas, sociais, econômicas e culturais. E esse estudo deve ser feito de forma integrada e ao mesmo tempo isolada, ou seja, fazer um estudo de cada região de forma isolada para depois cruzar os dados das cinco regiões, nunca um estudo apenas generalizado. (WILLINSKY, 2002, p. 39).

Há um estudo superficial que aponta as diferenças entre as regiões de nosso país, dessa forma o aluno ao estudar por essa obra fica com uma visão pouco nítida das mesmas. Como aponta Andrade,

O que deve ser passado para aqueles que estudam o Brasil geograficamente, não são apenas as características ambientais, econômicas e sociais, deve-se transmitir também as implicações dessas características sobre os aspectos culturais do povo de cada região. (1969, p. 177).

Na obra de Sene e Moreira há uma abordagem um pouco mais aprofundada da diversidade cultural da região Sul do Brasil e do estado de São Paulo, quando afirmam que

Um grande exemplo de diversidade cultural no Brasil é a região Sul e o estado de São Paulo, pois nessas áreas há uma mistura ímpar de culturas do Brasil, mistura essa que ocorreu devido a chegada dos europeus, africanos e asiáticos (1998, p. 352).

Há que se ressaltar que essa riqueza cultural da região Sul e do estado de São Paulo não é única, pois ao falar da região Nordeste, Garcia (1999) afirma que.

O Brasil é um país rico em diversidade cultural e que todas as regiões são ricas culturalmente falando, não deve existir uma hierarquia cultural entre essas culturas regionais. Não há cultura melhor que outra, há sim diferenças, riquezas de costumes, tradições e hábitos, seja na dança, na alimentação ou nas festividades e o Nordeste é um bom exemplo disso. (p.360).

Sene e Moreira fazem o estudo regional do Brasil de forma superficial, dificultando o aprendizado do aluno, fazendo com que haja uma visão homogeneizadora e confusa do estudo regional do Brasil.

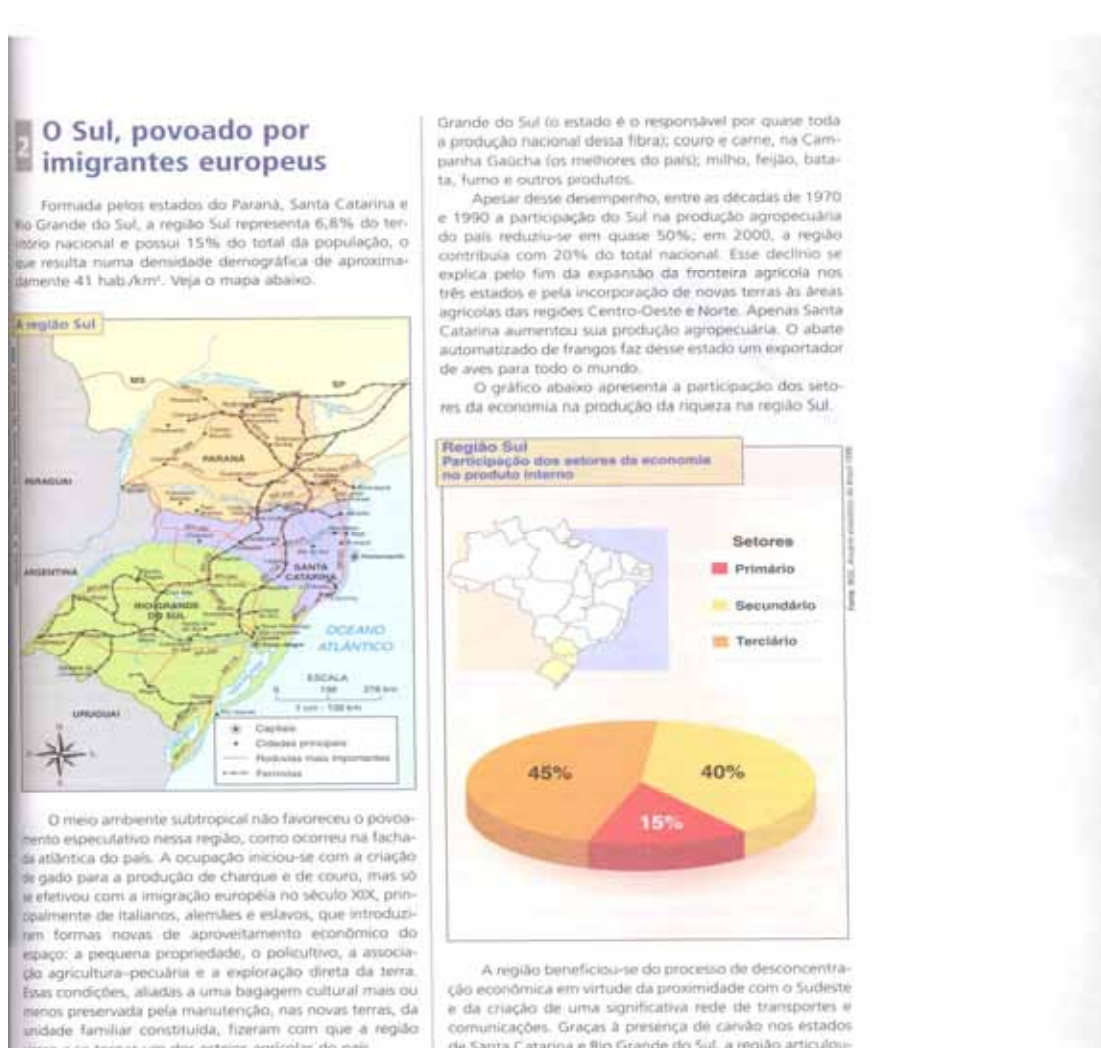
O livro didático de Geografia do ensino médio deveria mostrar os conceitos geográficos da forma mais ampla possível, trazendo os conceitos mais elementares da disciplina até aqueles de grande relevância para o cotidiano do aluno.

A geografia deve ser vista pelo aluno do ensino médio de forma crítica, e ampla economia, meio ambiente, globalização, cultura, urbanização e outros conceitos e fenômenos devem ser mostrados principalmente através dos livros didáticos que devem seguir as diretrizes dos PCNEM. (SPOSITO, 2004, p. 330).

É inegável que, apesar de ser um documento problemático, como já vimos, o PCNEM trouxe uma importante contribuição para o ensino de Geografia no ensino médio, em particular. O documento afirma que a cultura deve ser um tema recorrente no ensino da Geografia no nível médio (BRASIL a, 1999). No estudo das regiões do Brasil a questão cultural deve ser mostrada tanto quanto a questão econômica e ambiental, de forma equitativa sem valorizar uma região em detrimento de outra. Assim, “[...] todas as regiões são importantes no estudo econômico, social, ecológico e cultural, não se deve super-valorizar uma região em detrimento de outra em qualquer uma dessas análises” (PENNA, 1992, p. 300).

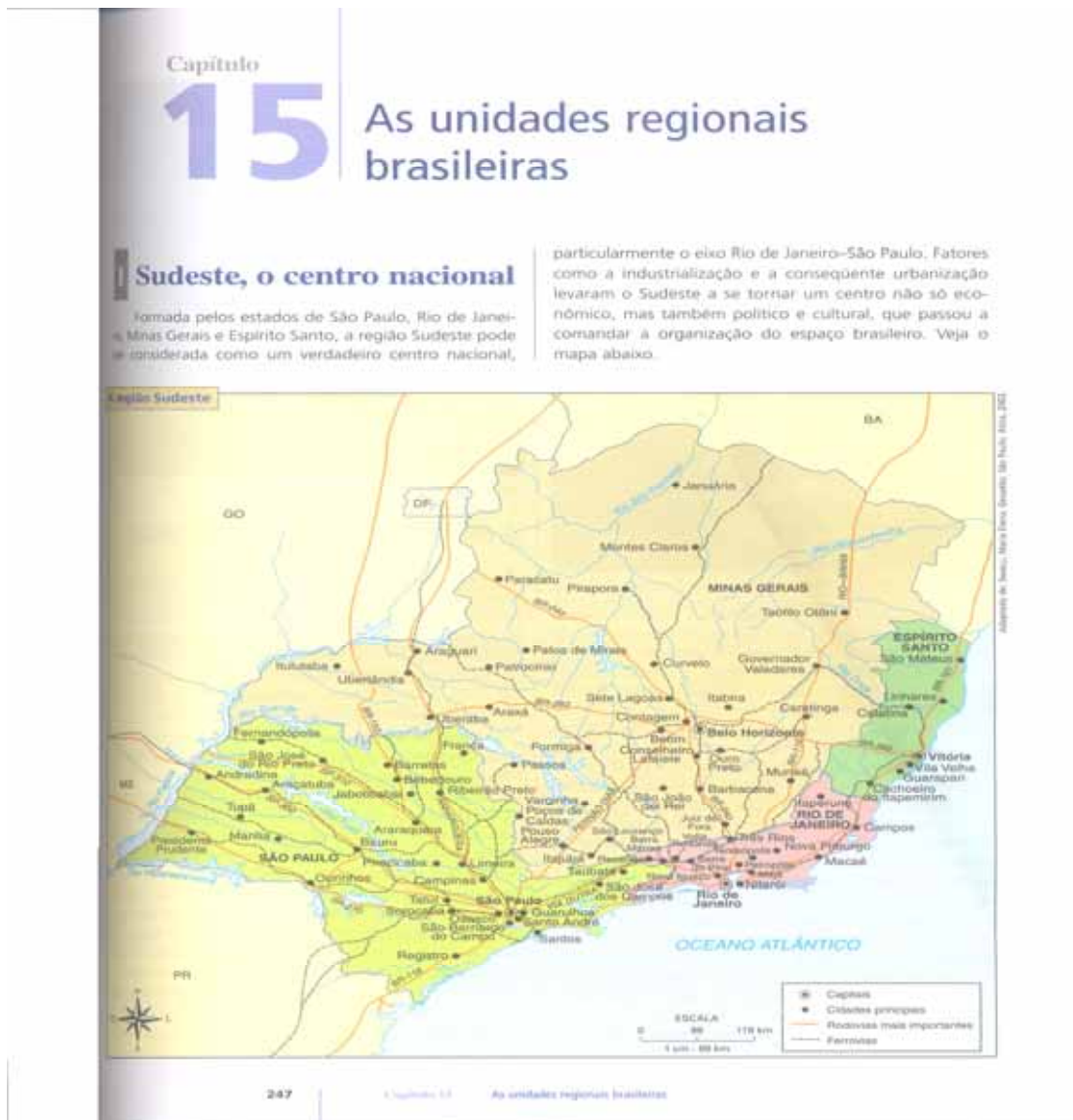
Fazendo uma comparação do que foi abordado sobre o Nordeste e as outras regiões em sua obra, Sene e Moreira deixaram de abordar aspectos culturais do

Nordeste, porém não fizeram isso em regiões como a Sul do Brasil, onde eles enfatizam a questão da imigração naquela região, como mostra o mapa a seguir.



Fonte: SENE, Eustáquio de. & MOREIRA, João Carlos. Geografia Geral e do Brasil. São Paulo. Scipione. 1998. Página 245

Sobre o Sudeste, os autores apontam essa região como sendo o centro econômico do país, e de forma correta, buscam respeitar a divisão política da região, não excluindo o Norte de Minas Gerais como fez Vesentini, que incluiu essa área como fazendo parte do Nordeste. A análise dos autores foi feita com base na divisão política da área e não nas características fisionômicas.



Fonte: SENE, Eustáquio de. & MOREIRA, João Carlos. Geografia Geral e do Brasil. São Paulo. Scipione. 1998. Página 247.

Nota-se que no estudo feito sobre a região Sudeste, são respeitados os limites de cada estado, mostrando também as rodovias que interligam essa região, levantamento esse que não foi feito com a região Nordeste do Brasil, ou seja, não há uma padronização na forma de abordagem das diversas regiões do Brasil, também nessa obra.

Sobre o Nordeste Brasileiro, pouco é apresentado e discutido neste segundo livro didático analisado. Apesar das falhas, entendemos que a obra de Vesentini ainda é mais didática na parte que trata da regionalização de nosso país.

Mostrar o porquê de o Nordeste ser tão diferente internamente, apontar nos conteúdos que existem sim vários Nordeste, mas não só por causa do clima e da economia distinta entre as sub-regiões, mas também devido às tradições culturais de seu povo que sobrevive ainda hoje, é uma tarefa urgente, que ainda precisa ser feita.

O Nordeste vai além da diversidade econômica e física, essa região é o exemplo do conceito de diversidade cultural e quem escreve ou fala sobre o Nordeste deve obrigatoriamente falar sobre essa questão, pois se não o fizer cai em um grande erro. (GARCIA, 1999, p. 45).

Dessa forma parece-nos que o estudo da região poderia ficar mais completo e o aluno aprenderá a identificar que a região Nordeste não é só agricultura de Plantation na Zona da Mata, seca no Sertão, extrativismo vegetal no Meio-Norte e Pecuária no Agreste. O Nordeste é muito mais que isso. É o guerreiro e a herança do Quilombo dos Palmares em Alagoas, o bumba-meu-boi do Maranhão, a capoeira da Bahia, o maracatu de Pernambuco, citando apenas as tradições culturais mais conhecidas, sem mencionar a culinária, a música a linguagem e as formas de expressão religiosa. Assim o estudante poderia saber que uma se trata de uma região rica, podendo utilizar-se dessa riqueza para gerar inclusive riqueza econômica.

c) A abordagem que poderia ser feita sobre o Nordeste brasileiro

Ao se trabalhar o tema regionalização do Brasil entendemos que ambos livros didáticos focaram suas análises demasiadamente nas diferenças físicas, econômicas e sociais, deixando em segundo plano e até ignorando completamente a questão da diversidade cultural, com as especificidades e tradições culturais de cada estado da região. Dessa forma as tradições culturais de cada povo deixaram de ser repassadas e conhecidas pelas gerações futuras.

Mostrar o porquê de o Nordeste ser tão diferente internamente, apontar nos conteúdos que existem vários Nordeste seria uma forma de valorizar um identidade cultural nordestina de forma mais positiva, devido às tradições culturais de seu povo e que sobrevivem ainda hoje. Dessa forma nos parece que o estudo da região ficaria mais completo e o aluno saberia identificar que a região Nordeste não é só agricultura de

Plantation na Zona da Mata, seca no Sertão, extrativismo vegetal no Meio-Norte e Pecuária no Agreste, o Nordeste é certamente muito mais que isso.

CONCLUSÃO

O ensino médio brasileiro nos últimos anos vem dando grande ênfase aos conteúdos que são abordados pelos vestibulares das principais universidades do país, e por isso alguns conteúdos são colocados em segundo plano. Pior ainda, não são nem mencionados. Observamos nesta pesquisa com a disciplina geografia essa forte hierarquização de conhecimentos ao analisarmos o tema da região Nordeste, especificamente no ensino médio, em que conteúdos são abordados de forma aparentemente equivocada ou não são abordados. Há um total silenciamento do tema da diversidade cultural nordestina.

As conseqüências são, sem dúvida, negativas, pois é notória a tentativa dos livros didáticos analisados em valorizar as regiões sul e sudeste, em todos os aspectos, e uma visível desvalorização do nordeste.

Nesta pesquisa tivemos o cuidado de analisar os livros didáticos mais usados no nível médio de ensino, o de VESENTINI, José Willian. **Geografia: Série Brasil**. São Paulo. Ática. 2005 e SENE, Eustáquio de e MOREIRA, João Carlos. **Geografia Geral e do Brasil**. São Paulo. Scipione. 2002, os quais entram na bibliografia básica dos principais vestibulares do Brasil.

Essas obras analisadas deixam de tratar de uma temática das mais importantes, a diversidade cultural do Nordeste brasileiro. Como procuramos mostrar no capítulo III, essas obras tratam essa temática de forma resumida ou simplesmente não tratam do assunto. É dada ênfase aos aspectos físicos, econômicos e indicadores sociais da região, deixando em segundo plano os diferentes Nordestes que existem, considerando as especificidades culturais de cada estado da região.

Os alunos do ensino médio que trabalham essa temática, ao estudarem por essas obras tão recomendadas nas escolas públicas e privadas, podem ficar com uma visão estigmatizada da região Nordeste.

É importante destacar que para se tentar resolver essa abordagem esvaziada e desvalorizadora dessa região, não bastaria apenas modificar o livro didático simplesmente, pois esses livros seguem os parâmetros curriculares nacionais do ensino

médio. Teria que haver um acompanhamento mais rígido na edição dessas obras ao inserir com mais ênfase a questão da diversidade cultural nesses PCNEM.

É importante mais liberdade e autonomia na seleção dos conteúdos que devem ser transmitidos no nível médio de ensino, para que os professores e escolas não fiquem reféns desses conteúdos pré-selecionados e que não mostram a realidade dos alunos que estudam a geografia do Brasil em seus diferentes aspectos.

Com isso não queremos afirmar que as diretrizes e os parâmetros tomem como metas esse caminho, pelo contrário, esses instrumentos mostram que deve haver uma maior abertura nas abordagens desses temas, porém algumas obras não seguem as orientações recomendadas.

Desta forma, seria recomendável que ocorresse um maior engajamento dos professores na hora da seleção desses conteúdos e também no momento de transmissão dos mesmos para que o processo ensino-aprendizagem não ficassem estáticos e limitados.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. In: ZIZEK, Slavoj (Org) **Um mapa da ideologia**. RJ: Contraponto, 1996.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, P.; SADER, E. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.

ARRUTO, José Mauricio. **De como a cultura se faz política e vice-versa: sobre religiões, festas, negritudes e indianidades no Nordeste contemporâneo**. In: IV ciclo Nação e Religião – Brasil 500 anos Experiência e destino. 2001 FUNARTE/UERJ e UENP, 2001.

BALL, Stephen J.. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar**. Educ. Soc. , Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 nov. 2008. doi: 10.1590/S0101-73302004000400002.

BAUER, Martin W ; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som**. 2ªed., Petrópolis, Vozes, 2002.

BEZZI, Meri Lourdes. **Região: uma (re)visão historiográfica** – da gênese aos novos paradigmas. 1996. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 1996.

BICUDO, Maria Aparecida V; ESPOSITO, Vitória Helena C. **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Unimep, 1994.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do banco mundial. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 18, n. 52, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092003000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 Ago 2006. doi: 10.1590/S0102-69092003000200007.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 5ªed., Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1996.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999b. 4v.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**, 1998.

BUENO, M.S.S. **Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma ou liturgia.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 109, p. 7-24, mar. 2000.

BUENO, Fco da Silveira. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, FENAME, 1981.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação.** Educ. Soc. [online]. ago. 2002, vol.23, no.79 [citado 12 Maio 2006], p.125-161. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15/05/06

CANEN, Ana; CANEN, Alberto G. **Rompendo Fronteiras Curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber.** *Currículo sem Fronteiras*. [online]v.5, n.2, pp.40-49, Jul/Dez 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>>. Acesso em: 17/06/06.

CARVALHO, José Sérgio. **O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade.** Cad. Pesqui. [online]. Mar. 2001, no.112 [citado 21 Fevereiro 2006], p.155-165. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742001000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19/05/06.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DALE, Roger. **Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"?** Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 87, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 Set 2006. doi: 10.1590/S0101-73302004000200007.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o concenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

FÁVERO, O . (org.) **A Educação nas Constituintes Brasileiras, 1823 – 1988.** 2. ed., Campinas, (SP): Autores Associados, 2001.

FERNANDES, F. (1992). **Oportunidades educacionais.** Artigo para a *Folha de São Paulo*, 14/12/92. Reproduzido em *LDB: Impasses e contradições* (1993). Brasília, DF:

Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Coordenação de Publicações.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

GOMES, Ângela de Castro. **A construção do homem novo e trabalhador brasileiro**. In: OLIVEIRA, Lúcia; VELLOSO, Mônica; GOMES, Ângela. Estado Novo – Ideologia e Poder. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas**. Educ. Pesqui. [online]. jan./jun. 2003, vol.29, no.1 [citado 12 Maio 2006], p.109-123. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12/07/06.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, Stuart. **Da diáspora – identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2003.

JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. Enredos da tradição: a invenção histórica da região Nordeste do Brasil. In. LARROSA, Jorge. e SKLIAR, Carlos. (Orgs). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOBO, Tancredo. **Currículo & identidade na educação**. Fortaleza: Livro Técnico, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. **Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização**. Educ. Soc. [online]. Set. 2002, vol.23, no.80 [citado 20 Abril 2005], p.386-400. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em 25/04/06.

LUDKE, Meuga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Angela Maria. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 109, mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 nov. 2008. doi: 10.1590/S0100-15742000000100004.

McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade**: Desafios educacionais para o terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1995.

MITRULIS, Eleny. **Ensaio de inovação no ensino médio**. *Cad. Pesqui.* [online]. Jul. 2002, no.116 [citado 21 Fevereiro 2006], p.217-244. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20/04/06.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo, identidade e diferença. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. (Orgs.). **Currículos, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto: Porto, 2002.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MUNANGA, K. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: SCHAWARCZ, Lilia Moritz, REIS, Leticia de Souza (orgs.) **Negras Imagens**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/ Estação Ciência, 1996.

OLIVEIRA, Francisco de. **Planejamento e conflito de classes**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

ORTIZ, Renato. Estado Autocrático e Cultura. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PENNA, Maura. **O que faz ser nordestino**: identidades sociais, interesses e o “escândalo” Erundina. São Paulo: Cortez, 1992.

PÈREZ GÒMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, pp. 99-117.

ROMAN, Marcelo Domingues. **Neoliberalismo, política educacional e ideologia**: as ilusões da neutralidade da pedagogia como técnica. *Psicol. USP.*, São Paulo, v. 10, n.2, 1999. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365641999000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 Ago 2006. doi: 10.1590/S0103-65641999000200011.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do Contrato Social**. Rio de Janeiro, Tecnoprint, 1980

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **Inventando o ser negro no Brasil**. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. In: **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. SP: Cortez: autores Associados, 1992.

SENE, Eustáquio de; MOREIRA, João Carlos. **Geografia Geral e do Brasil**. São Paulo. Scipione, 2002.

SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1830 – 1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Structural changes in the capitalism and educational policies under Fernando Henrique Cardoso's administration: the case of medical teaching**. *Educ. Soc.* [online]. Sep. 2002, vol.23, no.80 [citado 23 Febrero 2006], p.201-233. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008000011&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 18/06/06.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. O adeus às metanarrativas educacionais. In: **Identidades terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SMITH, Adam. **Riqueza das Nações**. São Paulo, HEMUS, 1981.

SWEEZY, Paul M. **Teoria do Desenvolvimento Capitalista**. Rio de Janeiro, ZAHAR Editores, 1973.

TAYLOR, Charles. **El multiculturalismo y la politica del reconocimiento**. Mexico: Fondo de Cultura Econômica, 1994.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política educacional: elementos para uma crítica de neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. (Org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

UNESCO. **Relatório da reunião educação para o século XXI**. Paris: UNESCO, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VESENTINI, José Willian, **Geografia: Série Brasil**. São Paulo: Ática. 2003.

VIDAL, Francisco Carlos Baqueiro. **Nordeste do Brasil** – Atualidade de uma velha questão: vicissitudes da teoria do subdesenvolvimento regional no contexto do capitalismo contemporâneo. 2001. Dissertação (Mestrado em Administração). Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, salvador-BA, 2001.

VIEIRA, Jarbas S. **Currículo (rastros, história, blasfêmia, dissoluções, deslizamentos, pistas)**. Revista Educação. Maceió, ano 9, n°15, Dez, 2001.

WALTER PRAXEDES. **A diversidade humana na escola: reconhecimento, multiculturalismo e tolerância** revista espaço acadêmico. n°42 novembro de 2004 ano IV disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/042/42wlap.htm>> Acesso em: 11/05/2006.

WILLINSKY, J. **Política educacional da identidade e do multiculturalismo.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 29- 52, nov. 2002.

WHYNES, David K. & BOWLES, Roger A. **A teoria Econômica do Estado.** Rio de Janeiro, ZAHAR Editores, 1981.