

**A GEOGRAFIA, A
EDUCAÇÃO E A
CONSTRUÇÃO DA
IDEOLOGIA NACIONAL***

*GEOGRAPHY, EDUCATION AND
THE CONSTRUCTION OF NATIONAL
IDEOLOGY*

*LA GEOGRAFÍA, LA EDUCACIÓN Y
LA CONSTRUCCIÓN DE LA
IDEOLOGÍA NACIONAL*

**ROGATA SOARES DEL
GÁUDIO**

rogata@coltec.ufmg.br

ROSALINA BATISTA BRAGA
rosalinabraga@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS

* Este texto é parte de minha tese de doutorado Concepções de nação e estado nacional dos docentes de geografia – Belo Horizonte no final do segundo milênio, defendida em 2006 junto ao Programa de Pós Graduação em Educação, FaE/UFGM, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Rosalina Batista Braga.

Resumo: Este texto procura discutir os resultados de uma pesquisa de doutorado centrada em dois aspectos: um relacionado à formação docente e outro ao ensino de Geografia. No primeiro, discutimos a constituição dos saberes docentes; no segundo, abordamos a centralidade do ensino de geografia para a construção da ideologia nacional no Brasil. Constatamos que os saberes docentes são multifacetados, o que é confirmado pela literatura sobre o tema. Dedicamos especial atenção ao modo de raciocinar do professor: sua capacidade de articular conteúdos e conceitos e estabelecer nexos explicativos e relações, em suma, atribuir sentido e significado ao que ensinam. Esse processo parece ter grande importância na construção do conhecimento escolar e é essencial na definição do que é considerado um bom docente em Geografia. Em relação à centralidade do ensino de Geografia para a construção da ideologia nacional verificamos que a mesma se constitui a partir da referência à natureza e extensão territorial brasileiras, “nosso povo pacífico e ordeiro” e a partir da utilização intensiva do termo país, termo híbrido cujo sentido é construído na e a partir da escola básica, e que permanece bastante impreciso no campo das Ciências Humanas.

Palavras-chave: Ensino; Geografia; Saberes docentes; Ideologia nacional; País.

Abstract: This text discusses the results of a doctoral research from two perspectives: teacher professional development and geography pedagogical practices. The former will discuss teacher’s knowledge the latter will address the centrality which underlies the geography instructional practices in order to make up for a national ideology in Brazil. When it comes to teacher’s knowledge we realized, that it is multifaceted, which has already been confirmed by the specialized literature. We realized that it is necessary to give some special attention to the so called teacher’s way of thinking: the capacity to articulate contents and concepts setting up explaining patterns so as to establish an explanatory nexus of relations so to attribute sense and meaning to what is to be studied. This process seems to be essential in the construction of the school knowledge and to the definition of what is considered a good geography teacher. Concerning the centrality of the geography teaching for the construction of a national ideology, we verified that it stems from concepts such as “our” nature and territorial extension, “our pacific people” and the term “country”, a “hybrid” term whose meaning is constructed from and within high school; however this term is quite uncertain in the field of the human sciences. **Keywords:** Teaching; Geography; Teacher’s knowledge; National ideology; “Country”.

Resumen: Este texto busca discutir los resultados de una investigación de doctorado con relación a dos aspectos asociados a la formación docente y a la enseñanza de geografía. En el primero, discutiremos la constitución de los conocimientos docentes, en el segundo, la centralidad de la enseñanza de la geografía para la construcción de la ideología nacional en Brasil. Con relación a los conocimientos docentes, constatamos que son de múltiples facetas, lo que es confirmado por la literatura sobre el tema. Hay que dedicar especial atención a lo que denominamos “modo de raciocinar del profesor”: su capacidad para articular contenidos y conceptos y establecer nexos explicativos, en suma, atribuir sentido y significado a lo que enseñan. Ese proceso parece esencial en la definición de lo que es considerado un buen docente en geografía. Con relación a la centralidad de la enseñanza de geografía para la construcción de la ideología nacional verificamos que ésta se realiza a partir de la referencia a “nuestra” naturaleza y extensión territorial, “nuestro pueblo pacífico y disciplinado” y a partir de la utilización intensiva del término “país”, término “híbrido” cuyo sentido se construye en la y a partir de la escuela básica, sin embargo, muy impreciso en el campo de las Ciencias Humanas.

Palabras clave: Enseñanza; Geografía; Conocimientos docentes; Ideología nacional; “País”.

Introdução

A Geografia como disciplina escolar está presente nos currículos desde o século XIX. No entanto, poucas vezes nos dedicamos a tentar compreender a perenidade do ensino de Geografia na escola básica. Menos ainda, procuramos investigar a associação entre a Geografia, enquanto disciplina escolar, e a construção da ideologia nacional.

Partimos da hipótese de que a abordagem, na Geografia Escolar da “natureza exuberante” e da “enorme extensão territorial” do Brasil têm tido uma participação efetiva na (re)produção daquela ideologia.

Apontaremos algumas possibilidades desses vínculos tendo por referência uma pesquisa realizada junto a 14 docentes de escolas públicas e privadas de Belo Horizonte.

Essa pesquisa, inscrita no campo da teoria crítica, procurou compreender os vínculos entre o ensino da Geografia e a constituição da ideologia nacional a partir da análise do conteúdo e do discurso dos docentes pesquisados.

Constituição dos saberes docentes

Muitos estudiosos têm analisado a constituição dos saberes que conferem alteridade à profissão do professor. Segundo Marguerite Altet (2001), professores profissionais seriam aqueles cuja formação lhes permitiu desenvolver e aprimorar uma série de competências específicas e especializadas, cujas origens repousam em construções sociais, originadas das ciências (disciplinares) e da prática (o ato de ensinar) criando conhecimento simultâneo e específico durante e após seu desenrolar.

De acordo com a autora, houve um aumento da especificidade da profissão do professor à medida que esta se particularizava e, ao mesmo tempo, era socialmente instituída. Assim para Altet (2001, p. 28), o professor, na perspectiva atual seria, antes de tudo, “um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas”. Desse modo, as competências destes profissionais corresponderiam “ao conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também as ações e atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor”. E justamente por isso, tais competências são “de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática”.

Diversos autores (CHARLIER, 2001; TARDIF, 2002, PAQUAY e WAGNER, 2001), apontam a composição plural dos saberes dos professores, ancorados nos saberes teóricos, nos saberes práticos, naqueles sobre a prática e naqueles da prática.

Há um desdobramento e uma ampliação dos saberes teóricos, que não se limitam apenas ao campo disciplinar específico, mas abrangem os saberes culturais implicados no processo de ensino-aprendizagem, portanto, parecem resvalar nos valores e sentidos da escolarização para as diferentes sociedades. Em relação aos saberes práticos, há aqueles sobre a prática (relacionados ao desenvolvimento da própria pedagogia) e aqueles que se

originam diretamente da relação professores/alunos nas diferentes disciplinas e escolas.

Identificamos os saberes docentes como plurais, construídos ao longo de toda a vida escolar e não escolar do professor, oriundos tanto dos saberes acadêmicos, do senso comum, da prática e sobre a prática, estando inscritos numa temporalidade e espacialidade específicas.

Outra questão importante é que a formação específica confere uma identidade ao docente: “Sou professor de ...”. Por estarmos no campo de uma disciplina específica, o fato de se privilegiar os conhecimentos disciplinares aparecerá como componente essencial de sua identidade profissional.

Em nossa pesquisa, nos deparamos também com uma outra questão que se relaciona à identidade do professor, alguém capaz de ensinar não apenas o conteúdo, mas, principalmente, um modo de raciocinar com base nesse conteúdo – e de preferência, segundo a referência do saber considerado culto e institucionalizado, ou seja, aquele saber socialmente reconhecido e valorizado.

Esse professor, que desenvolveu habilidades pessoais de estabelecer inter-relações entre elementos e fenômenos, possui uma visão integradora de seu conteúdo e raciocínio interdisciplinar e consegue articular isso com seus alunos, independentemente, inclusive, de seu conteúdo específico. Eles conferem sentido às informações sendo capazes de associar categorias e conceitos em prol de uma análise e explicação dos fenômenos abordados.

Provavelmente, isso auxilia os alunos a compreenderem e apreenderem o conhecimento não só específico da disciplina, mas também de outras áreas do conhecimento humano. Ensinar esse modo de raciocinar pode significar ensinar um modo de articular conhecimento, útil para qualquer área e qualquer empreendimento futuro que esses alunos venham a desenvolver. O trecho de uma entrevista, a seguir, demonstra esse raciocínio:

Eu gosto de ver os meninos construindo um pensamento, entendendo o processo de, a dinâmica, a formação do espaço, assim, o espaço físico. Eu acho interessante [...] O cenário nosso é pré-cambriano e a gente faz o mundo moderno nesse cenário. Como ele vai se re-significando. (PROFESSOR PEROBA¹).

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

Não tem jeito de você falar do Oriente Médio sem falar da questão religiosa também. E não tem jeito de você falar dos problemas sociais de uma América Latina sem falar de colonização, sem falar de exploração da economia. Então transitam essas três relações ao mesmo tempo. [...] Então, a matéria é trabalhada

¹ Todos os professores entrevistados em nossa pesquisa receberam pseudônimos de árvores. Essa escolha foi ao acaso, uma vez que não era propósito identifica-los, nem às escolas em que atuam.

de forma tão contextualizada, mas tão contextualizada que os meninos já entram [...] Ontem mesmo eu dei uma aula interessantíssima. Aí eu comecei no quadro a passar; eles falaram “puxar o gancho, né professor”. Eu falei “puxar o gancho”.
(PROFESSOR PINHEIRO)

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

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

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

Logo, se não se ensina aos estudantes como estabelecer nexos, correlações, ou seja, como construir sentido para seus saberes, pode-se até ensinar o mesmo conteúdo, mas ele carecerá de sentido, nexos e significação. Desse modo, estudantes que não aprenderam a desenvolver essas habilidades podem mesmo possuir diplomas, mas talvez sejam menos preparados para enfrentar processos seletivos como os vestibulares mais concorridos e, mais tarde, se tornarem líderes ou formadores de opinião. Ou ainda, para lidarem com a prática social em outra perspectiva.

Se os alunos não se apropriam desse modo específico de raciocinar, eles têm grande chance de, mesmo terminando a escolaridade básica, manterem-se excluídos do acesso efetivo não apenas às informações, mas também às conexões entre elas, ou seja, manterem-se afastados do conhecimento científico e dos mecanismos sociais de sua produção e divulgação. O conhecimento integrado, articulado, pode ser crítico no sentido real da palavra e não no sentido estreito de ser “do contra”. Ter uma apropriação crítica do conhecimento pode significar ter mais chances de ser criativo, para “o bem ou para o mal”.

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

Sou da penúltima turma que se formou bacharel em ciências e letras. [...] E o que se dava nesses cinco anos? Havia, por exemplo, a geografia humana, que aparecia no segundo ano. Muita coisa que hoje nós damos, em parte, na pós-graduação era ensinado no ginásio. [...] Tínhamos, então, física, química,

história natural, etc., e professores que eram professores de faculdade. [...] Nos dois anos de preparação para a faculdade, líamos Charles Gide, um grande economista francês, uma espécie de papa para a formação escolar no Brasil. Tínhamos uma formação confluyente, porque víamos esses grandes autores através de diversos prismas. Era como um mundo próprio [...]. Não havia televisão, éramos ensinados a não gostar de futebol, sobretudo gente como eu, que tinha origem visivelmente inferior, e que as famílias preparavam para as funções de mando. A educação que me foi dada não foi a de obedecer, foi para me preparar para fazer parte dos que iam mandar. Todas as atividades ditas populares eram desaconselhadas, de forma não explícita, na produção do homem da elite, do bacharel. E o que é o bacharel? É um sujeito que pode ser advogado, promotor, juiz, jornalista, político, diretor de hospital. Isto é o bacharel. E que aprende a falar, o que era uma característica do mando e da política, saber fazer frases, saber amarrar uma idéia com a outra. (SEABRA, LEITE e CARVALHO, 2000, p. 75/76)

Portanto, há algo que diferencia esse “bom professor”, que, geralmente, acaba por lecionar em escolas onde estudam os filhos das elites, pelo menos a elite cultural, aqueles que ocuparão posições de mando, e que, para tanto, precisam aprender a *amarrar uma idéia com a outra*. Tais professores possuem também essa capacidade de “amarrar idéias” e acreditamos que é isso que eles ensinam, mais que o conteúdo em si.

Desse modo, um “bom professor” é aquele que consegue conferir sentido ao conteúdo ensinado. E mais do que isso, consegue ensinar aos alunos, não apenas essa articulação de conteúdos, mas também um processo de como fazer isso (por meio da explicitação do modo como ele, professor, raciocina).

O ensino de Geografia e a construção da ideologia nacional

A partir de nossa pesquisa, compreendemos que grande parte da construção da ideologia nacional no Brasil passa, sobretudo, pelo ensino de Geografia. Afirmamos isso com base na perenidade, no ensino dessa disciplina escolar, de temas como o destaque atribuído à “nossa extensão territorial,” à exuberância de “nossa natureza” e, somente depois, à discussão acerca da constituição do povo.

Por ideologia nacional compreendemos uma “representação ideológica de uma comunidade de iguais que expressa/oculta relações de dominação de classe.” (ALMEIDA, 1995, p.20-28).

A ideologia nacional constitui os sujeitos como abstração na medida em que, de acordo com Vlach (1991, p.120) , “coloca em cena a própria lógica do capital, que pode ser sistematizada pelo princípio da identidade, que para tornar igual o que é desigual, recorre à abstração”.

Assim, sujeitos – seres humanos concretos, vivendo suas vidas concretas – são abstraídos pelo uso recorrente dos termos povo e população e identificados a um território precisamente limitado e soberano, em suma, nacional - o “país”.

Logo, os componentes intrínsecos da ideologia nacional passam a corresponder a

um povo abstrato e igual, associado a um território que adquire concretude com a sua representação cartográfica, a exaltação de sua natureza e beleza, o levantamento e apropriação de seus recursos e potenciais.

Segundo Almeida (1995), a ideologia nacional possui uma dimensão universalista (“a representação dos agentes enquanto proprietários”) e uma dimensão particularista, na medida em que

A nação não se apresenta apenas sobre a base de um igualitarismo específico; mas o articula à referência a uma comunidade singular. É na afirmação desta singularidade que a representação de um território precisamente delimitado, com o qual a comunidade dos nacionais mantém um vínculo profundo, adquire uma importância primordial. (ALMEIDA, 1995, p. 35/36)

Desse modo, o território precisamente demarcado e apropriado, além de historicamente associado a determinado povo se constitui em um dos marcos materiais da ideologia nacional. Portanto, espera-se que estados nacionais “possuam” um território demarcado e “um povo”, sobre o qual determinado Estado exerça soberania, e que seja reconhecido como tal pelos demais estados nacionais, pois,

se, no que diz respeito às relações de produção, o espaço é o espaço do capital, o que se configura no âmbito da estrutura do estado capitalista é a constituição de um território nacional, estreitamente ligada à representação de uma espacialidade singular e homogênea e, ao mesmo tempo, reduto exclusivo de uma comunidade peculiar de cidadãos. (ALMEIDA, 1995, p. 39-40)

Dessa forma, o território exclusivo de uma comunidade de cidadãos, uma outra abstração, torna-se pré-requisito para a instituição da soberania nacional. Em relação à constituição de uma variante da ideologia nacional brasileira – o nacionalismo patriótico (VLACH, 1988) – o território é mais que um mero vínculo. Na realidade, o território, sua natureza, exuberância, belezas e riquezas tornam-se o ator, o motivo por excelência da construção da identidade e do orgulho nacional. Tal processo, no Brasil, associa-se inicialmente, ao movimento romântico e sua exaltação da terra e do índio; passa, posteriormente, pela literatura dos “viajantes europeus” (SCHWARCZ, 2003) e desemboca naquilo que nos interessa mais de perto: o ensino de Geografia. Afinal, de acordo com José Murilo de Carvalho,

A história nacional parece ser algo estranho para muitos brasileiros, como se eles não tivessem nada a ver com ela. O orgulho pela natureza poderia ser interpretado como um indício da alienação dos brasileiros pela sua própria história. (CARVALHO, 2003, p. 404)

Segundo o autor, essa associação entre nacionalidade e território tem sua raiz no mito edênico, que integra, por sua vez, natureza e extensão territorial à idéia de paraíso que, na tradição luso-brasileira, “tinha um caráter puramente natural”.

Um aspecto do mito edênico tem a ver com o tamanho do país. O Brasil é lindo e rico, mas também grande, enorme, um país continental. [...] O Barão W.L. von Eschwege [...] observou que os brasileiros costumavam falar utilizando hipérboles: “tudo no Brasil deve ser grande, a natureza deve ser diferente, mais gigantesca e mais maravilhosa do que em outros países.” Nós sempre queremos ter “o maior do mundo”. O Rio Amazonas é o maior rio, a Floresta Amazônica é a maior floresta tropical, Iguazu é a maior e mais bonita catarata, o carnaval é o maior espetáculo da Terra, nosso time de futebol é o melhor do mundo, e assim por diante. (CARVALHO, 2003, p.406)

Ora, em geral, em que conteúdos escolares foram e são tratados, durante decênios decorados, informações sobre a imensidão do Brasil e as benesses de sua natureza, senão nas aulas de Geografia? Em que conteúdo escolar se canoniza “nossa” forma e extensão territorial, com base, por exemplo, nos mapas políticos em pequena escala? Qual conteúdo escolar contribui para nossa identificação como “iguais”, a despeito das diferenças regionais e de classe? Que conteúdo escolar discute as “singularidades” do Brasil no contexto mundial?

É preciso destacar que, em relação ao mito edênico e sua construção acerca da natureza brasileira há, pelo menos, duas percepções dominantes. Uma que afirma ser a natureza brasileira edênica, e o Brasil, “um paraíso terreal”. Outra, associada muitas vezes à construção discursiva das primeiras missões jesuítas sobre o Brasil, que afirma ser este um “lugar abandonado por Deus”, um lugar “infernai”. Se ambas se confrontam na constituição do imaginário e na literatura, por que perdura mais a primeira percepção que a segunda? Porque acreditamos que ela auxilia a construir uma imagem nacional positiva mediante dois fatores: de um lado, a quase ausência de “heróis políticos nacionais” e de um “passado histórico mítico”; de outro, a relativa ausência do povo, já que, durante séculos, e mesmo durante nossa independência, a sociedade encontrava-se cindida entre senhores e escravos.

Acreditamos ainda que, mesmo a percepção da natureza infernal auxilia a construir nossa identidade, na medida em que se torna – a natureza, e não a sociedade – a grande vilã e causa de nossas mazelas econômicas e sociais. Desistoriciza-se e naturaliza-se, com a percepção da natureza infernal, processos econômicos, políticos e sociais, enquanto o paraíso terreal fornece uma imagem positiva e esperançosa para o porvir desta sociedade.

Desse modo, assinalamos que o ensino de Geografia, no Brasil, constitui uma fonte primordial de (re)construção e reiteração da ideologia nacional² na medida em que, nas palavras de Chauí,

Na escola, todos nós aprendemos o significado da bandeira brasileira: o retângulo verde simboliza nossas matas e riquezas florestais, o losango amarelo simboliza nosso ouro e nossas riquezas minerais, o círculo azul estrelado simboliza nosso céu, onde brilha o Cruzeiro do Sul, indicando que nascemos abençoados por Deus, e a faixa branca simboliza o que somos: um povo ordeiro

² Para outros estados nacionais, como a França, por exemplo, parece-nos que o ensino de história exerceu um papel mais central. A esse respeito, consultar THIESSE, 1995, 1997.

em progresso. Sabemos por isso que o Brasil é “um gigante pela própria natureza”, que nosso céu tem mais estrelas, nossos bosques têm mais flores e nossos mares são mais verdes. Aprendemos que por nossa terra passa o maior rio do mundo e existe a maior floresta tropical do planeta, que somos um país continental cortado pela linha do Equador e pelo Trópico de Capricórnio, o que nos faz um país de contrastes regionais cuja riqueza natural e cultural é inigualável. Aprendemos que somos um “dom de Deus e da natureza” porque nossa terra desconhece catástrofes naturais (ciclones, furacões, desertos, nevascas, terremotos) e que “aqui, em se plantando tudo dá”. (2000, p. 5)

Em qual disciplina escolar aprendemos a definir, diferenciar e especificar o Brasil da forma descrita por Chauí, senão na Geografia? Onde estão nossos mitos fundadores³ via História? Eles próprios parecem apoiar-se na exuberância de “nossa” paisagem.

Neste caso, é pertinente reproduzir um pequeno trecho de Rocha Pita, considerado o primeiro historiador brasileiro, presente no texto de Chauí:

Em nenhum outra região se mostra o céu mais sereno, nem madrugada mais bela a aurora; o sol em nenhum outro hemisfério tem raios tão dourados, nem os reflexos noturnos tão brilhantes; as estrelas são mais benignas e se mostram sempre alegres [...] as águas são mais puras; é enfim o Brasil Terreal Paraíso descoberto, onde têm nascimento e curso os maiores rios; domina salutaríssimo o clima; influem benignos astros e respiram auras suavíssimas, que o fazem fértil e povoado de inumeráveis habitantes. (ROCHA PITA, apud CHAÚÍ, 2000, p. 6).

Será preciso exemplo mais cabal da centralidade do discurso geográfico para a construção da “nossa” ideologia nacional? A Geografia Escolar, ao trabalhar diretamente com a construção de uma espécie de retrato do Brasil⁴ – em que se destacam sua extensão, suas riquezas minerais e naturais, suas belezas tropicais, seu povo “pacífico e ordeiro” – muito tem contribuído para a manutenção da ideologia nacional. Mais que isso. Afirmamos que certa vertente do discurso geográfico sobre “nosso” território e “nossa” natureza são as principais fontes de criação e perpetuação da ideologia nacional, na quase ausência de “mitos fundadores” oriundos da História (CARVALHO, 2005a, 2005b; CHAÚÍ, 2000; MORAES, 2000, 2002; OLVEIRA, 2000; SCHWACZ, 2003).

Saberes docentes, ideologia nacional e o híbrido “país”

O termo país destacou-se a partir de nossa pesquisa empírica. A ênfase neste vocábulo ficou evidente durante as entrevistas com os professores. Esses, ao serem indagados sobre suas concepções sobre nações e estados nacionais, em algum momento utilizavam este

³ Para Chauí (2000, p. 9), um mito fundador “é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e idéias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo.”

⁴ Reconhecemos que outros elementos compõem essa construção (como a literatura e o ensino de história). No entanto, estamos enfatizando o ensino de geografia porque nos parece que, no processo de sua constituição enquanto disciplina escolar no Brasil, essa função coube fundamentalmente a essa disciplina.

vocábulo, tanto para se referirem às nações, quanto aos estados nacionais. Isso nos despertou para seus possíveis sentidos e significados ou para a ausência deles.

Por adaptar-se a qualquer contexto e escala, o termo país pode ser usado ora com o sentido de nação, ora de estado nacional, ora ainda, como terra/pátria amada. País é um termo tão corriqueiro, tão intensamente agregado a nosso vocabulário, que sequer pressupomos que ele careça de qualquer definição. Antes, ao contrário: pensamos de antemão, que, ao utilizarmos o termo país, estabelecemos com nossos interlocutores uma comunidade de sentido que dispensa qualquer explicação – explicar o que entendemos por país seria até mesmo uma tautologia. Afinal, supomos que todos saibam o que este vocábulo significa e o que ele denota, precisamente.

A partir dessa constatação, passamos a buscar o conceito de país. Optamos por, primeiro, pesquisar seu significado em dicionários de língua portuguesa⁵. Verificamos que o sentido que os dicionários de português atribuem ao vocábulo país são derivados de seu sentido etimológico, ou seja, “país natal, solo natal”.

Nos diferentes dicionários de etimologia que consultamos, país é associado a “lugar de nascimento,” “terra natal,” “burgo/aldeia,” “nação,” “estado,” “região,” “solo natal”.

Todavia, nos dicionários de português a própria escala do vocábulo é modificada: de lugar de nascimento (específico, o burgo, o “lugar”), país torna-se a “pátria”, território e comunidade nacional abstratos cuja identidade partilhamos com nossos conterrâneos, mesmo que não os conheçamos.

O sentido de “burgo”, ou de “lugar de nascimento” perde-se ou é substituído por outro, aquele que denota, agora, “nossa nacionalidade”, não mais, necessariamente, a “terra de nossos pais” – lugar de nascimento -, mas a “nossa” própria terra – o território pátrio.

Procuramos, a partir de então, o significado de país em obras de referência mais gerais, como o *Dicionário de Política*, organizado por Bobbio (2000). Esperávamos que esse termo estivesse definido no campo da ciência política, o que não se verificou. O referido dicionário apresenta diversos outros verbetes muito utilizados no campo das ciências sociais, mas nenhuma referência a país. Pesquisamos ainda na *L'enciclopédia della Geografia* - publicada pelo Istituto Geográfico De Agostini, em 1996, em Novara, Itália - e também não encontramos uma definição para país (ou *paisi*).

Pesquisamos ainda o sentido de país nos dicionários de etimologia, filosofia, sociologia e antropologia. Porém, somente encontramos definição para país nos diferentes dicionários de etimologia, nada sendo encontrado em dicionários de filosofia, política, antropologia e sociologia.

Resolvemos, então, buscar o sentido de *pays* e *paysage* em dicionários de francês. O *Larousse* (1998) apresenta *pays* como pessoa do mesmo vilarejo, da mesma região. Por

⁵ Até porque alguns professores apontaram os dicionários como fonte de pesquisa para suas aulas.

exemplo, se uma pessoa está fora do Brasil e encontra um brasileiro, usa ou pode usar a expressão “encontrar o país”. País associa-se à pessoa e origem, ou melhor, ao lugar de origem de certa pessoa. Desse modo, país articula certa familiaridade entre pessoa e terra.

Assim, apesar de esses termos serem bastante comuns, praticamente não encontramos uma definição precisa deles na área das ciências sociais – ou uma primeira aproximação com o vocábulo, possibilitada por obras introdutórias ou gerais como dicionários específicos.

Procuramos então, compreender como os professores entrevistados definem país. Qual o sentido que esta palavra tem para eles? Qual seu significado? A que associam esse vocábulo: a nação, a estado nacional ou a ambos, indistintamente?

Como pode ser observado nos trechos destacados a seguir, país manifesta-se nas concepções dos professores de forma híbrida, desprovido de um sentido político imediato, variando de acordo com o processo de formação de cada um – em alguns momentos, o termo é lembrado da formação básica de alguns docentes. Ele é corriqueiro, falado sem que sequer se tenha pensado em seu significado, quase como um “ato falho”, ou algo tão comum, que não se observa enquanto se fala, ou seja, não se pronuncia com cuidado, mas como uma palavra que flui, escapa no diálogo, e que pressupõe compreensão imediata pelo outro.

Não estou lembrado. Eu usei o termo país? Passou despercebido. (risos) Eu deveria ter usado nação então. Se usava, usava sempre como sinônimo. Mas, aí o sentido de país qual que seria? [...] Parte física, território formado, fechado, com [...] um povo [...] digamos, suas [...] características peculiares próprias, que é diferente de outros, que tem autonomia, que tem leis, que tem [...] um destino, que tem [...] uma formação mais diferenciada do outro próximo, da nação próxima. Dessa forma. (PROFESSOR FIGUEIRA)

O uso do termo “país” é tão automático, que o professor sequer tem consciência de ter utilizado em sua entrevista. “País” passar a existir como sinônimo de nação e parece referir-se, neste caso, à paisagem, entendida como *aquilo que se vê*, ao território (aspectos conferidos pelos mapas políticos em pequena escala), ao povo e à soberania. De acordo com Almeida (2005)⁶, “país se adequa a qualquer quadro político-territorial, em qualquer contexto, seja nação, estado nacional e em qualquer estágio de construção, até por ser um termo relativamente neutro”, portanto destituído de uma conotação política. Por isso, consideramos o termo país como híbrido, ou, como ressalta Chauí (2000), um semióforo⁷ e acreditamos que sua utilização é outro elemento que contribui para a construção da ideologia nacional, na medida em que ele carece de precisão conceitual, sendo intensamente

⁶ Essas observações foram obtidas diretamente do autor, durante a realização de uma mesa-redonda promovida pelo V Encontro Estadual de Geografia de Minas Gerais, realizado de 26 a 29 de julho de 2005, em Belo Horizonte - MG.

⁷ Semióforo “é um signo trazido à frente ou empunhado para indicar algo que significa alguma outra coisa e cujo valor não é medido por sua materialidade e sim, por sua força simbólica. [...] Um semióforo é fecundo porque dele não cessam de brotar efeitos de significação” (CHAUÍ, 2000, p.11/12).

utilizado tanto na linguagem coloquial, quanto nos manuais didáticos e mesmo, em livros de caráter mais acadêmico.

Observe-se a esse respeito, a entrevista a seguir:

Eu [...] eh, quando a gente fala país eles [os alunos] têm a noção de Brasil, que seria um território de poder, com presidente, nem que seja um mínimo, você vai criar, é um espaço que tem presidente, que tem, eh [...], tem deputados, tem senadores. [...] Acho que é um espaço delimitado com leis [...]. Um grande território que tem ali uma lei que determina, todos que estão ali dentro ali tem que se submeter àquela lei. [...]. Porque quando a gente está estudando na faculdade a gente não ouve muito falar país. Você quase não ouve. É tudo estado-nação. O que é estado-nação? É país. [...] Estado com E maiúsculo é país, estado com E minúsculo é Minas Gerais. [...] Eu não consigo diferenciar país e estado-nação não. [...] Todos são sinônimos. [...] Eu não consigo diferenciar (PROFESSOR MOGNO)

A observação anterior de Almeida é crucial, acrescida, neste caso, das questões políticas, territoriais e escalares apontadas por Vlach e Haesbaert (2005)⁸. Para Vlach, “país se refere ao mapa, à forma geométrica e permite abstrair o político, pois, utilizando-se este termo, não se faz a discussão política da sociedade que ali vive”; para Haesbaert “país é criado com a modernidade, a exclusividade de um único país, associando-se neste caso, à questão da escala.”⁹ País, portanto, seria uma palavra que significa concomitantemente tudo e nada. Um termo que se supõe de compreensão imediata, de consenso geral, utilizado em qualquer escala (territorial e temporal), e ao mesmo tempo, desprovido de sentido e significado político; por isso, tão comum, corriqueiro, fácil, intangível e pleno de sentidos.

Observamos o quanto, na escola básica, o vocábulo país é comum. Talvez porque ao utilizar esse termo se esvazie a carga política dos vocábulos nações e estados nacionais e possibilite aos docentes, fugirem ao tema sobre o qual parecem sentir-se inseguros, uma vez que afirmaram carecer de formação mais específica para trabalhar estes conceitos, principalmente na graduação. É possível ainda, que essa “fuga da política” esteja associada a certa herança da Geografia moderna ou tradicional a se perpetuar na escola básica.

Por que falamos em herança? Porque um dos grandes autores e divulgadores da Geografia, principalmente a escolar, no Brasil, - Aroldo de Azevedo -, em 1955 escreveu um texto no *Boletim Paulista de Geografia* em que afirmava a necessidade de se fazer da Geografia uma ciência “neutra”, que se distanciasse da senda política, sobretudo aquela associada à geopolítica alemã, que resvalou no nazismo e nos horrores da II Guerra Mundial. Nesse texto, ele afirma, inclusive, que escreve sobre geografia política e geopolítica com certo “temor”, mas o faz por considerar importante discutir e “alertar os jovens geógrafos

⁸ Referimos à participação e às observações de Vânia Vlach, Rogério Haesbaert e Lúcio Flávio de Almeida na mesma mesa-redonda, no evento já citado.

⁹ E aqui constatamos outro hibridismo: originalmente, “país” associava-se à grande escala (o lugar de nascimento); atualmente, refere-se ao estado nacional ou à nação, mas tanto em um como em outro, a escala agora é pequena.

acerca desta senda tão instável”. Assim, o ensino e a pesquisa de Geografia deveriam primar pela neutralidade científica, tão “cara aos franceses”, afastando-se das “influências instáveis da geopolítica alemã”, que levou o mundo ao desastre da II Guerra Mundial (AZEVEDO, 1955).

É possível que esse recurso ao termo país seja uma tentativa de afastamento da “instabilidade da geopolítica”, de afirmação da “neutralidade” da Geografia, de uma “despolitização do discurso geográfico” – mas não exclusivo dele em se tratando do vocábulo país. É provável ainda que esteja relacionado à forte influência da Geografia francesa sobre a constituição da Geografia brasileira (afinal, o termo *pays* é de origem e uso francês).

Em contrapartida, será que esse termo não teria sua origem no senso comum, tendo-se perpetuado na escola básica? Nesse caso, a utilização e mais, a constituição de uma comunidade de sentido para país não poderia ser uma produção derivada diretamente da escola básica e que se estende até a produção acadêmica?

O professor Pinheiro, por exemplo, associa país a limites e fronteiras: *Eu vejo a diferença, país delimitado espacialmente. País, Brasil com uma fronteira. Tem um limite. Isso é país.* (PROFESSOR PINHEIRO)

País associado a fronteiras e, novamente, aos mapas políticos em pequena escala, que lhes conferem existência e materialidade no cenário de outras nações. Daí parece que há uma gradação entre os termos país, nação e estado nacional. País implica delimitação, materialidade simbólica nos mapas políticos em pequena escala; nação, por sua vez, remete à idéia de identidade, e estado nacional refere-se à posição daquele grupo, daquela organização no cenário mundial, ou seja, estado nacional seria um estágio de negociação/ arranjos/acordos/disputas no cenário internacional.

Assim, país seria um *estado soberano*. [...] *Porque eu penso que um é o território. [...] E dentro desse território vem todas as formações econômicas.* (PROFESSOR LARANJEIRA)

Ora país é o território, ora é um estado soberano. Assim, mais uma vez, dentro do vocábulo país cabe qualquer coisa, qualquer definição.

A transcrição a seguir, fornece um exemplo do que chamamos de hibridismo entre os termos nações, estados nacionais e país. Nela, aparecem lembranças da formação ginásial e secundária do professor,¹⁰ as quais ele utiliza, ainda que não conscientemente, para definir, diferenciar e mesmo, aproximar os termos nação, estado nacional, país, pátria. A memória, neste caso, retrata sua formação básica ocorrida durante a ditadura militar e os símbolos e rituais utilizados para construir a ideologia nacional – a *pátria amada*, o *futebol*, a *língua*, a *religião*.

País [...], por exemplo, Alice no País das Maravilhas. Até... até Alice tem um país. [...] Eh, por exemplo, a Guiana Francesa pode-se dizer que é um país.

¹⁰ Conforme Tardif (2002), a formação não se “fecha” no tempo da graduação, mas abre-se para o passado e para o porvir.

Agora, politicamente, ela é uma, um departamento de ultra-mar da França. [...] Então, por exemplo, uma área que não é independente politicamente, que não é reconhecida pela comunidade internacional como um estado nação, ele pode ser um país, entendeu? [...]. A pátria. Pátria é aquela coisa do coração e tudo. [...] Aí, tem lá, futebol. [...]. A língua, eh, os valores nacionais pra eles [os alunos], o que é importante pra eles no Brasil, o que eles acham importante. Nação. [...] Você se acha, você acha que futebol é uma referência sua pra conceituar nação. Porque é um valor, eh, cultural bem forte. A língua. [...] Do país. O país, aí já não é mais aquele conceito, [...] que ele não tem soberania. Não. País, normalmente, é usado genericamente como estado nacional, entendeu? [...] O exemplo de países que não têm soberania política, reconhecimento e digo pra eles um país que é vinculado a outro, por exemplo. A Chechênia é um país. [...] A Chechênia tem fronteiras delimitadas. É um país, mas não tem soberania. [...] Mas pro brasileiro país é a coisa mais confusa. Então, eu explico dessa forma. “Meu país”. Aí, é uma coisa que parece que é mais de coração, sabe, está ligada ao futebol, à nação, mas uma nação sem soberania. [...] Pátria já, acho que nos remete a uma questão mais, eh, emotiva, vamos dizer. Eh, me parece que é uma coisa de chão mesmo, sabe. [...] Pátria, eu acho que foi na escola primária, que a gente ficava no pátio, tocava o hino nacional e hasteava a bandeira. A gente punha a mão assim, sabe. [...] O país parece que confunde um pouco com pátria, sabe. Na faculdade, eh, eu fui entender, lendo e estudando, eu queria saber se tinha alguma diferença. E nada mencionava. “País se diferencia disso aqui”. Um dia eu li. [...] O país, pode ser um país, eh, qualquer lugar pode ser um país, eu posso considerar país, eh, por exemplo, o estado nacional, desculpa, a nação de um grupo étnico é considerado um país. [...] Deixa eu ver, [...] se não me engano no Almanaque Abril. Não tenho certeza. (PROFESSOR JATOBÁ)

Assim, país *refere-se à pátria, remete ao coração, à língua e à religião*, e pode ser usado para referir-se ainda às nações que não têm soberania, apesar de terem fronteiras delimitadas (o exemplo, no caso, é a Chechênia). A construção dos conceitos de pátria, país, nação, estado nacional parece oriunda de sua prática e por ela norteadas e inclui outro sujeito em sua entrevista e construção, os alunos, que se tornam os referenciais de seu diálogo conosco. Embora ausentes de fato, eles estão presentes de direito e constituem o marco deste professor para construir sua argumentação. No trecho, os alunos aparecem quase como sujeitos ocultos, para os quais se dirigem a ação e o discurso construído pelo professor.

Outra questão que muito nos chamou atenção foi a particularidade e a identidade **de** e em **ter** um país (para ele, *até Alice tem um país*), ou seja, todos têm um país, uma origem, vêm de algum lugar - neste caso, país parece assumir sua designação inicial: lugar de origem de alguém.

O hibridismo da palavra é ressaltado, na medida em que tanto a Guiana Francesa, quanto a Chechênia e o Brasil são exemplos de “país” (*País eu posso denominar qualquer, eh, eu posso criar um país pra mim, entendeu*). E há ainda, a generalização do discurso: *mas pro brasileiro, país é a coisa mais confusa*. Em suma, o professor, no momento em que organiza suas respostas, percebe e generaliza a *confusão* em torno do que seria o termo. Isso que ele percebe – *que para o brasileiro, país é uma coisa confusa* – a nosso ver é uma realidade, e não apenas circunscrita ao ensino de Geografia.

Outro professor aponta que *país é tudo, o estado e a nação*. E associa nação a algo

além do limite territorial, a questão cultural e de pertencimento, embora não tenha utilizado esses termos.

Quando eu falo país é o conjunto de tudo. Dentro de país tem estado nacional, tem a nação. Vamos pensar por exemplo, lá nos [...] nos curdos. Eles não estão tentando transformar o seu estado? Eles não tem um estado. Não tem país. O país daquele grupo ali não tem. Então, o país... dentro do país tem o estado, tem o povo, aí vai ter governo, vai ter. Então, país é tudo. As fronteiras. Não porque o estado para mim, o país tem o limite físico, territorial. A nação já não tem. Ela vai além. [...] Tem um país, que é todo, conjunto todo, territorial, recursos naturais e tal. A nação é mais composta pelo povo e o estado nacional, no meu ponto de vista, é o que administra isso tudo. (PROFESSOR IPÊ).

País, então, é uma associação entre povo, estado e governo, portanto, implica limites territoriais, soberania, afinidades culturais (identidade comum?) e fronteiras não apenas demarcadas, mas reconhecidas e associadas à soberania política. Ademais, país aproxima-se da idéia de “chão” e da definição encontrada nos dicionários de francês e etimologia, portanto, de seu sentido original, como o **lugar** de origem de alguém.

Nesta outra transcrição, mais um exemplo do hibridismo desse termo, tão comum e tão desconhecido, ao mesmo tempo senso comum, despolitização, sentido para algo que não se precisa o que seja.

Eu acho que dentro da concepção que você tem hoje de país, você tem que ter um povo organizado com o estado. Aí você teria o país. É. Aí você tem que ter [...] vamos dizer assim, você tem que ter esse território, esse limite, que as pessoas estão vivendo ali, um poder constituído, uma nação. Se bem que tem país também que tem várias nações. Difícil isso.[...] (P.) Nas suas aulas você usa o quê? Eu falo em país. Mas, quando você vai pra trabalhar os conflitos você acaba entrando na nação e no estado. Porque uma boa parte desses conflitos aí, eles estão em cima disso, está em cima de, de território, de formação de estado. (PROFESSOR JUAZEIRO)

Povo organizado, limites, território, poder constituído. País associa-se, neste caso, à idéia genérica de estado nacional, fugindo de sua proximidade com pátria – porque não se falou em emoção – e de nação, porque se considera um território *soberano e com Estado próprio*. Assim, nas aulas usa-se novamente o termo país e sua aparente neutralidade, apesar de este designar para o professor, o estado nacional. A nação e o estado nacional aparecem como **sujeitos** quando se trabalha a temática referente aos conflitos, pois que estes colocam em pauta, tais definições. Desse modo, será que se não se tivesse que trabalhar conflitos, seria colocada em questão a discussão dos sentidos das nações e estados nacionais?

O professor demonstra ainda, seu modo de raciocinar ao responder a essa questão. Ele vai aos poucos, procurando definições, buscando delimitar o campo, os conceitos e categorias. Uma marca de texto que pode demonstrar essa busca pelo raciocínio: *difícil isso*, depois de ter procurado dar uma resposta bastante didática – novamente os alunos aparecem como sujeitos ocultos do discurso. Outro aspecto: fala-se em nação e estado

nacional diante do tema *conflitos*. Será que, então, essa temática não é discutida para Brasil? Por que será que se usa mais país para se referir ao Brasil? Almeida (2005) supõe que isso seja uma decorrência do processo de construção inerente à nação brasileira, inicialmente marcada por uma base econômica fundada no trabalho escravo. “Assim, seria um termo mais fácil de usar, pois não é possível falar em ‘nação brasileira’ por exemplo, no período escravista.”¹¹ Mesmo quando se procura conferir um sentido mais geopolitizado a esta palavra, ela acaba por significar tudo e nada e remeter, ainda que indiretamente, à soberania, este marco dos estados nacionais modernos, como na transcrição a seguir.

Minha noção de geopolítica acho que, não sei se eu estou ampliando ela muito aqui, mas acho que trata dessa relação de como você vai pensar a, essa questão da organização do território. Como que esse território está interagindo com o que está em volta ou dentro dele mesmo. [...] Vou usar o caso do Brasil, por interesse político, por interesse econômico ou por, teria a questão militar, por exemplo. [...] Será que o Brasil está tomando uma atitude meio [...] digamos assim, arrogante com relação aos vizinhos ou aos aviões que entram pela sua fronteira? [...] Até, eh, [...] eles usam muito essa idéia que vem na mídia mesmo. Eu acho que a mídia constrói muito essa questão geopolítica também, assim, de [...] de passar algumas informações, mas sem estar discutindo muito o assunto. (PROFESSOR JACARANDÁ)

Observa-se, na entrevista, a consideração do território, quase como um sujeito ou como sujeitos em interação, abstraindo-se as sociedades. Assim, as interações geopolíticas ocorrem entre o “país-sujeito” Brasil com outros “países-sujeitos”. Destaca-se ainda a idéia da soberania e das fronteiras demarcando e diferenciando o interno do externo, conferindo uma identidade e, ao mesmo tempo, desprovido de um sentido mais político, como argumentaram Vlach e Almeida. A idéia de país, para este docente, teria uma *origem clara: a mídia*. Mas, não seria a própria escola básica a fonte de origem ou de manutenção, divulgação, vulgarização desta palavra? O contato permanente com ela – nos livros e nas aulas de Geografia, mas não exclusivamente nelas -, faz com que seja incorporada tão profundamente ao nosso vocabulário que, em geral, não pensamos sobre seus sentidos e significados. Assim, ela se torna tão irrelevante que não é trabalhada com uma precisão conceitual maior.

Neste ponto, com base nas pesquisas realizadas, é possível fazer três constatações a respeito da grande difusão do termo “país”: uma refere-se ao uso constante dele pela Geografia francesa e sua incorporação pela brasileira; outra, ao fato de o uso do termo ser tão comum, que parece não haver necessidade de nenhuma precisão conceitual, de nenhuma definição. Por fim, cabe argumentar que este vocábulo tem sua manutenção, atribuição de sentidos e significados estreitamente vinculado à escola básica. Aventamos a possibilidade, inclusive, de ser a escola básica o local de produção de sentido e significado para a palavra

¹¹ Mesa-Redonda durante o V Encontro Estadual de Geografia de Minas Gerais.

“país”, disseminando-se, a partir dela, para toda a sociedade, num processo de construção e reconstrução de significados, ou, como afirma Therborn (1987, p.21, tradução nossa), permitindo que “os seres humanos se constituam como membros conscientes do mundo sócio-histórico”. Ou ainda, permitindo que se construa a “interpelação”, considerando-se que esta seja “uma ilustração, um exemplo adaptado a um modo específico de exposição, suficientemente ‘concreta’ para ser reconhecida, mas abstrata o bastante para ser pensável e pensada, dando origem a um conhecimento.” (PÊCHEUX, 1996, p.149).

Para Michel Pêcheux (1996, p. 146/147), “o teatro da interpelação” permite a ligação do “sujeito perante a lei”, apresenta esse vínculo como se “o teatro da consciência - eu vejo, eu falo, etc - fosse observado dos bastidores” e designa, pela discrepância da formulação “indivíduo/sujeito, o paradoxo pelo qual o sujeito é chamado a existir”. Logo, o importante é o significante, isto é, aquilo que representa o sujeito da interpelação/identificação. No caso do termo “país”, ele próprio se transforma em significante/sujeito, traduzindo para outros sujeitos - dessa vez concretos, os “nacionais” - o que significa pertencer a um território ou constituir uma nação/estado nacional.

Assim, a construção da ideologia nacional em vez de ser colocada em discussão, é subsumida no uso contínuo do termo “país”, que permite seu encaixe, justamente por sua imprecisão e sua abrangência, em qualquer escala temporal, territorial e política.

E se estamos no campo da ideologia nacional, para a qual o termo “país” tanto confere um sentido, quanto oculta o movimento, é preciso considerar também, com Therborn (1987, p. 65, tradução nossa), que as ideologias,

não funcionam como idéias ou interpelações imateriais. Sempre são produzidas, transmitidas e recebidas em situações sociais concretas, materialmente circunscritas, e com base em meios e práticas de comunicação especiais, cuja especificidade material pesa sobre a eficácia da ideologia em questão.

As escolas funcionam, nesse sentido, como locais onde os professores têm legitimidade para falar, e no caso dos professores de Geografia, para falar das nações, estados nacionais, pátrias e “países”. Este termo torna-se corriqueiro e como tal, seu sentido é (re)produzido. É transmitido em escolas, meios de comunicação, diálogos pessoais, copas do mundo, corridas automobilísticas. É recebido e transformado continuamente em situações sociais concretas do cotidiano, eivado por essas vivências, trocas e diálogos.

Ou, como afirma Bakhtin (1997), entra no domínio da ideologia aquilo que tem valor social. E país tem valor social, tanto, que sequer precisa ser definido, pois se considera, em geral, que esse vocábulo esteja sempre subentendido, e como tal, integre o conhecimento humano geral.

Considerações finais

Nossa pesquisa realizou-se com base nas entrevistas com professores de Geografia,

indicados por sete escolas entre públicas e privadas de Belo Horizonte. A amostra foi qualitativa e os professores entrevistados possuem legitimidade em seus locais de trabalho, estão inseridos em um processo de formação contínua, demonstraram refletir em e sobre sua prática escolar e todos são considerados bons professores de Geografia nas instituições em que lecionam.

Bons professores – segundo os critérios encontrados em nossa pesquisa – foram definidos como aqueles que articulam conteúdos e saberes distintos, ensinam essa habilidade de articulação a seus alunos e são capazes de conferir sentido àquilo que ensinam.

Observamos ainda uma relação circular entre a escola básica e a academia: as disciplinas escolares vão constituindo um *corpus* próprio e quase autônomo em relação às disciplinas acadêmicas, embora guardem uma relação de profunda interação com elas, uma validando e justificando a existência, permanência, necessidade e atualidade da outra, dialeticamente.

Se considerarmos, portanto, que esta relação é dialética, ela encontra-se imbricada em validações e contradições. Se há uma “certa desconsideração” pelos acadêmicos, do saber escolar, os professores da escola básica consideram, muitas vezes, que o conhecimento acadêmico carece de objetivação, por ser “muito teórico”.

Na institucionalização da História e Geografia como disciplinas escolares na Europa, construiu-se uma certa subordinação desta àquela. Na França e Alemanha, a Geografia subordina-se à História e ambas são criadas para constituir os nacionais. No Brasil, por suas especificidades, ocorre o contrário, ou seja, é a Geografia que fornece os principais elementos de construção dos “grandes mitos formadores nacionais”.

Portanto, em relação ao Brasil, acreditamos que a subordinação da Geografia à História deve ser relativizada. Isso deve ocorrer, sobretudo, quando consideramos a construção da ideologia nacional. Aí é a Geografia, mais que a História, que fornece os elementos para a construção de nossa ideologia nacional, tais como aspectos referentes à nossa extensão territorial, miscigenação, a grandiosidade de nossa natureza face à relativa ausência de “mitos fundadores nacionais”.

Desde o “descobrimento”, o que conferiu singularidade a esta terra na percepção do europeu ibérico foi sua natureza exuberante, “rica em águas”, pródiga, um verdadeiro “jardim do Éden”.

A esse “jardim do Éden” associa-se um superlativo que procura traduzir/refletir/refratar a grandeza brasileira: ser um dos “países” de maior extensão territorial do mundo, e mais, com expressiva população, essencialmente mestiça e pacífica.

É preciso considerar, no entanto, que se de um lado, constrói-se esse mito da natureza edênica, de outro, a natureza é percebida como um entrave, um empecilho ao desenvolvimento nacional. Essas duas percepções conflitantes da natureza tanto produziram e produzem discursos de “orgulho nacional”, quanto de justificativa para nosso “atraso” social e econômico. Se de um lado, a nossa natureza “pródiga” constitui positivamente nossa imagem, de outro, nossa natureza “infernai” permite-nos justificar, pela via do

natural, as nossas mazelas.

As duas perspectivas desnaturalizam o homem e naturalizam as sociedades, possibilitando, desse modo, que se construam discursos pertinentes à constituição dos brasileiros, uma vez que se ignora a sociedade, cindida pelo escravismo no período colonial e por profundas desigualdades sociais na atualidade. O recurso à natureza, seja edênica ou infernal, permite que se constitua o Brasil e os brasileiros, criando um vínculo profundo entre os nacionais a despeito de suas desigualdades efetivas.

A Geografia Escolar, ao trabalhar diretamente com a construção de uma espécie de “retrato do Brasil” muito tem contribuído para a manutenção da ideologia nacional. Frente à “neutralidade” da Geografia, povo torna-se população, território transmuta-se em terra, poder em estado, e este estado pode reservar-se a função de mediador das lutas sociais incluindo, evidentemente, as lutas por terras e território.

Acreditamos também que, no Brasil, a Geografia Escolar reproduz com maior intensidade a ideologia nacional, justamente por negar-se a discuti-la. Na medida em que nos furtamos à discussão sobre a construção de “nosso” território, em que reproduzimos, ainda que com críticas, a prodigalidade da natureza brasileira, em que continuamos a trabalhar nossas fronteiras descontextualizadas de seu processo de construção, em que continuamos a descrever nossa população como ordeira e pacífica, reinventamos/vivificamos nossos mitos fundadores geográficos.

Por isso consideramos o termo país um “semióforo”, algo que se pressupõe ser do entendimento comum, que remete a alguma coisa situada fora de si mesma, que por isso, constitui-se como signo e cujo valor reside em sua força simbólica.

Pertencer a um país constitui-se assim, em uma faceta de nossa subjetividade. Notamos que professores, obras de referência e livros didáticos utilizam de modo recorrente esse vocábulo, que tudo e nada fala a respeito de ser um “nacional”, mas que, ao mesmo tempo, estabelece um sentido comum de pertencimento, ainda que pouco definido.

Este termo, ao mesmo tempo significando tudo e nada, talvez permita esvaziar a carga política e ideológica presente nos termos nações e estados nacionais. Talvez permita falar em “nação brasileira” sem que esta, necessariamente, exista. E talvez possibilite a todos que o utilizam, fugir das discussões suscitadas pelas nações, estados nacionais como termos carregados de vários sentidos históricos e ideológicos.

Assim, mantém-se, de certo modo, uma das funções historicamente atribuídas à Geografia na escola desde sua institucionalização no século XIX: constituir a identidade nacional.

Por isso, podemos considerar que a Geografia foi e continua a ser agente de produção e reprodução da ideologia nacional. E isso parece ser um aspecto inerente à escola básica, uma vez que os professores entrevistados afirmaram não terem discutido essas questões durante sua formação na graduação. É importante ressaltar o quanto foi recorrente os entrevistados afirmarem não se lembrar de disciplinas, no curso de Geografia, que colocassem em discussão os conceitos de nação e estado nacional. Muitos afirmaram que,

na graduação, pressupunha-se que os discentes tivessem esses conceitos. Eles, hoje, fazem o mesmo com seus alunos na escola básica: pressupõem que os alunos já construíram esses conceitos. Se os alunos da escola básica não os têm, os docentes acreditam que, em algum momento, esses conceitos serão construídos nas aulas de História. Desse modo, a Geografia, enquanto disciplina escolar, e seus professores, continuam a constituir os “brasileiros”, ainda que sem ter clareza quanto a isso.

Referências

- ALENCAR, José A.de. *Vocabulário latino – por famílias etimológicas – filosofia e poesia da linguagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1944.
- ALMEIDA, Lúcio F. de. *Ideologia nacional e nacionalismo*. São Paulo: Educ, 1995.
- _____. O Estado em questão: reordenamento do poder. In: GADELHA, R.M.A. (Org.). *Globalização, metropolização e políticas neoliberais*. São Paulo: Educ, 1996. p. 111 – 124.
- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold et.al. *Formando professores profissionais – quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-35.
- ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
- AZEVEDO, Aroldo. de. A geografia a serviço da política. *Boletim Paulista de Geografia*. São Paulo, n.21, 1955, p. 42-68.
- BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 1977.
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BOBBIO, Norberto. (Org.). *Dicionário de Política*. 5.ed. Brasília: Ed. da UnB, 2000.
- BRAGA, Rosalina B. A Geografia como ciência escolar. In: Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (Org.). *Coleção Veredas*. Belo Horizonte: SEE, 2003, p. 54-85.
- BUENO, Francisco da S. *Grande dicionário etimológico prosódico da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva. 1968. v.6.
- CARVALHO, José M. *A formação das almas – o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005 a.
- _____. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2005b.
- _____. Nação Imaginária: memória, mitos e heróis. In: NOVAES, Adauto. (Org.). *A crise do Estado-nação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 395-418.
- CHARLIÈR, Eveline. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, Léopold et. al. *Formando professores profissionais – quais estratégias? Quais competências?* 2.ed.rev. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.85-102.
- CHAUI, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisas. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: n. 2, vol. 1, 1990, p. 177-229.
- _____. As humanidades no ensino *Educ.Pesqui*. [on line].v.25, n.2, jul./dez.1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200012&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2set.2003.
- CUNHA, Antônio G.da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- DEL GAUDIO, Rogata S. *Concepções de nação e estado nacional dos docentes de Geografia – Belo Horizonte no final do segundo milênio*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2006. 270p. (Tese, Doutorado em Educação).
- _____. O mapa do discurso e o discurso do mapa: algumas questões. *Revista Espaço Acadêmico*, n.56, jan. 2006. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br> >
- _____. As concepções sobre nação e estado nacional em alguns livros didáticos de geografia para o ensino médio na segunda metade do século XX. In: *Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 7, Anais...* Vitória: AGB, 2003. CD-ROM.
- Dicionário de Francês *Petit Robert*. 2000.
- Dicionário de Francês *Larousse*. 1998.
- ESCOLAR, Marcelo. *Crítica do discurso geográfico*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- ERNOUT, Antoine.; MEILLET, Antoine. *Dictionnaire Étymologique de la langue latine – histoire des mots*. Paris: Librairie C. Klincksieck, 1939.
- FERREIRA, Aurélio B.de H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Revista*

- Teoria & Educação*. Porto Alegre: n. 2, vol 1, 1990, p. 231-254.
- HOUAISS, Antônio. *Minidicionário*. São Paulo: Objetiva, 2003.
- LACOSTE, Yves. *A geografia – isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra*. 14.ed. Campinas: Papirus, 1997.
- _____. *Vive la nation – destin d’une idée géopolitique*. Paris: Fayard, 1997.
- SCAIONI, U.; CHILLÉ, S. (Coord. Gen.) *L’enciclopédia della Geografia*. Novara: Istituto Geográfico De Agostini, 1996.
- MACHADO, José P. *Dicionário etimológico da língua portuguesa – com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos dos vocábulos estudados*. 4.ed. Lisboa: Livros Horizonte Ltda. 1987. v.4.
- MAGNOLI, Demétrio. *O corpo da pátria – imaginação geográfica e política externa no Brasil (1808 – 1912)*. São Paulo: Moderna, 1997.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MCLELLAN, David. *A ideologia*. Lisboa: Editorial Estampa, 1987.
- MORAES, Antônio Carlos R. de. *Bases da formação territorial do Brasil – o território colonial brasileiro no “longo” século XVI*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- _____. *Ideologias geográficas*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- MORETTI, Franco. *Atlas do romance europeu (1800-1900)*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- OLIVEIRA, Lúcia L. *Americanos – representações da identidade nacional no Brasil e nos EUA*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2000.
- PAQUAY, Léopold e WAGNER, Marie-Cécile. Competências profissionais privilegiadas nos estágios de videoformação. In: PAQUAY, Léopold. et.al. *Formando professores profissionais – quais estratégias? Quais competências?* 2.ed.rev. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.135-159.
- PÊCHEUX, Michel. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ZIZEK, Slavoj. (Org.) *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p.143-152.
- ROCHA, Genilton O.R. *A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837 – 1942)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996. 234p. (Dissertação mestrado em Educação)
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. São Paulo: Record, 2000.
- _____. *A natureza do espaço – técnica e tempo, razão e emoção*. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- SEABRA, O., CARVALHO, M., LEITE, J.C. *Território e sociedade – entrevista com Milton Santos*. 2.ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- SCHWARCZ, Lília M. Estado sem nação: a criação de uma memória oficial no Brasil do Segundo Reinado. In: NOVAES, Adauto. (Org.). *A crise do Estado-nação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 349-393.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- THERBORN, Göran. *La ideología del poder y el poder de la ideología*. 3.ed. México: Siglo Veintiuno, 1987.
- THIESSE, A.M. *Ils apprenaient la France – l’exaltation des régions dans les discours patriotique*. Paris: Maison des Sciences de l’home, 1997.
- _____. “La petit patrie encluse dans la grande: regionalismo e identidade nacional na França durante a Terceira República (1870 – 1940)”. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, 1995.
- VLACH, Vânia Rúbia F. *A propósito do ensino de geografia: em questão, o nacionalismo patriótico*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1988. 206 p. (Dissertação, mestrado em Geografia humana).
- _____. “A propósito da ideologia do nacionalismo patriótico no discurso geográfico”. In: VLACH, V.R.F. *Geografia em construção*. Belo Horizonte: Lê, 1991.
- _____. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José W. (Org.). *O ensino de geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004, p. 187 – 218.

- Entrevistas com 14 docentes da escola básica de Belo Horizonte - MG

Recebido para publicação dia 20 de Maio de 2007

Aceito para publicação dia 08 de Junho de 2007