

**A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL E A
FORMAÇÃO ESCOLAR: O DISCURSO PRESENTE NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA**

**THE CAPITAL'S REFORMULATION IN TERMS OF
PRODUCTION AND SCHOOLING CONSTRUCTION: THE
SPEECH INPUT IN DIDACTIC GEOGRAPHY BOOKS**

**LA REESTRUTURACIÓN PRODUCTIVA DEL CAPITAL Y LA
FORMACIÓN EDUCATIVA: EL DISCURSO PRESENTE EN LOS
LIBROS DIDÁCTICOS DE GEOGRAFIA**

Thiago Bueno Saab¹

thiagobuenosaab@hotmail.com

Ideni Terezinha Antonello²

antonello@uel.br

RESUMO

Durante o processo de formação escolar, entra em campo o papel da ideologia na educação que, na atual conjuntura, tem servido para corroborar com o novo e precário mundo do trabalho. Dessa forma, o objetivo central deste artigo é analisar o conteúdo da reestruturação produtiva do capital, presente nos livros didáticos de Geografia, na perspectiva de apreender os discursos existentes nesses livros. O universo da pesquisa foi composto por um colégio público e outro particular para a análise de livros e apostilas adotados. Assim, realizou-se análise do material utilizado no ensino público e no privado, para verificar se há por parte dos autores, algum tipo de intencionalidade, ou seja, se há um discurso ideológico. Complementando a pesquisa, foram realizadas entrevistas com um professor de Geografia de cada colégio para investigar como eles percebem o conteúdo relativo à reestruturação produtiva do capital presente nas obras didáticas com que trabalham.

PALAVRAS-CHAVE: Reestruturação Produtiva do Capital. Educação para o capital. Livro didático de Geografia. Ideologia. Mundo do trabalho.

ABSTRACT

As the process of education develops through school it's noticeable the importance of the ideology in the education, which has served as a basis to corroborate and keep this current precarious system of work. Therefore, the great goal of this article consists of analyzing the exposure of the Capital reformulation by didactic material, especially Geography books, trying to get a sharper approach of the content being explored in these books. In order to enrich this research two systems of education have been explored – a public and a private school – so a comparison of both materials could be firmly set. Having these two materials in hand, a thorough reflection has taken over so it would be possible to assess the content of the two ongoing systems of education and whether their authors aimed at a specific point in order to construct a concept or ideology. It's also worth

¹ Mestre em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail de contato: thiagobuenosaab@hotmail.com

² Professora do Curso de Graduação e Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina. Pós-doutoramento no IGOT- Instituto de Geografia e Ordenamento do Território/Universidade de Lisboa/Portugal. Bolsista CAPES Processo 1660/14-4. E-mail de contato: antonello@uel.br

bringing out to the content two teachers, each one representing the respective public and private school, have been interviewed so it would result in an enhancement of their perspectives regarding the material they're supposed to use and how they are influenced towards the structure of the Capital.

KEYWORDS: Education for the capital. Geography book. Ideology. World of work. Productive Restructuration of Capital.

RESUMEN

Durante el proceso de la formación educativa se surge el papel de la ideología en la educación, que en la actual coyuntura ha servido hacia sostener ese nuevo y deficitario mundo del trabajo. Dese modo, el objetivo central de ese artículo es analizar el contenido de la reestructuración productiva del Capital que ha estado presente en los libros didácticos de Geografía, con la perspectiva de aprender los discursos que se manifiestan en esos libros. El universo de la pesquisa se ha compuesto de dos escuelas, siendo una privada y otra pública, así se ha logrado la apuración de sus libros y lo contenido que traen. Con eso, se ha realizado una apuración de los materiales que ambos los métodos emplean y si hay una relación directa con el sistema capitalista de producción, así como su ideología. Cabe sir dicho que los maestros de Geografía, cada cual en representación de un sistema educativo, han sido entrevistados de modo a emitir su opinión profesional a respecto a la reestructuración reproductiva del Capital que ha estado en las obras didácticas con las cuales trabajan.

PALABRAS-LLAVE: Reestructuración Productiva del Capital. Educación hacia el Capital. Libro didáctico de Geografía. Ideología. Mundo del trabajo.

INTRODUÇÃO

É possível perceber que a educação tem perdido sua essência de formação humanista, pois em uma sociedade onde tudo é vendido e comprado, até a educação passa a ter um preço. A educação adquiriu o valor de impulsora do desenvolvimento nacional, da empregabilidade, da mobilidade social e, conseqüentemente, da força de trabalho, tornando-se mercadoria qualificada para gerar valor e valorizar o capital.

Isso decorre do fato de a educação constituir-se no que Mészáros (2008) entende como uma educação para o capital, em que a formação humana, destinada a atender o desenvolvimento das potencialidades do homem, é deixada de lado para primar pelo atendimento das necessidades de formação de uma classe trabalhadora apática, que consente com a sua condição de explorada e que compactua com o processo de reprodução do *status quo* capitalista e, por conseguinte, da reprodução do capital.

Nesse sentido, podem-se considerar as ideias de Sader (2008) ao elucidar a relação entre educação e os valores capitalistas, afirmando que o objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, contra a alienação e contra a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema

capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

Assim, entende-se que a educação, ao invés de conduzir a humanidade para a sua emancipação, para a sua autonomia, condiciona a humanidade aos interesses do capital, ou seja, aprisiona em vez de libertar. Nesse sentido, o objetivo central deste artigo é analisar o conteúdo da temática que envolve a reestruturação produtiva do capital presente nos livros didáticos de Geografia, na perspectiva de apreender os discursos existentes nesses livros, em relação aos assuntos concernentes à temática da investigação. Por conseguinte, a presente análise ganha relevância diante da necessidade de verificar, nos livros didáticos, a presença de discursos que reiteram e legitimam a visão de mundo das classes hegemônicas e dominantes.

Para atingir o escopo que centraliza a análise, desdobrou-se a reflexão nos seguintes focos: (a) averiguar se há a presença do discurso ideológico que sustenta esse “novo e precário mundo do trabalho” nos livros didáticos de Geografia ou se os autores assumem uma postura crítica perante a reestruturação produtiva do capital; (b) analisar a opinião dos educadores sobre como o assunto é tratado nos livros didáticos; (c) contrapor o discurso presente nas coleções de livros didáticos de escolas públicas e do sistema privado de ensino, na perspectiva de apreender como se cristaliza essa discussão em ambas as realidades do ensino-aprendizagem de Geografia.

Os procedimentos metodológicos constituíram-se de pesquisa e elaboração de um arcabouço teórico e metodológico para sustentar a análise no que diz respeito à temática principal do presente artigo. Tendo como base esse alicerce teórico-metodológico, realizou-se uma investigação empírica com o intuito de abarcar as duas realidades de ensino-aprendizagem (público e particular) e, assim, efetuar a análise dos livros e apostilas adotados com vistas a verificar se há por parte dos autores algum tipo de intencionalidade, ou seja, se há um discurso ideológico que vá ao encontro das necessidades de produção e reprodução do capital. Além de realizar entrevistas com dois professores de Geografia, um de cada colégio, para observar como eles percebem as obras didáticas com as quais trabalham.

Elucida-se que o universo de pesquisa, o qual abrange um colégio privado e um público, teve como finalidade constatar os seguintes pontos: se no material utilizado na concepção epistemológica da escola e do professor existia diferença entre ambas as realidades, de modo que o critério usado para a escolha dos colégios foi aleatória. Assim, buscou-se saber como os professores trabalham esse conteúdo e qual a opinião deles em

relação ao conteúdo abordado nos livros didáticos sobre a temática que norteia a presente análise.

Dessa forma, estruturou-se este artigo em tópicos de discussão, sendo o primeiro, voltado para a análise do papel da educação na sociedade e de que forma ela atua na sedimentação da ideologia dominante. O segundo tem como mote a discussão das transformações ocorridas no mundo do trabalho e na formação escolar fruto da reestruturação produtiva do capital. No terceiro tópico versou-se sobre o livro didático e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem de Geografia na perspectiva de apreender as potencialidades e os limites desse instrumento de ensino para a concretização de uma prática pedagogia libertária ou se a escola não consegue se desvencilhar da ideologia dominante e mantém o seu papel de instrumento ideológico. O último tópico é engendrado pelo terceiro, pois efetuará a análise de livros didáticos utilizados em dois colégios no município de Londrina/PR, com intuito de apreender o discurso presente neles sobre o mundo do trabalho, bem como se esses discursos legitimam os valores repassados pelas classes dominantes.

A “EDUCAÇÃO PARA O CAPITAL”: O SEU PAPEL NA FORMAÇÃO ESCOLAR E NA VISÃO DOMINANTE DA SOCIEDADE

Considera-se que a função da educação é dada pela sociedade, uma vez que a finalidade da escola pode ser deduzida de suas demandas, da identificação de seus desejos, necessidades e é imprescindível conhecer o que está sendo registrado como importante para a formação das novas gerações (NAGEL, 2010). Assim, torna-se fundamental perguntar e obter indícios sistemáticos das características (competências e habilidades) do homem que a sociedade pretende para alcançar o que se almeja para o futuro da sociedade.

Todavia, percebe-se, conforme a defesa de Mészáros (2008), que uma das funções da educação é produzir tanta conformidade ou consenso em relação à ideologia dominante quanto for capaz. Assim, o caráter reformista das mudanças nos sistemas educacionais não rompe com a lógica da exclusão, mas corroboram a manutenção da esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos e condena-os para sempre a serem apenas considerados como objetos, em nome da suposta superioridade da

elite: meritocrática³, tecnocrática e empresarial, induzindo a preservação dos padrões tidos como civilizados, contra a educação subversiva e libertadora.

Pode-se observar que a educação para a liberdade do pensar não condiz com o modelo atual de educação, compreende-se que esse modelo, de forma geral, assume como pressuposto uma:

[...] pedagogia reacionária, pedagogia do colonizador, é uma pedagogia que forma gente submissa, obediente, incapaz de participar. Essa pedagogia esconde-se, hoje, atrás de uma pseudo-não-diretividade. É uma pedagogia da omissão que faz o jogo da ideologia dominante, cujo objetivo fundamental é a não participação, a docilidade, a subserviência. Nesse ponto a pedagogia conservadora tem cumprido com êxito a sua tarefa de cimentar a ideologia da classe dominante. A escola tem servido, pelos seus programas, pela sua política, pela sua prática, para legitimar o poder totalitário, constituindo-se, portanto, num empecilho para o avanço em direção a uma sociedade democrática, simplesmente democrática (sem adjetivos) (GADOTTI, 1981, p.62).

Nesse contexto, cabe salientar que as tentativas de mudanças educacionais pensadas na perspectiva de se caminhar contra a “pedagogia do oprimido” (FREIRE, 1987) não frutificaram, pois um dos pontos que levam ao fracasso dos esforços para transformar a realidade educacional decorre do fato de que essas reformas estavam reconciliadas com os objetivos de uma sociedade assentada no modo de produção capitalista, a qual se funda na lógica do capital que consistia e ainda consiste no fato que as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis, já que “[...] o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*” (MESZÁROS, 2008, p.27, grifo do autor).

É necessário pontuar que, na atualidade, a educação e a formação propiciada por ela foram mercantilizadas e, assim, Pino (2001) aponta que a educação sai da esfera do direito social e passa a ser uma aquisição individual, uma mercadoria que se obtém no mercado segundo os interesses de cada um, sendo o mercado uma narrativa-mestre no discurso educacional, de modo que os propósitos econômicos se sobressaem aos propósitos sociais e culturais da sociedade.

Destarte, Nagel (2010, p. 6) aponta que, entre os valores apregoados, a sociedade burguesa e a escola, de mãos dadas, proclamam:

a) o saber, quer científico, especializado ou gerencial, como condição de avanço do coletivo e do indivíduo; b) o trabalho, a ação humana intencional, como condição de desenvolvimento da humanidade e da

³ Silva (2010) entende a meritocracia como o discurso que enfatiza a lógica individual como fonte produtora de riquezas, característica marcante da retórica neoliberal e que se torna mais perverso ainda quando examinadas as condições atuais em que estão os trabalhadores.

pessoa; c) o futuro como produto do trabalho coletivo e previsível, desde que focado por metas curtas; d) o homem como integrante de um sistema que só se realiza pela multiplicidade e organicidade das funções; d) a cooperação como princípio educativo para obtenção de sucesso em qualquer empreitada; e) a experiência como ponto de partida para a criação de novas possibilidades práticas; f) a consciência e/ou a reivindicação de direitos e deveres, leis e regulamentos como exigência para a manutenção da capacidade de viver em coletividade.

Esses valores são propagados durante o processo de formação escolar, ao entrar em cena a arte de orientação da ideologia dominante, bem como de seus valores nos alunos, para que o modo de produção e reprodução capitalista seja perpetuado. Nesse contexto, é necessário compreender o significado de ideologia, pois esse conceito é comumente tratado de forma equivocada. Para Chauí (2001, p. 13).

[...] a ideologia não é sinônimo de subjetividade oposta à objetividade, que não é pré-conceito nem pré-noção, mas que é um “fato” social justamente porque é produzida pelas relações sociais, possui razões muito determinadas para surgir e se conservar, não sendo um amontoado de idéias falsas que prejudicam a ciência, mas uma certa maneira da produção das idéias pela sociedade, ou melhor, por formas históricas determinadas das relações sociais.

Tendo em vista a análise da autora citada, cabe elucidar o conceito de ideologia, sendo importante compreender que:

Existem muitos significados de ideologia. Eu empregarei o termo "ideologia" para designar um pensamento teórico estruturado, exprimindo uma falsa visão da história, cuja finalidade é ocultar um projeto social, político e econômico da classe dominante. A ocultação, dentro desta acepção operacional de ideologia, é, portanto, um elemento fundamental de sua compreensão. Essa ocultação exprime-se dentro de uma sociedade dada, através de distorções, de manifestações, de dominação e de repressão. Essa ocultação não pode ser exercida sem um Estado que mantém de um lado um aparelho repressivo para toda forma de desvelamento da ideologia e de outro lado, uma pluralidade de "aparelhos ideológicos" (Althusser), menos ostensivos, mas muito mais eficazes no serviço de ocultação. A função do aparelho repressivo, por ser ostensivo, é mais facilmente identificável. Os aparelhos ideológicos exercem menos ostensivamente seu papel de ocultação. São eles: a imprensa (rádio, televisão, jornais, revistas, propaganda etc.), o sistema de partidos, a família, a religião, a escola, o direito, etc (GADOTTI, 1981, p.31).

Ao se pensar nos aparelhos ideológicos, particularmente o foco dessa discussão - a escola -, ressalta-se que a ideologia é utilizada para mascarar as diferenças sociais e contribuir para perpetuar as desigualdades sociais (CAITELLI JÚNIOR, 2008). Dessa forma, pode-se dizer que a ideologia se relaciona diretamente com a luta de classes e caberia aos movimentos sociais e à educação escolar desvendar essa falsa representação

social trabalhada pelos aparelhos ideológicos, contudo, a escola é subserviente à visão dominante. Por conseguinte, a ideologia, nessa concepção, é um mecanismo de manipulação das consciências dos indivíduos pela classe dominante interessada em preservar seus interesses econômicos e de poder.

A escola, como instrumento de formação ideológica, cria a base de materialização de uma dada visão de mundo, para dar coesão ao novo tipo de “formação” educacional que o trabalhador deverá ter para se inserir no mercado de trabalho, assim, é necessária a atuação de uma realidade não visível, presente nas relações sociais, inclusive dentro da escola e que se apresenta sob a forma do discurso ideológico, o qual é imperativo para dar sustentação ao modo de produção e reprodução capitalista (FERREIRA, 2012). De acordo com esse autor, a ideologia dominante irá se enraizar na sociedade por meio dos aparelhos ideológicos do Estado (escola, família, religião, meio jurídico, político, sindical, de informação) os quais irão veicular a mensagem de ordem estabelecida. Portanto, o Estado só tem sentido com a existência de classes antagônicas, sendo esse, o mantenedor dos mecanismos de opressão e das condições da exploração do trabalhador pelo capital.

Todavia, apesar dos valores emitidos pela escola aos discentes, os professores têm importante papel na desconstrução deles, de modo que a classe docente deve primar por aquilo que Freire (1987) entende como o despertar da consciência de classe. Sobre o posicionamento dos educadores, Gadotti (1981) entende que os ideais são necessários para dar vida à nossa prática, mas são insuficientes para gerar mudanças.

Sobre o papel da escola, Orso (2011) entende que o conhecimento científico não serve apenas para enfeitar o cérebro, mas sim para se viver melhor, para se resolver os problemas e para a sociedade ser mais feliz. No entanto, esses conhecimentos foram esvaziados a serviço da classe dominante, que, aliás, não seria dominante se não fizessem da escola um instrumento da reprodução de seus interesses. Entretanto, o próprio Gadotti (1981) relata que há uma luta no interior da educação e do sistema escolar, entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente (ciência, valores, ideologia), que é a tarefa conservadora da educação e a necessidade de criação de uma nova cultura que é a tarefa revolucionária da educação.

O modelo educacional brasileiro tem ainda muitas marcas do período da ditadura⁴, haja vista que esse derivava do modelo educacional americano implantado

⁴A ditadura militar no Brasil teve seu início com o golpe militar de 31 de março de 1964, resultando no afastamento do Presidente da República, João Goulart, e tomando o poder o Marechal Castelo Branco. Este golpe de Estado, caracterizado por personagens afinados como uma revolução, instituiu no País uma ditadura militar, que durou até a eleição de Tancredo Neves em 1985. Os militares, na época, justificaram o golpe sob

durante esse período, de modo que Gadotti (1981) afirma que se assentava sobre a ideologia desenvolvimentista, visando ao aperfeiçoamento do sistema industrial e econômico capitalista, de modo que a periferia (países periféricos) deveria adaptar-se aos comandos dos centros hegemônicos do capitalismo, sendo as raízes desse modelo educacional, puramente, econômicas.

Nesse sentido, Campos (1999) compreende que, no Brasil, a escola tem contribuído para a reprodução da situação vigente, cuja riqueza gera mais riqueza e a pobreza gera mais pobreza, pois:

[...] isto evidencia uma realidade de exclusão social, na qual poucos têm acesso a uma educação de qualidade ou eficiente e quando os alunos das classes trabalhadoras tem acesso a uma educação de qualidade questionável, são muitas vezes barrados em sua trajetória escolar pelo processo de repetência e evasão escolar. (CAMPOS, 1999, p. 17).

As palavras de Campos (1999) expressam que a escola não tem cumprido seu papel como instituição que visa modificar a estrutura social e mais do que isso, geralmente, confirma e sustenta essa estrutura, de modo que,

Em um contexto de revolução da base técnica do processo produtivo, realizada sob a égide de processos de exclusão social geradores do aumento do desemprego estrutural e do subemprego, as classes trabalhadoras acabam por construir demandas por escolarização, fundadas em uma concepção burguesa de educação que, reduzida a uma dimensão técnica, torna-se esvaziada de conteúdo político e social. Eis a perversidade do processo de alienação encetado sob a égide do modo capitalista de produção: o trabalhador vê-se obrigado a lutar ou para manter-se ou para tornar se mercadoria. (MACIA; KATUTA, 2005, p. 138).

Portanto, a educação não cumpre a sua função que, conforme Gadotti (1981), o papel dela seria de conscientização, ou seja, da decifração do mundo, dificultada pela ideologia, cuja necessidade é ir além das aparências, atrás das máscaras e das ilusões, pagando o preço da crítica, da luta, da busca, da transgressão, da desobediência, enfim, da libertação. De acordo com esse autor, a educação tem por missão essencial trabalhar pela libertação dos homens não só mediante a palavra, mas também por meio de uma prática de liberdade.

a alegação de que havia uma ameaça comunista no País, sendo que essa época ficou marcada na história do País através da prática de vários Atos Institucionais que colocavam em prática a censura, a perseguição política, a supressão de direitos constitucionais, a falta total de democracia e a repressão àqueles que eram contrários ao regime militar.

Nesse sentido, entra em cena o educador que teria de ter como meta e finalidade da sua atuação profissional o de inquietar, de perturbar, isto é, “[...] sua tarefa é a de quem incomoda de quem ativa conflitos para a sua superação (não o conflito pelo conflito)” (GADOTTI, 1981, p. 58). Ainda, sobre o papel do educador o autor afirma que:

A prática consciente de uma Pedagogia que, na falta de palavra mais adequada eu chamaria de *Pedagogia do Conflito*, deveria criar uma certa linguagem na Educação que leve o educador a reassumir o seu papel crítico dentro e diante da Sociedade pela dúvida, pela suspeita, pela atenção, pela desobediência. Essa prática é militante e amorosa ao mesmo tempo. Exige coragem e ternura. (GADOTTI, 1981, p. 59).

Entretanto, a ordem do sistema capitalista não proporciona a prática de uma “pedagogia do conflito”, uma vez que a única filosofia tolerada é a da alienação, pois o capital precisa cada vez mais de homens alienados. Assim, os empresários esperam que a escola despeje regularmente uma mão de obra especializada, mas sem formação geral e política. Portanto, a política educacional brasileira encontra-se em reciprocidade com as políticas econômicas, pois o pensamento neoliberal agora hegemônico como ideologia de classe dominante vem definindo uma série de pressupostos educacionais para os países periféricos (PINO, 2001). Para esse autor, as orientações expressas por meio de acordos com o FMI e o Banco Mundial não são exatamente as mesmas estabelecidas para os países desenvolvidos.

Sobre as metas definidas para a educação, deve-se destacar a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos⁵ (1990), realizada em Jomtien na Tailândia, que veio a se tornar o marco das políticas neoliberais na educação, uma vez que a Declaração de Jomtien está em consonância com as diretrizes e os objetivos traçados pelos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organismos Multilaterais de Garantia de Investimento (MIGA) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (DIAS; LARA, 2008).

Assim, entende-se que as cartilhas ditadas pelo FMI produziram sérios impactos, de modo que vários documentos são criticados por alguns estudiosos da educação por contemplarem uma educação com raízes neoliberais. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998), criados no governo do Fernando

⁵ De acordo com Dias e Lara (2008), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi realizada de 5 a 9 de março de 1990, organizada pela UNESCO, reuniu cerca de 1500 participantes, entre eles os delegados de 150 países incluindo especialistas em educação e autoridades nacionais. Além de contar com representantes de organismos intergovernamentais e não-governamentais que examinaram em 48 mesas-redondas e em sessão plenária aspectos sobre a educação. Os textos dos documentos foram revisados e aprovados na sessão plenária de encerramento da Conferência em 9 de março de 1990.

Henrique Cardoso (1994-1998) e (1999-2002) são inspirados no modelo educacional francês, que possui um contexto econômico e social muito distinto do brasileiro.

Dias e Lara (2008) preconizam que tanto os PCNs, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estão inseridos na reforma da política educacional brasileira que, por sinal, está em conformidade com as propostas firmadas na Conferência de Jomtien, que anteriormente a essa conferência, a educação era assegurada pelo Estado e depois passa a ser responsabilidade da comunidade e da família por meio das relações de parcerias entre governo e iniciativa privada. Esta nova realidade vai ao encontro do art. 7º da Declaração de Jomtien, assim o Estado, em contrapartida, fica responsável por apurar apenas os resultados.

Nesse sentido, Peroni (2003) entende que as políticas dos anos de 1990 foram formuladas dando respostas aos organismos internacionais. No âmbito nacional, passou-se por um período em que as forças políticas conservadoras saíram vitoriosas, pois as reformas indicadas pelos referidos organismos internacionais têm a meta de desenvolver as habilidades básicas de aprendizagem, para que os trabalhadores possam satisfazer a demanda imposta pela acumulação flexível.

Nesse contexto, observa-se que a escola não está isolada, sendo impactada pelos contextos econômicos e políticos que ocorrem no seu entorno e no mundo. Desse modo, no próximo tópico volta-se a análise para as mudanças econômicas, culturais e políticas ocorridas no final do século XX e início do XXI, as quais redundaram em alterações no mundo do trabalho, bem como na concepção e na materialidade da escola brasileira.

A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL: TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E NA FORMAÇÃO ESCOLAR

A crise do mundo do trabalho aberta pela última onda de transformação da produção constituiu um dos quadros mais importantes do final do século XX, ligada à tendencial generalização do uso da microinformática e de novas formas de comunicação e a conexas mudanças organizacionais e gerenciais no processo produtivo (PAIVA, 2001).

Para o autor supracitado, o fim do socialismo na Europa significou, na prática, uma vitória política e ideológica dos princípios do capitalismo liberal como única forma legítima de pensar a realidade econômico-social, provocando perplexidade e dificuldades teóricas nas práticas e propostas dos trabalhadores. Assim, de acordo com Pino (2001), o século XX, que se iniciou como o século das massas, despediu-se como o século do

desemprego em massa, sendo que as contradições e os elementos intrínsecos à produção de capital continuam se reproduzindo incessantemente.

Cresem o conhecimento e a capacidade de produzir riquezas, mas aumenta a incerteza sobre a própria sobrevivência do ser humano. Para esse autor, os efeitos do capitalismo, no final desse século, são catastróficos para os recursos naturais e o meio ambiente, além de ampliar sistematicamente o “trabalho supérfluo”, ou seja, a destruição massiva dos postos de trabalho. Acerca da reestruturação produtiva do capital, Pino (2001) entende que essa deve ser vista pelo prisma das crises cíclicas intrínsecas ao próprio capitalismo, sendo que o:

[...] capitalismo funciona com vocação à crise. Não há como se desenvolver sob o capitalismo sob um crescimento equilibrado e sem problemas. O aumento de produtividade não tem levado a uma expansão da produção que crie também uma expansão do emprego capaz de absorver, pelo menos, boa parte da mão-de-obra expulsa do sistema produtivo. (PINO, 2001, p. 68).

Nesse sentido, Antunes (2001) considera que, nas últimas duas décadas (1980 e 1990), a sociedade contemporânea presenciou fortes transformações, sendo que o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era do toyotismo, dotadas de forte caráter destrutivo, têm acarretado entre tantos outros aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do mundo do trabalho e uma degradação crescente na relação metabólica entre o homem e a natureza, conduzida pela lógica do capital voltada, prioritariamente, para a produção de mercadorias que destrói o meio ambiente em escala globalizada.

De acordo com Antunes (2001), curiosamente, ao contrário das formulações apregoadas de que a humanidade atingiu seu ponto alto ou até mesmo o culto da sociedade democrática, o qual teria finalmente realizado a utopia do preenchimento (no sentido de plena realização do homem), vive-se um período crítico, no qual se encontram tanto os países periféricos como os centrais do sistema capitalista mundial.

Complementando a ideia acima, Pino (2001) aponta que a educação, a saúde pública, a previdência social e outros direitos do conjunto da classe trabalhadora são transformados em mercadorias. As políticas sociais neoliberais incorporam os conceitos desenvolvidos no mundo empresarial, como “eficácia”, “produtividade”, “rendimento” e recriam uma ordem política baseada na hegemonia de critérios econômicos, vitimando setores sociais inteiros que não podem disputar no mercado o acesso a sua dignidade.

A dinâmica colocada em ação com essas transformações, no decorrer das décadas de 1970 e 1980, levou a um processo de reajustamento social e político marcado

pela instabilidade de um período de reestruturação econômica e que, conforme Harvey (1992), naquele momento, ocorreram modificações na vida social, política e na organização industrial, evidenciando a passagem para um regime novo de acumulação, o qual pode ser definido como: “A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 1992, p.140).

É necessário pontuar que alguns autores tratam o novo modelo produtivo advindo da reestruturação produtiva do capital como acumulação flexível como, por exemplo, Harvey (1992) e outros nominam como toyotismo, salienta-se que, nessa discussão, serão empregados os dois conceitos de acordo com os autores abordados na análise.

Conforme Antunes (2001), os traços mais gerais do toyotismo (via particular de consolidação do capitalismo monopolístico do Japão do pós-45 do século XX) podem ser entendidos como uma forma de organização do trabalho que nasce dentro da fábrica da Toyota, no Japão, e se expande pelo Ocidente capitalista, tanto nos países avançados quanto naqueles onde se encontram subordinados ou periféricos ao sistema do capitalismo mundial. O autor supracitado aponta suas principais características, sendo as seguintes:

- 1) Sua produção muito vinculada à demanda;
- 2) Ela é variada e bastante heterogênea;
- 3) Fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções.
- 4) Tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo da produção e funciona segundo o sistema de Kanban, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque que no Toyotismo devem ser mínimos. Enquanto na fábrica fordista cerca de 75% era produzida no seu interior, na fábrica toyotista somente 25% é produzido no seu interior. Ela *horizontaliza* o processo produtivo e transfere a “terceiros” grande parte do que anteriormente era produzido dentro dela (ANTUNES, 2001, p.41).

Perante esse processo de mudanças, o mercado de trabalho é atingido e sofre profundas modificações com o novo regime de acumulação, pois,

Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão de obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis (HARVEY, 1992, p. 143).

Nesse processo, sobressaem-se a drástica redução do número de postos de trabalhos regulares e o aumento do uso do trabalho em regime parcial, temporário ou subcontratado. Nesse novo perfil do mercado de trabalho, Harvey (1992) divide a estrutura

do mercado de trabalho em dois grupos, a saber: um que se constitui no centro do mundo do trabalho e a outra forma a sua periferia.

O primeiro diz respeito aos postos de trabalho em tempo integral, assumindo uma posição essencial na organização da empresa (HARVEY, 1992, p.144). Esses empregados têm maior segurança no emprego, boas perspectivas de promoção e reciclagem, com direito a pensão, seguros e devem ser adaptáveis, flexíveis e se necessário, geograficamente móveis. O que retrata o segundo grupo – a periferia da estrutura do mercado de trabalho, de acordo com esse autor, consiste naqueles empregados com habilidades facilmente encontradas na força de trabalho disponível, tendo uma alta rotatividade, já que esse grupo dispõe de menos oportunidades de acesso à uma carreira profissional permanente.

Assim, a falência do mercado de trabalho assalariado estável leva à constituição de um “novo e precário mundo do trabalho”, bem como impõe novas exigências em relação ao perfil do trabalhador, porque a reestruturação produtiva e empresarial busca um trabalhador com aptidões que satisfaçam as exigências colocadas na atual fase do capitalismo, a saber,

No caso a forma organizativa do trabalho toyotizada tem como princípio técnico a diversidade das atividades, isto é, a imposição ao trabalhador de desenvolver a capacidade de ser “polivalente”, pois defende, ao invés da desespecialização, a pluriespecialização dos operadores, os quais são chamados a sentirem-se parte da empresa, co-responsáveis pelo o resultado da produção, cristalizando-se o reverso do mecanismo ideológico fordista (ANTONELLO, 2013, p.6).

Para atender as novas demandas do mercado de trabalho, os trabalhadores têm de se capacitar na perspectiva da pluriespecialização visando se adaptar aos imperativos da flexibilização tanto da produção, quanto dos regimes trabalhistas. Dessa forma, considera-se que esse processo de flexibilização fomentou e ampliou os problemas sociais característicos da mundialização do capital, os problemas em destaque são: “[...] o desemprego estrutural e precariedade de emprego e salário que atinge o pólo ‘moderno’ da classe operária.” (ALVES, 2005, p. 247), assim no momento em que atinge o grupo central dos trabalhadores no mundo do trabalho tem-se como resultado a constituição de “um novo e precário mundo do trabalho”, pois a precariedade das relações sociais de produção extrapolou a fronteira do grupo periférico dos trabalhadores.

Esse processo está ancorado nas reformas econômicas de ajuste estrutural implementadas nos países latino-americanos, as quais estão pautadas no Consenso de

Washington⁶. Essas reformas nada mais são que medidas que visam à abertura das economias nacionais, à desregulação dos mercados, ao corte nos gastos sociais, à flexibilização dos direitos trabalhistas, à privatização das empresas públicas e ao controle do déficit fiscal (PINO, 2001).

Nesse contexto é instituída a Lei do Trabalho Temporário no Brasil, aprovada em 1998. Conforme Alves (2005) indica, foi aprovada com o intuito de que, com a redução dos encargos trabalhistas, fosse possível incluir os trabalhadores que estavam na informalidade, mas o que de fato ocorreu foi o enfraquecimento do estatuto do trabalhador, ao mesmo tempo em que criou uma parcela imensa de marginalizados.

De acordo com Pino (2001), essa lei representa o fato de que em nenhum outro momento histórico os países latino-americanos foram tão orientados e persuadidos sobre a eficácia do livre mercado e das privatizações como nos anos de 1990, de modo que essas políticas significam um impressionante retrocesso social na América Latina, e o resultado disso tem sido uma maior polarização social, aumento da pobreza, da marginalização e desemprego em massa. Nesse sentido, Pino (2001) adverte que os Estados neoliberais dos países latino-americanos se constituem em verdadeiras ditaduras das classes dominantes sobre o conjunto dos trabalhadores, pois direitos sociais conquistados em décadas de lutas são transformados em mercadoria.

Sobre o modelo de gestão neoliberal, Pino (2001) aponta que a ideologia do livre mercado tem dois lados: proteção estatal e auxílio público para os ricos e o rigor do mercado para os pobres. O caráter mínimo do Estado se apresenta na deterioração das políticas sociais, na incapacidade de conter o desemprego em massa, na baixa aplicação de recursos públicos para a educação e a saúde, na contenção de gastos com os servidores públicos.

Para Miranda (2011), a caracterização do Estado de bem-estar social liberal é bastante similar à caracterização do modelo de Estado neoliberal, com o agravante de que, neste último, há um hiperdimensionamento do conceito de mercado, uma desqualificação ostensiva dos trabalhadores e de suas representações sindicais que passam a ser denominados de classe parasitária e um *modus operandi* objetivamente inclemente na defesa do crescimento econômico e em detrimento das políticas sociais.

⁶ O Consenso de Washington foi a forma como ficou popularmente reconhecido um encontro ocorrido em 1989, na capital dos Estados Unidos. Nesse encontro, realizou-se uma série de recomendações visando ao desenvolvimento e à ampliação do neoliberalismo nos países da América Latina.

Ainda, é oportuno afirmar que, apesar de não ser o foco desta análise, a reestruturação produtiva do capital abrange a totalidade do mundo do trabalho abarcando o espaço rural, a qual deixou marcas indeléveis no campo implicando em:

[...] transformações sócio-territoriais no mundo agrário, seja o processo de luta pela terra, através das ocupações e dos enfrentamentos com os latifundiários e com o Estado; seja a *mudança* tácita do Estado e de setores da intelectualidade *orgânica* que apostam na *necessária* mudança de foco da questão agrária para o desenvolvimento rural (e todas as implicações sociais, políticas e espaciais de correntes); seja as formas de organização dos camponeses, se através da instância sindical ou dos movimentos sociais populares, bem como as formas específicas utilizadas para a viabilização dos assentamentos e da produção, via inserção mercadológica; seja a inserção do trabalho assalariado na agricultura ou particularmente nas atividades agroindustriais tecnificadas e as formas de organização dos trabalhadores (associações, sindicatos, cooperativas de trabalho); seja a expulsão, a desterração das comunidades indígenas e a sua (des)integração social através dos diferentes mecanismos, ao circuito da produção mercantil; enfim todas as derivações e combinações desse cenário, não podemos dissociá-las do metabolismo societário (destrutivo) do capital (THOMAZ JÚNIOR, 2011, p. 108, grifo do autor).

Acerca do papel do Estado, devido ao agravamento das condições do mundo do trabalho, a crise oriunda da reestruturação produtiva do capital passa a ter atenção do poder público, tendo em vista que o mercado de trabalho encolhe e, conseqüentemente, a exclusão social aumenta. Nesse sentido, surgem medidas e políticas públicas voltadas para amenizar essa realidade, porém, cabe o alerta de que essas medidas têm um caráter paliativo e reformista, as quais não alteram qualitativamente a estrutura excludente posta. Dessa forma,

[...] o Governo reconhece que a criação de emprego se vincula à qualificação do trabalhador. Esse discurso da requalificação do trabalhador irá respaldar a formulação da política pública de qualificação profissional, assentada nas necessidades do capital e não na premissa de um avanço na esfera da educação formal (escolaridade) da população, que se dirige a cursos de treinamentos ou aperfeiçoamento (ANTONELLO, 2013, p. 110-111).

Assim, Antonello (2013) aponta que a política pública de qualificação profissional tem como premissa a racionalidade do capital, cuja qualificação profissional do homem-trabalhador é transformada e considerada à luz das exigências do mercado de trabalho, este atrelado ao avanço tecnológico, que atingiu uma configuração na atualidade que impõe condições perversas ao mundo do trabalho em todos os setores produtivos, que perpassam o cotidiano do trabalhador e da sociedade na sua totalidade, como foi possível

perceber nas palavras de Thomaz Júnior (2011) sobre a situação vivenciada no espaço rural e pelas comunidades indígenas.

Observa-se que: “[...] as transformações colocadas em prática com a reestruturação produtiva do capital afetam diretamente a dinâmica da reorganização socioespacial, marcada pela desigualdade e pela precarização do trabalho” (ANTONELLO, 2013, p. 114). Portanto, com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o discurso dominante defende que será necessário readequar a educação para que esse “novo trabalhador” requerido pelo o capital, possa contribuir para a perpetuação do modo capitalista de produção e que sua qualificação seja utilizada apenas para melhorar o desempenho no trabalho, não questionando o *status quo* capitalista.

Nesse novo processo produtivo, o “novo trabalhador” deverá ser polivalente, capaz de agir com rapidez em caso de problemas, ao contrário do regime fordista em que cada trabalhador executava uma função. Tendo em vista as exigências de um novo perfil do trabalhador, a educação é chamada para atender as demandas imposta ao trabalhador, ou seja, a educação e trabalho tecem uma relação de muita proximidade. Todavia, no discurso sobre formação profissional não é enfatizado a importância da educação para se atingir uma maior equidade social, mas o discurso volta-se para a valorização individual, ou seja, nas palavras de Paiva:

Transfere-se do social para o individual a responsabilidade pela inserção profissional dos indivíduos. A “empregabilidade”, converte-se, neste caso, num corolário de conhecimentos, habilidades e esforço individual de adequação. Torna-se tarefa das instituições tornar sua clientela empregável, adequando seus cursos à demanda e incluindo na formação elementos capazes de assegurar maior adesão dos quadros às instituições e seus objetivos.(2001, p.58).

As mudanças impostas a gestão escolar, oriundas das alterações do processo produtivo, afetam a concepção de educação e como aponta Carvalho (2011) ocorre o abandono do conceito de qualificação e é introduzido o conceito de competência, de modo que o tradicional conceito de qualificação, implicando escolarização formal, supondo anos de escolaridade previamente determinados em seu conteúdo, bem como os correspondentes diplomas tem uma relação direta com o assalariamento e a sociedade industrial. Não poucos esforços foram despendidos, neste contexto, para mostrar a conexão direta entre escolaridade, status e renda, hoje (2015) claramente ultrapassada.

Esse novo perfil de profissional, preparado para atuar no sistema produtivo flexibilizado, deriva de um processo contraditório da função de a escola preparar cidadãos críticos e atuantes que, de acordo com Campos (1999), deve possibilitar algo além da mera

transmissão de conhecimentos básicos, mas prepará-los para que estes assumam um papel atuante na sua transformação.

Nesse contexto, Miranda (2011) afirma que o papel da educação ganha uma dimensão fundamental na busca de ir ao encontro da construção de uma resistência a ser exercida pelos trabalhadores, e que,

[...] indubitavelmente, o papel da educação escolar se inscreve na apropriação de forma crítica do conhecimento historicamente produzido, para a construção de sujeitos críticos, capazes de superar a alienação que se impõe através de outros agentes educacionais cooptados pelo Estado, como a mídia escrita, falada e televisionada, além do importante espaço da internet. No entanto, cabe também destacar os espaços não escolares em sua função de formação política, notadamente aqueles nos quais os trabalhadores estabelecem a sua resistência. (MIRANDA, 2011, p.34).

Em face de uma realidade desigual e contraditória, a sociedade vive sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas, porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo (MÉSZÁROS, 2008). Para alicerçar essa reprodução, a educação, no sentido mais abrangente do termo, desempenha um importante papel, pois ela deve salvaguardar os interesses de perpetuação da classe hegemônica, de modo a manter sob controle o estado político hostil que se opõe a qualquer reestruturação mais ampla da sociedade.

Corroborando a fala acima, Sader (2008) afirma que, no reino do capital, a educação é ela mesma uma mercadoria e daí decorre a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Dessa forma, entende-se que o enfraquecimento da educação pública, paralela ao crescimento do sistema privado, deu-se ao mesmo tempo em que a socialização se deslocou da escola para a mídia, a publicidade e o consumo.

Nesse ponto percebe que, se a escola tiver seu plano político-pedagógico voltado para atender as demandas do capital, a formação desse aluno será deficitária, não contemplando as múltiplas necessidades do Ser Humano. Assim, esse aluno irá ratificar o sistema no qual está inserido e não terá condições de perceber a sua própria realidade, inviabilizando qualquer possibilidade de intervenção consciente nas condições materiais de vida.

Ao se pensar no papel da escola como instrumento ideológico é que, no próximo tópico, dar-se-á ênfase ao livro didático e sua utilização no processo de ensino-

aprendizagem de Geografia com o escopo de abarcar se é possível um ensino de qualidade ancorado em uma pedagogia libertária ou se a escola não consegue se desamarar da ideologia dominante.

O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM – O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO

Pode-se iniciar a presente reflexão sobre a prática de ensino-aprendizagem, destacando que o principal objetivo da escola é que o aluno desenvolva uma aprendizagem de qualidade, capaz de perceber a sua própria condição e também ter uma visão holística da realidade. Nesse sentido, no que diz respeito à aprendizagem, o livro didático traz consigo o trunfo de poder oferecer vários elementos da realidade e poder expressar a dinâmica dessa realidade mediante o uso de obras de arte, trechos de poemas, jornais e outras linguagens, os quais possibilitam ao aluno um acesso diferenciado ao conhecimento. No entanto, é necessário que o professor tenha conhecimento do conteúdo e, com base nesse saber, planeje a sua utilização em sala de aula.

Dessa forma, o uso do livro didático no Brasil não é novidade, pelo contrário, ele é utilizado há muito tempo e, dado ao fato de que se têm poucos investimentos em educação no Brasil, é o único instrumento de ensino que parte considerável das escolas possui. Por isso, a discussão acerca de seu uso é muito relevante, pois o processo de ensino está condicionado a ele.

Sobre a importância do livro didático na Geografia, Kaercher (2007, s.p.) tece a seguinte afirmação:

Acreditamos que os livros didáticos de Geografia, em geral, são no mínimo úteis, já que apresentam de forma organizada uma série de informações que necessitamos. No quadro atual, de sobrecarga dos professores, há muito o livro-didático já se tornou um recurso fundamental. Se bem empregados podem evitar aqueles rituais maçantes de se gastar uma parte imensa da aula só para copiar alguns poucos parágrafos ou dados no quadro, coisa que é comum em sala, e que, sem dúvida, tem um efeito desmobilizador e desmotivador muito grande para o aluno já que, primeiro é feita a cópia, e, só depois, há a explicação do que se copiou. Constatou-se que, não raro, não há – justamente com a justificativa da falta de tempo – as explicações!

Além do livro didático de Geografia Kaercher (1998) aponta que a ciência geográfica tem papel fundamental em uma leitura mais crítica (dos meios de comunicação), pois tem nos assuntos do mundo (em suas diversas escalas) a sua matéria-prima. O autor supracitado aponta que a imprensa traz diariamente muitos assuntos que podem originar

aulas mais participativas, uma vez que é necessário estimular uma leitura menos ingênua das matérias dos meios de comunicação, tamanho o grau de manipulação e distorção que, não raro, elas trazem.

Cabe também à Geografia a desconstrução de muitos discursos que fomentam a perpetuação do *status quo* da sociedade capitalista, tal fato remete a importância da análise dos discursos presentes nos próprios livros didáticos de Geografia. Dessa forma, Schäfer (1998) aponta que, ao longo dessas últimas décadas, houve alteração na quantidade e na qualidade do livro didático de Geografia. Por exemplo, para o ensino médio, existiam dois livros didáticos comercializados na década de 1960, em âmbito nacional, hoje, conta-se cerca de vinte títulos.

O que se nota, na comparação desses materiais, é a pluralidade de distribuição temática, predominando os textos de síntese para o ensino médio, mais do que a pluralidade de abordagens e informações. Essas obras são similares na diagramação, no uso de figuras, de textos complementares e de testes (a adoção de cópia de questões de vestibular surge, inclusive, nos livros de ensino fundamental).

Para Schäfer (1998), os problemas são também corriqueiros: mapas sem escala; figuras não pertinentes ao texto e sem informação para a exploração; falta de bibliografia – nas de ensino médio são indicadas obras de fácil acesso, atualizadas e comentadas – e de indicação quanto ao autor do livro; cópia de textos sem citação; redação complexa ou telegráfica; textos ingênuos ou muito ideologizados.

A respeito da importância do livro didático, Passini (1994) chama a atenção de que o livro didático acabe sendo o único livro com o qual o aluno tenha contato em toda sua vida. E ainda complementa afirmando que, se o professor faz uma opção ingênua, dada a falta de condições para uma escolha criteriosa, o aluno não o faz, ele recebe a escolha pronta. No entanto, é o maior prejudicado no mercado que se transformou o livro didático no Brasil.

Levando-se em conta o livro didático como o instrumento central no processo ensino-aprendizagem, espera-se que ele proporcione uma base elaborada em função da situação coletiva da sala de aula, para que com ele seja possível aprender conteúdos, valores e atitudes específicas, esperando-se que a aprendizagem não se processe apenas pela leitura das informações fornecidas pelo livro, mas também pela realização das atividades sugeridos por ele (LAJOLO, 1996).

Para atingir um ensino de qualidade, é fundamental o livro ser condizente com esse princípio, assim, para Passini (1994, p. 48), um bom livro didático deve:

Não conter erros de espécie alguma: conteúdo, ortografia, linguagem, ilustrações; Ter uma postura metodológica coerente; Estar comprometido em transmitir o conteúdo organizado na forma e sequência respeitando o estágio de desenvolvimento do aluno a que se destina; Ser claro quanto às formas de expressão escrita e gráfica; Ser de linguagem fácil, sem ser superficial; Ter compromisso científico; Fazer o aluno pensar e estimular o avanço do pensamento para a criatividade e outras leituras; Conter questões problematizadoras e estimular discussões; Não conter conceitos acabados, porém, possibilitar a sua construção.

De acordo com Castrogiovani e Goulart (1998), o livro didático não pode se converter em um manual didático, porém, em face das atuais condições de trabalho do professor de Geografia, torna-se cada vez mais um instrumento, senão indispensável, pelo menos necessário como complemento às atividades didático-pedagógicas, devendo ser utilizado apenas como um dos recursos entre tantos disponíveis.

Nesse sentido, Schãfer (1998) aponta que o livro didático como recurso para o ensino deve passar por um criterioso sistema de análise, cabendo uma verificação acurada quanto à orientação dada ao conteúdo; à correção e à atualidade das informações; à distribuição das unidades; ao tratamento dos conceitos desenvolvidos; à adequação e à correção dos exemplos e ilustrações (mapas, gráficos, desenhos, tabelas, fotos) e dos exercícios eventualmente propostos.

Na mesma linha, Castrogiovanni e Goulart (1999) afirmam que, para contribuir com uma formação crítica do aluno, o livro didático deve contemplar: “a fidedignidade das informações”; “o estímulo à criatividade”; “uma correta representação cartográfica”; “uma abordagem que valoriza a realidade”; e “enfocar o espaço como uma totalidade”.

No tocante ao conteúdo implícito, o professor necessita ficar atento para que o processo de transformação dos conhecimentos prévios dos alunos em conhecimento científico não acabe reforçando preconceitos existentes. Para Caitelli Júnior (2008), nenhum discurso é inocente e todos possuem uma intencionalidade, sendo que toda obra, didática ou não, deixa transparecer uma intenção, um discurso que caminha na direção de um ideário de seu autor. Isso já começa a ocorrer no próprio uso e escolha das palavras.

Desse modo, Passini (1994) afirma que o professor pode ser responsabilizado em dois momentos na escolha do livro: o primeiro é o da escolha do livro didático; e o segundo é por ocasião uso do livro, pela forma como o professor fará esse uso. Por fim, cabe esclarecer que uma obra didática não pode ser doutrinária, ou seja, ela não pode fazer propaganda política, partidária ou criar artifícios para induzir alguém a se filiar à determinada corrente de pensamento.

No entanto, como foi visto acima, não é possível exigir que as obras sejam isentas de opinião, da mesma forma que as matérias jornalísticas também não são neutras. As obras didáticas devem sim, apresentar diversas visões de mundo e correntes de pensamento, devem ser plurais o tanto quanto é possível, mas isso também não garante isenção. O discurso da neutralidade acaba sendo sempre uma forma de encobrir um pensamento que está subjacente e enraizado em uma obra.

Dessa forma, Gadotti (1981) afirma que deve haver a politização do conteúdo e do ensino, o que significa dizer em outras palavras, que não se pode desvincular o político do pedagógico, mas o que significa colocar a questão política?

Não significa, certamente, tentar reduzir tudo ao político, como se o político explicasse tudo. Significa não ignorar os *prolongamentos políticos do ato pedagógico*. Perceber, por exemplo, que há uma estreita relação entre o rendimento escolar do aluno, e as condições sociais deste mesmo aluno. Perceber, em relação a esse fato que o aluno que recebe a melhor nota é sempre aquele (com exceções) que tem origem social privilegiada (GADOTTI, 1981, p. 78, grifo do autor).

Nesse contexto, cabe salientar como apontam Castrogiovanni e Goulart (1998) que, apesar de alguns livros apresentarem alguns absurdos, recentemente algumas publicações merecem considerações elogiosas, podendo contribuir de maneira significativa para o trabalho do professor. Para os autores, é fundamental que a seleção do material didático seja alvo sistemático de discussão, sendo o livro fruto de uma constante análise do conhecimento acumulado, devendo, ainda, ser o reflexo do trabalho elaborado na universidade, tanto do ponto de vista de sua escolha como da elaboração dos livros.

Essa reflexão sobre o livro didático engendrou a análise do tópico seguinte, cujo intuito é verificar *in loco* prática pedagógica realizada em dois colégios na perspectiva de conhecer o discurso sobre o mundo do trabalho presente nos livros didáticos trabalhados e nos dos professores visando perceber se essa prática pedagógica encontra-se voltada para a formação de pessoas conscientes e com capacidade crítica perante a realidade do mundo do trabalho ou se a escola não consegue se desvencilhar da ideologia dominante, tendo referência a realidade escolar investigada.

O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA E O DISCURSO SOBRE O MUNDO DO TRABALHO NO UNIVERSO EMPÍRICO DA PESQUISA

Com base na exposição realizada sobre o papel desempenhado pelo livro didático para o ensino geral e o de Geografia, bem como a avaliação de seus componentes, e as diferentes formas de tornar o uso de livro didático um fator que favoreça o processo

de ensino-aprendizagem, busca-se neste tópico efetuar a análise de livros didáticos utilizados por dois colégios no município de Londrina, com intuito de verificar se há a presença de discursos que sustentam esse novo e precário mundo do trabalho, bem como legitimam os valores repassados pelas classes dominantes.

Tendo em vista a temática foco desta discussão selecionaram-se para análise os seguintes conteúdos: economia globalizada, o desenvolvimento industrial e o mundo do trabalho, com o seguinte intuito: (1) perceber se os autores tratam desses assuntos de maneira crítica, apontando as dualidades e os paradoxos que envolvem as temáticas; (2) identificar se há ou não a presença de discursos que sustentam a realidade de exclusão vigente.

Na presente análise, realizar-se-á o exame dos livros didáticos de um colégio público e de outro privado de Londrina, na perspectiva de perceber se existe diferenciação na forma como são abordados os temas que se destinam a diferentes públicos. Conforme foi acordado, a identidade dos colégios e a dos professores que concederam entrevistas ficarão no anonimato, sendo denominado o colégio público como “A” e o colégio privado “B”.

É necessário pontuar que durante a apreciação dos livros didáticos dos referidos colégios não foi realizada uma discussão da qualidade dos componentes dos livros, pois este tem como cerne o exame dos discursos presentes nos livros didáticos de Geografia, sendo apenas selecionados os trechos relacionados às temáticas elencadas para a análise.

O livro de referência do colégio “A” foi o *“livro do Professor”, do projeto Radix de Geografia* (2012) do 8º ano, esse logo em suas primeiras páginas inicia a construção do conteúdo partindo do assunto da Globalização, transmitindo a ideia de que esse processo ocorre de modo uniforme em todas as regiões e países do mundo, referindo-se ao termo “aldeia global”, quando é sabido que em muitos espaços existem comunidades tradicionais que mantêm seus hábitos e costumes, vivendo como seus ascendentes viviam em temporalidades históricas diferenciadas da contemporânea, além da questão do desenvolvimento geograficamente desigual que marca a “aldeia global”.

Em seguida, os autores edificam as falas de forma tendenciosa, desconsiderando os impactos negativos da Globalização em muitos países e regiões do globo, como o aumento do desemprego, consolidação das condições desumanas de trabalho, ampliação do fosso social entre os países centrais e os países de economia

periférica, sem contar na própria perda da identidade cultural dos povos subalternizados, graças à massificação e homogeneização cultural imposta pelos povos dominantes.

Em outra abordagem do assunto, os autores dimensionam a espacialização da pobreza no globo, há a reiteração em até certo ponto de que a Globalização também ocasionou o aumento da pobreza em algumas regiões do planeta, porém, o tom utilizado durante a construção da prática discursiva foi a de culpabilização da pobreza pelos regimes que governam esses países, alegando que áreas prioritárias como saúde, educação, assistência social e segurança pública não recebem os devidos recursos e muitos desses recursos se evanescem devido a práticas de corrupção.

Embora estes fatos serem uma realidade, há a necessidade de se pontuar que mesmo que ocorram esses investimentos, um país em desenvolvimento não teria como competir em pé de igualdade com países desenvolvidos e industrializados, haja vista que os recursos destinados para a área de competitividade, P&D e inovação são incomparavelmente maiores nos países desenvolvidos, aumentando a disparidade econômica entre os países desenvolvidos e aqueles em desenvolvimento e ainda mais entre os periféricos.

A partir de visão geral de como os autores do livro aludido trabalham esses conteúdos, pode-se retomar a análise de Kaercher (1998) sobre o papel que a ciência geográfica desempenha ou deveria desempenhar para formar pessoas críticas, ou seja, que proporcione um conhecimento que fomente uma leitura crítica do mundo e não um conhecimento alienante que perpetue a ideologia dominante, infelizmente percebe-se que é esse último ponto que se sobressai no uso desse livro didático de geografia.

Já no colégio “B” a bibliografia mais utilizada é a *“Para viver juntos: Geografia”* de Sampaio (2011). Os primeiros conteúdos, referentes à presente análise, começam a aparecer por volta da página 50 do livro e tratam das questões relacionadas à Terceira Revolução Industrial. A respeito do conteúdo da Terceira Revolução Industrial, Sampaio (2011, p.53-54) aborda a temática de modo a enfatizar os avanços tecnológicos e científicos trazidos pela Terceira Revolução Industrial (meados da década de 1970), ou seja, o autor prioriza as benesses em detrimento dos danos advindos da Terceira Revolução Industrial que culminou na Reestruturação Produtiva do Capital.

Sobre o Neoliberalismo, Sampaio (2011) aborda o conteúdo de maneira parcialmente crítica, pois, apesar de evidenciar com propriedade as características do neoliberalismo, não há o posicionamento dele sobre os prejuízos sofridos pela classe trabalhadora e mais pobre em todo o globo, principalmente nos países periféricos, onde os

já precários e poucos recursos destinados a atender a população são cortados em prol de ajustes econômicos que favorecem os empresários, detentores dos meios de produção.

Não se observou uma discussão sobre o enfraquecimento da classe trabalhadora em face do aumento do poderio dos empresários, debilitando a luta em favor de melhores condições salariais e de trabalho e potencializando a maximização dos lucros dos patrões. Outro ponto a ser levantado, é que o autor não apontou os efeitos dos ajustes neoliberais dos anos de 1990, no Brasil, o que pode incutir nos alunos o entendimento de que esses acontecimentos são distantes e não trazem impactos para a sua vida cotidiana.

No tocante ao conteúdo de Globalização, Sampaio (2011) trabalha com uma visão distorcida da realidade, conduzindo ao entendimento de que todos participam de modo igualitário dos benefícios trazidos pelas revoluções tecnológicas e científicas reproduzidas nos anos de 1970, desconsiderando o fato de que a mobilidade de pessoas em um ritmo constante entre os países acontece prioritariamente para um seleto grupo econômico e político do globo (com uma parca participação de cidadãos que não se encontram nesses dois grupos), de modo que a maioria da população se encontra excluída desses processos.

Porém, é necessário expor que ainda que o autor faça apontamentos sobre os aspectos negativos advindos do capitalismo, quando o faz, é de maneira cartesiana e positivista, em apenas meia página e logo segue o texto com informações dispersas e vagas sobre o assunto, que não permitem ao aluno o entendimento da totalidade do fenômeno. Sobre a questão das novas formas de comércio componentes do próprio ciclo de produção e reprodução do capital, o autor constrói seus argumentos de maneira ingênua ao não apontar, no decorrer do texto, que o capitalismo e principalmente as bolsas de valores, são permeadas de contradições e marcadas por disputas de interesses antagônicos, onde em um contexto de interdependência econômica entre os países, regiões e entre as empresas, a decadência de um setor pode tanto significar a crise para um setor, quanto representar ganhos para outro.

Vale ressaltar que a centralização das decisões, colocada por Sampaio (2011), como uma epifania da modernidade, da criação de tendências e novidades, também sujeita economicamente à maioria esmagadora das cidades aos mandos das ditas “Cidades Globais”, haja vista que, em um contexto de interdependência global, as decisões tomadas por poucos refletirão em menor ou maior grau em todos. Também se faz mister afirmar que o autor explora de maneira muito rudimentar o caráter negativo trazido pela perda das identidades (sejam essas locais, regionais, nacionais ou outra escala), quase remetendo a

ideia de que a homogeneização cultural, a massificação para a padronização do consumo não é algo nocivo à própria riqueza cultural, e, portanto, a própria humanidade.

A análise das temáticas selecionadas da obra de Sampaio (2011) remete a discussão realizada por Castrogiovani e Goulart (1998) sobre a importância do livro didático para a formação crítica do aluno, claro um livro didático que preencha os requisitos fundamentais do que é considerado um bom livro didático como o defendido por Passini (1994).

Com base na reflexão teórica e metodológica desenvolvida por esses autores sobre o livro didático, pode-se concluir que o livro em análise não está contribuindo de forma significativa para uma educação que vise a emancipação do aluno mediante uma formação assentada no conhecimento que o liberte das amarras ideológicas e, dessa forma crie a possibilidade de pessoas críticas e atuantes perante a realidade vivida.

De modo geral, os dois livros apresentam características semelhantes no modo como apresentam e desenvolvem os conteúdos e, apesar de perceber a tentativa de os autores realizarem uma análise crítica da realidade, essa se dá de maneira cartesiana, fragmentada, posta de maneira positivista e não dialética. Destaca-se que ambas as obras trabalhadas retratam a globalização como um processo que se deu de forma homogênea e que apresentou ganhos sistemáticos para toda a população mundial.

É inegável que o avanço das tecnologias trouxe inúmeras melhorias para a vida das pessoas, porém, sabe-se que a maioria esmagadora da população mundial convive mais com os problemas (desemprego, precárias condições de trabalho e de vida, degradação do meio ambiente, entre outros problemas) do que com os benefícios trazidos pelo advento da reestruturação produtiva do capital.

Corroborando a ideia de Silva (2004) quando afirma que a visão crítica expressa no livro didático não permite ao aluno desenvolver condições de compreender a realidade como um todo, fundamentalmente contraditório, da qual deveria ser sujeito, contudo pode contribuir para uma melhor formação do que uma visão passiva perante a totalidade.

Desse modo, conclui-se que as contradições e os equívocos presentes nos livros didáticos explicam-se pela visão de ciência geográfica dos autores, especialmente no que se refere a seu caráter metodológico. No entanto, vale a ressalva de que mesmo com os avanços e com obras que propiciem uma análise ideal da totalidade, devido à própria formação das academias brasileiras, produzir conhecimento de maneira dialética não é uma

tarefa simples e fácil, pois demanda uma ruptura com a estrutura posta, com o modo tradicional e secular de se produzir ciência.

Nesse sentido, com esses ranços ainda presentes no campo do ensino e da ciência, a própria formação dos autores será condicionada à percepção da realidade de maneira engavetada, impactando na produção de obras que permitam o mesmo entendimento sobre a realidade. Outro componente da análise se deu por meio de entrevistas que continham questões abertas, realizadas com duas professoras uma de cada colégio “A” e “B”, que serão denominadas como professora “A” e professora “B”.

As entrevistas tiveram como objetivo trazer a compreensão das professoras de cada colégio sobre como o autor do livro didático adotado conduz e constrói os discursos. A importância de trazer para análise a visão dos professores e não se restringir apreciação do livro didático vincula-se a defesa de Passini (1994) que o professor tem dupla responsabilidade, na escolha do livro e na forma que irá trabalhar os conteúdos presentes mesmo.

Quando indagadas se elas haviam percebido a presença de algum discurso, a professora "A" afirma que não, que o autor aborda os dois lados dos efeitos da globalização, pois fala dos pontos positivos: tecnologias, porém aponta o lado ruim das desigualdades. A professora “B”, afirma que o discurso presente nos livros que abordam o tema é o mesmo trabalhado pelas mídias atuais, cabendo ao professor saber trabalhar com esta questão e intermediar entre o conteúdo do livro, o discurso midiático e a opinião dos alunos.

Sobre a forma como o autor trabalha os temas: mundo do trabalho, produção industrial, disparidades regionais, desigualdades sociais, a entrevistada “A” entende que o livro traz o conteúdo de maneira crítica, apontando a necessidade da qualidade do ensino, da formação dos alunos nas escolas públicas, e também permite o professor ampliar o debate. No mesmo sentido, a entrevistada “B” entende que o autor trabalha de forma clara ambos os assuntos, fazendo uso de imagens, textos e até mesmo dicas de livros/filmes, e também sintetiza o que se propôs a fazer no início do capítulo.

A respeito do teor das respostas das entrevistadas, nota-se que ambas acreditam que os livros didáticos não devem ser os únicos guias durante as aulas e que cabe ao professor ampliar o debate. Sobre a função da escola, ambas apontam que essa tem a dupla função, preparar para o mercado de trabalho, bem como tornar os alunos aptos a realizar uma leitura da totalidade que abarca a realidade.

Uma diferença perceptível na resposta das professoras, é que a professora do colégio público retrata a falta de interesse dos alunos, fato que segundo ela dificulta ainda mais a compreensão dos conteúdos e inviabiliza a possibilidade de uma leitura crítica da realidade, problema esse que não foi exposto pela professora do colégio particular. Nessa questão cabe se pensar na realidade das condições materiais de existência de cada público que essas professoras trabalham, uma vez que a experiência vivida deve ser considerada na prática pedagógica.

É possível perceber que a professora “B” adota um ponto de vista neoliberal quando fala da função da escola, pois aponta que os alunos devem saber trabalhar em equipe e solucionar problemas, sendo esses os novos lemas do trabalho pós-reestruturação produtiva do capital. Pode-se considerar que a visão e a prática dessa professora caminham ao encontro do que afirma Sader (2008), ou seja, a educação na sociedade capitalista ela própria é uma mercadoria, já que o público (colégio privado), onde atua a referida professora apresenta uma linha pedagógica e teórica que cumpre com as exigências impostas pelo mercado de trabalho.

Nota-se que a entrevistada “B” reproduz o discurso do colégio sobre o lema da pluralidade em suas diversas nuances, bem como na formação de alunos críticos, mas fica a questão: será que o mercado de trabalho que em face do discurso que envolve o mundo do trabalho, presente tanto dos livros didáticos analisados como na fala das professoras, que a formação escolar não consegue desvencilhar-se das amarras da ideologia dominante, mesmo que se perceba a busca de uma visão crítica da realidade, contudo, essa é subjugada às imposições do mercado trabalho, permeado pela lógica do capital, por conseguinte, perpetua-se a “educação para o capital”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da ideia de Mészáros (2008) de que a aprendizagem ocorre durante toda a vida, constituindo-se como um processo contínuo, percebe-se que há maneiras viáveis de combater a internalização dos valores capitalistas além das instituições formais, podendo as pessoas encontrar "alimento intelectual, moral e artístico" em outros lugares que não na educação formal. Assim, compreende-se que a escola não é o único local que possibilita a construção de uma formação que prepara para a autonomia e a plenitude da realização humana, porém, ainda é o principal instrumento na luta por um mundo que contemple a justiça social e atenda aos princípios da vida e da dignidade humana.

Acerca dos resultados da pesquisa, fica evidente que tanto no colégio público quanto no particular, a educação e, conseqüentemente a formação, estão destinadas ao atendimento das demandas do capital, apesar da constatação do esforço das docentes da disciplina de Geografia em contribuir para uma formação que além de instruir por meio de técnicas, métodos, conhecimentos, competências e habilidades voltadas para as exigências da atual reestruturação produtiva do capital, vise também possibilitar nos alunos um olhar crítico sobre a realidade circundante e sobre sua própria realidade.

No tocante ao modo como se materializa a formação nas duas escolas, constata-se, por meio da entrevista e de relatos informais, que a escola “A”, apesar do esforço de propiciar uma educação que possibilite a formação de um aluno e um cidadão crítico, essa tem dificuldades para repassar os conteúdos até no modo positivista, com meras descrições das temáticas estudadas, o que prejudica qualquer análise mais profunda e menos cartesiana da realidade, dificultando uma formação que rompa com os laços estreitos com os valores repassados pelas classes dominantes.

A culpa dessa realidade não recai apenas sobre a estrutura do colégio ou sobre a equipe pedagógica e o corpo docente, mas também é fruto da própria estrutura social em que o público a quem a escola se destina se encontra. Como é sabido, a escola constitui-se como um retrato da sociedade e estando a última marcada por processos de constante desumanização, de rompimento dos laços orgânicos de solidariedade e respeito à própria vida e a dignidade humana, não se pode esperar que a escola não apresente em seu contexto a mesma realidade.

Já na escola “B”, a realidade é um pouco distinta, pois ao menos os docentes conseguem trabalhar os conteúdos de maneira com que os alunos possam ao menos problematizá-los, o que não significa que os alunos poderão construir e superar os conhecimentos tidos como senso comum e ressignificá-los a ponto de realizarem uma análise de maneira crítica, por conta da própria opção epistemológica dessa escola, que abertamente opta pelo preparo desses alunos para se tornarem mão de obra para a indústria.

Dessa forma, nas duas realidades, pode-se verificar que qualquer tentativa de superação dos conhecimentos prévios desses alunos para conhecimentos sistematizados que levem em conta a historicidade, as formas, as funcionalidades, estruturas e processos, irão esbarrar seja no contexto social desses alunos, na precária formação de parte considerável do corpo docente, na estrutura física e social da escola, seja na própria finalidade que a formação escolar se propõe.

Sobre os discursos presentes nos livros didáticos da escola “A” e “B”, pode-se concluir que, de modo geral, ambos trazem em seus conteúdos mais as benesses do que os malefícios do capitalismo, aplicando no modo como dialogam com as temáticas, o que fomenta o discurso de culpabilização e responsabilização do desemprego e das precárias condições de vida da classe trabalhadora ao próprio trabalhador, no momento em que este não busca se qualificar e desenvolver as competências necessárias e exigidas pelo processo produtivo atual fruto da reestruturação produtiva do capital.

A ausência de críticas reflete uma postura positivista de que o conhecimento é neutro, e suas verdades precisam ser divulgadas, sendo que esse pensamento resulta na transmissão de dados e fatos isolados entre si e do processo histórico. Para finalizar, acerca das duas realidades analisadas, ratifica-se o que Mészáros (2008) afirma sobre a educação atual, que antes de tudo, essa corrobora os interesses do capital, constituindo-se como uma “educação para o capital”. Todavia, apesar de todas as dificuldades encontradas, fica a reflexão de que a classe docente não pode cair no imobilismo, de modo que a conduta deve ser de um constante embate e de lutas pela transformação da situação vigente.

Partindo de uma analogia da educação ideal com o horizonte, entende-se que, embora o horizonte seja inalcançável, ele é o caminho a ser seguido, e, da mesma forma deve ser a prática docente, pois, ainda que um modelo ideal de educação para um modelo ideal de mundo seja inviável no momento, é ele o caminho a ser trilhado pelos educadores na luta por uma “educação para além do capital”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, G. A. P. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do Sindicalismo**. São Paulo: Boitempo Editora, 2005.

ANTONELLO, I. T. Reestruturação produtiva do capital: política pública de “requalificação” do trabalhador. **Pegada**, Presidente Prudente, v. 14, n.2, p. 98-117, dez. 2013.

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P; FRIGOTTO, G. (Org.) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2. ed. Buenos Aires: Clacso, 2001, p.35-48.

BELUCCI, B; GARCIA, V. P. **Projeto Radix – Geografia**. São Paulo: Editora Scipione, 2012.

CAITELLI JÚNIOR, R. **Ideologia e livro didático**. 2008. Disponível em: <<http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/ideologia-e-livro-didatico.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

CAMPOS, H. A. M. **As informações geográficas do aluno trabalhador e a utilização dessas no ensino de geografia**. 1999. 121 f. Monografia (Especialização em Ensino de Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 1999.

CARVALHO, C. O desafio da unidade dos trabalhadores frente à metamorfose do capital. In: ORSO, P. J; GONÇALVES, S. R; MATTOS, V. M (Orgs.). **Educação, estado, e contradições sociais**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011. p. 93-114.

CARVALHO, M. de. Partido, Estado e democracia: a crítica do revisionismo contemporâneo. In: ORSO, P. J; GONÇALVES, S. R; MATTOS, V. M (Orgs.). **Educação, estado, e contradições sociais**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011. p. 37-74.

CASTROGIOVANNI, A. C; GOULART, L. B. A questão do livro didático em Geografia: elementos para uma análise. In: Castrogiovanni, A. C et al. (Org). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998. p.132-135.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia?**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

DIAS, S. G. A.; LARA, A. M. de B. A conferência de Jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira da década de 1990: o caso da LDB, do PCN. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, n. 1, 2008, Cascavel. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2008. p. 1-12.

FERREIRA, E. de S. **O livro didático na perspectiva discursiva**. 2012. 135 f. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1981.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. Uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

KAERCHER, N. A. A geografia é o nosso dia-a-dia. In: Castrogiovanni, A. C et al. (Org). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998. p.12-21

_____, N. A. **Quando a geografia crítica é um pastel de vento e nós, seus professores, Midas**. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, n.9, 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2007, s.p.

LAJOLO, M. LIVRO DIDÁTICO: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 3-9, mar. 1996.

MACIA, H. A.; KATUTA, A. M. A Geografia da vida na escola: os saberes geográficos dos alunos trabalhadores. In: ANTONELLO, I. T.; MOURA, J. D. P.; TSUKAMOTO, R. Y. (Orgs.). **Múltiplas Geografias: ensino – pesquisa – reflexão**. Londrina: Edições Humanidades, 2005. p. 129-154.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, S. G. A configuração do capitalismo, a reforma do Estado e a educação. In: ORSO, P. J; GONÇALVES, S. R; MATTOS, V. M (Orgs.). **Educação, estado, e contradições sociais**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011. p. 17-36.

NAGEL, L. H. **Função social da escola: desafios e perspectivas**. 2010.

Disponível em: <http://www.faficp.br/dirposgrad/pos_esp/13polpub/bib-lizia.pdf>. Acesso em: 02 maio 2014.

ORSO, P. J. Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. In: ORSO, P. J; GONÇALVES, S. R; MATTOS, V. M (Orgs.). **Educação, estado, e contradições sociais**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011. p. 225-246.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Geografia**. Curitiba: SEED, 2008.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica**. Belo Horizonte: Lê, 1994.

PAIVA, V. Qualificação, crise do trabalho assalariado exclusão social. In: GENTILI, P; FRIGOTTO, G. (Orgs.) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2. ed. Buenos Aires: Clacso, 2001, p.49-64.

PERONI, V. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. In: PERONI, V. (Org.) **Política educacional e papel do estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003. p.21-134.

PINO, M. del. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, P; FRIGOTTO, G. (Orgs.) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2. ed. Buenos Aires: Clacso, 2001, p.65- 88.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAMPAIO, F. dos S. **Para viver juntos: geografia, 9º ano, ensino fundamental**. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2011.

SCHÄFFER, N. O. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: Castrogiovanni, A. C et al. (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998. p.136-150.

SILVA, R. P. da. **A prática pedagógica do professor de Geografia e os interesses dos educandos pela disciplina geografia**. 2004. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/GT1_4_2004.pdf>. Acesso em: 26 maio 2013.

THOMAZ JÚNIOR, A. O mundo do trabalho e as questões territoriais: os limites da 'leitura geográfica'. **Pegada**, Presidente Prudente, v.12, n.1, p.104-118, 2011.

Recebido em: 06/04/2015

Aprovado em: 10/08/2015