

Universidade Federal de São João del-Rei
Programa de Pós-Graduação em Geografia

Francisco Fernandes Ladeira

**A GEOPOLÍTICA MUNDIAL NA MÍDIA: CONCEITOS, VALORES E
DISCURSOS PRESENTES NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

SÃO JOÃO DEL REI
MINAS GERAIS – BRASIL
FEVEREIRO DE 2018

FRANCISCO FERNANDES LADEIRA

A GEOPOLÍTICA MUNDIAL NA MÍDIA: CONCEITOS, VALORES E DISCURSOS PRESENTES NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de São João del-Rei, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de “Magister Scientiae” (MS).

Orientador: Prof. Dr. Vicente de Paula Leão

Linha de Pesquisa: Geografia Escolar: Formação de Professor e Educação Geográfica

SÃO JOÃO DEL-REI

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L153g Ladeira, Francisco Fernandes.
A geopolítica mundial na mídia : conceitos, valores
e discursos presentes no ensino de Geografia na
educação básica / Francisco Fernandes Ladeira ;
orientador Vicente de Paula Leão. -- São João del
Rei, 2018.
287 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em
Geografia) -- Universidade Federal de São João del
Rei, 2018.

1. Ensino de Geografia. 2. Mídia. 3. Geopolítica.
4. Decodificação. 5. Aprendizagem. I. Leão, Vicente
de Paula, orient. II. Título.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A GEOPOLÍTICA MUNDIAL NA MÍDIA: CONCEITOS, VALORES E
DISCURSOS PRESENTES NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Autor: Francisco Fernandes Ladeira

Orientador: Prof. Dr. Vicente de Paula Leão

A Banca Examinadora composta pelos membros abaixo aprovou esta dissertação:

Prof. Dr. Vicente de Paula Leão – Orientador

Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ

Prof. Dr. Heberth Paulo de Souza

Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves - UNIPTAN

Profa. Dra. Iara Vieira Guimarães

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr. Ivair Gomes

Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ

São João del-Rei

Fevereiro de 2018

Dedico este trabalho à memória do meu tio Anibal Frederico Autran Fernandes.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a todos os docentes e discentes que participaram desta pesquisa, pois sem eles não seria possível promover diálogos entre universidade e escola, principal proposta de nosso trabalho.

À minha família - Pedro, Thiago e Vera - pelo apoio de sempre.

Ao meu orientador, Vicente de Paula Leão, grande referência nacional para os estudos sobre a influência do discurso midiático no ensino de Geografia na educação básica. As conversas com o professor Vicente foram importantes não apenas para elaborar este trabalho, também nos auxiliaram nas reflexões sobre o momento histórico obscuro o qual o Brasil atravessava durante a realização desta pesquisa.

Um estudo com características transdisciplinares como este não poderia deixar de apresentar uma banca examinadora composta por acadêmicos de diferentes áreas e linhas de pesquisa. Nosso trabalho não seria o mesmo sem as reflexões geopolíticas do professor Ivair Gomes, sem as precisas sugestões linguísticas do professor Heberth Paulo de Souza e sem os conhecimentos sobre as relações entre Geografia e mídia da professora Iara Vieira Guimarães que, assim como o nosso orientador, Vicente Leão, é referência nacional nesta área.

Ao professor Marcio Roberto de Toledo, por ter aceitado o convite para membro suplente de minha banca.

À Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) pela concessão da Bolsa de Estudos que foi muito importante para que eu pudesse realizar diversas atividades acadêmicas.

Aos professores e demais funcionários do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSJ: André Negreiros, Carla Juscélia, Iola Boechat, Lígia de Aguiar, Björn Gücker e Mônica Jaques.

Aos meus colegas de sala: Ana Luiza, André, Deivid, Fernanda, Gabriel, Raquel e Ricardo.

Ao Jornal *O Tempo* e ao site Observatório da Imprensa, publicações em que escrevo frequentemente desde 2011.

Aos meus ex-alunos do Centro Estadual de Educação Especial “Maria do Rosário” (CEEEMAR), do IF Sudeste/MG e turmas do pré-ENEM dos municípios de Alto Rio Doce e Senhora dos Remédios.

Muitas pessoas contribuíram direta e indiretamente para a concretização deste trabalho. Gostaria de mencionar a Daiane Moraes, pelo acabamento final nos slides que utilizei em vários congressos acadêmicos; o amigo Marco Túlio, pelas dicas em formatação; a Tia Sônia pelas sugestões na área de Psicologia; os professores do mestrado em Letras da UFSJ, Ivan Vasconcelos e Edmundo Gasparini e o pessoal da Universidade Estadual da Sudoeste da Bahia (UESB), da Universidade Federal

de Uberlândia (UFU) e da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) de Frutal pelo incentivo.

A realização da pesquisa em campo nos fez lembrar de nossa época de estudante da educação básica. Nesse sentido, não haveria como deixar de citar os colegas, funcionários e professores que, no final dos anos 1990, atuaram na Escola Estadual Embaixador José Bonifácio, mais conhecida como “Escola Normal”. Um agradecimento especial a professora de Geografia, Cristina Eliane de Almeida, pois as suas aulas que incentivavam o senso crítico dos alunos foram, certamente, uma das grandes referências para que eu pudesse ingressar na profissão docente.

“Se você não cuidar, os jornais farão você odiar as pessoas que estão sendo oprimidas, e amar as pessoas que estão oprimindo”.
Malcolm X

RESUMO

Compreender a linguagem midiática é uma questão importante para a Geografia Escolar. Conceitos estruturadores do pensamento geográfico – como território, paisagem e espaço – estão constantemente presentes no vocabulário utilizado pelos principais noticiários internacionais. Para facilitar a compreensão do público sobre temáticas geopolíticas, os meios de comunicação de massa utilizam linguagens baseadas em estereótipos, maniqueísmos, clichês, truísmos e tipificações. Este tipo de abordagem dos fatos empobrece as análises sobre o complexo cenário das relações internacionais. Não obstante, a influência do discurso midiático no processo de ensino-aprendizagem em Geografia na escola básica ainda é pouco mencionada em trabalhos acadêmicos de maneira geral. Após análise de diversas matrizes curriculares, é possível constatar que o uso pedagógico de diferentes mídias é uma questão negligenciada na maioria dos cursos de licenciatura em Geografia, fator que dificulta a formação de profissionais que estejam preparados para incorporar o material midiático de maneira satisfatória em sala de aula. Nesse sentido, este trabalho apresenta os resultados de uma reflexão teórica e pesquisa em campo que busca compreender como professores de Geografia e alunos do 3º Ano do Ensino Médio decodificam os discursos geopolíticos da mídia. Para tanto, foram aplicados questionários e realizadas observações de aulas em que docentes e discentes tiveram contato com algum tipo de material midiático. Constatou-se que a mídia ainda é o principal fator que condiciona os imaginários geopolíticos dos discentes. Por outro lado, grande parte dos educadores ainda concebe o material midiático apenas como mais um recurso didático e não como objeto de estudo a ser sistematizado em sala de aula.

Palavras-chave: mídia; geopolítica; decodificação; ensino de Geografia; aprendizagem.

ABSTRACT

Understanding mediatic language is an important element of school Geography. Concepts which are structuring to geographic thought – like territory, landscape and space – are continuously present in the major news headlines' vocabulary worldwide. In order to ease the public's understanding of geopolitical topics, the mass media resort to oversimplifications, clichés, truisms and typifications. Such a fashion of approaching facts pauperizes the analysis of a rather complex scenario of international relations. Nevertheless, the influence of mediatic discourse in the elementary school processes of Geography teaching and learning is, to this day, still little mentioned in academic papers in general. Having analysed different syllabuses made it clear that the educational use of diverse media is a theme neglected by most Geography graduation courses – a factor of hindrance to the formation of qualified professionals, capable of reasonably incorporating media-sourced content into classroom activity. In this regard, this paper displays the results of theoretical reflexions and field reseach with the practical aim of outlining the processes by which Geography teachers and students at the third year of secondary education decode geopolitical discourse from the news. For such, surveys and classroom fieldwork were made in which docents and learners came in touch with mediatic contents. It has been observed that mass media are still a main factor in shaping the students' geopolitical imagery. On the other hand, a large number of educators still conceive media-sourced contents as just another didatic resource rather than a study object worthy of systematized use in class.

Keywords: media; geopolitics; decoding; Geography teaching; learning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFP	Agence France Press
ANJ	Associação Nacional de Jornais
AP	Associated Press United Press International
APP	Associação dos Professores do Paraná
BBC	British Broadcasting Corporation
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBN	Central Brasileira de Notícias
CEMIG	Companhia Energética de Minas Gerais S.A.
CIA	Central Intelligence Agency
CIDE	Centro de Investigação e Docência em Economia
CNN	Cable News Network
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETA	Pátria Basca e Liberdade
EUA	Estados Unidos da América
FARC	Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia
FBI	Federal Bureau of Investigation
FGV/DAPP	Diretoria de Análise de Políticas Públicas da Fundação Getúlio Vargas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FSP	Folha de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRA	Exército Republicano Irlandês
ISCA	International Science and Commonsense Association
JN	Jornal Nacional
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MG	Minas Gerais
MNA	Movimento dos Países Não-Alinhados

MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NYT	New York Times
Oesp	O Estado de São Paulo
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
ONUBR	Nações Unidas no Brasil
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PF	Polícia Federal
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
SBT	Sistema Brasileiro de Televisão
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TJ	Telejornal Brasil
TV	Televisão
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UPI	United Press International

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Alan, garoto sírio morto em uma praia do Mar Mediterrâneo	172
Figura 2: Muçulmanos em trajes típicos.....	174
Figura 3: Foice e o martelo, símbolos que representam a classe trabalhadora	176
Figura 4: Torres Gêmeas do World Trade Center em chamas durante o atentado de 11 de setembro de 2001	180
Figura 5: Urso Polar devorando uma foca.....	183

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Respostas dos docentes à primeira pergunta do questionário	127
Gráfico 2 - Respostas dos docentes à letra "a" da terceira pergunta do questionário	131
Gráfico 3 - Respostas dos docentes à letra "b" da terceira pergunta do questionário	132
Gráfico 4 - Respostas dos docentes à letra "c" da terceira pergunta do questionário	133
Gráfico 5 - Respostas dos docentes à letra "d" da terceira pergunta do questionário	134
Gráfico 6 - Respostas dos docentes à letra "e" da terceira pergunta do questionário	135
Gráfico 7 - Respostas dos docentes à letra "f" da terceira pergunta do questionário	136
Gráfico 8 - Respostas dos docentes à letra "g" da terceira pergunta do questionário	137
Gráfico 9 - Respostas dos docentes à letra "h" da terceira pergunta do questionário	138
Gráfico 10 - Respostas dos docentes à décima terceira pergunta do questionário.	164
Gráfico 11 - Respostas dos docentes à nona pergunta do questionário	167
Gráfico 12 - Respostas dos docentes à décima pergunta do questionário	168
Gráfico 13 - Respostas dos discentes à letra "a" da primeira pergunta do questionário.....	187

Gráfico 14 - Respostas dos discentes à letra "b" da primeira pergunta do questionário.....	188
Gráfico 15 - Respostas dos discentes à quarta pergunta do questionário	216
Gráfico 16 - Respostas dos discentes à quinta pergunta do questionário.....	218
Gráfico 17 - Respostas dos discentes à letra "a" da sétima pergunta do questionário	220
Gráfico 18 - Respostas dos discentes à letra "b" da sétima pergunta do questionário	221
Gráfico 19 - Respostas dos discentes à letra "c" da sétima pergunta do questionário	222
Gráfico 20 - Respostas dos discentes à letra "d" da sétima pergunta do questionário	224
Gráfico 21 - Respostas dos discentes à letra "e" da sétima pergunta do questionário	225

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mundo muçulmano na grande mídia brasileira	61
Quadro 2 - América Latina na grande mídia brasileira	67
Quadro 3 - Média de tiragem diária dos jornais Folha de São Paulo, O Globo e O Estado de São Paulo entre 2012 e 2015 (em número de exemplares).....	133
Quadro 4 - Veículos de comunicação utilizados com mais frequência por professores de Geografia da Educação básica para se informar sobre a geopolítica mundial...	139
Quadro 5 - “Pico de popularidade” em pesquisas no Google sobre questões geopolíticas	284
Quadro 6 - Percentual médio de “interesse de pesquisa” registrado por questões geopolíticas na semana anterior e na semana posterior em que atingiram o “pico de popularidade” no Google Trends.....	286

SUMÁRIO

Resumo	<i>i</i>
Lista de abreviaturas e siglas	<i>ii</i>
Lista de figuras, gráficos e quadros.....	<i>iii</i>
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I.....	28
MÍDIA E GEOPOLÍTICA	28
1.1 Teorias clássicas da comunicação	28
1.2 Estudos contemporâneos em comunicação	30
1.3 <i>Onde e como</i> ocorrem as manipulações midiáticas.....	35
1.4 Geopolítica	38
1.4.1 Mídia como ator geopolítico	43
1.4.2 Mídia como instrumento geopolítico.....	45
CAPÍTULO II.....	50
DISCURSOS GEOPOLÍTICOS DA MÍDIA BRASILEIRA.....	50
2.1 Influência dos noticiários internacionais.....	50
2.2 Mundo muçulmano na grande mídia brasileira.....	54
2.3 América Latina na grande mídia brasileira.....	62
CAPÍTULO III.....	68
MÍDIA, EDUCAÇÃO E CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS.....	68
3.1 Escola como reprodutora do <i>status quo</i>	68
3.2 Instituições escolares e transformação social.....	72
3.3 Formação de conceitos	79
3.4 Construção do conhecimento geográfico na escola básica	83
3.5 Material midiático: riscos e possibilidades pedagógicas	94
3.5.1 Suportes midiáticos.....	97
3.5.1.1 Revistas e jornais impressos.....	98
3.5.1.2 Cinema	100
3.5.1.3 Rádio.....	103
3.5.1.4 Televisão.....	105
3.5.1.5 Novas mídias	109
3.6 Textos midiáticos e ensino de Geografia	115
CAPÍTULO IV.....	123
RESULTADOS APURADOS NA PESQUISA EM CAMPO	123
4.1 Questionário para professores.....	124
4.1.1 Recepção do conteúdo midiático.....	127

4.1.1.1	Você considera que a mídia manipula informações em favor de determinados interesses?.....	127
4.1.1.2	Cite um fato em que, em sua opinião, ocorreu manipulação por parte da mídia.....	128
4.1.1.3	Com qual intensidade você recorre a revistas para preparar suas aulas sobre geopolítica ou para se manter informado sobre os principais acontecimentos nacionais e internacionais?.....	131
4.1.1.4	Com qual intensidade você recorre a jornais para preparar suas aulas sobre geopolítica ou para se manter informado sobre os principais acontecimentos nacionais e internacionais?.....	132
4.1.1.5	Com qual intensidade você recorre a sites para preparar suas aulas sobre geopolítica ou para se manter informado sobre os principais acontecimentos nacionais e internacionais?.....	133
4.1.1.6	Com qual intensidade você recorre a blogs para preparar suas aulas sobre geopolítica ou para se manter informado sobre os principais acontecimentos nacionais e internacionais?.....	134
4.1.1.7	Com qual intensidade você recorre a programas de televisão para preparar suas aulas sobre geopolítica ou para se manter informado sobre os principais acontecimentos nacionais e internacionais?.....	135
4.1.1.8	Com qual intensidade você recorre ao Facebook para preparar suas aulas sobre geopolítica ou para se manter informado sobre os principais acontecimentos nacionais e internacionais?...	136
4.1.1.9	Com qual intensidade você recorre ao Twitter para preparar suas aulas sobre geopolítica ou para se manter informado sobre os principais acontecimentos nacionais e internacionais?...	137
4.1.1.10	Com qual intensidade você recorre a programas de rádio para preparar suas aulas sobre geopolítica ou para se manter informado sobre os principais acontecimentos nacionais e internacionais?.....	138
4.1.1.11	Entre os canais de televisão, sites, blogs, jornais impressos, revistas e emissoras de rádio citados abaixo, qual(is) você utiliza com mais frequência para se informar sobre a geopolítica mundial?.....	139
4.1.1.12	Qual a sua opinião em relação à cobertura dos telejornais da grande mídia brasileira sobre o mundo muçulmano?	141
4.1.1.13	Qual a principal causa dos conflitos entre israelenses e palestinos?	143
4.1.1.14	Qual a sua opinião em relação à cobertura dos telejornais da grande mídia brasileira sobre os principais temas da geopolítica da América Latina?	145
4.1.2	Prática pedagógica e material midiático.....	148
4.1.2.1	Quais são os possíveis aspectos positivos ou negativos sobre a utilização em sala de aula de programas de televisão?	148
4.1.2.2	Quais são os possíveis aspectos positivos ou negativos sobre a utilização em sala de aula de textos, imagens e vídeos retirados da Internet?.....	153
4.1.2.3	Quais são os possíveis aspectos positivos ou negativos sobre a utilização em sala de aula de matérias de jornais e revistas?.....	155
4.1.2.4	Quais são as principais dificuldades que você encontra para trabalhar os conteúdos geopolíticos da atualidade em sala de aula?	159
4.1.2.5	Você costuma utilizar algum material da mídia em sala de aula? Em caso de resposta afirmativa, quais estratégias didáticas você utiliza para trabalhar este material midiático?.....	161
4.1.2.6	Em suas aulas sobre geopolítica você utiliza predominantemente:.....	164
4.1.3	Formação dos professores	165

4.1.3.1 Durante a graduação você foi formado para entender o discurso midiático e sua relação com o ensino de Geografia?.....	167
4.1.3.2 Havia algum tipo de preocupação por parte de seus professores da graduação em apresentar possibilidades ou sugerir estratégias pedagógicas sobre como trabalhar conteúdos geopolíticos apoiados em materiais midiáticos nas aulas de Geografia na educação básica?	168
4.2 Questionário e decodificação de imagens para alunos	170
4.2.1 Decodificação de imagens.....	171
4.2.1.1 Alan	172
4.2.1.2 Muçulmanos.....	174
4.2.1.3 Foice e o martelo.....	176
4.2.1.4 Torres Gêmeas	180
4.2.1.5 Urso Polar.....	183
4.2.2 Questionário escrito para alunos	185
4.2.2.1 Você tem interesse por notícias sobre outros países, povos, continentes ou regiões do planeta?.....	187
4.2.2.1.1 Em caso de resposta afirmativa, qual meio de comunicação você mais utiliza para obter essas informações?	188
4.2.2.2 Imagens acústicas.....	189
4.2.2.2.1 Democracia	190
4.2.2.2.2 Terrorismo.....	193
4.2.2.2.3 Ditadura.....	195
4.2.2.2.4 Capitalismo.....	197
4.2.2.2.5 Comunismo	199
4.2.2.2.6 Muçulmano	202
4.2.2.2.7 Islamismo	203
4.2.2.2.8 Geopolítica	206
4.2.2.2.9 Estados Unidos.....	208
4.2.2.2.10 Venezuela.....	210
4.2.2.3 Quais são as suas principais dificuldades para compreender as aulas de Geografia que abordam a geopolítica e os conflitos armados no mundo?.....	212
4.2.2.4 Você utiliza as redes sociais para se informar sobre os principais acontecimentos do Brasil e do mundo?	216
4.2.2.5 Costuma verificar se essas informações das redes sociais são verdadeiras?	218
4.2.2.6 Em caso de resposta afirmativa, como você procede para averiguar sobre a autenticidade de uma informação compartilhada nas redes sociais?	218
4.2.2.7 Responda.....	220
4.2.2.7.1 A principal causa dos confrontos entre judeus e palestinos é religiosa?	220
4.2.2.7.2 A Amazônia é a maior floresta do mundo?.....	221
4.2.2.7.3 O efeito estufa ameaça a vida no planeta?.....	222
4.2.2.7.4 Todo muçulmano é árabe?	224

4.2.2.7.5 A Amazônia é o pulmão do mundo?.....	225
4.3 Observações em sala de aula	226
4.3.1 Análise sobre a aula 01.....	227
4.3.1.1 Ficha técnica.....	227
4.3.1.2 A relação do professor com o material midiático	227
4.3.1.3 Relação pedagógica: interações entre professor e alunos	229
4.3.1.4 Relação do material midiático com o conhecimento geográfico.....	231
4.3.2 Análise sobre a aula 02.....	234
4.3.2.1 Ficha técnica.....	234
4.3.2.2 A relação do professor com o material midiático	234
4.3.2.3 Relação pedagógica: interações entre professor e alunos	235
4.3.2.4 Relação do material midiático com o conhecimento geográfico.....	237
4.3.3 Análise sobre a aula 03.....	239
4.3.3.1 Ficha técnica.....	239
4.3.3.2 A relação do professor com o material midiático	240
4.3.3.3 Relação pedagógica: interações entre professor e alunos	241
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	245
6. REFERÊNCIAS.....	258
APÊNDICE – Relação entre visibilidade midiática e pesquisas no Google sobre temáticas geopolíticas	284

INTRODUÇÃO

A mídia tem desempenhado importantes papéis na atual conjuntura das relações internacionais. Como ator geopolítico, ela pode influenciar algumas das principais decisões que são executadas em âmbito global. Por outro lado, os meios de comunicação de massa também geram a visibilidade necessária para divulgar as ações dos principais protagonistas e antagonistas que atuam no cenário geopolítico¹.

Entretanto, cerca de 80% do conteúdo dos noticiários internacionais que circulam pelo planeta são distribuídos por apenas quatro agências – Associated Press (AP), United Press International (UPI), Agence France Press (AFP) e Reuters – sediadas, sem exceção, em nações desenvolvidas (THUSSU, 2006). Conseqüentemente, os discursos geopolíticos da mídia são pautados por visões favoráveis às políticas externas das principais potências globais e, em contrapartida, apresentam representações negativas a respeito de nações ou organizações não-estatais consideradas hostis pela cultura ocidental.

Por sua vez, a grande imprensa brasileira – oligopólio formado por algumas famílias que controlam os principais veículos de comunicação do país – reverbera as notícias distribuídas pelas agências internacionais sem fazer a devida análise crítica².

Para facilitar a compreensão do público (em geral não familiarizado com as temáticas geopolíticas) e tornar inteligível a complexa configuração das relações internacionais, a mídia fornece “atalhos cognitivos”, a partir de estereótipos, tipificações, maniqueísmos, chavões, personalizações, lugares-comuns, generalizações, “opiniões prontas” e concepções de mundo já formadas.

Devido ao distanciamento espacial dos receptores, o imaginário popular sobre questões geopolíticas tende a ser construído a partir de ideias vinculadas pela mídia.

¹ A palavra “mídia” é uma adaptação do inglês “(*mass media*)” (meios de comunicação de massa) para a língua portuguesa. O inglês *media* advém do latim *media*, plural de *medium*, que significa “meio”, “intermediário”, “centro”. Seu uso também se refere ao conjunto dos meios de comunicação, o que inclui diferentes veículos, recursos e técnicas, como, por exemplo, jornal, rádio, televisão, cinema e Internet (FERREIRA, 1999).

² Nove famílias – Marinho (Organizações Globo), Civita (Grupo Abril), Frias (Folha de São Paulo), Mesquita (O Estado de São Paulo), Saad (Grupo Bandeirantes), Macedo (Grupo Record), Abravanel (SBT), Alzugaray (Editora Três) e Nascimento Brito (Jornal do Brasil) – estão por trás de mais de 90% de toda a comunicação brasileira, isto é, controlam a circulação e produção de informações (SODRÉ, 1996).

Tipificações e estereótipos como o “muçulmano terrorista e fanático religioso”, o “ditador cubano” e o “caudilho sul-americano”, exaustivamente repetidos pelos meios de comunicação, podem ser aceitos sem maiores questionamentos.

Em contrapartida, as constantes intervenções das principais potências mundiais em países subdesenvolvidos e as ações cometidas por aliados dos Estados Unidos e da Europa Ocidental – como o genocídio promovido pelo Estado de Israel contra o povo palestino, as inúmeras leis misóginas e homofóbicas presentes na Arábia Saudita³ e a violação dos direitos humanos na Colômbia – são estrategicamente negligenciadas, ou então abordadas superficialmente.

Já as personalizações e proposições maniqueístas presentes nos noticiários geopolíticos podem induzir o público a acreditar que os antagonismos entre Ocidente e civilização islâmica consistem em mero conflito pessoal entre George W. Bush e Osama Bin Laden ou podem ser reduzidos a um confronto “bem *versus* mal”.

Diante dessa realidade, espera-se que as aulas de Geografia na educação básica se transformem em importantes espaços de ressignificação crítica dos discursos midiáticos e para a desconstrução de truísmos geopolíticos sedimentados no imaginário popular, pois categorias de análise da ciência geográfica como espaço, território, lugar ou escala também estão constantemente presentes nos noticiários internacionais, com diferentes formas e com diversas acepções.

Além do mais, conforme apontam Figueiredo et al. (1999), é imprescindível que a escola assuma a tarefa de promover uma segunda alfabetização, ou seja, ensinar a ler a mensagem midiática e compreender a sua linguagem. Autores como Leão e Carvalho Leão (2008), Souza e Queiroz (2012), Guimarães (2016) e Pontuschka (2001) afirmam que a utilização de diferentes linguagens midiáticas na Geografia (documentários, filmes, programas de televisão, textos de jornais, revistas e Internet) consiste em importante ferramenta pedagógica, podendo auxiliar na compreensão e crítica da produção do espaço.

Contudo, é preciso que o uso do material midiático em sala de aula supere a posição de mera ilustração didática, e a reflexão de professor e alunos tenha como

³ Apesar de pertencer à civilização muçulmana, a Arábia Saudita geralmente não é representada de maneira negativa nos noticiários internacionais, pois este país é um dos principais aliados das potências ocidentais no Oriente Médio. Todavia, a Arábia Saudita é uma das nações islâmicas mais ortodoxas. Sua legislação é baseada nos preceitos wahhabistas, corrente ultraconservadora que prega a purificação do islamismo para devolvê-lo às suas raízes do século VII. O Wahhabismo também exerce grande influência em grupos fundamentalistas como Al Qaeda, Estado Islâmico e Al-Nursra.

ponto de partida o conhecimento geográfico. Sendo assim, o presente trabalho pretende compreender como os discursos geopolíticos da mídia se incorporam ao meio didático e são ressignificados e/ou reproduzidos pelos professores de Geografia e alunos do 3º Ano do Ensino Médio⁴. Em outros termos, verificar em que medida as representações midiáticas são compartilhadas por docentes e discentes.

Partimos de duas hipóteses: 1) O conteúdo midiático, principalmente em questões geopolíticas, influencia o discurso do professor e o processo de construção do conhecimento geográfico por parte do aluno e 2) Os professores de Geografia utilizam o material midiático como mais um recurso didático complementar, e não como objeto de estudo a ser sistematizado em seu conteúdo discursivo.

O primeiro capítulo – *Mídia e Geopolítica* – ressalta pontos de aproximação e contraste entre as hipóteses formuladas para compreender os mecanismos que regem os meios de comunicação de massa, analisa a influência midiática no comportamento do público e aborda a importância da mídia na atual conjuntura das relações internacionais, a partir de suas atuações como ator e instrumento geopolítico.

No segundo capítulo – *Discursos geopolíticos da mídia brasileira* – destacamos algumas características dos noticiários internacionais e dos discursos da mídia brasileira sobre o mundo muçulmano e a geopolítica latino-americana. Para tanto, utilizamos como referência a metodologia proposta por Napolitano (1999), a partir da análise de quatro níveis básicos: nível lexical (levantamento de palavras que aparecem com maior frequência nas coberturas sobre um determinado assunto); nível sintático (como as notícias são apresentadas e agrupadas dentro de uma sequência de temas); nível semântico (quais são os sentidos que as palavras assumem em um contexto específico, como se constrói o juízo de valor em torno da notícia e como um texto articula causa e efeito na explicação dos fatos) e nível dialógico (corresponde à atuação dos chamados “formadores de opinião” que, sob o pretexto de possuírem maior autonomia na reformulação dos conteúdos vinculados pelos noticiários, são responsáveis por difundir tacitamente o viés ideológico de uma emissora, jornal ou revista).

Foram analisados os noticiários presentes nas revistas *Veja*, *Isto É* e *Época*;

⁴ De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os estudos geopolíticos fazem parte do conteúdo didático de Geografia referente ao 3º Ano do Ensino Médio.

nos jornais *Folha de São Paulo*, *O Globo* e *O Estado de São Paulo* e nos telejornais da Rede Globo, GloboNews e BandNews⁵.

Constatamos que a imprensa brasileira tem importante participação na propagação de estereótipos difundidos pelas grandes potências mundiais sobre o mundo muçulmano. Valores e preceitos dessa civilização são distorcidos, ou então, analisados sob a ótica ocidental.

De acordo com essas abordagens, o islã seria dotado basicamente de características negativas – irracionalidade, fanatismo, autoritarismo, opressão às mulheres, violência e tradicionalismo – em contraste às qualidades que definiriam o “mundo ocidental” – razão, tolerância, liberdade, igualdade e modernidade (PINTO, 2010, p. 21).

Já as notícias sobre os países latino-americanos, apesar da proximidade geográfica, não recebem por parte da grande mídia brasileira o mesmo destaque concedido a outras regiões do planeta. Entretanto, é possível constatar que governos com tendências políticas à esquerda geralmente são representados de maneira negativa⁶. Se, por um lado, a mídia apregoa uma política externa brasileira submissa aos interesses das grandes potências mundiais, por outro lado, defende veementemente uma diplomacia agressiva em relação aos vizinhos subcontinentais.

O terceiro capítulo – *Mídia, Educação e Conhecimentos Geográficos* – faz uma reflexão sobre o caráter dialético da educação como reprodutora da ordem

⁵ A escolha dessas emissoras e publicações foi realizada levando em consideração os seguintes fatores: 1) índices de audiência, 2) número de tiragens, 3) circulação, 4) grande presença de questões geopolíticas em seus noticiários e 5) capacidade de influenciar na agenda de discussão pública nacional. *Veja*, *Época* e *Isto É* são, em sequência, as revistas semanais mais vendidas no Brasil (R7, 2017). *Folha de São Paulo*, *O Globo* e *O Estado de São Paulo* são os três maiores jornais diários de circulação paga (edições impressas e virtuais) (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE JORNAIS, s/d). A Rede Globo é a maior emissora brasileira em índices de audiência. GloboNews e BandNews são canais de televisão por assinatura dedicados à programação jornalística.

⁶ O termo “esquerda”, relacionado ao espectro político, tal como seu antípoda “direita”, surge a partir dos acontecimentos que se desencadeariam na Revolução Francesa, no final do século XVIII. Na época, os adjetivos “esquerda” e “direita” foram utilizados em referência à disposição dos assentos na Assembleia dos Estados Gerais. O Terceiro Estado (camponeses e burgueses), defensor de reformas liberais, posicionou-se à esquerda do rei. Já os setores da sociedade francesa favoráveis à manutenção do *status quo* dominante, clero e nobreza (respectivamente Primeiro e Segundo Estado), estavam à direita do monarca. Após a queda da Bastilha, a esquerda foi vinculada à corrente jacobina: “revolucionários radicais”, que aspiravam, entre outras mudanças, à adoção do regime republicano, à secularização do Estado e à concessão de benefícios às camadas populares. Por outro lado, a direita ficou associada aos girondinos: “revolucionários moderados”, que pretendiam garantir as conquistas da Revolução apenas para a burguesia, excluindo os setores sociais menos abastados das principais decisões políticas (KNAPP e WRIGHT, 2006). No decorrer dos anos, novas acepções foram incorporadas aos conceitos de esquerda e direita. De acordo com Bobbio (2001), esquerdistas são os partidários da melhoria das condições de vida da maioria da população, enquanto direitistas são os partidários da conservação dos privilégios das elites tradicionais.

vigente ou como mecanismo de transformação da realidade, passa pelos processos de formação de conceitos e a construção do conhecimento geográfico na educação básica e culmina na análise sobre as relações entre material midiático e ensino de Geografia, abordando os riscos e possibilidades de se incorporar a mídia em sala de aula.

No quarto capítulo são apresentados os resultados apurados na pesquisa em campo, através da análise de questionários aplicados a professores de Geografia e alunos do 3º Ano do Ensino Médio e a partir das observações de aulas de Geografia em que docentes e discentes tiveram contato com algum tipo de material midiático⁷.

Em relação a aspectos metodológicos, a presente pesquisa pode ser classificada como quantitativa e quantitativa. O hibridismo aqui proposto se deve ao fato de que questões complexas e universos heterogêneos requerem observações em diferentes escalas de análise, bem como desenhos metodológicos que combinem diferentes formas de amostragem (FRAGOSO, RECUERO e AMARAL, 2011; ADAS, LASTÓRIA e RICHTER, 2016).

De acordo com Godoy (1995), uma pesquisa quantitativa procura traduzir, em números, opiniões e informações para classificá-las e, posteriormente, analisá-las. Recorremos aos procedimentos metodológicos quantitativos na utilização de técnicas estatísticas (cálculo de amostragem, nível de confiança e margem de erro) e na tabulação dos dados obtidos a partir das informações coletadas na aplicação de questionários compostos por perguntas objetivas ou “fechadas” e subjetivas ou “abertas”.

Já a pesquisa qualitativa procura obter dados descritivos e compreender os diferentes indivíduos e seus contextos sociais, culturais e institucionais através do contato direto do pesquisador com a situação estudada (GODOY, 1995; GIL, 1988). Os procedimentos metodológicos qualitativos embasaram as nossas observações em sala de aula e também foram utilizados para analisar os resultados apurados nos questionários que não puderam ser pautados em gráficos ou quantificados (sob o

⁷ A aplicação de questionários, realizada em âmbito nacional, durante o ano letivo de 2017, contou com a participação de duzentos professores de Geografia do ensino básico e seiscentos alunos, sendo que trezentos fizeram atividades de decodificação de imagens e outros trezentos responderam ao questionário escrito para discentes do 3º Ano do Ensino Médio. Os questionários para professores foram disponibilizados virtualmente. Os questionários para alunos e a atividade de decodificação de imagens também foram disponibilizados virtualmente ou aplicados diretamente nas escolas, com as devidas autorizações de diretores, orientadores educacionais e professores. Já as aulas foram observadas em turmas de 3º Ano do Ensino Médio de três escolas da rede de ensino do estado de Minas Gerais, nos municípios de Barbacena e Diamantina, também no ano letivo de 2017.

risco de se perder a riqueza de subjetividades, experiências e saberes presentes nas respostas de alunos e professores).

Para testar a primeira hipótese – se o conteúdo midiático, principalmente em questões geopolíticas, influencia o discurso do professor e o processo de construção do conhecimento geográfico por parte do aluno – foram aplicados questionários e decodificações de imagens para conhecer as diferentes concepções de professores e alunos em relação aos discursos geopolíticos da mídia.

No questionário dirigido aos professores de Geografia da educação básica constaram perguntas que abordam a percepção docente sobre o discurso midiático, a formação inicial durante a graduação e a maneira como o professor incorpora os materiais midiáticos em sua prática didática.

Com o objetivo de interpretar como ocorre o processo de decodificação dos conteúdos visuais divulgados pela mídia, um grupo de alunos foi questionado sobre quais ideias lhes vinham à mente ao entrarem em contato com imagens que remetem a temáticas geopolíticas. Para tanto, selecionamos cinco imagens: um garoto sírio morto em uma praia do Mar Mediterrâneo, muçulmanos no deserto, o símbolo comunista, as torres do World Trade Center em chamas e um urso polar devorando uma foca na região ártica. As escolhas das imagens levaram em consideração o impacto midiático e/ou suas relações com as questões abordadas neste trabalho.

Outro grupo de estudantes respondeu um questionário estruturado de acordo com os seguintes propósitos: identificar os meios de comunicação mais utilizados para obter informações sobre outros países, povos, continentes ou regiões do planeta; avaliar a influência dos discursos midiáticos nas construções de imaginários geopolíticos através de relatos sobre imagens acústicas⁸; conhecer o nível de interesse e as dificuldades para compreender as aulas de Geografia que abordam a geopolítica e os conflitos armados no mundo; e verificar se os docentes coadunam com alguns chavões presentes no senso comum que são reproduzidos com grande frequência em textos difundidos pela mídia.

Posteriormente, as respostas fornecidas por discentes e docentes nos questionários e decodificação de imagens foram comparadas com os conteúdos dos noticiários internacionais da mídia brasileira.

⁸ A expressão “imagem acústica” se refere à representação mental feita por um indivíduo sobre um determinado lexema (SAUSSURE, 1995).

Já a segunda hipótese – se os professores de Geografia utilizam o material midiático como mais um recurso didático, e não como objeto de estudo a ser sistematizado em seu conteúdo discursivo – foi testada durante as observações em sala de aula. Procuramos identificar os valores e conceitos presentes em discursos de professores de Geografia em aulas que abordam questões geopolíticas, se possuem linguagem acessível e condizente à realidade do corpo discente e procuram formular diálogos entre texto midiático e conhecimento geográfico. Também foi importante compreender como os docentes trabalham com o material midiático em suas aulas, se promovem sua ressignificação crítica, identificando possíveis jogos de poder, efeitos ideológicos e relações hierárquicas que estão por trás das condições de produção de um determinado discurso. Para tanto, elaboramos “notas de campo” em que registramos os principais fatos percebidos em nossa convivência escolar.

As observações em sala de aula foram embasadas pela metodologia proposta por Leão e Carvalho Leão (2008, p. 67) levando em consideração: a) relação do educador com o material midiático; b) relação pedagógica estabelecida em sala de aula e c) relação do texto midiático com o conhecimento geográfico.

Em todas as etapas desta pesquisa, a sala de aula não foi concebida como reprodutora automática de conceitos e teorias geográficas sistematizadas na universidade, mas como espaço privilegiado de construção de novos e importantes conhecimentos, que devem ser comunicados, refletidos e aproveitados no ambiente acadêmico, pois não basta uma formação centrada no conteúdo; é preciso, também, promover a interlocução didática e reconhecer tanto os saberes teóricos quanto os saberes práticos.

Professores e alunos, em todas as instituições de ensino pesquisadas, tiveram participação ativa no desenvolvimento da pesquisa em campo. À medida do possível, procuramos desenvolver observações referenciadas nos pressupostos metodológicos da “pesquisa-ação colaborativa”, por meio de uma reflexão em ação, a partir da inserção sistemática no ambiente escolar, do acompanhamento de seu cotidiano, da troca e convergência de saberes e experiências com os atores sociais envolvidos.

Também não pretendemos apresentar, no decorrer deste trabalho, um guia ou uma espécie de compêndio sobre como incorporar o material midiático ao ensino

de Geografia na educação básica. Não concebemos nossas colocações sobre esta temática como herméticas, acrílicas, completas ou absolutas.

De maneira geral, no meio acadêmico ainda há poucas reflexões sobre a atuação profissional do professor. Conforme denuncia Moraes (1989, p. 120), o currículo universitário, ao proporcionar uma bagagem refinada de técnicas e teorias sem nenhum horizonte de aplicabilidade real, coloca o ingressante ao magistério despreparado para a situação de aula. Seguindo essa lógica bacharelesca, parcela considerável dos docentes universitários negligencia o caráter pedagógico do conhecimento geográfico, limitando-se a apresentar temáticas como geopolítica, climatologia, geomorfologia ou urbanização sem, entretanto, sugerir estratégias ou procedimentos didáticos sobre como trabalhar estes conteúdos na escola básica⁹.

Após análise de diversas matrizes curriculares, foi possível perceber que as relações entre mídia e processo educacional são pouco abordadas nos cursos de licenciatura em Geografia, fator que dificulta a formação de profissionais que estejam preparados para trabalhar com o material midiático em sala de aula.

A bibliografia, identificada por esta pesquisa, sobre as relações entre mídia e ensino de Geografia apresenta apenas um livro – *Ensino de Geografia e Mídia: linguagens e práticas pedagógicas*, de Vicente de Paula Leão e Inêz Aparecida de Carvalho Leão – e três coletâneas de textos – *Geografia e Mídia Impressa*, organizada por Ângela Massumi Katuta; *Espaço, tempo e cultura midiática na escola: propostas para o ensino de Geografia*, organizada por Lara Vieira Guimarães; e *(Geo)grafando o território: a mídia impressa no ensino da Geografia*, organizada por Ângela Massumi Katuta, Deise Fabiana Ely, Eliane Tomiasi Paulino, Fábio César Alves da Cunha e Ideni Terezinha Antonello.

Não é do conhecimento desta pesquisa a existência de livros (publicados por autores brasileiros) que abordem especificamente a influência dos discursos geopolíticos da mídia na Geografia Escolar¹⁰.

Portanto, levando-se em consideração a influência exercida pelos grandes grupos de comunicação na formação intelectual de boa parte da população e o baixo número de pesquisas científicas sobre a importância da mídia no processo de

⁹ Essa questão será discutida de maneira mais aprofundada no quarto capítulo.

¹⁰ De acordo com levantamentos realizados no Google, Google Acadêmico, Academia.edu, SciELO e na plataforma Web of Science.

ensino-aprendizagem em Geografia¹¹, consideramos que este trabalho pode contribuir para o meio acadêmico de maneira geral e para os estudos na área de educação geográfica, em particular.

¹¹ Conforme pesquisa realizada através do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

CAPÍTULO I

MÍDIA E GEOPOLÍTICA

1.1 Teorias clássicas da comunicação

Durante as décadas de 1920 e 1930 foram realizados os primeiros estudos sistemáticos sobre os meios de comunicação de massa. Na época, os paradigmas e modelos de pesquisa dominantes foram formulados em duas influentes escolas do pensamento acadêmico.

A Escola de Chicago, por meio da “Teoria Hipodérmica” (também conhecida como “Teoria da Bala Mágica”), concentrou seus estudos em aspectos técnicos e físicos da interação entre os seres humanos e as mídias. De acordo com essa linha de pensamento, há “uma conexão direta entre a exposição às mensagens e o comportamento: se uma pessoa é atingida pela propaganda, pode ser controlada, manipulada, induzida a agir (WOLF, 2009, p.11). Inevitavelmente, uma mensagem lançada pelos meios de comunicação, desde que eliminados problemas técnicos que dificultem a sua apreensão, seria imediatamente aceita e espalhada entre todos os receptores, em igual proporção.

Na Escola de Frankfurt foi elaborada a “Teoria Crítica dos Meios de Comunicação de Massa”, que se preocupou essencialmente com os conteúdos distribuídos pela mídia e sua influência junto ao público. Adorno e Horkheimer (1985), principais pensadores frankfurtianos, concluíram que os meios de comunicação de massa atingem a todos os indivíduos de maneira homogênea, direcionando hábitos de consumo, criando falsas necessidades, impondo estereótipos, inculcando padrões de comportamento e moldando as opiniões de seu público. Estes autores teceram severas críticas aos veículos de comunicação mais populares de sua época. Para Adorno e Horkheimer, o cinema atrofia a capacidade imaginativa do espectador e o rádio torna todos os ouvintes iguais ao sujeitá-los, autoritariamente, aos idênticos programas das várias estações, eliminando assim qualquer traço de subjetividade na instância receptiva¹².

¹² É importante frisar que a Teoria Hipodérmica e a Teoria Crítica foram fortemente influenciadas pelos desdobramentos traumáticos da Primeira Guerra Mundial, principalmente pelo fato de a utilização dos meios de comunicação de massa ter se constituído em fator decisivo para a adesão das populações dos países beligerantes aos esforços de guerra. Não obstante, os estudos psicológicos da época consideravam que os comportamentos humanos eram determinados

Posição análoga é compartilhada por Sarah Chucid Viá (1977) em relação à televisão. Em suas pesquisas sobre a recepção do conteúdo televisivo por trabalhadores da indústria têxtil, ela concluiu que o vídeo apresenta um conjunto de imagens trabalhadas, cuja apreensão é momentânea, de forma a persuadir rápida e transitoriamente o grande público.

Por sua vez, Jean Baudrillard (1991, p. 110) acrescenta que:

Os *media* carregam consigo o sentido e o contra-sentido, manipulam em todos os sentidos ao mesmo tempo, nada pode controlar este processo, veiculam a simulação interna ao sistema e a simulação destruidora do sistema segundo uma lógica absolutamente moebiana e circular – e está bem assim. Não há alternativa, não há resolução lógica. Apenas uma exacerbação lógica e uma resolução catastrófica.

Lasswell (1987) considera que os processos de comunicação de massa são exclusivamente assimétricos, com um emissor ativo que produz o estímulo e uma massa passiva de destinatários que reage automaticamente quando “atingida” pelo estímulo.

Recorrendo a preceitos psicanalíticos, Lima (2000) argumenta que a recepção dos conteúdos midiáticos é operada em nível inconsciente, gerando padrões de comportamento que são seguidos independentemente de vontades individuais.

Ao interpretar a maneira como a mídia altera a existência humana nos âmbitos individual e coletivo, Tony Schwartz (1985) concluiu que as pessoas em geral possuem impressões semelhantes sobre a ideia de Deus (conforme as concepções predominantes na tradição ocidental) e a respeito da atuação dos meios de comunicação de massa. Schwartz constatou em suas pesquisas em campo que as noções de “onipotência”, “onisciência” e “onipresença” são aplicadas pelo público para descrever as características tanto divinas quanto midiáticas. Nas palavras do autor:

Os meios de comunicação são oniscientes, fornecendo conhecimento, provocando emoções e estabelecendo uma moral comum. A informação via televisão atinge tanto os analfabetos quanto os letrados, os quais a recebem mesmo sem ter ido à sua

exclusivamente por questões biológicas. Logo, considerava-se que as pessoas, por possuírem naturezas uniformes, agiriam basicamente da mesma maneira aos estímulos gerados pelos veículos midiáticos, independentemente do meio social.

procura. [...] Os meios de comunicação afetam profundamente as atitudes da comunidade, as estruturas políticas e o estado psicológico de todo um país. À maneira de Deus, a mídia pode alterar o curso de uma guerra, arrasar um presidente ou um rei, elevar os humildes e humilhar os orgulhosos. Os meios de comunicação conseguem dirigir a atenção de milhões de pessoas sobre o mesmo caso e da mesma maneira [...] (SCHWARTZ, 1985, p. 20).

Para Merton e Lazarsfeld (2000), enquanto em regimes autoritários, como o nazismo e o stalinismo, o controle da população era exercido de forma direta e violenta, em nações consideradas democráticas, como os Estados Unidos da América, esse controle é sutil e simbólico, através da ação “narcotizante” dos meios de comunicação de massa.

Hitler, por exemplo, utilizou-se da forma de controle mais visível e direta: a violência organizada e a coerção da massa. [...] Aqueles que pretendem controlar as opiniões e crenças de nossa sociedade utilizam-se cada vez menos da força física, e cada vez mais da persuasão em massa. Os programas de rádio e o anúncio institucionalizado substituem a violência e coerção. A preocupação manifesta quanto às funções dos *mass media* deve-se, em parte, à observação válida de que estes meios tomaram para si a tarefa de conformar o público de massa ao *status quo* social e econômico (MERTON e LAZARSELD, 2000, p. 110-111).

Já o grupo de estudiosos da mídia, designado genericamente como “teóricos críticos”, assinala que a utilização dos meios de comunicação de massa para moldar os significados compartilhados pelos diferentes indivíduos é uma estratégia bastante eficaz para manter o controle social, político ou econômico (DEFLEUR e BALL-ROKEACH, 1993, p. 319).

1.2 Estudos contemporâneos em comunicação

As hipóteses que partem da premissa de que há, por um lado, meios de comunicação manipuladores, com interesses claros em controlar aspectos emocionais e cognitivos da audiência e, de outro lado, receptores automaticamente manipulados, desprovidos de qualquer tipo de criticidade, são insuficientes para compreender o complexo processo de comunicação.

A mídia não somente condiciona, mas também é, sobretudo, condicionada

por outras instâncias da sociedade. Utilizando um conceito elaborado por Bourdieu (2004), a mídia, como todo *campo*, possui tanto suas próprias regras internas, quanto obedece a leis sociais externas. Questões tecnológicas, culturais, econômicas e políticas interferem e perpassam os diferentes tipos de produções midiáticas. As relações entre mídia e público vão muito além de uma simples análise behaviorista de estímulo/resposta.

DeFleur e Ball-Rokeach (1993) apontam que dois fatores foram decisivos para se abandonar a ideia de que a exposição à mídia tinha efeitos imediatos, uniformes e diretos nas audiências. Primeiro, aumentou o número de pesquisas empíricas realizadas em grande escala sobre o processo e efeitos da comunicação de massa. Segundo, psicólogos e sociólogos extraíram novas conclusões significativas referentes aos atributos pessoais e sociais dos seres humanos. Conseqüentemente, as diferenças individuais nas estruturas psicológica e cognitiva dos membros da audiência, a vivência em um determinado ambiente, o contexto de recepção e o pertencimento a um grupo social passam a ser considerados questões determinantes para influenciar a atenção para a mídia e a interpretação diante dos problemas e objetos por ela discutidos.

Estudos contemporâneos – Thompson (1998), Castells (2008), Martin-Barbero (2008) e Charaudeau (2012), entre outros – superaram as antigas concepções que atribuíam os efeitos da comunicação exclusivamente à ação do emissor sobre o receptor, pela ênfase na capacidade interpretativa do receptor, que pode modificar o significado das mensagens de acordo com suas próprias contingências. As mensagens transmitidas pelos grandes veículos de comunicação não são recebidas automaticamente e da mesma maneira por todos os indivíduos. Geralmente, o discurso midiático perde seu significado original na controversa relação emissor/receptor.

De acordo com os pressupostos da “Teoria da Dependência da Mídia” (DEFLEUR e BALL-ROKEACH, 1993), as conseqüências das mensagens divulgadas pelos meios de comunicação de massa são relativas: em determinadas ocasiões, podem gerar efeitos poderosos e diretos; e, em outras circunstâncias, seus efeitos são indiretos e bastante débeis. Esta linha analítica não negligencia que o sistema de mídia é parte importante da sociedade moderna, entretanto aponta que o funcionamento do maquinário midiático está condicionado pelos padrões de

interdependência que mantém com outras instâncias sociais (poder público, grandes corporações, anunciantes, organizações religiosas, audiência e grupos de pressão). “Esses relacionamentos podem ser dominados por conflitos ou cooperativos; podem ser dinâmicos e mutáveis ou estáticos e ordeiros. Também podem variar de diretos e poderosos até indiretos ou fracos” (*idem*, p. 321).

Para a “Teoria Culturalista”, a mensagem midiática somente será aceita pela audiência se estiver adequada aos seus valores e crenças. Caso contrário, a influência dos meios de comunicação será inócua. Em outros termos, o receptor aciona seus mecanismos de defesa para filtrar as informações veiculadas pelos meios de comunicação de massa, traduzindo-as segundo seus próprios valores (SILVA, 1985)¹³.

Cada indivíduo está envolto em uma “bolha ideológica” que condiciona sua maneira de interpretar e agir sobre o mundo. Ao entrarmos em contato com o exterior, construímos representações sobre a realidade, formamos juízos de valor a respeito dos vários âmbitos do real, seus personagens, acontecimentos e fenômenos e, naturalmente, consideramos que estes juízos correspondem à “verdade”.

Um mesmo discurso pode produzir efeitos diferentes em contextos históricos diferentes ou em contextos sociais (classes) diferentes. [...] A descrição do ideológico de um discurso não nos autoriza a deduzir os mesmos efeitos na recepção (VERÓN, 1998, p. 137 *apud* STEINBERGER, 2005, p. 83)¹⁴.

¹³ A Teoria Culturalista foi elaborada no “Centro de Estudos da Cultura Contemporânea da Escola de Birmingham” (Reino Unido). Seus principais teóricos foram: Richard Hoggart, Raymond Williams, Edward Palmer Thompson e Stuart Hall. Diferentemente da Teoria Hipodérmica e da Teoria Crítica, para a Teoria Culturalista, a massa é vista como um elemento importante no processo de comunicação, que deve ser checado não como se fosse amorfo, mas sim constituído de grande diversidade, devendo, portanto, ser analisado a partir dessa perspectiva.

¹⁴ Um estudo realizado pela Universidade do Estado de Ohio demonstrou que as pessoas passam 36% mais tempo lendo um texto se ele se alinhar com a sua opinião (VARALLI e SANTOS, 2015). Leitores assíduos de revistas com forte inclinação política como *Carta Capital* ou *Veja* não recorrem a estas publicações para formarem suas opiniões, mas para reforçarem seus argumentos (prática designada por psicólogos como “viés da confirmação”). A grande rejeição de setores cristãos aos casais homoafetivos presentes em telenovelas demonstra que, em determinadas situações, a religião ainda exerce maior poder de persuasão do que as emissoras de televisão. Um parâmetro de conduta hegemônico não surge apenas pela visibilidade midiática. Todas as ideias esboçadas nos meios de comunicação provêm de mecanismos psicológicos já existentes alhures. “Resumidamente, podemos dizer que o *que* as pessoas pensam determina *como* elas pensam” (MOSCOVICI, 2012, p. 211). A onda de “linchamentos”, ocorrida no Brasil em 2014, não foi consequência exclusiva dos discursos inflamados dos apresentadores de programas policiais, como equivocadamente interpretaram alguns analistas midiáticos. Nestes casos, os setores sensacionalistas da mídia apenas reproduziram uma das mais poderosas pulsões humanas (agressividade) e reverberaram em larga escala preconceitos e ações que remetem aos primórdios da civilização (Lei de Talião) ou estão arraigados

Segundo o *princípio de atenção seletiva* (BROADBENT, 1958; TREISMAN, 1964), diferenças individuais de estrutura cognitiva resultam em diversos modelos de atenção ao conteúdo da mídia. Como as sociedades contemporâneas estão saturadas com mensagens midiáticas e o público, por sua vez, não consegue acompanhar o intenso fluxo de informações, as pessoas tendem a criar “filtros mentais” que negligenciam conteúdos midiáticos que têm escassos ou nenhum interesse e atentam para aquilo com que possuem maior afinidade. Em um estudo sobre as relações entre mídia e público, Ball-Rokeach, Rokeach e Grube (1984) constataram que as pessoas, ao serem estimuladas cognitivamente e afetivamente, se empenham em um tipo de cuidadoso processamento das informações que lhes permite recordar ou relembrar as informações após lhes serem expostas.

No livro *Discurso das mídias*, Charaudeau (2012) aponta que há um “contrato de comunicação” que foge da alçada do controle midiático, pois o público também pode ser classificado como co-responsável na produção de sentido para o discurso midiático.

Não há relação de reflexo entre a instância de produção e a instância de recepção. O que a primeira constrói são efeitos visados, e estes raramente coincidem com os efeitos realmente produzidos e (re)construídos na instância de recepção. [...] O acontecimento midiático é objeto de uma dupla construção: a de uma encenação levada a efeito pela transmissão, a qual revela o olhar e a leitura feita pela instância midiática, e a do leitor-ouvinte-telespectador que a recebe e interpreta (CHARAUDEAU, 2012, p. 242-243).

Alessandra Aldé (2004) salienta que a mídia é apenas um, entre vários quadros ou grupos de referência, ao qual um indivíduo recorre como argumento para formular suas opiniões. Concorrem com os veículos de comunicação como quadros ou grupos de referência fatores subjetivo-psicológicos (história familiar, trajetória pessoal, predisposição intelectual), o contexto social (renda, sexo, idade, grau de instrução, etnia, religião) e o ambiente informacional (associação comunitária, trabalho, igreja).

De acordo com a hipótese da *agenda-setting*, elaborada por Donald Shaw e

na sociedade brasileira há séculos (a imagem de um jovem negro acorrentado a um poste, símbolo da onda de “linchamentos”, lembra o período escravocrata). Nesse sentido, o questionamento proposto por Baudrillard (1991) é extremamente pertinente: é a mídia que induz as massas ao fascínio ou são as massas que desviam a mídia para o espetacular?

Maxwell McCombs (1972), a mídia não manipula, mas apresenta e sugere uma lista de fatos a respeito dos quais se pode ter uma opinião ou discutir, mas, em última instância, cabe aos receptores aceitarem ou não. Shaw e McCombs inferiram que o público tende a conceder mais importância aos assuntos que têm maior exposição nos meios de comunicação, sugerindo assim que é a mídia quem diz sobre o que o cidadão comum irá conversar em seu cotidiano¹⁵. Se, na maioria das ocasiões, a imprensa não consegue dizer às pessoas o que pensar, por outro lado ela se encontra em reais condições de apontar para seu público sobre quais temas pensar (COHEN, 1963).

No entanto, apesar de os grandes veículos de comunicação criarem expectativas e estratégias persuasivas ou idealizar um modelo de público e tentar antecipar suas representações, a recepção de um enunciado *sempre* vai ser individualizada e recriada pelo sujeito¹⁶. “Um determinado artigo de jornal, filme, propaganda de rádio ou apresentação na televisão pode ser apreciado por um certo número de indivíduos e cada um sairá com uma interpretação algo diversa daquilo a que foi exposto” (DEFLEUR e BALL-ROKEACH, 1993, p. 216).

Diferenças entre os receptores afetam principalmente as maneiras que cada um tem de se relacionar com as mensagens recebidas, de entendê-las, apreciá-las, discuti-las e integrá-las em suas vidas. Por isso a apropriação das mensagens da mídia deve ser vista como um processo contínuo e socialmente diferenciado que depende do conteúdo das mensagens recebidas, da elaboração discursiva das mensagens entre os receptores e os outros e dos atributos sociais dos indivíduos que a recebem (THOMPSON, 1998, p. 102).

Para DeFleur e Ball-Rokeach (1993), pesquisas baseadas em metodologias de causa-efeito imediatos são pouco esclarecedoras em relação à influência dos meios de comunicação de massa na audiência. Wolf (2009) adverte que os

¹⁵ Para chegarem a essa conclusão, McCombs e Shaw desenvolveram uma pesquisa na campanha eleitoral estadunidense de 1968, comparando os temas mais relevantes pelos eleitores com os mais enfatizados pelos meios de comunicação. Os autores observaram que os assuntos mais expostos pela mídia eram muito semelhantes aos temas que os cidadãos consideravam como mais importantes. Portanto, as pessoas têm grande tendência para incluir ou excluir de seus próprios conhecimentos aquilo que a mídia inclui ou exclui do seu próprio conteúdo.

¹⁶ “O receptor isolado, como indivíduo, decodifica as mensagens dos meios à margem da massa populacional a qual a mensagem é dirigida, e da qual ele mesmo faz parte, sem que exista a possibilidade de o emissor avaliar o resultado e poder aprimorá-lo. É a cultura própria, são as crenças próprias que conferem significado às mensagens que vem dos meios, e, em última instância, outorgam a essas mensagens um valor e um sentido, independente do sentido de quem as emitiu” (MARTÍNEZ SÁNCHEZ, 1999, p. 70).

conteúdos das mensagens midiáticas não geram mudanças pontuais e em curto prazo no público receptor. Seus potenciais efeitos devem ser entendidos em consequências de longo prazo, cumulativas, sedimentadas no tempo, “ligadas à repetitividade da produção de comunicação de massa” (WOLF, 2009, p. 142)¹⁷.

Portanto, não é no contato imediato entre mensagem e receptor que se encontram os prováveis efeitos sociais do discurso midiático, mas no acúmulo de informações que os principais veículos de comunicação transmitem ao longo do tempo.

1.3 Onde e como ocorrem as manipulações midiáticas

Para compreender *onde* e *como* ocorrem os possíveis mecanismos de manipulação no processo de comunicação devemos deslocar o foco da instância receptiva para a instância emissora. Utilizando uma expressão althusseriana, é importante frisar que a mídia, como mecanismo ideológico de Estado, geralmente está a serviço de poderosas forças econômicas. Desse modo, é imprescindível desvelar os contextos de produção, interesses corporativos e jogos de poder que estão por trás dos discursos midiáticos. Um determinado enquadramento da realidade, o repertório lexical e as cargas semânticas que as palavras assumem nos discursos midiáticos fornecem importantes referenciais para encontrar possíveis práticas manipuladoras.

Segundo a perspectiva teórica do *Enquadramento Noticioso*, a mídia faz uso de certas palavras, ideias, expressões e adjetivos que promove um enquadramento que modela um determinado acontecimento, selecionando alguns aspectos e omitindo outros, de acordo com seu viés ideológico. Este processo “recorta” determinado ângulo do fato tornando-o conhecido e, portanto, “real”, permitindo assim que os cidadãos possam se posicionar e agir em relação ao ocorrido.

¹⁷ O estudo intitulado *The Attention Factor in Recalling Network Television News* – conduzido por Stauffer, Froste e Rybolt (1983) – revelou que um grupo composto por pessoas de bom nível educacional (às quais se pediu que prestassem atenção especial ao noticiário de uma noite específica na televisão) não foi capaz de recordar 25% das matérias assistidas apenas alguns minutos depois de encerrada a emissão, o que nos leva a considerar que a maioria das informações transmitidas por um telejornal não fica retida na mente dos telespectadores nem por uns poucos minutos.

A linguagem jornalística estrutura percepções de mundo valendo-se das perguntas (Quem? O quê? Quando? Onde? Como? Por quê?) que já delineiam o perfil dos atores envolvidos na trama noticiosa. Tal perfil, independentemente dos traços específicos que venham a adquirir no âmbito particular de cada notícia, já carrega, *per se*, um valor social de resposta (STEINBERGER, 2005, p. 19).

Sendo assim, o enquadramento midiático condiciona e volta o olhar para determinada direção da questão tratada, podendo influenciar e interferir na compreensão das pessoas sobre grande parte da realidade social.

Perseu Abramo (2016) distingue quatro padrões de manipulação presentes na imprensa. O *Padrão de ocultação* está relacionado à ausência e à presença de determinados fatos na produção da imprensa. Trata-se assim da escolha do que é um fato jornalístico e o que não é um fato jornalístico. Desse modo, a mídia, ao definir em sua pauta aquilo que entende que deve ser noticiado, oculta, intencionalmente, parte da realidade.

Tomada a decisão de que um fato “não é jornalístico”, não há a menor chance de que o leitor tome conhecimento de sua existência, por meio da imprensa. O fato real foi eliminado da realidade, ele não existe. O fato real ausente deixa de ser real para se transformar em imaginário. E o fato presente na produção jornalística, real ou ficcional, passa a tomar o lugar do fato real, e a compor, assim, uma realidade diferente do real, artificial, criada pela imprensa (ABRAMO, 2016, p. 41).

Todavia, mesmo um fato escolhido pela imprensa como “fato jornalístico” é apresentado ao leitor não como uma realidade, com suas estruturas e interconexões, sua dinâmica e seus movimentos e processos próprios, suas causas, suas condições e suas consequências, mas estilhaçado, despedaçado, fragmentado em milhões de minúsculos fatos particularizados, constituindo o que Abramo qualifica como *Padrão de fragmentação*.

No *Padrão de inversão* a ordem e a importância das partes fragmentadas é alterada: o secundário é apresentado como o principal e vice-versa; a palavra e a frase ocupam o lugar da informação e a versão midiática passa a ser mais importante do que o fato em si.

Ainda segundo Abramo, o que caracteriza a manipulação como um fato essencial da grande imprensa é a hábil combinação dos casos, momentos, formas e graus de distorção da realidade, submetendo a população à condição de ser

excluída da possibilidade de ver e compreender a realidade e a consumir uma “outra realidade”, artificialmente inventada. É o chamado *Padrão de Indução*. Submetido, ora mais, ora menos, mas sistemática e constantemente, aos demais padrões de manipulação, o leitor é induzido a ver o mundo como querem que ele o veja. O padrão de indução é, portanto, o resultado e ao mesmo tempo o impulso final da articulação combinada de outros padrões de manipulação dos vários órgãos de comunicação com os quais ele tem contato.

Sendo assim, dependendo das circunstâncias, as pessoas podem agir baseadas não no que realmente está se passando, ou que tenha ocorrido, mas naquilo que imaginam ser a situação real obtida a partir de descrições fornecidas pela imprensa – significações e interpretações que, frequentemente, têm apenas limitada correspondência com que se passou.

Já Baudrillard (1991) adverte que os sistemas de signos gerados pelos meios de comunicação de massa são organizados não somente para *ocultar* ou *recortar* determinados fatos, mas também para *produzi-los*. A mídia, ao substituir a observação direta dos acontecimentos, contribui para o processo de “desrealização”, fazendo com que o público receptor perca o contato com a realidade. A televisão torna-se então um simulacro do que acontece e, em vez de comunicar, esgota-se na encenação da comunicação. Não obstante, a comunicação instantânea desencadeia uma sucessão vertiginosa de informações, reduzindo o tempo de reflexão para o receptor, concedendo uma roupagem virtual aos fatos, provocando assim a perda com a dimensão histórica dos acontecimentos.

Em conclusão, pode-se considerar que a manipulação midiática não ocorre na recepção, mas na produção e construção da notícia com a seleção dos acontecimentos considerados como interesse público, no tratamento dado a uma informação, ao fazer juízo de valores, na escolha das fontes a serem ouvidas, na amplificação de um fato, em estratégias discursivas, no repertório lexical e ao privilegiar um enquadramento da realidade em detrimento de outros pontos de vista possíveis.

1.4 Geopolítica

A expressão “ordem geopolítica” é utilizada para representar os jogos de poder e equilíbrio de forças que caracterizam as relações internacionais em um determinado período histórico. Já a “geopolítica”, enquanto campo do conhecimento, se refere à influência de fatores econômicos, geográficos e demográficos sobre a política global, distribuição espacial do poder, emergência de atores não-estatais no cenário internacional e às relações entre Estado-Nacional e território. A partir das ideias de Ratzel, Danelli (2007, p. 196) define geopolítica como “instrumento da política externa de um país, baseado na valorização do espaço ou território como forma de exercer a hegemonia mundial”.

A problemática sistematizada pela geopolítica é demasiadamente rica e complexa. Consiste em uma área científica muito ampla, que pode comportar várias leituras e diferentes abordagens de diversas áreas do conhecimento. Para Fulgencio (2007, p. 308):

Geopolítica é uma disciplina das Ciências Humanas que mescla a Teoria Política à Geografia, considerando o papel político internacional que as nações desempenham em função de suas características geográficas — como localização, território, posse de recursos naturais, contingente populacional, etc. É o estudo da estratégia, da manipulação, da ação. Estuda o Estado enquanto organismo geográfico, ou seja, é o estudo da relação intrínseca entre a geografia e o poder. Método de análise que utiliza os conhecimentos da geografia física e humana para orientar a ação política do Estado.

Os estudos geopolíticos surgiram no final do século XIX, a partir da interseção dos conhecimentos geográfico e militar, como tentativa de legitimar academicamente os vastos impérios coloniais das potências europeias nos continentes asiático e africano frente à opinião pública¹⁸.

Os primeiros pensadores geopolíticos concentraram seus estudos sobre o domínio de áreas estratégicas (Mackinder), controle de rotas marítimas (Mahan) e na expansão territorial com a anexação de novos espaços e seus recursos naturais

¹⁸ No entanto, a primeira obra que utilizou o termo “geopolítica” foi o ensaio intitulado “As grandes potências”, escrito em 1905 pelo jurista sueco Rudolf Kjellén. Onze anos depois de sua publicação pioneira, no livro *O Estado como manifestação da vida*, Kjellén (1916) definiu geopolítica como “a ciência que concebe o Estado como um organismo geográfico ou como um fenômeno no espaço”.

(Ratzel e Haushofer) como pressupostos fundamentais para que uma determinada potência pudesse exercer sua hegemonia em âmbito global.

De maneira geral, estes autores não tinham como objetivo primordial sistematizar um conhecimento científico sobre a dimensão espacial da política, mas estabelecer bases intelectuais para que seus respectivos Estados-Nacionais se fortalecessem no cenário internacional. Enquanto Mackinder estava interessado na manutenção da hegemonia global britânica, Ratzel e Haushofer apontavam a necessidade de anexação de territórios (espaço vital) para o progresso do Estado-Nacional Alemão e Mahan propunha o desenvolvimento da marinha de guerra dos Estados Unidos para o estabelecimento de zonas de influência estadunidense nos dois principais oceanos do planeta: Atlântico e Pacífico.

Se, durante a Guerra Fria, a nítida divisão da hegemonia global entre duas superpotências (Estados Unidos e União Soviética) permitia aos analistas classificarem aquela ordem geopolítica global como “bipolar”, o atual contexto das relações internacionais, genericamente chamado de “Nova Ordem Mundial”, apresenta uma maior complexidade.

During the Cold War we had a bipolar international system with two superpowers. Each dominated part of the world and competed for influence in the rest of the world. Rivalry between them was inherent in that situation and was enhanced by each promoting its own political ideology throughout the world. [...] The collapse of the Soviet Union and the end of the Cold War produced changes in central aspects of the global geopolitical and strategic environment (HUNTINGTON, 2003, p. 7-8)¹⁹.

Com a ausência do rival soviético, os Estados Unidos emergem no cenário geopolítico pós-Guerra Fria como a única superpotência mundial. Assim como o Império Romano (pax romana) e o Império Colonial Britânico (pax britânica) foram potências hegemônicas em suas respectivas épocas, na “Nova Ordem Mundial”, os Estados Unidos desempenham a função de “policia do mundo” (pax americana), promovendo incursões militares para combater ações consideradas hostis aos seus interesses, independentemente de posicionamentos contrários ou favoráveis da

¹⁹ Na Guerra Fria tínhamos uma ordem internacional bipolar com duas superpotências. Cada uma dominava parte do planeta e competia para expandir suas zonas de influências ao resto do mundo. A rivalidade entre elas era inerente a essa conjuntura e ambas buscavam promover a sua ideologia política [...] O colapso da União Soviética e o conseqüente fim da Guerra Fria produziram mudanças em aspectos centrais do ambiente geopolítico e estratégico global.

chamada comunidade internacional. Portanto, levando-se em consideração o poderio bélico estadunidense, Nye (2011) classifica a “Nova Ordem Mundial” como “unipolar”.

Em contrapartida, Gilpin (1993), McNamara (1993), entre outros, argumentam que na atual conjuntura geopolítica aspectos econômicos são mais importantes do que o poderio militar ou questões ideológicas para se definir a hegemonia exercida por um determinado Estado-Nacional em âmbito global. Sendo assim, a antiga rivalidade “Leste-Oeste” (socialismo *versus* capitalismo) que norteava as relações internacionais durante a Guerra Fria é substituída pela dicotomia “Norte-Sul” (países ricos *versus* países pobres). Sob essa ótica, a “Nova Ordem Mundial” pode ser representada como “multipolar”, tendo três principais centros de poderio econômico – Estados Unidos, União Europeia e Japão – e a China como potência emergente.

Por outro lado, no artigo “The lonely superpower” (“A superpotência solitária”), Samuel Huntington (1999) tece severas críticas às concepções que caracterizam a “Nova Ordem Mundial” como unipolar ou multipolar. Segundo o autor, para que um sistema possa ser classificado corretamente como “unipolar” é fundamental que a superpotência hegemônica solucione os grandes problemas internacionais sem qualquer tipo de auxílio externo. Apesar de não negar a importância dos Estados Unidos como a única superpotência no xadrez geopolítico internacional, Huntington argumenta que somente em cooperação com seus aliados o governo estadunidense poderá resolver questões centrais para a sua política externa (como o combate a grupos terroristas muçulmanos ou diminuir a influência de potências regionais consideradas hostis).

O autor sugere que a ideia de unipolaridade seja substituída pela noção de “uni-multipolaridade”, conceito híbrido, resultante da fusão de características multipolares e unipolares. Neste mundo “uni-multipolar”, a estrutura de poder global apresenta basicamente quatro níveis. No topo, os Estados Unidos têm primazia em todos os domínios do poder. No segundo nível estão as principais potências regionais, atores dominantes em áreas estratégicas do planeta, mas cujos interesses e capacidades não se estendem globalmente quanto os dos Estados Unidos. Neste nível estão incluídos a União Europeia, Rússia, China, Índia, Irã, Brasil, entre outros. Em um terceiro nível estão as potências regionais secundárias, cuja influência em sua região é menor do que a exercida pelas grandes potências

regionais. Finalmente, no quarto nível, estão todos os demais países, alguns dos quais podem ser importantes por várias razões, mas não desempenham funções na estrutura de poder global comparáveis aos países nos três níveis superiores.

Em outra oportunidade, Huntington (1997) interpreta a “Nova Ordem Mundial” a partir da hipótese conhecida como “choque de civilizações”. Segundo essa proposição, no cenário geopolítico pós-Guerra Fria, as fontes de conflitos não seriam mais razões ideológicas ou econômicas, mas questões de ordem cultural, sobretudo as rivalidades entre civilizações²⁰.

Já autores como Arrighi e Silver (2001), Taylor (1993), Ohmae (1996) e Wallerstein (2002) consideram que os Estados-Nacionais deixaram de ser os atores privilegiados do cenário mundial. Nesse sentido, a hegemonia global deslocou-se das tradicionais instituições políticas para atores não-estatais (sobretudo as grandes corporações transnacionais). Por conseguinte, na ausência de um centro estruturante de poder global que esteja localizado na esfera política, a “Nova Ordem Mundial” poderia ser interpretada como “apolar”.

Hardt e Negri (2010) afirmam que a antiga ordem imperialista, caracterizada pelas disputas entre potências globais pelo controle de territórios coloniais (que levaram, entre outras consequências, às duas grandes guerras mundiais), cedeu lugar a um novo arranjo geopolítico, baseado em um único “Império”, descentralizado e desterritorializado, que incorpora gradualmente o planeta inteiro dentro de suas fronteiras abertas e em expansão.

O Império não estabelece um centro territorial de poder, nem se baseia em fronteiras ou barreiras fixas. [...] O poder exercido pelo Império não tem limites. Antes e acima de tudo, portanto, o conceito de Império postula um regime que abrange a totalidade do espaço, ou que de fato governa todo o mundo “civilizado”. Nenhuma fronteira territorial confina o seu reinado (HARDT e NEGRI, 2010, p. 12-14).

²⁰ Segundo Huntington, a humanidade pode ser dividida em nove civilizações: civilização sínica (ou chinesa), civilização nipônica (ou japonesa), civilização hindu, civilização budista, civilização islâmica (ou muçulmana), civilização ocidental, civilização latino-americana, civilização ortodoxa e civilização subsaariana. Entretanto, o grande equívoco de se adotar o “choque de civilizações” como paradigma para se entender os principais focos de tensão do atual contexto geopolítico é não levar em consideração as motivações econômicas que condicionaram as intervenções das potências ocidentais em países como Afeganistão, Iraque, Líbia e Síria. Interpretar tais conflitos como meros antagonismos intercivilizacionais, ou somente levando em consideração as diferenças entre as religiões cristã e muçulmana, é simplificar demasiadamente uma realidade que é inerentemente complexa.

Para Moïsi (2009), na era da globalização, as emoções tornaram-se indispensáveis para compreender a complexidade do mundo em que vivemos. Ampliadas pela mídia, elas refletem e reagem à globalização, além de influenciarem a geopolítica, que atualmente se caracteriza, segundo o autor, pelo “conflito das emoções”, em que as culturas do medo, da humilhação e da esperança estão concedendo uma nova configuração ao mundo.

Ao traçar uma espécie de “mapa global das emoções”, o autor pontua que os Estados Unidos e a Europa foram dominados pelo medo do “outro” e pela perda de objetivos e de identidades nacionais. Para árabes e muçulmanos, a combinação histórica de sofrimento, exclusão das benesses econômicas da globalização e conflitos religiosos e civis foram responsáveis por criar a cultura da humilhação, que se transformou rapidamente na cultura do ódio. Já a Ásia (especificamente China e Índia) foi capaz de se concentrar na construção de um futuro melhor, através de suas conquistas econômicas, criando assim uma nova cultura da esperança. Por outro lado, África, América Latina e países como Rússia, Irã e Israel constituem exemplos que desafiam a classificação fácil em termos de emoções, apresentando, ao mesmo tempo, uma amálgama de esperança, humilhação e medo²¹.

²¹ Todavia, apesar de as emoções desempenharem um papel importante no comportamento humano, aspectos subjetivos não são determinantes para se interpretar as relações internacionais ou o comportamento coletivo das diferentes organizações sociais. Além do risco em se generalizar determinados estados emocionais a toda uma nação, continente ou civilização, a análise geopolítica de Moïsi parte de um ponto de vista etnocêntrico, nitidamente pró-ocidental. A possibilidade de ser superado economicamente pela Ásia e a ameaça de destruição por fundamentalistas islâmicos seriam os fatores responsáveis pela presença no Ocidente de uma “cultura do medo”. China e Índia representariam a “cultura da esperança” por terem copiado o modelo de desenvolvimento econômico ocidental. O mundo árabe/muçulmano, diante do declínio histórico de sua civilização, iniciado com a submissão ao imperialismo ocidental no século XIX, representaria a “cultura da humilhação”, sentimento que “leva ao desespero e a cultivar o anseio pela vingança que se pode tornar com facilidade impulso à destruição” (MOÏSI, 2009, p. 56). Os Emirados do Golfo seriam as únicas nações muçulmanas que não fazem parte da “cultura da humilhação” (justamente por incorporarem padrões ocidentais de desenvolvimento). Na África a esperança viria dos investimentos estrangeiros e da adoção de regras sugeridas pelo mercado. Um suposto ciclo populista de esquerda na América Latina traria mais humilhação do que esperança. Para a Rússia, a humilhação estaria associada ao passado socialista, assim como a esperança refletiria a adoção do sistema capitalista. No Irã, a esperança em uma juventude carregada de valores ocidentais contrastaria com o medo representado pelo “clero barbudo” que governa o país. Em relação a Israel, a própria criação do país já representaria o triunfo da esperança, enquanto o medo estaria simbolizado no inimigo terrorista árabe. Por outro lado, Moïsi tem o mérito de conceder à mídia um papel relevante na atual ordem geopolítica global.

1.4.1 Mídia como ator geopolítico

Na atual conjuntura das relações internacionais, as antigas ideias geopolíticas - concentradas basicamente em temáticas bélicas, no poder do Estado e intelectualmente corroboradas pelo determinismo geográfico²² – tornam-se anacrônicas. As novas hipóteses geopolíticas partem do pressuposto de que questões econômicas, sociais, culturais e simbólicas são tão importantes quanto o poderio militar como instrumentos de análise para compreender o equilíbrio de forças e a busca por hegemonia em âmbito planetário. O relativo enfraquecimento do setor público em detrimento do avanço de forças privadas e as inovações tecnológicas, notadamente nos setores de comunicação e transporte, fizeram com que atores como a mídia, o capital desterritorializado, os movimentos sociais globalizados, os organismos supranacionais, os blocos regionais, as organizações não-governamentais (ONGs) e as corporações transnacionais passassem a dividir espaço com os tradicionais Estados-Nacionais no cenário geopolítico global.

Tuathail e Dalby (1998), citados por Novaes (2013), identificam três tipos de discursos que podem contribuir para o entendimento de que a geopolítica não é uma ciência monolítica, de uso exclusivo do Estado, mas uma “construção discursiva” que se legitima a partir dos discursos de diversos atores na sociedade.

O primeiro discurso apontado por Tuathail e Dalby seria o da “geopolítica formal”, realizado por intelectuais que produzem estudos estratégicos, relatórios burocráticos e doutrinas políticas. Este seria o discurso mais comumente associado com o estudo da geopolítica, que se concentrou com muita frequência em grandes teorias escritas por poucos autores. O segundo discurso da geopolítica seria aquele vinculado à “geopolítica prática”, relativa ao aparato burocrático do governo e seus dirigentes, que produzem discursos políticos, ações estatais e práticas diplomáticas. Já a chamada “geopolítica popular” seria o terceiro tipo de discurso, considerando a cultura midiática de massa e a formação da opinião pública²³.

²² O determinismo geográfico tem como premissa fundamental a concepção de que o meio ambiente atua fortemente na fisiologia e na psicologia humana de tal modo que seria possível explicar a história dos povos em função das relações de causa e efeito que se estabeleceriam na relação natureza/homem. No entanto, assim como todo determinismo, o de cunho geográfico não é capaz de refletir a realidade complexa que está por trás do comportamento humano.

²³ O discurso geopolítico popular busca tornar inteligível para o grande público os conhecimentos sistematizados na academia (discurso geopolítico formal), as ações estatais (discurso geopolítico

Seguindo este viés analítico, Bulik (1996) aponta que, concomitantemente à “Nova Ordem Mundial”, também está em marcha uma “Nova Ordem Informativa e Comunicacional”. No livro *Discursos Geopolíticos da Mídia - Jornalismo e Imaginário na América Latina*, Steinberger (2005) apresenta a tese de que a nova ordem geopolítica internacional é uma “Ordem Internacional Midiática”. De acordo com a autora, as diferentes formas de imperialismo cultural (que não implicam necessariamente domínio territorial físico e direto) e de *soft power* (capacidade de conseguir resultados por meio da atração exercida pelas ideias em vez da coerção) indicam que o sistema de referência em ascensão é o sistema “pós-moderno midiático”, em que a indústria cultural e os meios de comunicação de massa detêm o poder de tentar configurar mentalidades a médio/longo prazo e, portanto, amalgamar o apoio social necessário à consolidação de qualquer liderança global. Portanto, atualmente, uma “análise geopolítica” depende também de uma “análise do discurso”.

A mídia possui o poder de definir, segundo seus interesses, o que deve ou não ser do conhecimento do grande público, de divulgar em escala planetária os principais acontecimentos mundiais, sob sua ótica. Assim, a informação que recebemos passa por um processo de edição no qual predominam a fragmentação da notícia e a visão ideológica – viés – daqueles que controlam o poder de informar (LEÃO e CARVALHO LEÃO, 2008, p. 17).

De acordo com a teoria construtivista, os grandes veículos de comunicação são atores extremamente relevantes na configuração das relações internacionais, pois “na sociedade da informação, a política internacional não é somente feita por meio da mídia, mas também percebida através dela” (CAMARGO, 2012, p. 136).

A teoria construtivista permite entender o papel da mídia nas Relações Internacionais e, especificamente, por meio das reflexões dos modernistas-linguistas é possível compreender como linguagem e discurso constituem a realidade internacional. [...] Partindo de uma tradição interpretativa, concentra seus esforços na compreensão dos significados e nas construções das práticas sociais e culturais. Em outras palavras, defende que a realidade é socialmente construída (*idem*, p. 37).

prático) e o andamento das relações internacionais, de maneira geral. Ele pode estar presente tanto nos noticiários quanto nas produções relacionados ao entretenimento, como filmes e seriados.

Segundo a teoria conhecida por *CNN Effect*, proposta por Robinson (2000), a mídia não possui somente um papel secundário de difundir uma determinada agenda política, mas influencia diretamente a atuação governamental, chegando a interferir em algumas tomadas de decisão, sobretudo em assuntos relacionados às intervenções militares.

Sendo assim, um acontecimento que não esteja “documentado” na mídia praticamente não “existe” sob o ponto de vista geopolítico.

1.4.2 Mídia como instrumento geopolítico

Além de influente ator internacional, a mídia também é importante mecanismo para divulgar e legitimar uma determinada agenda geopolítica.

Na obra *Manufacturing Consent*, Noam Chomsky e Edward Herman (1994) destacam que a atuação dos meios de comunicação de massa pode ser entendida a partir de um modelo retirado da propaganda, isto é, as atividades desenvolvidas pela mídia em geral estão a serviço da mobilização de apoio a interesses especiais que dominam o Estado e a atividade privada, construindo “fatos” e “verdades”. Nesse sentido, pode-se compreender as atuais questões geopolíticas a partir do tripé governo/academia/mídia, em que os principais líderes globais lançam determinadas agendas (“guerra ao terror”), alguns pensadores as corroboram intelectualmente (“choque de civilizações”) e a mídia tem por função legitimar e tornar compreensível os discursos políticos e acadêmicos frente à população (“consenso fabricado”).

Seguindo essa linha de raciocínio, Eytan Gilboa (2002) cunhou o termo “diplomacia midiática” para ilustrar seu argumento de que a diplomacia tradicional, com negociações fechadas feitas entre diplomatas e governo, desconhecidas do grande público, foi substituída por uma nova maneira de diplomacia – a “diplomacia na era da mídia”, propiciada pela revolução da informação ocorrida durante o século XX²⁴.

Gilboa entende que a mídia não é somente um mero instrumento ao qual um determinado Estado recorre para alcançar seus interesses; também é um ator

²⁴ Na primeira metade da década de 1990, os chamados “acordos de paz de Oslo”, em que palestinos e israelenses se reconheceram mutuamente pela primeira vez desde a partilha da Palestina realizada pela ONU em 1947, tiveram mais repercussão midiática (devido ao emblemático aperto de mãos nos jardins da Casa Branca entre o primeiro-ministro de Israel Yitzhak Rabin e o presidente da Organização para a Libertação da Palestina Yasser Arafat) do que propriamente efeitos práticos.

importante nas Relações Internacionais, pois na “Era da Informação”, os meios de comunicação e os jornalistas representam uma espécie de “quarto poder” que atua ativamente como intermediário para a construção de relações de comunicação e confiabilidade entre Estados e atores não-estatais, nas negociações de conflitos e também procurando mobilizar o apoio público para acordos internacionais.

Media diplomacy is pursued through various routine and special media activities including press conferences, interviews and leaks, as well as visits of heads of state and mediators to rival countries and spectacular media events organized to usher in new policy eras. [...] Prominent journalists have even occasionally assumed the role of diplomats, both in crises and peacemaking situations. These uses of the media have had significant impact on the conduct and coverage of diplomacy (GILBOA, 2007, p. 10-23)²⁵.

Na atual configuração das relações internacionais a mídia também tem assumido o papel de uma “esfera pública internacional sem fronteiras”²⁶. Ou seja, é uma instância de mediação em que os diferentes atores geopolíticos (hegemônicos e contra-hegemônicos) se confrontam simbolicamente para apresentar seus argumentos com o objetivo de convencer o público a aderir a uma determinada agenda política ou corrente ideológica.

O acesso a essa “esfera pública internacional sem fronteiras”, no entanto, é condicionado à competência midiática dos interessados, isto é, à sua capacidade de gerar fatos que se inscrevam nas condições de noticiabilidade jornalística (TRAQUINA, 2002). Por conseguinte, “confrontos discursivos” entre diferentes possibilidades de representação e significação sobre a realidade são tão importantes para o andamento da ordem geopolítica global quanto questões políticas, econômicas, culturais e militares²⁷.

²⁵ A diplomacia midiática é obtida através de várias rotinas e atividades que incluem conferências de imprensa, entrevistas e vazamentos de informações, bem como visitas de chefes de Estado e mediadores para países rivais e eventos sensacionalistas. Jornalistas proeminentes têm, ocasionalmente, assumido o papel de diplomatas, tanto em situações de crise, quanto em situações de paz. Estes usos da mídia têm impacto significativo na condução e cobertura da diplomacia.

²⁶ A expressão “esfera pública” está presente na obra do filósofo alemão Jürgen Habermas (1984).

²⁷ Um dos símbolos da presença dos Estados Unidos no Iraque iniciada em 2003, a derrubada da estátua de Saddam Hussein localizada na Praça Fardus em Bagdá, não foi um ato do exército estadunidense atendendo a apelos da população iraquiana que espontaneamente protestava contra o seu ex-presidente, conforme o noticiado à época, mas um evento midiático que, aproveitando-se da presença de câmeras de televisão de emissoras de vários países, foi planejado para gerar no público a impressão de que se tratava de uma “Guerra de Libertação” e não da invasão de uma potência global a uma nação soberana do Oriente Médio. A imprensa estava interessada em noticiar a vitória dos aliados, e assim fez, sem questionamentos. As imagens vinculadas em todo o planeta mostravam

Para a “teoria transacional da comunicação política”, “um grupo de protesto só é considerado se ele agregar valor noticioso à sua visão de mundo” (WAINBERG, 2005, p. 20). Nesse sentido, além dos Estados-Nacionais, os atores considerados como “antagonistas” do xadrez geopolítico global, entre eles organizações terroristas como Al-Qaeda e Estado Islâmico, também devem recorrer à mídia (especialmente a televisão) para gerar visibilidade global às suas causas.

Mais do que simples ataques qualificados como “terrorismo”, atentados como o ocorrido em 11 de setembro de 2001 foram ações cuidadosamente planejadas para serem grandes eventos midiáticos, capazes de despertar a atenção de plateias em todo o planeta, gerando assim reações emotivas como ódio, medo, revolta ou até mesmo um tácito sadismo com a desgraça alheia²⁸.

O terrorismo internacional não apresentaria os mesmos impactos no público em geral se não fossem as imagens hollywoodianas do World Trade Center em chamas, de pessoas correndo desesperadamente durante a Maratona de Boston, da série de ataques coordenados que deixaram centenas de mortos em Paris ou dos vídeos compartilhados nas principais redes sociais sobre as degolações realizadas pelo Estado Islâmico²⁹.

Diversos estudos acadêmicos concluíram que a cobertura jornalística é fator imprescindível para o êxito de atentados terroristas. Para Vesentini (2002, p. 276) há uma relação de simbiose entre terrorismo e mídia, pois ambos são globalizados e visam à opinião pública internacional, sem a qual não existiriam. Também estão voltados para o sensacionalismo e com acontecimentos trágicos que precisam ser constantemente reproduzidos para atrair e prender a atenção do público³⁰. Além do

uma praça lotada por iraquianos que vibravam com a derrota do regime de Saddam. Eram imagens *manipuladas* por cinegrafistas que, para retratar a “multidão” de iraquianos, enquadraram o menor espaço possível ao redor da estátua. Havia entre trinta ou quarenta pessoas na praça. Com o acontecimento, surgiram alguns curiosos. Todavia, boa parte dos indivíduos presentes foi trazida pelos próprios estadunidenses, eram partidários de Chalab, futuro presidente do Iraque escolhido por Washington (A GUERRA QUE VOCÊ NÃO VÊ 2010; FONTENELLE, 2013; ANTONOWICZ, 2003 *apud* FONTENELLE, 2013).

²⁸ Embora não sejam organizados pela mídia, os “acontecimentos midiáticos” são amplamente difundidos por ela, e assim foram planejados, dependendo absoluta e totalmente da divulgação dos meios de comunicação de massa para existirem e se concretizarem. De acordo com Katz (1993, p. 54), um “acontecimento midiático” pressupõe: 1) transmissão ao vivo; 2) acontecimento pré-planejado; 3) enquadramento no tempo e no espaço; 4) colocar em destaque um personagem; 5) grande significado dramático e ritualístico; e 6) se transformar, por força das normas sociais, em algo obrigatório de ser assistido ou de receber participação.

²⁹ A Al-Qaeda, inclusive, tem um departamento próprio destinado a assuntos midiáticos, o As-Sahab.

³⁰ No dia 1º de outubro de 2017, em Las Vegas (EUA), o contador aposentado, Stephen Paddock, atirou do 32º andar de um hotel contra a multidão que participava de um festival de música, levando a

mais, redes de televisão alcançam altíssimos e atípicos índices de audiência com as exaustivas coberturas de atentados terroristas.³¹ Livingstone e Arnold (1986) asseveram que a televisão, ao glamourizar e romantizar o terror, facilita o recrutamento de novos terroristas. Schmid e Graff (1982), do mesmo modo, apontam que os noticiários podem oferecer o *know-how* a potenciais terroristas, estimulando e motivando estes indivíduos à ação violenta.

As notícias sobre os conflitos em geral e sobre o terrorismo em particular têm um certo e relevante impacto no imaginário das pessoas. Por isso mesmo compreende-se a dose extra de violência utilizada em tais atos, preferencialmente contra civis. Tais ocorrências são premeditadas e visam prioritariamente atrair a atenção da mídia. [...] Por decorrência, é comum acusar imprensa de cumplicidade e de manter uma relação “simbiótica” com grupos que utilizam ataques a bombas, sequestros e assassinatos, entre outros meios violentos, para fazer ouvir suas demandas. [...] Ao noticiar quase instantaneamente os golpes assassinos desses grupos, a mídia também amplia o círculo do medo. A hipótese corrente é que provavelmente sem imprensa não haveria terror (WAINBERG, 2005, p. 7-8).

Contudo, enfatizar somente a cobertura midiática de um determinado atentado propicia uma análise geopolítica incompleta. É preciso relativizar o papel dos meios de comunicação de massa no tocante ao terrorismo. É fato que a mídia se tornou um instrumento imprescindível para gerar visibilidade mundial aos ataques promovidos por grupos como Al Qaeda, Estado Islâmico, Exército Republicano Irlandês (IRA) ou Pátria Basca e Liberdade (ETA). No entanto, as *causas* para o surgimento dessas organizações não estão relacionadas aos meios de comunicação de massa. As reais motivações que levam milhares de seres humanos a arriscarem ou mesmo perderem suas vidas em ataques suicidas estão relacionadas a um complexo quadro que inclui aspectos políticos, religiosos, psicológicos, culturais,

óbito cinquenta e nove pessoas, além de ferir outras quinhentos e trinta. O fato foi considerado como “o maior ataque a tiros da história dos Estados Unidos”. Aproveitando-se da grande repercussão internacional, o Estado Islâmico, através de sua agência de notícia, Amaq, reivindicou a autoria do ataque, alegando que o atirador havia se convertido ao islamismo há alguns meses. No entanto, as investigações do FBI concluíram que não havia conexões de Paddock com qualquer grupo terrorista. Este exemplo demonstra que, na conjuntura geopolítica contemporânea, “reivindicar” um atentado terrorista, o que significa gerar visibilidade midiática para uma determinada organização, talvez seja mais importante do que a própria execução de um ataque.

³¹ A edição de 11 de setembro de 2001 do Jornal Nacional, principal noticiário da Rede Globo, teve trinta minutos a mais do que o habitual e alcançou o maior índice de audiência do programa naquele ano, chegando a registrar a considerável marca de 60 pontos no IBOPE (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2001).

étnicos e sociais³². Portanto, o pesquisador que privilegia a dimensão tecnológica do terrorismo internacional, em vez de interpretar as relações sociais e políticas que estão por trás deste fenômeno contemporâneo, comete um grave equívoco metodológico.

Embora não haja uma teoria que consiga abranger e explicar satisfatoriamente as complexas interações entre mídia e geopolítica, é consenso entre analistas de que a hegemonia no âmbito das atuais relações internacionais depende cada vez mais do desenvolvimento tecnológico na área informacional³³. Em outros termos, o processo de dominação de uma nação sobre outras não se restringe apenas ao espectro militar; também está relacionado ao campo discursivo. Além de um poderoso exército, uma grande potência contemporânea também deve utilizar um eficiente aparato midiático, capaz de difundir determinadas ideias em escala planetária.

³² Entre os principais motivos que levam ao surgimento de grupos terroristas estão as aspirações de povos que buscam se organizar politicamente em um Estado-Nacional próprio (como são os casos de palestinos, bascos, chechenos, norte-irlandeses e curdos) e os seculares antagonismos entre Ocidente e Islã (constantes intervenções de potências ocidentais em países do Oriente Médio e fundamentalismos religiosos de ambos os lados, tanto cristão como muçulmano).

³³ Para Julia Camargo (2012), tanto a ideia de que a mídia é utilizada como instrumento de apoio às políticas governamentais (*Manufacturing Consent*), quanto a proposição que enfatiza a capacidade midiática em influenciar diretamente os processos de tomadas de decisões políticas (*CNN Effect*) são insuficientes, pois o que a realidade demonstra é uma influência mútua entre mídia e política, em que “o grau dessa influência pode variar de acordo com o caso analisado e pode ocorrer que em determinados assuntos ora a mídia guie a política, ora a política guie a mídia. E isso pode acontecer em diferentes intensidades e contextos” (CAMARGO, 2012, p. 47).

CAPÍTULO II

DISCURSOS GEOPOLÍTICOS DA MÍDIA BRASILEIRA

2.1 Influência dos noticiários internacionais

Apesar de não haver um determinismo manipulador das massas através da mídia, conforme apontado anteriormente, é importante ressaltar que, no tocante às questões internacionais, os grandes veículos de comunicação ainda podem exercer uma considerável influência em grande parte do público, pois “estabelecem as condições de nossa experiência do mundo além das esferas de interação nas quais vivemos” (FISHMAN, 1980, p. 143 *apud* WOLF, 2009, p. 143).

O imaginário social ocidental é predominantemente jornalístico naqueles campos em que as sociedades não dispõem de fontes alternativas para ampliar seu conhecimento dos fatos. Os veiculados pelo noticiário internacional são um bom exemplo. [...] Nesse campo, a maioria das sociedades não tem *autonomia cognitiva*, isto é, não dispõe de acesso a outras linguagens institucionais para articular sua compreensão dos assuntos. Nosso imaginário jornalístico é tão poderoso nesse campo, que mesmo o correspondente ou o enviado especial, que, em princípio, seriam testemunhas oculares dos fatos, também terão seu olhar filtrado por representações já sedimentadas (STEINBERGER, 2005, p. 164).

Quanto menor for a experiência direta ou a familiaridade de um indivíduo com uma determinada área temática, mais ele dependerá da mídia para obter as informações e os quadros representativos relativos àquela área.

À medida que o destinatário não é capaz de controlar a exatidão da representação da realidade social, com base em algum padrão externo à mídia, a imagem que ele forma para si mesmo mediante essa representação acaba por ser distorcida, estereotipada ou manipulada (ROBERTS, 1972 *apud* WOLF, 2009, p. 144).

Losurdo (2001) aponta que uma das principais estratégias do governo estadunidense para consolidar e ampliar sua hegemonia global é sustentar uma ampla rede de propaganda ideológica por meio de uma bem articulada campanha de manipulação midiática. Nessa lógica de dominação cultural, a grande imprensa do país tem importância vital para promover a divulgação dos valores estadunidenses como modelos de civilização e apresentar os Estados Unidos como paladinos da

liberdade, da democracia, dos direitos humanos, da igualdade social, econômica, religiosa e étnica. Em contrapartida, o governo de Washington utiliza categorias como “terrorismo”, “fundamentalismo”, “ódio ao Ocidente” e “antiamericanismo” como “armas de guerra” não somente contra seus inimigos, mas também para rotular os indivíduos que não coadunam com o seu discurso.

Chomsky (2006) afirma que as grandes agências de notícias internacionais³⁴ recorrem ao clássico conceito weberiano de Estado como o detentor legítimo do monopólio da violência para qualificar as intervenções israelenses na Palestina e as invasões estadunidenses em países muçulmanos como “ações preventivas” ou “retaliações” e, por outro lado, definir as resistências de povos subjugados (como os palestinos) como “terrorismo”. Após analisar a cobertura geopolítica midiática da imprensa estadunidense sobre o cenário geopolítico do Oriente Médio, Chomsky constatou que organizações árabes que rejeitam a política dos Estados Unidos são tachadas de “radicais” ou “extremistas” e os grupos que aceitam os ditames de Washington são considerados “moderados”.

Prática semelhante também é adotada pela grande mídia brasileira, que praticamente reverbera os conteúdos e discursos geopolíticos distribuídos pelas agências de notícias internacionais, seja através do âmbito opinativo (editoriais, articulistas e comentaristas) na maneira como recorta os fatos, ou “mediante traduções publicadas em periódicos estrangeiros bem conceituados nos países hegemônicos” (STEINBERGER, 2005, p. 191)³⁵.

³⁴ A origem das agências internacionais de notícias remete à Europa de meados do século XIX, com o advento do sistema telegráfico a cabo, fator que permitiu a transmissão de informações para maiores distâncias e em maior velocidade. Através de fusões, compras ou outras formas de crescimento corporativo, grandes conglomerados assumiram uma presença continuamente maior na arena global do comércio de informação e comunicação. Desde a Segunda Guerra Mundial, as quatro grandes agências – Reuters, AP, UPI e AFP – mantiveram suas posições de liderança no sistema internacional de coleta e disseminação de notícias e outras informações. Muitas organizações jornalísticas e radiotelevisivas em todo o planeta dependem grandemente das grandes agências para notícias internacionais, bem como para notícias de suas próprias regiões geopolíticas (THOMPSON, 1998). No contexto da Guerra Fria, durante a “V Conferência de Cúpula”, organizada pelo Movimento dos Países Não-Alinhados (MNA) em agosto de 1976, foi sugerida a criação de um *pool* de agências noticiosas de nações do Terceiro Mundo como contraponto ao domínio exercido pelas grandes agências de notícias dos países desenvolvidos. Este projeto objetivava acabar com a dominação sob a qual a maioria dos países é condenada a receber passivamente uma informação insuficiente, deformada e repleta de preconceitos. Todavia, esta aspiração terceiro-mundista não foi concretizada.

³⁵ “A hierarquização das notícias [internacionais] segue o critério quantitativo das agências: quanto mais informações elas enviam sobre um assunto, mais chance este terá de ser publicado e de ser editado com destaque. Nas redações brasileiras, por exemplo, não há uma coerência visível nos sistemas de organização conceitual da informação, com escolha de um foco concentrado sobre países, continentes, regiões, ou de um foco político-ideológico que ressalte diferenças conceituais,

Para facilitar a compreensão do público (em geral não familiarizado com as temáticas geopolíticas) e tornar inteligível a configuração das relações internacionais, os principais veículos de comunicação globais fornecem “atalhos cognitivos”, a partir de estereótipos, tipificações, maniqueísmos, personificações, lugares-comuns e generalizações “com o objetivo de oferecer aos leitores/telespectadores alguma sensação de ordem em relação a um mundo, de fato, complexo em demasia” (ARBEX JUNIOR, 2001, p. 212). Assim, como pontua Milton Santos (2009), o que é transmitido à maioria da audiência é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde³⁶.

De acordo com Leão e Carvalho Leão (2008, p. 46-47), a linguagem midiática busca a sobreposição de sua mensagem. Consequentemente, o importante – sobretudo para o telejornalismo – é que o receptor tenha a sensação de que o mundo está ao alcance de sua compreensão. Geralmente os produtores banalizam o conteúdo noticiado para levá-lo a um número maior de pessoas.

Prevalece a tendência, na grande imprensa, de simplificar os discursos, através da escolha da mesma gama de fontes e de um processo de espetacularização da notícia, que, no seu limite, tende a criar ou recriar a realidade dos fatos. Tais fenômenos desvalorizam a função mediadora e reflexiva da imprensa, estabelecendo uma tendência de relação imediata dos fatos com o público, transformando o discurso jornalístico de produtor de pensamento e reflexão em discurso puramente ideológico (MARQUES, 2006, p. 58).

Segundo Hall (2003), as constantes utilizações pela mídia de estereótipos, rótulos e outras categorias estáveis fazem parte de uma poderosa estratégia para

prevalece um foco sensacionalista centrado em personalidades e circunstâncias (STEINBERGER, 2005, p. 36).

³⁶ A Teoria da Relevância, elaborada por Sperber e Wilson (1994), propõe que a mente humana procura obter o máximo de informações com o mínimo de esforço. Nesse sentido, a notícia constata um fato, mas não argumenta; é axiomática; simplifica na medida do possível e traz um determinado acontecimento para uma linguagem próxima ao destinatário. Conforme afirma Moscovici (2012), o propósito de todas as representações sociais (incluindo, evidentemente, aquelas propagadas pela mídia) é tornar algo não familiar, ou a própria não familiaridade, familiar. Sem as representações sociais uma determinada sociedade não pode se comunicar ou se relacionar e definir a realidade. A familiarização é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação, através do qual o não familiar passa a ocupar um lugar dentro de nosso mundo familiar. O incomum se torna comum, o desconhecido pode ser incluído em uma categoria conhecida. Por meio da ancoragem, o que é estranho se reduz a classificações e a imagens comuns. Pela objetivação, algo abstrato é transformado em algo concreto. Uma representação pode moldar a realidade, criar novos tipos sociais e modificar o comportamento em relação a essa realidade. As representações apresentam uma série de proposições que possibilitam que coisas e pessoas sejam classificadas, que seus caracteres sejam descritos, seus sentimentos e ações explicados e assim por diante.

conceder maior segurança cognitiva ao receptor e auxiliar sua interpretação para que as mensagens divulgadas pelos grandes veículos de comunicação possam ser absorvidas com maior facilidade³⁷.

De acordo com Morin (1997), o fato de os processos de emissão e recepção ocorrerem simultaneamente na comunicação televisiva faz com que a linguagem dos telejornais seja simplificada, obedecendo a rigorosos critérios de clareza e recorrendo frequentemente ao uso de formas estereotipadas que auxiliam na absorção instantânea de suas mensagens, justificando, assim, o uso de rótulos como “terrorista” e “neoliberal” como recursos para uma comunicação rápida e acessível (REZENDE, 2000).

Conseqüentemente, tipificações e estereótipos como o “muçulmano terrorista e fanático religioso”, o “ditador cubano” e o “caudilho sul-americano”, repetidos *ad nauseam* pelos meios de comunicação de massa, podem ser aceitos pelo público sem maiores questionamentos. Por outro lado, ações cometidas por nações aliadas às grandes potências globais, como o genocídio promovido pelo Estado de Israel contra o povo palestino, o massacre do governo turco contra as populações curdas, o desrespeito às mulheres na Arábia Saudita e a violação dos direitos humanos na Colômbia são estrategicamente negligenciados ou abordados superficialmente³⁸.

Já a personalização da notícia exemplifica a maneira como a mídia empobrece um determinado acontecimento. Segundo Rezende (1986, p. 51), é preciso muita disposição mental e complexos exercícios reflexivos para se compreenderem os noticiários sobre temáticas intrincadas. Exige-se um pensamento demasiadamente abstrato. Todavia, tudo se simplifica quando os fatos, os problemas e as ideologias se personificam. No conflito entre Estados Unidos e Afeganistão, por exemplo, reflexões mais aprofundadas foram substituídas pelo “confronto pessoal” entre George W. Bush e Bin Laden. Seguindo esse viés jornalístico, o Manual de Redação da Rede Globo de Televisão recomenda: “Não

³⁷ Estereótipos são falsas imagens sobre um determinado grupo ou indivíduo construídas em nossa mente por força de nossa participação social. Essas representações, com pequeno ou mesmo nenhum fundamento na realidade empírica, de origem acentuadamente social, são simplesmente ideias não logicamente fundamentadas (CARVALHO, 1969).

³⁸ As coberturas midiáticas sobre os falecimentos de dois influentes nomes do xadrez geopolítico global – Hugo Chávez e Margareth Thatcher, em março e abril de 2013, respectivamente – ilustram a tendência da imprensa brasileira em representar positivamente figuras públicas ligadas às grandes potências e, em contrapartida, demonizar chefes de Estado considerados como “inimigos” *do status quo* ocidental. Nos noticiários internacionais, o ex-presidente venezuelano foi adjetivado de “caudilho” e apontado como líder que ameaçava a estabilidade política mundial. Já a ex-premiê britânica foi apresentada como exemplo de sobriedade e aclamada como grande personalidade do século XX.

escreva sobre coisas. Escreva sobre pessoas que tiveram ideias ou fizeram coisas. [...] A briga entre homens é mais interessante que a briga entre dois exércitos” (LEÃO e CARVALHO LEÃO, 2008).

Nesse sentido, as personalizações presentes nos noticiários têm o objetivo de tornar familiar o complexo cenário das relações internacionais para o grande público. Assim, a geopolítica mundial é entendida a partir de nomes como Donald Trump, Bashar al-Assad, Kim Jong-um, Emmanuel Macron, entre outros. Diante dessa lógica, o discurso midiático pode levar o receptor a equivocadamente inferir que os graves problemas que assolavam o Oriente Médio teriam sido resolvidos com as remoções de Saddam Hussein ou Osama Bin Laden da política mundial (*idem*)³⁹.

2.2 Mundo muçulmano na grande mídia brasileira

Em 11 de setembro de 2001, telespectadores de praticamente todas as regiões do planeta assistiram atônitos às imagens de dois aviões colidindo com as imponentes Torres Gêmeas do Complexo Empresarial do World Trade Center, localizado na cidade estadunidense de Nova York, levando a óbito quase três mil pessoas⁴⁰. Os ataques, atribuídos à rede terrorista Al Qaeda, liderada pelo saudita e ex-aliado de Washington Osama Bin Laden, demonstraram as vulnerabilidades da

³⁹ Ainda de acordo com os “atalhos cognitivos” fornecidos pela mídia, após a divulgação da eleição do republicano Donald Trump para a presidência dos Estados Unidos, no final de 2016, muitos articulistas políticos e usuários de redes sociais, influenciados pelas personalizações das coberturas internacionais da imprensa, confundiram a própria personalidade do político, conhecido por suas declarações polêmicas, com os prováveis direcionamentos do Estado norte-americano. Por outro lado, proposições maniqueístas consideraram que, se Trump simbolizaria o “mal”, sua rival, Hillary Clinton, representaria o “bem”. Uma breve análise sobre a atuação da ex-primeira-dama como secretária de Estado do governo Obama revela uma postura política que defendeu fervorosamente a invasão dos Estados Unidos a outros países, sobretudo à Líbia. Por mais influente que um político possa ser, um mandato presidencial é uma questão demasiadamente complexa, além de personalidades individuais. Em um país como os Estados Unidos, o capital especulativo, interesses corporativos e militares, entre outros poderosos lobbies, norteiam o andamento estatal. Conforme a história demonstra, os Estados Unidos são uma potência inerentemente expansionista, independente de quem ocupe a Casa Branca. Esta tendência personalista também foi apresentada por alguns alunos que responderam ao questionário proposto em nossa pesquisa em campo. Posturas xenófobas e racistas foram identificadas por eles não como características que podem estar presentes na sociedade estadunidense de maneira geral, mas pertencentes exclusivamente à personalidade de Donald Trump. Apesar de criticar as manipulações midiáticas, o próprio Trump, enquanto candidato à presidente e, posteriormente, já eleito, utilizou sistematicamente o Twitter para divulgar informações inverídicas. “Durante a campanha de 2016, uma pesquisa sobre seus pronunciamentos detectou que 78% de suas declarações factuais eram falsas” (SNYDER, 2017, p. 64).

⁴⁰ Nesta série de atentados, havia ainda dois outros aviões. O primeiro colidiu contra o Pentágono, a sede do Departamento de Defesa dos Estados Unidos, e o segundo, que tinha como prováveis destinos a Casa Branca ou o Capitólio (respectivamente sedes dos poderes Executivo e Legislativo), caiu em uma área rural do estado da Pensilvânia.

maior potência global no apogeu de sua supremacia, apenas uma década após o colapso da União Soviética. Pela primeira vez, desde a ofensiva conduzida pela Marinha Imperial Japonesa contra a base naval de Pearl Harbor, no início da década de 1940, os Estados Unidos eram alvejados em seu próprio território.

No 11 de setembro, a al-Qaida apresentou sua “marca registrada” no palco globalizado da mídia internacional: atentados simultâneos, grande número de vítimas e o que se mostrou mais eficaz politicamente, uma plethora de referências simbólicas capazes de mobilizar a atenção e os discursos de diversas audiências. [...] Os alvos do ataque, o World Trade Center e o Pentágono, eram ícones máximos das esferas que definem a presença americana no Oriente Médio, a economia e o poder militar. [...] A data escolhida, a mesma do golpe militar que derrubou Allende no Chile, foi vista por muitos muçulmanos e não muçulmanos como uma ponte simbólica entre as intervenções dos Estados Unidos no Oriente Médio e na América Latina (PINTO, 2010, p. 181-182).

Este acontecimento em Nova York trouxe como principal consequência o surgimento de um novo inimigo externo de Washington: o “terrorista islâmico”. A partir de então, teve início uma intensa campanha midiática com o objetivo de demonizar o mundo muçulmano. Imagens dos aviões se chocando com as torres gêmeas do World Trade Center e de muçulmanos supostamente celebrando esses ataques foram exaustivamente repetidas em todo o planeta.

Em consonância com a propaganda ideológica contra a civilização muçulmana, a mídia brasileira aderiu prontamente ao discurso produzido pelos grandes conglomerados de comunicação estadunidenses⁴¹. Tatiana Alvim (2003) afirma que a cobertura sobre o 11 de setembro apresentou uma espécie de “efeito cascata”, em que a imprensa estadunidense divulgava os seus relatos dos fatos, a mídia hegemônica brasileira reproduzia o discurso padronizado de Washington e os jornais regionais (até então alheios a assuntos externos) resumiam as matérias dos grandes veículos da imprensa nacional, fechando o ciclo. As mesmas expressões (ou similares) adotadas na mídia dos Estados Unidos foram replicadas como verdades unânimes pelos principais jornais e redes de televisão brasileiras.

A cobertura realizada pelo Jornal Nacional sobre o atentado de 11 de

⁴¹ Na imprensa brasileira, o atentado de 11 de setembro propiciou um exemplo singular de cobertura internacional que se sobrepôs aos acontecimentos nacionais. No dia posterior à queda do Muro de Berlim, a *Folha de São Paulo*, por exemplo, trouxe em sua manchete a tentativa do empresário e apresentador Silvio Santos em se candidatar à presidência da República, dedicando um espaço secundário ao acontecimento símbolo do final da Guerra Fria.

setembro, ao exibir incessantemente imagens dos aviões se chocando com as torres gêmeas do World Trade Center e de pessoas se jogando desesperadamente de ambos os edifícios, soube explorar com extrema eficácia o teor dramático do acontecimento. Não houve qualquer tipo de contextualização histórica ou análise crítica sobre o quadro geopolítico que condicionou as ações da rede Al Qaeda contra os Estados Unidos. Ou seja, privilegiou-se a forma em detrimento do conteúdo.

Com expressões mais sérias do que o habitual, os apresentadores Willian Bonner e Fátima Bernardes recorreram a frases de efeito como “uma terça-feira que vai marcar a história da humanidade”, “o maior atentado terrorista de todos os tempos”, “bolsas de valores e moedas nacionais são abaladas pelos atentados”, “a maior potência do planeta é alvejada pelo terror”, “o planeta em alerta geral” e “nunca na história tantos aviões foram sequestrados ao mesmo tempo”⁴².

Enquanto a população estadunidense foi caracterizada como exemplo de solidariedade e superação diante das adversidades, os muçulmanos foram retratados como extremistas que celebravam o “banho de sangue” promovido pela Al Qaeda⁴³. Willian Bonner chegou a apontar que “nos territórios ocupados por Israel palestinos comemoravam a maior ofensiva terrorista de todos os tempos”. Por sua vez, o repórter Ernesto Paglia acrescentou:

Terror na América, festa no Oriente Médio. Nas ruas dos territórios palestinos ocupados por Israel, os americanos são vistos como

⁴² Na grade de programação da Rede Globo, a inserção do Jornal Nacional entre duas telenovelas é estrategicamente utilizada para que ficção e realidade se confundam, fazendo com que noticiário e entretenimento apresentem praticamente o mesmo formato. A dinâmica de um telejornal é bastante semelhante a obras de ficção como filmes e telenovelas. Nos moldes de um “melodrama” (BUCCI, 1996), os primeiros blocos são marcados por reportagens extremamente tensas (crise econômica, sequestros, assassinatos e tragédias naturais, por exemplo). Ao longo do programa, o conteúdo se torna mais ameno, sendo que as últimas matérias são pautadas por conteúdos mais leves (geralmente associados a esportes ou celebridades) para que os telespectadores saiam com boas impressões sobre a realidade. Trata-se do equivalente jornalístico ao “final feliz” dos romances. Segundo Rezende (1986, p. 45-46), a estrutura de um telejornal também guarda algumas semelhanças com a do teatro. Para este autor, a divisão do noticiário em segmentos (capítulos, atos ou seqüências) e a ordenação das notícias de acordo com o impacto que causam são estratégias de dinamizar a narrativa telejornalística. Giani David-Silva (2008) pontua que os diferentes níveis de tensão presentes na narrativa do Jornal Nacional fazem parte de um eficaz conjunto de estratégias que visam assegurar a audiência do programa.

⁴³ De acordo com Charaudeau (2012), reportagens televisivas que relatam acontecimentos trágicos seguem um “roteiro de dramatização” que colocam em cena três tipos de atores: as vítimas, os responsáveis e os salvadores. No caso da cobertura da Rede Globo sobre o atentado de 11 de setembro (e da grande mídia brasileira, de maneira geral), a população estadunidense, a civilização muçulmana e os bombeiros de Nova York desempenharam, respectivamente, os papéis de vítimas, responsáveis e salvadores.

amigos do inimigo israelense. Portanto, inimigos que merecem o pior. Há muita gente disposta a festejar a desgraça alheia diante das câmeras internacionais⁴⁴.

Em um levantamento sobre as edições dos jornais *O Estado de São Paulo* e *Folha de São Paulo* no dia seguinte ao atentado de 11 de setembro, Steinberger (2005) constatou como os discursos jornalísticos instituem uma ordem geopolítico-midiática segundo um imaginário que nos chega do exterior. Segundo a autora, os discursos geopolíticos que norteiam ideologicamente as agências internacionais de notícia são apropriados pela imprensa brasileira praticamente sem filtragem alguma.

Uma análise da primeira página dos jornais *Folha de S. Paulo* (FSP) e *O Estado de S. Paulo* (Oesp) do dia seguinte ao atentado mostra coincidência e sintonia no modo de apresentação dos acontecimentos. Os dois jornais colocam, já na capa, não só a referência a Pearl Harbor, como também a designação dos prédios do World Trade Center e do Pentágono como dois dos principais/maiores símbolos do poder econômico e militar dos Estados Unidos. Fica evidente que a categorização foi “importada” de uma fonte comum: as agências internacionais de notícia. Os dois jornais classificaram o acontecimento da mesma forma, como “sem precedentes” (Oesp) e “o maior da História” (FSP) (STEINBERGER, 2005, p. 225).

Ingrid Gomes (2012) apontou em sua tese de doutorado que os editoriais internacionais dos jornais *O Estado de São Paulo* e *Folha de São Paulo* nos quinze dias posteriores ao 11 de setembro foram marcados pelo uso de generalizações, simplificações, ausência de contextualização histórica e associações da civilização muçulmana à cultura inferior e arcaica.

Em uma pesquisa sobre análise de discurso, Manhães (2012) concluiu que a cobertura do jornal *O Globo* sobre o 11 de setembro apresentou características típicas de narrativas épicas, sendo o presidente dos Estados Unidos George W. Bush alçado ao status de herói e, em contrapartida, os terroristas islâmicos assumindo os papéis de vilões. De acordo com o autor, as matérias do periódico

⁴⁴ As imagens de crianças e mulheres palestinas “comemorando” os acontecimentos em Nova York e Washington foram produzidas pela CNN e exibidas em todo o planeta. Contudo, poucos dias após o atentado circularam informações indicando que as imagens da CNN em que se via o suposto festejo de palestinos eram manipuladas. Neste sentido, havia duas versões. A primeira afirmava que as imagens eram legítimas, ou seja, as crianças palestinas e as mulheres de fato festejavam, não o atentado, mas a invasão ao Kuwait de 1991, por parte do Iraque. A segunda versão dizia que as mulheres e crianças foram pagas para que festejassem. Após o desmentido oficial da CNN as imagens não voltaram a ser transmitidas e lançou-se um véu de silêncio sobre o assunto (ALVIM, 2003; LEÃO e CARVALHO LEÃO, 2008).

basearam-se na dicotomia entre civilização (Ocidente) e barbárie (mundo muçulmano), reduzindo o atentado à natureza truculenta do ato, sem levar em consideração a maneira autoritária com que os Estados Unidos conduzem sua política externa em relação aos países periféricos.

No artigo *A Ocidentalização da Informação*, Queiroz (2005) aborda o tratamento que a revista *Veja* confere ao mundo islâmico, bem como os desdobramentos da relação entre a civilização ocidental e a civilização muçulmana. A publicação utiliza sistematicamente termos pejorativos para se referir aos povos do Oriente Médio e não se lança ao trabalho de distinguir com clareza um muçulmano civil de um terrorista, considerando assim que todo islamita é um terrorista potencial. De maneira geral, as expressões utilizadas nas páginas da revista *Veja* para se referir aos muçulmanos são: “barbudos”, “fanáticos islâmicos ensandecidos”, “sociedades dos turbantes”, “fascismo islâmico”, “universo de turbantes” e “loucos de Alá”.

Nos anos subsequentes ao atentado de 11 de setembro, as matérias produzidas pela mídia brasileira sobre o mundo muçulmano continuaram marcadas por representações negativas. Na maioria das vezes em que o Islã é noticiado não deixa de ser evidenciada sua face mais assustadora. Islã e fundamentalismo mostram-se intimamente associados, a ponto de parecer impossível falar de um sem fazer referência ao outro. A enxurrada de notícias e fotos de muçulmanos presentes nos noticiários mostra frequentemente o amontoado de pessoas. Nenhuma individualidade, nenhuma característica ou experiência pessoal é mencionada. A maior parte das imagens apresenta massas enraivecidas ou miseráveis fazendo gestos irracionais, excêntricos e desesperados. Por trás de todas essas imagens está a ameaça da *jihad* (Guerra Santa) e um latente temor de que os muçulmanos tomem conta do mundo (SAID, 1990; MONTENEGRO, 2012; COLLARES, 2012)⁴⁵.

⁴⁵Ao contrário do que é incessantemente divulgado pelos noticiários internacionais, a palavra *jihad* não consta no Alcorão como sinônimo de “Guerra Santa”. A expressão “Guerra Santa”, inclusive, foi forjada pelo próprio Ocidente, durante o século XI, no período das Cruzadas, para justificar as investidas bélicas contra o inimigo muçulmano, que, à época, dominava Jerusalém, cidade considerada sagrada para as três grandes religiões monoteístas do planeta: judaísmo, cristianismo e islamismo. De acordo com os preceitos corânicos, *jihad* significa “luta interior”, “esforço” ou “empenho espiritual” que o muçulmano faz para lutar contra os pecados do mundo, aquilo que o leva a enveredar por maus caminhos. Em um contexto histórico e espacial extremamente vulnerável, marcado por grande violência e intempéries climáticas, o profeta Maomé recomendava recorrer ao confronto contra inimigos externos somente em casos extremos que representassem ameaças à religião, à família, à comunidade e à propriedade (AZEVEDO, 2008; PINTO, 2010). Com o surgimento de grupos radicais islâmicos, o termo *jihad* passou a ser manipulado para justificar ataques violentas

Não obstante, atentados promovidos por indivíduos isolados são generalizados para todo o mundo muçulmano. Nesse sentido, o comentário à rádio CBN feito por Arnaldo Jabor, um dos principais articulistas da Rede Globo, após o “Atentado de Boston”⁴⁶, em abril de 2013, é emblemático:

Mas que força imensa tem o islamismo, que paira sobre mais de um bilhão de pessoas? Como pode ser tão obedecido? Nenhuma religião tem essa força de comando. [...] Islã quer dizer, em árabe, submissão. Todos falam, aqui no Ocidente, em liberdade, democracia. [O Islã] é uma religião autoritária, que dominou os povos de uma região desértica, hostil, habitada por analfabetos e pobres que não querem saber de progresso, de futuro, essa fé ocidental, tão nossa. O Islã não quer isso. Os islamitas querem o imóvel, a verdade absoluta. As suas multidões jazem na miséria, felizes. Sua obediência ao Corão ensina tudo: desde como cortar as unhas até como matar os cães infiéis, que somos nós. O surgimento do fanatismo islâmico, fundamentalista e criminoso, nos arrojou de volta para a Baixa Idade Média. [...] Infelizmente, o Ocidente nunca vai se livrar desses assassinos que lutam e morrem fanaticamente cumprindo ordens de Alá.

Não se trata de legitimar ou tampouco defender atentados terroristas como o 11 de setembro. Promover a matança indiscriminada de milhares de pessoas inocentes não é, em hipótese alguma, um meio de se atingir um objetivo político ou de angariar indivíduos para uma determinada causa. Contudo, diante dos discursos presentes nos noticiários internacionais, boa parte do público pode chegar à maniqueísta conclusão de que os muçulmanos são temíveis algozes e as principais potências ocidentais, por outro lado, simples vítimas da barbárie promovida pelos fanáticos seguidores de Alá ou então inferir equivocadamente que ataques promovidos por grupos como Al Qaeda ou Estado Islâmico comprovariam que a religião islâmica prega abertamente a violência ou, como sugere Friedman (2007), seriam motivados pela inveja que os muçulmanos sentem em relação aos êxitos do

contra membros de outras crenças, adquirindo assim conotações que remetem a práticas intolerantes. Portanto, *jihad* se refere ao exercício de autossuperação do fiel muçulmano. Entretanto, a palavra foi apropriada por fundamentalistas para legitimar suas ações e passou a ser reverberada pela mídia global sem as devidas análises histórica ou filológica.

⁴⁶ “Atentado de Boston” foi a nomenclatura midiática pela qual ficou conhecida a série de ataques ocorrida após a explosão de duas bombas feitas com panelas de pressão durante a tradicional Maratona de Boston (Estados Unidos), causando a morte de três pessoas e ferindo outras duzentas e sessenta e quatro. Os irmãos chechenos Dzhokhar Tsarnaev e Tamerlan Tsarnaev, seguidores da religião islâmica, foram identificados pelo FBI como os responsáveis pelo atentado. De acordo com uma mensagem escrita por Dzhokhar em um barco, os ataques foram respostas às guerras travadas pelos Estados Unidos no Iraque e no Afeganistão.

Ocidente, principalmente dos Estados Unidos.

Um possível fim das ações terroristas de grupos fundamentalistas islâmicos requer, inexoravelmente, também o fim das ocupações de potências ocidentais em países do Oriente Médio e do norte da África.

No quadro a seguir, apresentamos uma análise sobre os noticiários da grande mídia brasileira que abordam o mundo muçulmano, a partir da metodologia proposta por Napolitano (1999), enfatizando quatro níveis básicos: nível lexical (levantamento de palavras que aparecem com maior frequência); nível sintático (como as notícias são apresentadas e agrupadas dentro de uma sequência de temas); nível semântico (quais são os sentidos que as palavras assumem em um contexto específico, como se constrói o juízo de valor em torno da notícia e como um texto articula causa e efeito na explicação dos fatos) e nível dialógico (corresponde à atuação dos chamados “formadores de opinião” que, sob o pretexto de possuírem maior autonomia na reformulação dos conteúdos vinculados pelos noticiários, são responsáveis por difundir tacitamente o viés ideológico de uma emissora, jornal ou revista).

Quadro 1 - Mundo muçulmano na grande mídia brasileira

Nível lexical	Nível sintático	Nível semântico	Nível dialógico
<p>> Palavras “islamismo” e “muçulmano” associadas a termos como “terrorismo”, “fundamentalismo”, “fanatismo”, “homem-bomba” e “violência”</p> <p>> Grupos políticos pró-ocidente são considerados “moderados”; grupos políticos não alinhados aos interesses das grandes potências globais são “radicais”</p>	<p>> Reportagens que enfatizam ataques terroristas, migrações ilegais e desrespeitos aos direitos das minorias</p> <p>> Perdas humanas e materiais provocadas por intervenções de grandes potências em países do Oriente Médio e norte da África são ocultadas</p> <p>> Atentados terroristas realizados por organizações islâmicas não têm <i>causas</i>, somente <i>consequências</i></p>	<p>> Distorção de preceitos corânicos</p> <p>> Incorporação de termos da Antropologia e da Biologia como “barbárie”, “selvagens” e “bandos” trazem acepções “animalescas” e “pré-civilizacionais” aos muçulmanos</p> <p>> Em análises sobre as invasões dos Estados Unidos a países do Oriente Médio termos como “guerra” e “ataque” são substituídos por palavras e expressões eufêmicas como “ocupações”, “ações” e “intervenção cirúrgica”</p>	<p>> Alinhamento ideológico aos discursos geopolíticos sobre o mundo muçulmano presentes nas agências internacionais de notícias</p> <p>> Apoio às intervenções estadunidenses e europeias em países muçulmanos</p>

Fonte: elaborado pelo autor, a partir de metodologia proposta por Napolitano (1999).

É possível constatar a importância da imprensa brasileira na propagação de estereótipos difundidos pelas grandes potências mundiais sobre o mundo muçulmano. Valores e preceitos dessa civilização são distorcidos, ou então, analisados sob a ótica ocidental. De acordo com essas abordagens, o islã seria dotado basicamente de características negativas – irracionalidade, fanatismo, autoritarismo, opressão às mulheres, violência e tradicionalismo – em contraste às

qualidades que definiriam o “mundo ocidental” – razão, tolerância, liberdade, igualdade e modernidade (PINTO, 2010, p. 21).

2.3 América Latina na grande mídia brasileira

A América Latina ainda constrói práticas sócio-informativas a partir de um imaginário colonialista. As informações que as nações do subcontinente recebem sobre os países vizinhos não são geradas diretamente por eles, mas por agências de notícias sediadas nos países desenvolvidos (STEINBERGER, 2005)⁴⁷. Diante dessa realidade, governos latino-americanos que tenham posturas contrárias aos interesses das grandes potências mundiais ou representem obstáculos para a expansão capitalista tendem a ser representados de maneira negativa na mídia.

Com a consolidação de lideranças progressistas no continente, contrárias aos interesses capitalistas dos países desenvolvidos, os caracteres excêntrico, ditatorial e coronelista das nações latinas foram acentuados pela grande mídia, sempre indiferente às particularidades da região. A imagem da América Latina refletida nos meios de comunicação não valoriza suas qualidades, não interpreta sua realidade e não divulga a sua cultura (ALLEGRI, 2011, p. 14).

No documentário *Ao Sul da Fronteira* (2009), o diretor Oliver Stone demonstra como a grande imprensa dos Estados Unidos retrata os governantes de esquerda latino-americanos a partir de visões estereotipadas, representando Hugo Chávez e Evo Morales como tiranos que perseguem opositores, apoiam narcotraficantes e concedem abrigo a células de organizações terroristas internacionais. Além do mais, estes veículos de comunicação recorrem constantemente a práticas cômicas para difundir clichês e generalizações que ridicularizam hábitos e costumes das populações da América Latina. De maneira geral, conclui Stone, as maiores redes de notícia estadunidenses seguem as orientações da política externa da Casa Branca e dividem o mundo em “amigos” (líderes que fazem o que os Estados Unidos querem que eles façam) e “inimigos” (líderes que tendem a discordar de

⁴⁷ Exemplo dessa prática nos é fornecido por Matta (1975) ao refletir sobre a repercussão midiática da independência da República do Suriname, proclamada oficialmente em 25 de novembro de 1975. Analisando os noticiários internacionais de dezesseis importantes jornais da América Latina, entre 24 e 27 de novembro de 1975, o autor constatou que a independência da ex-colônia holandesa mereceu somente 3% do volume de notícias estrangeiras publicadas nesses veículos midiáticos. Não obstante, essa ínfima cobertura foi realizada exclusivamente a partir de despachos fornecidos pelas agências de notícias internacionais.

Washington).

Segundo essa linha noticiosa, os discursos da imprensa brasileira sobre os governos de esquerda latino-americanos são marcados por palavras de forte carga semântica negativa como “populismo”, “caudilho”, “ditadura”, “demagogia” e “assistencialismo”.

Ao analisar a presença de notícias sobre a América Latina em três jornais – *Correio Braziliense*, *Jornal do Brasil* e *Folha de São Paulo* – Dillon (2004) constatou a preferência por publicações de catástrofes, crises financeiras e terrorismo. Segundo o autor, este conteúdo negativo das notícias se deve aos temas escolhidos e não necessariamente aos países.

A Argentina é retratada como um país de relações comerciais conturbadas com outras nações, além de ser destacada pelos pacotes econômicos equivocados. A Colômbia geralmente é noticiada de maneira negativa, principalmente pelos atos de violência política e os problemas com o tráfico de drogas. Parcela considerável das notícias sobre o Peru menciona atividades terroristas. Já a presença do Chile nos noticiários é mais discreta. Dentre os temas, os que mais se destacam são as relações políticas e econômicas internacionais da nação andina. Por outro lado, apesar de suas localizações estratégicas como países limítrofes, Suriname e Guiana são totalmente ignorados.

A Venezuela é apresentada pela imprensa brasileira como um país em permanente estado de caos. Desde a primeira eleição de Hugo Chávez para a presidência daquele país, em 1998, há uma ostensiva campanha midiática com o objetivo de deturpar a imagem do líder bolivariano. Mesmo Chávez sendo eleito e reeleito em eleições democráticas, avalizadas por observadores internacionais, dentro das normas constitucionais e com a garantia de direito a voto para todos os cidadãos maiores de idade indistintamente, a revista *Veja* construiu a imagem do ex-presidente venezuelano como um ditador que representava grande ameaça para a estabilidade política da América do Sul (ADAMI, 2008)⁴⁸.

⁴⁸ O levantamento de algumas afirmações dos noticiários brasileiros após a última reeleição de Hugo Chávez, ocorrida em 2012, por uma pequena margem de votos em relação ao segundo colocado, o candidato de centro-direita, Henrique Capriles, ilustra essa tendência. “Chávez poderá estender seu reinado para vinte anos” (Revista *Veja*). “Na Venezuela de Hugo Chávez, a eleição de domingo nada mudou. O caudilho venceu a oposição de novo [...]. Diante de um Executivo que faz uso irrestrito de cadeias de rádio e TV para cultuar a própria personalidade e da renda do petróleo para multiplicar programas assistencialistas, Capriles teve bom desempenho” (editorial do jornal *Folha de São Paulo*). “Chávez, reeleito, pode apertar o cerco à liberdade de imprensa, às liberdades individuais, às

Os noticiários sobre Cuba fornecem exemplos de coberturas jornalísticas que remetem ao período da Guerra Fria, época em que a mídia ocidental dividia o mundo em “bem” (bloco capitalista) e “mal” (bloco socialista). Ao longo dos anos, a representação midiática de Fidel Castro foi construída como um indivíduo déspota, corrupto, demagogo e sedento por poder⁴⁹. As imagens seletivas divulgadas sobre a ilha caribenha também seguem o mesmo viés, geralmente paisagens de bairros degradados com ruas sujas e habitações miseráveis, semelhantes às áreas mais pobres de grandes cidades brasileiras, o que pode gerar no público receptor a ideia de uma nação extremamente subdesenvolvida, desprovida de qualquer tipo de infraestrutura ou serviço básico urbano.

Os principais veículos de comunicação brasileiros concedem grande destaque para a ausência de determinadas liberdades individuais e a perseguição a opositores do governo, entre outros aspectos controversos do Estado cubano, e, em contrapartida, questões como o embargo econômico imposto pelos Estados Unidos a Cuba, as inúmeras tentativas de assassinato de Fidel Castro arquitetadas pela CIA e os progressos mundialmente reconhecidos alcançados pela ilha caribenha – como a erradicação do analfabetismo, acesso universal à saúde ou a ausência de subnutrição infantil – são pouco mencionados.⁵⁰

Após a deposição parlamentar do presidente do Paraguai, Fernando Lugo, em junho de 2012, Arnaldo Jabor teceu o seguinte comentário ao Jornal da Globo sobre os presidentes latino-americanos com tendências políticas à esquerda:

Na América Latina existe uma mistura de populismo com slogans de uma velha esquerda enterrada desde a queda do Muro de Berlim – autoritarismo disfarçado de democracia. Assim vive a Venezuela do Chávez, a Bolívia “cocalera” de Morales, a Argentina de Cristina

liberdades das empresas privadas” (BandNews). “Quase metade dos venezuelanos deixou um claro recado nas urnas: não está satisfeita com o governo, que considera centralizador. Chávez ganhou, mas dessa vez não como invencível. Mais de seis milhões de venezuelanos votaram contra o governo do bolivariano. Ou seja, não estão de acordo com as políticas estatizantes, o exercício do poder e a condução dos programas sociais” (Rede Globo).

⁴⁹ Em sua cobertura sobre a repercussão do falecimento de Fidel Castro, a grande imprensa brasileira privilegiou as comemorações de dissidentes cubanos residentes em Miami em detrimento das homenagens prestadas ao ex-presidente por milhares de pessoas nas ruas de Havana. Enquanto veículos da imprensa internacional, de diferentes tendências ideológicas – entre eles *New York Times*, Reuters, *Le Figaro*, *The Guardian* e *Die Zeit* – recorreram a adjetivos como “líder cubano”, “líder da revolução cubana”, “líder revolucionário” e “pai da Revolução Cubana” para noticiar o falecimento de Fidel Castro, a *Folha de São Paulo* utilizou a palavra “ditador” em manchete de sua edição virtual.

⁵⁰ Não desconsideramos os equívocos do governo cubano e os problemas existentes no país. O que se pretende, ao elencar esses fatos, é demonstrar o viés ideológico presente na grande mídia.

“botox” e o Paraguai, em que o ex-bispo Lugo prometeu reforma agrária para os sem-terra, mas também esmagou o santuário dos guerrilheiros do povo por ter sido acusado de protegê-los. Está confuso entender isso, não é? Mas é o Paraguai, é uma caricatura desse esquerdismo-direitista latino. Um exemplo é o próprio bispo católico Lugo, que teve vários filhos ainda de batina roxa, pregando castidade com sexo. Agora em junho, ele atacou os sem-terra, que o elegeram. Morreram policiais e camponeses. Criticado pelos dois lados, Lugo chamou a oposição para o governo. Aí a mistura entornou e o bispo sem batina foi “impichado” pelo congresso como está previsto na constituição do Paraguai. Agora a polêmica: foi golpe ou impeachment legal? Os tiranetes latinos já gritam “golpe!”. Mas golpe de quem, da esquerda ou da direita? Uísque falsificado ou escocês? E o Brasil, qual será sua posição? Vai dar mais grana para o pobre Paraguai, como fez Lula em Itaipu, ou vai oferecer abrigo ao Lugo na embaixada, como fez com Zelaya em Honduras?

Não obstante, a concentração dos meios de comunicação de massa latino-americanos em propriedade de poucos grupos não representa apenas a reprodução de ideologias colonialistas, mas, conforme a história recente tem demonstrado, também consiste em grande ameaça aos preceitos democráticos, pois, em ocasiões pontuais, influentes grupos midiáticos contribuíram ativamente para a deposição de governos com tendências políticas à esquerda⁵¹.

Portanto, como o imaginário social latino-americano tornou-se um espaço público privatizado pela mídia, articulado a partir das categorias da linguagem jornalística, um novo espaço de resistência subcontinental depende, intrinsecamente, de um esforço coletivo para a “descolonização” dos noticiários geopolíticos.

Lembrando Bulik (1990), somente a liberdade de expressão não garante a informação dos cidadãos. Atualmente, afirma-se uma necessidade nova: o direito à informação, complemento do direito à instrução, que deve ser respeitado pelos diferentes Estados. Este direito passa pela liberdade de buscar, receber, comunicar, publicar e difundir ideias e fatos. Para tanto, torna-se necessário abolir qualquer forma de “coronelismo eletrônico” e promover uma completa democratização dos meios de comunicação de massa para permitir que os diferentes setores sociais da América Latina construam representações próprias e tenham voz para divulgar suas

⁵¹ Gramsci (1987) já apontava que, em épocas de crise das tradicionais organizações partidárias de direita, a grande imprensa assumiria o papel de principal partido político das forças conservadoras. Nesse sentido, as atuações de grupos midiáticos latino-americanos como RCTV, Clarín e Globo foram fundamentais para desestabilizar os governos de Rafael Correa, Cristina Kirchner e Nicolas Maduro; na tentativa de golpe de Estado contra Hugo Chávez e nas deposições de Manuel Zelaya, Fernando Lugo e Dilma Rousseff.

demandas e reivindicações⁵². Isso significa retirar o caráter de mercadoria a que foi relegada a informação na sociedade capitalista para transformá-la em um bem social⁵³.

No quadro a seguir, apresentamos uma análise sobre os noticiários da grande mídia brasileira que abordam a América Latina, a partir da metodologia proposta por Napolitano (1999).

⁵² Nos âmbitos ideológico e econômico, a grande mídia brasileira está demasiadamente atrelada aos seus congêneres estrangeiros. O Grupo Abril é um conglomerado midiático que tem características internacionais, com conteúdo e proprietários estrangeiros, sendo o primeiro grupo a criar uma empresa de mídia no exterior e o primeiro a receber capital estrangeiro. A família Abravanel, proprietária do SBT, mantém parcerias com produtoras e estúdios de cinema multinacionais. Já a Rede Globo expandiu consideravelmente suas atividades após um acordo considerado ilegal com o grupo Time Life, pois burlava o artigo 160 da Constituição Federal de 1946, segundo o qual uma empresa estrangeira não pode participar da orientação intelectual e administrativa de sociedade concessionária de televisão.

⁵³ Gramsci (1988) foi um dos primeiros pensadores marxistas a constatar que o surgimento de uma nova forma de organização social que supere o sistema capitalista requer ir além de apenas modificar a propriedade dos meios de produção. É preciso que a classe operária tenha sua própria imprensa, para que assim possa criar mecanismos de expressão contrários à ideologia burguesa difundida pelos veículos de comunicação hegemônicos.

Quadro 2 - América Latina na grande mídia brasileira

Nível lexical	Nível sintático	Nível semântico	Nível dialógico
<p>> Governos politicamente à esquerda são tachados como “caudilhos”, “populistas”, “autoritários” e “demagogos”</p>	<p>> Grande número de reportagens que enfatizam atividades consideradas ilícitas como narcotráfico e contrabando de mercadorias</p> <p>> Ênfase em supostas convulsões sociais em nações vizinhas ao Brasil</p> <p>> Representações negativas de movimentos sociais e lideranças populares</p>	<p>> Aplicações distorcidas e descontextualizadas de termos como “populismo”, “socialismo” e “comunismo”</p>	<p>> Apoio a golpes de Estado que destituíram governos de esquerda democraticamente eleitos</p> <p>> Críticas ao MERCOSUL e aos acordos comerciais realizados entre o Brasil e outras nações latino-americanas</p> <p>> Defesa de uma diplomacia brasileira agressiva em relações aos países vizinhos</p>

Fonte: elaborado pelo autor, a partir de metodologia proposta por Napolitano (1999).

Apesar da proximidade geográfica, os noticiários sobre as nações latino-americanas não recebem da grande mídia brasileira o mesmo destaque concedido a outras regiões do planeta. No entanto, conforme mencionado anteriormente, as representações negativas concedidas a governos politicamente à esquerda chamam bastante a atenção. Se, por um lado, a mídia apregoa uma política externa brasileira submissa aos interesses das grandes potências mundiais, por outro lado, defende veementemente uma diplomacia agressiva em relação aos vizinhos subcontinentais.

CAPÍTULO III

MÍDIA, EDUCAÇÃO E CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS

3.1 Escola como reprodutora do *status quo*

Ao longo dos anos, as instituições de ensino geralmente foram utilizadas para reproduzir a ideologia da classe dominante de uma sociedade. Em outros termos, o “projeto de escola” vigente em um determinado contexto histórico está intrinsecamente ligado ao “projeto de poder” existente⁵⁴. Conforme amplamente denunciado pela literatura especializada, por meio dos chamados “currículos ocultos”, a escola transmite subliminarmente normas e princípios que garantem a manutenção da ordem social, bem como seus valores classistas, patriarcais e racistas.

As escolas são colocadas no mesmo patamar das fábricas e dos presídios, com seus portões, grades e muros; com horários estipulados de entrada e de saída, fardamento obrigatório, intervalos e sirenes indicando o início e o fim das aulas. Ou seja, o sistema educacional vigente acaba refletindo verdadeiras estruturas políticas ditatoriais que produzem cidadãos “adestrados” para servir ao sistema; nesses termos, qualquer metodologia educacional que busque algo diferente será “proibida”. [...] Esse foi o modelo que se espalhou pela Europa e depois pelas Américas. Sua principal falha está em um projeto que não leva em consideração a natureza da aprendizagem, a liberdade de escolha ou a importância do amor e das relações humanas no desenvolvimento individual e coletivo (A EDUCAÇÃO PROIBIDA, 2012).

Ao ingressarem nas instituições escolares, os alunos “aprendem” a subjugar seus próprios desejos, a suportar com serenidade frustrações, interrupções de suas aspirações sociais, a se comportarem de maneira passiva e aceitar a multiplicidade de regras, regulamentos e rotinas em que estão inseridos (JACKSON, 1968 *apud* GIROUX, 1986).

Para autores de correntes pedagógicas tradicionalistas, como Parsons (1959) e Dreeben (1968), as tarefas apresentadas em sala de aula reproduzem nos

⁵⁴ Não por acaso, governos ilegítimos, como os que se instalam após golpes de Estado, modificam substancialmente os currículos escolares, privilegiando a formação tecnicista em detrimento da formação reflexiva. No Brasil, durante o Regime Militar, disciplinas que poderiam oferecer algum tipo de análise crítica sobre a realidade, como História e Geografia, foram substituídas na matriz curricular do ensino básico pela disciplina Estudos Sociais, voltada para enaltecer valores patrióticos.

estudantes as disposições necessárias para lidar de maneira exitosa com papéis hierárquicos no trabalho e a paciência e disciplina necessárias para se portar de maneira satisfatória em sociedade. De acordo com estes teóricos, as escolas são locais onde os alunos aprendem importantes normas e habilidades inerentes ao convívio social que dificilmente aprenderiam no convívio familiar.

A escola poderia ser chamada uma preparação para a vida, mas não no sentido comum em que os educadores empregam esse slogan. Pode-se abusar do poder na escola como em outros lugares, mas sua existência é um fato da vida ao qual devemos nos adaptar (JACKSON, 1968 *apud* GIROUX, 1986, p. 74).

Para Durkheim (1978), a sociedade não poderia existir enquanto tal sem que houvesse uma certa heterogeneidade entre os seus membros. Estas similitudes essenciais reclamadas pela vida coletiva são perpetuadas, entre outras instituições, pela escola, que tem por função suscitar nos jovens determinados estados físicos e mentais que a sociedade de maneira geral, e o grupo social (casta, classe, família e profissão) em particular, considerem indispensáveis aos seus membros.

A educação consiste numa socialização metódica das novas gerações. Em cada um de nós pode-se dizer que existem dois seres. Um, constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmos e com os acontecimentos de nossa vida pessoal; é o que poderia chamar de *ser individual*. O outro é um sistema de idéias, sentimentos e hábitos, que exprime em nós, não a nossa individualidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças ou práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda a espécie. Seu conjunto forma o ser social. Constituir esse ser social em cada um de nós – tal é o fim da educação. [...] A sociedade se encontra, a cada nova geração, como que em face de uma tábula rasa, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela agregue ao ser egoísta e associal, que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social. Eis a obra da educação (DURKHEIM, 1978, p. 41-42).

Por outro lado, Althusser (1987) aponta que, por meio de uma educação tecnicista, a escola fornece as condições materiais e ideológicas necessárias para a qualificação e submissão do trabalhador, fatores indispensáveis para o andamento do capitalismo. Segundo o autor, ao contrário do que ocorria nas formações sociais escravistas e servis, a reprodução da força de trabalho em sociedades capitalistas

tende a ser realizada não mais no “local de trabalho” (aprendizagem na própria produção), mas “fora da produção”, sobretudo através do sistema de ensino⁵⁵. Concomitantemente a transmissão de técnicas e conhecimentos inerentes ao processo produtivo, a escola também ensina as “regras” que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho, conforme a função que ele esteja “destinado” a ocupar⁵⁶.

Bourdieu (2009) adverte que a escola é um poderoso mecanismo de reprodução cultural e representa a solução mais dissimulada para a transmissão do poder, pois o sistema de ensino, sob a aparência de neutralidade, ao construir a ideia de uma sociedade harmônica, tem o efeito apaziguador de tamponar os antagonismos sociais. Ao preservar um conhecimento que os especialistas consideram como válido, a escola confere legitimidade aos saberes de determinados grupos, propiciando formas qualitativamente diferentes de educação a alunos de diferentes origens sociais, facilitando, dificultando e/ou impedindo o trânsito e a permanência desses estudantes no sistema.

Desse modo, as instituições de ensino também são responsáveis pelo processo de “socialização para o capital”, ao “indicar” e “legitimar” papéis que dominantes e dominados devem ocupar no jogo de relações sociais. Ou seja, estabelecem os parâmetros para a identificação subjetiva e interiorização de determinadas funções e suas normas adequadas, contribuindo assim para assegurar a estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes. A educação escolar, no caso dos alunos oriundos de meios socialmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para os outros estudantes, das classes menos abastadas, a escola significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador.

Elaborada por Baudelot e Establet (1971), a “teoria da escola dualista” denuncia a divisão do sistema educacional em duas grandes redes, diferentes em todos os sentidos: a escola burguesa (voltada para a formação intelectual) e a escola do proletariado (voltada para o trabalho manual). Para os autores, a divisão da sociedade em classes antagônicas explica não somente a existência das duas

⁵⁵ Enquanto a nobreza procurava legitimar a sua posição social através de suas raízes familiares, a burguesia criou novas formas de legitimação social: o estudo, o mérito escolar e o diploma.

⁵⁶ Assim como nas linhas de produção há a divisão do trabalho, responsável pela alienação do operário em relação ao andamento do processo produtivo, na escola o conhecimento é fragmentado em disciplinas, para que o aluno não compreenda a realidade de maneira holística.

redes, mas ainda os mecanismos de seu funcionamento, suas causas e seus efeitos. Além de difundir a ideologia burguesa, a escola, ao reafirmar a divisão social do trabalho, qualificando o trabalho intelectual e desqualificando o trabalho manual, também busca recalcar a ideologia proletária originada em outras instâncias da sociedade⁵⁷.

Ao analisar como os indivíduos das diferentes classes sociais são estimulados para os estudos, Souza (2017, p. 58) pontua:

A criança de classe média, afinal, chega na escola conseguindo se concentrar nos estudos, porque já havia recebido estímulos para direcionar sua atenção ao estudo e à leitura, antes, por estímulo familiar. Como a família também compra seu tempo livre para que possa se dedicar integralmente à escola, a pré-história do vencedor predestinado ao sucesso se completa. Todas as vantagens culturais e econômicas se juntam, mais tarde, para a produção, desde o berço, de um campeão na competição social. Na família dos excluídos, tudo milita em sentido contrário. Mesmo quando a família é construída com o pai e a mãe juntos, o que é minoria nas famílias pobres, e os pais insistem na via escolar como saída da pobreza, esse estímulo é ambíguo. A criança percebe que a escola pouco fez para mudar o destino de seus pais, por que ela iria ajudar a mudar o seu? Afinal, o exemplo, e não a palavra dita da boca para fora, é o decisivo no aprendizado infantil. [...] Como os estímulos à leitura e à imaginação são menores, os pobres possuem quase sempre enormes dificuldades de se concentrar na escola.

Já Barthes (1980) concebe as instituições escolares como responsáveis pela produção e naturalização de mitos, tais como o discurso meritocrático, que, ao não levar em consideração as desigualdades sociais, parte do pressuposto de que todos os indivíduos têm oportunidades iguais, mas somente os mais competentes conseguem o sucesso. Do mesmo modo, inculca-se no aluno com baixo rendimento a ideia falaciosa de que seu desempenho acadêmico é consequência exclusiva de sua falta de empenho, independentemente de fatores extra-escolares.

⁵⁷ Cabe aqui uma observação sobre a nossa experiência enquanto aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental. Na escola estadual onde estudávamos, as classes eram formadas de acordo com posições sociais, e não levando em consideração critérios cognitivos, conforme o alegado à época pela direção escolar. Nas turmas “A” e “B”, supostamente aquelas que possuíam melhores rendimentos, predominavam discentes das classes média e alta, filhos de pequenos empresários, militares, médicos, advogados e contabilistas, entre outros profissionais liberais. Os hábitos cultivados por estes alunos eram bastante similares aos difundidos pela instituição de ensino. Por outro lado, as turmas “C”, “D” e “E” eram compostas por estudantes oriundos das classes baixas (não raro eram “repetentes”, pois não se “adaptavam” à rotina escolar). Estes alunos recebiam um tipo de instrução suficiente para, no futuro, desempenharem atividades manuais, socialmente menos valorizados.

Ao apresentar as hierarquias sociais e a reprodução destas hierarquias como se estivessem baseadas na hierarquia de “dons”, méritos ou competências que suas sanções estabelecem e consagram, ou melhor, ao converter hierarquias sociais em hierarquias escolares, o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” (BOURDIEU, 2009, p. 311).

Dessa forma, mesmo que se apresente sob os princípios da liberdade, da igualdade, da neutralidade ou como representante dos “interesses da comunidade”, a educação em uma sociedade capitalista geralmente busca transmitir valores que sirvam para afirmar a dominação burguesa. Conseqüentemente, os diferentes ramos do saber estão comprometidos com a perspectiva pedagógica da dominação, trazendo para o ensino uma pedagogia da discriminação, da indiferença e, sobretudo, uma pedagogia acrítica.

Giroux (1986, p. 258) acrescenta que a cultura dominante não está apenas enraizada nas formas e nos conteúdos dos conhecimentos expressos claramente, mas é constantemente reproduzida naquilo que denomina “currículo oculto”, isto é, as normas, valores e atitudes, frequentemente transmitidos de maneira tácita por meio das relações sociais no ambiente escolar. Ao enfatizar questões como conformidade a regras, passividade e obediência, o “currículo oculto” representa uma das mais poderosas forças de socialização utilizada para produzir personalidades dispostas a aceitar as relações sociais e as estruturas que governam o mundo do trabalho.

3.2 Instituições escolares e transformação social

A educação, enquanto ato político, pode proporcionar aos alunos as ferramentas conceituais para desvelar a realidade, contribuindo assim para a transformação da ordem vigente e para a promoção da emancipação humana. Althusser (1987) aponta que os aparelhos ideológicos de Estado (sobretudo a escola) podem tanto reforçar a hegemonia da elite econômica quanto podem se constituir em lugares e meios para o desenvolvimento da luta de classes no plano discursivo/simbólico.

Sobre o caráter dialético da educação, Paulo Freire (1985, p. 167-168) esclarece:

A educação tanto pode orientar-se em torno de um sonho de conservação do mundo, da realidade tal qual ela está (e nesse sentido a educação ajudará os interesses da dominância), ou ela pode orientar-se no sentido da transformação da realidade, o que a levará a trabalhar contra os interesses da dominância. [...] Enquanto a hegemonia dominante pretende opacificar a percepção da massa popular com relação ao diálogo concreto tal qual está sendo, o papel de quem sonha com a transformação da sociedade é exatamente o de desopacificar a consciência para desnudar a realidade tal qual ela está.

Ainda segundo Freire (1988; 1996; 2001) podemos pensar que, a partir de uma prática pedagógica libertadora, o espaço escolar pode se constituir em *locus* privilegiado para a construção de mecanismos e discursos contra-hegemônicos. Para isso, é fundamental que a sala de aula propicie as condições necessárias para uma autêntica situação gnosiológica, isto é, promova a contínua construção de novos conhecimentos. Não há prática sem teoria e tampouco teoria sem prática. Ambas são indicotimizáveis. A reflexão sobre a prática ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira. A prática, por sua vez, ganha uma nova significação ao ser iluminada por uma teoria. Faz parte da tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a “pensar certo”, o que significa procurar descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos. Contudo, “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 1996, p. 30). Trata-se de um saber dinâmico, provisório, que “se indaga” e “se duvida” constantemente (FREIRE e FAUNDEZ, 1985). O professor não pode ser “transmissor” de saberes e o aluno simples reproduzidor de ideias alheias (prática conhecida como “educação bancária”). A tarefa do educador consiste em problematizar aos educandos o conteúdo didático, e não a de dissertar sobre ele, de estendê-lo, de entregá-lo, como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado.

O conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeito e não de objetos. E é como sujeito, que o homem pode realmente conhecer (FREIRE, 2011, p. 28-29).

Na pedagogia libertária, educador e educando assumem o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer. A educação autêntica não é do professor “para” o aluno, mas do professor “com” o aluno. Nesse sentido, a situação de aprendizagem deve ser norteadada pelo constante diálogo entre docente e discentes, com a troca de saberes e experiências entre ambos, com o objetivo de formar cidadãos da *práxis progressista*, que demanda a ação constante sobre a realidade, transformadora da ordem social, econômica e política injusta.

Ainda nessa linha argumentativa, Henry Giroux (1986) compreende a escola como um local de dominação, mas que, ao mesmo tempo, permite às classes oprimidas um espaço de resistência, que serve como mediador para o desenvolvimento de práticas emancipatórias e de novas possibilidades para ações sociais críticas.

Giroux reconhece que tal tarefa não é fácil, pois a construção do conhecimento escolar e de seus significados é, em grande medida, determinado pelas relações de poder mais amplas, sendo que os mecanismos de escolarização produzem discursos ideológicos que promovem diversos modos de analfabetismo histórico, político e conceitual. Todavia, a escolarização, como fenômeno político, também representa um terreno epistemologicamente conflituoso, no qual diferentes atores sociais lutam pela maneira pela qual a realidade deve ser significada, reproduzida e resistida. Desse modo, Giroux propõe a criação de uma pedagogia radical crítica que assuma como preocupação central tanto revelar como romper as estruturas de dominação existentes. Nessa proposta pedagógica, as escolas, ao gerar possibilidades tanto para mediação quanto para a contestação das ideologias e práticas dominantes, têm a responsabilidade de formar indivíduos capazes de tomar parte em sua própria libertação, equipando-os com o conhecimento e

habilidades de que precisarão para desenvolver uma compreensão crítica de si mesmos, bem como do que significa viver em uma sociedade democrática.

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2007, p. 55).

Abordar temáticas como desigualdades sociais, racismo, homofobia ou sexismo em sala de aula significa enfatizar que as diversas formas de desigualdade não são naturais, mas socialmente construídas pelo ser humano no decorrer de um processo histórico marcado por relações dialéticas de dominação de alguns grupos sobre outros.

Portanto, se a educação pretende ser realmente libertária, e não um treinamento para o *status quo*, cabe ao professor apresentar diferentes visões de mundo para que os alunos, cientes dos mecanismos ideológicos que estão por trás das relações sociais, possam melhor se posicionar e compreender a realidade. Repensar as práticas escolares requer questionar e desconstruir conceitos tidos como “absolutos”, “naturais” e “universais”. Em outros termos, instaurar o princípio da incerteza como base do conhecimento.

Diferentemente das antigas concepções filosóficas encontradas nas obras de pensadores como Sócrates, Platão e Kant, não há conhecimentos transcendentais ou tampouco um “mundo das ideias” onde habita a “verdade”, a essência das coisas. Mesmo que características cognitivas universais sejam reconhecidas para toda a espécie humana, as diferentes formas de conhecer, de pensar e de sentir são em grande medida condicionadas pela época, cultura e circunstâncias (LÉVY, 2002, p. 14). Noções como “verdade”, “conhecimento” ou “moral” são socialmente produzidas, baseadas em relações de poder e imposições de sentido. A “verdade” não é “descoberta”, mas sim “produzida”, sendo apenas a interpretação mais aceita sobre a realidade em um determinado contexto social.

A partir do pensamento de Friedrich Nietzsche, Silva (2002) propõe que uma teoria da prática escolar deve discutir quatro questões centrais: o conhecimento e a verdade; o sujeito e subjetividade; o poder e os valores. Em vez de um currículo

tradicionalista fundamentado na “promiscuidade entre metafísica e pedagogia” e que se limita a reprodução do *status quo*, Silva sugere uma nova teoria curricular baseada em ideais laicos, que desconfie de todo tipo de moral, pense o sujeito cartesiano (“eu” unificado, coerente, fixo e permanente) como uma ficção conveniente e conceba “conhecimento” e “verdade” como simples representações sociais⁵⁸.

A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. [...] O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Daí resultam, sabemos bem, os inúmeros erros de percepção que nos vêm de nosso sentido mais confiável, o da visão. Ao erro de percepção acrescenta-se o erro intelectual. O conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento [...]. Nossos sistemas de ideias (teorias, doutrinas, ideologias) estão não apenas sujeitos ao erro, mas também protegem os erros e ilusões neles inscritos (MORIN, 2011, p. 19-21).

Grande equívoco dos currículos escolares ocidentais é apresentar a racionalidade científica como infalível e como única fonte válida de conhecimento em detrimento de outras formas de perceber a realidade como a arte, a filosofia, a poesia ou a literatura. Diante dessa realidade, é fundamental enfatizar os limites de nossas faculdades cognitivas e o caráter incerto e provisório dos diferentes tipos de conhecimentos, que não estão prontos e acabados, podendo, portanto, ser modificados, revistos, ampliados e transformados. “As teorias científicas não são o puro e simples reflexo das realidades objetivas, mas coprodutos das estruturas do espírito humano e das condições sócio-culturais do conhecimento” (MORIN, 2002, p. 53).

Giroux (1986, p. 55) sugere que os paradigmas funcionalistas e as pressuposições da racionalidade positivista que impregnam a prática educacional existente cedam lugar ao pensamento dialético, isto é, a lógica da previsibilidade,

⁵⁸ Segundo Nietzsche (2005), o homem está mais preocupado em “crer” na verdade do que propriamente com a “legitimidade” da verdade.

verificabilidade, generabilidade e operacionismo sejam substituídas por um modelo pedagógico dialético, que enfatize as dimensões históricas, relacionais e normativas da investigação social e do conhecimento.

Por sua vez, François Dubet (2008) considera que a universalização do acesso ao sistema educacional é condição necessária, porém não suficiente para se fomentar uma escola justa. A igualdade das oportunidades escolares, na ausência de mecanismos que corrijam as diferentes formas de desigualdade, reproduz e cristaliza as distorções sociais encontradas alhures.

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios de julgamentos, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais: em outras palavras, tratando todos os alunos, por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar, na verdade, sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que regula a prática pedagógica serve, na verdade, de máscara e justificativa à indiferença para com as desigualdades reais diante do ensino e diante da cultura ensinada ou, mais exatamente, exigida (BOURDIEU, 1998, p. 53-54).

Hierarquizar os discentes unicamente em função de seus méritos não elimina as diferenças culturais, econômicas, raciais e sexuais que caracterizam todos os indivíduos. Mais do que possibilitar aos melhores alunos atingirem a excelência acadêmica, a escola deve conceder oportunidades e compensações para que os estudantes com baixos desempenhos nas avaliações formais também possam ser reconhecidos por suas diferentes habilidades e competências.

Uma educação democrática permite aos indivíduos serem valorizados independentemente de suas performances, méritos, resultados ou diplomas. Além de garantir o acesso das minorias às instituições escolares, é importante garantir sua permanência em condições satisfatórias. Para o processo de transformação da realidade, é importante que as instituições escolares fomentem a desconstrução de discursos que legitimem as desigualdades sociais. Fazer da opressão e suas causas objetos de reflexão é fundamental para que os grupos historicamente oprimidos construam suas *práxis* libertadoras (FREIRE, 1988).

Um discurso não surge *ex nihilo*, tampouco é um simples e desprezioso relato dos fatos, pois não há pensamento humano que seja completamente imune às

influências ideologizantes de seu contexto social (MANNHEIN, 1968). Professores e alunos devem se perguntar por que um discurso se apresenta de tal modo (e não de outro), em determinadas circunstâncias, num dado contexto e compreender como alguns termos podem ser banalizados, sofrer empobrecimento semântico ou receber novas significações com o objetivo tácito de induzir o receptor a compactuar com um determinado viés ideológico.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 1999, p. 41).

Conforme aponta Hall (2003), os processos discursivos são importantes construtores e legitimadores das diferentes formas de identidade coletiva. Diante dessa realidade, é importante que os segmentos historicamente oprimidos se apropriem da linguagem, para que assim possam criar suas próprias representações sociais. Lembrando Foucault (1986, p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos apoderar-nos”.

Por outro lado, é importante salientar que a educação, isoladamente, não altera a realidade. São as mudanças políticas, econômicas e culturais que modificam a educação. Apesar de a escola não ser completamente subordinada aos interesses dominantes, ela não é uma instituição autônoma em relação às outras instâncias sociais. As soluções para as questões educacionais não estão ligadas a medidas focadas e pontuais (CAVALCANTI, 2011, p. 82).

As contradições e conflitos presentes na realidade social fazem soar a perspectiva de que são muitos os limites da escola para resolver a crise que envolve a sociedade. Assim, é preciso repensar a visão utilitarista da formação escolar e a retórica em torno da educação como uma fórmula salvadora para o país (GUIMARÃES, 2011, p. 88).

Portanto, a educação não deve ser vista a partir uma perspectiva ingênua e pedagógica, segunda a qual ela seria a chave de todas as questões e “redentora da sociedade” (FREIRE, 1985; SAVIANI, 2007). “Sozinha, a escola não pode criar a igualdade das oportunidades e, sobretudo, a redução das desigualdades sociais permanece o meio mais seguro de criar a igualdade das oportunidades escolares” (DUBET, 2008, p. 32). Nesse sentido, um melhor sistema educacional somente será possível na medida em que também seja colocado em prática um projeto efetivo de transformação global da sociedade, pois, lembrando as palavras de Freire e Faundez (1985), “não é mudando as partes que se muda o todo, mas é mudando o todo que se mudam as partes”.

3.3 Formação de conceitos

Um dos principais desafios docentes consiste em fazer com que os alunos compreendam de maneira satisfatória os conteúdos didáticos ministrados em sala de aula. Diante dessa problemática, algumas questões são extremamente relevantes: Como é realizado o processo de construção do conhecimento? Como os conceitos são adquiridos? Quais são as consequências da aprendizagem escolar na vida do aluno? Quais estratégias didáticas podem ser utilizadas para facilitar o ensino de uma determinada disciplina?

Nesse sentido, Aebli (1973, p. 10) afirma:

A compreensão da natureza dos processos de aprendizagem permitirá ao professor adaptar sua ação, e, portanto, suas aulas, às realidades psicológicas. Não apenas isso. O olhar do educador, aguçado pelos conhecimentos teóricos, reconhece também, mais clara e profundamente, a meta de sua própria ação. Sabe, exatamente, o que ele realmente deseja, e alcança sua meta facilmente e com mais segurança.

Os cientistas cognitivos concebem a mente humana como um sistema complexo que recebe, armazena, recupera, transforma e transmite informações. O processo de ensino-aprendizagem é norteado pelas articulações entre os saberes prévios dos alunos, os conceitos científicos sistematizados no meio acadêmico e a realidade social.

Ao observarem a curiosidade, perseverança, envolvimento, concentração e

prazer com que crianças participam de situações de aprendizagem, Deci e Ryan (1996) inferiram que todos os indivíduos possuem uma orientação inata para o crescimento cognitivo, em direção à motivação autônoma para a aquisição de conhecimentos. Geralmente, a aprendizagem ocorre de duas maneiras básicas: a informação é memorizada ou então é processada pelos esquemas mentais que um indivíduo já possui e, conseqüentemente, agregada a esses esquemas. No primeiro caso a informação, apesar de retida, não foi processada e, portanto, não está passível de ser aplicadas em situações de resoluções de problemas, podendo ser, no máximo, replicada de maneira relativamente fidedigna. Já no segundo caso, podemos dizer que realmente o conhecimento foi construído, sendo “incorporado aos esquemas mentais que são colocados para funcionar diante de situações-problema ou desafios” (VALENTE, 1998, p. 91).

De acordo com o socioconstrutivismo formulado por Vygotsky (1991), o conhecimento escolar se constrói pelo confronto entre conceitos cotidianos, inerentes à própria experiência de vida do aluno, e conceitos científicos, trabalhados em sala de aula. Em nível de abstração e de generalização, o processo de formação de conceitos cotidianos é “ascendente”, surge impregnado de experiência concreta, mas de uma maneira ainda não-consciente. Já os conceitos científicos, pelo contrário, possuem movimento “descendente”, começam com definições verbais com aplicações não-espontâneas e, posteriormente, podem adquirir um nível de concretude, impregnado na experiência. O desenvolvimento do pensamento conceitual permite uma mudança significativa na relação cognoscitiva do indivíduo com o mundo. Sendo assim, a escola, ao contribuir para o processo de formação de conceitos científicos, auxilia os alunos para o desenvolvimento de sua consciência reflexiva e na percepção de seus próprios processos mentais.

Fatores internos e externos estão presentes no complexo processo de desenvolvimento do pensamento e da construção de conceitos⁵⁹. Ao internalizar as informações advindas do mundo exterior, um indivíduo as confronta com os seus conhecimentos prévios (proporcionados por suas experiências como ser biológico e

⁵⁹ “A construção de conceitos é uma habilidade fundamental para a vida cotidiana, uma vez que possibilita à pessoa organizar a realidade, estabelecer classes de objetos e trocar experiências com o outro” (CAVALCANTI, 1996, p. 139). Para Coll (1994, p. 22) os conceitos nos libertam da escravidão do particular. Caso não dispuséssemos de categorias e conceitos, qualquer objeto seria uma realidade nova, diferente e imprevisível. Já Hegel (1992) enfatiza que a inteligência científica só se alcança no trabalho do conceito, pois só ele pode produzir a universalidade do saber que não é a indeterminação e a miséria corrente do senso comum.

social) para posteriormente realizar suas próprias conclusões. A formação de conceitos é um processo criativo e se orienta para a resolução de problemas. A memorização e a associação por si só não propiciam a formação de conceitos. Para que o processo se inicie, deve surgir um problema que pode ser resolvido com um conceito novo.

De acordo com a “Teoria da Aprendizagem Significativa” formulada por David Ausubel (1968), o processo de aquisição de conceitos ocorre quando uma nova informação, que apresenta uma estrutura lógica, é assimilada e interage com conceitos potencialmente significativos já existentes na estrutura cognitiva (denominados subsunçores) para posteriormente transformar-se em um novo conhecimento. Nessa interação, tanto os saberes prévios quanto os adquiridos são modificados, pois a nova informação passa a ter um significado, e os subsunçores, ou seja, os mecanismos cognitivos que servem como pontos de ancoragem para a assimilação e descoberta de novos conhecimentos, ficam mais diferenciados.

Sendo assim, o indivíduo compreende um determinado conteúdo a partir do momento em que transforma em entidades psicológicas subjetivas os conhecimentos e conceitos construídos ao longo da história da ciência, isto é, quando ele incorpora e estabelece representações pessoais aos conceitos que estão sendo aprendidos.

O conjunto de conhecimentos que acabou de ser adquirido e interiorizado forma um novo “modelo”, ou seja, um novo conjunto de saberes sobre o objeto de estudo. Esse “modelo” deve ser explicitado formalmente para que possa ser criticado e consolidado. O que foi construído será usado para novas assimilações (GUIMARÃES e DIAS, 2002, p. 35-36).

Do ponto de vista de Ausubel, a compreensão genuína de um conceito ou proposição implica a posse de significados claros, precisos, diferenciados e transferíveis. Para facilitar a prática pedagógica, o autor recomenda a utilização de “organizadores prévios” que tenham a função de âncoras para a nova aprendizagem e levem ao desenvolvimento de conceitos subsunçores que possam facilitar a aprendizagem subsequente. Esses “organizadores prévios” devem ser apresentados antes do conteúdo a ser aprendido. Sua principal função é a de servir como espécies de “pontes cognitivas” entre o que o educando já sabe e o que ele deve saber.

Os organizadores são mais eficientes quando apresentados no início das tarefas de aprendizagem, do que quando introduzidos simultaneamente com o material aprendido, pois dessa forma suas propriedades integrativas ficam salientadas. Para ser úteis precisam ser formulados em termos familiares ao aluno para que possam ser aprendidos e devem contar com boa organização do material de aprendizagem para terem valor de ordem pedagógica (MOREIRA e MASINI, 1982, p. 13).

Além dos “organizadores prévios”, entre as estratégias de ligação entre o que o aluno já sabe e o novo conhecimento a ser apreendido estão as analogias e as metáforas. A aprendizagem significativa se opõe, então, à assimilação mecânica de informações e pressupõe a utilização de uma metodologia didática que estimule a descoberta do aluno (BROWN e CAMPIONE, 1994).

No caso da Geografia, se determinadas noções espaciais já existem na estrutura cognitiva do aluno, elas servirão de subsunçores para novas informações, como, por exemplo, o conceito científico de espaço geográfico. Do mesmo modo, noções básicas de lateralidade poderão ser úteis para a aprendizagem de conteúdos relacionados à cartografia. Na aprendizagem do conceito de globalização, há a necessidade de o aluno entender o conceito de modo de produção (MORAES, 2012, p. 101). Conseqüentemente, “este processo de ancoragem da nova informação resulta em crescimento e modificação do conceito subsunçor” (MOREIRA e MASINI, 1982, p. 8).

Coll, Palacios e Marchesi (1996) acrescentam que, do ponto de vista da Psicologia Cognitiva, aprender um conteúdo requer atribuir-lhe um significado, construir uma representação ou um modelo mental do mesmo. Para isso, é necessário que haja uma relação entre as novas informações e os conhecimentos anteriores.

No processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo, aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas (FREIRE, 2011, p. 29).

Nesse sentido, o aluno não tem uma posição passiva mediante ao conhecimento que lhe é oferecido ou tampouco pode ser considerado como uma

espécie de receptáculo vazio que está pronto para ser preenchido pelos conteúdos emanados do professor.

Uma educação comprometida com o desenvolvimento e a construção de conhecimentos não pode restringir-se a oferecer caminhos únicos ancorados em currículos áridos e enciclopédicos, desvinculados de contextos significativos para o aluno. As ações educativas têm de ser direcionadas para colocar o aluno como o centro da aprendizagem, levando em consideração seu papel ativo no ato de aprender. Além disso, é necessário levar em conta o alto nível de variedade em relação aos estilos e maneiras de aprender, interesses e motivação de um grupo de alunos (GUIMARÃES e DIAS, 2002, p. 26).

Portanto, no estudo do processo educacional, é imprescindível considerar os diferentes saberes construídos pelos alunos como pontos de partida e de chegada para uma aprendizagem significativa. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um determinado conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender.

3.4 Construção do conhecimento geográfico na escola básica

Antes de ser um conhecimento sistematizado, construído e transmitido a partir de determinadas regras e valores aceitos na ciência moderna, a Geografia é um saber diretamente vinculado à vida cotidiana dos sujeitos em suas relações com os diferentes espaços-tempos nos quais vivem, interagem, produzem e contemplam, fazendo com que cada ser humano possa ser considerado um geógrafo em potencial (CLAVAL, 2010).

Entre as disciplinas obrigatórias presentes na matriz curricular do ensino básico, a Geografia é uma das que mais se aproxima do cotidiano dos alunos. Independentemente da experiência escolar, conceitos típicos do léxico geográfico já possuem suas devidas definições por parte do senso comum e em outras áreas do conhecimento. Dito de outro modo, a maioria dos alunos tem visões pré-estabelecidas sobre termos como “espaço”, “lugar”, “região”, “território” ou “natureza”. “Em seu papel, o professor de Geografia, deve estar atento e incorporar os conhecimentos de diversas origens, mas, sobretudo, deve se colocar com receptividade ao discurso do aluno” (KIMURA, 2008, p. 129).

Os alunos vivem uma rica experiência espacial, fragmentada é verdade, mas diversa, em função da globalização, da cultura midiática, da informática, em função de sua experiência em seu próprio lugar, [...] com eventos espaciais diversos, que apresentam problemas ambientais, de trânsito, violência urbana, práticas de grupos, gangues, guetos, miséria na rua, e outros (CAVALCANTI, 2011, p. 95).

Nesse sentido, os conhecimentos prévios, representações sociais e as situações de vida dos discentes devem ser os parâmetros iniciais para que eles possam desempenhar papéis ativos na construção dos seus próprios conceitos, ao invés de meros reprodutores do conteúdo didático, pois, de acordo com a teoria construtivista de Piaget (1976), a interação do sujeito com o mundo é fundamental para ocorrer uma aprendizagem significativa.

Vygotsky (1991) ressalta que não se pode erradicar o pensamento pré-científico. Pelo contrário, o senso comum é um mediador necessário de assimilação do conhecimento, seja ele de natureza científica ou não. A partir do momento que o aluno visualiza sua inserção no contexto local conseguirá compreender o contexto regional, nacional e global, tornando a sala de aula um “ambiente de vivências pedagógicas significativas, que contribuem para promover o desenvolvimento cognitivo” (MARTINS, 2011, p. 68). No entanto, “qualquer que seja o saber expresso pelo aluno, é inevitável a sua superação. Ou seja, a ultrapassagem do conhecimento faz parte do seu processo. Significa que ao saber anterior colocam-se novos dados que levam à construção de novos significados” (KIMURA, 2008, p. 147).

Pensadores como Mosel (1963), Skinner (1991) e Piaget (2011) consideram a aprendizagem como consequência dos estímulos ambientais, o que inclui os métodos pedagógicos utilizados na educação escolar dos jovens. Desse modo, o professor pode auxiliar seus alunos a extrapolar os limites do senso comum, confrontar diferentes tipos de conhecimento, desenvolver capacidades operativas do pensamento abstrato, ampliar os horizontes de análise de conceitos e seus significados e aplicá-los a casos concretos. Moura (2005) argumenta que o professor tem como principal função organizar situações de aprendizagem que resultem em modificações positivas nos educandos:

Para ser professor é necessária uma ação que visa transformar-se ao transformar outra pessoa, mudar o seu modo de ser e de agir. Acreditamos que o sujeito, que é fruto de nossa ação educativa, vai

adquirir um certo conhecimento que vai lhe capacitar a agir de uma determinada forma no meio em que vive. A sua aprendizagem vai lhe capacitar a compreender algum fenômeno de alguma forma. E isto vai lhe permitir usar desse novo saber para impactar a realidade (MOURA, 2005, p. 144).

É importante salientar que os conhecimentos acadêmico e escolar possuem linguagens, saberes e, sobretudo, destinam-se a públicos distintos. Guimarães (2007) afirma que, apesar de as discussões e interpretações produzidas pela ciência geográfica terem consideráveis repercussões no ensino de Geografia na educação básica, é preciso levar em consideração que a Geografia acadêmica (ou científica) e a escolar não são idênticas, possuindo percursos históricos particulares e dinâmicas próprias que precisam ser considerados. Inclusive a presença dos temas geográficos na prática de escolarização e a criação e estruturação da Geografia como disciplina escolar são anteriores a sua própria institucionalização como disciplina acadêmica.

Para Vesentini (1987, p. 87), o ensino crítico de Geografia não representa pura e simplesmente reproduzir num outro nível o conteúdo acadêmico. Pelo contrário, requer que o conhecimento acadêmico seja reatualizado, reelaborado em função da realidade inerente ao aluno e do seu meio. Todavia, não se trata de partir “do nada” ou tampouco simplesmente aplicar no ensino básico o saber científico. Deve haver uma relação dialética entre este saber e a realidade do aluno e, portanto, o professor não pode ser um mero reproduzidor, mas um criador.

De acordo com Simielli (2007), o principal desafio da Geografia Escolar é transformar o saber acadêmico em objeto de ensino, sem desfigurá-lo, simplificá-lo ou desvalorizá-lo, mas, ao mesmo tempo, reconstruindo este saber em bases parcialmente diferentes, adaptando-o à capacidade mental dos alunos, pois os objetivos e os meios da prática não são os mesmos no campo universitário e nos ensinos fundamental e médio. Nesse sentido, a matéria de ensino deve se organizar de maneira que seja didaticamente assimilável por parte do corpo discente.

Segundo Lestegás (2002), a Geografia Acadêmica persegue seu reconhecimento como “conhecimento verdadeiro”, alimenta-se de problemas aos quais a ciência deve responder, de modo que o saber se constitui na medida em que é construído. Seus textos se apresentam por meio de uma grande diversidade de documentos, levando em consideração suas finalidades, regras, condições de

produção e destinatários.

Já a Geografia Escolar deve ser útil à formação de pessoas que, em princípio, não serão especialistas nesta disciplina. O conhecimento escolar é uma produção cultural muito específica, cuja finalidade essencial consiste em proporcionar a crianças e adolescentes uma cultura escolar por meio da qual lhes é transmitida uma determinada representação do mundo em que vivem.

Sobre a complexa relação entre uma ciência e a matéria de ensino, Cavalcanti (1996, p. 9-10) enfatiza:

Ambas formam uma unidade, mas não são idênticas. A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. A matéria de ensino Geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência, e de outras que não tem lugar no ensino fundamental e médio como Astronomia, Economia, Geologia, convertidos em conteúdos escolares a partir de uma seleção e de uma organização daqueles conhecimentos e procedimentos tidos como necessários à educação geral. [...] Há, no ensino, uma orientação para a formação do cidadão, diante de desafios e tarefas concretas propostas pela realidade social e uma preocupação com as condições psicológicas e socioculturais dos alunos. A ciência geográfica, por si só, não tem responsabilidade de ocupar-se com esses aspectos.

Seguindo essa linha de raciocínio, Veiga-Neto (1994, p. 40) esclarece:

Aquilo que se ensina nas escolas não é nem o saber acadêmico nem mesmo uma simplificação desse saber, mas é uma forma muito particular de conhecimento a que se denomina saber escolar, o qual se origina do saber acadêmico que, num complicado processo de transposição didática, foi transformado, adaptado e recontextualizado para ser depois ensinado.

Bachelard (2008) afirma que o professor deve criar e manter o interesse pela pesquisa em seus alunos. Para que esta tarefa seja colocada em prática, é importante organizar situações de aprendizagem em que a aquisição do conhecimento é vista como um obstáculo a ser superado, o que pressupõe não fornecer respostas prontas às problematizações e demais atividades propostas em sala de aula, incentivando assim os estudantes a melhor desenvolverem suas habilidades e competências.

Antes de iniciar os processos de decodificação e ressignificação do texto midiático em sala de aula tendo como base o conhecimento geográfico – o que significa incluir no ensino o estudo crítico da imprensa escrita, falada, virtual e televisionada – é fundamental que o professor sistematize as principais categorias de análise da Geografia com seus alunos, pois a formação de conceitos é uma função importante para o crescimento social e cultural global do adolescente, que afeta não apenas o conteúdo, mas o método do seu raciocínio (VYGOTSKY, 1991).

A tarefa de conhecer o campo teórico que a ciência geográfica tem produzido ao longo de seu percurso histórico mostra-se da maior importância para o professor. Dominar o campo conceitual e a produção acadêmica da Geografia amplia as possibilidades de os docentes sistematizarem de uma forma mais rica os conhecimentos escolares [...]. É necessário que os professores tenham a oportunidade de dialogar com as teorias e com os arcabouços metodológicos, compreendendo o conjunto de questões e os princípios explicativos presentes na discussão teórico-prática da Geografia (GUIMARÃES, 2007, p. 51).

De acordo com Moreira (2013, p. 116-117) a relação homem-meio é o eixo epistemológico da Geografia. Todavia, para adquirir uma feição realmente geográfica, esta relação deve se estruturar na forma combinada da paisagem, do lugar, do território, do espaço, da escala e da região, que constituem as categorias de base de toda construção e leitura geográficas das diferentes sociedades. Para Callai (2003, p. 12), compreender a realidade através da Geografia significa manejar os conceitos básicos e os instrumentos adequados para fazer a investigação e exposição dos seus resultados.

Seguindo essa linha de pensamento, Cavalcanti (2012) afirma que a tarefa de formação própria do ensino de Geografia na educação básica consiste em contribuir para o desenvolvimento de um modo de pensar geográfico, que compõe um modo de pensar sobre o mundo. Para tanto, não basta apresentar os conteúdos geográficos para que os alunos o assimilem; é preciso trabalhar com esses conteúdos, realizando o tratamento didático necessário para que se transformem em ferramentas simbólicas do pensamento. Isso significa internalizar determinados métodos e procedimentos de captar a realidade, ter consciência da espacialidade das coisas.

O papel da geografia, no Ensino Fundamental e Médio, deve ou deveria ser o de ensinar ao aluno o entendimento da lógica que influencia na distribuição territorial dos fenômenos. Para isso, faz-se necessário que o discente tenha se apropriado e/ou se aproprie de uma série de noções, habilidades, conceitos, valores, atitudes, conhecimentos e informações básicas para que o pensamento ocorra ou para que o entendimento e o pensamento sobre o território ocorram. Esse conjunto citado é pré-requisito para que o aluno construa um entendimento geográfico da realidade (SOUZA e KATUTA, 2001, p. 50).

O conceito de lugar - onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico (BRASIL, 1998) – poderá ser o ponto de partida para a introdução do léxico geográfico em sala de aula. A partir de um olhar sobre o lugar, sobre o espaço cotidiano de vivência e experiência, é possível problematizar e mobilizar outros conceitos, conteúdos e habilidades essenciais para fomentar uma visão geográfica sobre o mundo. Ao aprender pensar o espaço geográfico tendo o lugar como categoria basilar, os alunos poderão descobrir o mundo, possibilitando assim a construção de uma análise espacial e geopolítica que favoreça a cidadania efetiva (GIROTTI e SANTOS, 2012, p. 148).

No entanto, não se pode contentar com o conhecimento cotidiano; é fundamental ampliar o entendimento do vivido para o concebido (CAVALCANTI, 1996, p. 91). Deve-se ir do conhecimento concreto para o conhecimento abstrato. Segundo os PCNs referentes ao Ensino Médio, a identificação com o seu lugar no mundo, ou seja, o espaço de sua vida cotidiana, permite ao aluno estabelecer comparações, perceber impasses, contradições e desafios do nível local ao global (BRASIL, 1998). Sendo assim, é imperioso compreender os diferentes lugares como frações do espaço que estão envolvidas e sofrem influência de totalidades maiores.

O mais pequeno lugar, na mais distante fração do território tem, hoje, relações diretas ou indiretas com outros lugares de onde lhe vêm matérias-primas, capital, mão-de-obra, recursos diversos e ordens. Desse modo, o papel regulador das funções locais tende a escapar, parcialmente ou no todo, menos ou mais, ao que ainda se poderia chamar de sociedade local, para cair nas mãos de centros de decisão longínquos e estranhos às finalidades próprias da sociedade local. [...] Em nossos dias, o espaço é apropriado, ou ao menos, comandado segundo leis mundiais (SANTOS, 1997, p. 13)⁶⁰.

⁶⁰ A imagem automática do local como “vítima” do global pode levar a proposições maniqueístas que tendem a romantizar o lugar como o espaço por excelência das relações sociais autênticas, da

É preciso que o professor auxilie seus alunos a superarem a visão kantiana de espaço como uma categoria pré-existente a todas as coisas, extensão absoluta, estanque e externa à sociedade. Esta abordagem nos fornece substrato somente para ficarmos no imediato, no aspecto visível do fenômeno. O conteúdo de um determinado espaço vai muito além de formas e paisagens. Hissa (2006, p. 239) alerta que trabalhar o espaço prioritariamente em sua base física leva a uma *naturalização* ou uma *biologização* de processos que, efetivamente, são construídos pela dinâmica social. Mais do que meras localizações, os espaços são estruturas fluidas.

Desse modo, o conceito de espaço geográfico, principal objeto de estudo da Geografia, não deve ser entendido apenas como consequência da ação despreziosa do ser humano em seu meio natural. Devem-se proporcionar concepções mais avançadas para que os alunos possam capturar as relações dialéticas entre espaço e sociedade, pois, de maneira geral, eles já possuem leituras espaciais advindas de suas vivências imediatas, a partir de saberes informais, rudimentares e pré-científicos. Silva (2004) aponta que entender o espaço geográfico requer fazer uma articulação de pensamento entre a experiência empírica e a experiência cognitiva, entre o senso comum e a teoria reflexiva profunda.

Segundo Carlos (1992, p. 28), “o espaço geográfico é produto das relações entre os homens e dos homens com a natureza, e ao mesmo tempo interfere nas mesmas relações que o constituíram”. Em outros termos, o espaço é a materialização das relações entre os seres humanos vivendo em sociedade, concomitantemente, condicionante e consequência da organização social vigente.

É imprescindível que o educando leia criticamente o espaço, reflita sobre os conflitos entre temporalidades divergentes que nele ocorrem, denuncie os antagonismos que se manifestam no âmbito espacial e, chegando ao nível global, compreenda as relações desiguais entre territórios como condição *sine qua non* para a expansão dos processos de produção e consumo e para a própria sobrevivência do capitalismo enquanto sistema econômico e projeto civilizatório.

solidariedade, onde não existem antagonismos e desigualdades em detrimento do global, visto apenas sob o prisma ameaçador da imposição cultural. Em ocasiões pontuais, as introduções de ideias e informações alhures em sociedades tradicionalistas foi responsável pelo fim de práticas controversas que atingem determinadas minorias, como o caso da mutilação genital feminina realizada em algumas comunidades do continente africano.

As forças econômicas e políticas não agem da mesma maneira sobre todos os pontos de um Estado ou do planeta. Isto só poderia ser revelado por uma análise “geográfica”. Manipular certas categorias, tais como o crescimento, o subdesenvolvimento, o imperialismo, sem colocar no espaço suas características, sua intensidade, suas causas e efeitos, leva às vezes a graves erros de análise (FOUCHER, 1995, p. 15)

Essa busca por novos espaços para a reprodução do capital também é ressaltada por Soja (1993, p. 11):

O capitalismo foi forçado a deslocar uma ênfase cada vez maior para a extração da mais valia relativa, através das mudanças tecnológicas, das modificações na composição orgânica do capital, do papel cada vez mais invasivo do Estado e das transferências líquidas do excedente, associadas à penetração do capital em esferas não inteiramente capitalista da produção (internamente, através da intensificação e externamente, através do desenvolvimento desigual e “extensificação” geográfica para regiões menos industrializadas do mundo inteiro). Isso exigiu a construção de sistemas totais, a fim de garantir e regular a serena reprodução das relações sociais de produção.

Por outro lado, a noção de região - ao ser associada a um espaço não articulado, estático, definido cabalmente a partir de certas características físicas ou humanas - mostra-se ineficiente para entender a dinâmica espacial. Em muitas ocasiões, as diferentes divisões e limites políticos entre regiões são estudadas e reproduzidas acriticamente em sala de aula, como se tais classificações fossem naturais e imutáveis e não como construções históricas. Uma região deve ser compreendida pela sua funcionalidade, na interligação entre uma determinada rede de cidades, onde há trocas comerciais e fluxo de serviços, e nas conexões entre diferentes escalas.

Não é recomendável analisar uma determinada região isoladamente, mas através de suas relações e interações com outros espaços, sejam eles próximos ou longínquos. Muitos autores consideram, inclusive, que em Geografia não se pensa mais em áreas contínuas, mas em “redes”, isto é, territórios espacialmente descontínuos, porém interligados e articulados em um movimento intenso de ideias, pessoas, mercadorias e informações. Portanto, a rede transcende a própria existência física do território e é por meio dela que uma determinada região ou uma cidade se relaciona efetivamente com outras espacialidades.

O mundo encontra-se organizado em subespaços articulados dentro de uma lógica global. [...] Hoje, uma cidade pode não manter intercâmbio importante com a sua vizinha imediata e, no entanto, manter relações intensas com outras muito distantes, mesmo fora do país (SANTOS, 1988, p. 49).

Segundo Soares (2017, p. 946), por representar um espaço de fluxo no qual se concentram toda mobilidade e intercâmbio dos atores sociais, no que se refere ao campo econômico, político e simbólico, a rede desempenha um importante papel na leitura do espaço geográfico. Desse modo, na contemporaneidade, este conceito apresenta-se como um importante recurso analítico e descritivo das diferentes relações, inter-relações, assim como formas de pensar, organizar e ler o espaço geográfico.

Outras questões a serem superadas são as anacrônicas e empiricistas concepções sobre termos como paisagem, meio ambiente e natureza. Mais do que uma instância apreendida pelos órgãos dos sentidos, “paisagem é a materialização de um instante da sociedade. [...] Cada tipo de paisagem é a reprodução de níveis diferentes de forças produtivas; a paisagem atende a funções sociais diferentes, por isso ela é sempre heterogênea” (SANTOS, 1988 *apud* CAVALCANTI, 1998, p. 99).

A paisagem é uma forma histórica específica, que se explica por meio da sociedade que a produz, um produto histórico das relações materiais dos homens que a cada momento adquire uma nova dimensão, é específica de um determinado estágio do processo de trabalho vinculado à reprodução do capital (CARLOS, 2000, p. 85).

Seguindo essa linha de pensamento, Callai (2001, p. 145) acrescenta:

As paisagens que a Geografia estuda, as características naturais dos territórios e sua população não podem ser apenas citadas e descritas, devem ser buscadas as explicações para o que as paisagens mostram. E estas vão ser dadas pelos movimentos que o capital realiza no mundo, pelas formas que ele assume nos diversos pontos dos territórios.

Lembrando Besson (1995), os “fatos observados” não representam a “realidade verdadeira”, mas uma certa imagem dessa realidade. Desse modo, para olhar a realidade, precisamos dispor de instrumentos para interpretá-la, ou seja, o mundo precisa ser decodificado, pois a simples aparência do mundo não nos revela o que ele é (GUIMARÃES, 2007, p. 54). Como já dizia Marx (2008), devemos buscar

apreender as essências das coisas em suas aparências. No caso do *olhar geográfico*, metamorfoseando em *olhar espacial*, descobrir a essência, ainda que parcialmente, é descobrir o movimento do que não está disponível de imediato (HISSA, 2006, p. 185).

Torna-se então imprescindível que professores e alunos possam captar, desvelar e explicar tanto as dimensões visíveis, quanto as dimensões “invisíveis” dos vários tipos de paisagens. O visível representa o plano perceptivo do arranjo, o desenho configurativo pelo qual a paisagem de imediato nos é apresentada. Já o “invisível” é o plano para além do visto e do dito, plano metafísico da estrutura das relações que se manifestam nos padrões formais do visível, e que só pode ser alcançado com o recurso do pensamento (MOREIRA, 2013, p. 20).

Por sua vez, Souza (1995) adverte que as definições de território que utilizam como único referencial o Estado-Nacional e suas fronteiras politicamente delimitadas são insuficientes para interpretar as múltiplas formas de territorialidade observadas desde o âmbito local (apropriação do espaço por grupos sociais marginais como traficantes, gangues de adolescentes e prostitutas) até escalas supranacionais (as grandes extensões de atuação dos blocos regionais ou alianças militares). Em outros termos, o território não se limita mais às demarcações por jurisdição; também abrange espaços onde são projetadas as relações sociais. Não se constituindo em algo concreto/fixo, pode se formar e, em sequência, dissolver-se, em uma escala temporal que varia de dias a séculos. Observa-se assim a existência de territórios periódicos, que são visíveis em algum momento, mas não durante todo o tempo.

Territórios existem e são construídos nas mais diversas escalas, da mais acanhada à internacional [...]. Podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica. [...] Os territórios da prostituição feminina ou masculina [...] são “apropriados” pelo respectivo grupo apenas a noite. Durante o dia as ruas são tomadas por outro tipo de paisagem humana, típico do movimento diurno das áreas de obsolescência: pessoas trabalhando ou fazendo compras em estabelecimentos comerciais, escritórios de baixo *status* e pequenas oficinas, além de moradores das imediações (SOUZA, 1995, p. 81,87-88).

Diante da complexidade dos conceitos geográficos, é importante que o professor esteja ciente sobre as possíveis dificuldades dos alunos em compreendê-los. Um indivíduo tem seu tempo próprio de aprendizagem, fato que deve ser

devidamente respeitado. A prática pedagógica deve considerar o contexto histórico e cultural do corpo discente, possibilitando a combinação de seus conceitos “espontâneos” (referendados pela prática social) com os conceitos introduzidos pelos educadores na situação de instrução (FREIRE, 1988). Todavia, isso não significa negligenciar as diversas potencialidades de desenvolvimento cognitivo dos alunos.

É inegável que o professor precisa de uma carga de informações, de conteúdos, para ter condições de realizar o seu trabalho, mas também é imprescindível compreender como fazer o trato destes conteúdos em sala de aula dos ensinamentos fundamental e médio. Para tanto são necessários conhecimentos que vão além do conteúdo de Geografia, e que tenham a ver com o processo de construção do conhecimento, com os aspectos pedagógicos e a psicologia de aprendizagem. [O bom professor] deve discutir e ensinar o processo de aprendizagem, e daí transite entre os conteúdos e os aspectos pedagógicos de forma a realizar um ensino consequente com aquilo que se espera da escola no mundo atual (CALLAI, 2003, p. 34).

Ao estudar as relações entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky (1998) constatou que o estado de desenvolvimento mental de um estudante somente poderá ser determinado se foram revelados seus dois níveis: a “zona de desenvolvimento real” e a “zona de desenvolvimento proximal”.

A “zona de desenvolvimento real” representa o nível de desenvolvimento das funções mentais já completadas no aluno, isto é, quando ele consegue solucionar determinados problemas de maneira mais independente.

Já a “zona de desenvolvimento proximal” corresponde à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Trata-se assim das funções mentais ainda não amadurecidas, em processo de maturação, que poderão amadurecer, mas que estão presentemente em estado embrionário.

Em suas reflexões sobre a influência que o social exerce sobre a produção criativa, Vygotsky concluiu que, em termos de complexidade de trabalho, o que crianças e adolescentes são capazes de fazer sozinhos está muito aquém do que eles são capazes de fazer com a assistência de um professor, um pai ou um membro de grupos de pares. O professor deve estimular o processo de

desenvolvimento, não se restringindo somente às funções intelectuais já maduras, mas, sobretudo, para as funções em processo de amadurecimento. Mais do que explorar capacidades já conhecidas, o processo educacional também deve estar voltado para a descoberta das potenciais habilidades cognitivas do corpo discente.

3.5 Material midiático: riscos e possibilidades pedagógicas

Grande parte dos noticiários aborda questões relacionadas à Geografia como globalização, conflitos geopolíticos, aquecimento global, problemas urbanos, fontes de energia, crescimento demográfico e desenvolvimento sustentável, entre outros temas. Em suma, a mídia pode representar um poderoso concorrente discursivo da ciência geográfica.

A Geografia, na mídia, torna-se espetáculo. [...] Essa Geografia, amplamente disseminada pela mídia por meio de imagens, textos e peças publicitárias, serve a um mercado com propósitos definidos e atinge toda a humanidade, uma humanidade que vive em uma época na qual se tem pressa para pensar, ler, ver e consumir. [...] A disseminação dos saberes geográficos pode ser vista nas diferentes mídias. Nunca houve tantas publicações envolvendo a descrição de paisagens e lugares que se intitulam “publicações geográficas”. As imagens cartográficas proliferam-se nos mais diferentes meios: jornais, revistas, televisão etc. Na Televisão, verifica-se a existência de programas destinados a explorar características específicas do espaço geográfico, fazendo um levantamento de tudo o que consideram como sendo “a Geografia do lugar abordado”, que pode ser a China, a savana africana, o deserto australiano, o Pólo Norte, ou a vida selvagem da Amazônia. Existem, também, canais, através da TV por assinatura, que se dedicam especialmente a essa temática (GUIMARÃES, 2007, p. 59-61).

Diante da complexidade do atual cenário das relações internacionais, das divergências entre as correntes de interpretação geopolítica e do alinhamento ideológico da mídia brasileira às principais potências mundiais, o professor de Geografia da educação básica tem o grande desafio de apresentar o conteúdo didático sobre temáticas geopolíticas em uma linguagem adequada à compreensão de seus alunos, porém sem recorrer aos mesmos maniqueísmos, estereótipos e truísmos presentes em jornais, revistas e emissoras de televisão.

Os meios de comunicação possuem um papel dos mais importantes na vida cotidiana dos cidadãos, especialmente, em relação à percepção e à construção de novos sentidos de espaço e tempo. [...] Na sociedade contemporânea, a ideia de espaço envolve, primordialmente, o encurtamento das distâncias, o planetário, o mundial. A mídia faz circular uma percepção geográfica de que o espaço-mundo está disponível para o cidadão comum de forma instantânea. Tem-se a impressão de que a mídia está a todo tempo construindo pontes sobre o espaço e criando uma ambiência pela qual tudo pode ser visto, conhecido e divulgado por intermédio dos fatos e das notícias (*idem*, p. 58).

Sob o aspecto pedagógico, a mídia, sobretudo a televisão, tem o poder de trazer para a sala de aula a representação de diferentes espaços mundiais (LEÃO e CARVALHO LEÃO, 2008, p. 14). Thompson (1998, p. 38-39) afirma que as imagens e textos midiáticos criaram uma “mundialidade mediada”, responsável por alterar nossa compreensão de mundo fora do alcance de nossa experiência pessoal. Desse modo, os horizontes espaciais de nossa compreensão se dilatam vertiginosamente, uma vez que eles não precisam mais estar presentes fisicamente aos lugares onde os fenômenos observados acontecem.

Nos estudos geopolíticos, em especial, não há como o professor negligenciar a importância da mídia, pois os meios de comunicação de massa são referências privilegiadas para as construções dos imaginários sociais dos alunos sobre chefes de Estado, países, continentes e organizações que atuam em escala global.

A mídia transmite informações precedentes de todos os países do mundo (ciclones, tremores de terra, mas também guerras civis e conflitos de todas as ordens). Se não quisermos que essa onda de notícias e informações provoque a indiferença da opinião, é preciso que esta possa integrá-las a uma representação do globo suficientemente precisa e diferenciada. O mundo é ininteligível para quem não tem um mínimo de conhecimentos geográficos (LACOSTE, 1988, p. 254).

Diante dessa realidade, as instituições de ensino não devem tentar dissipar por completo a presença da mídia na vida do cidadão comum, ou tampouco demonizar os meios de comunicação de massa, mas concebê-los como fenômenos inerentes às sociedades contemporâneas, que podem ser lidos criticamente e transformados em fontes de aprendizado para discentes e docentes.

O contato dos alunos com o material produzido pelos noticiários internacionais traz uma excelente oportunidade para que eles percebam paisagens

alhores, conheçam como vivem os habitantes de outros países e possam ter parâmetros de comparação para refletir sobre suas próprias condições de vida.

Ao utilizar imagens, vídeos, obras de arte ou um texto literário, pode-se estimular o aluno a compreender os conceitos geográficos, considerando não só a capacidade cognitiva, mas aspectos afetivos e culturais, potencializando a aprendizagem significativa. É importante entender que essas linguagens não são instrumentos ou meras ferramentas, mas são utilizadas como propostas voltadas para o processo de aprendizagem e para a ampliação do capital cultural do aluno (CASTELLAR e VILHENA, 2010, p. 8-9).

Martínez Sánchez (1999) defende que a escola propicie uma formação adequada para que os cidadãos sejam capazes de analisar e fazer suas próprias reelaborações sobre as informações que os meios de comunicação oferecem. Para isso, são imperiosos três objetivos básicos: formar *para* os meios, formar *com* os meios e formar *a partir* dos meios.

Formar *para* os meios consiste em realizar uma incorporação dos meios no ensino formal e colocar à disposição dos estudantes as condições ideais e os instrumentos necessários para que possam fazer uma leitura completa e pessoal dos conteúdos vinculados pela mídia. Já formar *com* os meios significa, principalmente, que a introdução de um determinado meio seja feita em função de uma elaboração maior e mais ampla, que lhe confira sentido e significado. Sendo assim, a utilização do material midiático deve ser uma resposta a um problema didático detectado pelo educador. Por fim, formar *a partir* dos meios representa entrar nas peculiaridades técnicas, compreender as entrelinhas e desvelar os objetivos ideológicos e comerciais dos meios de comunicação de massa.

Ainda segundo Martínez Sánchez, o fato de se acrescentar um meio de comunicação à prática docente não outorga a ele um caráter didático. O professor deve refletir sobre sua realidade educativa concreta e quais são suas reais necessidades em relação a esse meio, o que busca nele e que lugar ocupará dentro de sua dinâmica pedagógica. “Isso significa que o meio não pode ou não deve ser empregado pelo professor na forma que lhe chega às mãos” (MARTÍNEZ SÁNCHEZ, 1999, p. 64).

Trabalhar com diferentes tipos de mídias requer um planejamento bem definido, objetivos claros, vocabulário adequado e metodologias de ensino pertinentes que superem a simples transmissão de informação. Também é

fundamental levar em consideração a interferência de fatores externos à produção do conhecimento como aspectos subjetivos de alunos e professores, condições estruturais da escola, contradições de cada realidade e a diversidade de classes, gêneros e faixas etárias apresentada pelo corpo discente, pois “as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios” (FREIRE, 2011, p. 134). Desse modo, a situação e o contexto de aprendizagem devem ser estimulantes, atrativos, significativos e articulados com a apropriação e o uso do conhecimento.

De acordo com Samuel Pfromm Netto (1998, p. 19), para que toda a vastíssima gama de materiais e equipamentos audiovisuais mobilizados na educação produzam resultados que se traduzam em aprendizado efetivo, de qualidade satisfatória e duradoura, é necessário que o professor apresente as seguintes competências: a) dominar os múltiplos processos e meios técnico-artísticos necessários ao planejamento e à produção de materiais educativos; b) discernir a qualidade do conteúdo a ser ensinado/aprendido; e c) reconhecer os processos sobre como os seres humanos aprendem, retêm e aplicam o que aprenderam.

3.5.1 Suportes midiáticos

Como a linguagem da mídia oferece diferentes oportunidades educacionais, espera-se que o professor possua noções satisfatórias sobre as possibilidades e restrições dos suportes midiáticos que pretende utilizar em sala de aula, levando em consideração os elementos básicos do processo de comunicação – o saber, o discurso, as imagens e a escrita – e suas inter-relações com fatores políticos, econômicos e tecnológicos (PARRY, 2012). Além do mais, o material midiático, incorporado à prática docente, não pode se limitar a um mero repassador de informações, mas se constituir em um objeto de estudo a ser sistematizado e ressignificado em sala de aula.

A força de penetração dos meios de comunicação junto às mais variadas camadas da população deveria fazer com que todo educador procurasse analisar e refletir melhor sobre o papel destes veículos a fim de que pudesse aproveitar melhor esta força poderosa

para disseminar informações e criar hábitos em termos educacionais. [...] A escolha do meio adequado vai depender das características dos alunos, dos estímulos necessários para alcançar os objetivos desejados, dos métodos instrucionais a serem empregados e das condições ambientais. [...] Considerando a influência dos meios de comunicação de massa na formação de hábitos, uma das tarefas mais importantes de pedagogos e professores nos dias de hoje é utilizá-los, cada vez mais, nas escolas (MATTOS, 2009, 191-192).

Para Fischer (2007, p. 296), conhecer os processos de produção de materiais audiovisuais, as diferentes formas de recepção e uso das informações, narrativas e interpelações de programas de televisão, filmes, vídeos e jogos eletrônicos são práticas eminentemente pedagógicas e indispensáveis ao professor contemporâneo. Trata-se, portanto, de apreender cada artefato midiático de maneira holística, em sua concretude histórica, comunicacional, mercadológica, política, e também como material que é produzido e veiculado de acordo com um determinado aparato técnico que, por si mesmo, também produz efeitos em nós.

3.5.1.1 Revistas e jornais impressos

Revistas e jornais impressos, apesar de não noticiarem os fatos no mesmo momento em que ocorrem (como o fazem televisão, rádio e Internet), possuem enfoques mais interpretativos, com contextualização maior dos acontecimentos em suas causas e consequências⁶¹. Enquanto a linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas, pois solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial do mundo; a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização, abstração e análise lógica (MORAN, 2005, p. 39).

A associação entre jornal e ciência geográfica pode trazer contribuições significativas ao processo de ensino-aprendizagem. Em uma única edição de um periódico geralmente estão presentes várias temáticas inerentes à Geografia Escolar. Assim como as aulas desta disciplina, o jornal está entremeado de cotidianidade, de relações sociais e com a natureza e, principalmente, de percepção

⁶¹ No entanto, é importante ressaltar que o tempo decorrente entre um acontecimento e a sua divulgação na imprensa representa uma diferença crucial entre jornais e revistas. Enquanto jornais geralmente noticiam um determinado fato no dia posterior ao ocorrido; revistas levam um tempo superior para divulgá-lo, podendo variar de alguns dias a uma semana. Portanto, por causa do distanciamento temporal maior, revistas tendem a realizar análises mais aprofundadas do que jornais.

sobre a produção do espaço (CYGAINSKI, 2012, p. 11). Para Leão e Carvalho Leão (2008) a mídia impressa contempla uma diversidade de gêneros textuais que proporciona o contato direto com a linguagem, em diferentes situações e interações, contribuindo assim para um ensino contextualizado e não fragmentado. Nesta mesma linha de raciocínio, Callai (2010, p. 69) afirma que, ao se utilizar qualquer gênero textual didaticamente, é importante ensinar o aluno a compreender as informações, levando-o a selecionar os fatos, organizá-los e analisá-los. Já Mosca (2002, p. 29) acrescenta que a leitura do jornal impresso em sala de aula também exige uma postura crítica que transcenda ao objeto em si, ou seja, ao discurso ali encontrado. Além das técnicas de produção jornalística, que perpassam desde a redação até a industrialização, é necessário entender o *status* que um determinado jornal possui na comunidade e quais são os interesses políticos e econômicos que porventura estejam por trás de sua linha editorial.

Ao observar uma experiência pedagógica com estudantes do Ensino Médio, Ana Paula Costa (2009) inferiu que a análise crítica de jornais impressos em sala de aula, conectando o conhecimento geográfico com acontecimentos atuais, contribui para que os alunos aprimorem suas capacidades interpretativas e compreendam melhor os processos de construção espacial da sociedade.

McLuhan (1971) concebe o jornal como uma espécie de livro didático que nos coloca diariamente com notícias de todas as culturas do mundo, interligando assim os fenômenos espaciais que ocorrem nos âmbitos local, regional e global. Por sua vez, Katuta (2009) aponta que o uso de jornais no ambiente escolar pode auxiliar os alunos no entendimento da produção do espaço em múltiplas escalas, pois este veículo de comunicação registra, sob as mais variadas perspectivas, as geograficidades em nível local, regional e global. Já Gonçalves (2004) ressalta que a prática de leitura de jornais em sala de aula costuma despertar a atenção dos educandos, pois este veículo de comunicação aborda temáticas atuais e de interesse público, contém abordagens dos fatos ocorridos no mundo, enfatiza grandes questões da vida política e social e discute questões vitais para o conceito de cidadania.

Carvalho (1998, p. 57) nos lembra de ser “impossível tratar de técnicas educacionais sem lembrar que o mundo, hoje, é o mundo das imagens”. No caso da Geografia Escolar, a linguagem imagética pode se constituir em um recurso didático

de grande pertinência, pois possibilita aos alunos o entendimento das transformações ocorridas no espaço geográfico ao longo do tempo. Mapas temáticos, ilustrações e infográficos⁶², entre outros recursos ilustrativos presentes em jornais e revistas, ao expressarem informações que aliam texto e imagem, podem auxiliar o professor em suas explicações sobre conflitos e fatos geopolíticos atuais que ainda não estão contemplados pelos livros didáticos.

Jornais e revistas, ao relatarem um fato, como, por exemplo, o conflito entre Judeus e Palestinos, não se limitam a informar os últimos acontecimentos; é comum a publicação de quadros com a cronologia da guerra. Jornais e revistas reconstroem os acontecimentos. [...] Na imprensa escrita, além de buscar as informações sobre o fato, o professor terá uma oportunidade maior de comparar as diversas opiniões de intelectuais e especialistas. Em editoriais, colunas e entrevistas o fato é abordado com mais profundidade, o que permitirá ver o mesmo fato próximo de sua totalidade e sob vários ângulos (LEÃO e CARVALHO LEÃO, 2008, p. 63-64, 68).

Todavia, como todos os artefatos didático-pedagógicos utilizados no ensino de Geografia, é importante que mapas temáticos e infográficos sejam incorporados de maneira planejada, de modo que possam *agregar valor* às informações presentes em um determinado texto e não se constituam em meras decorações de páginas.

3.5.1.2 Cinema

Ao contrário da televisão, o cinema não é somente fonte de entretenimento; também é uma manifestação artística. Diversos estudos realizados por psicólogos, sociólogos e educadores, entre outros profissionais, demonstram as vantagens do uso da linguagem cinematográfica para fins de ensino e aprendizagem⁶³. Hoban Jr.

⁶² O termo “infográfico”, que significa “informar com figuras”, tem origem na junção das palavras inglesas *informational* e *graphics*.

⁶³ A maioria dos filmes produzidos nos primórdios da história do cinema na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, entre as décadas de 1890 e 1920, era de caráter documental, educativo, informativo ou científico. O viés comercial passa a predominar após os anos 1930, com a ascensão do cinema falado e, principalmente, com o surgimento das produções de Hollywood. Na União Soviética foram colocados em prática vários projetos de educação cinematográfica para as massas. Em 26 de junho de 2014, o governo brasileiro aprovou a Lei nº 13.006, que acrescenta o parágrafo 8º ao artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 instituindo a obrigatoriedade de exibição de filmes de produção brasileira nas escolas de educação básica das redes pública e privada de todo o território nacional. De acordo com a referida lei, “A exibição de filmes de produção nacional constituirá

e Van Ormer (1951) enfatizam que após a introdução do cinema no ambiente escolar os alunos aprendem em menos tempo e são capazes de reter com maior facilidade um determinado conteúdo, pois certos filmes estimulam o pensamento crítico e a solução de problemas. No entanto, advertem os autores, os filmes têm maior influência quando seu conteúdo reforça e amplia conhecimentos, atitudes e motivações prévias ou quando seu conteúdo tem relevância direta para a audiência.

Um filme nos conduz a uma “realidade” através de suas imagens; permite-nos contemplar, sentir emoções diante de cenários e da trilha sonora, além de levar-nos por entre uma cena e outra a penetrar no enredo e, principalmente, a nos posicionarmos frente ao roteiro ou aos personagens. Cada aluno, de forma diferenciada, pode imaginar um espaço geográfico através daquilo que a linguagem literária ou um roteiro cinematográfico lhe oferece com possibilidades de diversificar a sua interpretação, enriquecendo as possibilidades de compreensão do mundo (GRECO e GUIMARÃES, 2000, p. 79-80).

Para Guimarães e Diniz (2016a), o cinema é um recurso importante no trabalho pedagógico, não apenas por permitir ilustrar ou exemplificar certas demandas inerentes aos conteúdos disciplinares, ou por ser um fator motivacional para os alunos, mas porque as temáticas densas e complexas presentes em inúmeros filmes propiciam reflexões fecundas sobre a sociedade e a produção do espaço que podem desestabilizar certezas, convicções e modos estáveis de ver o mundo.

De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), trabalhar com filmes em sala de aula requer que o educador tenha objetivos claramente definidos sobre a razão de seu uso, apresente previamente aos seus alunos a obra cinematográfica a ser exibida e, posteriormente, realize atividades de reflexão sobre o seu conteúdo.

Para nós, geógrafos e professores de Geografia, o filme tem importância porque pode servir de mediação para o desenvolvimento das noções de tempo e de espaço na abordagem dos problemas sociais, econômicos e políticos. [...] As imagens sonorizadas do cinema também podem lidar com espaços e tempo diferentes. Mesmo os filmes comerciais podem trazer elementos para a reflexão pedagógica, permitindo ao professor – em nosso caso, o de Geografia – realizar uma análise crítica do filme como arte e como linguagem rica de conteúdos que, embora sejam ficcionais, podem

ter se espelhado em fatos reais ou na vasta literatura disponível (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2007, p. 280-281).

Por outro lado, o cinema também pode ser um poderoso mecanismo para a difusão de “geografias imaginativas”⁶⁴. Paisagens como “África Selvagem” ou “Arábia Desértica” e tipos como “chinês mafioso”, “brasileiro malandro”, “muçulmano terrorista”, “russo insensível”, “africano selvagem”, entre outros truísmos, são presenças constantes em filmes comerciais, sobretudo nas produções hollywoodianas. Se o professor incorpora este material midiático em sala de aula, sem realizar a devida análise crítica, estará compactuando, mesmo que de maneira inconsciente, para a propagação de representações preconcebidas que contribuem decisivamente para deturpar as visões dos alunos sobre outros povos, nacionalidades e culturas. Além do mais, uma obra cinematográfica é uma produção demasiadamente complexa que envolve seu caráter artístico, técnicas específicas, a cadeira produtiva e, em uma sociedade capitalista, está direcionada, sobretudo, a objetivos mercadológicos.

Já os filmes produzidos em países do Oriente Médio, por não possuírem grandes pretensões comerciais, tendem a priorizar o caráter artístico de uma obra cinematográfica e, se bem trabalhados pelo professor em sala de aula, podem ser instrumentos importantes para que os alunos compreendam aspectos naturais e antrópicos do mundo muçulmano sem as representações estereotipadas difundidas pela mídia ocidental⁶⁵.

⁶⁴ Driver (2005, p. 144) define “geografias imaginativas” como “representações dos lugares, espaços e paisagens que estruturam o entendimento de mundo das pessoas e, conseqüentemente, ajudam a moldar suas ações”.

⁶⁵ Denise Marques (2017) relata uma prática de ensino em que o filme iraniano “Filhos do Paraíso” foi exibido para alunos do Ensino Médio. O objetivo da atividade foi aguçar o interesse discente por produções cinematográficas que estão além dos padrões hollywoodianos. De acordo com a autora, a princípio os alunos demonstraram certa resistência ao filme, pois tinham visões reducionistas, estereotipadas e preconceituosas sobre o Irã. Consideravam que em países muçulmanos só havia guerras e que nenhuma manifestação artística como o cinema seria possível. A partir da exibição e da discussão do filme foi possível desmistificar a visão ocidental sobre a nação persa e entender um pouco mais sobre a sua cultura. De maneira geral, os alunos ficaram surpresos pelo assunto abordado em “Filhos do Paraíso” (a solidariedade entre irmãos, que dividiam o mesmo par de sapatos). Muitos estudantes também pediram sugestões de mais filmes iranianos para assistirem posteriormente.

3.5.1.3 Rádio

O rádio é um veículo de comunicação que apresenta certas peculiaridades. Ao contrário da televisão, ele não oferece ao seu público a ilustração do que é dito por intermédio de imagens ou, devido ao caráter de efemeridade de suas mensagens, não permite a releitura de uma mensagem não compreendida, como nos casos do jornal impresso e da revista. Os textos preparados para esta mídia devem soar o mais claro possível para que sejam apreendidos imediatamente. Daí o predomínio de narrativas simplificadas e a “necessidade de maior clareza no texto radiofônico, já que, se algum aspecto da notícia não for compreendido, ele não poderá ser retornado (BALTAR, 2012, p. 120)⁶⁶.

Desde o primeiro mandato de Getúlio Vargas, concessões radiofônicas são utilizadas pelo Poder Executivo Federal em troca de apoio político de parlamentares. Não obstante, a propriedade de emissoras de rádio também é um fator importante para a manutenção do domínio exercido por oligarquias políticas em municípios do interior do Brasil.

Apesar de atingir cerca de 90% das residências brasileiras e de ser a fonte preferencial de diversão, informação e educação da classe trabalhadora (MELO e TOSTA, 2008, p. 44), o rádio já não tem mais a mesma influência sobre os jovens como o registrado em outras épocas.

Entretanto, a utilização do áudio em sala de aula, como fator motivador e dinamizador do processo de ensino-aprendizagem, é um recurso didático aplicado e explorado de diversas formas, em várias partes do planeta, desde o início do século XX, quando seu veículo propulsor, o rádio, teve franco desenvolvimento. Muitos educadores que já tiveram contato com experiências sonoras em sala de aula defendem o seu uso como meio de informação e conscientização.

⁶⁶ O imaginário da recepção radiofônica é despertado na medida em que são estabelecidos nexos entre falar e ouvir, isto é, quando o destinatário constrói redes de imagens e sentidos sobre o universo das palavras colocadas em circulação pelas ondas sonoras. De certa maneira, “vemos” através do “ouvir”. Foi o que aconteceu em 31 de outubro de 1938, quando o locutor Orson Welles leu, como se fosse uma notícia, trechos do romance *A Guerra dos Mundos*, de H.G. Wells, que descrevia uma invasão alienígena na Terra, provocando pânico entre a população estadunidense. Após a encenação radiofônica ocorreram mortes, suicídios e milhares de pessoas fugiram dos supostos invasores. Alguns fatores foram decisivos para o êxito da falsa mensagem emitida por Orson Welles: o tipo de locução, os jogos sonoplásticos e a crença de que o rádio noticiava a verdade. O jornal *Daily News* resumiu na manchete do dia seguinte a reação ao programa: “Guerra falsa no rádio espalha terror pelos Estados Unidos” (TOSHIMITSU et al., 2000, p. 25; CITELLI, 2006, p. 97-98).

A rádio “Sociedade do Rio de Janeiro”, primeira emissora brasileira, criada por Roquette-Pinto em 1923, tinha um caráter cultural, educativo e artístico. Todavia, esta experiência pioneira durou apenas treze anos. Na década de 1960, Paulo Freire esboçou um projeto de alfabetização de adultos denominado “Movimento de Educação de Base”, utilizando o rádio como principal ferramenta. Este projeto previa a criação de quinze mil escolas radiofônicas (“radiopostos”) em todo o território brasileiro, mas foi precocemente interrompido pelo golpe civil-militar de 1964.

De acordo com Barbosa Filho (2003), o rádio possui potencialidades que não podem ser desprezadas na reelaboração do conhecimento em sala de aula. Entre as características do material radiofônico o autor destaca a sensorialidade (que instiga a imaginação do ouvinte), a dinâmica (instantaneidade das mensagens), o baixo custo econômico e a invisibilidade (que permite a audição das mensagens sem impedir outras atividades).

Sobre a utilização do rádio como recurso de ensino, Mattos (2009, p. 193-194) afirma:

É necessário que tenhamos em mente que este meio exerce um forte estímulo, favorecendo o processo de aprendizagem, mas que a mensagem radiofônica, pura e simples, não é suficiente. Compete aos educadores a tarefa de retirar, das informações transmitidas, os subsídios que possibilitem deflagrar o processo de aprendizagem nos alunos. [...] Os programas comerciais, programas de informação e de entretenimento também podem ser utilizados em sala de aula. [...] Em qualquer dos casos, a utilização do rádio só será positiva se, após a audição do programa, houver alguma atividade vinculada ao mesmo.

Já os conteúdos difundidos por rádios comunitárias – por geralmente não serem atrelados a interesses políticos ou econômicos e retratarem diferentes cotidianos – podem se constituir em importantes meios didáticos para se estudar uma determinada realidade local, bem como o conceito de “lugar”.

Projetos como a “radioescola” – em que a produção de conteúdo é realizada pelos próprios alunos, orientados pelo professor – podem se tornar instrumentos de ensino para trabalhar tanto as questões pedagógicas presentes no currículo básico quanto o contexto social do qual escola faz parte (BARBOSA FILHO, 2005). Desse modo, ao assumirem seus papéis como sujeitos ativos de sua própria comunicação, os diversos atores sociais que compõem a comunidade escolar não são vistos

somente como consumidores de discursos alheios, mas também como criadores de conteúdo.

3.5.1.4 Televisão

A televisão, “mecanismo hipnótico da simulação e espetacularização da realidade” (ARBEX JUNIOR, 2001, p. 83), é, sobretudo, fonte de entretenimento, em que a encenação prevalece sobre a realidade (RAMONET, 2007, p. 78). Em outras palavras, podemos dizer que “sua função diversional é preponderante em relação aos seus efeitos informativos e educativos” (MELO e TOSTA, 2008, p. 78).

A televisão também concorre com tradicionais instituições como a família e a escola no processo de socialização das novas gerações, isto é, na formação de indivíduos, tornando-se assim um importante mecanismo de legitimação para determinados discursos, valores, hábitos ou práticas sociais junto ao público jovem. Em média, antes de formalmente alfabetizada na escola, uma criança brasileira assistiu entre 5000 e 6000 horas de televisão. Esse tempo de exposição ao conteúdo televisivo corresponde aproximadamente a pouco mais da metade do período que um estudante frequenta a escola básica, desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º Ano do Ensino Médio (CORTELLA, 2012).

Entre os motivos que fazem da televisão o principal veículo do sistema de comunicação de massa podemos citar o caráter familiar de suas imagens, o “estatuto visual da verdade”, a linguagem de fácil assimilação com explicações simples para temáticas complexas e a formulação de “opiniões prontas” para que os telespectadores possam se posicionar sobre os mais variados assuntos.

Uma das conquistas técnicas da televisão é a sua capacidade de utilizar uma grande quantidade de deixas simbólicas, tanto de tipo auditivo quanto visual. Enquanto a maioria dos meios técnicos restringe a variedade de deixas simbólicas a um único tipo de forma simbólica (a palavra falada ou escrita), a televisão tem uma riqueza simbólica com as características da interação face a face: os comunicadores podem ser vistos e ouvidos, movimentam-se através do tempo e do espaço da mesma forma que os participantes na interação social cotidiana, e assim por diante. Contudo, a variedade de deixas simbólicas disponíveis aos espectadores é diferente das que são acessíveis aos participantes de uma interação face a face. É diferente porque a televisão focaliza a atenção dos receptores para certas características em detrimento de outras e é capaz de utilizar um conjunto de técnicas (flashbacks, mixagens, o uso de matéria

arquivada, etc.) que não são características da interação face a face (THOMPSON, 1998, p. 85).

Os textos da televisão geralmente são diretos, coloquiais, amiúde redundantes e formados por frases curtas para facilitar o entendimento do telespectador. Em relação à classificação de funções de linguagem, proposta por Jakobson (1995), nota-se a preponderância da função fática no discurso da televisão, a partir da simulação de um diálogo espontâneo com o telespectador⁶⁷.

Recorrendo ao pensamento de Bourdieu (1997), o papel da televisão não é necessariamente problematizar os fatos, pois o próprio formato de um telejornal faz com que as notícias não sejam abordadas de maneira aprofundada⁶⁸. Com exceção das grandes coberturas jornalísticas ou reportagens especiais, as matérias de um telejornal têm em média um minuto e meio de duração, tempo insuficiente para fornecer o contexto histórico ou geográfico da maior parte dos acontecimentos. Essa superficialidade no tratamento das notícias impede a prática de um jornalismo mais denso e crítico⁶⁹.

O reduzido tempo destinado à informação nas emissoras de televisão já ocasiona sérios prejuízos ao telejornalismo. A necessidade de se incluir um número excessivo de notícias em um pequeno intervalo de tempo faz que as notícias sejam dadas superficialmente, na forma de brevíssimos relatos dos acontecimentos. [...] A apresentação de dados incompletos, de versões unilaterais deformam a realidade. Por outro lado, a fragmentação da informação, decorrente da amplitude genérica dos acontecimentos noticiados, tornam o telejornal um complicado mosaico. [...] A própria ordenação das notícias em blocos constitui

⁶⁷ “No caso brasileiro, a TV não é apenas um veículo do sistema nacional de comunicação. Ela desfruta de um prestígio tão considerável que assume a condição de única via de acesso às notícias e ao entretenimento para grande parte da população” (REZENDE, 2000, p. 23). Vários fatores contribuíram para que a TV se tornasse mais importante no Brasil do que em outros países: a má distribuição da renda, a concentração das propriedades de emissoras, o baixo nível educacional, o regime totalitário das décadas de 1960 e 1970 e o predomínio da oralidade sobre a escrita na cultura brasileira.

⁶⁸ Um exemplo de como questões geopolíticas são tratadas de maneira superficial na mídia pode ser constatado no programa “GloboNews Internacional”, do canal de TV por assinatura GloboNews. No quadro denominado “Bate-Pronto”, os analistas políticos Marcelo Lins, Guga Chacra e Ariel Palácios devem responder, em poucos segundos, questões complexas como “Donald Trump termina o seu mandato?”, “Macri melhorou a vida dos argentinos?” e “Como a corrupção mancha a imagem do Brasil no exterior?”.

⁶⁹ A partir da observação de edições do Jornal Nacional (JN), da Rede Globo, e do Telejornal Brasil (Tj), do SBT, Rezende (1995) constatou que somente 147 palavras diferentes (não repetidas) no JN, e 212, no Tj, foram suficientes para compor dois terços dos telejornais estudados. Do ponto de vista editorial, o Jornal Nacional tem o objetivo de ser a síntese da primeira página de um jornal impresso (NOGUEIRA, 1988).

um recurso para mascaramento da realidade. Pode-se, por exemplo, retirar ou amortecer o impacto de uma determinada informação se antes ou depois dela se coloca uma notícia que a contradiga ou que simplesmente distraia a atenção do público (REZENDE, 1986, p. 61).

A utilização do sistema televisual tanto por professores quanto por alunos como única fonte de informação geopolítica pode trazer alguns riscos. De acordo com Leão e Carvalho Leão (2008), a televisão, por ser utilizada principalmente como forma de lazer, pode fazer com que os telespectadores se postem diante dela de forma acrítica e passiva. A imagem na televisão é sensacional, sensorial e possui um significativo componente subliminar, podendo passar muitas informações que não conseguimos captar claramente.

Segundo Chomsky (2003), utilizar aspectos emocionais em detrimento das análises reflexivas pode promover um atraso tanto na resposta racional quanto no uso do senso crítico por parte do público. Além do mais, o registro emocional permite o acesso ao inconsciente, aumentando a suscetibilidade ao enxerto de ideias, desejos, medos, ansiedades, compulsões e à indução de novos comportamentos.

Para Charaudeau (2012, p. 112), “como a imagem é consumida como um bloco semântico compacto, quer pela transparência, quer pela opacidade, a televisão é pouco apropriada para discriminar, analisar e explicar”. Sustentando essa linha argumentativa, Rezende (2000, p. 40) destaca que:

A mensagem televisiva multidimensional e multissensorial tende a atuar com mais intensidade sobre o receptor, repercutindo quase diretamente em sua afetividade, sem passar pela mediação do intelecto. Na comunicação audiovisual, portanto, registra-se o predomínio da sensação sobre a consciência dos valores emocionais sobre os racionais.

O fato de operar a partir de aspectos subjetivos da audiência e os enviados especiais acompanhem *in loco* um determinado acontecimento geopolítico, concede certo status de legitimidade à televisão, fato que pode levar muitos telespectadores, sem a experiência concreta do acontecimento ou acesso a fontes alternativas de informação, a confundirem a *representação da realidade* feita pelo jornalista com a *própria realidade em si*.

Por outro lado, é importante que o professor não reproduza preconceitos e

críticas sobre a mídia televisiva, como se este meio de comunicação manipulasse consciências de forma incondicional ou vinculasse exclusivamente conteúdos de baixo nível cultural informativo e estético.

Há uma enorme diversidade de programas televisivos que podem ser utilizados com finalidades educativas. Em certo sentido, podemos considerar que qualquer material audiovisual, desde que trabalhado pedagogicamente, possui um potencial educativo (COUTINHO, 1998, p. 17).

De acordo com Umberto Eco (1990, p. 349), não é a TV em si, mas em particular o seu uso, que dela pode fazer um elemento cultural negativo ou positivo. Como a visão é o sentido mais aguçado nos seres humanos, a utilização de imagens em sala de aula pode facilitar a apreensão do conteúdo didático por parte dos alunos (memória visual)⁷⁰. Ferrés (1996) assevera que incluir a televisão na prática escolar pode tornar o processo de ensino significativo para o aluno, pois o ato de assistir a TV geralmente é uma atividade a que ele dedica parte considerável de seu tempo, e sendo a televisão um elemento decisivo na formação do imaginário coletivo das novas gerações, aprender a partir deste meio de comunicação facilitará e reforçará a aprendizagem, prolongando o processo educacional para além dos muros escolares. Ao adquirir na escola o hábito de situar as imagens da televisão dentro de um contexto de comunicação ativa, ou seja, de análise crítica, a reflexão do aluno surgirá espontaneamente quando assistir a imagens semelhantes fora da sala de aula. Para Napolitano (1999), a introdução de recursos televisuais em sala de aula deve vir acompanhada de materiais de apoio (textos introdutórios, textos geradores, fichas, roteiros de análise, etc.) que proporcionem breves exposições sobre as temáticas em discussão. Enquanto a fonte televisual se torna a fonte de aprendizado da atividade, o texto escrito permite um aprofundamento da reflexão sobre o conteúdo apresentado, facilitando assim o processo de decodificação por parte dos alunos.

A escola não deve simplesmente reproduzir a forma corriqueira pela qual se assiste a TV. Como a tendência inicial dos alunos é conceber essa fonte de aprendizagem como uma continuação do ato cotidiano de se postar em frente à TV, caberá ao professor se apropriar dessa expectativa para transformá-la em uma

⁷⁰ Muitos professores de Geografia nos relataram que a utilização de vídeos é importante para que os alunos compreendam fenômenos naturais que estão distantes de seus cotidianos como terremotos, furacões e tsunamis.

atividade pedagógica. Sendo assim, o discente perceberá que a experiência com o material televisivo está articulada ao conteúdo disciplinar, e não se trata de mera atividade de ilustração, vazia de sentido próprio. Para tanto, é fundamental que o professor procure trabalhar em sala de aula a maneira pela qual um programa de televisão aborda um determinado tema, como organiza a “realidade” social e, no caso de telejornais, reconhecer seus códigos, linguagens, estratégias, desenvolvimento narrativo, articulações texto/imagem e suportes de comunicação.

3.5.1.5 Novas mídias

Para melhor compreendermos os riscos e possibilidades pedagógicas das novas mídias, consideramos ser fundamental, primeiramente, analisar como computadores e celulares, entre outras tecnologias, podem influenciar as relações sociais.

Conforme apontava McLuhan (1971), o surgimento de um meio de comunicação provoca mudanças consideráveis nas outras mídias já existentes e afeta de maneira decisiva o funcionamento da sociedade, gerando novas formas de organização da vida cotidiana. Isso significa que as transformações nas tecnologias de transmissão de mensagens, sob suas diferentes formas, com seus usos diversos, trazem novas maneiras de pensar, representar e conviver que influenciam decisivamente múltiplos aspectos de nossa realidade. Para este autor, as diferentes formas de comunicação representam “extensões” do próprio corpo humano. A escrita consiste em uma extensão da comunicação verbal, o rádio é uma extensão da boca, a televisão dos órgãos de visão e audição e o computador seria uma extensão do cérebro.

O ciberespaço corresponde a um desejo de comunicação recíproca e inteligência coletiva. Este meio suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam inúmeras funções cognitivas humanas como a memória (bancos de dados, hiperdocumentos e arquivos digitais), a imaginação (simulações), a percepção (sensores digitais, telepresença e realidades virtuais) e raciocínios (inteligência artificial) (LÉVY, 2003, p. 157)⁷¹.

⁷¹ O termo “ciberespaço” se refere ao meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. Ele especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas

Uma nova tecnologia não resistiria por muito tempo se não pudesse responder a alguma necessidade humana. O desenvolvimento dos jornais deu suporte à democracia. O rádio concedeu um palanque privilegiado para que nomes como Adolf Hitler, Josef Stálin, Willian Churchill, Getúlio Vargas e Franklin Roosevelt se dirigissem diretamente às massas, revolucionando o caráter da liderança política. Com o surgimento da televisão e a conseqüente criação de uma geração de pessoas aculturadas para o apelo visual das mensagens, jornais e revistas passaram a apresentar informações integrando, na diagramação, imagens, textos sintéticos e dados numéricos com a finalidade de prender a atenção dos seus leitores.

No âmbito social, a televisão mudou o modo como os membros das famílias vivem e interagem, unindo pais e filhos em frente à tela durante as refeições. Em contrapartida, os modernos telefones celulares, equipados com acesso à Internet, entre outras possibilidades tecnológicas, podem ser responsáveis por substituir os contatos familiares⁷². Já a criação de um perfil nas redes sociais, principalmente no Facebook, traz a necessidade de a “existência virtual” ser tão ou mais importante do que a própria “vida real”⁷³. Desse modo, as relações interpessoais cada vez mais passam a ser mediadas pela tela do computador.

Jornais impressos, revistas e canais de televisão têm produzido textos mais concisos para se adaptarem à linguagem dinâmica da Internet. Se há ganhos em instantaneidade na divulgação dos acontecimentos, têm-se, como efeito colateral, análises imediatistas e com pouca profundidade. Como a mídia virtual passou a apresentar as notícias em primeira mão, cabe à televisão se concentrar na repercussão dos diferentes acontecimentos e, diante dessa lógica, jornais impressos têm-se voltado cada vez mais para matérias opinativas sobre os principais acontecimentos da atualidade.

também o universo oceânico de informações que abriga, bem como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999).

⁷² Em 2016, 63,6% dos lares brasileiros (ou 44 milhões de famílias) tinham acesso à Internet. O principal meio de acesso ao espaço virtual era através do aparelho celular, utilizado em 94% dos lares (ou 41 milhões de famílias) (IBGE, 2017).

⁷³ No primeiro semestre de 2017, o Facebook atingiu a marca de 2 bilhões de usuários em todo o planeta, o que representa aproximadamente 25% da população mundial. Criado em 2004 por Marck Zuckerberg para ser uma rede de relacionamento para os estudantes da Universidade de Harvard (Estados Unidos), o Facebook, em pouco mais de uma década, teve impacto importante nos hábitos de consumo de notícias, nos padrões de relacionamentos entre as pessoas e influenciou decisões políticas e eleitorais (MIELLI, 2017).

Em geral é um erro pensar as relações entre antigos e novos dispositivos de comunicação em termos de substituição. [...] O cinema não eliminou o teatro, deslocou-o. As pessoas continuam falando após a escrita, mas de outra forma [...]. O desenvolvimento das comunidades virtuais acompanha, em geral, contatos e interações de todos os tipos (LÉVY, 2003, p. 129).

Assim como McLuhan, Thompson (1998) também considera que o desenvolvimento de novos meios de comunicação traz novas formas de sociabilidade, surgindo assim uma complexa reorganização de padrões de ações e interações humanas através do espaço e do tempo.

Com o desenvolvimento dos meios de comunicação, a interação se dissocia do ambiente físico de tal maneira que os indivíduos podem interagir uns com os outros ainda que não partilhem do mesmo ambiente espaço-temporal. [...] O uso dos meios de comunicação proporciona também novas formas de “ação à distância” que permitem que indivíduos dirijam suas ações para outros, dispersos no espaço e no tempo, como também responderem às ações e acontecimentos ocorridos em ambientes distantes (THOMPSON, 1998, p. 77-78).

Para Lévy (2002) cada nova tecnologia transforma as formas de aprender, conhecer e pensar, proporcionando novas dinâmicas e interações entre sujeitos, objetos e o meio ambiente. Aparatos tecnológicos como máquinas fotográficas e câmeras de vídeo organizam nosso olhar, apontando caminhos muito concretos de como podemos e devemos “apreender o real”, “enquadrar” rostos, cenas, corpos e até sentimentos (FISCHER, 2007). Seguindo essa linha de raciocínio, Moran (2005, p. 21-22), afirma:

Os meios de comunicação utilizam a narrativa com várias linguagens superpostas, que nos acostuma a valorizar essa forma de lidar com a informação, atraente, rápida, sintética, o que traz consequências para a capacidade de compreender temas mais abstratos de longa duração e de menos envolvimento sensorial. [...] Quanto mais mergulhamos na sociedade da informação, mais rápidas são as demandas por respostas instantâneas. [...] Os meios de comunicação vêm nos acostumando a receber tudo em curtas sínteses e com respostas fáceis. O acesso às redes eletrônicas também estimula a busca *on-line* da informação desejada. É uma situação nova no aprendizado. Todavia, a avidez por respostas rápidas, muitas vezes, leva-nos a conclusões previsíveis, a não aprofundar a significação dos resultados obtidos, a acumular mais quantidade do que qualidade de informação, que não chega a transformar-se em conhecimento efetivo.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, as novas tecnologias, ao proliferar e democratizar o acesso ao conhecimento, transformam radicalmente as relações entre professor e aluno, pois a escola vem perdendo progressivamente o monopólio de centro privilegiado de irradiação, transmissão e socialização do saber. Se a capacidade humana pode criar e modificar constantemente a tecnologia, o efeito inverso também ocorre, pois os recursos tecnológicos influenciam a forma pela qual as pessoas adquirem conhecimento. Segundo Melo e Tosta (2008), com a grande disponibilidade e fácil acessibilidade de conteúdos presentes nos meios de comunicação de massa, o professor não é mais um “informador”, isto é, as informações chegam até os alunos através da televisão, jornais e, sobretudo, pela Internet.

Parafraseando Lacan (2005), o educador deve estar à altura de sua época. Não há como negligenciar a presença das novas mídias no cotidiano e o contato frequente dos alunos com os conteúdos por elas distribuídos. Como a escola não representa um mundo à parte no intenso processo de construção e circulação de artefatos culturais, um dos maiores desafios para as instituições escolares de maneira geral e para os professores, em particular, é compreender o atual contexto, marcado pela abundância audiovisual e de profusão intensa de diferentes linguagens que motivam e envolvem os alunos (GUIMARÃES, 2009, p. 314).

Toda era tecnológica tende a configurar os processos educacionais à sua própria imagem. [...] Há uma convergência mutuamente produtiva entre as principais influências tecnológicas sobre uma cultura e as teorias e as práticas educacionais que lhe são contemporâneas. [...] Na era computacional, que já dura 50 anos, a educação está sendo recontextualizada em torno da construção do conhecimento, por meio dos processamentos informacionais, modelagem e interação. Com a entrada do paradigma móvel de comunicação global, digital, estamos assistindo, em um plano internacional, a um interesse crescente entre tecnologia móvel e aprendizagem (SANTAELLA, 2013, p. 37-38).

As novas gerações, crescidas completamente imersas na tecnologia da informação e da comunicação, dificilmente conseguem imaginar como seria a aprendizagem fora do mundo digital. Atualmente, não ter acesso à Internet quer dizer ficar na invisibilidade, não apenas social, mas também econômica e política (PISCHETOLA, 2016). Sendo assim, as práticas pedagógicas contemporâneas devem reconhecer no aluno um sujeito social amplamente impactado pelos

modernos meios de comunicação de massa.

Levando-se em consideração que uma parcela considerável do cotidiano do indivíduo contemporâneo é vivida no ambiente escolar, é importante refletir sobre como a tecnologia da informação é trabalhada em sala de aula. Sobre o aspecto pedagógico, a Internet é um recurso que pode facilitar a motivação dos estudantes, pois apresenta inesgotáveis possibilidades de pesquisa, visibilidade e comunicação, oferecendo novas formas de aprendizagem, em que se podem buscar informações, pesquisar, comparar dados, analisá-los, criticá-los e organizá-los. Compete ao professor transformar as modernas ferramentas tecnológicas em instrumentos didáticos, pois, atualmente, “além da *linguagem oral* e da *linguagem escrita* que acompanham historicamente o processo pedagógico de ensinar e aprender, é necessário considerar também a *linguagem digital*” (BEHRENS, 2010, p. 75).

A sala de aula pode ainda continuar a mesma, mas os alunos não. Culturalmente, sofreram alterações em todos os aspectos e não concebem mais o professor como única fonte de saber, isso porque aprendem de diversas fontes e formas, envolvendo os aspectos afetivos, cognitivos, intuitivos, utilizando tanto o lado analítico quanto os aspectos emocionais e criativos. Em outras palavras, os mecanismos atualmente utilizados pelos estudantes para aprender, na maior parte das vezes, não são apresentados pela estrutura disciplinar que não possibilita o desenvolvimento de todas as suas capacidades. Muitos alunos estão em “patamares” mais avançados que a escola (ALMEIDA, REIS e FERREIRA, 2009).

Desde que o indivíduo possua o senso crítico adequado para discernir o conteúdo midiático com o qual se defronta diariamente, o grande número de informações proporcionadas pelas novas tecnologias pode ser considerado um fator positivo. Sites de busca permitem aos seus usuários acessarem simultaneamente obras escritas em diferentes épocas e lugares, formando uma grande rede de textos, constituindo-se assim uma espécie de Biblioteca de Alexandria de nossos dias.

O advento das TIC revolucionou nossa relação com a comunicação e a informação. Se antes a questão-chave era como ter acesso às informações, hoje elas estão por toda parte, sendo transmitidas pelos diversos meios de comunicação. A informação e o conhecimento não se encontram mais fechados no âmbito da escola, mas foram democratizados. O novo desafio que se abre na educação geográfica, frente a esse novo contexto, é como orientar o aluno; o que fazer com essa informação, de forma a internalizá-la na condição de conhecimento e, principalmente, como fazer para que ele saiba

aplicar esse conhecimento de forma independente e responsável (ALMEIDA, s/d).

A Internet oferece possibilidades de interações que extrapolam os limites da sala de aula, modificando substancialmente as relações de espaço, tempo e comunicação entre educadores e educandos. Desse modo, o meio virtual pode se constituir em uma instância de aprendizagem coletiva, com o constante intercâmbio e compartilhamento de saberes. Já no tocante ao exercício da alteridade, prática essencial para o ensino de Geografia, as novas tecnologias trazem a oportunidade de o aluno estar em contato, ainda que virtual, com comunidades de outros estados ou até mesmo países, o que pode facilitar aos jovens entenderem e aceitarem realidades, culturas e modo de viver que são diferentes dos seus (JARDIM e CECÍLIO, 2013).

Ao observarem uma experiência pedagógica que utilizou o Facebook como instrumento de auxílio nas aulas de Geografia, através da criação de um grupo virtual na referida rede social, Santos, Pinto e Galdino (2015) constataram que as discussões em sala de aula tornaram-se mais produtivas quando um determinado assunto era compartilhado anteriormente no grupo virtual. O acesso dos alunos aos textos disponibilizados na rede social despertou-lhes um maior senso crítico sobre a temática abordada em sala de aula, visto que o conteúdo didático, conciliado à rede social, torna-se mais atrativo e, por conseguinte, o processo de ensino-aprendizagem tende a ser mais dinâmico.

Nesta mesma linha metodológica, o professor também pode criar grupos temáticos no WhatsApp ou uma página virtual, fomentando assim novos espaços de ensino-aprendizagem, onde estejam disponibilizados endereços de sites, análises, pesquisas e listas de discussões (*chats* e *fóruns*) relacionados ao conteúdo didático ministrado. A possibilidade de divulgar estas páginas pessoais e grupais na Internet pode gerar grande motivação, visibilidade e responsabilidade para docentes e discentes, fazendo com que todos se esforcem para escrever e comunicar melhor suas ideias (MORAN, 1998; 2005).

No entanto, a mera introdução das chamadas novas tecnologias na escola não provoca automaticamente mudanças válidas e proveitosas na organização do sistema educacional. O recurso tecnológico, por si só, não garante a inovação didática, mas seu êxito depende intrinsecamente de um projeto pedagógico que seja

bem arquitetado e conduzido pelo professor. Uma aula com o auxílio das tecnologias, mas sem planejamentos e roteiros bem definidos pode se tornar uma aula sem propósito tanto para o aluno como para o próprio docente (JARDIM e CECÍLIO, 2013). Não basta trocar de suporte midiático, sem modificar anacrônicas práticas educativas, pois assim estaremos apenas apresentando uma fachada de modernidade, remodelando o “velho” em novos artefatos.

3.6 Textos midiáticos e ensino de Geografia

Enquanto disciplina escolar, a Geografia oferece vastas possibilidades didáticas de utilização e decodificação do material produzido pela mídia, pois várias categorias de análise inerentes à ciência geográfica como espaço, território, lugar, não-lugar, territorialidade e escalas estão constantemente presentes no vocabulário utilizado pelos principais noticiários internacionais e, assim, podem promover a interdiscursividade entre a linguagem jornalística e o conhecimento geográfico ensinado pelo professor em sala de aula.

Pontuschka (2001) afirma que a introdução de diferentes linguagens midiáticas na Geografia Escolar, caso o seu uso como mera ilustração seja superado, auxilia na compreensão e crítica da produção do espaço. Segundo Leão (2003), desde que o referencial para a sua reflexão seja o conhecimento geográfico, o professor pode transformar qualquer texto midiático em material útil para a sua prática didática, pois não é a mensagem contida na mídia que dá sentido ao ensino da Geografia, mas o contrário. As instituições escolares devem estar preparadas para incorporar a linguagem dos grandes meios de comunicação, servindo-se dela sem ser por ela dominada. Todavia, o educador não deve, simplesmente, desconstruir ou referendar as ideologias presentes na mídia (LEÃO e CARVALHO LEÃO, 2008).

É comum professores recomendarem aos alunos a leitura de jornais para que conheçam a “realidade” do que acontece no mundo. Essa sugestão sem algumas advertências, produz efeitos negativos. Associar a informação da mídia à realidade faz crer na sua transparência, ou seja, na correspondência absoluta entre o texto, a foto ou a imagem e o fato a ser descrito (BARROS FILHO, 1998, p. 55 *apud* LEÃO, 2003, p. 70).

Assim, torna-se necessário conhecer a linguagem midiática para que professores e alunos sejam interlocutores ativos e não receptores passivos dos discursos difundidos pelos meios de comunicação de massa.

Nesse momento de seleção do material midiático, o professor tem que saber qual Geografia pretende ensinar. A que busca elucidar os fatos, ao se estabelecerem causas e consequências? Ou a que se apoia no material produzido pela mídia para vender uma ideia ou concepção de mundo? Ou, ainda trata-se apenas de usar o espaço da aula de Geografia para a exibição de um jornalismo espetáculo? Sem o espaço da ressignificação da linguagem midiática, a aula de Geografia serve de aluguel para o discurso da mídia; configura-se assim um processo de desterritorialização da Geografia. Resumidamente, isso significa que, na seleção e incorporação do material mediático, o professor deve estar seguro do que pretende, ao ensinar Geografia (LEÃO e CARVALHO LEÃO, 2008. p. 42).

Questões complexas do xadrez geopolítico global, que estão entre as causas dos antagonismos entre a civilização muçulmana e a civilização ocidental, como a constante presença de tropas das grandes potências mundiais em nações do Oriente Médio, a aliança entre Estados Unidos e Arábia Saudita – país onde está a cidade de Meca, local sagrado para a religião islâmica – e o apoio incondicional de Washington a Israel em suas disputas por terras com o povo palestino podem ser interpretadas a partir de conceitos pilares da ciência geográfica como lugar e território.

Já a expressão “terrorismo em rede”, cunhada por Haesbaert (2002), auxilia no entendimento das práticas de grupos terroristas que, a partir da flexibilidade e fluidez das redes técnico-informacionais, constroem conexões que permitem espaços fragmentados e descontínuos se articularem de forma intensa e com propósitos bem deliberados e organizados. Enquanto a Al Qaeda opera como se fosse uma espécie de transnacional do terror, organizada em uma rede geograficamente dispersa de células autônomas, o Estado Islâmico tem como principal intuito a fundação de um califado no Oriente Médio. Portanto, consideram a questão territorial de suma importância para os seus objetivos geopolíticos.

Pelo seu caráter muito mais difuso, fragmentado e descontínuo (mas não desarticulado) no espaço geográfico, o terrorismo constitui um dos âmbitos “ilegais” mais perversos da globalização, e seu produto direto. É interessante lembrar que as conexões de uma rede como a da organização de Bin Laden vincula os territórios mais excluídos do

processo globalizador, como os do interior afegão, até as “mecas” do capitalismo global, em Manhattan. Embora também possa surgir em áreas centrais do capitalismo mundial, é nas áreas mais pobres e excluídas (os aglomerados humanos de exclusão) que a rede do terrorismo de fundamentação religiosa pode se ver legitimada, como portadora das últimas esperanças de quem simplesmente não tem mais nada a perder (HAESBAERT, 2002, p. 43).

Nessa perspectiva, Leão e Carvalho Leão (2008) apontam que as categorias de análise da Geografia “território” e “lugar” são fundamentais para interpretar os atos terroristas de 11 de setembro e, posteriormente, compreender as reações violentas do governo de Washington e da população estadunidense contra árabes e muçulmanos.

Analisando os pontos escolhidos pelos terroristas, percebemos que estes possuíam o objetivo de atingir os norte-americanos naquilo que representa a sua grandeza. O World Trade Center era a representação do poderio econômico; o Pentágono, a representação do poder militar; e o terceiro avião, que, segundo o que foi apurado, seguia para a Casa Branca, seria a representação do poder político atingido. [...] A reação imediata dos norte-americanos foi hostilizar a população islâmica, identificada principalmente através de seu biótipo e de suas roupas. Aqui, também, é possível perceber que, quando saímos de um lugar, carregamos conosco as características e buscamos reterritorializar o novo espaço (LEÃO e CARVALHO LEÃO, 2008, p. 76-77).

Assim como no senso comum, alguns textos midiáticos fazem uso das palavras “paisagem” e “natureza” como se fossem conceitos idênticos. Frequentemente, o termo “paisagem” é apresentado nos meios de comunicação de massa de uma maneira meramente descritiva, ressaltando apenas seus aspectos visíveis, amiúde como sinônimo de uma vista esteticamente apreciável, escamoteando assim os processos históricos, sociais e econômicos que estão por trás das constituições dos diferentes tipos de arranjos espaciais. Pereira (1995) denuncia que a mídia tem divulgado uma ideia de Geografia voltada essencialmente para a descrição, na qual se enfatizam os aspectos físicos e os dados gerais da população, criando imaginários populares que consideram como “geográficas” as descrições paisagísticas povoadas de vegetações, morros, rios, climas e eventualmente até algumas populações exóticas (por serem típicas do lugar).

A popularidade da concepção de Geografia como a da descrição dos fenômenos sobretudo físicos e paisagísticos, pode ser atestada pela proliferação de algumas revistas, auto denominadas como “geográficas”, que apenas mostram paisagens muito bem ilustradas que se prestariam a uma análise geográfica mais aprofundada, mas que ali recebem um tratamento meramente descritivo. Outras publicações, como, por exemplo, o Almanaque Abril, apresentam como assuntos referentes à Geografia os itens relevo, vegetação, clima, ecologia, hidrografia, plataforma continental e ilhas oceânicas, e a presença brasileira na Antártica (PEREIRA, 1995, p. 68).

Conforme apontado anteriormente em relação ao caso cubano, as seleções de determinadas paisagens pela mídia revelam quais tipos de representações os principais grupos de comunicação pretendem difundir sobre um país, região ou continente. Por causa dos lugares-comuns midiáticos, muitos alunos podem encontrar dificuldades em compreender a existência de bolsões de pobreza nos Estados Unidos e na Europa Ocidental ou que o continente africano também possui grandes centros urbanos e não apenas paisagens praticamente selvagens. Do mesmo modo, nas aulas de Geografia do Brasil, alguns estudantes associam o Nordeste, região marcada por grande diversidade natural, à Caatinga e ao clima semiárido ou o Norte do país à Floresta Amazônica e a rios caudalosos (desconhecendo assim o fato de que a maioria da população dessa região reside na área urbana).

Tanto nos noticiários internacionais, quanto no ensino de geopolítica, a utilização de mapas é essencial. Uma aula sobre as relações internacionais que não utilize mapas dificulta o procedimento didático do professor, comprometendo assim o entendimento dos alunos sobre o conteúdo ministrado. Tangível, virtual ou mental, o mapa evoca, sempre, a imagem de um território (GIRARDI, 2009, p. 147). Localizar regiões e recursos naturais estratégicos é uma maneira importante para se compreender a existência de enclaves pró-ocidentais no Golfo Pérsico como Kuwait, Emirados Árabes, Bahrein e Catar. Fronteiras artificiais criadas por potências europeias explicam boa parte dos atuais conflitos armados no Oriente Médio e no continente africano⁷⁴.

⁷⁴ A análise dos motivos que desencadeiam os conflitos armados no continente africano necessita de uma abordagem histórica, pois o processo de colonização e independência dos países africanos interferiu diretamente na organização social da população. A intervenção colonialista, principalmente no final do século XIX e início do século XX, modificou a estrutura organizacional dos grupos étnicos africanos. Durante a ocupação das potências europeias na África, a divisão territorial do continente teve como critério apenas os interesses dos colonizadores, não levando em consideração as

Entretanto, aplicar os conhecimentos cartográficos em sala de aula requer levar em consideração algumas questões. Os mapas não são neutros. Projeções cartográficas podem difundir uma visão de mundo e um contexto político-ideológico. A opção por uma determinada escala, o destaque ou a ocultação de fatores físicos ou humanos revelam para alunos e professores as possíveis relações que estão por trás dos mapas e das nomenclaturas das diversas regiões do planeta. Além do mais, o recurso cartográfico contribui para a naturalização das fronteiras entre Estados-Nacionais, pois seu formato não contempla as relações desiguais entre os povos ao longo da história. Todo limite é uma forma jurídica arbitrária, que impõe ao território um determinado desenho e, conseqüentemente, toda fronteira é incerta, contingente, com sua história em aberto, à espera de forças sociais que a preencham de conteúdo (CATAIA, 2013, p. 65).

Para Massey (2012) equiparar automaticamente o território à sua representação não é algo que deve ser aceito como um dado, pois assim como a pintura de um objeto não é o objeto em si, o mapa, com as suas armadilhas e facetas, oblitera as dinâmicas, possibilidades, processos, multiplicidade de trajetórias, contingências, sobreposição de tempos e movimentos geológicos inerentes à formação e produção espacial.

Os mapas políticos e econômicos não são retratos objetivos das realidades naturais, mas construções subjetivas, com muita frequência até instrumentos nas mãos dos governos. Israel não existe na maioria dos mapas árabes. [...] A Judeia e a Samaria constituem a Cisjordânia nos mapas israelenses. Chipre é retratado dividido em duas partes nos mapas turcos, assim como um país único nos mapas gregos. O Golfo é árabe para Arábia Saudita e persa para o Irã. [...] Mesmo conceitos geográficos como Ásia, Ocidente e Oriente Médio são construções em grande parte artificiais. A Ásia é, em sua maioria, uma categoria ocidental, e até uma invenção do Ocidente (MOÏSI, 2009, p. 22, 26).

Sendo assim, não basta recorrer aos conhecimentos cartográficos sem realizar a devida análise crítica. Conforme adverte Lacoste (1988, p. 38), o mapa,

diferenças étnicas e culturais da população local. Diversas comunidades, muitas vezes rivais, e que, historicamente viviam em conflito, foram colocadas em um mesmo território, enquanto grupos de uma mesma etnia foram separados (FRANCISCO, s/d). Todavia, nos “atalhos cognitivos” fornecidos pelos noticiários internacionais, os diferentes conflitos armados na África são representados como meros antagonismos étnicos, ocultando assim, além dos condicionantes históricos, os interesses das grandes potências globais nos recursos naturais, na mão-de-obra barata e na venda de armamentos para grupos paramilitares e exércitos nacionais do continente.

para quem não aprendeu a lê-lo e utilizá-lo, é desprovido de sentido, assim como é uma página escrita para um indivíduo que não aprendeu a ler. Mais do que elementos ilustrativos das aulas de Geografia, os mapas devem ser analisados e problematizados em sala de aula como documentos históricos e objetos culturais.

Por outro lado, Steinberger (2005) adverte que uma análise do discurso jornalístico que aborde suas fontes e condições de produção é importante para demonstrar os efeitos potenciais que a manipulação política de lugares e valores geográficos pode gerar na consciência de imaginários geopolíticos de massa.

O jornalismo tem-se firmado como um dos mais poderosos campos em que os discursos sobre o mundo são produzidos e difundidos. A produção jornalística tem grande visibilidade pública, o que dá a esse campo condição singular, em relação aos outros campos, de impor e disseminar seu ponto de vista, seus referenciais, suas concepções de mundo. Analisar, portanto, esse campo, seu papel, seu funcionamento, suas práticas discursivas, explicações e visões de mundo constituem-se em tarefa importante na atualidade. Essa tarefa apresenta-se imprescindível para o ensino de Geografia, cujo objetivo é ensinar e possibilitar aos jovens e às crianças conhecer e interpretar o mundo (GUIMARÃES, 2006, p. 84).

É fundamental entender o processo de construção da notícia, pois a mídia possui uma linguagem própria e a informação passa por várias mediações, desde a fonte até o receptor.

Não obstante, a realidade é demasiadamente complexa para ser compreendida e explicada por apenas um campo do conhecimento. Para Hissa (2006), não existe uma “geografia pura”, que possa desenvolver uma leitura plena dos processos espaciais independente de outras disciplinas. Desse modo, apesar de as categorias de análise da ciência geográfica serem elementos essenciais para decodificar os diferentes tipos de discursos presentes na mídia, a utilização do material midiático em sala de aula requer abordagens plurais, complexas e transdisciplinares, que extrapolem os limites da Geografia Escolar, recorrendo constantemente a conhecimentos inerentes à História, Semiologia, Linguística, Psicologia, Teoria da Comunicação, Antropologia, Sociologia, Ciência Política e Filosofia, para que comuniquem entre si, sem operar, no entanto, a redução de seus pressupostos fundamentais.

É preciso saber ler a mídia, desvendar seus possíveis mecanismos manipuladores e os jogos de interesses econômicos que estão por trás do seu

funcionamento, pois notícias são mercadorias como quaisquer outros bens de consumo. Palavras podem ser poderosos instrumentos de sensibilização e persuasão. Morin (1999) afirma que na análise de um discurso não podemos isolar uma palavra, uma informação; é preciso ligá-la a outras, mobilizarmos o nosso saber e nossa cultura para chegarmos a um conhecimento apropriado e oportuno da mesma. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que, conseqüentemente, necessita do contexto no qual se enuncia.

O termo “regime”, por exemplo, ao se referir a um determinado governo ou sistema político, traz uma carga semântica muito forte, que remete às ideias de autoritarismo, desrespeito aos direitos humanos ou ausência de liberdades individuais. Não por acaso, esta palavra é constantemente utilizada pela mídia para rotular países considerados inimigos das grandes potências ocidentais como Venezuela, Síria e Irã.

Adjetivos como “democrata”, “terrorista”, “caudilho” ou “extremista” são capciosamente utilizadas, não para descrever a “realidade”, mas como “estratégias discursivas” para induzir o público a compactuar com um determinado viés ideológico.

Na cobertura da Rede Globo de Televisão sobre as invasões dos Estados Unidos a países do Oriente Médio termos como “guerra” e “ataque” são substituídos por palavras e expressões eufêmicas como “ocupações”, “ações” e “intervenção cirúrgica”.

Já o uso de metáforas – isto é, transferências de palavras entre domínios cognitivos diferentes, alterando assim os sentidos originais aos quais foram destinadas – é um recurso bastante utilizado para desumanizar determinados povos. Nos noticiários internacionais da imprensa brasileira, frequentemente ocorrem migrações de termos dos campos da Antropologia e da Biologia – como “selvagens”, “bárbaros”, “líderes tribais”, “clãs” e “bandos” – para o campo da geopolítica, como referências aos seguidores do islã. Tais práticas linguísticas, além de promoverem uma conotação animalesca aos muçulmanos, levam implicitamente à concepção de que a civilização islâmica estaria em um estágio pré-civilizacional. Do mesmo modo, as escolhas de um determinado verbo ou de uma conjunção não são feitas por simples escolhas gramaticais, mas ideológicas.

Diante dessa realidade, o sujeito que possui o mínimo conhecimento sobre o

maquinário midiático, seleção de pautas (*agenda-setting*) e o contexto de construção da notícia (*newsmaking*) dificilmente será um alvo vulnerável para o pensamento dominante, pois “conhecer os códigos linguísticos utilizados pelo emissor amplia as possibilidades de leitura do codificador” (LEÃO e CARVALHO LEÃO, 2008, p. 98). Em outros termos, dominar os mecanismos que regem a linguagem dos meios de comunicação de massa significa não incorrer no risco de ser por eles dominados.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS APURADOS NA PESQUISA EM CAMPO

A pesquisa em campo foi realizada durante o ano letivo de 2017. Aplicamos questionários para docentes e discentes, decodificações de imagens para alunos e observamos aulas de Geografia que utilizaram materiais midiáticos. De acordo com os pressupostos da “inferência estatística por amostragem”, para pesquisar um universo amplo, como o representado por professores de Geografia da educação básica e alunos do 3º ano do Ensino Médio das redes pública e privada do Brasil, utilizamos uma amostragem com 200 docentes e 600 discentes⁷⁵. Tal procedimento permitiu avaliar os resultados obtidos com um nível de confiança de 95% e margem de erro na ordem de 4%⁷⁶.

Para um melhor entendimento sobre o complexo processo educacional, consideramos que não basta estudarmos e problematizarmos teorias academicamente reconhecidas. É preciso ir além do conhecimento produzido nas universidades e “das normas curriculares formuladas pelas autoridades educacionais” (BARBOSA, p. 80), revalorizar os saberes da prática, criados e recriados cotidianamente, e conhecer os desafios enfrentados pelos professores do ensino básico em seu exercício profissional, pois são eles “que verdadeiramente dão corpo e sentido às propostas pedagógicas produzidas” (*idem*, p. 78). Lembrando Massey (2012, p. 251), “a beleza do trabalho empírico é que logo que se chega a conclusões nítidas e satisfatórias ele começa a mostrar frestas e questões”.

A escolha de estudantes secundaristas se deve ao fato de a capacidade cognitiva para o desenvolvimento de abstrações, condição *sine qua non* para compreender questões geopolíticas, somente ser consolidada a partir de uma faixa etária que, em média, coincide normalmente com aquela que encontramos a partir do Ensino Médio (PEREIRA, SANTOS e CARVALHO, 1991, p. 124). Portanto, estes discentes já apresentam maturidade intelectual suficiente para conceder respostas satisfatórias sobre a temática proposta por nossa pesquisa. Além do mais, de acordo

⁷⁵ De acordo com o Censo Escolar/INEP, relativo ao ano de 2014, havia 2.225.175 de alunos matriculados no 3º Ano do Ensino Médio. Disponível em:

<<http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?PortalGo>>. Acesso em: 9 mar. 2017.

⁷⁶ Estes níveis foram calculados a partir da fórmula $n = N \times Z^2 \times p \times (1-p) / (Z^2 \times p \times (1-p) + e^2 \times (N-1))$, em que “n” corresponde à amostra calculada; “N” corresponde à população; “Z” representa a variável normal padronizada associada ao nível de confiança; “p” corresponde à verdadeira probabilidade do evento; “e” significa erro amostral (SANTOS, s/d).

com os PCNs, os conteúdos didáticos referentes aos estudos geopolíticos estão presentes na matriz curricular de Geografia do 3º Ano do Ensino Médio.

Por meio da observação do cotidiano em sala de aula foi possível avaliar quais os riscos e as diferentes possibilidades de utilização do material midiático no ensino de Geografia na escola básica, pois é na “prática que os professores têm de lidar com seus alunos reais, com seus dilemas, suas dificuldades” (CAVALCANTI, 2017, p. 106).

Grande parte da bibliografia disponível sobre o processo de ensino-aprendizagem enfatiza a necessidade de superar clássicas visões dicotômicas que apontam ser a universidade produtora de conhecimento e a escola simples retransmissora deste saber.

Em todas as etapas de nossa convivência escolar, prevaleceu uma relação de respeito mútuo entre pesquisador e universo pesquisado. Buscamos compreender as diferentes realidades docentes e as estratégias didáticas colocadas em prática, sem, no entanto, tecer julgamentos sobre quais posturas seriam consideradas “corretas” ou “erradas”. Não tivemos a pretensão de averiguar se os professores sabem ou não ministrar os conteúdos escolares propostos, mas apenas observar como articulam os saberes geográficos com os textos produzidos pelos meios de comunicação de massa.

4.1 Questionário para professores

De maneira geral, os educadores mostraram-se bastante atenciosos com o nosso trabalho. O questionário virtual para professores de Geografia recebeu um grande número de acessos logo nos primeiros dias em que esteve disponível⁷⁷.

Duzentos professores responderam ao questionário. 42,9% residem na Região Sudeste; 25,7% na Região Nordeste; 22,9% na Região Sul; 5,7% na Região Norte e 2,9% na Região Centro-Oeste.

A respeito da experiência em sala de aula, 31,4% possuem entre 0 e 5 anos; 31,4% entre 11 e 15 anos; 17,1% entre 16 e 20 anos; 14,3% entre 6 e 10 anos e

⁷⁷ O questionário foi enviado aos participantes dessa pesquisa por e-mail, via *Google Drive*. O link de acesso ao questionário foi disponibilizado em grupos temáticos do Facebook e em grupos do WhatsApp formados por professores de Geografia da educação básica. Também divulgamos o questionário em congressos acadêmicos em que participamos nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Bahia.

5,7% têm mais de 20 anos de magistério.

Com relação à formação acadêmica, 57,1% têm graduação; 17,1% são especialistas; 17,1% possuem mestrado e 8,6% são graduandos.

28,6% dos participantes desta pesquisa têm menos de 30 anos de idade; 37,1% estão na faixa etária entre 31 e 40 anos; 28,6% estão na faixa etária entre 41 e 50 anos e 5,7% têm mais do que 51 anos.

Quanto à rede de ensino a que pertencem, 68,6% lecionam em escolas públicas, 11,4% em escolas privadas e 20% em escolas públicas e privadas.

No tocante à formação, 60% graduaram em instituições particulares e 40% em instituições públicas.

O questionário aplicado para professores de Geografia da educação básica apresentou cinco perguntas objetivas ou “fechadas” – nas quais já estavam disponíveis opções de resposta e o participante poderia escolher uma alternativa – e oito perguntas subjetivas ou “abertas” – em que o participante poderia expressar livremente suas concepções sobre as temáticas propostas.

As questões apresentadas abordam a percepção docente sobre o discurso midiático, a formação inicial durante a graduação e a maneira como o professor incorpora os materiais midiáticos em sua prática didática.

Os dados levantados nas perguntas objetivas foram tabulados, ordenados e contabilizados estatisticamente em gráficos. Nas questões que permitiam mais de uma resposta por parte do participante, ou seja, em que ele poderia optar por responder uma ou mais alternativas, os resultados foram tabulados e organizados em gráficos ou quadros, de acordo com a frequência em que foram citados. Para analisar os dados obtidos nas perguntas abertas criamos “padrões de respostas” que nos permitiram organizar a grande quantidade de informações disponíveis, aparentemente caóticas e desconexas, tornando-as manipuláveis e interpretáveis.

As perguntas apresentadas no questionário foram:

1. Você considera que a mídia manipula informações em favor de determinados interesses? () Sim () Não
2. Cite um fato em que, em sua opinião, ocorreu manipulação por parte da mídia.
3. Com qual intensidade você recorre aos meios de comunicação listados abaixo (revistas, jornais, sites, blogs, televisão, Facebook, Twitter e rádio)

para preparar suas aulas sobre geopolítica ou para se manter informado sobre os principais acontecimentos nacionais e internacionais?

() Nenhuma () Raramente () Ocasionalmente () Frequentemente.

4. Entre os canais de televisão, sites, blogs, jornais impressos, revistas e emissoras de rádio citados abaixo, qual(is) você utiliza com mais frequência para se informar sobre a geopolítica mundial (Rede Globo, Rede Bandeirantes, SBT, Rede Record, GloboNews, BandNews, Record News, Veja, Época, Caros Amigos, CBN, Isto É, Folha de São Paulo, O Globo, Resistir.info, Brasil de Fato, O Estado de São Paulo, Observatório da Imprensa e Carta Capital, outro)?
5. Qual a sua opinião em relação à cobertura dos telejornais da grande mídia brasileira sobre o mundo muçulmano?
6. Qual a principal causa dos conflitos entre israelenses e palestinos?
7. Qual a sua opinião em relação à cobertura dos telejornais da grande mídia brasileira sobre os principais temas da geopolítica da América Latina?
8. Quais são os possíveis aspectos positivos ou negativos sobre a utilização em sala de aula dos seguintes materiais midiáticos: programas de televisão, textos, imagens e vídeos retirados da Internet; matérias de jornais e revistas.
9. Durante a graduação você foi formado para entender o discurso midiático e sua relação com o ensino de Geografia?
() Sim () Não

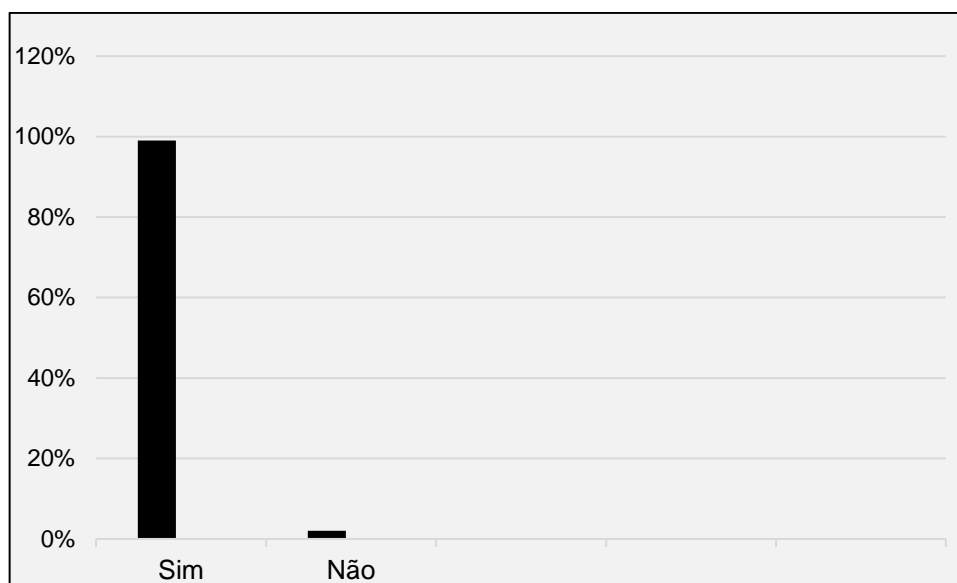
Comente se julgar necessário:

10. Havia algum tipo de preocupação por parte de seus professores da graduação em apresentar possibilidades ou sugerir estratégias pedagógicas sobre como trabalhar conteúdos geopolíticos apoiados em materiais midiáticos nas aulas de Geografia na educação básica?
11. Quais são as principais dificuldades que você encontra para trabalhar os conteúdos geopolíticos da atualidade em sala de aula?
12. Você costuma utilizar algum material da mídia em sala de aula? Em caso de resposta afirmativa, quais estratégias didáticas você utiliza para trabalhar este material midiático?
13. Em suas aulas sobre geopolítica você utiliza predominantemente:
() Livro didático () Material midiático () As duas fontes

4.1.1 Recepção do conteúdo midiático

4.1.1.1 Você considera que a mídia manipula informações em favor de determinados interesses?

Gráfico 1 - Respostas dos docentes à primeira pergunta do questionário



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados obtidos através de aplicação de questionário para professores de Geografia da educação básica.

A concepção de que os meios de comunicação manipulam os fatos é praticamente unânime entre os professores participantes desta pesquisa. Isso significa que os docentes consideram que não há neutralidade nos discursos midiáticos.

No caso dos noticiários internacionais, determinadas intervenções militares, ações estatais, mobilizações populares ou violações aos direitos humanos podem ser interpretadas de maneiras diferentes, dependendo de quem as pratica.

Conforme já apontamos, a mídia brasileira tende a representar positivamente as principais potências globais e, por outro lado, ressaltam os aspectos negativos de mandatários, nações, civilizações, organizações ou povos considerados como “inimigos” do Ocidente, como o mundo muçulmano, a Rússia e a Coreia do Norte.

4.1.1.2 Cite um fato em que, em sua opinião, ocorreu manipulação por parte da mídia

Questões relacionadas a acontecimentos recentes da política brasileira predominaram nas repostas dos professores. 26,5% consideraram que a grande mídia manipulou informações sobre o processo político que culminou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016. A seletividade dos noticiários também foi destacada, como demonstram algumas respostas dos entrevistados, apresentadas a seguir:

Existem vários, porém na minha humilde opinião nas eleições presidenciais do ano de 1989, houve manipulação por parte da imprensa para prejudicar o então candidato, Leonel Brizola e posteriormente o também candidato, Lula.

O constante ataque aos partidos de esquerda e um silêncio rotundo quando se trata de partidos de direita.

Em se tratando de política no último ano [2016] foram em vários momentos. Desde 2013 houve influência das mídias para intensificação de manifestações populares, o golpe de 2016, o favorecimento à imagem de certos políticos e ao mesmo tempo intensificar o ódio com outros políticos e situações.

As observações dos professores remetem ao chamado Padrão de Ocultação em que um determinado órgão midiático seleciona, de acordo com o seu direcionamento ideológico, quais fatos serão noticiados e quais serão ocultados (ABRAMO, 2008). Sendo assim, é importante que o docente, ao analisar em sala de aula um determinado discurso midiático, observe quais fontes foram utilizadas e quais atores sociais estão ausentes.

6% dos educadores enfatizaram as tentativas de alguns órgãos midiáticos em desqualificar determinadas causas:

Afirmção de que a legalização do aborto fará mulheres abortarem indistintamente.

Nas manifestações, a mídia costuma focar em vândalos para desqualificar determinadas manifestações.

Reportagens sobre a paralisação dos professores, na qual a mídia reforça o “prejuízo” dos alunos em virtude da ação dos docentes, sem esclarecer os motivos ou as negociações da categoria.

Em relação a manifestações de alguns grupos sociais, MST por exemplo, sempre são criminalizados.

Em uma pesquisa sobre as relações entre mídia e movimentos sociais, Pedretti Júnior et al. (2012) constataram que os discursos das revistas *Veja* e *Isto É* sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) imprimem uma ideia do movimento como promotor de transgressões à lei, crimes e contravenções sociais. Para compor este imaginário social negativo, os veículos de comunicação analisados utilizam termos como invasões, radicalismo, ataques, violação e saques, em referência às ações do MST. De acordo com os autores, *Veja* e *Isto É* representam os interesses de latifundiários e de grandes empresas capitalistas nacionais e transnacionais em detrimento das reivindicações de grupos sociais menos favorecidos.

2,5% dos professores mencionaram as manipulações presentes nos noticiários internacionais:

Conflitos no Oriente Médio e questões acerca da política venezuelana.

Os atentados do 11 de setembro e a questão terrorista apresentam uma visão limitada da realidade.

A questão palestina, o rompimento da barragem da Samarco – causas e consequências, o mundo muçulmano e o terrorismo, a guerra na Síria.

São vários, mas a principal manipulação está em mostrar e/ou ocultar aquilo que é de seu interesse. Exemplo: Supostos bombardeios do governo Sírio e Russo em Aleppo e o sofrimento da população dessa região, promovendo crítica e comoção mundial. Ocultação dos bombardeios da OTAN em Mossul e o sofrimento das pessoas dessa cidade.

Uma das principais técnicas de manipulação midiática, a chamada “estratégia de distração” (CHOMSKY, 2003), isto é, divulgar incessantemente informações insignificantes para desviar a atenção do público e mantê-lo distraído em relação aos problemas importantes e das mudanças decididas pelas elites políticas e econômicas também foi lembrada por alguns participantes:

Em várias ocasiões, quando há um assunto polêmico a mídia desvia a atenção. No Paraná o governador não está cumprindo a hora

atividade legal, e a mídia não veicula a real situação, a APP já tentou expor, mas não há nenhuma possibilidade.

Recentemente, manifestações acerca da reforma da previdência que foi substituída pela qualidade da carne.

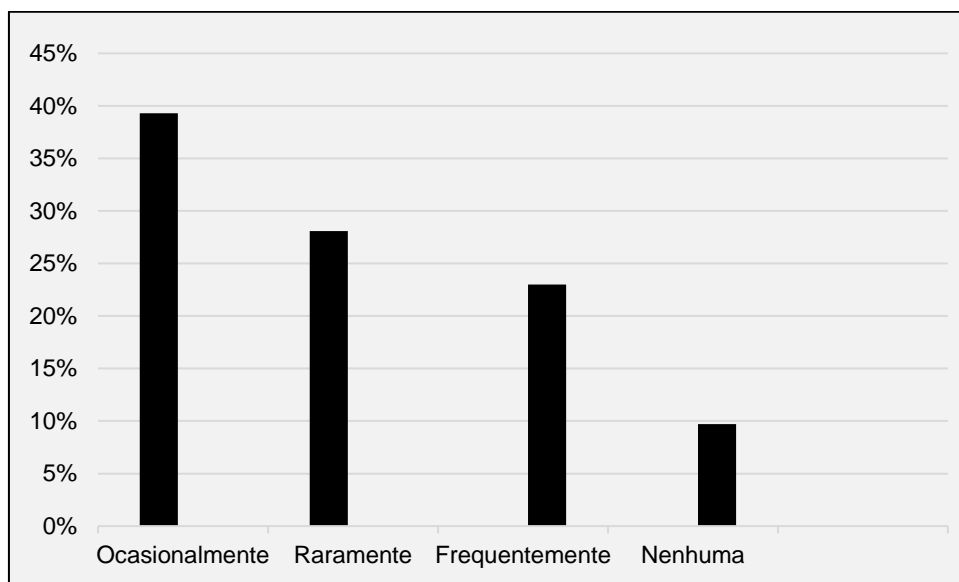
O professor se referiu a uma operação deflagrada pela Polícia Federal (PF) que investigou empresas acusadas de adulterar carnes vendidas nos mercados interno e externo. Em março de 2017, esta ação da PF recebeu mais destaque nos noticiários do que as mobilizações populares contrárias à reforma do sistema previdenciário brasileiro.

O levantamento de manchetes de capa das três revistas semanais mais vendidas no Brasil ilustra como estas publicações repercutiram a operação da PF, sob o mesmo viés editorial: “A implosão da carne – Como a imprudência da Polícia Federal atingiu em cheio um dos maiores negócios do Brasil” (*Veja*), “Passou do ponto – O esquema desbaratado pela Polícia Federal é grave, mas se restringe a poucos frigoríficos e queima um setor que emprega mais de 2 milhões de pessoas no país inteiro” (*Época*), “O que está por trás da desastrosa Operação Carne Fraca” (*Isto É*). Por outro lado, a revista *Carta Capital* noticiou o mesmo fato sob um ponto de vista diferente: “Carne ao Fogo – As desastrosas ligações do Ministro da Justiça (Justiça?) com o líder de uma quadrilha de fiscais agropecuários presos em uma operação desastrosa da PF”.

Percebe-se assim uma convergência de interesses que orientam as linhas editoriais das revistas semanais mais vendidas no Brasil. De acordo com Ávila (2005), essa uniformidade ideológica demonstra a escassa pluralidade de interpretações dos fatos presente nos principais veículos de comunicação do país.

4.1.1.3 Com qual intensidade você recorre a revistas para preparar suas aulas sobre geopolítica ou para se manter informado sobre os principais acontecimentos nacionais e internacionais?

Gráfico 2 - Respostas dos docentes à letra "a" da terceira pergunta do questionário



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados obtidos através de questionário aplicado para professores de Geografia da educação básica.

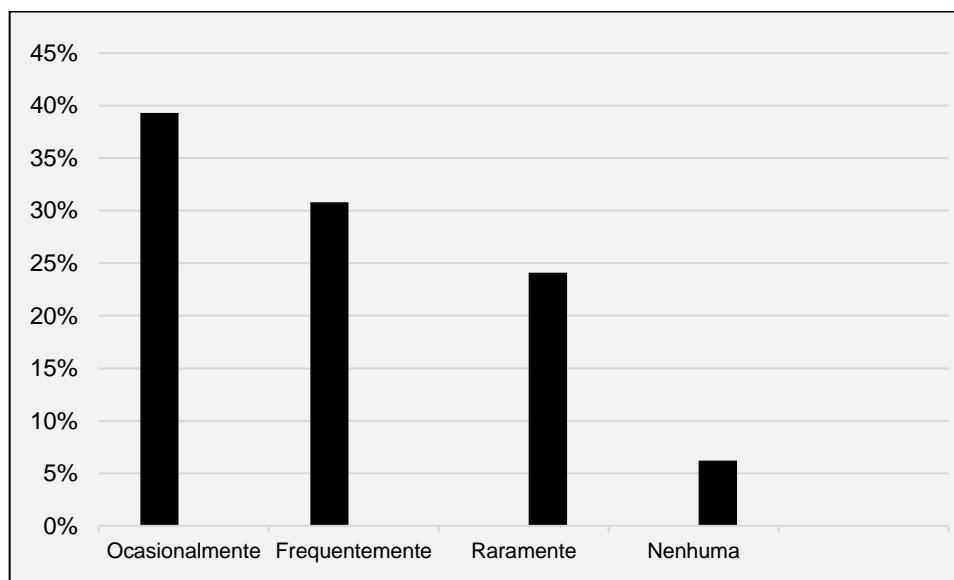
Diante da intensa exposição dos alunos aos diferentes tipos de mídia, é fundamental que o professor assuma o seu ofício como uma prática de criação, amplie seu repertório cultural, diversifique as suas fontes de informações, leia constantemente jornais e revistas, tenha contato com filmes, navegue na Internet e assista a telejornais para que conheça os diversos tipos de linguagens (GUIMARÃES, 2016).

Muitas publicações da imprensa escrita apresentam temáticas geopolíticas em linguagens acessíveis ao grande público, sem, no entanto, banalizá-las. No mercado editorial brasileiro há revistas especializadas em Geografia que podem ser importantes para o professor se manter informado e também para a sua prática profissional.

A partir dos dados apurados, consideramos que a leitura de revistas para o planejamento das aulas de Geografia e também como fonte de informações é um hábito que poderia estar mais presente no cotidiano dos professores.

4.1.1.4 Com qual intensidade você recorre a jornais para preparar suas aulas sobre geopolítica ou para se manter informado sobre os principais acontecimentos nacionais e internacionais?

Gráfico 3 - Respostas dos docentes à letra "b" da terceira pergunta do questionário



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados obtidos através aplicação de questionário para professores de Geografia da educação básica.

Conforme apontam os resultados obtidos por esta pesquisa, diferentemente de outras épocas, os jornais impressos já não são veículos de comunicação utilizados com bastante frequência pelos educadores. Somente um terço dos professores recorre frequentemente aos jornais para obter informações sobre os principais acontecimentos nacionais e internacionais. O advento da mídia virtual pode ser um fator que explique o considerável declínio do número de leitores habituais dos jornais impressos.

O quadro a seguir apresenta a média de tiragem diária das edições impressas dos três jornais brasileiros de circulação paga utilizados com mais frequência pelos professores que participaram desta pesquisa para obter informações geopolíticas – *Folha de São Paulo*, *O Globo* e *O Estado de São Paulo* – entre os anos de 2012 e 2015:

Quadro 3 - Média de tiragem diária dos jornais Folha de São Paulo, O Globo e O Estado de São Paulo entre 2012 e 2015 (em número de exemplares)

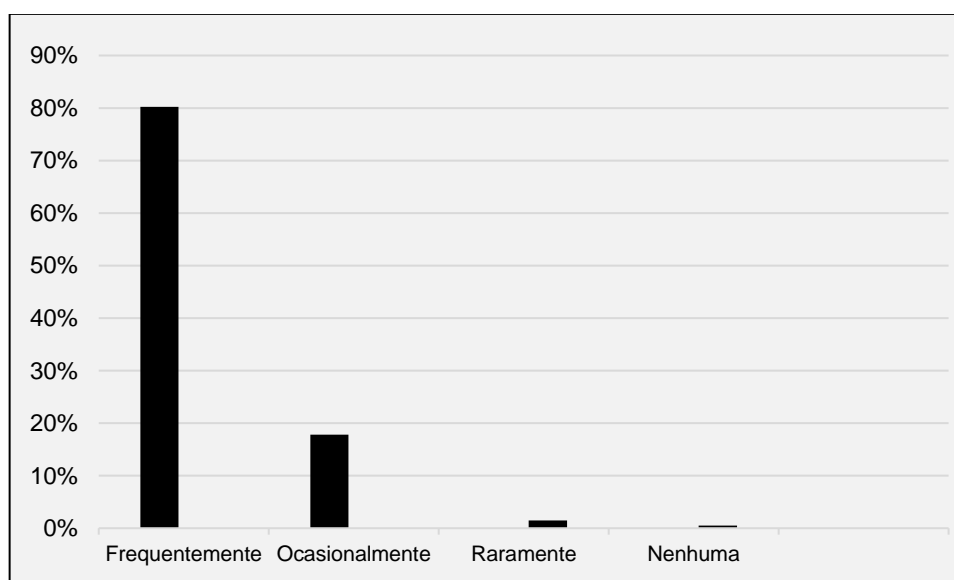
Jornal	2012	2013	2014	2015
Folha de São Paulo	297.650	294.211	217.155	189.254
O Globo	277.876	267.541	212.958	193.079
O Estado de São Paulo	235.217	232.385	172.085	157.761

Fonte: ANJ (Associação Nacional de Jornais).

Os dados demonstram o declínio contínuo das tiragens diárias dos três periódicos analisados entre 2012 e 2015. Neste período, a *Folha de São Paulo* registrou uma queda de 36,4% em sua tiragem diária, *O Globo* registrou uma queda de 30,5 % e *O Estado de São Paulo* registrou uma queda de 32,9%. Em 2015, *O Globo* ultrapassou a *Folha de São Paulo* em número de tiragens diárias impressas.

4.1.1.5 Com qual intensidade você recorre a sites para preparar suas aulas sobre geopolítica ou para se manter informado sobre os principais acontecimentos nacionais e internacionais?

Gráfico 4 - Respostas dos docentes à letra "c" da terceira pergunta do questionário

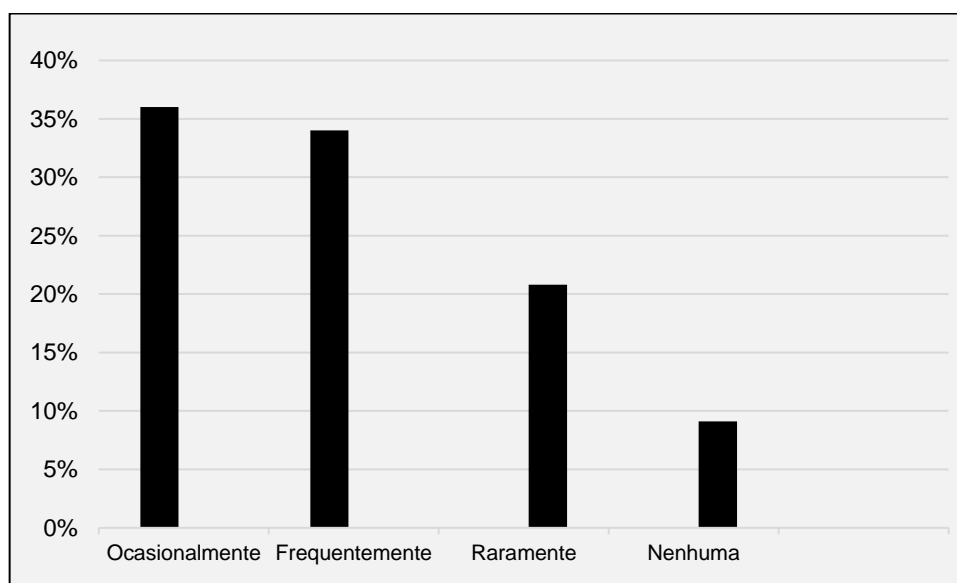


Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados obtidos através de questionário aplicado para professores de Geografia da educação básica.

Como se pode constatar, a grande maioria dos professores participantes desta pesquisa recorre frequentemente à Internet para se manter informada sobre os principais acontecimentos nacionais e internacionais. Websites como Observatório da Imprensa, Conversa Afiada, Opera Mundi e Resistir.info, entre outros, geralmente apresentam pontos de vista alternativos aos discursos geopolíticos hegemônicos que estão presentes nos principais veículos da grande mídia.

4.1.1.6 Com qual intensidade você recorre a blogs para preparar suas aulas sobre geopolítica ou para se manter informado sobre os principais acontecimentos nacionais e internacionais?

Gráfico 5 - Respostas dos docentes à letra "d" da terceira pergunta do questionário



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados obtidos através de aplicação de questionário para professores de Geografia da educação básica.

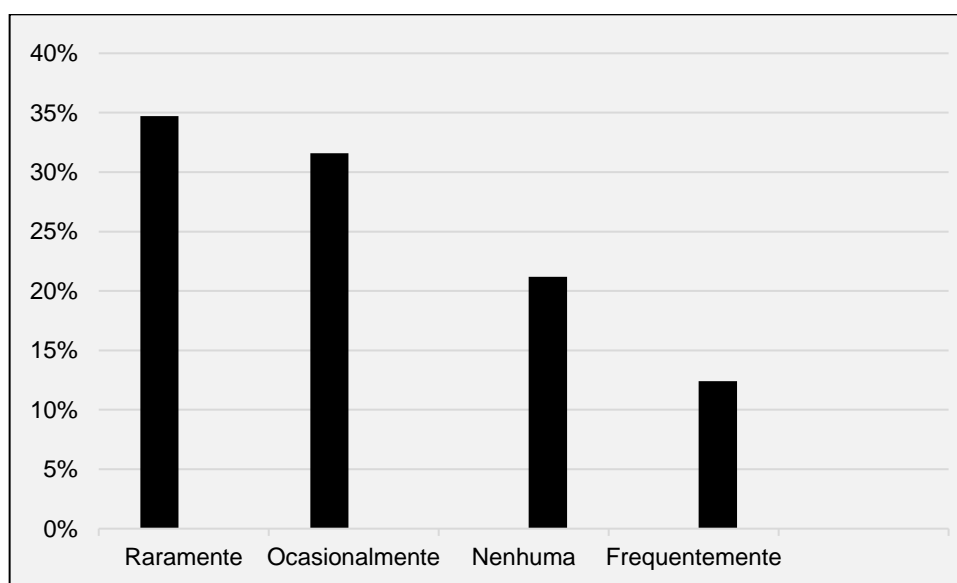
O *blog* (contração das palavras inglesas *web* e *log*) é um sítio eletrônico cuja estrutura permite ao seu proprietário a atualização rápida de conteúdo, a partir do acréscimo de textos, vídeos e imagens. Podendo ser escrito por um número variável de pessoas, um blog geralmente fornece comentários e notícias sobre um determinado assunto e também disponibiliza links para outros blogs, páginas da Internet e mídias relacionadas a seu tema. Desse modo, o acesso constante a este tipo de suporte digital pode ser importante para o professor preparar suas aulas

sobre geopolítica ou para se manter informado sobre os principais acontecimentos nacionais e internacionais.

Para Gomes e Lopes (2005), os blogs possuem grandes potenciais como *recurso pedagógico* e também como *estratégia pedagógica*. Enquanto *recurso pedagógico* é um espaço de acesso a informação especializada com fins didáticos e científicos. Como *estratégia pedagógica* os blogs podem assumir a forma de um portfólio digital ou se constituírem em espaços de intercâmbio, colaboração, debate e integração entre docentes e discentes.

4.1.1.7 Com qual intensidade você recorre a programas de televisão para preparar suas aulas sobre geopolítica ou para se manter informado sobre os principais acontecimentos nacionais e internacionais?

Gráfico 6 - Respostas dos docentes à letra "e" da terceira pergunta do questionário



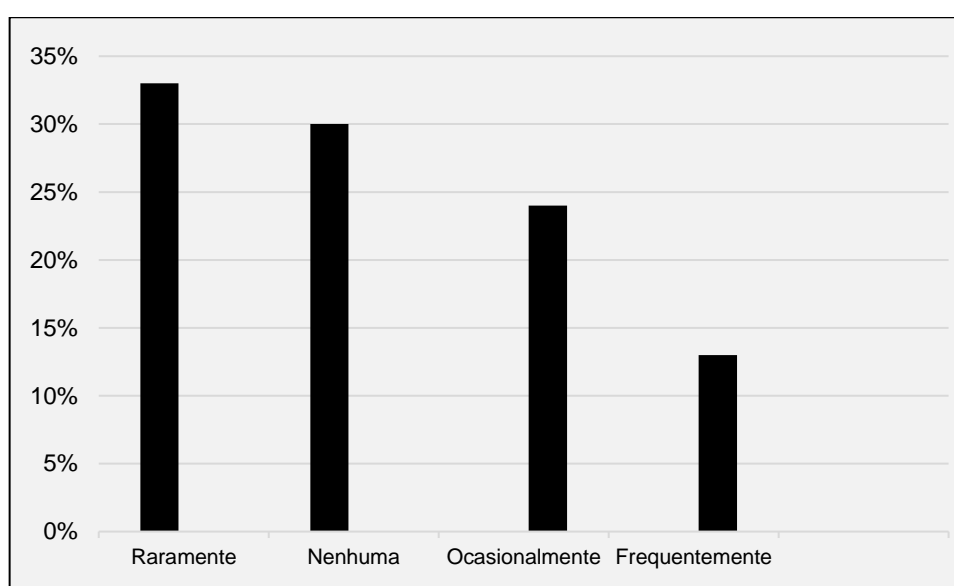
Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados obtidos através de aplicação de questionário para professores de Geografia da educação básica.

Muitos professores negligenciam determinados meios de comunicação. Embora as emissoras de televisão sejam veículos vulneráveis a influências de interesses econômicos, canais de TV por assinatura exibem programas especiais em que temáticas geopolíticas são analisadas mais profundamente. Assistidas criticamente, estas produções oferecem boas opções de informações. Além do mais, o fato de um indivíduo recorrer aos canais de televisão para se atualizar sobre os

principais acontecimentos nacionais e internacionais não quer dizer, necessariamente, que ele vá coadunar com o discurso de uma determinada emissora.

4.1.1.8 Com qual intensidade você recorre ao Facebook para preparar suas aulas sobre geopolítica ou para se manter informado sobre os principais acontecimentos nacionais e internacionais?

Gráfico 7 - Respostas dos docentes à letra "f" da terceira pergunta do questionário



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados obtidos através de aplicação de questionário para professores de Geografia da educação básica.

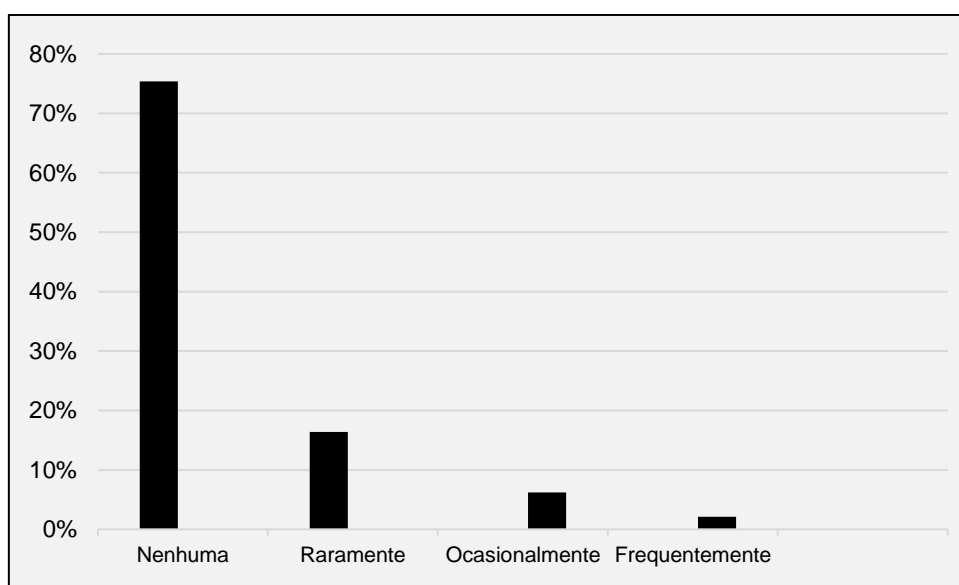
Diante dos dados coletados, podemos concluir que o potencial informativo e didático das redes sociais ainda é subaproveitado pelos professores que participaram desta pesquisa. Determinadas páginas virtuais e grupos de interesse sobre temas específicos presentes no Facebook podem se constituir em importantes ferramentas para obtenção de notícias geopolíticas.

Por outro lado, é importante ressaltar que os conteúdos compartilhados no Facebook nem sempre possuem receptores específicos ou circunscritos. Eles tanto podem ser acessados por “navegadores acidentais”, como por grupos que convivem numa lista de discussão (CITELLI, 2006, p. 132). Quando um indivíduo acessa o Facebook, geralmente não escolhe o conteúdo a ser visualizado. Nesse sentido, ele

está constantemente recebendo estímulos que podem variar de acordo com a intensidade com que utiliza esta rede social.

4.1.1.9 Com qual intensidade você recorre ao Twitter para preparar suas aulas sobre geopolítica ou para se manter informado sobre os principais acontecimentos nacionais e internacionais?

Gráfico 8 - Respostas dos docentes à letra "g" da terceira pergunta do questionário

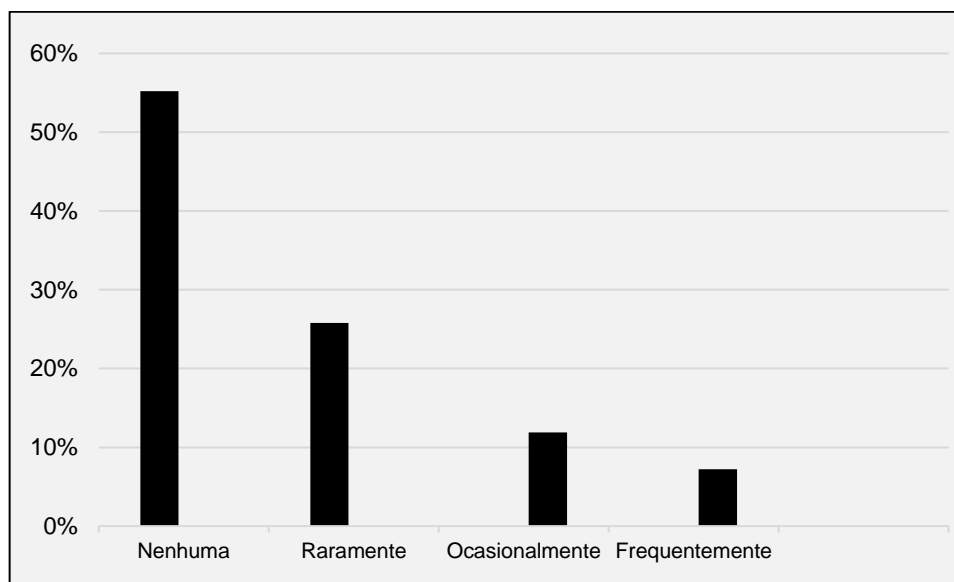


Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados obtidos através de aplicação de questionário para professores de Geografia da educação básica.

O Twitter, acessado frequentemente por apenas 2% dos educadores, possui vastas possibilidades informacionais. Caracterizada pelos textos curtos com até 280 caracteres (conhecidos como “*tweets*”), esta plataforma pode abrigar sugestões de matérias publicadas em sites de diversas tendências ideológicas. Santaella e Lemos (2010, p. 75-76) observam que o Twitter permite ao seu usuário receber manchetes dos principais meios de comunicação (jornais, revistas e canais de televisão), compartilhar e discutir notícias, seguir perfis dos *experts* de sua área profissional, monitorar discussões sobre temas e tópicos específicos em tempo real e obter informações sobre as atividades de organizações relacionadas às mais variadas causas e interesses.

4.1.1.10 Com qual intensidade você recorre a programas de rádio para preparar suas aulas sobre geopolítica ou para se manter informado sobre os principais acontecimentos nacionais e internacionais?

Gráfico 9 - Respostas dos docentes à letra "h" da terceira pergunta do questionário



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados obtidos através de aplicação de questionário para professores de Geografia da educação básica.

Rádios universitárias (também transmitidas pelo meio virtual) geralmente apresentam análises de especialistas sobre os mais importantes fatos da atualidade. No entanto, mais da metade dos participantes desta pesquisa não recorre a programas de rádio para preparar suas aulas sobre geopolítica ou para se manter informada sobre os principais acontecimentos nacionais e internacionais. 7,3% dos docentes utilizam frequentemente a mídia radiofônica. Entre as emissoras de rádio, somente a CBN, pertencente às Organizações Globo, foi citada pelos professores como veículo de comunicação utilizado para obter informações geopolíticas⁷⁸.

Os dados apurados revelam a pouca influência do rádio e reforçam o aspecto visual da mensagem. Um fato jornalístico mostrado com palavras e fotografias tem mais força do que se for mostrado apenas com palavras, pois “o valor testemunhal da imagem serve como prova de que o fato ocorreu em tais circunstâncias” (REZENDE, 1986, p. 55).

⁷⁸ Essa questão é apresentada no próximo tópico.

4.1.1.11 Entre os canais de televisão, sites, blogs, jornais impressos, revistas e emissoras de rádio citados abaixo, qual(is) você utiliza com mais frequência para se informar sobre a geopolítica mundial?

Quadro 4 - Veículos de comunicação utilizados com mais frequência por professores de Geografia da educação básica para se informar sobre a geopolítica mundial

Veículos Midiático	Percentual de professores
Carta Capital	52,8%
Folha de São Paulo	39,9%
GloboNews	33,7%
Rede Globo	24,4%
Observatório da Imprensa	20,2%
BandNews	19,2%
O Estado de São Paulo	18,7%
Rede Bandeirantes	17,1%
Caros Amigos	16,1%
Brasil de Fato	15,5%
Veja	15,5%
CBN	14%
RecordNews	14%
Época	13%
Rede Record	12,4%
O Globo	10,9%
Isto É	9,3%
SBT	8,3%
Resistir.info	2,1%

Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados obtidos através de aplicação de questionário para professores de Geografia da educação básica.

Diante da considerável influência de poderosos interesses econômicos sobre redes de televisão, jornais e revistas comerciais, Leão e Carvalho Leão (2008) sugerem que a tarefa de promover a interdiscursividade com o material midiático será mais bem desenvolvida se os docentes buscarem se informar através da mídia alternativa ou de emissoras públicas, pois estes veículos de comunicação não estão submetidos a rigorosos condicionamentos impostos pelos patrocinadores ou tampouco têm o escopo de angariar elevados índices de audiência, oferecendo

assim informações mais plurais e críticas, buscando elucidar os fatos, estabelecendo suas causas e consequências.

Revistas, jornais, sites e emissoras de diferentes tendências ideológicas estão entre os cinco veículos que os professores mais recorrem para se informar sobre a geopolítica mundial.

A revista *Carta Capital* é marcada por uma linha editorial assumidamente alinhada à esquerda política. A publicação foi fundada em 1994 como “alternativa ao pensamento único da grande imprensa brasileira”. Alguns estudos – dentre os quais Almeida, Rodrigues e Felz (2015), Guttiá (2010) e Molter (2011) – apontam que *Carta Capital* manteve uma postura acrítica em relação aos mandatos presidenciais de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, praticando um “jornalismo partidário”, que enfatizava aspectos positivos e, por outro lado, negligenciava aspectos negativos desses governos.

O jornal *Folha de São Paulo*, de acordo com o seu Manual de Redação, estabelece como premissa a busca por um jornalismo crítico, apartidário e pluralista, abrigando colunistas de diversas tendências ideológicas. Todavia, em seus editoriais o jornal geralmente assume posicionamentos ideologicamente à direita.

Posturas jornalísticas similares à *Folha de São Paulo* também estão presentes nos canais de televisão mais citados pelos docentes: GloboNews e Rede Globo. Ambas as emissoras pertencem ao Grupo Globo, um dos maiores conglomerados de comunicação do planeta (GRUPO GLOBO, 2016). A Rede Globo possui os maiores índices de audiência da televisão brasileira. Isso significa que um assunto vinculado nos telejornais da emissora tem ampla repercussão em todo o Brasil⁷⁹. No entanto, apesar de ser uma concessão pública, a Rede Globo não contempla em sua programação a pluralidade de ideias presente na sociedade brasileira. Conforme constatamos em nossa análise sobre os discursos geopolíticos da mídia brasileira, os noticiários internacionais da Rede Globo e da GloboNews

⁷⁹ Um exemplo sobre a grande influência exercida pela Rede Globo foi registrado no dia 17 de maio de 2017, quando a emissora noticiou que o empresário Joesley Batista, em uma delação premiada, entregou à Procuradoria Geral da União uma gravação de áudio em que o presidente Michel Temer daria aval para a “compra” do silêncio do ex-presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, cujo mandato parlamentar havia sido cassado há poucos meses. Em menos de vinte e cinco minutos a notícia divulgada pela Rede Globo chegou à primeira posição dos “Trending Topics” (“Assuntos do Momento”) do Twitter no Brasil. No Facebook, usuários que até então eram relativamente alheios a discussões políticas, manifestaram seus posicionamentos sobre a atitude de Michel Temer. No dia 18 de maio de 2017, o termo “Joesley Batista” atingiu seu “pico de popularidade” – isto é, atingiu seu número máximo de buscas virtuais – no *Google Trends* (O GLOBO, 2017).

geralmente refletem os interesses políticos e econômicos das principais potências mundiais.

O site *Observatório da Imprensa* não produz notícias; seu objetivo é analisar o desempenho da mídia brasileira, a partir de textos publicados semanalmente com diferentes perspectivas e opiniões sobre assuntos que estão em destaque na imprensa.

Diante dos dados coletados, percebe-se a variedade de fontes de informação mencionada pelos participantes desta pesquisa. Consideramos que, independente do meio de comunicação utilizado, é importante que o professor ressignifique de maneira crítica as mensagens midiáticas e não apenas reproduza discursos prontos, tanto à esquerda, quanto à direita.

4.1.1.12 Qual a sua opinião em relação à cobertura dos telejornais da grande mídia brasileira sobre o mundo muçulmano?

Sobre a cobertura dos telejornais da grande mídia brasileira que abordam o mundo muçulmano, alguns educadores salientaram a reprodução de conteúdos divulgados pela imprensa internacional:

Cópia da grande mídia mundial, dominada especialmente por grandes empresas do setor americanas e inglesas.

As reportagens em sua grande maioria são compradas de emissoras internacionais e a notícia nunca é completa e repleta de elementos falaciosos.

Preconceituosa, geralmente feita com base, ou até cópia, de jornais americanos, por exemplo, BBC, NYT, entre outros.

Opiniões do senso comum, sem aprofundamento necessário para compreender o que vem a ser o Mundo Muçulmano. Em sua maioria evocam apenas um lado da história, sempre com apoio de grandes redes de comunicação internacionais, em sua maioria estadunidenses.

Os interesses que estão por trás dos discursos dos telejornais também foram mencionados:

Expressam somente a visão norte-americana, que é marcada pelo preconceito e associa o mundo muçulmano ao terrorismo.

Acredito que a grande mídia em suas coberturas dos telejornais aborda questões mais voltadas para seus interesses que em grande maioria, estão voltados para favorecer a maior economia mundial.

Completamente enviesada pela islamofobia, fruto da submissão aos EUA por parte de nossa elite.

A análise do repertório lexical dos discursos geopolíticos da mídia brasileira demonstra o alinhamento dos principais jornais, revistas e emissoras do país à política externa dos Estados Unidos. O termo “comunidade internacional”, constantemente utilizado nos noticiários, não está relacionado a um possível consenso entre as diferentes nações do planeta sobre uma determinada questão geopolítica. Ele geralmente reflete tacitamente os posicionamentos dos Estados Unidos e seus aliados. Trata-se, portanto, de um recurso metonímico que difunde os interesses estadunidenses como se fossem os interesses de todo o planeta⁸⁰.

Outros docentes destacaram a alteridade radical negativa com que boa parte dos noticiários ocidentais enxerga o Islã:

Poderia ter mais informações sobre as regiões, o povo, sua vivência. O que se vê são informações sobre como “o mundo” vê esses povos. Muitas informações dadas pelos outros e não pelos próprios que ali vivem.

Tentam ser “imparcial”, contudo, mostra uma realidade distorcida que em diversas vezes criam mais atitudes xenofóbicas com o mundo muçulmano.

Acredito que é falha, pois temos uma cultura ocidental e cristã e nossa visão de mundo é totalmente eurocêntrica.

Percebe-se que alguns professores decodificam de maneira crítica os noticiários internacionais sobre o mundo muçulmano. Em suas respostas, foram identificadas as principais características das coberturas midiáticas como linhas editoriais altamente tendenciosas e submissas aos interesses das grandes potências mundiais (sobretudo aos Estados Unidos), grande difusão de estereótipos, foco

⁸⁰ O levantamento de algumas afirmações presentes nos noticiários brasileiros ilustra essa prática linguística: “O alvo da ameaça é o Irã – que desenvolve um programa nuclear à revelia da comunidade internacional” (Revista *Época*). “Oposição e comunidade internacional acreditam que a Constituinte vai deixar o governo de Maduro ainda mais autoritário” (GloboNews). “A Venezuela está no centro das atenções do mundo. A preocupação da comunidade internacional é com os rumos que o governo Nicolás Maduro está tomando e a violência que essa trajetória tem alimentado nas ruas” (Rede Globo).

demasiado em questões relacionadas ao terrorismo e migração e falta de aprofundamento em questões importantes.

No entanto, embora os docentes tenham afirmado que os noticiários internacionais sobre o mundo muçulmano são manipulados, a maioria não descreveu de que maneira ocorre tal manipulação. 11% dos participantes não responderam a essa questão.

Por outro lado, 2% dos professores avaliaram positivamente os noticiários da mídia brasileira que abordam o mundo muçulmano:

Fazem uma boa cobertura.

As reportagens são muito esclarecedoras.

Já dois docentes apresentaram visões negativas sobre a civilização islâmica em suas respostas:

Não deveriam dar muito crédito a esse povo, fora os que são sérios! Não se pode escancarar as portas para uma gente que tem como inimigo os pilares da sociedade civilizada.

Mentem. Tratam a migração como algo normal. Onde moram dois muçulmanos, nascem 12. Crescem em progressão geométrica e interferem na cultura local. Existem muitos muçulmanos bons, mas devemos temê-los. Eles não se dão bem entre si, nem com Cristão, Judeus, Hindus e ninguém.

Discursos como estes, impregnados de estereótipos, se reproduzidos em sala de aula, podem estimular os alunos a também adotar posturas preconceituosas em relação ao mundo muçulmano.

4.1.1.13 Qual a principal causa dos conflitos entre israelenses e palestinos?

Basicamente três fatores são importantes para entender as causas dos conflitos entre israelenses e palestinos: a questão religiosa (tanto o islamismo quando o judaísmo justificam a posse da Palestina a partir de preceitos sagrados)⁸¹,

⁸¹ Segundo o judaísmo, a região de Canaã, da qual a Palestina atual fazia parte, é a “Terra Prometida” por Deus (Javé) a Abraão e o seu povo: os judeus. Por outro lado, de acordo com a tradição islâmica, a terra onde hoje é a Palestina seria, por direito, aos descendentes de Ismael (filho mais velho de Abraão): os árabes, visto que caberia ao primogênito a herança paterna (nesse caso a “Terra Prometida”) (FEILER, 2003; ESPOSITO e HITCHCOCK, 2005). Todavia, é importante ressaltar

o controle dos ínfimos recursos naturais (por se tratar de uma área relativamente inóspita para a ocupação humana) e, principalmente, a disputa por territórios, que deve ser compreendida em seu contexto histórico considerando fatores internos e externos na ocupação da região.

É importante ressaltar que não se devem compreender os motivos dessas duradouras animosidades somente a partir das relações dos dois povos envolvidos. Por causa de sua localização geográfica estratégica, no cruzamento entre três continentes, e também por ser importante rota comercial terrestre e marítima, a região da Palestina foi, desde os primórdios da civilização, alvo da cobiça de inúmeros povos alhures. A moderna divisão do território palestino é fruto do arbítrio das grandes potências imperialistas europeias e dos Estados Unidos. Isto é, os limites estabelecidos não somente na Palestina, mas em todo o Oriente Médio, foram executados sem levar em conta as diferenças culturais ali existentes.

Expulsos pelos romanos da região onde hoje é a Palestina, entre os anos de 70 e 135 d.c, os judeus vagaram pela Europa nos séculos seguintes sendo vítimas de preconceitos e perseguições. Na segunda metade do século XIX, surgiu a ideia da formação de um Estado-Nacional Judaico na Palestina, conhecido como Movimento Sionista. A partir de então, grandes fluxos migratórios de judeus seguem em direção à “Terra Prometida”, há séculos ocupada pelos árabes palestinos. Com o final da Primeira Guerra Mundial, após o domínio turco-otomano, a Palestina passou a ser possessão da Grã-Bretanha em 1918⁸².

O clima de comoção global após a revelação das atrocidades cometidas pelos nazistas ao povo judeu (Holocausto) ensejou a pressão internacional para a criação de um Estado onde os judeus pudessem viver livres de perseguições. Incapazes de resolver os conflitos de interesses das comunidades árabes e judaicas na Palestina, os britânicos transferiram o problema para a ONU. Então, em 1947, esta instituição

que, ao contrário do promulgado pelo pensamento ocidental, não existe uma rivalidade histórica entre judaísmo e islamismo, pois há inúmeros exemplos de convívio harmonioso entre judeus e árabes ao longo do tempo.

⁸² Um ano antes, o governo britânico havia lançado a Declaração Balfour, que trazia a promessa da criação de um Estado Judeu na Palestina sem, no entanto, acarretar prejuízos aos direitos civis e religiosos das comunidades não-judias da Palestina. Essa política caracterizou uma postura ambígua de Londres: procurava ao mesmo tempo atrair capitais judeus para financiar suas investidas na Primeira Guerra Mundial e o apoio árabe para expulsar os turco-otomanos que até então dominavam a região da Palestina. Segundo Yahni (2015, p. 20), a intenção britânica expressa na Declaração Balfour não foi a de apoiar o direito à autodeterminação da população judaica da Palestina, que não chegava a um sétimo da população total daquela região, mas sim conceder à Federação Sionista da Grã-Bretanha e Irlanda o direito de colonizar a Palestina com imigrantes de origem judia.

internacional, sob o comando do presidente estadunidense Harry Truman, propõe a partilha da Palestina em dois estados: Israel (Estado Judaico) e Palestina (Estado Árabe). Jerusalém, por sua importância histórica e religiosa para cristãos, muçulmanos e judeus adquiriu *status* de área internacionalizada.

Em maio de 1948, antes da retirada completa das tropas internacionais, é proclamada a independência de Israel. Por outro lado, os países árabes declaravam guerra ao recém-criado Estado judeu. Após o primeiro grande conflito contra os árabes, Israel amplia seu território para além das fronteiras promulgadas pela ONU. Porções do território destinadas ao Estado palestino são anexadas pelo Egito (Faixa de Gaza) e Jordânia (Cisjordânia). Antes mesmo de sua existência, o Estado palestino era assim riscado do mapa. O que se viu desde então foram inúmeros antagonismos entre árabes e israelenses.

De maneira geral, a mídia reduz o conflito entre israelenses e palestinos a um mero antagonismo religioso. Todavia, 41% dos professores afirmaram que as questões territoriais são determinantes para este complexo foco de tensão contemporâneo. 19% apontaram motivações religiosas. 29% destacaram outros motivos como questões étnicas, disputa por recursos naturais e divergências ideológicas. 11% não responderam.

Mais da metade dos docentes não considera a disputa por territórios como principal motivo do conflito entre israelenses e palestinos. Não obstante, 62% dos alunos que participaram desta pesquisa apontaram que a principal causa dos confrontos entre judeus e palestinos é religiosa⁸³.

Esses dados trazem importantes reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, pois a própria dificuldade do professor de Geografia em compreender a questão palestina provavelmente influenciará o seu procedimento didático para trabalhar esta temática em sala de aula.

4.1.1.14 Qual a sua opinião em relação à cobertura dos telejornais da grande mídia brasileira sobre os principais temas da geopolítica da América Latina?

Tal como o registrado em relação aos noticiários que abordam o mundo muçulmano, alguns professores apresentaram posturas bastante críticas em relação

⁸³ Resultados apurados nas respostas à alternativa “a” da sétima pergunta do questionário que aplicamos para alunos do 3º Ano do Ensino Médio.

às coberturas dos telejornais da grande mídia brasileira sobre os principais temas da geopolítica latino-americana.

Todavia, percebemos o predomínio de colocações pouco reflexivas, em que os participantes não se preocupam em construir argumentos sólidos que pudessem justificar os seus posicionamentos frente aos discursos midiáticos. 13,5% das respostas concedidas pelos professores citaram apenas uma palavra. 12% dos docentes não responderem a essa questão.

26% dos educadores apontaram que o subcontinente latino-americano é pouco mencionado nos noticiários internacionais:

O espaço dedicado a América Latina nos telejornais brasileiros é o mínimo possível, muitos assuntos são passados de forma superficial.

Há pouca visibilidade à política interna da região, enfatizando sempre temas econômicos ou situações conflituosas.

Muito pouca, o Brasil tem sua exclusão da América Latina acentuada pela mídia em geral, sabemos muito pouco de nossos países vizinhos.

Falta cobertura sobre notícias voltadas para a América Latina, inclusive na importância da articulação que deveria existir entre o Brasil e os demais países da América Latina, a grande mídia fomenta ainda mais uma segregação.

O alinhamento da grande mídia brasileira aos interesses das grandes potências mundiais, sobretudo os Estados Unidos, também foi citado em 3,5% das respostas:

A mídia defende o interesse dos americanos na América Latina e interesses capitalistas.

Infelizmente nossos telejornais e nossa cultura é eurocêntrica, os jornais em geral não abordam temas relacionados à América Latina, passam para a população a imagem de que estamos distantes de nossos países “vizinhos”.

Insuficiente, pouco aprofundada, não há uma análise consistente sobre a importância de acordo econômicos, questões sociais. Parece que os telejornais querem alienar o telespectador, principalmente em relação as ações do governo estadunidense na América Latina.

Manipuladora, encarando movimentos de busca de direitos como ditatoriais e defendem as intervenções das nações consideradas desenvolvidas como benéficas.

Conforme demonstra vasto referencial bibliográfico – Golinger e Migus (2009), O Dia que Durou 21 Anos (2013), Wikileaks (2015), entre outros – os Estados Unidos tiveram participação determinante em perseguições a lideranças populares, intervenções militares e em golpes de Estado ocorridos na América Latina. Tais ações estadunidenses geralmente são apoiadas pelos grandes grupos de comunicação do subcontinente, como as Organizações Globo e Clarín, através de editoriais, na maneira como recortam os fatos e através de traduções de matérias publicadas nas agências internacionais de notícias.

As representações negativas de governantes politicamente à esquerda foram lembradas por 3,5% dos docentes:

Quase não se fala em América Latina nos telejornais. Fala-se mais em EUA e Europa. Quando se fala em América Latina é para criticar o governo de Maduro na Venezuela, a antiga presidenta da Argentina ou qualquer um outro que não seja alinhado à direita.

Deixa muito a desejar, pois não trazem quase informações. Na maioria das vezes, demonstram claramente ser contra o governo da Venezuela, da Bolívia, por exemplo. Mostram apenas o que lhes convém sobre a crise econômica nesses países, ou então, trazem notícias sobre o contrabando na fronteira, principalmente em relação ao Paraguai.

2% dos professores mencionaram que os noticiários da mídia brasileira sobre a América Latina geralmente são pautados por reportagens que destacam atividades consideradas ilícitas e situações conflituosas:

Há pouca visibilidade à política interna da região, enfatizando sempre temas econômicos ou situações conflituosas.

Os temas abordados são sempre repetitivos e específicos dos países que tem maior envolvimento do narcotráfico, aspecto fundamental nos desdobramentos geopolíticos. Não é notada maiores discussões ou interpretações sobre as ações políticas dos países latino-americanos e seus reflexos ou efeitos em relação ao Mercosul e sua relação com outros países parceiros comerciais do bloco.

Por outro lado, 1% dos participantes desta pesquisa avaliou positivamente a cobertura dos telejornais da grande mídia brasileira sobre os principais temas da geopolítica da América Latina.

Interessante, não por acaso o jornalismo existe para trazer informações a nível global.

Ultimamente esse assunto tem tomado conta de todo o mundo. Deu-se uma melhoria nesse aspecto.

Como dito anteriormente, os noticiários da imprensa brasileira sobre a América Latina são, em sua maioria, reproduções de conteúdos distribuídos por grandes agências internacionais de comunicação. Há poucos investimentos por parte dos principais grupos midiáticos nacionais na manutenção de bases jornalísticas e correspondentes nas nações vizinhas (exceção aplicada à Argentina). A dificuldade dos brasileiros em se identificarem como latino-americanos é um fator que contribui, em parte, pelo desinteresse do público por notícias que abordam a geopolítica da América Latina⁸⁴.

4.1.2 Prática pedagógica e material midiático

4.1.2.1 Quais são os possíveis aspectos positivos ou negativos sobre a utilização em sala de aula de programas de televisão?

Se concordarmos com a premissa de que qualquer tipo de mensagem só adquire um sentido concreto na instância receptiva, também é pertinente admitirmos que os conteúdos difundidos pelas diversas mídias sejam passíveis de adquirir novos significados em sala de aula.

⁸⁴ Uma pesquisa de opinião pública realizada entre 2010 e 2011 pelo projeto *The Americas and the World: Public Opinion and Foreign Policy* (As Américas e o Mundo: Opinião Pública e Política Externa), coordenado pelo Centro de Investigação e Docência em Economia (CIDE) do México, em colaboração com quatro universidades latino-americanas, constatou que apenas 4% dos brasileiros entrevistados se definem como latino-americanos, ante uma média de 43% em outros seis países latino-americanos (Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México e Peru). Em uma das questões, os entrevistados deveriam apontar os gentílicos e expressões com os quais mais se identificavam. No Brasil, a principal resposta foi “brasileiro” (79%), seguida por “cidadão do mundo” (13%), “latino-americano” (4%) e “sul-americano” (1%). O Brasil foi o único entre os sete países da pesquisa em que o adjetivo pátrio ficou entre as três principais opções dos entrevistados. Argentinos, chilenos, colombianos, equatorianos e peruanos indicaram “latino-americano”, “sul-americano” e “cidadão do mundo”. O estudo também fez a seguinte questão aos participantes: em qual região do mundo seu país deve prestar mais atenção? Na mesma linha do item sobre identidade, o Brasil foi o único na pesquisa a não priorizar a América Latina. Na opinião dos entrevistados, o foco da política externa deve ser a África (24%), depois América Latina (16%), seguida de perto por Europa (13%) e América do Norte (9,5%). Nos outros países a opção pela América Latina predominou, com percentuais de 57% (Argentina) a 30% (Chile e Peru). Para os autores da pesquisa, os resultados demonstram que a autoidentificação do brasileiro é tênue e ambivalente, marcada pela percepção de pertencer a uma nação diferente dos vizinhos, seja pela experiência colonial, língua ou processo de independência distinto (CIDE, 2011; GUIMARÃES, 2015).

Muitos professores costumam incorporar a mídia televisiva em sua dinâmica didática. Portanto, é importante refletir sobre os riscos e possibilidades pedagógicas deste material midiático bastante presente também no cotidiano dos alunos.

6,5% dos educadores citaram apenas aspectos negativos dos programas de televisão:

Somente para criticá-los.

Alienação imposta aos alunos.

Acho negativo, pois a maioria dos programas de televisão são tendenciosos beirando o fascismo.

Eu acho negativo pois só mostra a visão de uma mídia conservadora e que só mostra o que realmente é lucrativo.

O professor que nega a mídia não pode, por outro lado, negligenciar o fato de ela estar constantemente presente no cotidiano dos alunos. Nesse sentido, Guimarães (2006, p. 64) esclarece:

Por mais que se possa criticar a maneira como as mídias fazem a apropriação do saber geográfico, o caráter mercadológico e a tendência de criação de espetáculo, presentes nas manifestações midiáticas, não é possível desconsiderar que ela também pode desenvolver o gosto pela Geografia e pela construção de conhecimentos sobre o espaço geográfico. [...] Tirar proveito, de maneira crítica, da relação da mídia com o saber geográfico, dos inúmeros materiais que estão em circulação e que mostram, mesmo que de maneira pouco aprofundada, o espaço mundial é uma tarefa das mais importantes para o ensino de Geografia e imprescindível ao professor que trabalha em um contexto marcado pelo peso da mídia na vida cotidiana. Nesse contexto, é possível visualizar a contribuição do professor de Geografia: trabalhando com materiais produzidos pela mídia, esse profissional poderá contribuir para a formação de sujeitos que compreendam os mecanismos que fazem funcionar determinados processos de significação no contexto atual, caracterizado pela intensa circulação de sentidos.

Também é importante não reproduzir posturas maniqueístas. É preciso superar tanto a “posição tecnofóbica”, de total aversão ao uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação, quanto a “visão tecnofílica”, de enaltecimento da tecnologia como possibilidade de solucionar todas os problemas educacionais.

12,5% dos professores alertaram sobre a necessidade de se analisarem criticamente os discursos dos programas televisivos:

Acredito que todos os meios de informação devem ser apresentados e deve-se levar o aluno a uma reflexão crítica sobre aquele programa.

É importante, pois, traz discussões atualizadas e com opiniões diversas. Outra questão é a abordagem que o professor quer ou gostaria. Informar e abrir espaço para conclusões individuais. Destacar as intenções da mídia em defender e àqueles que patrocinam seus programas.

O jornalismo televisivo pode e deve ser fonte de recursos para planejamento, mas deve ser contraposto, posto em dúvida, analisado criticamente. Aprender a compreender como se produz informação é uma etapa fundamental para trabalhar com ela.

Podem e devem ser usados, mas de forma crítica, fazendo com que o aluno possa compreender que as informações ali perpassadas atendem a interesses. Penso que um exercício crítico seja essencial tanto no que se refere a grande mídia quanto a mídias alternativas, isso faz com que o aluno possa se posicionar de forma mais autônoma no exame de fatos e notícias.

Essa última fala traz uma importante reflexão, pois o fato de um veículo de comunicação pertencer à chamada “mídia alternativa”, isto é, não ser controlado por grandes grupos empresariais, não impede que os seus discursos também sejam impregnados de conteúdos ideológicos ou que não possuam visões distorcidas sobre determinados acontecimentos.

Não existe um olhar ou um discurso neutro sobre a realidade. Nosso olhar, imerso numa dinâmica de valores, símbolos e crenças, está sempre recriando a realidade e irá marcar a própria percepção daquilo que nos propomos investigar (FERNANDES, 2013, p. 246).

Também é importante que o professor reconheça os princípios básicos de funcionamento do maquinário midiático. De acordo com a Teoria do Newsmaking, “as notícias são como são” porque a rotina industrial de produção assim as determina, a partir dos critérios de noticiabilidade (escolha de fatos a serem noticiados), sistematização (rotina de divisão das ações que envolvem a pauta, a reportagem e a edição) e valores-notícia (selecionar o que é notícia e o que não é de acordo com o senso comum) (WOLF, 2009). Conforme já enfatizamos, ao incorporar

um determinado material midiático à dinâmica em sala de aula, cabe ao professor questionar o porquê de algumas notícias apresentarem certas perspectivas e não outras, identificar os atores que estão ausentes e os jogos de poder e interesses que porventura estejam por trás de um determinado discurso.

Já 6,5% dos educadores destacaram a proximidade dos programas televisivos com o cotidiano discente como um aspecto positivo para a utilização deste tipo de mídia em sala de aula:

Positivo é que a televisão atinge a massa, praticamente todos os alunos têm acesso, embora isso venha mudando com os smartphones que deixam as crianças e jovens longe da TV.

Os aspectos positivos estão associados principalmente ao fácil acesso que os alunos têm a esse instrumento. Além disso, a diversidade de assuntos relacionados à temática que podem ser encontradas nesse meio.

A proximidade com a realidade dos alunos pode ser o ponto positivo bem como o uso orientado de programas específicos em um tema.

É a informação mais fácil que o aluno possui, e que a grande maioria viu ou ouviu falar, pois os alunos não acessam Internet para pesquisar sobre política.

Afirmar que “os alunos não acessam Internet para pesquisar sobre política” é uma colocação controversa. É importante que o professor evite generalizações. Em outubro de 2016, estudantes secundaristas ocuparam mais de mil escolas em todo Brasil como protesto às reformas educacionais propostas pelo governo federal, o que revela grande engajamento social por parte desses jovens. Além do mais, uma parcela considerável dos alunos que participaram desta pesquisa demonstrou bastante interesse sobre questões políticas.

3,5% dos professores mencionaram a necessidade de se promover em sala de aula a comparação dos conteúdos dos diferentes programas de televisão com outros tipos de fonte:

Argumentar criticamente. Mas precisaria de mais meios.

Inadequado, se o professor não utilizar outros meios de comunicação.

Explicar sobre a “pós-verdade” e despertar criticidade ao comparar com outras fontes⁸⁵.

Comparar diferentes tipos de mídias em sala de aula é uma proposta pedagógica interessante; entretanto, requer que o professor leve em consideração as peculiaridades de cada tipo de veículo. Enquanto a televisão utiliza uma linguagem simplificada, pois atinge a um público amplo e os processos de emissão e recepção ocorrem simultaneamente, os formatos de jornais e revistas permitem análises mais detalhadas sobre um determinado fato. Portanto, não há como exigir do texto televisivo a mesma profundidade encontrada em outros meios de comunicação.

De maneira geral, as respostas concedidas pelos professores reforçam a nossa concepção de que a incorporação crítica de materiais audiovisuais é uma prática pedagógica essencial para a formação do aluno. A mídia televisiva trabalha com representações sobre a realidade e conta com várias técnicas de persuasão (“atalhos cognitivos”, enquadramento dos fatos, edições de imagens, etc.) para tentar impor determinados pontos de vista à sua audiência.

Diante dessa realidade, quando possuímos conhecimentos básicos sobre a dinâmica de funcionamento da mídia televisiva, podemos questionar seus conteúdos e, então, contrapor o nosso olhar em relação à interpretação dos fatos apresentada pelas diferentes emissoras.

Quanto mais os alunos são educados para uma leitura crítica da mídia, mais eles assumirão posturas questionadoras e podem, inclusive, influenciar no próprio conteúdo de emissoras, revistas e jornais, pois não são os meios de comunicação de massa que definem os rumos tomados pela sociedade, mas é esta que os determina. Cidadãos instruídos, que cultivam hábitos e padrões de sociabilidade mais elevados, tendem a reivindicar melhores e renovados produtos da mídia (MELO e TOSTA, 2008).

⁸⁵ O dicionário Oxford elegeu a expressão “*post-truth*” (“pós-verdade”) como a palavra do ano em 2016. Segundo o dicionário, “pós-verdade” é um termo que se relaciona ou denota circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a crenças pessoais (SODRÉ, 2016).

4.1.2.2 Quais são os possíveis aspectos positivos ou negativos sobre a utilização em sala de aula de textos, imagens e vídeos retirados da Internet?

A Internet é o meio de comunicação mais utilizado pelos professores e alunos participantes desta pesquisa para obter informações sobre outros países, povos, continentes ou regiões do planeta⁸⁶. No entanto, conforme atesta Demo (2011), ainda persiste um vazio significativo entre o potencial das novas tecnologias e a prática escolar. A maioria dos estudantes tem contato com as novas tecnologias, porém não consegue usá-las de modo inteligente, crítico e criativo, enquanto, por outro lado, muitos professores continuam desconectados e, não raro, mostram-se resistentes em incorporar em sua prática didática os materiais disponíveis nas novas mídias. Diante dessa situação adversa, o autor ressalta a importância da preparação adequada dos professores para que sejam capazes de acompanhar as novas tecnologias, pensar criticamente e influenciar positivamente seus alunos a manusear de maneira adequada o leque de informações disponíveis no ambiente virtual.

Também é fundamental que o professor reconheça o caráter dialético do espaço virtual. A Internet propicia um auspicioso meio para que grupos sociais que dificilmente têm acesso aos tradicionais veículos de comunicação de massa possam divulgar suas ideias em larga escala. Nesse sentido, o ciberespaço pode se constituir em agente de libertação, pois permite que textos e imagens de todos os tipos circulem livremente sem passarem pelo crivo de qualquer editor, redator ou censor (LÉVY, 1999). Em contrapartida, qualquer indivíduo – independentemente de sua postura política, crença religiosa e filosofia de vida – desde que tenha acesso à rede mundial de computadores, pode editar imagens, fazer montagens, produzir vídeos tendenciosos ou reverberar falsas notícias em larga escala.

Os aspectos positivos mais citados sobre a utilização em sala de aula de textos, imagens e vídeos retirados da Internet foram a atualização constante de seu conteúdo, a interatividade, a familiaridade e identificação dos jovens com este suporte midiático e os diversos pontos de vista sobre um único assunto presentes no meio virtual.

Por outro lado, analisar a veracidade das informações presentes na Internet é

⁸⁶ Esta questão é abordada em um tópico posterior.

a principal preocupação dos professores que utilizam pedagogicamente as mídias virtuais:

O possível aspecto negativo é se for de fonte duvidosa. Ser tendenciosa não é o problema, isso pode ser debatido em sala.

Os aspectos positivos são as informações expostas e negativo é que caso o professor não tenha a maturidade de avaliar a imparcialidade do meio de comunicação poderá trazer influências sem discuti-las com os alunos.

Os positivos são fomentar o debate. Trazer a mesma notícia, mas veiculada por empresas de jornalismo diferentes facilita o começo de debates. Os negativos são quando o material é muito bom (atrativo, didático), mas cheio de informações erradas e opiniões mascaradas.

A Internet por si só não é uma fonte, é apenas um veículo. O professor que não garante a checagem correta de suas referências pode estar sendo leviano no trato da informação. [...] Ela permite um manancial interminável de recursos, por outro ela tem um sistema de credibilidade difuso.

Nessas observações os professores ressaltam duas questões importantes: o caráter ambivalente da Internet e a necessidade de se realizar um planejamento adequado para trabalhar pedagogicamente com textos, imagens e vídeos presentes no espaço virtual. Isso significa que o aproveitamento positivo em sala de aula do material midiático depende, em grande medida, da metodologia adotada pelo docente.

Apenas 2% dos professores propuseram um diálogo entre os materiais disponíveis na Internet e o conhecimento geográfico:

Possibilita mostrar que a Geografia não existe só na sala de aula.

Representação dos fenômenos geográficos para além da descrição pura.

O ponto positivo a ser destacado é a ilustração de maneira integrada e dinâmica possibilitada pela utilização desses materiais. O ponto negativo a ser ressaltado são as matérias inconstantes que carecem de confiabilidade, fato que pode levar a interpretações inconsequentes dos fatos em discussão. Um exemplo são as ilustrações de zonas de conflitos que muitas vezes são editadas como forma de ludibriar as discussões geopolíticas.

Só vejo aspectos positivos, trazendo para o campo material a aplicabilidade do conteúdo estudado, a Geografia é uma disciplina essencialmente visual.

Nessa última fala podemos perceber que, apesar de relacionar o conteúdo midiático com a ciência geográfica, o professor possui uma concepção de Geografia como disciplina voltada para o estudo das superfícies e das formas visíveis, sem levar em conta a influência dos aspectos “invisíveis” na produção do espaço geográfico, ou seja, seus condicionantes políticos, econômicos e culturais.

Não há uma imagem em si mesma – assim como não existiria uma essência ensimesmada, feita da sua própria natureza. O estudo das superfícies, portanto, remete os olhos para a invisibilidade de processos que, também, são elementos de motivação da existência das coisas, dos objetos, dos seres (HISSA, 2004, p. 35).

Conforme enfatiza Milton Santos (1988, p. 62), “a percepção não é ainda o conhecimento, que depende de sua interpretação, e esta será tanto mais válida quanto mais limitarmos o risco de tomar por verdadeiro o que é só aparência”. Portanto, afirmar que “a Geografia é uma disciplina essencialmente visual” significa preocupar-se somente com a “descrição” do espaço geográfico e não contemplar as diferentes possibilidades de explicá-lo e interpretá-lo⁸⁷.

4.1.2.3 Quais são os possíveis aspectos positivos ou negativos sobre a utilização em sala de aula de matérias de jornais e revistas?

Consideramos que jornais e revistas constituem fontes importantes para analisar mais profundamente os discursos geopolíticos da imprensa brasileira. Além disso, conforme aponta Novaes (2008, p. 211):

A cartografia jornalística é uma forma de representação dos espaços e fenômenos geográficos com grande difusão na sociedade contemporânea. Desde o início do século XX, os avanços nas tecnologias de produção e reprodução vêm permitindo que os jornais utilizem sistematicamente os mapas para localizar os eventos e complementar as notícias com informações geográficas. De fato, através da cartografia jornalística, “a mídia impressa apresenta uma quantidade significativa de informações geográficas para o público” (KENT e SANDERS, 1993, p. 95).

⁸⁷ Não negligenciamos a importância de processos descritivos e mnemônicos. No entanto, é preciso ressaltar que a descrição e a memorização são etapas necessárias, porém não suficientes para a construção do conhecimento geográfico.

Todavia, é preciso incorporar os materiais de jornais e revistas ao cotidiano de sala de aula não somente como *textos para leitura*, mas, sobretudo, entendê-los como *textos para estudo*. Nesse sentido, Souza (p. 93, p. 2006) esclarece:

O leitor crítico vai muito além da decifração de palavras ou frases, não se contenta com o sentido primeiro que lhe chega a partir dos sentidos. Ele deve ser capaz de indagar, reconhecer possíveis sentidos, investigar a intencionalidade do autor da mensagem, mas também fazer cruzamentos com seu próprio acervo de vida. O leitor crítico é co-autor da mensagem, pois produz sentidos dentro das possibilidades que as mensagens, com suas formas e conteúdos, oferecem.

Para Guimarães (2006), refletir sobre a leitura no processo de ensino-aprendizagem em Geografia na educação básica mostra-se uma tarefa complexa, porém essencial. De acordo com a autora, se a escola tem a intenção de contribuir para a formação de leitores, é imprescindível que o trabalho com textos de jornais e revistas valorize o sujeito aluno como produtor de sentidos.

Isso significa que o discente deve ser estimulado a ler, expor a sua leitura e não somente buscar a interpretação “correta” do texto, como se existisse uma única leitura e o significado estivesse restrito e condicionado ao próprio texto. Sendo assim, a leitura deve proporcionar ao aluno condições para que ele possa produzir o seu próprio texto, que ele seja efetivamente um produtor de sentidos, pois o ato de ler não pode ser considerado como uma atividade meramente decodificadora, mas também uma atividade criadora. Nessa perspectiva, o “bom leitor” não é aquele capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções, mas aquele que sabe que há outras leituras possíveis (CORACINI, 1996; ORLANDI, 2001; GUIMARÃES, 2006).

A partir dos dados apurados nesta questão, constatamos que práticas importantes, como identificar as cargas semânticas que alguns lexemas assumem em matérias sobre a geopolítica global ou analisar a maneira como determinados países, povos ou regiões do planeta são estereotipados por jornais e revistas, são negligenciadas pela grande maioria dos docentes.

Alguns participantes enfatizaram que o bom uso de jornais e revistas em sala de aula dependerá, em grande medida, da maneira como o professor trabalha com este material midiático.

Facilidade para o professor levar para a sala de aula, informação e dependendo da metodologia que o professor utiliza, os alunos terão interesse.

Se o professor souber conduzir pode encontrar fragilidades no discurso de cada veículo, bem como confrontar opiniões e diversos pontos de vista. É importante também saber “quem” produz a notícia.

O sucesso ou falha depende do trabalho do professor, ou seja, dependendo do que ele propor pode ser uma atividade de muito sucesso, com reflexão e debate, ou então pode ser apenas mais um texto para os alunos lerem.

Nas observações acima, o professor é concebido como protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, durante o período em que realizamos essa pesquisa, esteve em discussão na sociedade brasileira o projeto denominado “Escola Sem Partido” (também conhecido pela expressão difemística “Lei da Mordaça”), que visava, entre outras medidas, impedir que o professor mencione temáticas políticas em sala de aula. Nessa perspectiva, a atuação docente fica comprometida, pois é demasiadamente controverso levantar questões geopolíticas em sala de aula e, concomitantemente, manter uma pretensa neutralidade analítica. Além do mais, uma escola que não contempla temáticas políticas em seu currículo contribui decisivamente para a formação de sujeitos passivos, alienados, acríticos e preconceituosos, fáceis de serem manipulados e, sobretudo, altamente vulneráveis a discursos demagógicos e oportunistas.

Os aspectos positivos mais lembrados sobre a incorporação de jornais e revistas à prática docente foram a proximidade ao cotidiano do aluno, tornar as aulas mais dinâmicas e atraentes e a possibilidade de um melhor desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

Trazem uma nova leitura para o assunto trabalhado em sala de aula, podendo auxiliar na compreensão e interpretação do mesmo fato com leituras diferenciadas.

Uso para trabalho em grupo. É útil e favorece o conhecimento prévio.

Para uma possível proximidade com a comunidade em que moram, muito proveitoso.

Essas colocações remetem à importância de o professor procurar aproximar o conteúdo didático ao cotidiano dos alunos e também à valorização dos saberes prévios dos discentes como parâmetros iniciais para a construção do conhecimento

geográfico em sala de aula.

Já os principais aspectos negativos mencionados foram o caráter tendencioso das notícias produzidas por parcela considerável da imprensa brasileira (cujos textos atendem aos interesses de determinados setores influentes da sociedade) e a linguagem formal dessas publicações (que pode não ser atrativa para jovens).

Positivos: assim como as matérias de sites, possibilita contato com a realidade. Negativamente: a grande maioria das revistas atendem a ideologias engessadas.

O ponto positivo está relacionado à facilidade de acesso desse material no cotidiano do aluno, agora ainda mais com o alcance dos jornais através dos smartphones. O negativo também está associado ao discutido no tópico anterior sobre o grau de confiabilidade e interesse das matérias jornalísticas que influenciam diretamente na construção crítica dos alunos.

O positivo de lidar com mídia impressa é que muitas vezes é a escola que vai apresentar esse veículo aos jovens estudantes. Por outro lado, uma boa parte desses veículos são propriedades de um grupo reduzido de empresas de comunicação. Por isso, deve-se ter cuidado e sempre ter espaço para contraposição e construção de outras narrativas da informação.

Cuidados com a autoria das matérias, analisar o texto com olhar crítico e perceber as ideologias implícitas no material.

Nessas falas os professores reforçam a ideia de que a incorporação dos diferentes tipos de mídias pelas instituições escolares deverá ser acompanhada da reflexão sobre o funcionamento do meio técnico utilizado e sobre a sua contextualização social, cultural, política e econômica; isto é, se respeitar a dupla dimensão do uso pedagógico de qualquer veículo de comunicação: ao mesmo tempo objeto de reflexão e instrumento pedagógico (BELLONI, 2005).

Apenas dois docentes lembraram que os textos de jornais e revistas “possibilitam mostrar que a Geografia não existe só na sala de aula” e “que é possível por meio dela [revista] mostrar a presença da geografia no dia a dia dos alunos”.

Uma questão negligenciada pelos professores em suas respostas é o fato de os principais jornais e revistas de circulação paga no Brasil serem ideologicamente muito parecidos entre si⁸⁸. Portanto, se o educador limita suas fontes de informação

⁸⁸ Ao noticiarem a Greve Geral ocorrida no Brasil em abril de 2017, os jornais *Folha de São Paulo*, *O Globo* e *O Estado de São Paulo* buscaram desqualificar as mobilizações populares, a partir de capas

às publicações da grande imprensa, ou então introduz em sala de aula somente este tipo de material midiático, apresentará aos seus alunos notícias com visões unívocas sobre os diferentes acontecimentos nacionais e internacionais.

4.1.2.4 Quais são as principais dificuldades que você encontra para trabalhar os conteúdos geopolíticos da atualidade em sala de aula?

Com base nas informações recebidas das respostas dadas pelos professores, as principais dificuldades para trabalhar com os conteúdos geopolíticos da atualidade em sala de aula são: ausência de materiais didáticos confiáveis, desinteresse ou desconhecimento dos alunos em relação à temática, tempo para a preparação das aulas e falta de recursos das escolas.

Particularmente, tenho dificuldades com relação a esse conteúdo, mesmo lendo diariamente sobre o mesmo, não consigo ter o domínio que eu tenho, por exemplo, em outras áreas. Acho que a maior dificuldade é encontrar material que me instrua em como trabalhar esse tema em sala de aula.

O primeiro são os diversificados assuntos existentes na discussão, porém na construção do planejamento muitas vezes não há como abordar todos. Além disso, soma-se ainda algumas carências dos alunos no discernimento de temas, por incompreensão ou por falta de leitura, que exigem do professor ainda mais tempo para explicação em detrimento da abordagem de outros conteúdos. Nota-se uma dificuldade ainda maior quando abordado no contexto da geopolítica os aspectos econômicos por trás das discussões.

Muitas das vezes são assuntos polêmicos que gosto de trabalhar, mas como professor de escola pública não tenho o tempo necessário para isso.

As escolas públicas não têm a mínima estrutura para recursos midiáticos, sejam impressos ou digitais. Isso nos força a tirar do bolso para garantir aulas mais qualificadas e atrativas. Os alunos não são incentivados em casa pelos pais a lerem livros, revistas e jornais, o que acaba sendo um obstáculo quando a linguagem mais formal não os alcança.

com fotos que destacavam atos de vandalismo e manchetes que utilizaram praticamente as mesmas palavras: “Greve atinge transportes e escolas em dia de confronto” (*Folha de São Paulo*), “Protesto de centrais afeta transportes e tem violência” (*O Globo*) e “Greve afeta transporte e comércio e termina com atos de vandalismo” (*O Estado de São Paulo*). Em agosto do mesmo ano, quando o governo federal anunciou a intenção de privatizar a Eletrobras (estatal brasileira do setor energético), *Folha de São Paulo*, *O Globo* e *O Estado de São Paulo* se posicionaram de maneira favorável à venda da empresa em seus respectivos editoriais. Pontos de vista divergentes à privatização foram ignorados pelos três jornais.

Reconhecemos os problemas presentes na educação brasileira, como a infraestrutura precária de algumas escolas e a pouca disponibilidade de tempo que parcela considerável dos professores possui para a preparação adequada de suas aulas. No entanto, é possível realizar bons trabalhos apesar das dificuldades enfrentadas. Diversos estudos – dentre os quais Santos e Severo (2016) – descrevem exemplos de práticas pedagógicas bem-sucedidas, mesmo em condições precárias ou em áreas de vulnerabilidade social⁸⁹. Por outro lado, algumas dificuldades didáticas citadas pelos professores podem estar relacionadas à carência de leituras em História, Sociologia e Ciência Política, fator que impede o contato interdisciplinar necessário para compreender questões geopolíticas.

Já a afirmação de um educador sobre a dificuldade em encontrar material que possa instruí-lo sobre como trabalhar temáticas geopolíticas em sala de aula reflete a necessidade de que sejam produzidos mais estudos sobre a dimensão pedagógica dos conhecimentos geográficos.

11,5% dos docentes citaram os noticiários internacionais como importantes concorrentes discursivos para as aulas sobre a conjuntura geopolítica global:

Distanciamento do conteúdo e influência da mídia.

O pré-conceito formado pela manipulação da grande mídia e a diversidade cultural.

Pouca informação dos alunos e a força da TV ou alguns jornais/revistas específicos que parecem ser os donos da verdade.

A dificuldade é quebrar os estereótipos impregnados pela mídia, como por exemplo, explicar que a África é diversificada, ou que muçulmanos não são terroristas.

Os estudantes chegam à sala com opinião formada. Isso é positivo no sentido em que há material para partir e informações circulando. Contudo, uma boa parte das ideias que prevalecem são generalistas. O principal desafio é a desconstrução de conceitos totalitários (Muçulmano = terrorista, americano = consumista, africano = miserável, etc.).

⁸⁹ Santos e Severo (2016) relatam uma experiência desenvolvida em uma escola pública paulista na qual os estudantes confeccionaram cartazes sobre a importância da reciclagem e realizaram apresentações de teatro com fantoches produzidos a partir de materiais recicláveis. Estas atividades permitiram que os alunos reaproveitassem materiais que seriam descartados e ampliassem suas capacidades de produção de texto. Em nossa prática docente, realizamos um projeto pedagógico em que alunos com necessidades educacionais especiais, a partir de seus próprios corpos e do reconhecimento de seus trajetos de casa até a escola puderam desenvolver habilidades básicas sobre lateralidade e localização espacial.

Estas colocações demonstram como alguns professores conseguem identificar os principais mecanismos de manipulação utilizados pelos meios de comunicação de massa na tentativa de persuadir o grande público. Eles também reconhecem que a desconstrução de estereótipos sedimentados nos imaginários geopolíticos dos alunos é um grande desafio pedagógico que o docente deve enfrentar.

4.1.2.5 Você costuma utilizar algum material da mídia em sala de aula? Em caso de resposta afirmativa, quais estratégias didáticas você utiliza para trabalhar este material midiático?

Ao serem incorporados ao ensino básico, os meios de comunicação podem dinamizar a prática docente, reforçar a fixação do conteúdo didático, aprimorar a capacidade interpretativa do aluno, aproximar a sala de aula à realidade extraescolar e auxiliar decisivamente na formação de um público com leitura crítica da mídia. Para Coutinho (1998, p. 40):

Os livros, os jornais, os textos e os programas de vídeo possibilitam uma variedade enorme de vivências, de formas de interação com os conhecimentos. Cada meio, além de comportar um saber específico, demanda uma maneira de interagir com ele. Trabalhar essa interação, buscar compreender a linguagem que cada meio possui é umas das funções essenciais da Educação. Um dos grandes desafios que se apresentam para os educadores é o de escolher, entre tantos recursos disponíveis, aqueles que melhor se ajustem aos seus propósitos educacionais.

As estratégias didáticas mais citadas pelos professores para a utilização de diferentes mídias em sala de aula foram a produção de quadros sobre atualidades, realização de debates sobre o conteúdo do material midiático trabalhado, comparação de fontes sobre uma mesma notícia e análise de charges.

33,5% dos professores admitiram não utilizar nenhum material midiático em sala de aula ou não responderam a essa questão. Tal realidade pode estar relacionada a fatores como capacitação profissional inadequada, infraestrutura precária de determinadas escolas, dificuldade em manusear equipamentos tecnológicos, falta de motivação, desconhecimento das potencialidades pedagógicas dos diferentes artefatos midiáticos, resistência em modificar ou rever metodologias

tradicionais de ensino ou simplesmente rejeição à ideia de utilizar o material midiático como recurso didático.

Esta última postura representa um grave equívoco pedagógico, pois, em um contexto fortemente marcado pela presença da mídia na vida cotidiana, é imprescindível ao professor aproveitar criticamente a relação entre a mídia e o saber geográfico, bem como utilizar pedagogicamente os materiais disponíveis nos meios de comunicação de massa que abordam o espaço mundial (GUIMARÃES, 2007).

44,5% dos professores sugeriram estratégias didáticas que se limitam a um uso estritamente ilustrativo do material midiático ou citaram somente os canais de comunicação (Datashow, músicas, filmes, documentários, materiais jornalísticos, etc.) que utilizam em sala de aula.

Conforme apontam Leão e Carvalho Leão (2008), o professor que incorpora à sua prática pedagógica textos de jornais e revistas ou programas de televisão sem promover suas ressignificações transforma suas aulas em mais uma correia de transmissão para o discurso midiático.

Embora a maioria dos docentes reconheça a influência exercida pelas mensagens da mídia sobre os jovens, somente 10% dos participantes desta pesquisa propuseram estratégias didáticas que pudessem auxiliar os alunos a se postarem de maneira crítica frente aos conteúdos difundidos pelos principais meios de comunicação de massa.

Geralmente como forma de trazer à tona um tema relevante, despertar a discussão e posteriormente problematizar aquilo, reconstruir a informação com um olhar crítico.

Confrontar diálogos e ideologias diferentes e tentar despertar o interesse pela pesquisa e da crítica e instigar o ato de duvidar do que muitos dizem sem haver fontes ou referencial confiável.

Costumo levar diversas matérias, tanto em jornais impressos como online, com diferentes opiniões. E abordo com os alunos as origens de cada veículo midiático, quem são seus donos, entre outras informações, para fazermos uma reflexão crítica sobre a informação que foi levada.

Por exemplo, quando vejo notícias em jornais com temas abordados em sala de aula anteriormente, leio para os alunos para que debatam sobre o tema. Quando são reportagens ou documentários, procuro trazer visões diversificadas de assuntos pertinentes ao currículo estudantil, para que possam formar a opinião deles, instigando a

intelectualidade e não o tecnicismo ou o simples “decorar”, despertando o senso crítico de cada um.

As mídias mais utilizadas em sala de aula pelos professores são: televisão (20%), jornais (11%), cinema (7%), Internet (6,5%), revistas (5,5%) e rádio (3%). Estes números revelam que, apesar de estarem em constante contato com diferentes tipos de mídia (conforme apontam dados apresentados em perguntas anteriores do questionário), os professores pouco incorporam os materiais midiáticos em suas práticas profissionais. 80% dos docentes afirmaram que acessam sites frequentemente para a preparação de aulas sobre geopolítica ou para obter informações sobre os principais acontecimentos nacionais e internacionais. No entanto, apenas 6,5% utilizam textos, imagens e vídeos retirados da Internet em sala de aula. Enquanto 31% dos professores leem jornais cotidianamente, pouco mais de 10% utilizam esta mídia em sala de aula. Por outro lado, os programas televisivos são mais utilizados em sala de aula do que como fonte de informação cotidiana. Já o rádio é pouco utilizado tanto como fonte de informação quanto como material didático⁹⁰.

Percebe-se, a partir das respostas concedidas pelos participantes dessa pesquisa, a dificuldade encontrada pelos professores de Geografia em utilizar pedagogicamente os diferentes tipos de mídias. Questões importantes como desconstruir as “geografias imaginativas” difundidas por algumas obras cinematográficas, identificar as ideologias que estão nos discursos midiáticos, incorporar materiais da mídia alternativa à prática didática e recorrer ao conhecimento geográfico para a decodificação dos textos midiáticos ainda estão pouco presentes nas reflexões dos docentes.

Nenhum educador propôs a utilização de conhecimentos inerentes a outras disciplinas, tanto no processo de decodificação dos discursos midiáticos, quanto para trabalhar conteúdos geopolíticos em sala de aula.

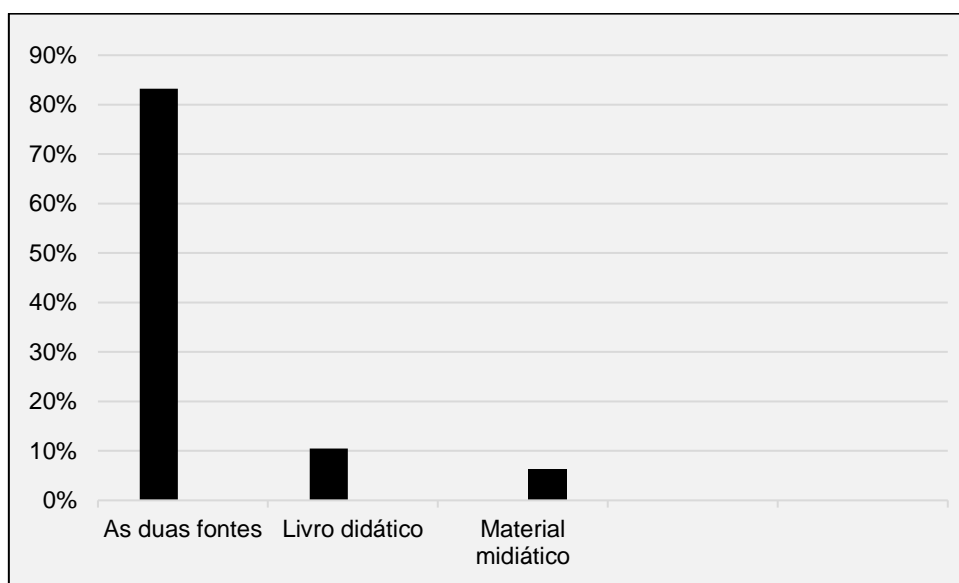
Nesse sentido, consideramos que a promoção da interdiscursividade entre as diferentes ciências permite compreender a historicidade dos acontecimentos e as possibilidades linguísticas de um determinado texto. Embora possua uma base teórica riquíssima, pois suas categorias de análise também estão constantemente

⁹⁰ Em pesquisas anteriores, Guimarães (1998) e Leão (2003) constataram que os professores de Geografia valorizavam e recorriam mais à imprensa escrita do que a outras mídias como recurso metodológico nas aulas de Geografia.

presentes nos noticiários, a Geografia não pode tomar para si a pretensão de esgotar todas as possibilidades de interpretação e análise do vasto material produzido pelos meios de comunicação de massa.

4.1.2.6 Em suas aulas sobre geopolítica você utiliza predominantemente:

Gráfico 10 - Respostas dos docentes à décima terceira pergunta do questionário



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados obtidos por aplicação de questionário para professores de Geografia da educação básica.

Os livros didáticos, principais suportes pedagógicos utilizados pelos professores em sala de aula, geralmente possuem dificuldades similares às apresentadas pelos meios de comunicação de massa. Ao analisar os discursos geopolíticos presentes em livros didáticos de Geografia destinados a alunos do Ensino Médio, Jeane Medeiros da Silva (2006) percebeu alguns equívocos, tais como definições imprecisas de conceitos-chave da ciência geográfica, falta de distinção entre os termos “Geografia Política” e “geopolítica”, limitação dos estudos geopolíticos apenas à dimensão estatal, explicações e contextualizações históricas insatisfatórias e repetições de velhos truísmos e generalizações sobre determinados países, regiões, povos e continentes.

Não obstante, Vaz (2016), ao realizar um estudo sobre como questões geopolíticas são abordadas em livros didáticos de Geografia para o Ensino Médio, constatou que nenhuma das obras analisadas trouxe reflexões sobre a importância

dos discursos geopolíticos veiculados pelos meios de comunicação de massa no convencimento e legitimação das diferentes ações dos Estados-Nacionais ou tampouco apresentou textos, imagens e tabelas retirados da mídia que pudessem dialogar com os conteúdos curriculares que abordam a geopolítica mundial.

Por outro lado, o fato de a maioria dos professores utilizarem materiais midiáticos em suas aulas sobre temáticas geopolíticas (principalmente programas de televisão, textos retirados da Internet e matérias de jornais impressos) revela a importância da mídia como recurso pedagógico e a necessidade de se aprofundarem os estudos a respeito do seu processo de incorporação no ensino de Geografia (LEÃO e CARVALHO LEÃO, 2008).

A “história em marcha”, sua dinâmica cotidiana, não está nos livros didáticos, mas na mídia. Livros ou artigos acadêmicos que abordam um determinado acontecimento geopolítico são publicados após certo distanciamento temporal. Portanto, compreender o complexo cenário das relações internacionais significa não apenas recorrer a conhecimentos históricos, geográficos, políticos e econômicos, mas utilizar constantemente os diversos veículos midiáticos. No entanto, a mídia esgota um determinado acontecimento em sua imediatidade, não levando em conta suas conexões e historicidade (GENRO, 2000). Diante dessa realidade, é fundamental que as aulas de Geografia se constituam em espaço privilegiado para a superação das interpretações superficiais e imediatistas presentes nas coberturas midiáticas sobre os principais temas da atualidade.

4.1.3 Formação dos professores

Analisar o processo de formação de professores de Geografia é uma tarefa demasiadamente complexa. Enquanto instituições federais de Ensino Superior cumprem o tripé acadêmico básico estabelecido pela Constituição Federal de 1988, obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, as universidades, centros e faculdades particulares, salvo raras exceções, se limitam a oferecer apenas um âmbito desse tripé: o ensino.

Já a formação do educador para a utilização de diferentes tipos de mídias em sala de aula apresenta-se como uma questão ainda mais complexa (PINTO, 2002, p. 169). Conforme frisado na introdução deste trabalho, após análise de diversas

matrizes curriculares, foi possível constatar que as relações entre mídia e processo educacional são pouco abordadas nos cursos de licenciatura em Geografia, fator que dificulta a formação de profissionais que estejam preparados para trabalhar com o material midiático em sala de aula⁹¹.

Em muitos casos, pontua Vieira (1997, p. 1), “os docentes em formação são ensinados a repetir e imitar o melhor possível alguns procedimentos didáticos práticos preestabelecidos”.

A tendência à repetição de ações, processos e reflexões tem como pano de fundo uma padronização que mascara toda a diferença entre o que o professor vê em seu processo de aprendizagem e aquilo que ele vai encontrar futuramente em sua prática docente. Do mesmo modo, há grande distância entre uma situação específica enfrentada pelo professor – e que pretensamente serviria de modelo – e outras situações de ensino/aprendizagem que apenas na aparência lhe permitem recorrer a procedimentos anteriores (PINTO, 2002, p. 170-171).

De acordo com Guerrero (2012), por meio de uma boa formação de educadores, as mudanças na metodologia de ensino podem chegar à sala de aula. Desse modo, os professores necessitam de uma base teórico-conceitual sólida tanto na área específica da disciplina que lecionam como também nas teorias pedagógicas e psicológicas para que assim o processo de aprendizagem discente seja promovido em sala de aula de maneira efetiva. Para Carvalho (2001), ser professor na atual conjuntura educacional requer não apenas ter o domínio de determinado conteúdo. É preciso reconhecer as técnicas didático-pedagógicas como elementos com os quais o docente dialoga de modo contínuo e constante.

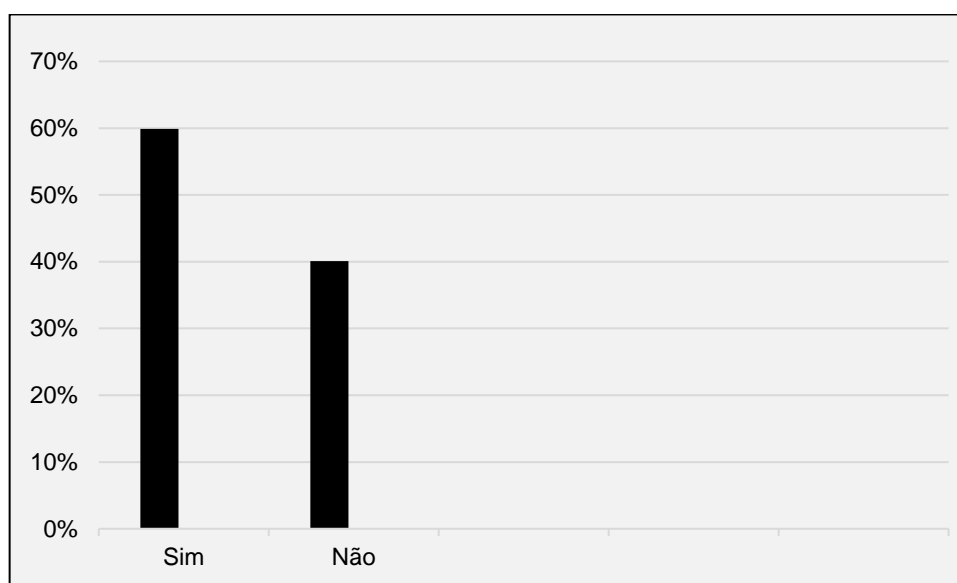
Evidentemente, não se pode esperar que os cursos de formação possam dar conta de encaminhar modelos a serem seguidos na prática cotidiana de modo reprodutivo ou tampouco fornecer receitas prontas e esquemáticas a serem “aplicadas” em situações de aula (CAVALCANTI, 2011, p. 79-80). Todavia, diante das informações coletadas juntos aos professores de Geografia que participaram desta pesquisa, constatamos a grande deficiência apresentada pelos cursos de

⁹¹ O baixo número de docentes voltados para a prática pedagógica é uma realidade bastante presente nos cursos superiores de Geografia. Durante um congresso acadêmico, ouvimos a seguinte fala de uma professora-adjunta de uma universidade federal: “No meu instituto eu sou a única professora de ensino, mal dou conta de acompanhar os estágios supervisionados” (AZEVEDO, 2017).

licenciatura em conceder aos futuros educadores os conhecimentos necessários para que possam refletir criticamente sobre como será realizada a incorporação dos recursos tecnológicos às práticas docentes.

4.1.3.1 Durante a graduação você foi formado para entender o discurso midiático e sua relação com o ensino de Geografia?

Gráfico 11 - Respostas dos docentes à nona pergunta do questionário

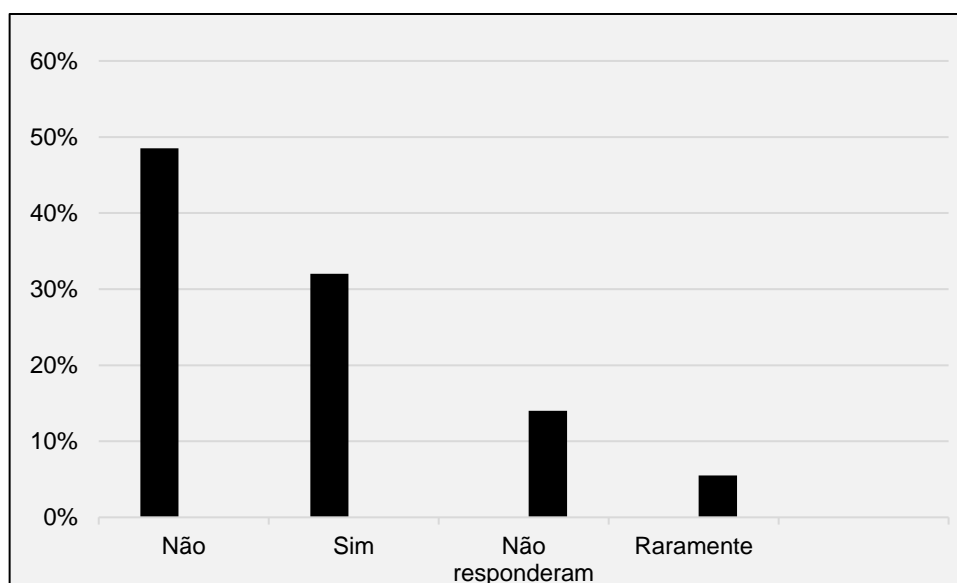


Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados obtidos por aplicação de questionário para professores de Geografia da educação básica.

Levando em consideração que a mídia pode representar um importante concorrente discursivo para a ciência geográfica, espera-se que os meios de comunicação de massa sejam objetos de estudo constantemente presentes nas aulas dos cursos de graduação em Geografia. Contudo, quase metade dos participantes desta pesquisa não foram formados para entender as relações entre discurso midiático e ensino de Geografia. Nesse sentido, entende-se que é importante a criação de tempos e espaços nas matrizes curriculares que promovam uma formação para compreender as diversas linguagens midiáticas e a necessidade de os professores de diferentes disciplinas auxiliarem os alunos a entenderem como as temáticas trabalhadas em sala de aula estão representadas na mídia.

4.1.3.2 Havia algum tipo de preocupação por parte de seus professores da graduação em apresentar possibilidades ou sugerir estratégias pedagógicas sobre como trabalhar conteúdos geopolíticos apoiados em materiais midiáticos nas aulas de Geografia na educação básica?

Gráfico 12 - Respostas dos docentes à décima pergunta do questionário



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados obtidos por aplicação de questionário para professores de Geografia da educação básica.

É importante que os cursos de licenciatura formem alunos que sejam capazes de contextualizar e significar os conhecimentos aos quais têm contato, pois, sob o aspecto didático, é inócuo aprender um determinado conteúdo na graduação e, posteriormente, não saber aplicá-lo como professor da educação básica. Entretanto, a partir dos resultados apurados nas duas últimas questões, ficou-nos evidenciado o fato de que muitos docentes que atuam nos cursos de graduação não trabalham a dimensão pedagógica da Geografia, como explicam estas respostas:

Acredito que poderíamos na graduação ter um enfoque maior dessa ferramenta.

Existia muita preocupação com as teorias, mas como trabalhar na prática da sala de aula não.

Estudei numa excelente universidade pública, mas na época a grade na parte das disciplinas de didática era muito fraca. Fui apenas seis vezes fazer estágio em uma sala de aula. Era o mínimo que se pedia na época.

A falta de experiência profissional de professores universitários na educação básica também foi um aspecto observado:

A maioria dos meus professores de educação não deram aula na educação básica, os que deram foi por pouco tempo, a relação entre o discurso educacional e a prática era tênue.

Conforme advertem Súnega e Guimarães (2017) uma preparação incipiente durante a graduação no campo da didática e das metodologias de ensino, de maneira geral, e sobre mídias e educação, em particular, tende a formar um professor que coloca em prática os mesmos formatos das aulas a que assistiu durante seu período como estudante do Ensino Médio e Superior, ou seja, ele constrói sua metodologia profissional a partir de suas experiências enquanto aluno ou então reproduzindo aulas de seus antigos mestres.

A formação dos professores precisa ser mais objetiva e específica no que diz respeito à capacidade de se contrapor e se aliar (quando necessário) à mídia, buscando aproveitá-la no que for válido, e subjugar-la quando esta se dirigir de maneira errônea a qualquer conteúdo trabalhado. Somente com esse poder de contestação, há de se ter, em larga escala, uma visão crítica da opinião pública acerca dos fatos do nosso cotidiano, para que nossa sociedade não permaneça submetida aos interesses de organizações mundiais que procuram sempre colocar seus interesses à frente das necessidades das comunidades (MARTINS e MACHADO, 2005, p. 8684).

As respostas concedidas pelos professores que participaram desta pesquisa vieram a confirmar uma realidade que já havíamos verificado através de levantamento de bibliografia especializada, participações em congressos acadêmicos e por meio de pesquisas em monografias, teses e dissertações. Enquanto tem crescido o número de trabalhos que abordam questões como aplicação de geotecnologias em sala de aula, incorporação de atividades lúdicas à prática pedagógica ou a elaboração de estratégias didáticas para o ensino de cartografia nos anos finais do Ensino Fundamental, o ensino de conteúdos geopolíticos associado a materiais midiáticos, por outro lado, ainda é uma área de estudo praticamente inexplorada.

4.2 Questionário e decodificação de imagens para alunos

Basicamente, o questionário e a decodificação de imagens para alunos do 3º Ano do Ensino Médio foram estruturados de acordo com os seguintes propósitos: 1) aferir como estudantes secundaristas decodificam imagens que remetem a questões geopolíticas; 2) avaliar a influência dos discursos geopolíticos nas construções de imaginários geopolíticos através de relatos sobre imagens acústicas e 3) conhecer o nível de interesse e as dificuldades para compreender as aulas de Geografia que abordam a geopolítica e os conflitos armados no mundo.

Assim como os professores, os estudantes que participaram dessa pesquisa demonstram bastante interesse sobre a temática proposta. Muitos, inclusive, nos solicitaram que quando realizássemos os levantamentos dos dados apurados nos questionários e nas decodificações de imagens, déssemos um retorno a eles, pois ficaram curiosos sobre quais seriam os resultados coletados.

O questionário e a decodificação de imagens foram enviados aos alunos que participaram dessa pesquisa por e-mail, via Google Drive, e os links de acesso foram disponibilizados em grupos temáticos do Facebook formados por estudantes do Ensino Médio. Também aplicamos questionários e atividades de decodificação de imagens diretamente em escolas.

Os estudantes que participaram desta pesquisa têm entre 17 e 19 anos. A grande maioria, 92,5%, reside na Região Sudeste; 4,8% na Região Sul; 1,6% na Região Norte; 0,6% na Região Centro-Oeste e 0,5% na Região Nordeste.

Em relação à rede de ensino, 76,7% estudam em escolas públicas estaduais, 12,1% em escolas federais e 11,2% em escolas particulares.

4.2.1 Decodificação de imagens

Para aferir como ocorre o processo de decodificação dos conteúdos visuais divulgados pela mídia, trezentos alunos⁹² foram questionados sobre quais ideias lhes vinham à mente ao entrarem em contato com cinco imagens: o garoto sírio Alan morto em uma praia do Mar Mediterrâneo, muçulmanos com turbantes para se protegerem de tempestades de areia, o símbolo do comunismo (foice e martelo), as torres gêmeas do World Trade Center em chamas durante o atentado de 11 de setembro e um urso polar devorando uma foca na região ártica⁹³.

Nas escolas em que foram realizadas as decodificações de imagens, antes de iniciar estas atividades, informamos aos alunos que se tratava de uma pesquisa realizada no curso de mestrado em Geografia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Explicamos que os estudantes deveriam escrever, na folha distribuída pelo pesquisador (sem a necessidade de identificação), quais ideias lhes vinham à mente ao entrarem em contato com cinco imagens que seriam exibidas no PowerPoint.

Em algumas instituições de ensino, os alunos questionaram sobre os objetivos de nossa pesquisa ou se a decodificação de imagens era uma atividade avaliativa (prova, teste, exercícios ou estudo dirigido) feita pelo professor de Geografia. Respondemos que, sob o risco de interferência nas repostas dos discentes (o que conseqüentemente comprometeria a lisura dos dados levantados), mencionaríamos os objetivos de nossa pesquisa somente após o término da atividade proposta. Também frisamos que eles poderiam realizar a decodificação de imagens sem a preocupação de serem avaliados, pois não havia resposta “certa” ou “errada”.

Feitas as devidas observações e sanadas as dúvidas dos alunos, a primeira imagem - garoto sírio Alan morto em uma praia do Mar Mediterrâneo – foi exibida. Cinco minutos foram concedidos para que os alunos escrevessem suas impressões sobre a imagem. O mesmo procedimento foi adotado na exibição das outras quatro imagens: muçulmanos, o símbolo do comunismo, torres gêmeas do World Trade

⁹² 206 alunos responderam à decodificação de imagens na própria escola onde estudam e 94 realizaram esta atividade via Internet.

⁹³ As imagens de muçulmanos com turbantes e de um urso polar devorando uma foca foram anteriormente utilizadas em atividade de sala de aula, em orientação de PIBIC pelo professor Vicente de Paula Leão.

Center em chamas e urso polar devorando uma foca.

Encerrada a atividade, agradecemos aos participantes, tecemos alguns comentários sobre a pesquisa (objetivos, metodologia e contextos das imagens exibidas) e disponibilizamos nosso endereço eletrônico para os alunos que porventura desejassem entrar em contato conosco para obter maiores informações sobre nosso trabalho acadêmico.

4.2.1.1 Alan

Figura 1: Alan, garoto sírio morto em uma praia do Mar Mediterrâneo



Fonte: Reuters (Turquia, 2015).

A chamada Guerra Civil Síria consiste em um conflito travado entre o exército sírio e grupos genericamente designados como “rebeldes” que pretendem depor o governo de Bachar Al Assad, como o Estado Islâmico, a Jabhat Fateh al-Sham (antiga Frente Al Nusra, filiada da Al Qaeda na Síria), a Frente Islâmica (Ahrar al-Sham) e a Brigada do Islã (Jaysh al-Islam). Estes dois últimos são apoiados pelas grandes potências ocidentais. O conflito trouxe milhares de mortos e milhões de refugiados que tiveram o continente europeu como principal destino.

Em 2015, a foto do menino Alan Kurdi, de apenas três anos, morto em uma praia do Mar Mediterrâneo, após o naufrágio de uma embarcação de refugiados sírios, repercutiu em âmbito global, tanto em veículos da grande mídia quanto nas redes sociais. A princípio, essa imagem contribuiu para sensibilizar pessoas de todo

o planeta sobre a causa dos imigrantes sírios⁹⁴.

Apenas 1,6% dos participantes não respondeu a esta questão, o que demonstra o grande impacto da foto do garoto Alan. Ao decodificarem a imagem, 51% dos alunos identificaram o contexto ao qual ela está inserida.

Guerra na Síria, onde os outros países presenciam e pouco fazem, visando sempre seus próprios interesses.

A ideia das pessoas tentando fugir dos seus países de origem por conta dos conflitos existentes, mostrando como as pessoas não têm compaixão com os imigrantes que precisam de ajuda.

A guerra na Síria é uma barbaridade que está devastando cidades como Aleppo e traz uma grande tristeza e sensação de injustiça, enquanto pessoas que não tem nada a ver com a guerra estão morrendo.

Resultado de uma política dos EUA, que armou terroristas e gerou toda a guerra que desencadeou o fenômeno da imigração. Tudo aliado à superestimação midiática.

Crueldade da crise migratória e uma guerra na Síria desenfreada sustentada por países ricos visando seus interesses.

Nessas respostas os alunos percebem a importância da mídia para o andamento das relações geopolíticas globais e que as intervenções das potências ocidentais contribuem para gerar instabilidade em nações do Oriente Médio.

Alguns discentes mencionaram que a imagem apresenta uma criança vítima de atentado terrorista, alagamento ou abandonada pelos pais. As ideias e palavras que mais vieram à mente dos alunos que participaram desta pesquisa ao entrarem em contato com a imagem do menino Alan foram tristeza, desespero, revolta, sofrimento, tragédia, injustiça e descaso. Não houve reação positiva.

Os dados apurados nesta questão demonstraram que, embora os noticiários internacionais tenham menor apelo junto à audiência, em determinadas ocasiões, surgem notícias que, devido ao potencial emotivo das imagens, causam fortes reações e prendem a atenção do grande público. Além do mais, os leitores têm, a partir das imagens, uma ideia melhor sobre um acontecimento geopolítico do que

⁹⁴ Do mesmo modo, notícias sobre atentados terroristas praticados por organizações islâmicas tendem a fortalecer grupos e organizações partidárias anti-imigração. Políticos ligados à extrema-direita – como Marine Le Pen, Norbert Hofer e Viktor Orbán – alcançaram consideráveis índices de popularidade devido a suas posturas contrárias à entrada de refugiados do Oriente Médio e Norte da África no continente europeu.

poderiam ter se ele fosse noticiado apenas com palavras impressas.

Após a atividade de decodificação de imagens, muitos alunos afirmaram que a foto do menino Alan era a única informação que possuíam sobre a Guerra Civil Síria.

Na época em que realizamos esta pesquisa não identificamos uma bibliografia especializada que abordasse a chegada de refugiados sírios ao continente europeu, pois se tratava de um fluxo migratório recente, ainda em andamento. Portanto, não havia o distanciamento temporal suficiente para análises mais aprofundadas. As informações disponíveis estavam presentes nos noticiários da grande mídia ou em textos e vídeos compartilhados na Internet.

Este exemplo demonstra a importância da mídia para o processo de ensino-aprendizagem em Geografia na educação básica e a necessidade de “o professor lançar um olhar reflexivo sobre as produções da mídia, questionar o seu alcance, analisar as suas possibilidades e limitações de nos fazer compreender este nosso mundo tão complexo” (INDURSKY, 2000, p. 130, *apud*. GUIMARÃES, 2006, p. 12).

4.2.1.2 Muçulmanos

Figura 2: Muçulmanos em trajes típicos



Fonte: ISCA (International Science and Commonsense Association) (Afeganistão, s/d).

Esta imagem apresenta muçulmanos com turbantes, indumentária utilizada para proteção contra tempestades de areia, intempéries comuns em regiões

desérticas do Oriente Médio.

Nossa principal intenção ao elaborar esta questão foi analisar em que medida os estereótipos difundidos pela grande mídia sobre o mundo muçulmano são compartilhados por alunos do 3º Ano do Ensino Médio.

Somente 3,3% dos alunos não esboçaram alguma reação frente à imagem. A maioria dos discentes (64,6%) demonstrou reações negativas em relação à imagem, sendo a palavra “terrorista” a mais citada. Entre estes alunos, aqueles que não mencionaram diretamente o lexema “terrorista” cunharam frases como:

Pessoas que levam a religião ao extremo, fazendo com que a sociedade não evolua.

Ideias de grupos extremistas.

Preconceito intolerância e terror.

Falta de amor e companheirismo ao próximo.

Pessoas de um grupo extremista, por exemplo, as vestimentas do Estado Islâmico, que é o que mais cresce no mundo.

São pessoas suicidas que acham que estão fazendo o bem matando pessoas inocentes.

31,1% dos estudantes se limitaram a descrever a imagem:

Adaptação ao ambiente, para não perder líquido em um deserto, de algum povo árabe.

Os costumes, hábitos e modos passados por uma determinada cultura.

Apenas pessoas comuns, usando uma caracterização específica de uma cultura de uma determinada região, sem preconceitos.

Nada. Homens cobertos com panos, não é possível tirar nenhuma outra conclusão além disso. Talvez uma alusão a homens que vivem no oriente médio, pela roupa e fundo da imagem; pressupõe-se que sejam muçulmanos.

1% dos participantes decodificou positivamente:

Uns caras felizes.

Religião com belos princípios.

Mostra um olhar de esperança em uma vida melhor.

Diante das respostas concedidas pela maioria dos alunos, foi possível perceber a grande influência das representações midiáticas na formação dos imaginários geopolíticos dos discentes sobre o mundo muçulmano. A imagem a ser decodificada apresentou indivíduos que não estão envolvidos com grupos fundamentalistas. Todavia, o fato de eles utilizarem trajes que encobrem a maior parte do rosto foi o suficiente para grande parcela dos alunos concebê-los como terroristas.

4.2.1.3 Foice e o martelo

Figura 3: Foice e o martelo, símbolos que representam a classe trabalhadora



Fonte: Internet.

Conhecido símbolo comunista, a foice e o martelo representam a classe trabalhadora: o trabalho agrícola e o trabalho industrial, respectivamente. Originária na antiga União Soviética, essa imagem seminal remete a um período do desenvolvimento da humanidade em que o trabalhador ainda não estava apartado dos seus instrumentos de trabalho. A foice e o martelo, por exemplo, podem ser construídos pelos próprios operários (TAVARES, 2009). Cruzados ou entrelaçados

sob um fundo vermelho, a foice e o martelo também estão presentes em emblemas de partidos políticos comunistas em todo o planeta.

60,6% dos alunos se limitam a descrever o conteúdo da imagem, sendo predominantes as palavras comunismo, socialismo, partido, bandeira, Guerra Fria e esquerda.

Um sistema comunista apenas, não vem nenhum tipo de preconceito à cabeça.

Bandeira do regime comunista com suas ideias e ideologias que atualmente vem sofrendo grande perseguição de algumas pessoas nas redes sociais.

Revolução Russa, movimentos da esquerda, Guerra Fria, populismo na América Latina.

Chama atenção o fato de 3,1% dos alunos identificarem o símbolo comunista com o PT. Em sua associação do Partido dos Trabalhadores com o comunismo, um aluno fez uma analogia entre a foice e a letra “P”, e entre o martelo e a letra “T” .

Já 15,6% tiveram representações negativas, associando a foice e o martelo a um sistema falho, políticos corruptos, guerras e terrorismo.

Uma utopia falha que levou milhões a morte, aprendemos uma boa lição com isso, o estado não deve interferir na vida das pessoas.

O socialismo é um sistema econômico que visa a igualdade social e econômica da população. Porém é apresentado como um sistema falho, que isola o lugar em que é implantado.

Me sinto influenciado a ter raiva. Acho um sistema completamente falho e impossível, e pessoas que acreditam nessa bandeira muito inocentes.

Ideais socialistas, fonte de poder para líderes totalitários e de desigualdade e miséria para a população.

As visões positivas (liberdade, igualdade e direitos trabalhistas) predominaram em 4,6% das respostas:

Comunismo, luta, resistência.

Comunismo, revolução de 1917, igualdade entre todos, poder popular.

Comunismo, uma ideia de governo legal, porém só funcionaria com todos os países juntos.

Nessa resposta, o aluno traz a concepção de que o êxito do comunismo depende da aplicação de seus preceitos em âmbito global, o que representaria a substituição do capitalismo como modo de produção predominante. Marx (1977) e Marx e Engels (2008) consideram que, ao contrário do capitalismo, o socialismo não pode se desenvolver progressivamente de um país a outro. Só pode existir em escala mundial, ao acionar o conjunto das forças produtivas e das redes de circulação dos bens criados pelo capitalismo⁹⁵.

19,2% dos alunos não responderam, não identificaram o símbolo presente na imagem ou o confundiram com algum símbolo cristão, terrorista ou nazista. Um discente interpretou a imagem como o “estopim para a 2º Guerra Mundial”⁹⁶.

As associações entre o símbolo comunista com o PT ou o nazismo, presentes em algumas respostas apresentadas pelos discentes, trazem importantes reflexões sobre quais ideias pré-concebidas poderiam estar por trás de tais decodificações.

No Estatuto do Partido dos Trabalhadores, a palavra “comunismo” não é mencionada. Entretanto, uma pesquisa organizada por Ortellado e Solano (2016) com 517 manifestantes presentes em um ato público contra a corrupção estatal perguntou o nível de concordância dos participantes com algumas frases. 64,1% dos manifestantes concordaram que “O PT quer implantar um regime comunista no Brasil” e 55,9% concordaram que “O Foro de São Paulo quer implantar uma ditadura bolivariana no Brasil”⁹⁷.

Nas redes sociais, muitos usuários referem-se ao nazismo como um movimento político de extrema-esquerda ou comunista. A presença da palavra “socialista” no nome do Partido Nazista (também conhecido por Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães) é um dos principais argumentos para tal

⁹⁵ De acordo com Marx, o socialismo corresponde à fase de transição entre o capitalismo e o comunismo. Esta questão será melhor abordada em um tópico posterior.

⁹⁶ O estopim para a 2ª Guerra Mundial, isto é, o acontecimento que deu início a este conflito armado, foi a invasão da Polônia pela Alemanha Nazista, em setembro de 1939.

⁹⁷ “Foro de São Paulo” é a denominação pelo qual ficou conhecida a conferência criada em 1990 por partidos e movimentos sociais de esquerda da América Latina e Caribe, como o PT e o Partido Comunista Cubano. Seus principais objetivos são propor alternativas às políticas neoliberais e promover a integração latino-americana no âmbito econômico, político e cultural. Ao contrário do que é divulgado por usuários de redes sociais e alguns órgãos da grande imprensa brasileira, o “Foro de São Paulo”, não era uma “organização secreta” até 1997, não há a participação das FARC (Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia) como membro efetivo ou tampouco esta conferência visa à implantação do comunismo na América Latina.

afirmação.

No entanto, em seu livro *Mein Kampf*, o próprio Adolf Hitler (1925, p. 88, 193, 225, 350) esclarece:

Nos anos de 1913 e 1914 manifestei a opinião, em vários círculos, que, em parte, hoje estão filiados ao movimento nacional-socialista, de que o problema futuro da nação alemã devia ser o aniquilamento do marxismo. [...] Mais do que qualquer outro grupo, os marxistas, ludibriadores da nação, deveriam odiar um movimento [nazismo] cujo escopo declarado era conquistar as massas que até então tinham estado a serviço dos partidos marxistas dos judeus internacionais. Só o título “Partido dos Trabalhadores Alemães” já era capaz de irritá-los. [...] A cor vermelha de nossos cartazes foi por nós escolhida, após reflexão exata e profunda, com o fito de excitar a Esquerda, de revoltá-la e induzi-la a freqüentar nossas assembléias; isso tudo nem que fosse só para nos permitir entrar em contato e falar com essa gente. [...] A Alemanha é hoje o próximo grande objetivo do bolchevismo. É necessária toda a força de uma idéia nova, com o caráter de uma emissão, para mais uma vez fazer ressurgir o nosso povo, livrá-lo da fascinação dessa serpente internacional.

Para Hitler, o termo “socialista” era uma palavra de origem alemã, correspondente a um modelo ideal de terras semicoletivas e semiprivadas que existia entre os antigos povos germânicos do 1º Reich, e Karl Marx, um judeu, havia usurpado essa palavra para sua teoria subversiva, o comunismo.

Não obstante, muitos jornalistas da grande mídia brasileira também contribuem para associações entre PT, nazismo e comunismo. Em sua conta no Twitter, a apresentadora do telejornal SBT Brasil, Rachel Sheherazade, afirmou que “Hitler fundou o PT da Alemanha”. Segundo Felipe Moura Brasil, em artigo publicado no site da revista *Veja*, “o PT salvou da extinção o movimento comunista latino-americano por meio da fundação do Foro de São Paulo”⁹⁸.

⁹⁸ Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/felipe-moura-brasil/conheca-o-foro-de-sao-paulo-o-maior-inimigo-do-brasil/>>. Acesso em: 9 ago. 2017.

4.2.1.4 Torres Gêmeas

Figura 4: Torres Gêmeas do World Trade Center em chamas durante o atentado de 11 de setembro de 2001



Fonte: Sean Adair/Reuters (Estados Unidos, 2001).

O atentado de 11 de setembro foi “transmitido ao vivo” para quase todo o planeta. Assim, pela primeira vez na história, um acontecimento passou a fazer parte simultaneamente da memória de bilhões de seres humanos. O ataque organizado pela Al Qaeda contra os Estados Unidos foi a “primeira experiência geopolítica globalmente compartilhada”.

A imagem acima retrata o ataque do segundo avião às Torres Gêmeas do World Trade Center. Como já mencionamos, este complexo empresarial, localizado na ilha de Manhattan, em Nova York, simbolizava a pujança dos Estados Unidos enquanto única superpotência global. Os mentores do atentado provavelmente levaram esta questão em conta, como também deveriam ter em mente o grande impacto midiático que representaria a destruição das Torres Gêmeas. Nas palavras de Baudrillard (2003, p.14):

O desabamento das torres é o acontecimento simbólico maior. Imaginem se não tivessem desabado, ou que apenas uma delas desabasse, o efeito não seria de modo algum o mesmo. A prova gritante da fragilidade da potência mundial não teria sido a mesma. As torres, que eram o emblema dessa potência, ainda a encarnam nesse fim dramático, que lembra um suicídio.

O atentado de 11 de setembro também representa uma tendência registrada no contexto geopolítico pós-Guerra Fria: a diminuição significativa do número de guerras entre Estados-Nacionais e, por outro lado, o aumento de conflitos entre organizações não-estatais e Estados-Nacionais.

No entanto, a grande maioria dos alunos que participaram desta pesquisa percebe as relações internacionais somente a partir da atuação estatal⁹⁹. Desse modo, alguns discentes identificaram os ataques às Torres Gêmeas do World Trade Center como uma agressão organizada por algum país muçulmano aos Estados Unidos, conforme demonstram os exemplos a seguir:

A imagem dos conflitos entre os países.

Países muçulmanos indo contra a soberania que os Estados Unidos impunham sobre o Oriente Médio.

Apenas um estudante identificou a importância simbólica das Torres Gêmeas:

Ataques as duas torres que já foram símbolo do capitalismo/ocidente.

Na época do atentado os alunos que participaram desta pesquisa eram recém-nascidos. Contudo, fatos históricos como o 11 de setembro são frequentemente lembrados na mídia. Nesse sentido, um aluno afirmou: “As torres gêmeas, eu conheço toda a história, mas não vivenciei nada disso”.

2,3% dos participantes não responderam a esta questão. 84,6% dos estudantes relacionaram corretamente a imagem a ser decodificada com o atentado realizado pela rede Al Qaeda.

Destruição das torres mais importantes do Estados Unidos.

Atentado às torres gêmeas em 11 de setembro, me remete ao terrorismo e aos atentados atuais, como na França.

11 de setembro, o maior atentado terrorista já feito na história, com a destruição das torres gêmeas.

⁹⁹ Esta questão será melhor abordada no tópico em que analisamos as imagens acústicas dos discentes sobre o lexema “geopolítica”.

Conforme apontado no segundo capítulo, na edição de 11 de setembro de 2001 do Jornal Nacional o ataque promovido pela Al Qaeda contra os Estados Unidos foi qualificado como “o maior atentado terrorista de todos os tempos”.

Um aluno associou a imagem do 11 de setembro com o “atentado da imagem número 2” (que apresentava muçulmanos com turbantes para se protegerem das tempestades de areia). Outro estudante lembrou que, na manhã de 11 de setembro de 2001, o programa “TV Globinho” foi interrompido pela vinheta do plantão do jornalismo da Rede Globo¹⁰⁰.

Alguns discentes mencionaram a hipótese de o atentado de 11 de setembro ser uma “operação de bandeira falsa” (*False Flag Attacks*):

Manipulação dos E.U.A para invadirem países de origem islâmica na busca de petróleo.

O desabamento das torres gêmeas, dito até então feito por terroristas a mando do Bin Laden. Mas há teorias que dizem que as torres explodiram antes do contato dos aviões, por explosivos implantados no local.

Conspiração de um ataque terrorista forjado pelos próprios EUA para legitimar a invasão a países do Oriente Médio e hostilidade para/com o eixo do mal. Tal argumento é reforçado com relatos de reuniões de George Bush com grandes investidores de petrolíferas antes da invasão ao Afeganistão.

Acontecimentos como o 11 de setembro e os fluxos migratórios de refugiados sírios ao continente europeu (retratado na primeira imagem), devido à visibilidade midiática, costumam despertar a curiosidade dos alunos que, ávidos pela necessidade de melhor compreender estes fatos, buscam em telejornais, revistas, sites e nas aulas de Geografia novas informações (LEÃO e CARVALHO LEÃO, 2008, p. 67). Nesse sentido, o professor pode aproveitar esse interesse para introduzir questões geopolíticas em sala de aula. No entanto, como já apontamos, é preciso superar as análises superficiais presentes nos noticiários internacionais.

Apesar de o atentado de 11 de setembro ter ocorrido dezesseis anos antes da realização desta pesquisa e a foto de Alan Kurdi morto em uma praia do Mar Mediterrâneo há apenas dois anos, o percentual de alunos que identificaram o contexto geopolítico da imagem do garoto sírio foi menor do que o percentual de

¹⁰⁰ Esta resposta demonstra a importância da televisão, sobretudo a Rede Globo, na formação de imaginários geopolíticos.

estudantes que identificaram o ataque às torres gêmeas. A visibilidade midiática pode ser um fator que explique esses números. Enquanto o atentado de 11 de setembro é frequentemente lembrado nos principais órgãos de comunicação, a presença dos fluxos migratórios de refugiados sírios para a Europa nos noticiários internacionais limitou-se a alguns dias.

4.2.1.5 Urso Polar

Figura 5: Urso Polar devorando uma foca



Fonte: Pål Hermansen (Noruega, 2005).

Esta imagem retrata o degelo que ocorre durante o breve verão da região ártica. A partir das respostas apresentadas, constatamos que os discentes são influenciados pelas visões midiáticas sobre questões climáticas. 67% dos alunos interpretaram que a imagem representa um processo ocasionado pela ação humana, sobretudo o aquecimento global¹⁰¹.

¹⁰¹A expressão “aquecimento global” se refere ao aumento das temperaturas médias do planeta, supostamente provocado por determinadas ações humanas, como a emissão de gases que potencializam o Efeito Estufa. Não há consenso entre a comunidade científica sobre a existência deste processo. Entre diversos climatólogos, há divergências quanto à capacidade humana em intervir no clima do Planeta; quando muito, aceitam que essa intervenção é de caráter local. Já para outros estudiosos, a ação humana tem acentuado as mudanças climáticas globais. Todavia, a partir de notícias pré-estabelecidas ou calendarizadas, a mídia apresenta o aquecimento global como uma

Aumento do aquecimento global, quem sofre diretamente com isso são os animais desse habitat.

O sofrimento dos animais com a ação humana sobre a natureza, afetando o clima com o aquecimento global e, conseqüentemente, derretendo as geleiras.

A poluição do meio ambiente praticada pelo homem, no qual está refletindo na sobrevivência de outros animais, ou seja, um problema de aquecimento global na terra.

Aquecimento global situado na Antártica, um dos países mais frios, virando uma imagem de derretimento ou mudança de clima.

Constatamos que, em algumas respostas, os alunos se referiam a continentes (Antártida) ou religiões (islamismo) como se fossem países, o que demonstra deficiências de conhecimentos geográficos básicos. Além do mais, não há ursos polares na Antártida, pois se trata de uma espécie endêmica da região ártica.

Por outro lado, 20,3% dos alunos conceberam o degelo presente na imagem como um fenômeno natural:

Descongelamento de calotas polares.

O gelo que derreteu e um urso em cima de uma pedra de gelo.

Característica de calotas, método de vida, sobrevivência.

Nada. A imagem não nos diz nada. Talvez uma pequena pressuposição sobre como essa água no estado líquido formou-se; porém, sem conclusões pressupostas.

3,3% dos estudantes não responderam a esta questão. 9,4% não fizeram associações entre a imagem e questões climáticas:

Fome do urso.

Um urso polar sobrevivendo em seu ambiente.

Coca-Cola no natal.

Natureza e seu modo de sobrevivência.

Ciclo da vida, muitas das vezes não é justo.

Assim como em questões anteriores, os dados apurados nessa decodificação de imagem nos demonstram como ideias pré-concebidas são acionadas pelo receptor para ir além daquilo que a foto apresenta (nesse caso, a concepção de que determinadas atividades antrópicas seriam responsáveis pelo aumento das temperaturas do planeta).

Nesse sentido, podemos afirmar que uma imagem não constitui produto exclusivo das estruturas visuais, com as quais se tem contato direto, pois sua interpretação vai depender dos mecanismos cognitivos que um indivíduo possui para filtrar a realidade.

Estes filtros estão relacionados, em grande medida, às representações sociais predominantes em um dado contexto, pois o “que vemos é constantemente modificado por nosso conhecimento, nossos anseios, nossos desejos, nossas emoções, pela cultura, pelas teorias científicas mais recentes” (SACKS, 2001).

Para Guimarães e Diniz (2016, p. 168), imagens não são meras imagens, sem objetivo aparente. Pelo contrário, elas produzem sentidos, convocam-nos a compartilhar e acreditar em determinadas ideias. Por isso, é importante que o professor reflita sobre os aparatos midiáticos e os processos tecnológicos produtores e propagadores de imagens e se indague sobre como o aluno direciona o seu olhar para todo esse arsenal convidativo posto pela linguagem audiovisual, especialmente a proveniente da mídia.

4.2.2 Questionário escrito para alunos

O questionário aplicado para alunos do 3º ano do Ensino Médio apresentou três perguntas objetivas ou “fechadas” – nas quais já estavam disponíveis opções de resposta e o participante poderia escolher uma alternativa – e quatro perguntas subjetivas ou “abertas” – em que o participante poderia expressar livremente suas concepções sobre as temáticas propostas.

Os dados levantados nas perguntas objetivas foram tabulados, ordenados e contabilizados estatisticamente em gráficos. Nas questões que permitiam mais de uma resposta por parte do participante, ou seja, em que ele poderia optar por responder uma ou mais alternativas, os resultados foram tabulados e organizados em gráficos, de acordo com a frequência em que foram citados. Para analisar os

dados obtidos nas perguntas abertas criamos “padrões de respostas” a partir das informações obtidas no questionário.

Assim como no procedimento adotado na atividade de decodificação de imagens, antes de aplicarmos os questionários nas escolas, informamos aos alunos que se tratava de uma pesquisa realizada no curso de mestrado em Geografia pela Universidade Federal de São João del-Rei. Explicamos que não era uma atividade avaliativa. Também frisamos que, se houvesse alguma questão que eles não soubessem ou não desejassem responder, poderiam “deixar em branco”. Feitas às devidas ressalvas, distribuimos o questionário e solicitamos aos discentes que o mesmo não deveria ser identificado. A partir de então, nossa presença em sala de aula se limitou a solucionar algumas dúvidas dos alunos em relação ao conteúdo das perguntas.

Encerrada a aplicação de questionários (que teve duração média de 50 minutos) agradecemos aos participantes, tecemos alguns comentários sobre a pesquisa (objetivos, hipóteses e metodologia) e disponibilizamos nosso endereço eletrônico para os alunos que porventura desejassem entrar em contato conosco para obter maiores informações sobre o nosso trabalho acadêmico.

No questionário escrito para alunos, respondido por trezentos estudantes¹⁰² do 3º Ano do Ensino Médio, foram apresentadas as seguintes questões:

1. a. Você tem interesse por notícias sobre outros países, povos, continentes ou regiões do planeta?

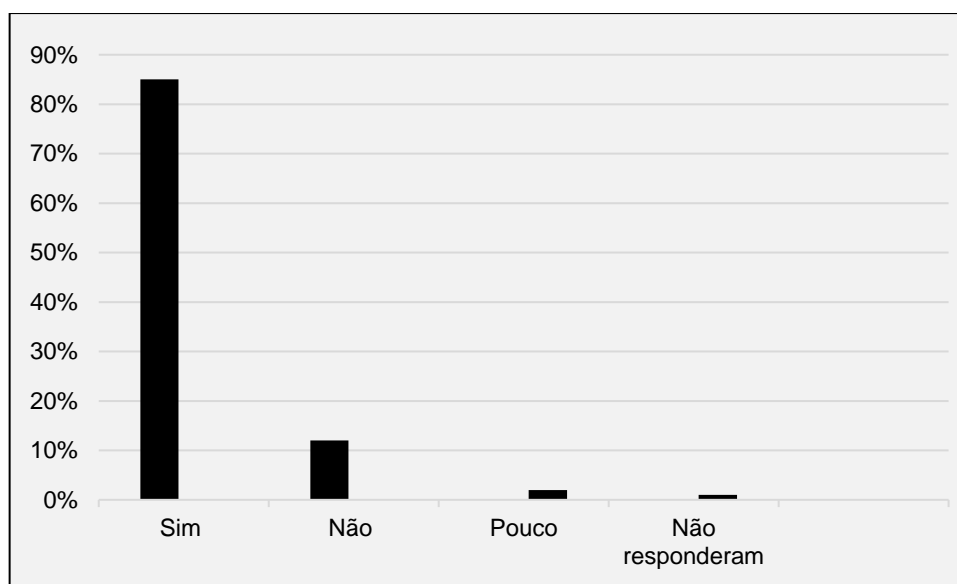
b. Em caso de resposta afirmativa, qual meio de comunicação você mais utiliza para obter essas informações?
2. Quais imagens vêm à sua mente (ou também ideias, sentimentos ou outras palavras) quando você ouve ou lê a palavra: a. democracia, b. terrorismo, c. ditadura, d. capitalismo, e. comunismo, f. muçulmano, g. islamismo, h. geopolítica, i. Estados Unidos, j. Venezuela.
3. Quais são as suas principais dificuldades para compreender as aulas de Geografia que abordam a geopolítica e os conflitos armados no mundo?
4. Você utiliza as redes sociais para se informar sobre os principais acontecimentos do Brasil e do mundo?
() Sim () Não

¹⁰² 218 alunos responderam ao questionário na própria escola onde estudam e 82 realizaram esta atividade via Internet.

5. Costuma verificar se essas informações das redes sociais são verdadeiras?
 Sim Não
6. Em caso de resposta afirmativa, como você procede para averiguar sobre a autenticidade de uma informação compartilhada nas redes sociais?
7. Responda:
 Sim Não Não sei responder
- a. A principal causa dos confrontos entre judeus e palestinos é religiosa?
b. A Amazônia é a maior floresta do mundo?
c. O efeito estufa ameaça a vida no planeta?
d. Todo muçulmano é árabe?
e. A Amazônia é o pulmão do mundo?

4.2.2.1 Você tem interesse por notícias sobre outros países, povos, continentes ou regiões do planeta?

Gráfico 13 - Respostas dos discentes à letra "a" da primeira pergunta do questionário



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados obtidos por aplicação de questionário para alunos do 3º Ano do Ensino Médio.

O grande interesse demonstrado pelos alunos sobre notícias relacionadas a outros países, povos, continentes ou regiões do planeta pode significar um importante fator motivacional para que os professores trabalhem questões geopolíticas. Concordamos com Araújo (2010, p. 286) que abordar a geopolítica em sala de aula representa uma maneira de explorar ao máximo o conhecimento prévio

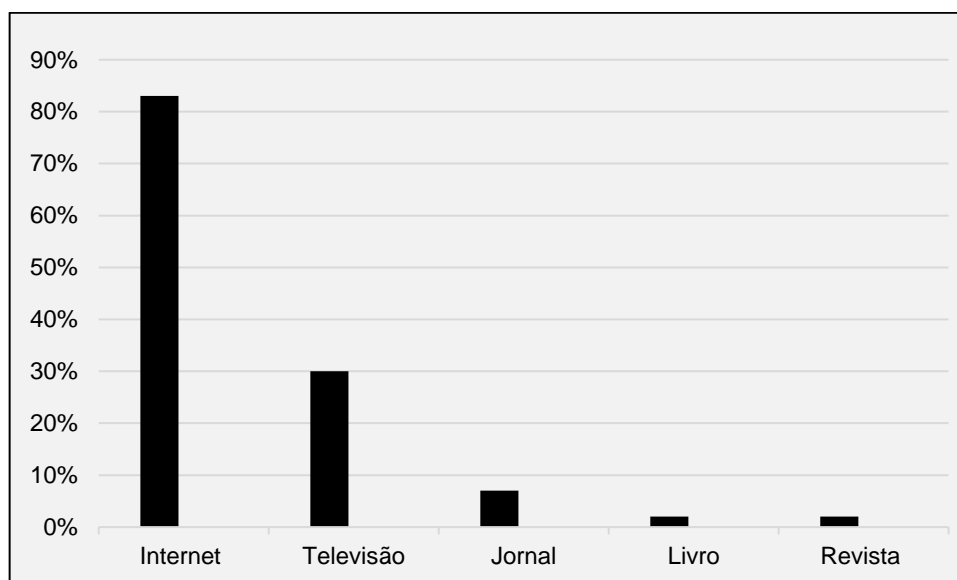
e a curiosidade do aluno na busca de aprendizagem mais significativa, bem como inspirar a valorização do ensino de Geografia na escola e a própria visão sobre a disciplina na comunidade escolar e na sociedade como um todo.

Em um mundo cada vez mais interligado, não somente sob os aspectos econômico e cultural, mas também politicamente, para melhor entendermos os principais desdobramentos do cenário político em um país periférico como o Brasil, é fundamental relacioná-los ao andamento das relações geopolíticas globais.

Por outro lado, percebemos, na avaliação das respostas, que os alunos que demonstraram pouco ou nenhum interesse pelos noticiários internacionais também não reproduziram os estereótipos difundidos pela mídia sobre determinados povos, sistemas econômicos e religiões, sendo, portanto, indiferentes a questões geopolíticas.

4.2.2.1.1 Em caso de resposta afirmativa, qual meio de comunicação você mais utiliza para obter essas informações?

Gráfico 14 - Respostas dos discentes à letra "b" da primeira pergunta do questionário



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados obtidos por aplicação de questionário para alunos do 3º Ano do Ensino Médio.

O fato de a maioria dos docentes e discentes recorrer à Internet como fonte privilegiada de informação sobre os principais acontecimentos geopolíticos fornece um dado importante sobre a perda de influência junto ao público dos tradicionais

órgãos de imprensa, como as grandes emissoras de televisão, as estações comerciais de rádio e os jornais e revistas de circulação nacional. Esta constatação também reforça a necessidade de professores e alunos refletirem em sala de aula sobre a credibilidade, veracidade e embasamento teórico de textos e imagens disponíveis na rede mundial de computadores.

4.2.2.2 Imagens acústicas

Inúmeras pesquisas, nos mais variados campos do conhecimento, demonstram que os diferentes significados assumidos por determinadas palavras em contextos específicos exercem grande influência na percepção, na memória e no comportamento social.

Bakhtin (1997) adverte que a palavra é o signo ideológico por excelência, pois, como produto da interação social, ela se caracteriza pela pluralidade. Por isso, é o lugar privilegiado para a manutenção da ideologia, retratando as diferentes maneiras de significar a realidade, de acordo com os pontos de vista daqueles que a empregam.

Wainberg (2005, p. 99) sugere que há uma nítida correlação entre as variações linguísticas das emissoras e as impressões mentais decorrentes nos receptores, ou seja, a palavra produz efeito persuasivo ao alterar julgamentos, ou ainda ao influenciar o nível de compreensão e memória do receptor sobre os fatos.

É através das palavras que os jornalistas produzem efeitos e exercem uma violência simbólica. Portanto, é controlando o uso das palavras que eles podem limitar os efeitos da violência simbólica que podem exercer *nolens volens*. A violência simbólica é uma violência que se perpetua na e pela ignorância, que se exerce de uma maneira tanto mais cruel quando aquele que a exerce não sabe que exerce e quando aquele que a sofre não sabe que a sofre (BOURDIEU, 1992 *apud* RAMONET, p. 57-58, 2007).

Recorrendo ao pensamento de Moscovici (2012), as representações sociais possuem duas faces, que são interdependentes, assim como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Assim, a representação é a soma da imagem com a significação. Dito de outra maneira, a representação iguala toda a imagem a uma ideia e, do mesmo modo, toda ideia a uma imagem.

Quando um indivíduo ouve ou lê uma palavra qualquer, isto pode ativar em

sua mente uma rede de outras palavras, conceitos, modelos, imagens, sensações proprioceptivas, lembranças, repulsas, medos, afetos, etc.

Para este trabalho, perguntamos aos alunos quais imagens vêm à sua mente (ou também ideias, sensações ou palavras) quando ouvem ou leem uma determinada palavra utilizada nos noticiários internacionais. Selecionamos dez lexemas: democracia, terrorismo, ditadura, capitalismo, comunismo, muçulmano, islamismo, geopolítica, Estados Unidos e Venezuela.

4.2.2.2.1 Democracia

A palavra “democracia” surgiu na Grécia Antiga. Etimologicamente seu significado é “governo do povo”. No entanto, a própria democracia grega era incompleta, pois mulheres, escravos e estrangeiros eram excluídos da participação política. A partir do século XVIII, com as chamadas revoluções burguesas, democracia passa a ser sinônimo de República, quando os cidadãos passam a escolher seus governantes através do voto.

A utilização do termo “democracia” na grande mídia é seletiva. Varia de acordo com a posição ocupada por um Estado-Nacional no xadrez geopolítico global. O fato de um determinado país ser aliado ou não das grandes potências mundiais, sobretudo dos Estados Unidos, define, em última instância, sua representação midiática como nação democrática. Apesar de suas ações autoritárias contra o povo palestino, Israel é considerada “a única democracia do Oriente Médio”.

Os noticiários sobre a geopolítica sul-americana também exemplificam a flexibilidade assumida pelo conceito de democracia. Governos politicamente à esquerda, inclusive os que chegaram ao poder através de eleições diretas, são considerados antidemocráticos. Em contrapartida, governos instituídos após golpes de Estado, mas alinhados aos interesses estadunidenses, são qualificados como democráticos.

14% dos alunos não responderam a esta questão, um percentual considerado alto, levando-se em conta que a palavra “democracia” é utilizada em variados contextos e espaços sociais.

Foi possível identificar entre os participantes desta pesquisa três posturas

básicas frente ao termo “democracia”. A primeira concepção, predominante em 31% das respostas, limita a democracia ao processo eleitoral:

A maioria escolhendo uma mesma opção.

A liberdade e responsabilidade de poder escolher o meu representante.

Pessoas votando.

Embora a realização de eleições livres seja condição *sine qua non* para a existência de um sistema democrático, é importante que os alunos percebam a democracia como uma prática que está além de escolher os seus representantes nos poderes Executivo e Legislativo. Nesse sentido, o MEC, em suas “Orientações Curriculares para o Ensino Médio”, relacionadas às Ciências Humanas, propõe que o professor elabore e conduza atividades didáticas que promovam valores e atitudes condizentes com o exercício da cidadania plena e da democracia (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 83, 2006). No entanto, projetos como o já citado “Escola Sem Partido”, ao impedirem discussões políticas em instituições escolares e cercearem a liberdade de expressão de docentes e discentes, transformam a própria sala de aula em um ambiente antidemocrático.

A segunda postura, apresentada por 27% dos alunos, enfatiza direitos democráticos como greves e manifestações.

Eleições, direitos, conquistas.

Democracia o direito de escolher onde todos podemos ir e vir e podemos expressar nossa indignação.

Manifestações e greves.

É importante ressaltar que as coberturas midiáticas sobre movimentos grevistas variam de acordo com os interesses políticos e econômicos dos órgãos de comunicação. Em abril de 2017, ao noticiar a Greve Geral convocada contra a reforma previdenciária proposta pelo governo de Michel Temer, a grande mídia omitiu as causas das mobilizações e ressaltou os transtornos gerados pelo movimento grevista (depredações, trânsito caótico e atrasos em transportes coletivos).

Três meses depois, a oposição venezuelana também convocou uma Greve Geral, contra a proposta de Nicolás Maduro em convocar uma nova Assembleia Constituinte. Neste caso, os principais grupos de comunicação destacaram somente a violência utilizada pela polícia venezuelana para reprimir os manifestantes. Já o levante popular contrário à reforma previdenciária argentina, ocorrido em dezembro do mesmo ano, foi pouco mencionado na grande imprensa brasileira¹⁰³.

A terceira postura, identificada nas respostas de 14,6% dos alunos, apresenta visões críticas que apontam falhas dos preceitos democráticos no Brasil:

Golpe, a democracia não está sendo exercida.

Ao ouvir o termo “democracia”, penso em um sistema político falho, incapaz de verdadeiramente englobar os cidadãos de maneira igualitária.

Democracia direta pura como tal, não existe em nenhum país moderno. Para alguns analistas existe atualmente apenas para decisões estritamente locais ou paroquiais, em alguns cantões.

Uma ideia de “governo para todos”, “livre vontade do povo”, porém isso me traz um sentimento de infelicidade ao perceber que nossa atual “democracia” na verdade não é o governo do povo e para o povo, não passa de nada mais nada menos do que a representação dos interesses individuais de governantes irresponsáveis e corruptos.

Já 2,9% dos participantes enfatizaram questões históricas que envolvem o conceito de democracia:

Atenas e a criação da democracia

Grécia, EUA, filosofia, liberdade, iluminismo.

Democracia me remeta à Grécia Antiga e a ideia relacionada à Revolução Francesa.

Penso no quadro em que a mulher levanta a bandeira da França, representando a Revolução Francesa¹⁰⁴.

¹⁰³ Os noticiários da imprensa brasileira utilizaram praticamente as mesmas palavras para noticiar as mobilizações populares na Argentina: “Greve contra reforma da Previdência na Argentina afeta voos no Brasil” (G1), “Greve contra reforma da Previdência na Argentina afeta voos do Brasil” (*Jornal do Brasil*), “Companhias cancelam voos para Argentina devido a greve geral no país” (*Folha de São Paulo*), “Greve na Argentina afeta voos de aéreas brasileiras” (*Valor Econômico*).

¹⁰⁴ O aluno provavelmente se referiu a pintura “Liberdade Guiando o Povo”, de Eugène Delacroix.

Esta pesquisa foi realizada em um período de grande instabilidade política. O tema “corrupção” esteve bastante presente nos noticiários da imprensa brasileira, através de sistemáticas coberturas que abordavam investigações de órgãos federais sobre possíveis esquemas de corrupção que envolviam membros de vários partidos políticos. No entanto, a grande mídia manipulava de modo seletivo os casos de corrupção, com o objetivo a deslegitimar certas legendas partidárias e resguardar outras.

Em conversações informais, percebemos que um número considerável de discentes repudia a esfera política brasileira. Em certa medida, podemos afirmar que a mídia, ao desqualificar insistentemente a política partidária, através de matérias que praticamente generalizam todos os indivíduos que se dedicam a esta atividade como corruptos, contribui para que grande parcela do público tenha aversão à política. Também chamou a atenção o fato de nenhum aluno ter mencionado a liberdade de imprensa, tema bastante defendido pelo próprio discurso jornalístico como fator importante para o andamento de um Estado democrático.

Por outro lado, consideramos que democratizar os meios de comunicação de massa (para que o grande público tenha acesso à diversidade de pensamentos presentes na sociedade), promover um melhor sistema educacional e reduzir as desigualdades sociais (o que torna os eleitores menos vulneráveis aos discursos de políticos demagogos) são questões tão importantes para a consolidação da democracia brasileira quanto o direto ao voto.

4.2.2.2 Terrorismo

O conceito de terrorismo assume diferentes significados que variam, geralmente, de acordo com o contexto político em que é empregado. Para o Centro Nacional Contra o Terrorismo, órgão do governo estadunidense, trata-se de um “ato de violência premeditado e perpetrado por grupos subnacionais ou agentes clandestinos contra alvos não-combatentes” (ESTADOS UNIDOS, 1999). Todavia, essa definição exclui o terrorismo de Estado, como a tortura praticada pelo próprio governo de Washington na prisão de Guantánamo, por exemplo. De acordo com a ONU (2015), “terrorismo é um método de violência empregado por indivíduos, grupos ou agentes do Estado em que as vítimas diretas não são os alvos principais”.

Segundo Ferreira (2007, p. 76), terrorismo é uma categoria política cuja apropriação é feita fundamentalmente para reforçar a fronteira entre o legítimo e o ilegítimo.

O terrorismo contemporâneo tem início na primeira metade do século XX, a partir das ações armadas de grupos organizados pelo Movimento Sionista (como o Irgum, Esquadrões Noturnos Especiais, Stern e Haganah) que promoviam ataques à população árabe e a representantes do Mandato Britânico na Palestina.

Posteriormente, a ONU classificou outros grupos – de diferentes tendências políticas, culturais e religiosas – como organizações terroristas. Entretanto, sobretudo no contexto pós-11 de setembro, devido às proporções globais que o fenômeno terrorismo adquiriu, a mídia internacional passou a enfatizar sistematicamente a ação de grupos terroristas islâmicos¹⁰⁵.

As imagens acústicas de 36,7% dos alunos sobre a palavra “terrorismo” refletem a representação deste termo nas coberturas midiáticas, isto é, remetem às dimensões espetacularizadas de atentados organizados por grupos como Al Qaeda e Estados Islâmico. Entre as motivações para a execução de um ataque terrorista, as de cunho religioso foram as únicas citadas pelos discentes. 18,3% relataram sentimentos negativos frente à palavra “terrorismo” como medo, tristeza e sofrimento. 8,3% não responderam. 5,3% associaram o terrorismo diretamente ao islamismo. Não houve visões positivas.

Estes dados demonstram que as imagens acústicas dos alunos que participaram desta pesquisa para a palavra “terrorismo” estão associadas às ações de organizações fundamentalistas islâmicas. Ao contrário da Al Qaeda e do Estado Islâmico, outros grupos também classificados como “terroristas” (como IRA e ETA, ou a organização racista estadunidense Ku Klux Klan) não foram citados pelos discentes em suas respostas. Também chama a atenção o fato de questões políticas, nacionalistas ou étnicas não serem mencionadas como motivações de atentados terroristas.

Nesse sentido, concordamos com Guimarães e Diniz (2016, p. 191) que a

¹⁰⁵ Na primeira metade do século XX, a principal aspiração dos povos árabes era a libertação do domínio turco-otomano para, posteriormente, formarem seu próprio Estado-Nacional (Grande Arábia). No entanto, as divisões arbitrárias feitas pelas grandes potências europeias no Oriente Médio, através de acordos sigilosos entre França e Reino Unido, frustraram tais pretensões. Diante dessa realidade, alguns militantes árabes abandonaram o nacionalismo político e adotaram o fundamentalismo religioso, tendo como causa primordial impedir a influência de valores ocidentais sobre a religião islâmica. Neste contexto conturbado, tem-se a gênese dos principais grupos terroristas do Oriente Médio (PINTO, 2010).

escola, sobretudo nas aulas de Geografia, pode ser um espaço para que o docente possa construir com os alunos reflexões críticas sobre as múltiplas faces assumidas pelo terrorismo, considerando que suas motivações, objetivos e manifestações são muito mais complexas do que os noticiários internacionais apresentam.

4.2.2.2.3 Ditadura

O emprego do termo “ditadura” na grande mídia brasileira é bastante seletivo. Nações consideradas como “inimigas” do Ocidente (como Síria, Venezuela, Coreia do Norte, Irã e Cuba) são qualificadas como “ditaduras” e seus respectivos governantes, conseqüentemente, adjetivados como “ditadores”. Todavia, o mesmo rótulo não é aplicado aos aliados das grandes potências mundiais.

Em maio de 2017, quando o governo venezuelano convocou eleições para uma Assembleia Nacional Constituinte, utilizando mecanismos que estavam presentes na constituição do país, o presidente Nicolás Maduro foi chamado de “ditador” pela imprensa brasileira. Já em setembro do mesmo ano, quando a Guarda Civil da Espanha tentou impedir a realização de um referendo sobre a independência da Catalunha em relação ao Estado-Nacional espanhol, os principais jornais, revistas e emissoras do Brasil não qualificaram o governo de Madri como autoritário ou se referiram ao primeiro-ministro Mariano Rajoy como “ditador”.

Muitos veículos da imprensa hegemônica ainda apresentam certa resistência em utilizar a palavra “ditadura” para se referir ao Regime Militar que vigorou no Brasil entre 1964 e 1985. Através de um editorial, a *Folha de São Paulo*, por exemplo, se referiu a este período como “ditabranda”, pois, de acordo com o periódico, o regime partiu de uma ruptura institucional, mas depois preservou ou instituiu formas controladas de disputa política e acesso à Justiça¹⁰⁶.

Neste mesmo editorial, intitulado “Limites a Chávez”, escrito após a população venezuelana aprovar um referendo que autorizava ocupantes de cargos políticos a concorrerem por quantas reeleições seguidas desejassem, a *Folha de São Paulo* acusou o ex-presidente Hugo Chávez de manipular as instituições do país, qualificando-o como caudilho, autoritário e de colocar em prática uma espécie de “bonapartismo chavista”.

¹⁰⁶ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1702200901.htm>>. Acesso em 9 ago. 2017.

Já Angela Merkel ocupou o cargo de chefe de governo da Alemanha por mais de uma década, escolhida através do voto popular, assim como Chávez. No entanto, ela não é representada negativamente na imprensa brasileira¹⁰⁷.

16,9% dos alunos associaram o termo “ditadura” a governos militares:

Brasil, militares abusando de seu poder.

A ditadura civil-militar brasileira e a luta contra a opressão.

Militar, utopia, tortura, política, governo.

O militarismo “reinando”, a liberdade de expressão sendo privada, pessoas que se julgam “cidadãos de bens” se sentindo bem em um estado cujos direitos são violados, e a opressão afronta, chamada de honra a pátria.

Outras imagens acústicas e palavras citadas com mais frequência foram “repressão”, “autoritarismo”, “ausência de liberdade” e “nazismo”. 2,3% dos estudantes apresentaram visões positivas, associando ditadura à “solução para o Brasil”, “justiça”, “segurança”, “evolução psicológica” e “respeito à pátria”. 16% dos alunos não responderam esta questão.

A instabilidade política atravessada pelo Brasil à época da realização desta pesquisa, à qual nos referimos em um tópico anterior, foi acompanhada de uma crescente radicalização ideológica. Durante a aplicação dos questionários, percebemos que alguns alunos reproduziam discursos negativos propagados por alguns articulistas da grande mídia brasileira sobre conhecidos nomes do cenário político nacional. Outros discentes defendiam a intervenção militar, com a instalação de um regime autoritário, como única maneira de superar os principais problemas brasileiros.

Já alguns estudantes demonstraram dificuldades em distinguir governos ideologicamente à esquerda de governos ideologicamente à direita. Após a aplicação do questionário, uma aluna fez a seguinte pergunta: "Se tiver outra intervenção militar no Brasil, igual a Ditadura Militar que já teve, vamos ficar igual a Cuba"?

Em conversa reservada, outra estudante afirmou que a Ditadura Militar que

¹⁰⁷ Não pretendemos com essas observações defender Hugo Chávez e os governos sírio, norte-coreano e cubano ou tampouco criticar Angela Merkel, mas demonstrar a parcialidade dos noticiários internacionais.

vigorou no Brasil entre 1964 e 1985 foi um regime ideologicamente à esquerda. Para esta discente, toda nação onde não há direitos democráticos como eleições para presidente e liberdade de expressão pode ser considerada politicamente de esquerda.

Este tipo de concepção equivocada sobre temáticas políticas não é reverberada pela grande mídia, mas está bastante presente na Internet. No site do Instituto Liberal – organização sem fins lucrativos que defende pautas como livre iniciativa, propriedade privada e responsabilidade individual – vários artigos enfatizam que a Ditadura Militar foi um regime ideologicamente à esquerda¹⁰⁸. O intervencionismo estatal na economia é o principal argumento para tal proposição. No entanto, o alinhamento incondicional dos governos militares ao bloco capitalismo durante a Guerra Fria, o incentivo à instalação de empresas transnacionais e a perseguição a indivíduos e organizações sociais consideradas esquerdistas são fatores que contradizem qualquer argumento que relacione a Ditadura Militar à esquerda política.

4.2.2.2.4 Capitalismo

O capitalismo é o sistema político/econômico predominante no planeta. Mais do que um modo de produção, o capitalismo consiste também em um modelo civilizacional, em que praticamente todas as esferas da vida são passíveis de serem mercantilizadas, isto é, podem se transformar em mercadorias que geram lucro. Marx (2008) apontava que no capitalismo os bens materiais, ao serem fetichizados, ocultam o trabalho social utilizado em sua produção e passam a assumir qualidades que vão além da mera materialidade. As coisas são personificadas e as pessoas são coisificadas. Em outros termos, um automóvel de luxo, uma mansão em um bairro nobre ou ostentar objetos de determinadas marcas famosas são alguns dos fatores que conferem maior valorização e visibilidade social a um indivíduo.

Os grandes veículos de comunicação de massa têm importantes funções na propagação em larga escala de hábitos e valores capitalistas como a competitividade, o consumismo e a conformismo com o *status quo* econômico,

¹⁰⁸ A página virtual do Instituto Liberal no Facebook contava, em novembro de 2017, com duzentos e sessenta mil seguidores (<https://www.facebook.com/institutoliberaldesaopaulo/>). Nesta mesma época, no Twitter, constavam onze mil e seiscentos seguidores (<https://twitter.com/instliberal>).

fomentando assim “falsas necessidades” e desejos ilusórios na população em geral (MARCUSE, 1978).

As imagens acústicas de parte considerável dos discentes coadunam com as posições defendidas pelos principais meios de comunicação de massa sobre o capitalismo. 15,7% apresentaram visões positivas, que destacam os avanços tecnológicos e riqueza gerada por este sistema:

Dinheiro, EUA, Guerra Fria, mercado, oportunidades, interesse.

Importante para desenvolvimento social e pessoal.

40% das respostas citaram aleatoriamente palavras como “dinheiro”, “renda” e “economia de mercado”. 29,3% não responderam. Já as visões negativas (15%) apontaram, entre outras questões, as desigualdades sociais presentes no capitalismo.

Pessoas mais interessadas no bem capital do que no bem social.

Meio de produção que estimula a produção em excesso e o consumismo desnecessário.

Sistema de produção, que prevê privilégios ao setor privatizado, em que donos desses mesmos, lucram sobre o suor de muitos trabalhadores, tendo como objetivo apenas produzir cada vez mais e lucrar.

Desfavorecimento (sic) de classes, divisão desigual de renda, países ricos se alimentando dos países pobres.

Nestas falas os discentes percebem as relações desiguais entre indivíduos e nações como práticas inerentes ao sistema capitalista. No entanto, o fato de quase um terço dos alunos que participaram desta pesquisa não citar uma imagem acústica sobre o lexema “capitalismo” constitui motivo de reflexão por parte dos professores de Geografia, pois identificar as características básicas do sistema capitalista é fundamental para compreender a própria produção do espaço geográfico.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Conforme aponta Moreira (2016), o ordenamento espacial contemporâneo está estruturado de acordo com o modelo industrial capitalista. Desse modo, a arquitetura fabril é estendida ao arranjo espacial da cidade, com suas ruas alargadas e o conjunto de prédios distribuídos por localidades

4.2.2.2.5 Comunismo

Poucas palavras foram tão distorcidas ao longo da história como foi o vocábulo “comunismo”. Supostas ameaças de implantação de regimes comunistas foram utilizadas como pretexto para justificar os vários golpes de Estado que ocorreram na América Latina. No caso brasileiro, Getúlio Vargas forjou a existência de uma suposta conspiração para implantar o comunismo no Brasil (Plano Cohen) para impor a ditadura conhecida como Estado Novo. A prática de políticas consideradas pelos setores conservadores da sociedade brasileira como “comunistas” – como as chamadas Reformas de Base ou o programa Bolsa Família, por exemplo – foram questões presentes nas manifestações que contribuíram para as deposições dos presidentes João Goulart e Dilma Rousseff.

O imaginário geopolítico latino-americano acerca do lexema “comunista” remete à ordem internacional da Guerra Fria. Durante as ditaduras que vigoraram na maioria dos países do subcontinente, na segunda metade do século XX, “comunista” era sinônimo de “subversivo”, “guerrilheiro”, “terrorista”, “inimigo da família” e “perturbador da ordem”, entre outras classificações com forte carga semântica negativa.

Qualquer governo que proponha algum tipo de política social, uma maior intervenção estatal na economia ou o não alinhamento diplomático incondicional aos Estados Unidos é classificado por alguns órgãos e articulistas da grande mídia como comunista, mesmo que suas ações não interfiram diretamente no pilar básico do sistema capitalista: a propriedade privada dos meios de produção.

Durante a Guerra Fria, os comunistas eram considerados os principais “inimigos” do Ocidente. Desse modo, toda uma gama de propaganda ideológico-midiática foi utilizada para amedrontar audiências de boa parte do planeta sobre o “perigo vermelho”. Com o colapso da União Soviética e do socialismo no Leste Europeu, na chamada “Nova Ordem Mundial”, sobretudo após o atentado de 11 de setembro, o foco de alteridade negativa ocidental se desloca do comunismo para a civilização islâmica¹¹⁰.

funcionais, num arranjo fluido e organizado para a movimentação de pessoas, produtos e meios de transporte.

¹¹⁰ A título de comparação, tanto nos processos de decodificações de imagens quanto nos relatos sobre imagens acústicas realizados pelos alunos, o islamismo teve um número muito maior de representações negativas do que o comunismo. Tais dados nos permitem inferir que, caso uma

Uma maneira bastante corriqueira de desvirtuar o significado do comunismo é associá-lo a um tipo de sociedade que prega o retorno do ser humano ao seu estado de natureza, pré-civilizacional, negando assim qualquer tipo de avanço tecnológico. Nesse sentido, em seu relato de imagem acústica, um aluno afirmou que a palavra “comunismo” lembra “modo de vida das comunidades primitivas onde vigora a sociabilidade e solidariedade entre os indivíduos, sem distinção de sexo, gênero”.

Frequentemente os termos “socialismo” e “comunismo” são equivocadamente utilizados como sinônimos. Nesse sentido, a obra de Karl Marx é a principal base para se compreender esta questão. Segundo o pensamento marxiano, a história se desenvolve de forma linear, em diferentes etapas, movidas, sobretudo, pelas contradições originadas da organização do sistema de produção (luta de classes). “Em um caráter amplo, os modos de produção asiático, antigo, feudal e burguês moderno podem ser considerados como épocas progressivas da formação econômica da sociedade” (MARX, 1977, p. 23).

Cada fase do desenvolvimento da humanidade produz o germe de sua destruição. No sistema feudal essa função coube à burguesia. No sistema capitalista, a classe operária, explorada pelos patrões, deve se organizar e promover a revolução socialista, transformando os meios de produção em propriedades coletivas. Instaurado o regime socialista, caberia ao proletariado apoderar-se do aparelho estatal e eliminar as diferenças sociais originadas pelo sistema capitalista. Corrigidas as distorções sociais, instituições como o Estado, o mercado e a propriedade privada deixariam de existir. Surgiria então a derradeira etapa do desenvolvimento da humanidade: o comunismo.

As visões dos alunos sobre o lexema “comunismo” apresentaram 12,6% de representações positivas, a partir de palavras como “igualdade”, “comunidade” e “coletivo”.

Entre as imagens acústicas negativas (18,6%) sobre a palavra “comunismo”, destacaram-se aquelas que associaram este sistema a ideias utópicas e às experiências socialistas na União Soviética e no Leste Europeu, durante grande parte do século XX:

Regime “igualitário” distante da nossa realidade.

pesquisa similar a esta fosse realizada na época da Guerra Fria, os resultados obtidos possivelmente seriam bastante diferentes.

Sociedade feliz ideologicamente, porém improvável.

Um mundo perfeito. Na teoria, claro. Infelizmente na prática tem dado errado.

Me vem à mente, reconhecimento de um sistema opressor sobre outros, me vem à mente manifestação sobre esse sistema, e reivindicação sobre direitos. Comunismo é nada mais que compreender que não é justo alguém lutar tanto para ganhar tão pouco, é alguém lucrar sobre esse mesmo que lutou muito para conseguir comprar aquilo mesmo que produziu, e ter apenas o que comer.

Uma ditadura que faz com que todos tenham a mesma condição financeira e na prática todos ficam pobres.

É corriqueiro, tanto na mídia como no senso comum, a associação entre comunismo e pobreza. No entanto, inúmeros fatores contribuem para determinar o subdesenvolvimento de uma nação. Entre os dez países considerados mais pobres do planeta na época de realização desta pesquisa nenhum havia passado por algum tipo de experiência política ou econômica que poderia ser qualificada como “comunista” ou mesmo “socialista” (ONUBR, 2016)¹¹¹.

Um número considerável de participantes (36,3%) não respondeu a esta questão. Já 35,6% dos alunos citaram aleatoriamente nomes (“Che Guevara” e “Karl Marx”), nações (Coreia do Norte, União Soviética e Cuba), ou palavras como “partido” e “sistema”.

Em sua resposta, um aluno enfatizou a diferença entre o “socialismo científico”, tal como o teorizado por pensadores como Marx; e o “socialismo real”, que conforme a nomenclatura pressupõe, corresponde às experiências desenvolvidas na União Soviética e em outros países durante grande parte do século XX:

¹¹¹ Para mensurar o grau de desenvolvimento econômico de uma nação, a ONU leva em consideração a medida de PIB *per capita* do Fundo Monetário Internacional (FMI). PIB *per capita* é o Produto Interno Bruto (soma de todos os bens produzidos por uma nação em um período determinado) dividido pela quantidade de habitantes de um país. Há casos, entretanto, especialmente nos países produtores de petróleo, que o PIB *per capita* não reflete em absoluto o nível de produtividade e de desenvolvimento econômico de um país. Uma alternativa é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que foi um importante avanço na avaliação do desenvolvimento social (BRESSER-PEREIRA, 2008). O IDH leva em consideração as variáveis escolaridade, renda e longevidade. Entre as nações com os dez piores IDH, apenas Moçambique, entre 1975 e 1990, teve uma experiência próxima ao socialismo (PNUD, 2015).

Rússia, parecido com o socialismo, mas nunca chegou a ocorrer de fato em nenhum lugar.

Embora os dirigentes soviéticos afirmassem ter introduzido em seu país o modelo econômico defendido por Marx, o que de fato ocorreu foi a implantação de sistema totalitarista de Estado, em que as liberdades individuais foram suprimidas e, na prática, não eliminou as desigualdades sociais.

Alguns alunos mencionaram que homens públicos como Lula ou Nicolás Maduro, partidos políticos como PT e PSOL, ou organizações como o Foro de São Paulo representariam uma suposta ascensão de ideias comunistas na América Latina.

Já outros estudantes responderam a esta questão escrevendo frases como “consumir além da conta”, “comprar coisas desnecessárias” e “obsolescência programada, destruição do planeta”. Esta constatação pressupõe que eles haviam lido “consumismo” em vez de “comunismo”, pois os mesmos discentes, na questão anterior, ao relataram suas imagens acústicas sobre o lexema “capitalismo”, concederam respostas que tinham em comum a palavra “dinheiro”. Talvez a associação entre “capitalismo”, “dinheiro” e “consumo”, palavras pertencentes ao mesmo domínio cognitivo, tenha-lhes induzido a ler o termo “consumismo” na questão posterior.

4.2.2.2.6 Muçulmano

Originária do verbo árabe *aslama*, a palavra “muçulmano” quer dizer “submetido a Deus” ou “aquele que se submete à fé de Deus”. Inicialmente, os seguidores do Islã eram conhecidos como “maometanos”. Contudo, este termo entrou em desuso, pois implicava na concepção incorreta de que estes indivíduos seriam adoradores de Maomé e não de Alá.

Conforme já ressaltamos, estereótipos que relacionam os muçulmanos a atividades terroristas e ao fanatismo religioso estão bastante presentes na grande mídia brasileira. De acordo com dados presentes no *Google Trends*, as pesquisas virtuais realizadas no Brasil sobre o termo “muçulmano” aumentam exponencialmente quando ocorre um atentado terrorista.

Entre os participantes desta pesquisa, 42,4% citaram palavras que remetem ao termo “muçulmano” (burca, religião, Iraque e árabes), 30% não responderam a esta questão e 27% têm representações negativas, a partir de termos como “terrorista”, “morte”, “guerra” e “intolerância”:

Preconceito, religião, terrorismo, mortes, refugiados.

Religião preconceituosa (não que as outras não sejam – cristianismo), muito radical.

Terroristas e pessoas inocentes que são culpadas por serem muçulmanos.

Apenas 0,6% dos alunos apresentaram visões positivas sobre o lexema “muçulmano”:

Cultura interessante e alcorão.

Uma pessoa com muitas vestimentas e costumes que me interessam.

Religião, cultura, paz, grande influência.

Confirmando a concepção de que, em determinadas questões geopolíticas, muitas vezes imagens causam mais impactos na audiência do que textos escritos, constatamos que a palavra “muçulmano” não recebeu tantas reações negativas por parte dos alunos quanto a imagem de muçulmanos.

4.2.2.2.7 Islamismo

De acordo com a tradição corânica, o Islã é a religião revelada por Alá ao profeta Maomé, no início do século VII. Posteriormente, esta crença seria fator fundamental para a unificação política dos diferentes povos que habitavam a Península Arábica.

Os antagonismos entre a civilização islâmica e a civilização ocidental têm início com a expansão muçulmana para além da Península Arábica. A partir do século VIII, com a chegada árabe-muçulmana à Península Ibérica, assim como as invasões em territórios bizantinos no Oriente, surgiram lendas depreciativas em relação aos árabes e sua religião. Relatos da época evidenciavam a campanha

realizada pela Igreja Católica para combater uma possível influência nefasta vinda dos muçulmanos, que poderiam contaminar o cristianismo. Em 846, um sínodo realizado na França decidiu enviar um apelo a todos os soberanos cristãos para que formassem um exército conjunto, com o objetivo de combater os inimigos de Cristo e o papa Leão VI ofereceu uma recompensa divina a todos os que morressem combatendo os infiéis muçulmanos (LEWIS, 1996, p. 212).

Com as Cruzadas¹¹² (expedições militares cristãs que buscavam libertar a “Terra Santa”¹¹³ do domínio muçulmano) os conflitos bélicos entre islamismo e cristianismo se intensificam. No Início do século XX, o advento do colonialismo vem trazer uma nova roupagem à ideia que se tem do árabe, de toda uma concepção já enraizada no senso comum. Surgia a “missão civilizadora”. A conquista desses territórios seria antes de tudo uma forma de introduzir a civilidade entre os bárbaros (COLLARES, 2012).

No livro *Orientalismo*, Said (1990) aponta que para o fortalecimento da identidade ocidental foi necessário criar a imagem do árabe/muçulmano como um antagonista que expressasse todas as características negativas as quais deveriam ser rejeitadas. Sendo assim, no decorrer dos anos, o Ocidente construiu representações sobre a civilização islâmica a partir de visões norteadas fundamentalmente pela ideia do atraso, do pitoresco, do bizarro, do estranho, de algo que pode, de uma certa forma, representar um perigo iminente, pela própria alteridade negativa que carrega¹¹⁴.

Como lembra Azevedo (2008), das três tendências ou correntes atuantes no mundo islâmico – fundamentalista, modernista e tradicionalista – somente a primeira recebe a atenção quase exclusiva dos meios de comunicação de massa. Entretanto, pontua o autor, a associação do Islã com a intolerância, longe de seguir as escrituras, representa uma negação dos princípios de sabedoria, espiritualidade e compaixão transmitidos pelo Alcorão. As escrituras islâmicas, tanto quanto a sua tradição ao longo dos séculos, condenam enfaticamente o fanatismo religioso, a intolerância e todo tipo de agressão gratuita. A partir do conceito de “povos do Livro”,

¹¹² No mundo muçulmano, as Cruzadas ficaram conhecidas como “Invasão dos Francos”, pois a maioria dos integrantes dos exércitos cruzados falava o idioma francês (MAALOUF, 1988).

¹¹³ Nome pelo qual os cristãos se referem à Palestina.

¹¹⁴ Do mesmo modo, correntes tradicionais do islamismo dividem o mundo em *Dar al-Islam* (“reino da paz”), territórios nos quais a religião islâmica prevalece; e *Dar al-Harb* (“terra da guerra”) em referência aos territórios não-islâmicos (HUNTINGTON, 1997; MELIS, 2002).

o Alcorão estipula que judeus e cristãos são seguidores de religiões autênticas e que devem ter suas crenças, rituais e costumes respeitados.

30,3% dos alunos que participaram desta pesquisa representam o lexema “islamismo” associativo a ideias negativas como violência, radicalismo, intolerância, terrorismo, extremista, guerra e ódio.

Eles acham que a fé existe para destruir.

Me vem a imagem de mulheres usando burcas, assim como as palavras sunita, xiita, Maomé, Alcorão, Alá, extremismo e Oriente Médio.

Cultura de devoção religiosa e terrorismo.

Uma religião que é muito malvista e é muito criticada.

Notícias de jornalismo sobre ataques.

Esta fala reforça a importância das representações midiáticas para formações dos imaginários geopolíticos do grande público sobre o mundo muçulmano.

Por sua vez, um aluno se referiu ao islamismo como se tratasse de um Estado-Nacional:

Creio que este país precisa de ajuda urgente, pois sair matando as pessoas não é coisa normal.

33,6% dos alunos citaram palavras que remetem ao islamismo (religião, Palestina, Iraque, Alá e árabe). 31,2% não responderam e 1% apresentou impressões positivas:

Fico curiosa e presto atenção.

Uma religião com uma ideologia interessante, mas muitas vezes mal interpretada.

Nessa resposta, o aluno percebe que não é o islã, em si, o fator responsável para alguns ataques terroristas, mas a interpretação distorcida de preceitos corânicos por parte de grupos radicais.

A partir dos dados coletados nesta questão, consideramos que as imagens negativas dos alunos sobre o mundo muçulmano, influenciadas, em grande medida,

pelas representações midiáticas, constituem motivos para reflexão por parte dos professores de Geografia, pois certamente exercem grande influência na maneira como eles interpretam as relações entre civilização islâmica e outras civilizações, sobretudo com o Ocidente.

Se é verdade que nós classificamos e julgamos as pessoas e coisas comparando-os com um protótipo, então nós, inevitavelmente, estamos inclinados a perceber e a selecionar aquelas características que são mais representativas desse protótipo [...] Desse modo, nós não podemos nunca dizer que conhecemos um indivíduo, nem que nós tentamos compreendê-lo, mas somente que nós tentamos reconhecê-lo, isto é, descobrir que tipo de pessoa ele é, a que categoria pertence e assim por diante. Isso concretamente significa [...] o veredicto sobre o julgamento e do predicado sobre o sujeito. [...] Tais decisões são geralmente conseguidas por uma dessas duas maneiras: generalizando ou particularizando. [...] Uma característica se torna, como se realmente fosse, coexistente a todos os membros de uma categoria (MOSCOVICI, 2012, p. 64-65).

Diante dessa realidade, desconstruir visões estereotipadas sobre o mundo muçulmano é uma das principais questões a serem levadas em consideração pelo professor ao trabalhar conteúdos geopolíticos em sala de aula.

4.2.2.2.8 Geopolítica

Salvo raras exceções, as repostas apresentadas foram bastante simplistas. 41,3% dos alunos não possui uma imagem acústica sobre a palavra “geopolítica”. As visões geopolíticas clássicas – que concebem as relações internacionais somente a partir da atuação dos Estados-Nacionais e não consideram a importância de outros atores no cenário global como a mídia, organizações terroristas e órgãos supranacionais – foram praticamente unânimes entre os alunos. Isto significa que eles compreendem a totalidade da ação política espacial resumida “da” e “na” ação estatal.

Um aluno ressaltou a importância das análises interdisciplinares nos estudos geopolíticos:

Estudo que dialoga em tempo integral com a sociologia.

As respostas mais contundentes sobre o termo “geopolítica” foram formuladas por estudantes de escolas federais e particulares:

Estuda a política globalizada e seus efeitos sociais.

O atual conflito entre EUA e Coreia do Norte, guerras e acordos em geral¹¹⁵.

Penso em conflitos recentes, questões políticas e econômicas, disputas ideológicas, globalização e contemporaneidade.

Visão geográfica da distribuição e aplicação das políticas mundiais.

Tratados ou acordos para administrar territórios.

Esclarecimento da política em um espaço geográfico.

Nessas observações os alunos concebem a geopolítica a partir de dois conceitos-chave da ciência geográfica: território e espaço geográfico. Quando o discente afirma que a geopolítica “estuda a política globalizada e seus efeitos sociais”, percebe-se em sua fala a ideia de escala geográfica, conceito que remete às diferentes dimensões do espaço e às relações entre o local e o global. Em um contexto geopolítico marcado pelo estreitamento das relações diplomáticas entre as diversas nações, decisões tomadas globalmente (acordos climáticos, comerciais ou políticos) tendem a refletir direta ou indiretamente nos âmbitos nacional e local.

Por outro lado, o fato de os alunos não compreenderem de maneira satisfatória o que representa a geopolítica é um componente que pode comprometer o entendimento dos conteúdos curriculares relacionados a esta temática. Portanto, é importante que, antes de apresentar os conteúdos geopolíticos aos seus alunos, o professor sistematize o conceito de geopolítica, bem como as categorias-chave para analisar as relações internacionais como “Estado”, “povo”, “nação” e “território”.

¹¹⁵ De maneira geral, o interesse das pessoas em obter informações sobre outros países se deve, em grande medida, à visibilidade midiática. Durante o período de realização desta pesquisa, a Coreia do Norte esteve bastante presente na grande mídia brasileira devido aos seus testes nucleares e às ameaças mútuas de agressão militar entre os governos norte-coreano e estadunidense. De acordo com dados do *Google Trend*, entre 28 de agosto e 8 de setembro de 2017, dias em que os noticiários internacionais concederam grande destaque ao lançamento de um míssil balístico norte-coreano sobre o espaço aéreo japonês, o Brasil foi o quarto país em números de usuários que realizaram pesquisas através do Google sobre a Coreia do Norte. No entanto, o conflito entre o país asiático e a principal potência global foi percebido pela grande mídia brasileira a partir de uma lógica binária: democracia versus ditadura, racionalidade versus irracionalidade, globalização versus isolamento, capitalismo versus comunismo (PONTES, 2017).

4.2.2.2.9 Estados Unidos

Maior potência militar e econômica do planeta, com pretensões também a uma hegemonia civilizatória, os Estados Unidos da América frequentemente são representados de maneira positiva nos diferentes tipos de produções midiáticas (telejornais, filmes, seriados, documentários, etc.) como a nação dos sonhos possíveis e das inúmeras oportunidades, onde imperam valores democráticos, o respeito aos direitos humanos e às liberdades individuais. Nos principais noticiários da imprensa brasileira, raramente analistas geopolíticos questionam a política externa estadunidense e suas intervenções militares em várias regiões do planeta.

Não obstante, conforme denuncia Souza (2015; 2017), no pensamento sociológico brasileiro, de Sérgio Buarque de Holanda a Roberto DaMatta, predomina a idealização dos Estados Unidos como uma espécie de “paraíso na terra”, onde há o respeito à lei impessoal, com justiça social e igualdade como valores máximos; sendo o protestante ascético estadunidense servindo de contraponto crítico ao “brasileiro cordial”, pré-moderno, emotivo, prisioneiro das paixões do corpo, moralmente inferior, personalista e, portanto, indigno de confiança e tendencialmente corrupto.

Quase metade dos alunos (45,3%) tem representações positivas sobre os Estados Unidos.

New York. O lugar que quero morar.

Grande potência, exército um país inovador.

País de primeiro mundo, mais evoluído.

Grande economia mundial e referência para outros países.

Assim como as coberturas midiáticas, muitos participantes desta pesquisa têm visões positivas sobre os Estados Unidos enquanto nação (“grande potência”, “país de primeiro mundo”, “exemplo”, “referência para outros países”, “o lugar que quero morar”, “país inovador”, entre outras respostas), mas posições negativas em relação ao presidente Donald Trump.

Parece ser um ótimo país, mas o Donald [Trump] está destruindo o país.

Donald Trump destruindo o mundo.

Trump chegou para acabar com tudo.

A maior potência do mundo, onde a maioria dos estadunidenses está contra o atual governo.

20,6% dos participantes não responderam. 21,8% citaram aleatoriamente palavras como “Obama”, “bandeira” e “capitalismo”. 12,3% têm imagens acústicas negativas sobre os Estados Unidos (“polícia do mundo”, “individualismo”, “autoritarismo” e “guerras”):

País sem qualquer tipo de preocupação que não seja o capitalismo.

Política intervencionista de acordo com os próprios interesses.

Potência mundial monopolizadora da economia e responsável por diversas crises políticas entre países e em países.

Sanguessuga (no sentido de sugar o sangue das veias dos países mais desfavorecidos), desenvolvimento tecnológico, riqueza, obesidade¹¹⁶.

Um discente destacou que os noticiários internacionais manipulam informações em favor dos interesses estadunidenses:

Donald Trump, potência mundial e encobrimento de suas ações, fazendo com que o mundo saiba notícias que propiciam boas opiniões, sendo que na verdade é um país mais podre do que se pode imaginar.

No entanto, conforme demonstram as respostas verificadas tanto na atividade de decodificação de imagens quanto no questionário proposto, este tipo de posicionamento crítico em relação aos discursos geopolíticos da mídia não é compartilhado pela grande maioria dos estudantes que participaram desta pesquisa.

Os dados apurados nesta questão apontam que as representações predominantemente positivas sobre os Estados Unidos presentes nos noticiários da mídia brasileira tendem a refletir também positivamente nos imaginários geopolíticos dos discentes. Nesse sentido, é importante que o professor auxilie os seus alunos a

¹¹⁶ Segundo um relatório do Centro Nacional de Estatísticas de Saúde dos Estados Unidos, publicado em 2017, 39,6% da população adulta estadunidense era considerada obesa (O GLOBO, 2017a).

compreenderem que os Estados Unidos estão além das simplificações midiáticas e, como qualquer outra nação, é passível de críticas, pois também apresenta problemas econômicos, políticos e sociais¹¹⁷.

4.2.2.2.10 Venezuela

Durante alguns meses em que realizamos essa pesquisa, a Venezuela esteve bastante presente nos noticiários internacionais da imprensa brasileira devido aos antagonismos envolvendo o governo de Nicolás Maduro e a oposição.

Além dos enfrentamentos entre policiais e manifestantes opositores nas ruas das principais cidades venezuelanas, havia um segundo confronto, de caráter simbólico, através dos meios de comunicação. Ambos os lados recorriam constantemente à violência como maneira de intimidar seus adversários e noticiavam somente as suas versões sobre os fatos. Nesse aspecto, ao contrário de análises maniqueístas, não havia um confronto entre o “bem” e o “mal”, mas uma disputa por poder entre dois projetos de país distintos.

A imprensa estatal apontava que os opositores articulavam um golpe de Estado com o apoio dos Estados Unidos. Já os principais veículos da grande mídia venezuelana acusavam Maduro de implantar um regime ditatorial no país.

De maneira geral, a imprensa hegemônica brasileira apresentou uma visão unilateral sobre os acontecimentos na Venezuela. Privilegiou-se a violência exercida pela polícia contra as pessoas que protestavam nas ruas, e, por outro lado, práticas similares realizadas por setores da oposição foram ocultadas.

Ao formular esta questão não pretendíamos negligenciar os problemas institucionais e econômicos presentes na Venezuela. Nossa intenção foi identificar em que medida as narrativas construídas pela grande mídia brasileira sobre os principais acontecimentos latino-americanos influenciam os imaginários geopolíticos dos alunos sobre as outras nações do subcontinente.

Mais da metade dos participantes desta pesquisa (51,2%) apresentaram

¹¹⁷ Historicamente, os Estados Unidos enfrentam graves problemas sociais como a alta taxa de homicídios por armas de fogo, consumo elevado de entorpecentes, grande população carcerária e perseguição às minorias, sobretudo afrodescendentes. Em 2016, 12,7% da população estadunidense estava abaixo da linha de pobreza definida pelo Banco Mundial, isto é, possuíam renda média diária inferior a 11 dólares (Agência EFE, 2017).

imagens acústicas negativas sobre a Venezuela, sendo a palavra “crise” a mais citada:

Ditadura, imposição.

Um país pobre que vive uma ditadura disfarçada.

Penso em um cenário caótico, crise econômica e governos ditatoriais.

Estado de emergência.

É possível perceber que estes discentes reproduzem alguns discursos midiáticos que associam os governos chavistas à ideia de ditadura.

De acordo com Jivkova-Semova (2011), um governo pode decretar estado de emergência em resposta a desastres naturais ou causados pelo ser humano, períodos de desordem civil, declarações de guerra ou situações envolvendo conflitos armados internos ou internacionais.

Isso significa que ele pode suspender e/ou mudar algumas das funções do executivo, do legislativo ou do judiciário enquanto o país estiver neste estado excepcional, alertando ao mesmo tempo seus cidadãos para que ajustem seu comportamento de acordo com a nova situação, além de comandar às agências governamentais a implementação de planos de emergência (FOLHA DE SÃO PAULO, 2012). Em abril de 2016, alegando conspirações internas e dos Estados Unidos contra o seu governo, o presidente Nicolás Maduro decretou estado de emergência por sessenta dias na Venezuela.

2,4% dos alunos se referiram à Venezuela como uma nação comunista. 26,9% dos alunos não responderam esta questão e outros 19,5% citaram aleatoriamente palavras como “país”, “petróleo”, “Maduro”, “Mercosul” e “Hugo Chávez”.

A presença da Venezuela na mídia brasileira durante o período em que aplicamos este questionário não foi homogênea. Em determinados meses, esta nação era o principal destaque dos noticiários internacionais. Já em outros períodos, a Venezuela sequer era mencionada nos principais telejornais, revistas e jornais impressos.

De maneira geral, as respostas dos discentes acompanharam esta oscilação. Quando a Venezuela estava em evidência nos meios de comunicação de massa,

boa parte das imagens acústicas dos alunos refletiam as representações midiáticas sobre o país. Por outro lado, as respostas que não apresentavam imagens acústicas para a palavra “Venezuela” coincidiram, em grande medida, com os períodos em que o país sul-americano esteve ausente dos noticiários internacionais¹¹⁸.

Ao contrário das imagens acústicas sobre outros países, formas de governo e sistemas econômicos, em que não houve grandes diferenças nas respostas de alunos de escolas estaduais, federais e particulares; constatamos que o percentual de representações negativas sobre o lexema “Venezuela” foi consideravelmente maior em estudantes de instituições privadas.

4.2.2.3 Quais são as suas principais dificuldades para compreender as aulas de Geografia que abordam a geopolítica e os conflitos armados no mundo?

Chama atenção o fato de 33,1% dos estudantes não terem respondido a esta questão. 10,6% afirmaram não apresentar dificuldades para compreender as aulas de Geografia que abordam a geopolítica e os conflitos armados no mundo:

Não possuo tanta dificuldade, as vezes o que falta é informação sobre tais acontecimentos, contudo procuro me informar sobre tais assuntos sempre que possível.

Não tenho, pois presto atenção. Mas podia ser melhorado com o uso de computador para dar uma visão do que está sendo falado.

A fala desse discente reflete a importância de se incorporar as novas tecnologias à dinâmica em sala de aula.

2% não têm interesse por geopolítica ou por Geografia, 3% têm dificuldades em compreender questões geopolíticas por causa das diferentes versões sobre um determinado fato. 2% alegam problemas com leituras de mapas e localização geográfica dos conflitos armados.

Os noticiários internacionais da mídia foram citados por 2% dos estudantes como fator que dificulta a compressão da geopolítica mundial.

¹¹⁸ No “Apêndice” apresentamos um procedimento de pesquisa realizado a partir de dados extraídos do *Google Trends* que demonstra como a visibilidade midiática influencia consideravelmente o aumento do número de buscas no Google por uma determinada temática geopolítica.

Conhecer a cultura do local para entender quais os pontos de divergência que envolvem a questão conflituosa, os dois lados da história, além do terceiro (do espectador).

Há muita informação dada de forma acelerada, dificultando nossa compreensão, pois é um tema que, se não tiver entendimento no começo, se torna mais complexo do que já é.

Estes alunos percebem que as relações internacionais são mais complexas do que as análises simplórias presentes nos meios de comunicação de massa. Desse modo, o professor pode aproveitar esse tipo de posicionamento discente para introduzir os estudos sobre questões geopolíticas em sala de aula.

14,3% dos participantes apontaram questões relacionadas à própria dinâmica da sala de aula (o caráter ideológico das análises geopolíticas feitas por alguns professores, problemas didáticos presentes na apresentação do conteúdo, a maneira como a geopolítica é trabalhada nas escolas, a ausência de aulas dinâmicas e a indisciplina dos alunos).

Geralmente falta mais dinâmica. Os professores fazem esse assunto parecer tão chato, então não há interesse e conseqüente aprendizagem.

A falta de recursos didáticos atualizados e o tempo de estudo que é insuficiente no ensino médio.

Ausência de didática e debate por parte do professor.

Nessas falas os alunos levantam questões pertinentes para refletirmos sobre o sistema educacional brasileiro como a desvalorização das ciências humanas nas matrizes curriculares (geralmente são apenas duas aulas semanais de Geografia no Ensino Médio), a importância de o professor não ser simples transmissor de conhecimentos e o aluno, por sua vez, mero receptor passivo do conteúdo didático. Como bem enfatizou Paulo Freire (1996), a situação de aprendizagem deve ser norteada pelo constante diálogo entre docente e discentes, com a troca de saberes e experiências entre ambos.

Algumas dificuldades citadas pelos alunos do Ensino Médio também estão presentes no Ensino Superior. Uma pesquisa sobre *mapas mentais* conduzida por Amorim Filho e Abreu (2009), realizada na época do atentado de 11 de setembro, constatou que graduandos em Geografia de instituições particulares de Belo

Horizonte (MG) não foram capazes de identificar no mapa-múndi a maioria dos aspectos físicos e humanos da Ásia Centro-Meridional (nome genérico atribuído ao espaço que se estende das ex-repúblicas soviéticas da Ásia Central até o Oceano Índico e da Índia e da China até o Irã e o Mar Cáspio)¹¹⁹.

Já durante nossa experiência de estágio de docência, em uma sala de 7º período de Geografia de uma universidade federal, percebemos que os graduandos não possuíam os conhecimentos prévios necessários para decodificar o conteúdo de charges com temáticas geopolíticas.

As principais dificuldades apresentadas foram o desconhecimento de acontecimentos importantes da atualidade e a não identificação de caricaturas com personalidades do cenário político global. Como alguns destes licenciandos já atuavam profissionalmente em escolas e, levando em consideração que a “leitura” da mensagem depende da cultura e do conhecimento do receptor, é possível inferir que eles poderiam apresentar algumas dificuldades para trabalhar questões geopolíticas em sala de aula.

12% dos alunos que participaram dessa pesquisa consideram geopolítica como uma temática muito complexa. 9,6% têm dificuldade em contextualizar historicamente os principais acontecimentos geopolíticos da atualidade.

Vocabulário político.

Entender porque tudo começou.

Os motivos das disputas entre os países.

Todas possíveis! Pois é um assunto muito complexo e exige muito a atenção dos alunos.

Sou do 3º ano da formação de Docentes, temos aula de geografia no 1º ano e no 4º, mas faço algumas análises sobre algumas notícias que chegam até mim e posso concluir que compreender a importância de como temos a ver com o que ocorre lá fora, é um dos obstáculos que alunos obtém.

¹¹⁹ Participaram da pesquisa 130 estudantes. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: 1) questionário com perguntas que abordavam os conhecimentos dos sujeitos objetos de estudo em relação à Ásia Centro-Meridional e quais os principais veículos que eles utilizavam para se informar sobre a evolução dos conflitos armados naquela região, e 2) “mapa mudo” contendo apenas as fronteiras políticas dos países da Ásia Centro-Meridional e alguns poucos acidentes geográficos não nomeados. Os participantes deveriam preencher o “mapa mudo” sem nenhum tipo de consulta. Os aspectos físicos e humanos solicitados pelos pesquisadores foram cadeias montanhosas, desertos, rios e localizações de países com suas respectivas capitais.

Nessa última reflexão o aluno observa que a ordem geopolítica vigente, isto é, os jogos de poder e equilíbrio de forças que caracterizam as relações internacionais em um determinado período, exerce uma influência direta sobre o andamento da política interna brasileira.

Aproveitando o espaço concedido por esta pergunta, um estudante sugeriu que questões geopolíticas deveriam ser mais abordadas nas aulas de Geografia, como “uma maneira de trazer maior engajamento aos jovens”.

Por outro lado, o baixo entendimento de alguns discentes sobre questões geopolíticas está relacionado, em parte, à defasagem de conhecimentos e habilidade de outras matérias escolares além da Geografia, como Língua Portuguesa (interpretações de textos), História (contextualizações) e Sociologia.

Não obstante, a própria estrutura curricular das escolas brasileiras, ao privilegiar a segmentação do saber, a partir de disciplinas que não mantêm diálogos entre si, contribui para a produção de um conhecimento fragmentado, conteudista e enciclopédico, o que dificulta a apreensão da realidade e a compreensão do mundo em sua complexidade e em seu conjunto (MORIN, 2002; GUIMARÃES, 2006).

Seguindo essa tendência, a especialização do conhecimento também é compartilhada em grande medida pela Geografia enquanto matéria escolar. Sob o pretexto didático de melhor explicar os fatos e fenômenos, o ensino da disciplina, norteado por fronteiras intradisciplinares, é dividido em aspectos físicos (relevo, hidrografia, clima e vegetação, entre outros) e em aspectos humanos (economia, população, urbanização, etc.), geralmente tratados de maneira isolada, estanques e descritivamente. Este tipo de abordagem, ao privilegiar as partes em detrimento do todo, pode impedir uma interpretação satisfatória sobre a complexa rede de fatores naturais e antrópicos que se inter-relacionam na produção do espaço geográfico.

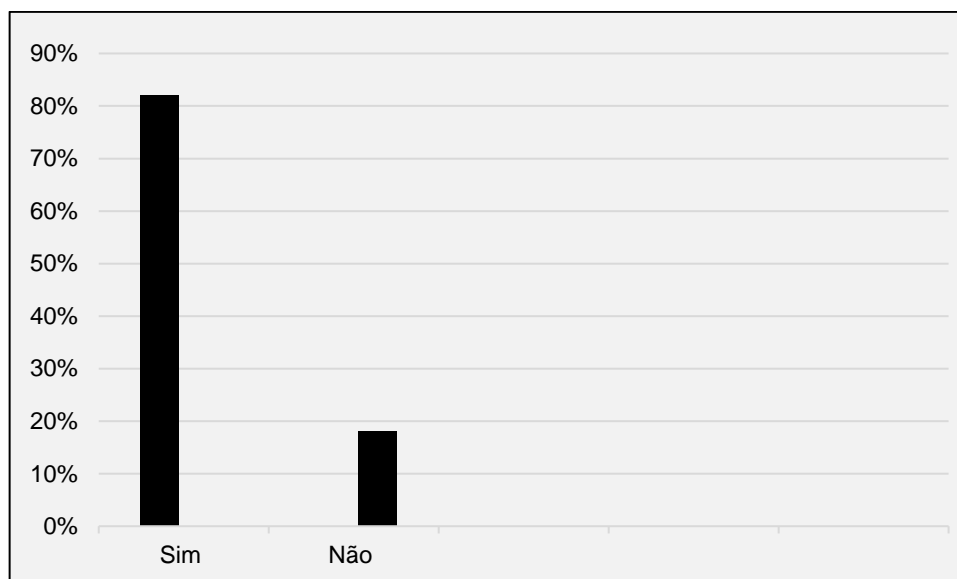
Nesse sentido, muitos professores de Geografia, ao subestimarem a importância de aspectos físicos em questões geopolíticas, não reconhecem que relevos montanhosos, invernos rigorosos ou florestas ombrófilas densas podem ser fatores determinantes para o andamento de vários conflitos armados no mundo.

De maneira geral, os alunos já possuem ideias pré-estabelecidas sobre outros países, povos, continentes ou regiões do planeta. Estas representações são, em grande medida, influenciadas pela mídia. Diante dessa realidade, o professor não pode reproduzir o imediatismo e superficialidade com que a mídia analisa um

determinado acontecimento. A partir dos conhecimentos geográficos e de disciplinas afins, ele deve promover em sala de aula a análise dos discursos geopolíticos da mídia, identificando possíveis jogos de poder, efeitos ideológicos e relações hierárquicas que porventura estejam por trás das condições de produção de uma determinada notícia.

4.2.2.4 Você utiliza as redes sociais para se informar sobre os principais acontecimentos do Brasil e do mundo?

Gráfico 15 - Respostas dos discentes à quarta pergunta do questionário



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados obtidos por aplicação de questionário para alunos do 3º Ano do Ensino Médio.

Um percentual considerável dos alunos que participaram desta pesquisa utiliza as redes sociais não apenas como fonte de entretenimento ou em suas relações interpessoais, mas também para se manter informado sobre os principais acontecimentos nacionais e globais.

Autores como Jenkins, Green e Ford (2014) sugerem que os conteúdos disponibilizados na Internet, sobretudo nas redes sociais, exercem mais influência sobre a chamada “Geração Z” do que os tradicionais meios de comunicação de massa (televisão, jornal, revista e rádio)¹²⁰.

¹²⁰ O termo “Geração Z” é a designação sociológica para as pessoas nascidos entre meados da década de 1990 e 2009 (SAVAGE e GECK, 2010; WIESEL, 2010). “A letra ‘Z’ vem de ‘zapear’, ou

No entanto, as redes sociais podem oferecer alguns riscos, pois com as novas tecnologias da comunicação, a manipulação e a distorção de informações deixaram de ser exclusividade dos grandes grupos midiáticos e passaram a estar presentes também na Internet. Isso significa que qualquer indivíduo – independentemente de sua postura política, crença religiosa e filosofia de vida – desde que tenha acesso à rede mundial de computadores, pode editar imagens, fazer montagens, produzir vídeos tendenciosos ou com conteúdos fraudulentos, descontextualizar afirmações polêmicas e reverberar falsas notícias nas redes sociais.

De acordo com um estudo da Diretoria de Análise de Políticas Públicas da Fundação Getúlio Vargas (FGV/DAPP) (2017), perfis automatizados, também conhecidos como “robôs sociais” (*social bots*), são responsáveis por forjar vários debates no Twitter e no Facebook. Estas contas automatizadas permitem a massificação de postagens, disseminam rumores, notícias falsas¹²¹, teorias conspiratórias e criam falsas sensações de amplo apoio político a uma determinada proposta, convertendo-se assim em potenciais ferramentas para a manipulação de discussões nas redes sociais, em especial em momentos de relevância política e social, como em eleições presenciais ou durante grandes mobilizações populares.

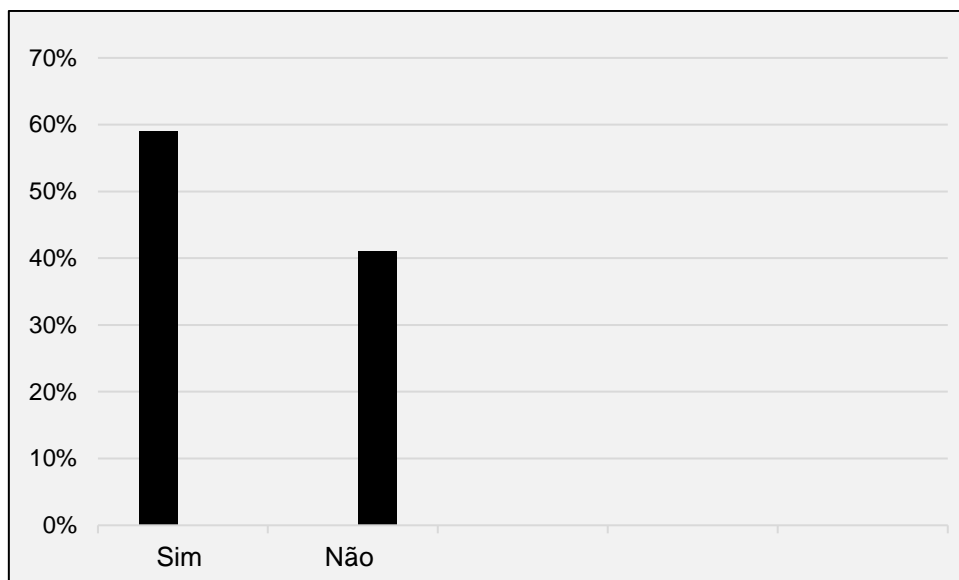
Segundo Davis et al. (2016) *apud* FGV/DAPP (2017), ao interferir em debates em desenvolvimento nas redes sociais, os “robôs sociais” atingem diretamente os processos políticos e democráticos através da influência da opinião pública. Sua ação pode, por exemplo, produzir uma opinião artificial, ou gerar uma dimensão irreal de determinada opinião ou figura pública.

seja, trocar os canais da TV de maneira rápida e constante com um controle remoto, em busca de algo que seja interessante de ver ou ouvir ou, ainda, por hábito. ‘Zap’, do inglês, significa ‘fazer algo muito rapidamente’ e também ‘energia’ ou ‘entusiasmo’” (TOLEDO, ALBUQUERQUE e MAGALHÃES, 2012, p. 3). As pessoas da “Geração Z” são caracterizadas por serem nativas digitais, muito familiarizadas com a Internet, acessando a rede mundial de computadores não somente de suas residências, mas também pelo celular, estando assim extremamente conectadas (SAVAGE e GECK, 2006).

¹²¹ Em 2017, o dicionário britânico Collins elegeu a expressão “*fake news*” (notícias falsas) como a palavra do ano. De acordo com o dicionário, “*fake news*” são informações falsas, frequentemente de caráter sensacionalista, disseminadas sob o disfarce de notícia (COLLINS, 2017).

4.2.2.5 Costuma verificar se essas informações das redes sociais são verdadeiras?

Gráfico 16 - Respostas dos discentes à quinta pergunta do questionário



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados obtidos por aplicação de questionário para alunos do 3º Ano do Ensino Médio.

41% dos alunos que recorrem às redes sociais para se informar sobre os principais acontecimentos do Brasil e do mundo afirmaram não verificar a veracidade das notícias lidas na Internet. Como o espaço virtual permite que qualquer usuário possa editar imagens, fazer montagens, produzir vídeos tendenciosos ou reverberar falsas notícias, há uma grande probabilidade de estes discentes compartilharem notícias inverídicas em seus perfis virtuais.

4.2.2.6 Em caso de resposta afirmativa, como você procede para averiguar sobre a autenticidade de uma informação compartilhada nas redes sociais?

Apesar de a Internet ser a principal mídia utilizada pela grande maioria dos alunos participantes desta pesquisa para a obtenção de informações geopolíticas, os tradicionais meios de comunicação ainda são importantes mecanismos para a legitimação de uma determinada notícia, conforme indicam as respostas a seguir:

Olho em jornais confiáveis.

Se a informação procede em Jornais.

Costumo fazer uma busca rápida no Google para ver se a informação está presente em órgãos de imprensa tradicionais.

Sigo somente jornais de grande circulação, e notícias duvidosas faço pesquisas em outro meio.

Outros procedimentos citados pelos alunos foram a busca pela mesma informação em diferentes sites, maior aprofundamento sobre um determinado assunto e consulta a fontes confiáveis e aos professores.

Quando eu procuro, eu busco no próprio Google.

Google, em sites confiáveis, se possível em artigos científicos do Google científico que explanam sobre as diferentes facetas envolvidas.

Analiso a fonte de informação, pesquiso no Google as fontes de dados semelhantes a essa informação, para não compartilhar um simples boato. Penso. E se alguém questionar essa postagem, e se alguém querer debater, devo estar preparada e com as cartas na mão.

Pesquisei em outros locais e no site e-farsas.

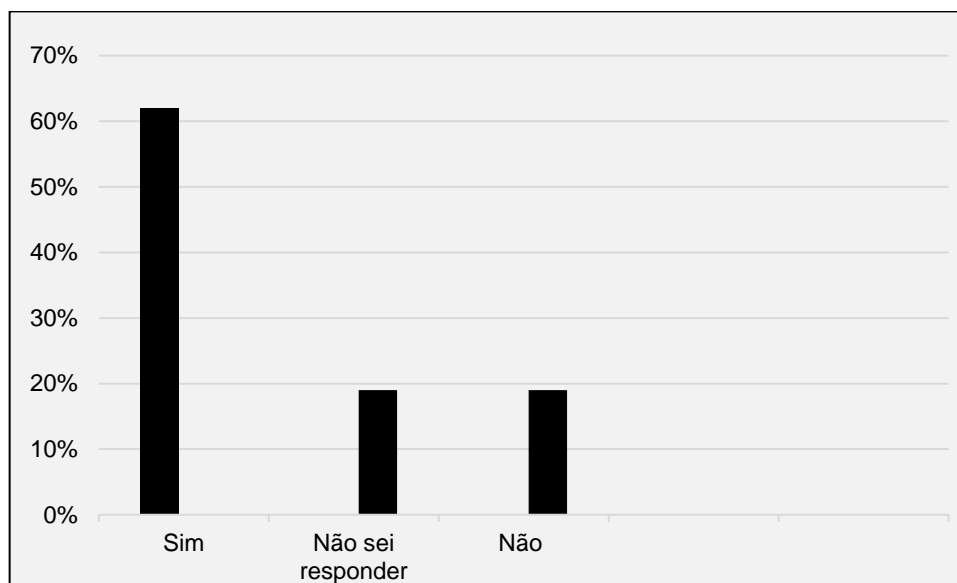
Criado em abril de 2002, o site e-farsas tem como principal objeto desmistificar as histórias que circulam na Internet. Trata-se, portanto, de um instrumento metodológico interessante para checar a veracidade de uma determinada informação.

Constatamos que ferramentas de busca online são frequentemente acessadas pelos alunos que participaram desta pesquisa para averiguar sobre a autenticidade de uma notícia compartilhada nas redes sociais. Nesse sentido, além de identificar os mecanismos que estão por trás da construção de uma notícia, é fundamental que o professor também reflita sobre como os sites de busca (principalmente o Google) selecionam, classificam e disponibilizam as inúmeras informações que estão presentes no espaço virtual.

4.2.2.7 Resposta

4.2.2.7.1 A principal causa dos confrontos entre judeus e palestinos é religiosa?

Gráfico 17 - Respostas dos discentes à letra "a" da sétima pergunta do questionário



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados obtidos por aplicação de questionário para alunos do 3º Ano do Ensino Médio.

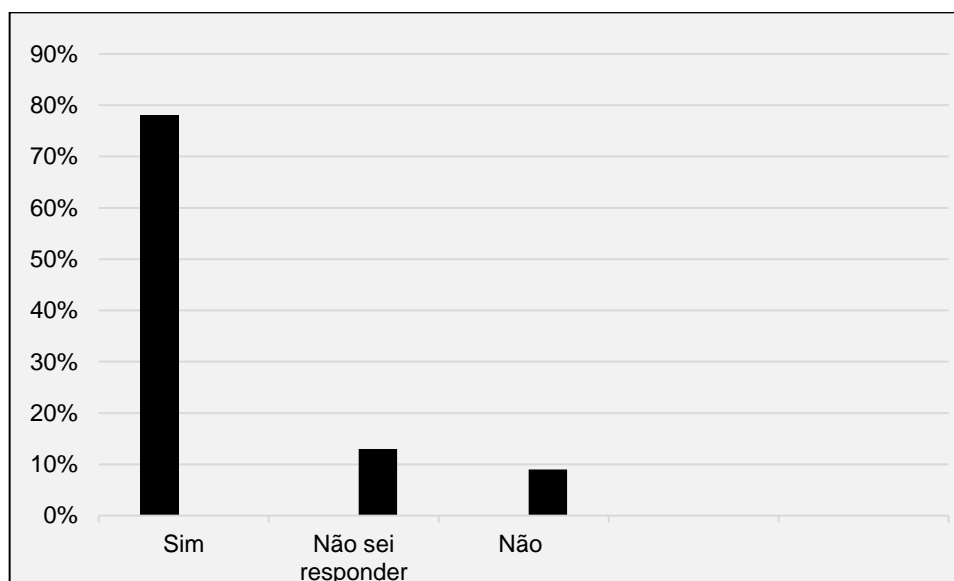
Embora alguns judeus e muçulmanos ainda recorram a questões religiosas para legitimar a posse da Palestina, a principal causa para o confronto árabe-israelense, conforme já aventado, é territorial¹²². Antes do Movimento Sionista e do surgimento do Estado de Israel árabes e judeus tinham uma convivência em geral amistosa.

O grande percentual de respostas positivas a esta questão (62%) demonstra que a maioria dos alunos percebe o conflito árabe-israelense a partir de sua representação midiática e não como consequência de um complexo contexto geopolítico.

¹²² Durante uma de nossas visitas à uma escola estadual, em conversação informal, ouvimos a seguinte declaração de uma professora de Geografia: “Eu trabalho com meus alunos sobre o Oriente Médio, os conflitos no Iraque e Irã. O que está por trás disso tudo: religião”.

4.2.2.7.2 A Amazônia é a maior floresta do mundo?

Gráfico 18 - Respostas dos discentes à letra "b" da sétima pergunta do questionário



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados obtidos por aplicação de questionário para alunos do 3º Ano do Ensino Médio.

Diversos estudos – Chauí (2000), Carvalho (2003) e Del Gaudio (2006), entre outros – apontam que a quase ausência de mitos fundadores oriundos da história fez com que o discurso geográfico, baseado na exaltação das belezas naturais, assumisse um importante papel na construção da ideologia nacional brasileira. Nesse sentido, afirmativas como “A Amazônia é a maior floresta do mundo” estão bastante presentes no imaginário popular e em alguns discursos midiáticos.

Em muitos livros didáticos, sobretudo dos anos iniciais da educação básica, a grandiosidade da natureza brasileira é enfatizada através de menções ao Rio Amazonas, às praias paradisíacas, ao Pantanal, à biodiversidade ou à Amazônia.

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. [...] 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 [...] 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,

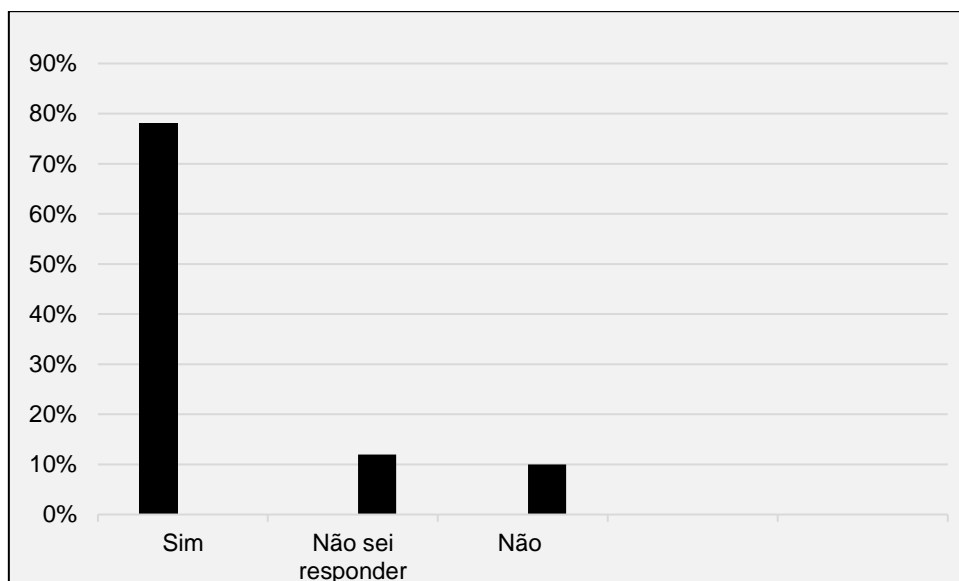
vulcões, desertos, nevascas, terremotos) e que aqui, “em se plantando, tudo dá” (CHAUÍ, 2000, p. 5).

Apesar de a Amazônia ser a maior *floresta tropical* do planeta, com 5,5 milhões de quilômetros quadrados, a *maior floresta* em extensão é a Taiga Siberiana, com vegetação predominantemente de coníferas, localizada na Rússia e abrangendo uma área de cerca de 8 milhões de quilômetros. Ou seja, quase o dobro da extensão da Floresta Amazônica.

Para 78% dos alunos que participaram desta pesquisa, a Amazônia é a maior floresta do mundo. Estes dados demonstram que um percentual considerável de estudantes ainda reproduz afirmações hiperbólicas sobre a Floresta Amazônica que, conforme aponta Dutra (2005), remetem ao período colonial.

4.2.2.7.3 O efeito estufa ameaça a vida no planeta?

Gráfico 19 - Respostas dos discentes à letra "c" da sétima pergunta do questionário



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados obtidos por aplicação de questionário para alunos do 3º Ano do Ensino Médio.

O efeito estufa consiste na presença de certos gases na atmosfera que absorvem parte da energia solar refletida pela superfície terrestre¹²³. Esse fenômeno essencialmente natural é responsável por manter a temperatura planetária constante. Calcula-se que, sem o efeito estufa, a temperatura média de nosso

¹²³ Os principais gases-estufa são vapor d'água, gás carbônico, metano e ácido nítrico.

planeta seria entre 15 e 17 graus mais baixa, o que inviabilizaria diversas formas de vida.

Segundo estudos científicos, algumas atividades antrópicas – como a queima de combustíveis fósseis, que libera gás carbônico para a atmosfera – podem, no máximo, intensificar o efeito estufa. Portanto, o efeito estufa não ameaça a vida no planeta.

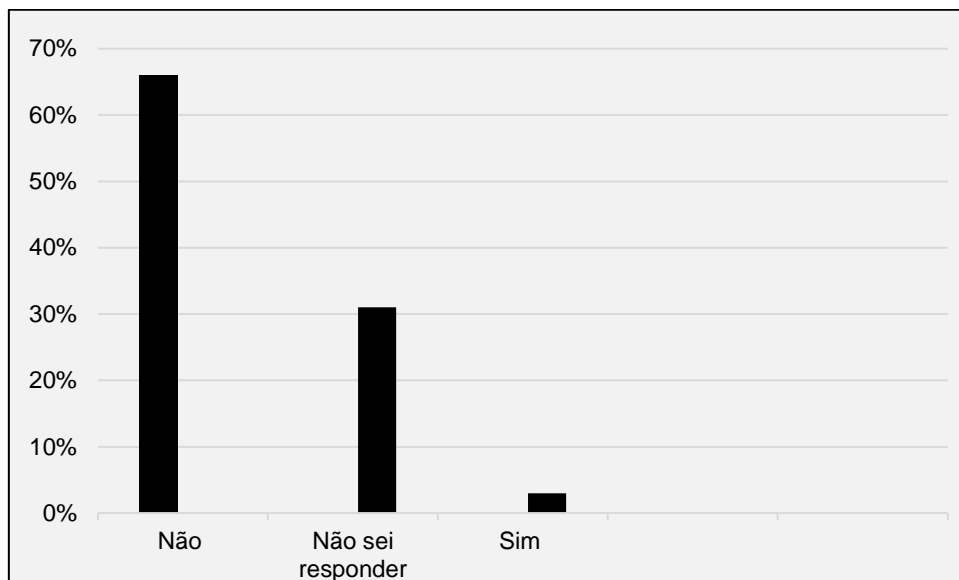
A partir da análise dos discursos presentes na mídia brasileira sobre questões climáticas, Oliveira e Ferraz (2011) constataram que os principais programas da televisão aberta e as revistas de maior circulação nacional frequentemente concebem o efeito estufa como um fenômeno puramente maléfico e antropogênico, não destacando sua importância para a manutenção da vida na Terra. Ainda segundo os autores, a mídia brasileira apresenta os termos “efeito estufa” e “aquecimento global” como se fossem sinônimos.

Durante a nossa experiência didática, em aula ministrada para uma turma do 1º Ano do Ensino Médio, após explicarmos sobre a importância do efeito estufa para o equilíbrio térmico do planeta, ouvimos o seguinte questionamento de uma aluna: “Mas professor, não está errado? O efeito estufa é provocado pelo homem, eu vi na televisão”.

78% dos alunos consideram, equivocadamente, que o efeito estufa ameaça a vida na Terra, um percentual bastante elevado. Não obstante, durante o período de realização desta pesquisa, estava em fase final de aprovação o projeto educacional conhecido como “Novo Ensino Médio”, que exclui da matriz curricular obrigatória dos anos finais da educação básica disciplinas como Geografia, Química, Física e Biologia. Este tipo de mudança curricular, ao privar os alunos do contato com os conhecimentos produzidos em importantes campos científicos, poderá fazer com que os discentes fiquem ainda mais vulneráveis às explicações simplistas sobre os diferentes fenômenos naturais que estão presentes na mídia e no senso comum.

4.2.2.7.4 Todo muçulmano é árabe?

Gráfico 20 - Respostas dos discentes à letra "d" da sétima pergunta do questionário



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados obtidos por aplicação de questionário para alunos do 3º Ano do Ensino Médio.

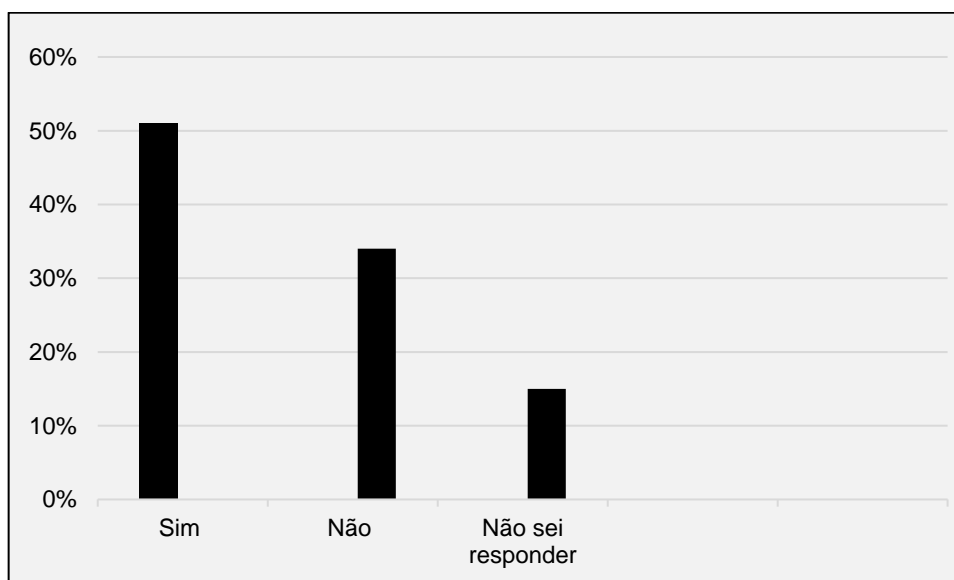
Em muitas ocasiões, a mídia, livros didáticos ou mesmo professores de Geografia utilizam as palavras “muçulmano” e “árabe” como se fossem intercambiáveis. Todavia, quando evocamos a palavra “árabe” estamos nos referindo ao grupo étnico originado da Península Arábica, enquanto “muçulmano” é todo indivíduo que segue a religião islâmica, independentemente de sua nacionalidade, traços étnicos ou qualquer outro fator. Nem todo muçulmano é árabe e o contrário também se aplica. Embora a maioria dos árabes (90%) seja muçulmana, a maioria dos muçulmanos não é árabe. Em países árabes como a Síria e o Líbano, por exemplo, há expressivas parcelas da população que professam o cristianismo, portanto, não são muçulmanas. Turcos, iranianos e afegãos são povos muçulmanos, porém não são árabes (PINTO, 2010).

A região do planeta com maior número de muçulmanos não é a Península Arábica, mas o subcontinente indiano, com cerca de 400 milhões de fiéis, distribuídos por Índia, Bangladesh, Paquistão e Sri Lanka. Já o país com maior número de muçulmanos é a Indonésia (que também não é árabe) com aproximadamente 180 milhões de seguidores. No Brasil há em torno de um milhão de muçulmanos (*idem*).

A maioria dos discentes (66%) respondeu, corretamente, que nem todo muçulmano é árabe. No entanto, dentre os cinco chavões presentes nos discursos midiáticos que remetem a temáticas abordadas na Geografia Escolar levantados neste questionário, apenas um (“todo muçulmano é árabe”) não é aceito pela maioria dos alunos pesquisados. Esses dados demonstram a influência da mídia como contraponto à educação convencional e, por outro lado, trazem a necessidade de a escola contribuir para a formação de cidadãos que se portem de maneira crítica diante dos conteúdos vinculados pelos meios de comunicação de massa.

4.2.2.7.5 A Amazônia é o pulmão do mundo?

Gráfico 21 - Respostas dos discentes à letra "e" da sétima pergunta do questionário



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados obtidos por aplicação de questionário para alunos do 3º Ano do Ensino Médio.

De acordo com o senso comum, a Amazônia é o pulmão do mundo. Pouco mais da metade dos alunos (51%) concorda com esta afirmação. Não obstante, este tipo de chavão também é bastante utilizado na mídia, pois, sendo de fácil assimilação, pode prender a atenção do público. Entretanto, a maior parte do oxigênio produzido em nosso planeta (aproximadamente 55%) não vem desta floresta tropical, mas das algas marinhas. A Amazônia consome praticamente todo o oxigênio que produz.

Conforme advertem Leão e Carvalho Leão (2008, p. 84), quando o professor

repete em sala de aula que a Amazônia é o pulmão do mundo, ou que esta floresta é a maior formação vegetal do planeta, está criando um senso comum pedagógico, contribuindo assim para a banalização do conhecimento e, conseqüentemente, o distanciamento da realidade em sua totalidade.

Nesse sentido, é importante que a escola promova uma “alfabetização científica” que permita ao aluno distinguir entre o senso comum – baseado em crenças, mitos, dogmas e opiniões – e o pensamento científico – calcado em evidências e fundamentações teóricas (VILHENA, 2017)¹²⁴.

4.3 Observações em sala de aula

Através das observações em sala de aula foi possível perceber como professores de Geografia da educação básica incorporam e utilizam diferentes mídias (documentário, filme, jornal e texto retirado da Internet) em suas práticas pedagógicas.

Seguindo a metodologia proposta por Leão e Carvalho Leão (2008, p. 67), nossa análise foi elaborada levando em consideração: a) relação do educador com o material midiático; b) relação pedagógica estabelecida em sala de aula; c) relação do texto midiático com o conhecimento geográfico.

Procuramos não emitir nenhum tipo de opinião ou juízo de valor para não influenciar nos andamentos das aulas. Nossa participação se limitou a mencionar resumidamente três pontos básicos: apresentação, instituição acadêmica ao qual pertencemos e os objetos de nossa pesquisa de mestrado.

Para preservar as identidades das três professoras pesquisadas, optamos por revelar somente o tipo de escola onde lecionam e alguns dados profissionais¹²⁵.

¹²⁴ Isso não significa afirmar que a ciência seja neutra ou responsável por produzir conhecimentos inquestionáveis. Lembrando Thomas Kuhn (1987), os “paradigmas científicos” – ou seja, os modelos, representações e interpretações de mundo, universalmente reconhecidas, que fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade científica – são fortemente influenciados por fatores políticos, econômicos e culturais.

¹²⁵ As três docentes pertencem à rede pública estadual de Minas Gerais e possuem licenciatura em Geografia. A professora que ministrou a “aula 1” formou-se em uma universidade privada e possuía doze anos de experiência no magistério na época de realização desta pesquisa. A professora da “aula 2” fez a sua graduação em uma instituição federal e possuía quatro anos de magistério. Já a docente da “aula 3” graduou-se em uma universidade federal e contava com sete anos de experiência profissional. Todas as professoras estavam cientes de que as aulas observadas seriam relatadas neste trabalho.

4.3.1 Análise sobre a aula 01

4.3.1.1 Ficha técnica

A primeira aula observada foi ministrada para alunos do 3º Ano do Ensino Médio em uma escola pública estadual, nos dias 17 e 20 de fevereiro de 2017. O material midiático utilizado foi o documentário brasileiro “Milton Santos: por uma outra globalização”, dirigido por Silvio Tendler, lançado em 2006.

4.3.1.2 A relação do professor com o material midiático

Nesta aula, a professora utilizou como recurso paradidático o documentário “Milton Santos: por uma outra globalização”, que aborda a vida, a obra e algumas ideias do renomado geógrafo Milton Santos. O material midiático em questão foi utilizado para que os alunos pudessem se familiarizar com o conceito de globalização, temática que está presente no primeiro capítulo do livro didático a ser utilizado durante o ano letivo de 2017. “O livro de vocês vai falar sobre a globalização, que vem sendo implementada desde a troca de mercadorias, a invenção da moeda, as grandes navegações, até chegar ao que se tem hoje”, frisou a professora.

No início da aula, a professora lembrou com os seus alunos que eles já têm um conhecimento prévio sobre o tema a ser estudado, pois no ano letivo anterior (2º Ano do Ensino Médio) tiveram bastante contato com o conceito de globalização. Ressaltou também que a globalização é matéria importante a ser estudada para o ENEM e um assunto constantemente presente na mídia (porém, ela não entrou em maiores detalhes sobre como este conceito é abordado pelos meios de comunicação de massa).

Segundo a professora, “não há como falar sobre globalização sem conhecer a maneira de pensar de Milton Santos. A visão de Milton Santos é importante para entender a globalização como processo. Geralmente cai alguma coisa no ENEM sobre a linha de pesquisa proposta por Milton Santos”.

No documentário “Por uma outra globalização”, Milton Santos chama a atenção para o fato de que a crescente interligação entre os diversos povos do

planeta traz, como efeito colateral, diversos tipos de exclusão econômica, cultural, urbana e fundiária. Entre os excluídos pelo processo de globalização são citados os indivíduos desterritorializados, isto é, desprovidos da propriedade da terra ou que não podem usufruir de determinadas áreas do espaço urbano.

Sendo um processo histórico, a globalização possui brechas que nos autorizam a pensar em outras percepções sobre a realidade. Conforme o próprio título do documentário já indica, Milton Santos propõe outra maneira de globalização, baseada na justiça social, na superação das diversas formas de desigualdades e na solidariedade entre os povos. A oposição de Milton Santos, portanto, não é contra a ideia da globalização em si, mas sim contra o modelo adotado, marcado pela imposição de práticas neoliberais em âmbito planetário.

Após o término da primeira parte do vídeo, a professora interrompe a exibição para fazer algumas considerações: “A gente viu, nessa primeira parte, a história de vida de Milton Santos, a passagem da economia de troca à economia monetária, que a Geografia faz parte de um processo histórico, a globalização também como processo histórico, isso tudo é importante para a gente debater depois”.

A professora destacou que o documentário apresentou três visões sobre a globalização. A primeira, a “globalização utópica”, que descreve este processo de interação entre povos como se todos os indivíduos do planeta tivessem acesso irrestrito a bens materiais e simbólicos, trazendo a sensação de união harmônica entre os povos. A segunda visão destaca as desigualdades e segregações geradas pela globalização. Já a terceira visão enfatiza a necessidade de mudanças em relação às duas formas anteriores de se pensar a globalização, isto é, não a conceber somente como união ou somente como separação.

Antes de iniciar o debate sobre o documentário “Por uma outra globalização”, a professora concluiu:

Queria que vocês comessem a repensar que não existe somente a globalização da união, existe aquela que também segrega. Nem todo mundo tem acesso à Internet, às novas tecnologias. Não existe globalização certa ou errada. Trata-se de um processo. A partir do documentário vários assuntos podem ser levantados. À medida que fomos estudando sobre globalização, vamos lembrar desse documentário.

Consideramos que debates, quando bem conduzidos, contribuem para que a sala de aula se torne um ambiente democrático, pois permitem que os alunos tenham contato com diferentes pontos de vista sobre um determinado assunto. Quando o professor se mostra aberto ao diálogo, os discentes se sentem mais valorizados e percebem que suas reflexões também contribuem para a construção do conhecimento escolar.

4.3.1.3 Relação pedagógica: interações entre professor e alunos

É importante destacar que a professora mantém um bom relacionamento com os seus alunos. O respeito mútuo prevalece em sala de aula. Preliminarmente, este fator fornece uma base sólida para o trabalho docente a ser realizado no decorrer do ano letivo e para a aprendizagem significativa.

Após a exibição do documentário, a professora deu início a um debate com os seus alunos sobre o conteúdo assistido. Apesar das recomendações docentes, poucos alunos fizeram anotações. Muitos, inclusive, sequer levaram o caderno para a sala de vídeo.

Um estudante reclamou de problemas técnicos, alegando que “áudio e imagens estavam ruins”. Outro discente pediu para que a professora resumisse o conteúdo do documentário, pois ele “não entendeu nada”. De maneira geral, os alunos se mostraram com receio de participar do debate proposto. Poucos se manifestaram e, mesmo assim, as falas discentes foram condicionadas por intervenções da professora. Desse modo, as participações dos estudantes foram praticamente limitadas a mencionar alguns trechos do documentário.

Nas falas dos alunos foram ressaltados aspectos tecnológicos e econômicos para definir globalização: “interligação entre os países”, “implantação de indústrias estrangeiras”, “tecnologia que une todos os continentes”, “comércio em geral”, “quando nosso país consegue se comunicar com outro, através da Internet”, “se acontece alguma coisa nos Estados Unidos, rapidinho a gente fica sabendo”.

Dois alunos questionaram a professora sobre os movimentos migratórios registrados no contexto global contemporâneo. Um deles pediu a opinião da professora a respeito da guerra na Síria, com os refugiados do conflito indo para a Europa e as notícias de que estes imigrantes seriam responsáveis por estupros

entre outros atos ilícitos (práticas designadas pelo discente como “formas ruins de globalização”). Já o outro estudante perguntou se a professora concorda com Trump e sua política de fechar as fronteiras dos Estados Unidos para imigrantes. “Concordo com ele [Trump], é para evitar conflitos no seu país, este tipo de globalização [liberar as fronteiras para o livre acesso de estrangeiros] seria ruim. As fronteiras dos Estados Unidos já eram fechadas, ele só está reforçando essa política”, argumentou o aluno.

Consideramos que a professora poderia trazer algumas reflexões a partir das intervenções discentes anteriores. Quando o aluno menciona os refugiados sírios como “forma ruim de globalização” está reproduzindo estigmatizações em relação às populações muçulmanas que estão presentes na mídia hegemônica. Além do mais, enquanto os ideólogos da globalização apregoam constantemente a livre circulação de mercadorias, serviços e capitais, a livre circulação de seres humanos, sobretudo o fluxo demográfico de países pobres para as nações desenvolvidas, ainda é visto como uma questão controversa ou como uma prática que não deve ser aceita pelos governos das principais potências globais.

Também seria oportuno mencionar a crise do processo de globalização iniciada após o colapso do sistema financeiro capitalista em 2008, fator que tem levado à ascensão de políticos com tendências à extrema-direita (como o próprio Trump) que defendem, entre outras medidas, restrições à imigração, protecionismo econômico e a defesa de indústrias nacionais frente à concorrência estrangeira.

Por sua vez, a professora, apesar de reconhecer que se tratava de questões de suma importância, pois estão constantemente presentes nos principais noticiários, sugeriu que a onda de refugiados sírios e as correntes migratórias dos países pobres para nações desenvolvidas sejam assuntos para futuros debates.

Lembrando a colocação de Sacramento (2015), as interações entre professor e alunos constituem a parte mais importante do processo de ensino, sendo imprescindível para a aprendizagem significativa, pois é neste tipo de comunicação que os conhecimentos são construídos. Para Leão e Carvalho Leão (2008, p. 45) é fundamental que o aluno tenha voz ativa e traga para o debate em sala de aula suas impressões sobre as informações vinculadas na mídia. Através do diálogo construtivo, o professor pode mobilizar o aluno a participar da aula, expressar os seus conhecimentos prévios ou compartilhar as suas dúvidas acerca do tema

trabalhado.

Sendo assim, a educadora, ao não levar em consideração as intervenções discentes no andamento de sua aula, apresentou uma postura contrária a um dos preceitos fundamentais do profissional qualificado por Schön (1995, p. 83) como “professor reflexivo”.

Um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reforma o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno.

Segundo Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2012), para que as atividades propostas em sala de aula sejam bem sucedidas é preciso que o professor ouça os alunos, de forma a instigá-los a falar e a discutir. Sem o diálogo entre docente e discente há apenas a transferência de informações temporárias, fazendo com que a vontade pelo conhecer por parte dos alunos se dissipe de forma negativa, prejudicando assim o andamento da aula.

4.3.1.4 Relação do material midiático com o conhecimento geográfico

Antes da exibição do documentário “Milton Santos: por uma outra globalização”, a professora trabalhou em sala de aula o texto intitulado “Desterritorialização e redes de solidariedade”. Elaborado pela própria docente, o texto em questão é marcado por imprecisões e insuficiências conceituais. O conceito de “meio técnico científico-informacional”, presente em várias obras de Milton Santos, é destacado logo na introdução do artigo, porém não há nenhum tipo de explicação sobre o mesmo, fator que dificultou a leitura dos alunos. Também não há menções sobre o que seriam as “redes de solidariedade” citadas no título.

A professora também apresentou outros três conceitos estruturantes do pensamento geográfico – espaço geográfico, território e territorialidade – e elaborou duas perguntas a serem respondidas no debate que seria realizado após a exibição

do documentário: 1) Quais são as três referências feitas à Globalização?; 2) Identifique passagens que ressaltam a desterritorialização.

Todavia, nenhum aluno foi capaz de associar o conteúdo presente no documentário às categorias de análise geográficas estudadas nas aulas anteriores ou tampouco conseguiu responder a primeira questão proposta pela professora.

Sobre o espaço geográfico, os alunos disseram se tratar de “tudo aquilo que dá para ser estudado: o espaço urbano e rural” e “a relação entre o ser humano e o espaço físico”. “Território” foi definido por um aluno como “parte física delimitada”. Nenhum aluno conseguiu apontar o que seria “territorialidade”, prevalecendo assim a fala da professora: “a relação de poder, conhecimento de uma pessoa, onde ela está inserida, domínio, intimidade, convívio com o lugar onde vive. Desterritorialidade seria perder isso, perda de identidade, de comando”. Integrantes de movimentos sociais (“sem-teto” e “sem-terra”) e exilados foram lembrados pelos alunos como exemplos de desterritorialização.

Para um melhor entendimento sobre a presença de indivíduos desterritorializados no espaço urbano é importante compreender a chamada acumulação primitiva de capital. Segundo Marx (2008), este processo ocorre quando as relações capitalistas começam a ser paulatinamente introduzidas no campo, isto é, quando a terra se transforma em mercadoria, ocorrendo a separação do produtor das suas condições de trabalho. Neste cenário, a massa camponesa, expropriada ou expulsa da terra que ocupava como proprietária ou posseira migra para a cidade. Parte dessa população é absorvida pelo processo produtivo, se transformando assim em mercadoria força-de-trabalho que vende a sua mão-de-obra. A outra parcela, excluída do mercado de trabalho, vem a ser a gênese dos chamados “desterritorializados”. Esta questão é retratada minuciosamente no documentário, porém não foi abordada pela professora.

O processo de segregação sócio-espacial, ou seja, a divisão espacial da cidade por classes sociais, um dos fatores responsáveis pelo surgimento dos indivíduos desterritorializados no espaço urbano, também poderia ter sido trabalhado pela docente¹²⁶.

¹²⁶ Este processo é caracterizado por dois tipos distintos de ocupação do solo urbano: autossegregação e segregação induzida. A autossegregação está relacionada às ações de certos grupos sociais caracterizados pelo elevado poder de compra e de mobilidade residencial que se isolam ou se concentram em determinadas áreas como forma de reprodução de seu poder político e social (ROMERO et al., 2005). Já a segregação induzida ocorre quando os indivíduos das classes

Questões importantes para a compreensão dos impactos da globalização, como as relações entre local e global (que poderiam ser explicadas a partir de categorias de análise como lugar e escala geográfica) foram negligenciados pela professora. Conforme salienta Milton Santos (2009, p. 112), “os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas são também globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares”. Desse modo, seria interessante ter introduzido na discussão em sala de aula o conceito de lugar sob a perspectiva da Geografia Crítica, isto é, a ideia de que determinadas instâncias geográficas podem ser, concomitantemente, espaços do singular e locais da realização do global, o que possibilita tornarem arenas de combate e resistência.

Conceitos inerentes ao léxico da Geografia Econômica, citados ao longo do documentário, fundamentais para se entender o contexto contemporâneo das relações internacionais – como “neoliberalismo”, “capitalismo financeiro” e “globalitarismo” – não foram citados pela professora.

Consideramos que uma estratégia pedagógica para melhor apreensão do conteúdo presente no material midiático utilizado seria a professora buscar uma aproximação entre o assunto abordado em sala de aula e o cotidiano dos discentes, demonstrando como as consequências do processo de globalização podem se fazer presentes em nosso vestuário, nas músicas que ouvimos, nas marcas que consumimos e nos padrões de conduta que adotamos.

Durante a aula, a fala da professora permaneceu restrita a algumas temáticas abordadas no documentário e não se aprofundou em nenhuma das questões trazidos pelos alunos. Sendo assim, a sala de aula deixou de se transformar em um espaço de reflexão não só dos conteúdos didáticos ministrados, mas da realidade de maneira geral. Além do mais, esta postura docente pode contribuir para tolher a curiosidade e a liberdade intelectual do educando, dificultando o protagonismo discente no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, Paulo Freire (2011, p. 83) aponta ser fundamental que as posturas de professor e alunos sejam dialógicas, abertas, curiosas, indagadoras, não apassivadas e que ambos se assumam *epistemologicamente curiosos*.

Embora consideremos que o conteúdo presente no documentário “Milton

baixas, sem recursos para residirem nas regiões mais valorizadas da cidade, passam a ocupar os piores terrenos do espaço urbano, como encostas de morros ou áreas próximas a leitos de rios.

Santos: Por uma outra globalização” poderia ter sido mais explorado pela professora, a experiência de observação nesta aula nos trouxe uma oportuna reflexão sobre como a incorporação à prática pedagógica de materiais midiáticos que apresentam reflexões alternativas ao pensamento predominante dos grandes conglomerados de comunicação (isto é, que propõem práticas contra-hegemônicas aos discursos que legitimam todas as formas de desigualdades sociais) é importante para que os alunos tenham contato com diferentes pontos de vista e percebam os principais temas da atualidade sob vários ângulos.

4.3.2 Análise sobre a aula 02

4.3.2.1 Ficha técnica

A segunda aula observada foi ministrada para alunos do 3º Ano do Ensino Médio, em uma escola pública estadual, nos dias 5 e 7 de junho de 2017. O material midiático utilizado foi o filme “A Caminho de Kandahar” (França/Irã, 2001), dirigido por Mohsen Makhmalbaf.

4.3.2.2 A relação do professor com o material midiático

Minutos antes de iniciarmos a observação desta aula, em conversa reservada, a professora nos disse que obteve as primeiras informações sobre o filme “A Caminho de Kandahar” em um livro didático de Geografia do Ensino Médio em que eram apresentadas várias indicações de filmes a serem incorporados à prática em sala de aula. “Eu estou trabalhando com os alunos os conflitos no Oriente Médio. Percebi as diferenças culturais entre Oriente e Ocidente. Pesquisei vários conteúdos. Vi que ‘Kandahar’ era a melhor sugestão a ser aplicada para a construção de um debate, para melhor comunicar com os alunos, além de o filme ser de produção asiática, muito diferente da perspectiva hollywoodiana”, justificou a docente.

Antes da exibição do filme “A Caminho de Kandahar”, percebemos que a maioria dos alunos possuía visões negativas sobre o islamismo, geralmente associadas ao terrorismo. Por sua vez, a professora teceu um breve comentário

sobre o longa-metragem ao qual os alunos iriam assistir: “O filme mostra como o Taliban administra aquela região do Afeganistão, com costumes rígidos. Não há separação entre religião e Estado. Lembram que estudamos sobre Estado Laico e Estado Teocrático, certo?”

Todavia, ao perceber que sua intervenção talvez tenha reforçado as representações negativas sobre a civilização muçulmana já presentes nos imaginários geopolíticos dos discentes, a professora corrigiu: “Mas o islamismo não prega a intolerância. A leitura rígida do Alcorão gera intolerância. Há uma intolerância rígida de gênero, mas em outros países do Oriente Médio há respeito às mulheres”.

Filmado no próprio Afeganistão, “A Caminho de Kandahar” narra a volta de uma refugiada afegã ao seu país, após receber uma carta de sua irmã mais nova, relatando que irá se suicidar antes que ocorra o próximo eclipse solar. Por causa da perseguição às mulheres imposta pelo regime taliban, a protagonista decidiu entrar no Afeganistão sem ser notada, através da fronteira com o Irã. Já em território afegão, ela obteve informações sobre a situação crítica atravessada pelo país e passa a viver momentos de suspense em seu trajeto até à cidade de Kandahar, onde se encontrava sua irmã.

4.3.2.3 Relação pedagógica: interações entre professor e alunos

No debate realizado após a exibição do filme houve pouca participação por parte dos alunos. A linguagem utilizada pela professora, a partir de vários termos pouco usuais ao cotidiano do aluno, talvez tenha dificultado um maior diálogo com os discentes¹²⁷. Constatamos uma grande discrepância entre o vocabulário utilizado pela professora e o perfil do corpo discente, formado, em sua maioria, por alunos que haviam retornado aos estudos após alguns anos ausentes do ambiente escolar.

A impressão que tivemos foi que a professora trabalhou o conteúdo didático da mesma maneira que provavelmente lhe foi ensinado durante a graduação, ou

¹²⁷ A professora utilizou palavras como “commodity” e “offshore” ao mencionar as empresas estadunidenses e europeias ligadas à extração de petróleo que se instalam em países do Golfo Pérsico. Ambos os termos pertencem à língua inglesa. Empresas offshore (offshore company) são empresas estrangeiras que não estão sujeitas aos regimes legais e fiscais vigentes nas nações onde se instalam. A palavra “commodity” pode ser traduzida como “mercadoria”. No comércio internacional, commodities são produtos primários em estado bruto, como minérios e gêneros agrícolas, produzidos em larga escala e comercializados em nível global (CAVALCANTE, 1984; BECHARA, 2008).

seja, não respeitou as peculiaridades da Geografia Escolar.

Nesse sentido, Perrenoud (1995, p. 43) alerta que:

A cultura que deve ser concretamente ensinada e avaliada na sala de aula é apenas balizada pelo currículo formal (e pelo conhecimento científico). Este apenas fornece uma trama, a partir da qual os professores devem elaborar um tecido serrado de noções, esquemas, informações, métodos, códigos, regras que vão tentar transmitir. Para passar da trama ao tecido, o professor realiza um trabalho permanente de reinvenção, de explicitação, de ilustração, de realização, de concretização do currículo formal.

Conforme advertem Leão e Carvalho Leão (2008, p. 91), a comunicação em sala de aula somente se faz possível quanto os receptores são capazes de decodificar a mensagem e de reconstruí-la, concedendo-lhe um novo significado e emitindo uma nova mensagem. Portanto, a interlocução é o elemento fundamental no processo de comunicação pedagógica. Para Faria (1994, p. 90)

O professor deve partir do aluno, conhecer e socializar suas experiências de vida, para adequar os novos conhecimentos que serão ensinados aos seus interesses e ao seu nível de compreensão, garantindo desta forma que ele avance, cresça, comparado ao nível que entrou na escola.

A docente também destacou que a mídia pode influenciar a maneira como percebemos uma determinada realidade: “Os discursos de mídias com ideologias diferentes, como as revistas *Veja* e *Carta Capital*, transmitem informações de diferentes maneiras”. No entanto, ela não abordou como ocorrem as manipulações de notícias.

Percebemos que algumas alunas se mostraram perplexas com a posição ocupada pela mulher na sociedade afegã. Após ser questionada sobre a sua opinião em relação ao filme assistido, uma aluna destacou a maneira rígida como a mulher é tratada no Afeganistão: “Nossa, não sabia que lá era desse jeito!”. Posteriormente, a professora completou: “Isso ocorre dentro de preceitos fundamentalistas, de grupos que têm uma leitura muito rígida do Alcorão, mas, dentro da religião islâmica, a mulher também tem o seu valor”. Assim, o debate foi encerrado, e foi aplicada uma atividade sobre o material midiático assistido.

4.3.2.4 Relação do material midiático com o conhecimento geográfico

Para trabalhar com o filme “A Caminho de Kandahar” em sala de aula, a professora apresentou para os seus alunos o conceito de território, definido como “local em que se estabelece uma disputa de poder”. Os conflitos entre local e global também foram mencionados, através de exemplos de adolescentes muçulmanas que usam véus típicos de sua religião, mas, ao mesmo tempo, incorporam hábitos e valores ocidentais como maquiagens e o uso de smartphones. “O capitalismo quer intervir em todos os lugares e impor uma visão de mundo”, enfatizou a docente. Posteriormente, ela teceu alguns comentários sobre a localização geográfica do Afeganistão, indicando-a no mapa-múndi:

Trata-se de uma região economicamente viável, pois apresenta uma das maiores bacias petrolíferas do planeta. Dentro dessa lógica, vocês vão entender que a natureza e o espaço são considerados um recurso econômico para o grande capital, que é o sistema econômico no qual nós estamos inseridos. Por isso há conflitos.

Constatamos alguns equívocos metodológicos no procedimento didático da professora. Os conceitos de “território”, “local” e “global” foram introduzidos em sala de aula sem que fossem levados em consideração os conhecimentos prévios que os alunos possuíam sobre estes termos. Nesse sentido, podemos afirmar que os alunos ocuparam uma posição passiva mediante o novo conhecimento que lhes foi apresentado pela professora. Tal prática pedagógica nos remete ao conceito freiriano de “educação bancária”, mencionado no capítulo anterior.

Conforme aponta Cavalcanti (1996), a Geografia Escolar deve estar voltada para o confronto entre o conhecimento cotidiano discente e o saber sistematizado que estrutura o raciocínio geográfico. Cabe ao professor, não o mero ofício de transmissor de conteúdo, mas atuar como mediador no processo de ensino-aprendizagem e instigar o aluno a chegar ao conhecimento mediante a reflexão pessoal, ou seja, perceber a aprendizagem como investigação.

Embora já tivesse apresentado os conceitos de território, local e global, a professora não promoveu um diálogo entre o conteúdo do filme e as categorias de análise da Geografia, negligenciando assim a dimensão geográfica do material midiáticos utilizado. Em uma das questões presentes na atividade proposta, a

professora solicitou que os alunos descrevessem as características físicas das diferentes paisagens que aparecem ao longo do filme. Nesse sentido, podemos constatar que a docente utilizou um procedimento didático que remete à Geografia Tradicional, que se ocupa apenas com a “descrição” e “classificação” dos fatos, restringindo a análise espacial a aspectos visíveis e mensuráveis. Não obstante, esta postura contribui para uma visão compartimentada dos quadros natural e humano, eliminando assim qualquer tipo de relação entre eles.

Consideramos que o trabalho com o filme “A Caminho de Kandahar” poderia trazer uma excelente oportunidade para se estudar o conceito de espaço geográfico. Em várias cenas do longa-metragem franco-iraniano vemos um espaço geográfico afegão totalmente destruído após a invasão realizada pelos Estados Unidos em 2001.

De acordo com Harvey (2005, p. 54), “o capitalismo, em um determinado momento, constrói uma paisagem física apropriada à sua própria condição, apenas para ter que destruí-la, geralmente durante uma crise, em um momento subsequente”. Portanto, reformas periódicas no ambiente geográfico são necessárias para melhor adaptá-lo às necessidades de acumulação de capital.

Nesse sentido, muitas empresas estadunidenses do ramo de construção civil têm grandes interesses nas guerras travadas por Washington no Oriente Médio e norte da África, pois estas intervenções militares representam possibilidades para atuar na reconstrução da infraestrutura de nações como Iraque, Líbia, Síria e do próprio Afeganistão¹²⁸. Devido à sua localização estratégica, entre o Golfo Pérsico e a China, o território afegão é bastante cobiçado pelas grandes potências globais para construções de gasodutos. Como aponta Milton Santos (2008), os fixos (instalações físicas) são criados para atenderem aos fluxos (circulação de capitais).

Outro aspecto que poderia ter sido abordado diz respeito à ideia de que todo muçulmano é árabe, uma questão ainda recorrente na mídia (LEÃO e CARVALHO LEÃO, 2008, p. 70). Embora a maioria da população do Afeganistão professe o islamismo, etnicamente os afegãos não são árabes.

De maneira geral, a professora limitou a utilização pedagógica do filme “A Caminho de Kandahar” à reflexão sobre a posição ocupada pelas mulheres na sociedade afegã. Evidentemente, o tratamento concebido às mulheres pelo regime

¹²⁸ Não por acaso, há um ditado em Wall Street que diz: “Invista onde há sangue nas ruas”.

taliban é uma temática que deve ser debatida em sala de aula. No entanto, uma suposta defesa dos direitos femininos é um dos principais argumentos que buscam legitimar as constantes intervenções das grandes potências globais no Oriente Médio e norte da África. Consequentemente, enfatizar somente as discussões sobre antagonismos entre gêneros, sem também mencionar o contexto global no qual o filme está inserido, pode reforçar os estereótipos difundidos sobre o mundo muçulmano.

Questões importantes para que os alunos pudessem decodificar o conteúdo do filme “A Caminho de Kandahar” sob o ponto de vista geopolítico, como os condicionantes históricos que levaram o Taliban ao poder no Afeganistão, as ações da organização terrorista Al Qaeda e a invasão estadunidense ao Afeganistão em 2001, após o atentado de 11 de setembro, praticamente não foram mencionadas pela professora.

Desse modo, podemos concluir que houve discrepância entre o objetivo proposto pela docente ao incorporar o material midiático (estudar os conflitos no Oriente Médio) e a sua dinâmica praticada em sala de aula (foco em questões internas do Afeganistão sem, contudo, relacioná-las ao contexto geopolítico mais amplo). Após o término do horário, a professora admitiu que tem muita dificuldade para trabalhar com temáticas geopolíticas em sala de aula, pois, de acordo com as suas próprias palavras, “não domina muito bem o conteúdo”.

4.3.3 Análise sobre a aula 03

4.3.3.1 Ficha técnica

A terceira aula observada foi ministrada para alunos do 3º Ano do Ensino Médio, em uma escola pública estadual, no dia 22 de novembro de 2017¹²⁹. Os materiais midiáticos utilizados foram os textos “Leilão de usinas da Cemig vai aumentar eficiência, diz ministro da Fazenda” (*Jornal do Brasil*, de 27 de setembro de 2017) e “Funcionários da Cemig fazem manifestação contra leilão de hidrelétricas” (G1, de 21 de agosto de 2017).

¹²⁹ Esta observação seria realizada no dia 16 de novembro. No entanto, por motivo de força maior (a escola estava sem energia elétrica) as aulas foram suspensas nessa data.

4.3.3.2 A relação do professor com o material midiático

Ambos os textos trabalhados em sala de aula abordam o leilão realizado pelo governo brasileiro de quatro usinas hidrelétricas – Jaguará, São Simão, Miranda e Volta Grande – até então geridas pela Companhia Energética de Minas Gerais S.A (CEMIG) em regime de concessão.

O leilão das quatro usinas arrecadou R\$ 12,1 bilhões. O primeiro lote, relativo à hidrelétrica de São Simão, foi arrematado por um grupo chinês. O segundo e o terceiro lote, referentes às hidrelétricas Jaguará e Miranda, respectivamente, foram vencidos por um consórcio privado brasileiro ligado à geração de energia. O último lote, da usina de Volta Grande, foi arrematado por uma empresa brasileira do ramo de energia elétrica controlada por um grupo italiano.

Na matéria publicada na edição virtual do *Jornal do Brasil* são mencionados somente os possíveis aspectos positivos do leilão das quatro usinas hidrelétricas. Para tanto, o periódico apresentou as opiniões de dois integrantes do governo brasileiro: o ministro da Fazenda, Henrique Meirelles, e o ministro do Planejamento, Dyogo Oliveira. Para Meirelles, as concessões das quatro usinas hidrelétricas gerariam mais investimentos, com maior eficiência para a população. Já Dyogo Oliveira destacou que a participação de grupos internacionais no leilão demonstra confiança na economia brasileira.

Por outro lado, a reportagem produzida pelo portal G1, em sua edição de Minas Gerais, relata um protesto contra o leilão das usinas hidrelétricas realizado por funcionários da CEMIG. Neste texto, os dois lados envolvidos no leilão – CEMIG e governo federal – foram ouvidos. O governo alegou que o montante arrecadado nos leilões será utilizado para tentar fechar as contas públicas relativas ao ano de 2017. De acordo com a CEMIG, as concessões das usinas para a iniciativa privada acarretarão ônus para o consumidor, com o aumento do valor das contas de energia elétrica.

Em contato por e-mail, a professora nos explicou os motivos para a escolha dos dois textos:

A escolha do assunto surgiu após as aulas sobre a matriz energética brasileira e sua associação com a produção e o consumo de energia. Assim, por se tratar de um tema polêmico, as reportagens sobre o leilão das hidrelétricas desencadeariam um debate sobre a atuação

do Governo Temer e as reformas injustas que o mesmo vem implantando.

Já em sala de aula, ela apresentou aos alunos a temática a ser abordada:

Hoje nossa aula vai ser sobre um assunto bem polêmico que vem circulando aí pela mídia, que é o leilão que foi realizado das hidrelétricas que nós temos aqui no Brasil, de quatro hidrelétricas brasileiras. Então Michel Temer fez uma negociação, com vários grupos estrangeiros, e leiloaram nossas hidrelétricas. Este assunto vem circulando na Internet. A polêmica vem expandindo por vários jornais no mundo inteiro, inclusive do Brasil. Eu selecionei duas reportagens de jornais, sobre o mesmo tema, que é o leilão das hidrelétricas, mas com ideias contrárias sobre esse processo. Uma reportagem é do G1, de Belo Horizonte; e a outra reportagem foi do *Jornal do Brasil*.

Consideramos a comparação de diferentes textos midiáticos que abordam o mesmo assunto como uma estratégia pedagógica importante que, conforme apresentaram os resultados coletados no questionário aplicado por esta pesquisa, ainda é bastante negligenciada pelos professores de Geografia.

Todavia, este tipo de atividade requer que o docente, juntamente com os seus alunos, recorra aos conhecimentos geográficos no processo de decodificação do texto midiático e também procure identificar os jogos de poder, efeitos ideológicos e relações hierárquicas que porventura estejam por trás das condições de produção de um determinado discurso.

4.3.3.3 Relação pedagógica: interações entre professor e alunos

Diferentemente das outras aulas observadas, a professora utilizou o material midiático para a realização de uma atividade avaliativa, em substituição ao exercício bimestral. Este fator limitou uma maior participação dos alunos. Antes de iniciar a avaliação, a docente fez algumas observações:

Eu quero que vocês realizem a leitura dessas reportagens, tá? E após realizarem a leitura, vocês vão refletir sobre este tema tão polêmico que vem sendo difundido pelos meios de comunicação. Lembrando, gente, que vocês já estão num momento da vida que é importante ter uma reflexão mais crítica sobre determinado assunto. Por que? Porque a mídia vem bombardeando inúmeras informações. Então, a gente tem que saber como receber as informações e o que

concluir dessas informações. Muitas vezes, a gente não concorda com o que a mídia passa, com o que jornal passa, com o que a televisão passa.

A atividade proposta apresentou quatro questões: 1) Identifique os elementos do discurso jornalístico: O quê? Quem? Como? Onde? Por quê? Quando?; 2) Verificar como a mesma notícia (nacional) foi apresentada nas reportagens dos jornais apresentadas, apontando os pontos positivos e os pontos negativos da notícia; 3) Pesquisar (pesquisa individual) na sua cidade, um fato considerado polêmico ou sobre o qual o aluno tenha uma opinião diferente da visão do jornal e 4) Avaliar a abordagem dada pelo jornal (Você daria essa notícia de forma diferente? O que faltou no texto? Você acha que houve exagero ou o jornalista foi brando demais?).

Consideramos ser extremamente importante o fato de a professora estimular os alunos a apresentarem suas próprias reflexões sobre os textos midiáticos, em vez de simplesmente reproduzirem as ideias dos autores. Sobre este tipo de procedimento didático, Guimarães (2006 p. 199, 206) pontua:

Ensinar e compreender o mundo é lidar com discursos sobre o mundo. Por isso, faz-se necessário interrogar a produção jornalística e incorporá-la na prática pedagógica. É função da prática pedagógica não apenas fazer com que o aluno capture “os sentidos” dos textos trabalhados, mas também, ajudá-lo a questionar as verdades e as certezas produzidas e postas em circulação por esses textos. [...] A prática pedagógica não pode solicitar aos alunos apenas resumos, respostas as questões de provas, esquemas e anotações que façam repetidores competentes dos conteúdos ensinados.

Entretanto, a professora não realizou uma leitura coletiva dos textos utilizados na atividade avaliativa, não recorreu ao conhecimento geográfico como referencial analítico e tampouco os alunos tiveram acesso prévio ao material trabalhado em sala de aula. Desse modo, ela deixou de atuar como mediadora entre o material midiático e o aluno, prática imprescindível para um melhor aproveitamento deste tipo de recurso paradidático¹³⁰.

¹³⁰ Lembrando as palavras de Leão e Carvalho Leão (2008), quando o professor pouco trabalha um texto midiático em sala de aula, há a tendência de os alunos decodificarem a linguagem ali contida a partir de suas próprias experiências. Consequentemente, muitos discentes, sem condições de dialogar com o texto, acabam incorrendo na reprodução das ideias expressas pelo autor.

Sobre as duas primeiras questões dos exercícios propostos, a docente teceu o seguinte comentário:

Vocês vão ler as duas reportagens, identificar como cada uma foi apresentada (porque a notícia é a mesma, porém apresentada de formas diferentes). Então vocês vão apontar como a reportagem 1 [Portal G1] foi publicada e como a reportagem 2 [Jornal do Brasil] foi publicada.

Consideramos as questões levantadas pela professora absolutamente pertinentes, pois a relevância do ensino de Geografia concretiza-se à medida que essa área do conhecimento se propõe a refletir sobre as “verdades” produzidas pela mídia e sobre as forças que enraízam e sustentam a sua produção (GUIMARÃES, 2006, p. 16).

Todavia, apesar de incentivar os alunos a se posicionarem de maneira reflexiva frente aos conteúdos presentes nos dois textos trabalhados, a professora não apresentou ou sugeriu algum tipo de procedimento analítico ao qual os discentes pudessem recorrer para decodificar criticamente os discursos midiáticos.

A docente também chamou a atenção para a participação de um grupo chinês no leilão de usinas hidrelétricas brasileiras:

Cabe ressaltar a importância dos chineses. [...] Um grupo chinês arrematou a principal hidrelétrica, que é a de São Simão. Então vocês veem como a interferência do estrangeiro aqui no Brasil vem sendo facilitada, digamos assim, pelo poder público, pelos nossos governantes. Assim, os nossos governantes, ao invés de tentar manter as nossas hidrelétricas, estão “passando” para os estrangeiros. Vamos refletir um pouco sobre isso¹³¹.

Como não houve a leitura coletiva dos dois textos trabalhados, alguns discentes demonstram dificuldades em realizar a atividade proposta. Ao receber o exercício, uma aluna perguntou: “Professora, você pode explicar, por favor, o que é *pra* (sic) fazer?”

Embora não tivéssemos registrado problemas relacionados à indisciplina,

¹³¹ A presença de capitais estrangeiros em setores estratégicos da economia brasileira pode colocar em risco a própria soberania nacional. Não obstante, medidas que visam restringir a esfera de atuação estatal (como privatizações, concessões e terceirizações) frequentemente são apontadas pelos grandes grupos de comunicação como práticas necessárias para o desenvolvimento do país. Diante dessa realidade, é importante que a escola possa se constituir em um espaço de contraponto crítico ao discurso midiático.

realidade comum em escolas brasileiras, alguns estudantes se mostraram dispersos durante as explicações da professora. “No momento em que eu estava explicando as atividades, tinha gente conversando, aí não dá! A gente tem que levar as coisas a sério. Isso aqui está substituindo o exercício avaliativo”, alertou a docente.

No mais, a aula transcorreu sem maiores contratemplos. Alguns alunos recorreram à professora com o intuito de sanar alguma dúvida sobre as questões propostas ou para esclarecer o sentido de algum termo presente nos textos. Todos os alunos realizaram a atividade em tempo hábil e, no final do horário, a professora recolheu os exercícios.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mídia ocupa um importante papel na sociedade contemporânea. Entretanto, os grandes veículos de comunicação brasileiros estão concentrados em propriedade de poucas famílias que, embora não tenham o mesmo poder e influência de outras épocas, ainda decidem que tipo de informação a maioria da população deve ou não receber. Desse modo, para que a mídia possa contemplar a pluralidade de ideias ou aproximar-se de ser um mecanismo privilegiado da esfera pública que gere visibilidade para as demandas de diferentes grupos, é necessário que questões como a democratização dos meios de comunicação, restrição de propriedades cruzadas de veículos midiáticos, regulamentação da programação e o incentivo ao surgimento de rádios comunitárias sejam colocadas em pauta. Como concessões do Estado, os canais de televisão são um serviço público que não deve ser explorado como propriedade particular, mas atender aos interesses da sociedade.

Não é preciso um extenso e fastidioso exercício hermenêutico para compreender a tendência pró-imperialista da mídia brasileira. As análises de seus discursos geopolíticos nos permitem constatar uma forte tendência em reverberar as pautas formuladas pelos grandes conglomerados de comunicação global. Evidentemente, não há discurso que seja completamente neutro. Contudo, a imprensa brasileira transforma meras reportagens em verdadeiros editoriais. Coberturas jornalísticas que deveriam se limitar apenas à transmissão de informações ou a relatos dos fatos tornam-se, sob o prisma midiático, mecanismos para escoar uma determinada agenda política.

Reconhecemos as dificuldades logísticas e econômicas para que um veículo de comunicação (principalmente na imprensa escrita) mantenha um correspondente permanente nas principais regiões geopolíticas do planeta. Todavia, levando-se em consideração que vivemos em uma época marcada pelo acesso praticamente instantâneo às mais variadas fontes de informação, independentemente da distância geográfica, não é plausível que a grande mídia brasileira ainda seja dependente dos enquadramentos impostos pelas agências internacionais, que estão, sem exceção, atreladas às potências hegemônicas e seus interesses.

Sendo assim, o alinhamento incondicional e a inevitável reprodução fidedigna do conteúdo jornalístico dos grandes conglomerados jornalísticos do planeta é uma

escolha ideológica da imprensa brasileira, prática típica de linhas editoriais colonizadas e provincianas que, de maneira subserviente, se limitam a reproduzir percepções de mundo alhures.

Os discursos presentes nos noticiários internacionais – ao simplificarem questões complexas, dividir o mundo em “bem” e “mal” e personalizar as relações políticas – escondem mais do que mostram como efetivamente funciona a geopolítica global.

A mídia procura aparentar imparcialidade, porém o repertório lexical por ela utilizada, a concessão de mais espaço a uma notícia em detrimento de outras, a maneira como é desenvolvida a cobertura de um acontecimento, a escolha do título de uma matéria e os critérios para o posicionamento de uma foto são exemplos de posturas que deixam transparecer posicionamentos ideológicos e eliminam a ideia de uma possível neutralidade da informação. Os grandes grupos de comunicação geralmente servem aos interesses de governos ou das empresas que os financiam.

Ao contrário do preconizado pela “Teoria do Espelho”, as coberturas jornalísticas não são reflexos fidedignos da realidade, capturados objetivamente, sem nenhum tipo de interferência do olhar do observador. Os noticiários são construções sociais sobre a realidade que ganham materialidade através de determinadas práticas discursivas. Valores subjetivos e a maneira de conceber o mundo do produtor de uma notícia certamente vão influenciar, de alguma maneira, a construção de seu texto.

Diante dessas questões, o material midiático não deve ser incorporado no ensino básico como se estivesse pronto e acabado ou tampouco o professor pode transferir para este recurso paradidático a tarefa de ensinar. Agindo dessa maneira, o docente pode levar o aluno a acreditar que o conteúdo vinculado pelos meios de comunicação, por si só, possui legitimidade como portador do conhecimento.

Por outro lado, as instituições escolares podem se tornar instâncias privilegiadas para a formação de cidadãos críticos em relação à mídia. Nesse sentido, é imprescindível que os alunos desenvolvam capacidades intelectuais básicas para processar e refletir sobre o que se lê e assiste nos principais veículos de comunicação. Entende-se assim que cabe ao educador promover a ressignificação do discurso midiático em sala de aula e orientar seus alunos no gerenciamento das informações que estão disponíveis nos principais veículos de

comunicação, pois tão importante quanto o acesso à pluralidade de informações disponíveis é acionar os atributos intelectuais indispensáveis para selecioná-las, processá-las, interpretá-las e transformá-las.

Utilizar os conceitos-chave da ciência geográfica é condição necessária, porém não suficiente, para a decodificação satisfatória dos conteúdos disponibilizados pelos noticiários internacionais. É preciso uma análise transdisciplinar que também recorra, entre outros campos do conhecimento, à História, para se conhecerem as causas dos diferentes focos de tensão; à Economia, para compreendermos as diversas estratégias adotadas para a circulação do capital em âmbito planetário; à Teoria da Comunicação, para se avaliar a complexa relação entre emissor e receptor; à Psicologia, para aferir os impactos subjetivos causados pelas imagens midiáticas e, não menos importante, aos conhecimentos linguísticos que nos permitem decifrar as armadilhas sintáticas, semânticas e pragmáticas presentes em uma forma discursiva.

A primeira hipótese levantada por este trabalho – o conteúdo midiático, principalmente em questões geopolíticas, influencia o discurso do professor e o processo de construção do conhecimento geográfico por parte do aluno – foi, em parte, confirmada durante a pesquisa em campo. Conforme pôde ser constatado em suas análises sobre os noticiários que abordam o mundo muçulmano e a América Latina, a maioria dos professores não reproduz os imaginários geopolíticos difundidos pela mídia. Eles também consideram que a mídia manipula informações em favor de determinados interesses.

No entanto, a maioria dos participantes desta pesquisa não foi capaz de descrever como ocorrem as manipulações midiáticas. Este tipo de desconhecimento sobre o funcionamento básico do maquinário midiático remete, em grande medida, à formação inicial durante a graduação, pois grande parcela dos docentes não foi formada para entender as relações entre ensino de Geografia e os discursos apresentados na mídia.

O fato de os discursos dos educadores não se alinharem aos padrões ideológicos da grande mídia brasileira (isto é, de acordo com a interpretação das relações internacionais a partir dos interesses das grandes potências) pode estar relacionado à prática de recorrerem constantemente a veículos da chamada mídia alternativa e à Internet para prepararem suas aulas sobre geopolítica ou para se

manterem informados sobre os principais acontecimentos globais.

A mesma postura não se aplica aos discentes. Nas questões propostas que abordaram assuntos complexos, referentes à geopolítica mundial, percebeu-se a grande influência dos discursos propagados pelos meios de comunicação de massa. Os imaginários geopolíticos dos alunos são permeados pelas representações midiáticas, independentemente do tipo de instituição a que pertencem: estadual, federal ou particular. De maneira geral, países, personalidades políticas e sistemas econômicos representados de maneira positiva nos noticiários, como os Estados Unidos e o capitalismo, foram mencionados também de maneira positiva pelos estudantes. Em contrapartida, povos, nações, crenças, ideologias e políticos estigmatizados pelos principais veículos de comunicação de massa como o comunismo, a Venezuela, Donald Trump e a religião islâmica foram representados negativamente. Temáticas relevantes da geopolítica contemporânea – como o terrorismo internacional e os confrontos entre oposição e governo na Venezuela – não são compreendidas pelos estudantes de maneira contextualizada, em suas causas e consequências, pois são percebidas a partir das simplificações presentes nos noticiários.

As “memórias geopolíticas” dos alunos são condicionadas, em grande medida, pela visibilidade midiática concedida a um determinado acontecimento. Conforme apontaram os dados apurados na atividade de decodificação de imagens, o atentado de 11 de setembro teve um índice de identificação por parte dos discentes superior ao registrado pela foto de um garoto sírio morto às margens do Mar Mediterrâneo (imagem-símbolo dos dramas vivenciados por refugiados que migram para o continente europeu). No entanto, é importante ressaltar que o atentado de 11 de setembro ocorreu em 2001 – época em que os alunos que participaram desta pesquisa tinham, em média, apenas um ano, idade que, devido à imaturidade cognitiva, os seres humanos têm grandes dificuldades em reter informações – e a foto do garoto sírio foi registrada em 2015, quando os discentes tinham em torno de 15 anos, idade suficiente para memorizar um determinado acontecimento.

Enquanto tragédias naturais e humanas ocorridas em nações desenvolvidas, sobretudo nos Estados Unidos, são constantemente lembradas pela grande mídia; fatos similares envolvendo indivíduos de países pobres, por outro lado, têm uma

breve repercussão nos noticiários internacionais e, posteriormente, são esquecidos pelos principais veículos de comunicação de massa.

Já as percepções dos discentes sobre o que é geopolítica estão centradas apenas nas relações entre os diversos Estados-Nacionais, não contemplando assim outros importantes atores do cenário internacional, como a própria mídia, o sistema financeiro, os movimentos sociais globalizados, os organismos supranacionais, os blocos regionais, as ONGs e as grandes empresas transnacionais.

Como a Internet é o meio de comunicação mais utilizado pelos alunos que participaram desta pesquisa para obter informações sobre outros países, povos, continentes ou regiões do planeta, é importante que o professor, além de promover a ressignificação crítica dos discursos presentes nos noticiários internacionais da grande mídia, também reflita sobre a influência exercida pelos conteúdos divulgados no meio virtual sobre os imaginários geopolíticos dos discentes. As redes sociais, devido à fácil acessibilidade, podem se constituir em espaços propícios para falsificações históricas, divulgação de notícias inverídicas e distorções de conceitos e termos presentes no vocabulário geopolítico.

De maneira geral, na Internet todos os usuários podem expressar suas opiniões, porém nem todos possuem argumentos sólidos para corroborá-las. Algumas concepções equivocadas que foram apontadas nas respostas dos alunos ao questionário proposto – como a associação entre nazismo e comunismo, a ideia de que o islamismo é um país ou a afirmação de que houve uma grande ascensão de governos comunistas na América Latina no início do século XXI – não estão explicitamente presentes na grande mídia, mas são reverberadas em larga escala nas principais redes sociais.

Portanto, é plausível considerar a hipótese de que, além da grande mídia, os textos, imagens e vídeos que estão disponíveis na Internet também exercem grande influência na formação dos imaginários geopolíticos de alunos da escola básica. Consideramos que esta reflexão poderá ser utilizada como base para novos estudos sobre a educação brasileira.

Por outro lado, muitos professores ainda introduzem em sala de aula os materiais produzidos pela mídia sem realizar um planejamento satisfatório, não levam em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, não exploram aspectos geográficos dos textos midiáticos e não propõem diálogos entre a

Geografia e outros campos do saber. De maneira geral, constatamos que variáveis como experiência em sala de aula, formação acadêmica, rede de ensino em que trabalha ou região de moradia não alteram significativamente o comportamento do professor em relação ao material midiático.

Parcela considerável dos docentes ainda coaduna com velhos paradigmas que remetem às escolas de Frankfurt e Chicago e às ideias de que os meios de comunicação de massa seriam capazes de manipular incondicionalmente a audiência, independentemente das características cognitivas do público. Este tipo de posicionamento pode levar o educador a reproduzir em sala de aula concepções anacrônicas sobre as relações entre os elementos da comunicação (emissor, mensagem, receptor, código, canal e referente). Conforme apontado anteriormente, os meios de comunicação de massa podem ter intenções de manipulação, mas caberá à instância da recepção conceder o sentido final a uma determinada mensagem, pois a maioria das pessoas tem suas convicções e adapta as informações de acordo com elas, ou seja, levando em consideração a “bolha ideológica” de que fazem parte.

Ao analisar o questionário aplicado para professores de Geografia da educação básica, percebemos o predomínio de respostas curtas, evasivas e pouco reflexivas sobre o funcionamento básico dos diferentes tipos de mídias, de maneira geral, e à sua utilização didática, em particular. Esta constatação significa que os educadores ainda têm dificuldades em aplicar o material midiático ao ensino de Geografia. Durante as observações em sala de aula tais dificuldades nos ficaram ainda mais claras. Mesmo as produções que não estão relacionadas à grande mídia – como são os casos do documentário brasileiro “Milton Santos: por uma outra globalização” e do filme franco-iraniano “A Caminho de Kandahar” – ainda precisam ser melhor exploradas pelos docentes.

Podemos afirmar que os professores *educam com a mídia*, mas não *educam para a mídia e através da mídia*, o que significaria passar da mera utilização instrumental do artefato midiático para a introdução de metodologias didáticas que incentivem os discentes a lerem criticamente os textos presentes nos meios de comunicação de massa.

Portanto, a segunda hipótese – os professores de Geografia utilizam o material midiático como mais um recurso didático complementar, e não como objeto

de estudo a ser sistematizado em seu conteúdo discursivo – foi corroborada após as análises dos questionários aplicados e das observações feitas em sala de aula.

Em outros termos, podemos afirmar que os professores, em sua maioria, decodificam criticamente os noticiários geopolíticos da mídia brasileira, porém ainda não conseguem despertar em seus alunos postura analítica similar ou tampouco utilizam em sala de aula metodologias didáticas que procurem identificar possíveis mecanismos ideológicos que estão presentes nos discursos midiáticos.

Desse modo, é fundamental pensar em como romper com a lógica bacharelesca que impera na maioria dos cursos de licenciatura, valorizar a dimensão pedagógica da ciência geográfica, reconhecer os funcionamentos básicos dos diferentes tipos de suportes midiáticos e investir na formação continuada de docentes.

Diante dessa realidade, um dos grandes desafios para os professores neste início de século XXI é contribuir para que, no tocante aos estudos geopolíticos, o senso de julgamento de seus alunos não fique refém de um enquadramento midiático que busca explicações simplórias para os mais complexos temas da atualidade. As representações dos meios de comunicação de massa sobre os fenômenos geopolíticos não devem se sobrepor às suas implicações econômicas, culturais e espaciais. Ou seja, o “evento midiático” não substitui o “acontecimento histórico”.

Para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, adaptando a prática pedagógica às demandas da contemporaneidade, não basta equipar as escolas com televisões, computadores, aparelhos de vídeo, projetores multimídias (data-shows), etc. É preciso superar a visão instrumental e mecanicista sobre a incorporação de tecnologias na educação, levando em consideração, sobretudo, o fator humano. O uso de diferentes tipos de mídia é inócuo caso o professor não possua a formação, preparação e conhecimento adequados para trabalhá-las em sala de aula. Não adianta introduzir novas tecnologias nas instituições escolares se as práticas pedagógicas continuam obsoletas e não dialogam com os alunos.

Os conteúdos difundidos pela mídia, por si só, não são dotados de interesses pedagógicos, tampouco têm essa intenção. Como qualquer mercadoria inserida na lógica capitalista de produção, a maioria das informações disponíveis nos principais órgãos de comunicação tem interesses mercadológicos. Mesmo sendo considerado

um “bem cultural”, a imprensa é um domínio empresarial, com todos os imperativos de concorrência, lucro e vantagens.

Conforme já mencionamos, a linguagem dos meios de comunicação de massa não contextualiza as notícias e não apresenta análises aprofundadas para que docentes e discentes compreendam e se posicionem de maneira satisfatória sobre os principais acontecimentos da atualidade. Um grande grupo de comunicação não faz um documentário sobre um determinado conflito no Oriente Médio, por exemplo, pensando que este será utilizado em aulas de Geografia, mas com o intuito de alcançar um público mais amplo. Somente a partir da mediação do professor as produções midiáticas podem se constituir em suportes didáticos para o processo de ensino-aprendizagem em Geografia.

Introduzir no currículo escolar tópicos de uma consistente “pedagogia crítica da mídia” é um dos pressupostos fundamentais para construir um sistema de ensino que possa contribuir efetivamente para o pleno exercício da cidadania. Além de educarem com a utilização das diversas linguagens midiáticas em sala de aula, os docentes também devem, sobretudo, “educar para a mídia”. Isso significa estudar a mídia e suas mensagens da mesma forma que se estudam as disciplinas propedêuticas, ou seja, ensinar o domínio da linguagem midiática da mesma forma que se ensina o domínio da linguagem escrita para assim utilizá-la da forma mais abrangente possível. Tal prática contribuirá decisivamente para forjar nos estudantes a passagem de uma *consciência ingênua* para uma *consciência crítica* que permita reconhecer, além das *intenções explícitas*, as possíveis *intenções implícitas* que são vinculadas nos diferentes tipos de mídia.

A incorporação de diferentes tipos de mídias em sala de aula é importante não apenas para aproximar o conteúdo didático da realidade dos educandos, mas, sobretudo, os incentiva a observar aspectos geográficos presentes nos conteúdos distribuídos pelos meios de comunicação de massa.

Nesse sentido, o pensamento crítico é importante para capacitar os alunos na superação das simplificações e respostas prontas presentes no discurso midiático. É fundamental que o aluno construa sua opinião a partir do conjunto de informações e ressignificações que lhe são disponibilizados. Cabe ao professor incentivá-lo a expressar suas opiniões e se posicionar diante dos fatos. Assim, a problematização dialógica, ação pedagógica na qual o conhecimento colocado em movimento

ancora-se em saberes pré-existentes dos interlocutores, é um caminho para que uma formação adequada dos alunos seja colocada em prática, permitindo que estes sejam capazes de ir além daquilo que é veiculado na mídia, produzindo um posicionamento contextualizado e reflexivo sobre as questões que envolvem o mundo contemporâneo.

Toda crítica se fundamenta na autocrítica; desta forma, rever conceitos e concepções ideológicas constituem um dos caminhos para o desenvolvimento da capacidade de questionar, desconstruir e reconstruir a informação e, assim, produzir o conhecimento. É necessário desmistificar representações sociais, questionar o porquê de certos noticiários apresentarem determinadas perspectivas e não outras, identificar os atores que estão ausentes e os jogos de poder que atravessam o discurso midiático.

Em contrapartida, tão controverso quanto o professor introduzir em sala de aula o artefato midiático de maneira acrítica é apresentar uma postura maniqueísta, que exalta nomes polêmicos do xadrez geopolítico global como Saddam Hussein, Osama Bin Laden, Kim Jong-um, Marine Le Pen ou Donald Trump somente pelo fato de eles serem retratados negativamente nos noticiários internacionais. Na análise de um conflito, discordar de um dos lados não implica, necessariamente, concordar de maneira incondicional com o outro lado.

Recorrer aos conhecimentos geográficos é importante para compreender o mundo contemporâneo. Ao contrário de outros sistemas de produção, o capitalismo é inerentemente expansivo, sobretudo por causa das ações das empresas transnacionais que buscam áreas mais propícias para a produção e realização da mais-valia. Desse modo, torna-se imprescindível não apenas conhecer os condicionantes históricos deste modo de produção que predomina no Ocidente, mas analisá-lo também sob o ponto de vista espacial.

Conseqüentemente, a Geografia Escolar assume a importante função social de contribuir para o desenvolvimento da criticidade, autonomia intelectual e criatividade do educando. Seu ensino deve propiciar a compreensão do espaço geográfico em sua concretude e em suas contradições. A consciência crítica espacial da realidade fornecida pela educação geográfica, pressuposto para o completo exercício da cidadania, contribui para que os alunos reconheçam as ações sociais e culturais de lugares distintos, as interações entre as sociedades e a

dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos.

É importante que o professor incentive o aluno para a pesquisa, para a busca por novos saberes, fomente situações didáticas que estimulem a criatividade e a curiosidade, estabeleça pontes sólidas entre reflexão e ação, aproxime o pensar acadêmico do viver cotidiano e crie as condições propícias para que os alunos “aprendam a aprender” e se conscientizem sobre a relevância social dos conhecimentos com os quais estão em contato.

Para tanto, é necessário que o educando perceba, em termos críticos, o sentido do saber como uma busca permanente, valorizando mais o processo do que o resultado na construção do conhecimento. A teoria em si não transforma a realidade; ela deve ser assimilada pelos indivíduos que, através de seus atos, vão efetivamente promover tal transformação.

Seria inútil analisar o processo de ensino-aprendizagem em Geografia sem mencionar os principais problemas que atingem a educação brasileira de forma geral. O professor enfrenta vários desafios ao longo de sua carreira: classes superlotadas, alunos problemáticos e indisciplinados, vulnerabilidade a agressões físicas ou verbais, colegas de trabalho estressados, cobranças dos órgãos de regulação do ensino, salários irrisórios e falta de material didático adequado para ministrar as aulas estão entre as principais reclamações dos profissionais da educação.

Diante dessa realidade, o educador, muitas vezes desestimulado ou então incapacitado para lidar com a grande heterogeneidade presente em turmas com mais de quarenta alunos, pode impor objetos comuns, cronogramas e prazos definidos para aprendizagem a todos os discentes, eliminando assim a mínima diversidade existente.

Não obstante, as propostas de mudanças educacionais que estavam em curso durante a realização desta pesquisa, como o projeto intitulado “Escola Sem Partido” e o “Novo Ensino Médio”, ao eliminarem as discussões políticas em sala de aula (sob o pretexto de uma suposta neutralidade ideológica) e excluírem algumas disciplinas da matriz curricular obrigatória (a partir do argumento de uma pretensa autonomia discente em relação ao conteúdo estudado) tendem a comprometer tanto a formação de cidadãos críticos quanto o acesso dos alunos a conhecimentos científicos importantes. Trata-se, portanto, de medidas que podem gerar prejuízos

consideráveis à educação básica brasileira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, apesar de ressaltarem a transdisciplinaridade, não abrangem a grande diversidade cultural de nosso país e a importância dos diferentes saberes, pois ainda apresentam características típicas de instituições escolares massificadas e padronizadoras, fundadas em antigos paradigmas da razão iluminista que admitem somente “verdades inquestionáveis”. Diante dessas questões, é preciso que as práticas escolares contemplem e aceitem outras formas de racionalidade, pois o aluno, ao formular sua própria visão sobre os conceitos-chave da Geografia, aciona faculdades que vão além das impostas pelo pensamento científico, como as capacidades de imaginação e representação.

A luta contra a mercantilização do ensino público também deve ser uma pauta a ser levantada por todos os profissionais do magistério, pois cada vez mais nossos governantes concedem vultosos incentivos fiscais para os empresários da educação e, em contrapartida, investem cada vez menos na educação pública.

Em suas práticas cotidianas, os professores articulam constantemente saberes (frutos de vivências e experiências tanto como alunos quanto no exercício do magistério) que estão muito além de teorias sistematizadas na academia. Portanto, recorrer a outras formas de racionalidade (além da científica), conviver com as diferenças, respeitar as idiossincrasias dos seres humanos e reconhecer o papel social e político do professor enquanto agente transformador da realidade são fatores tão importantes para a ação docente quanto dominar com relativa pertinência os conteúdos de uma disciplina.

As discussões e as principais decisões do sistema educacional não podem se restringir a espaços tradicionalmente fechados como a universidade e os órgãos de Estado. Na elaboração de políticas públicas para a educação é imprescindível levar em consideração as posições de professores, alunos e demais atores sociais que estão presentes na escola básica.

A convivência constante com diferentes alunos ao longo de nossa pesquisa em campo nos permitiu fazer algumas reflexões. Percebemos que muitos estudantes abominam veementemente o sistema escolar. Não concedem nenhum significado prático às disciplinas que estão presentes na matriz curricular, valorizam mais o diploma do que propriamente o ato de aprender e admitem que se esforçam em seus estudos somente o necessário para serem aprovados. No que tange à

Geografia Escolar, em certos casos, o desinteresse dos alunos está intrinsecamente relacionado à permanência de uma disciplina de ensino mnemônico, enciclopedista, expositivo, despolitizado, enfadonho, centrado na fixação mecânica de conteúdos, alheio à realidade discente e preocupado basicamente com a descrição (e não com a explicação) de fenômenos naturais e humanos.

Em contrapartida, uma questão positiva a ser ressaltada é o fato de que uma parcela considerável dos professores das escolas onde realizamos nossa pesquisa em campo ter manifestado o intuito de aperfeiçoar conhecimentos e continuar os seus estudos acadêmicos, pretendendo, em breve, participar de processos seletivos para ingressos de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Conforme a história tem exaustivamente mostrado, as instituições escolares desempenham um papel dialético: podem ser utilizadas para transmitir a ideologia da classe dominante de uma sociedade (perspectiva reprodutivista), ou se constituírem em espaços privilegiados para os processos de transformação da realidade (perspectiva transformadora).

Caso a sala de aula não se constitua em *locus* para a construção de discursos contra-hegemônicos, que questionem o *status quo*, e afastem qualquer possibilidade de reificação da realidade social, há fortes tendências de que os alunos reverberem preconceitos, estereótipos, jargões e lugares-comuns difundidos pela mídia, pelo senso comum e por outras instâncias da sociedade.

Diante dessa realidade, conforme salientado anteriormente, a escola é desafiada a superar o paradigma da “transposição didática”, pautada na mera adaptação de conhecimentos sistematizados no meio acadêmico, para se constituir em espaço legítimo de “produção” do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo, que possibilite ao aluno se apropriar, construir e reconstruir saberes, sendo sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, e não mais um agente passivo e repetidor de conteúdo.

Um educador que manipula o conhecimento a favor de suas ideias, seja através de posturas autoritárias, ou subestimando pontos de vista divergentes, pode ser intelectualmente tão prejudicial quanto um discurso midiático que distorce tendenciosamente os fatos. Se, por um lado, o professor não pode deixar de apresentar questões inerentes aos principais debates políticos da sociedade contemporânea, por outro lado ele não tem a prerrogativa de se servir de sua

autoridade em sala de aula para impor suas opiniões aos discentes que, porventura, não possuam os mesmos posicionamentos que ele.

6. REFERÊNCIAS

ABRAMO, Perseu. *Padrões de manipulação na grande imprensa*. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016.

ADAMI, Angelo Kirst. *Hugo Chávez, o ditador: o discurso da revista Veja sobre o presidente da Venezuela*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social: Habilitação em Jornalismo) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS, Porto Alegre, 2008.

ADAS, Sérgio; LASTÓRIA, Andrea Coelho; RICHTER, Julia. A América Latina nos principais temas estruturantes dos livros didáticos de Geografia brasileiros e alemães. *Okara: Geografia em debate*, João Pessoa, v.10, n. 2, p. 291-322, 2016. Disponível em: <<http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/okara/article/viewFile/31204/16317>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AEBLI, Hans. *Práticas de ensino: formas fundamentais de ensino elementar, médio e superior*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

A EDUCAÇÃO PROIBIDA (LA EDUCACIÓN PROHIBIDA). Direção de Germán Doin. Espanha: Maria Farinha Filmes, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OTerSwwxR9Y>>. Acesso em: 25 dez. 2016.

AGÊNCIA EFE. *Índice de pobreza nos EUA cai para 12,7% da população*. Economia, 12 setembro de 2017. Disponível em: <<https://www.efe.com/efe/brasil/economia/indice-de-pobreza-nos-eua-cai-para-12-7-da-popula-o/50000240-3377119>>. Acesso em 22 set. 2017.

A GUERRA QUE VOCÊ NÃO VÊ. Direção de John Pilger. Reino Unido: Dartmouth, 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pskjzl2czKg>>. Acesso em: 1 nov. 2017.

ALDÉ, Alessandra. *A construção da política: democracia, cidadania e meios de comunicação de massa*. São Paulo: FGV, 2004.

ALLEGRI, Gabriela Borges. *Estadistas latino-americanos e a imagem de um continente*. Trabalho de conclusão do curso de Pós-Graduação em Mídia, Informação e Cultura – CELACC – Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação – Escola de Comunicação – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2011.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. TIC na educação: Módulo Introdutório - Integração de Mídias na Educação, *Portal do Professor*, s/d.

Disponível em:

<http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/introdutorio/etapa_1/p1_07.html>.

Acesso em: 12 jul. 2017.

ALMEIDA, Vitor Pereira de. RODRIGUES, Cecília. FELZ, Jorge Carlos. Análise do conteúdo jornalístico da revista Carta Capital. *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*. Anais do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Rio de Janeiro, 2015.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

ALVIM, Tatiana Gabriel. *O uso da propaganda na guerra psicológica embutida nos meios de comunicação e seu estudo focado nas diretrizes do 11 de setembro*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Publicidade e Propaganda) - Faculdade Regional de Ciências Exatas e Sociais - FACEC. Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC, Barbacena, 2003.

AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno; ABREU, João Francisco de. Imagem, representação e geopolítica. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete (orgs.). *Elementos de epistemologia da geografia contemporânea*. Curitiba: UFPR, p. 233-251, 2009.

ANTONOWICZ, Anton. 2003. In: FONTENELLE, Paula. *Iraque: a guerra pelas mentes*. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

AO SUL DA FRONTEIRA. Direção de Oliver Stone. Estados Unidos, 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cWk4VVym0IM>>. Acesso em: 10 maio 2017.

ARAÚJO, Elisabeth Cristina Dantas de. Geopolítica e Geografia Escolar: o desencontro das temáticas e os desafios atuais da formação cidadã. *Revista de Geopolítica*, Natal, v. 3, n 2, p. 285 – 295, jul./dez. 2012.

ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. Formação de professores e tecnologias da informação e da comunicação > professor, você tem medo de quê?. *Vertentes*, São João Del Rey: UFSJ, n.35, p. 133-145, jan./jun. 2010.

ARBEX JUNIOR, José. *Showrnlismo: a notícia como espetáculo*. São Paulo: Casa Amarela, 2001.

ARRIGHI, Giovanni.; SILVER, Beverly. J. *Caos e governabilidade no moderno sistema mundial*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE JORNAIS. *Os maiores jornais do Brasil de circulação paga, por ano, s/d*. Disponível em: <<http://www.anj.org.br/maiores-jornais-do-brasil/>> Acesso em: 29 ago. 2017.

AUSUBEL, David. *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

AVILA, Róber Iturriet. Elementos para entender o viés editorial de direita nos veículos de comunicação, Mídia, *Carta Maior*, 30 abr. 2015. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/Elementos-para-entender-o-vies-editorial-de-direita-nos-veiculos-de-comunicacao/12/33376>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

AZEVEDO, Mateus Soares de. *Homens de um livro só: fundamentalismo no islã, no cristianismo e no pensamento moderno*. Rio de Janeiro: Nova Era, 2008.

AZEVEDO, Sandra de Castro. Formação de professor e reformas curriculares (Palestra). In: *III Encontro de Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado I Encontro de Educação e Risco Ambiental do Campo das Vertentes*. Universidade Federal de São João del-Rei, 2017.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BALL-ROKEACH, Sandra J.; ROKEACH, Milton; GRUBE, Joel W. The great American values test. *Psychology Today*, 18 (11), p. 34-41, 1984.

BALTAR, Marcos. *Rádio escolar: uma experiência de letramento midiático*. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA FILHO, André. Audioaula: o som como suporte pedagógico em sala de aula. *Comunicação & Educação*, Ano X, número 2, maio/ago 2005.

_____. *Gêneros radiofônicos: os formatos e os programas em áudio*. São Paulo: Paulinas, 2003.

BARROS FILHO, Clóvis de. *Revista Educação*, abril de 1998. In: LEÃO, Vicente de Paula. *O uso da mídia no ensino da geografia na educação básica*. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, 2003.

BARTHES, Roland. *Mitologias*. São Paulo: Difel/Bertrand Brasil, 1980.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L'École Capitaliste em France*. Paris, François Marpero, 1971.

BAUDRILLARD, Jean. *Power inferno*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. *Simulacros e simulações*. Lisboa: Relógio D'água, 1991.

BECHARA, Evanildo. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. Academia Brasileira de Letras. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, p. 67-132, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. Educação para a mídia: missão urgente da escola. *Revista Comunicação e Sociedade*. Ano X, n.17, p. 33-47, São Paulo: EDIMS, 1991.

_____. Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e prática. In: BELLONI, Maria Luiza (org.). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *O que é mídia-educação*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BESSON, Jean-Louis (org.). *A ilusão das estatísticas*. São Paulo: UNESP, 1995.

BOBBIO, Norberto. *Direita e Esquerda: razões e significados de uma distinção política*. 2.ed. São Paulo: UNESP, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp, 1966.

_____. *A Economia das Trocas Simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. "Question de mots", em *Les Mensonges de la guerre du Golfe*. Paris, Arléa-Reporters sans frontières, 1992. In: RAMONET, Ignacio. *A tirania da comunicação*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRASIL. Lei n. 9394, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, 2014.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm>. Acesso em: 12 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Crescimento e desenvolvimento econômico*. Notas para uso em curso de desenvolvimento econômico na Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. Versão de junho de 2008. Disponível em : < <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2007/07.22.crescimentodesenvolvimento.junho19.2008.pdf>>. Acesso em 8 nov. 2017.

BROADBENT, Donald E. *Perception and communication*. Elmsford, NY, US: Pergamon Press, 1958.

BROWN, Ann Leslie; CAMPIONE, Joseph. Guided discovery in a community of learners. In: MCGILLY, Kate. *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge/Londres : MIT, 1994.

BUCCI, Eugênio. *Brasil em tempo de TV*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1996.

BULIK, Linda. *Doutrinas da informação: no mundo de hoje*. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. Globalização da informação: imperialismo ou parceria. O paradigma da informação na era da globalização. *Anais do Simpósio Brasil-Sul de Informação*, Londrina: UEL, p. 47-63, 1996.

BUZETTO, Marcelo. *A questão palestina: guerra, política e relações internacionais*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALLAI, Helena Copetti. *A formação do profissional da geografia*. Ijuí: Unijuí, 2003.

_____. A Geografia e a escola: muda a geografia? *Terra Livre*, São Paulo, n.16, p. 133-152, 2001.

_____. *Estudar o lugar para compreender o mundo*. Ensino de Geografia-Práticas e textualizações no cotidiano. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CAMARGO, Julia Faria. *Mídia e Relações Internacionais: lições da Invasão do Iraque em 2003*. 1. ed. (ano 2009) 2ª reimpr. Curitiba: Juruá, 2012.

CARLOS, Ana Fani A. *A cidade*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. et al. (orgs.). *A geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2000.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. et al. (orgs.). *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

CARVALHO, José Murilo de. Nação imaginária: memória, mitos e heróis. In: Adauto Novaes. (org.). *A crise do Estado-nação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 395-418, 2003.

CARVALHO, Maria Inez. *Fim de século: a escola e a geografia*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

CARVALHO, Irene Mello. *Introdução à Psicologia das Relações Humanas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jerusa. *Ensino de geografia*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 11.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CATAIA, Márcio. Quem tem medo das fronteiras no período da globalização?. *Terra Livre*, ano 29, v. 1, n. 40, São Paulo, p. 65-80, jan/jun, 2013.

CAVALCANTE, José Cândido Marques. *Dicionário Inglês-Português de termos econômicos e Comerciais*. Petrópolis/Fortaleza, Vozes/Banco do Nordeste do Brasil, 1984.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia Escolar e a Sociedade Brasileira Contemporânea. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (org.). *O Ensino da Geografia e suas Composições Curriculares*. Porto Alegre: UFRGS, p. 77-96, 2011.

_____. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos no processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia (org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque et al. (orgs.). *Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica*. Belo Horizonte: IGC, 2017.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA ECONÓMICAS (CIDE). The Americas and the World 2010-2011: public opinion and foreign policy in Brazil, Colombia, Ecuador, Mexico, and Peru. Mexico, nov. 2011. Disponível em: <<https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/CIDE%20report.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2017.

CHARAUDEAU, Patrick. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: Mendes Emília; Machado Ida Lucia. (org.). *As emoções no discurso*, Campinas: Mercado das Letras, 2007.

_____. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2012.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHOMSKY, Noam. *A manipulação do público: Política e Poder Econômico no Uso da Mídia*. São Paulo: Futura, 2003.

_____.; HERMAN, Edward. *Manufacturing Consent*. New York: Vintage Books, 1994.

_____. *Piratas e imperados, antigos e modernos: o terrorismo internacional no mundo real*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

CLAVAL, Paul. *Geografia: Terra dos Homens*. São Paulo: Contexto, 2010.

COHEN, Bernard C. *The Press and Foreign Policy*. Princeton: Princeton University Press, 1963.

COLLARES, Valdeli Gonçalves Coelho. Ciência e senso comum na construção da imagem do árabe muçulmano: ressonâncias que atravessam séculos. *Argumentos*, Montes Claros, v. 6, n. 1, p. 7-30, jan. 2012.

COLL, César. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

_____.; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. [Desarrollo psicológico y educación: psicología de la educación, I]. Porto Alegre: Artes Medicas, 1996.

COLLINS. *Etymology Corner - Collins Word of the Year 2017*. London, 2 nov. 2017. Disponível em: <<https://www.collinsdictionary.com/word-lovers-blog/new/etymology-corner-collins-word-of-the-year-2017,400,HCB.html>>. Acesso em: 2 nov. 2017.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1996.

CORTELLA, Mário Sérgio. A mídia como corpo docente (Palestra). *2º Fórum Internacional Criança e Consumo*, 2012.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rug1l69Udmo>>. Acesso em: 05 maio 2017.

COSTA, Andréa Paloma. Ensino de geografia e mídia: relato de uma experiência em sala de aula. In: KATUTA, Ângela Massumi et al. (orgs.). *Geografia e mídia impressa*. Londrina: Moriá, 2009.

COUTINHO, Laura. TV na Educação: Diferentes gêneros de programas. *Salto para o Futuro: TV e Informática na Educação*. Série de Estudos-Educação à Distância. MEC/SEED. Brasília, 1998.

CITELLI, Adilson. *Palavras, meios de comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

CYGAINSKI, Lucas Flesch. *Geografia e jornal na sala de aula: estudo e proposta*. Trabalho de conclusão de Curso [Graduação em Geografia]. Centro Universitário La Salle – Unilasalle, Caxias do Sul, 2012.

DANELLI, Sônia Cunha de Souza. *Geografia*. 8º ano. Projeto Araribá. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2007.

DAVID-SILVA, Giani. Análise Semiolinguística da identidade midiático-discursiva de telejornais brasileiros e franceses. *Glauks* (UFV), v. 8, p. 10-19, 2008.

DAVIS, C.; Varol, O.; FERRARA, E.; FLAMMINI, A.; MENCZER, F. *Bot Or Not: a system to evaluate social bots*. 2016. In: DIRETORIA DE ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. *Robôs, redes sociais e política no Brasil [recurso eletrônico]: estudo sobre interferências ilegítimas no debate público na web, riscos à democracia e processo eleitoral de 2018/* Coordenação Marco Aurélio Ruediger. – Rio de Janeiro: FGV, DAPP, 2017. Disponível em: <<http://dapp.fgv.br/wp-content/uploads/2017/08/Robos-redes-sociais-politica-fgv-dapp.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2017.

DECI, Edward; RYAN, Richard. Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning & Individual Differences*, Volume 8, number 3, p. 165-184, 1996.

DEFLEUR, Melvin L; BALL-ROKEACH, Sandra. *Teorias da comunicação de massa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

DEL GAUDIO, Rogata Soares. *Concepções de nação e estado nacional dos docentes de Geografia - Belo Horizonte no final do segundo milênio*. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2006.

DEMO, Pedro. Olhar do educador e as novas tecnologias. *B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, v. 37, nº 2, mai./ago. 2011.

DIRETORIA DE ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. *Robôs, redes sociais e política no Brasil [recurso eletrônico]: estudo sobre interferências ilegítimas no debate público na web, riscos à democracia e processo eleitoral de 2018/* Coordenação Marco Aurélio Ruediger. – Rio de Janeiro: FGV, DAPP, 2017. Disponível em: <<http://dapp.fgv.br/wp-content/uploads/2017/08/Robos-redes-sociais-politica-fgv-dapp.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2017.

DREEBEN, Robert. *On What Is Learned in Schools*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1968.

DRIVER, Felix, “Imaginative Geographies”. In: CLOKE, Paul J.; CRANG, Phil; GOODWIN, Mark (orgs.). *Introducing Human Geographies*. London: Arnold, 2005.

DUBET, François. *O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

DURKHEIM, Emile. *Educação e sociologia*. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUTRA, Manuel Sena. *A Natureza da TV: uma leitura dos discursos da mídia sobre a Amazônia, biodiversidade, povos da floresta*. Belém: Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (UFPA), 2005.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

ESPOSITO, John. HITCHCOCK, Susan Tyler. *História das religiões: onde vive Deus e caminham os peregrinos*. São Paulo: Abril, 2005.

ESTADOS UNIDOS. *United States Department of State, Patterns of Global Terrorism*, Código 22, Sessão 2656 (d). Washington, 1999. Disponível em: <www.state.gov/s/ct/rls/>. Acesso em: 1 nov. 2017.

FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FALK, Irving A.; GORDON, George N. *Comunicação pela TV*. Rio de Janeiro: Fórum, 1969.

FEILER, Bruce. *Abraão – Uma Jornada ao Coração de Três Religiões*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FERNANDES, Maria Esther. Imagem e olhar em pesquisa: para além do visível. *Cadernos CERU*, São Paulo, v. 3, n.1, p. 239-248, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa* 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Ruberval. *Guerra na língua: mídia, poder e terrorismo*. Fortaleza: EdUECE, 2007.

FERRÉS, Joan. *Televisão e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain et al. *Mídia e Educação*. Volume IV. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, Rio de Janeiro, maio/ago. 2007.

FISHMAN, M. Manufacturing the News. Austin: University Of Texas Press, 1980. In: WOLF, Mauro. *Teorias das comunicações de massa*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FOLHA DE SÃO PAULO. *“Para entender o que é estado de sítio, de defesa, de calamidade pública e situação de emergência”*. Para Entender Direito/Folha. 5 de janeiro de 2012. Disponível em: <<http://direito.folha.uol.com.br/blog/para-entender-o-que-estado-de-sitio-de-defesa-de-calamidade-pblica-e-situao-de-emergncia>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

FONTENELLE, Paula. *Iraque: a guerra pelas mentes*. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1986.

FOUCHER, Michel. Lecionar a Geografia, apesar de tudo. In: VESENTINI, José Willian (org.). *Geografia e ensino: textos críticos*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. *Métodos de pesquisa para a Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FRANCISCO, Wagner Cerqueira. Os conflitos na África. *Mundo Educação*. s/d. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/os-conflitos-na-africa.htm>>.

Acesso em: 1 ago. 2017.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados Cortez, 1989.

_____. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Extensão ou comunicação?* 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____.; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. O Sentido da Avaliação na Prática de Base. 1985. In: José J. Quiróz (org.). *A Educação Popular nas Comunidades Eclesiais de Base*, São Paulo: Paulinhas, 1985.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra: 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FRIEDMAN, Thomas L. *O mundo é plano: uma breve história do Século XXI*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

FULGENCIO, Paulo Cesar. *Glossário Vade Mecum: administração pública, ciências contábeis, direito, economia, meio ambiente: 14000 termos e definições*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

GENRO, Tarso. Letargia da Insegurança. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais!, 6 de fevereiro de 2000.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0602200009.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1988.

GIRARDI, Gisele. Mapas desejantes: uma agenda para a Cartografia Geográfica. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 3, p.147-157, set/dez. 2009.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. SANTOS, David Augusto. A Geopolítica e ensino de Geografia: propostas para a retomada do diálogo. *Geografia, Ensino & Pesquisa*, v. 15, p. 139-153, 2012.

GIROUX, Henry. *Teoria e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GILBOA, Eytan. Diplomacy in the media age: Three models of uses effects. *Diplomacy & Statecraft*, v. 12, n. 2, 2001, p. 1-28.

Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/09592290108406201>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

GILPIN, Robert. A nova ordem política e econômica mundial. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis; MARTINS, Luciano. (coord.). *A nova ordem mundial em questão*. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1993.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOLINGER, Eva. MIGUS, Romain. *La telaraña imperial: enciclopedia de injerencia y subversión*. Caracas: CESE, Fundación Centro de Estudios Estratégicos: Centro Internacional Miranda: Monte Ávila Editores, 2009.

GOMES, Ingrid. *Olhares sobre o outro: Estudo das representações do Islã nos jornais Estado de S. Paulo e Folha de S. Paulo*. Tese (Doutorado em Comunicação Social). Faculdade de Comunicação/UMESP, São Bernardo do Campo, 2012.

GOMES, João Maria; LOPES, António Marcelino. Blogues escolares: como, quando e porquê? *Actas do Encontro "Weblogs na Educação: 3 experiências, três testemunhos"*. Centro de Competência CRIE. ESE de Setúbal, p. 117-133, 2005.

Disponível em:

<<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6487/1/gomes2007.pdf>>.

Aceso em 31 out. 2017.

GONÇALVES, Lidia Maria. *Do ledor ao leitor: Um estudo de caso sobre as insuficiências do jornal em sala de aula no ensino fundamental*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS, Porto Alegre, 2004.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRECO, Fátima A. Silveira; GUIMARÃES, Iara Vieira. Estados Unidos: contrapondo imagens veiculadas e imagens ocultas da realidade social. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 1, p. 76-89, 2000.

GRUPO GLOBO. *Grupo Globo sobe no ranking de maiores empresas de mídia do mundo*. Notícias. Rio de Janeiro, 31 de maio de 2016. Disponível em: <http://grupoglobo.globo.com/noticias/grupo_globo_sobe_ranking_empresas_midia_mundo.php> Acesso em 3 set. 2017.

GUERRERO, Ana Lúcia de Araújo. Contribuições da teoria da atividade para a formação continuada de professores de Geografia. In: CASTELLAR, Sonia (org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GUIMARÃES, Ângelo de Moura; DIAS, Reinildes. Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula. In: In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 23-43, 2002.

GUIMARÃES, Iara Vieira. A Educação escolar na produção discursiva da revista *Veja*. Volume 25, n. 49 - Jan-Jun 2011. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 25, p. 71-98, 2011.

_____.; DINIZ, Kênia Mendonça. Os sentidos do terrorismo contemporâneo: análise de produções jornalísticas. In: Iara Vieira Guimarães. (org.). *Espaço, Tempo e Cultura Midiática na Escola*. Curitiba: CRV, p. 191-214, 2016.

_____.; DINIZ, Kênia Mendonça. Técnica, tecnologia e a produção do espaço geográfico em cena. In: Iara Vieira Guimarães. (org.). *Espaço, Tempo e Cultura Midiática na Escola*. Curitiba: CRV, p. 163-189, 2016a.

_____. Ensino de Geografia, mídia e produção de sentidos. *Terra Livre*, Presidente Prudente, Ano 23, v. 1, n. 28, p. 44-66, Jan-Jun/2007.

_____. (org.). *Espaço, tempo e cultura midiática na escola: propostas para o ensino de Geografia*. Curitiba, CRV, 2016.

_____. Possibilidades criativas no ensino de Geografia: diferentes registros e linguagens na sala de aula. In: FONSECA, Selva Guimarães. (org.). *Ensino fundamental: conteúdos metodologias e práticas*. Campinas: Alínea, v. 1, p. 313-334, 2009.

_____. *Sobre os sentidos de ensinar e compreender o mundo – discurso jornalístico e ensino de Geografia*. São Paulo, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Tese de Doutorado), 2006.

_____. *Televisão e ensino de Geografia: sujeito, imagens e práticas*. São Paulo: Universidade de São Paulo (Dissertação de Mestrado), 1998.

GUIMARÃES, Thiago. Brasileiro despreza identidade latina, mas quer liderança regional, aponta pesquisa. *BBC Brasil*, 21 de dezembro de 2015.

Disponível em:

<http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151217_brasil_latinos_tg>.

Acesso em: 4 set. 2017.

GUTIÁ, Marcel Schmitz. Enquadrando e “desenquadrando” Lula: a mídia e as eleições presidenciais. *Mosaico Social* - Revista do Curso de Ciências Sociais da UFSC. Ano V, n. 05, p. 36-49, 2010.

HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HAESBAERT, Rogério. A multiterritorialidade do mundo e o exemplo da Al Qaeda. *Terra Livre*, n. 18, São Paulo, ABG, p. 37-46, jan./jun. 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. 9.ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

HARVEY, David. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2005.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. Petropolis: Vozes, 1992.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. *A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____.; OLIVEIRA, Janete Regina de. O trabalho de campo: reflexões sobre a tradição geográfica. *Boletim Goiano de Geografia*, Goiânia, v. 24, n. 1-2, p. 31-41, jan./dez. 2004.

HOBAN JR., Charles F.; VAN ORMER, Edward B. *Instructional film research 1918-1950*. Port Washington: US Naval Special Devices Center, 1951.

HUNTINGTON, Samuel Phillips. America in the world. *The Hedgehog Review*, p. 7-18, 2003.

_____. *O choque de civilizações: e a recomposição da ordem mundial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

_____. The Lonely Superpower, *Foreign Affairs*, mar/abr 1999.

IBGE. PNAD 2016: população idosa cresce 16,0% frente a 2012 e chega a 29,6 milhões, *Agência IBGE de Notícias*, Editoria: Estatísticas Sociais, Rio de Janeiro, novembro de 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18263-pnad-2016-populacao-idosa-cresce-16-0-frente-a-2012-e-chega-a-29-6-milhoes.html>>. Acesso: 26 nov. 2017.

JAKOBSON, Ronan. *Linguística e comunicação*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

JACKSON, Phillip W. *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1968. In: GIROUX, Henry. *Teoria e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

JARDIM, Lucas Augusto; CECÍLIO, Waléria A. G. Tecnologias Educacionais: aspectos positivos e negativos em sala de aula. 2013. *Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba, 2013.

JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. *Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável*. São Paulo: ALEPH, 2014.

JIVKOVA-SEMOVA, Dimitrina. RTVE sin publicidad: un modelo de financiación en estado de emergencia. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, año XIII, n. 116, p. 75-91, Septiembre 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/flade/Downloads/Dialnet-RTVESinPublicidadUnModeloDeFinanciacionEnEstadoDeE-4859505.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2017.

KATUTA, Ângela Massumi. Ensino de Geografia: conceitos, linguagens e mídia impressa. In:_____, et al. (orgs). *(Geo)grafando o território: a mídia impressa no ensino da Geografia*. São Paulo. Expressão Popular, 2009.

KATZ, Elihu. Os acontecimentos midiáticos: o sentido de ocasião. In: TRAQUINA, Nelson (org.). *Jornalismo: Questões, teorias e estórias*, Lisboa, Vega, 1993.

KJELLÉN, Rudolf. *Die politische Probleme des Weltkrieges*. Leipzig, 1916.

KNAPP, Andrew. WRIGH, Vincent. *The Government and Politics of France*. 5. ed. New York: Routledge, 2006.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 2. ed. São Paulo: Perspectivas, 1987.

LACAN, Jacques. *Meu ensino*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LACOSTE, Yves. *A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas: Papirus, 1988.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LASSWELL, Harold Dwight. A estrutura e a função da comunicação na sociedade. In: COHN, Gabriel. *Comunicação e indústria cultural*. 5.ed. São Paulo: T. A Queiroz, 1987.

LAZARFELD, Paul F.; BERELSON, Bernard; GAUDET, Hazel. *The People's Choice: How the Voter Makes Up His Mind in a Presidential Campaign*. New York: Columbia University Press, 1948.

LEÃO, Vicente de Paula; CARVALHO LEÃO, Inêz Aparecida de. *Ensino de Geografia e Mídia: linguagens e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

_____. *O uso da mídia no ensino da geografia na educação básica*. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, 2003.

LESTEGÁS, Francisco Rodríguez. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio dela cultura escolar. *Boletín de La A.G.E.*, n. 33, 173-186, 2002.

LÉVY, Pierre. *A máquina universo: criação, cognição e cultura informática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002.

_____. *Cibercultura*. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

LEWIS, Bernard. *O Oriente Médio: do advento do cristianismo aos dias de hoje*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LIMA, Luiz Costa Lima. Comunicação e Cultura de Massa. In: LIMA, Luiz Costa (sel.). *Teoria da cultura de massa*. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LIVINGSTONE, Neil. ARNOLD, Terrell. *Contra-Ataque Para Vencer a Guerra Contra o Terrorismo*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1986.

LOSURDO, Domenico. *A linguagem do império: léxico da ideologia estadunidense*. São Paulo: Boitempo, 2010.

INDURSKY, Freda. O comunismo imaginário. *Rua*, Campinas, 6, p. 127-132, 2000. In: GUIMARÃES, Iara Vieira. *Sobre os sentidos de ensinar e compreender o mundo – discurso jornalístico e ensino de Geografia*. São Paulo, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Tese de Doutorado), 2006.

MAALOUF, Amin. *As Cruzadas vistas pelos árabes*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MACIEL, Pedro. *Jornalismo de Televisão*. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzato, 1995.

MANNHEIN, Karl. *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. 6.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARQUES, Denise Ferreira. Importância do cinema como ferramenta de ensino. In: *Caderno de Resumos III Encontro de Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado I Encontro de Educação e Risco Ambiental do Campo das Vertentes*, São João del-Rei, 2017.

MARQUES, Fábio Cardoso. Uma reflexão sobre a espetacularização da imprensa. In: COELHO, Cláudio Novaes Pinto; CASTRO, Valdir José de (orgs). *Comunicação e sociedade do espetáculo*. São Paulo: Paulus, 2006.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Francisco. Os meios de comunicação e a sociedade. In: *Mediatamente: televisão, cultura e educação*. Brasília: SEED/MEC, 1999.

MARTINS, Leonardo Cahuê; MACHADO, Carlos Eduardo Carvalho Ribeiro. A Mídia e o Ensino de Geografia: contribuições e interferências. *Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina*, São Paulo: EdUSP, 2005, p. 8670-8685. Disponível em:
<<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/28.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2017.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. A trajetória da Geografia e o seu ensino no século XXI. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (orgs.). *O Ensino de Geografia e suas Composições Curriculares*. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 61-75, 2011.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____.; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. 14. ed. Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2008.

_____. *O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital*. 26.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MASSEY, Doreen. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MATTA, Fernando Reyes. *L'amérique latine éblouie par L'information*. México: ILET, 1975.

MATTOS, Sérgio. *O contexto midiático*. Salvador: Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, 2009.

MCCOMBS, Maxwell E.; SHAW, Donald L. *A função do agendamento dos media*, 1972 In: TRAQUINA, Nelson. *O Poder do Jornalismo: análise e textos da teoria do agendamento*. Coimbra: Minerva, 2000.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1971.

MCNAMARA, Robert. A nova ordem internacional. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis; MARTINS, Luciano (coord.). *A nova ordem mundial em questão*. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1993.

MELIS, Nicola. Trattato sulla guerra - Il Kitāb al-ğihād di Molla Hüsrev Cagliari, *Aipsa*, 2002.

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra Pereira. *Mídia & Educação*. Coleção Temas & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MERTON, Robert K; LAZARSELD, Paul F. O turno da noite. In: LIMA, Luiz Costa (sel.). *Teoria da cultura de massa*. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MIELLI, Renata. Facebook: 2 bilhões de usuários e um projeto para dominar o mundo. *Mídia Ninja*. 29 jun. 2017.

Disponível em: <<http://midianinja.org/renatamielli/facebook-2-bilhoes-de-usuarios-e-um-projeto-para-dominar-o-mundo/>>. Acesso em 30 jun. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 6 set. 2017.

MOÏSI, Dominique. *A geopolítica das emoções: como as culturas do Ocidente, do Oriente e da Ásia estão remodelando o mundo*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

MOLTER, Lorena Maria de Azevedo. *A construção da imagem dos candidatos à presidência em Carta Capital e em Veja*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (UFJF), 2011.

MONTENEGRO, Silvia M. Discursos e contradiscursos: o olhar da mídia sob o Islã no Brasil. *Mana*. Vol. 8. n. 1. Rio de Janeiro: abril 2012.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132002000100003>. Acesso em 8 jun. 2016.

MORAES, Antonio Carlos Robert. Renovação da Geografia e Filosofia da Educação. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (org.). *Para Onde Vai o Ensino de Geografia*. São Paulo: Contexto, p. 118-135, 1989.

MORAES, Jerusa Vilhena de. Alfabetização Geográfica e Científica (Palestra). In: *XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia – ENPEG*, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Jn-HivVgX-k&t=177s>>. Acesso em: 14 set. 2017.

_____. A teoria de Ausubel na aprendizagem do conceito de espaço geográfico. In: CASTELLAR, Sonia (org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de aprender e ensinar com a Internet. *Salto para o Futuro: TV e Informática na Educação/Secretaria de Educação à Distância*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

_____. Tendências da educação online no Brasil. In: RICARDO, Eleonora Jorge (org.). *Educação Corporativa e Educação a Distância*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

MOREIRA, Marco A; MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, Ruy. *A geografia do espaço-mundo: conflitos e superação no espaço do capital*. Rio de Janeiro: Consequência, 2016.

_____. *Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX: neurose*. 9 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado (orgs.). *Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, p. 19-42, 1999.

_____. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. Subjetividade e formação de opinião na mídia impressa. In: Maria Inês Guilardi; Valdir Heitor Barzotto. (Org.). *Nas Telas da Mídia*. Campinas: Editora Alínea/ALB, 2002, p. 7-22.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSEL, James H. "The learning process". Conferência na School of Medicine, George Washington University, Washington, abr. 1963.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria; PÉREZ, Daniel Gil. *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira, 2005.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar a televisão na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NYE, Joseph Samuel. *The Future of Power*. PublicAffairs, New York, 2011.

NOGUEIRA, Armando. "Telejornalismo I – A Experiência da Rede Globo". In: MACEDO, Cláudia, FALCÃO, Ângela; Mendes de Almeida, José (org.). *TV ao vivo – Depoimentos*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

NOVAES, André Reyes. Cartografia Jornalística, Imagem e Significado: Um Estudo da Representação das Drogas Ilícitas na Imprensa Brasileira. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.). *Espaço e cultura: pluralidade temática*. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 211-248, 2008.

_____. Geopolítica e Imprensa: Richard Edes Harrison e o Papel dos Mapas Midiáticos na História da Geopolítica. *Revista Geonorte*, v. 7, p. 131-146, 2013.

O DIA QUE DUROU 21 ANOS. Direção de Camilo Tavares. Brasil: TV Brasil, 2013.

O ESTADO DE SÃO PAULO. Cobertura dos atentados reafirma força da TV. São Paulo, 14 set. 2001. In: *Observatório da Imprensa*. São Paulo, 2001.

Disponível em:

<<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/showNews/asp1909200191.htm>>

Acesso em: 12 abr. 2016.

O GLOBO. *Delação de dono da JBS sobre Temer e Aécio é assunto mais comentado no Twitter*. Brasil, 17 de maio de 2017.

Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/delacao-de-dono-da-jbs-sobre-temer-aecio-assunto-mais-comentado-no-twitter-21354225>>.

Acesso em: 5 set. 2017.

_____. *Obesidade aumenta nos EUA já atinge cerca 40% dos adultos*. Sociedade, 13 de outubro de 2017a.

Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/saude/obesidade-aumenta-nos-eua-ja-atinge-cerca-40-dos-adultos-21942917>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

OHMAE, Kenichi. *O fim do Estado-Nação: a ascensão das economias regionais*. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

OLIVEIRA, Sinval Martins de; FERRAZ, Caio Mário Leal. O efeito estufa e o aquecimento global na mídia e na escola: uma abordagem conceitual. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, p. 1-12, 2011. Disponível em: <http://www.unipacto.com.br/revista2/pesquisa_extensao/formularios/ac3/ac3_ct_1.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

ONU. Assembleia Geral, *Comitê Ad Hoc*. Resolução 51/210, Sexta Sessão, dez. 1996. Disponível em: <<http://www.un.org/documents/ga/docs/57/a5737.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2017.

ONUBR. *Pobreza está cada vez mais concentrada em grupo de 48 países, alerta UNCTAD*. 14 dez. 2016 Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pobreza-esta-cada-vez-mais-concentrada-em-grupo-de-48-paises-alerta-unctad/>>. Acesso em 7 nov. 2017.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2001.

ORTELLADO, Pablo; SOLANO, Esther. Nova direita nas ruas? Uma análise do descompasso entre manifestantes e os convocantes dos protestos antigoverno de 2015. *Perseu*, v. 11, p. 169-180, 2016.

PARRY, Roger. *A ascensão da mídia: a história dos meios de comunicação de Gilgamesh ao Google*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

PARSONS, Talcott. The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society. *Harvard Education Review*, 29 (4) (Fall), 1959.

PEDRETTI JÚNIOR et al. Movimentos Sociais e Mídia no Brasil: Análise do Discurso da Mídia Brasileira Sobre o MST. *Anais do XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária*. Uberlândia, 2012.

PEREIRA, Diamantino. Geografia escolar: conteúdos e/ou objetivos. *Caderno Prudentino de Geografia – Geografia e ensino*, Presidente Prudente, AGB, n. 17, p. 62- 74, 1995.

PEREIRA, Diamantino; SANTOS, Douglas; CARVALHO, Marcos de. A Geografia no 1º Grau. In: CORDEIRO, Helena K. et al. *Prática de ensino em Geografia*. São Paulo: Marco Zero, p. 121-131, 1991.

PERRENOUD, Pierre. Currículo real e trabalho escolar. In: *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, p. 39-71, 1995.

PFROMM NETTO, Samuel. *Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador*. Campinas: Editora Alínea, 1998.

PIAGET, Jean. *A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. *Seis estudos de psicologia*. 25. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

PINTO, Anamelea de Campos. A experiência reflexiva na formação de professores. In: BELLONI, Maria Luiza (org.). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, 2002.

PINTO, Paulo Gabriel Hilu da Rocha. *Islã, religião e civilização: uma abordagem antropológica*. Aparecida: Editora Santuário, 2010.

PISCHETOLA, Magda. *Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

PNUD. *Ranking IDH Global 2014*. 2015.

Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idh-global.html>>. Acesso em: 8 nov. 2017.

PONTES, Nádía. O desmedido interesse dos brasileiros pela Coreia do Norte. *DW Brasil*, Notícias Brasil, 6 de setembro de 2017.

Disponível em: <<http://www.dw.com/pt-br/o-desmedido-interesse-dos-brasileiros-pela-coreia-do-norte/a-40389042>>. Acesso em 11 set. 2017.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A geografia: Pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). *Novos Caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, p. 111-142, 2001.

_____.; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.

R7. *As 10 revistas semanais mais vendidas do Brasil*. jun. 2017.

Disponível em: <<https://lista10.org/diversos/as-10-revistas-semanais-mais-vendidas-do-brasil/>>. Acesso em 29 ago. 2017.

RAMONET, Ignacio. *A tirania da comunicação*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

REZENDE, Guilherme Jorge de. *A Palavra no Telejornalismo Brasileiro: da exigência do estilo coloquial à miséria vocabular*. São João del-Rei: FUNREI, 1995.

_____. Telejornalismo como Espetáculo. *Cadernos de Jornalismo Eletrônico*, v. 20, p. 45-63, 1986.

ROBERTS, D. "The Nature of Communication Effects", in Schramm W.-Roberts D. (eds.), p. 349-387, 1972. In: WOLF, Mauro. *Teorias das comunicações de massa*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ROBINSON, Piers. The policy-media interaction model: Measuring media power during humanitarian Crisis. *Journal of Peace Research*, v. 37, n. 5, p. 613-633, sep. 2000.

ROMERO, Marta et al. Indicadores de sustentabilidade dos espaços públicos urbanos: aspectos metodológicos e atributos das estruturas urbanas, pág. 11. *XI Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional*. Salvador, 2005.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. A mediação do conhecimento: a importância de pensar o trabalho docente de geografia. In: Ana Claudia Ramos Sacramento; Charles da França Antunes; Manoel Martins de Santana Filho (org.). *Ensino de geografia: produção do conhecimento e processos formativos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência, p. 11-29, 2015.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

SANTAELLA, Lúcia; LEMOS, Renata. *Redes sociais digitais: a cognição conectiva do twitter*. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imerso*. São Paulo: Palus, 2004.

_____. O DNA das redes sociais. In: BARBOSA, Marialva; MORAIS, Osvando J. de. (org.). *Comunicação em tempo de redes sociais: afetos, emoções, subjetividades*. São Paulo: INTERCOM, p. 23-43, 2013.

SANTOS, Glauber Eduardo de Oliveira. *Cálculo amostral: calculadora on-line*. Disponível em: <<http://www.calculoamostral.vai.la>>. s/d. Acesso em: 13 fev. 2017.

SANTOS, José Eduardo França dos. SEVERO, Andrea M. D. O teatro como forma de trabalhar questões ambientais. Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Campinas, Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (orgs.) *Anais do 5º Encontro Regional de Ensino de Geografia: As políticas curriculares e o ensino de Geografia*. Campinas: IG/Unicamp, p. 719-730, 2016.
Disponível em: <<http://www.apegeo.com.br/encontro2016/ocs-2.3.6/index.php/2016/2016/paper/view/14/69>>. Acesso em 3 set. 2017.

SANTOS, Maria Francineila Prineiro dos; PINTO, Mário Victor Moura; GALDINO, Vinícius Higino. O *Facebook* no ensino de Geografia. In: SACRAMANETO, Ana Claudia Ramos; ANTUNES, Charlles da França; SANTA FILHO, Manoel Martins de (orgs.). *Ensino de geografia: produção do conhecimento e processos formativos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência, p. 11-29, 2015.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção*. São Paulo: EDUSP, 2008.

_____. *Espaço e Método*. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1997.

_____. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. Hucitec: São Paulo 1988.

_____. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 18.ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAVAGE, Sam; Geck, Caronlie. The Generation Z Connection: Teaching Information Literacy to the Newest Net Generation. *Red Orbit*. 19 fev. 2006. Disponível em: <http://www.redorbit.com/news/technology/397034/the_generation_z_connection_teaching_information_literacy_to_the_newest/>. Acesso em 30 out. 2017.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHMID, Alex Peter; GRAFF, Janny de. *Violence as communication: insurgent terrorism and the Western news media*, London: Sage Publications Ltd, 1982.

SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*, in: NÓVOA, Antônio. (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, p. 78-91, 1995.

SCHWARTZ, Tony. *Mídia: o segundo Deus*. São Paulo: Summus, 1985.

SHAW, Donald. "Agenda-Setting and Mass Communication Theory", *Gazette (International Journal for Mass Communication Studies)*, vol. XXV, n. 2, pp. 96-105, 1979 In: WOLF, Mauro. *Teorias das comunicações de massa*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Questões recentes na análise comportamental*. Campinas: Papyrus, 1991.

SILVA, Calos Eduardo Lins da. *Muito além do Jardim Botânico: um estudo sobre a audiência do Jornal Nacional da Globo entre trabalhadores*. São Paulo: Summus Editorial, 1985.

SILVA, Jeane Medeiros. *A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de geografia na ótica da análise do discurso*. Dissertação (mestrado em Geografia) Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, 2006.

SILVA, Lenyra Rique da. *Do senso-comum à geografia científica*. São Paulo: Contexto, 2004.

SILVA, Tomaz. Tadeu. Dr. Nietzsche, curricularista - com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de (org.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, p. 35-52, 2002.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org). *A Geografia na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Dalva Marçal Mesquita. Os discursos de rede na perspectiva de ciência geográfica. *Anais do XIII Seminário PPGG*, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, 2017.

SODRÉ, Muniz. *O social irradiado! Violência urbana, neogrotesco e mídia*. São Paulo: Cortez, 1996.

SODRÉ, Raquel. 2016: o ano da pós-verdade. *O Tempo*, Interessã, Belo Horizonte, 11 de dezembro de 2016. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/interessã/2016-o-ano-da-p%C3%B3s-verdade-1.1410344>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

SOJA, Edward W. *Geografias Pós-Modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

SOUZA, Claudia Rocha Fonseca; QUEIROZ, Antônia Márcia Duarte. A utilização dos meios de comunicação no ensino de Geografia. *Revista Eletrônica Geoaraguaia*. Barra do Garças, v2, n.1, p 62 – 85, jan./jul. 2012

Disponível em:

<<http://revistas.cua.ufmt.br/geoaraguaia/index.php/geo/article/view/15>>. Acesso em 17 jul. 2016.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

_____. *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: LeYa, 2015.

SOUZA, José Gilberto de; KATUTA, Ângela Massumi. *Geografia e conhecimentos cartográficos: A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SOUZA, Luciano Simões de. A educação pela comunicação como estratégia de inclusão social: o caso da Escola Interativa. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, 2006.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O Território: sobre o espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de (org.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Blackwell, 1994.

STEINBERGER, Margareth Born. *Discursos geopolíticos da mídia – jornalismo e imaginário internacional na América Latina*. São Paulo: FAPESP, EDUC, CORTEZ, 2005.

SUNEGA, Paula Beatriz Camargo; GUIMARÃES, Iara Vieira. A docência e os desafios da cultura digital. *Reflexão e Ação (Online)*, v. 25, n. 1, p. 178-197, jan./abr. 2017. Disponível em:

<<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7856/pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.

SNYDER, Timothy. *Sobre a tirania: vinte lições tiradas do século XX para o presente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

TAYLOR, Peter. A century of political geography. In: TAYLOR, Peter et al. *Political Geography of the Twentieth Century: A Global Analysis*. London: Belhaven Press, 1993.

TAVARES, Rodrigo Rodrigues. A Foice e o Martelo: história e significado do símbolo comunista. *Anais do II Encontro Nacional de Estudos da Imagem*. Londrina, 2009.

TRAQUINA, Nelson. *O estudo do Jornalismo no século XX*. São Leopoldo: Unisinos: 2002.

THOMPSON, John B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 1998.

THUSSU, Daya Kishan. *International communication: continuity and chance*. London: A Holder Arnold Publication, 2006.

TOSHIMITSU, Thaís. *Como usar outras linguagens na sala de aula*. Brasília: Contexto, 2000.

TREISMAN, Anne. Monitoring and storage of irrelevant messages in selective attention. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Volume 3, Issue 6, p. 449-459, December 1964.

TOLEDO, Priscilla Bassitt Ferreira; ALBUQUERQUE, Rosa Almeida Freitas de; MAGALHÃES, Ávilo Roberto de. O Comportamento da Geração Z e a Influência nas Atitudes dos Professores. *Anais do IX Simpósio de excelência de gestão e tecnologia (SEGET)*, 2012. Disponível em: <<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/38516548.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.

TUATHAIL, G. e DALBY, S. (orgs.). *Rethinking Geopolitics*. New York: Routledge, 1998. In: NOVAES, André Reyes. Geopolítica e Imprensa: Richard Edes Harrison e o Papel dos Mapas Midiáticos na História da Geopolítica. *Revista Geonorte*, v. 7, p. 131-146, 2013.

VARALLI, Janaina Thais Daniel; SANTOS, Marco Aurélio Moura dos. O “discurso do ódio”, meio ambiente digital e a saúde ambiental. *ASA- Atas de Saúde Ambiental*, v. 03, p. 26-47, 2015.

VAZ, João Rodrigo Magalhães. A escola como espaço de encontro dos discursos Geopolíticos. *Anais do XVIII Encontro Nacional de Geógrafos*. São Luís: AGB, 2016 Disponível em: <http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1468281155_ARQUIVO_Eng2016.pdf>. Acesso em 16 set. 2017.

VIÁ, Sarah Chucid. *Televisão e consciência de classe*. Petrópolis: Vozes, 1977.

VEIGA-NETO, Alfredo José. *Interdisciplinaridade: uma moda que está de volta?* Porto Alegre: SMED, 1994.

VERÓN, Eliseo. *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa, 1998. In: STEINBERGER, Margareth Born. *Discursos geopolíticos da mídia – jornalismo e imaginário internacional na América Latina*. São Paulo: FAPESP, EDUC, CORTEZ, 2005.

VESENTINI, José Willian. *O método e a práxis (notas polêmicas sobre geografia tradicional e geografia crítica)*. São Paulo: Terra Livre, 1987.

_____. Terrorismo e a nova ordem mundial. In: CARVALHO, L. A. (Org.). *Geopolítica & Relações Internacionais*. Curitiba: Juruá, p. 275-293, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAINBERG, Jacques A. *Mídia e terror: comunicação e violência política*. São Paulo: Paulus, 2005.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Após o liberalismo: em busca da reconstrução do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2002.

WIESEL, Gilberto. Geração Z: sustentáveis, exigentes e seus futuros clientes. Sua empresa está preparada?. *Administradores*. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/noticias/carreira/geracao-z-sustentaveis-exigentes-e-seus-futuros-clientes-sua-empresa-esta-preparada/33541/>>. Acesso em: 30 out. 2017.

WIKILEAKS. *The WikiLeaks Files: The World According to US Empire*. London: Verso Books, 2015.

WOLF, Mauro. *Teorias das comunicações de massa*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

YAHNI, Sérgio. In: BUZETTO, Marcelo. *A questão palestina: guerra, política e relações internacionais*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

ZIEGLER, S. The (mis)education of Generation M. *Learning, Media and Technology*, v. 32, n. 1, p. 69-81, 2007.

APÊNDICE – RELAÇÃO ENTRE VISIBILIDADE MIDIÁTICA E PESQUISAS NO GOOGLE SOBRE TEMÁTICAS GEOPOLÍTICAS

O quadro a seguir apresenta a relação entre visibilidade midiática e interesse de pesquisa no Google por uma determinada questão geopolítica.

Para tanto, utilizamos o *Google Trends*, ferramenta virtual que apresenta os termos mais pesquisados por brasileiros no Google desde 2004. Para medir o “interesse de pesquisa” por um determinado termo, o *Google Trends* utiliza uma escala de 0 a 100%. Um valor de 100% é o “pico de popularidade” de um termo. Um valor de 50% significa que o termo teve metade da maior popularidade alcançada. Da mesma forma, uma pontuação de 0 significa que o termo teve menos de 1% da popularidade que o “pico”.

Para a nossa análise foram selecionados nove termos que remetem a questões geopolíticas, apontados os dias em que atingiram o “pico de popularidade” e qual o principal assunto abordado nos noticiários internacionais da grande mídia brasileira nas referidas datas. Consideramos as matérias publicadas em três jornais impressos – *Folha de São Paulo*, *O Globo* e *O Estado de São Paulo* – e as notícias vinculadas nos telejornais da Rede Globo, Rede Record, SBT e TV Bandeirantes.

Quadro 5 - “Pico de popularidade” em pesquisas no Google sobre questões geopolíticas

Termo pesquisado no Google	Dia em que atingiu o pico de popularidade	Principal destaque dos noticiários internacionais
“Hugo Chávez”	5 mar. 2013	Falecimento de Hugo Chávez
“Imigrantes sírios”	4 set. 2015	Refugiados sírios na Europa
“Terrorismo”	14 nov. 2015	Atentado terrorista na França
“Estado Islâmico”	16 nov. 2015	Atentado terrorista na França
“Islã”	16 nov. 2015	Atentado terrorista na França
“Trump”	9 nov. 2016	Trump eleito presidente dos EUA
“Fidel Castro”	26 nov. 2016	Falecimento de Fidel Castro
“Venezuela”	6 ago. 2017	Manifestações contrárias ao governo Maduro na Venezuela

“Coreia do Norte”	4 set. 2017	Testes nucleares realizados pela Coreia do Norte

Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados obtidos no *Google Trends* e nos principais noticiários da grande mídia brasileira.

Todos os nove termos pesquisados atingiram o “pico de popularidade”, isto é, tiveram o seu número máximo de pesquisas no Google desde 2004, quando estavam relacionados à principal temática abordada nos noticiários internacionais da grande mídia.

Outros dados extraídos através do *Google Trends* também são relevantes para este trabalho. No segundo semestre de 2017, quando os noticiários internacionais concederam grande destaque para as manifestações contrárias ao governo de Nicolás Maduro na Venezuela, o termo “Hugo Chávez” voltou a atingir o seu “pico de popularidade”. Após a presença de refugiados sírios no continente europeu deixar de ser destacada pela grande mídia, as pesquisas sobre “imigrantes sírios” no Google chegaram, no máximo, à metade de seu “pico de popularidade”. Do mesmo modo, após a repercussão midiática dos atentados terroristas ocorridos em Paris, em novembro de 2015, as buscas por terrorismo atingiram, em seu ponto máximo, apenas 33% do “pico de popularidade”.

Já o termo “Islã” só atinge o seu “pico de popularidade” quando corre um atentado terrorista. 15% dos usuários que pesquisaram por “Estado Islâmico” também pesquisaram pelo tópico “Islã-Religião”. No dia 9 de novembro de 2016, o termo “Trump” foi o terceiro tópico mais pesquisado pelos brasileiros na categoria “Notícias” do Google.

Em fevereiro de 2008, quando Fidel Castro anunciou, em carta, a sua renúncia à presidência de Cuba, após 49 anos no poder, o termo “Fidel Castro” atingiu 55% de seu “pico de popularidade”, maior média registrada até então. Em junho de 2015, quando uma comitiva formada por parlamentares brasileiros foi à Caracas para visitar opositores do governo de Nicolás Maduro, fato bastante destacado pela grande mídia, o termo “Venezuela” atingiu o seu “pico de popularidade”. Entre as consultas relacionadas à Coreia do Norte, os termos “Venezuela” e “Lula” aparecem, respectivamente, como vigésimo primeiro e vigésimo segundo mais pesquisados. Isso significa que os usuários que

pesquisaram por “Coreia do Norte”, também consultaram os termos “Venezuela” e “Lula”.

No próximo quadro são apresentados os percentuais médios de “interesse de pesquisa” registrados pelos nove termos selecionados na semana anterior e na semana posterior em que atingiram o “pico de popularidade” no *Google Trends*. Os índices apontados são os percentuais relativos ao “pico de popularidade” (100%).

Quadro 6 - Percentual médio de “interesse de pesquisa” registrado por questões geopolíticas na semana anterior e na semana posterior em que atingiram o “pico de popularidade” no Google Trends

Termo pesquisado no Google	Semana anterior ao pico de popularidade	Semana posterior ao pico de popularidade
“Hugo Chávez”	4,14%	22,14%
“Imigrantes sírios”	28,42%	28%
“Terrorismo”	2,7%	31,5%
“Estado Islâmico”	26,8%	44,8%
“Islã”	23,8%	38,5%
“Trump”	4%	14,5
“Fidel Castro”	0%	9,4%
“Venezuela”	37,4%	37,2%
“Coreia do Norte”	45,4%	45%

Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados obtidos no *Google Trends*.

De maneira geral, os nove termos analisados, quando não estão presentes nos noticiários internacionais, são pouco procurados nas pesquisas realizadas através do Google. Portanto, a visibilidade midiática é o principal fator para o aumento ou a diminuição do volume de buscas virtuais por um determinado termo que remeta a temáticas geopolíticas.

Lembrando a hipótese da *agenda-setting*, abordada no primeiro capítulo, os dados apresentados neste apêndice não permitem concluir se as pessoas aderiram aos discursos dos noticiários internacionais ou reconhecer quais sites e blogs foram mais acessados, mas demonstram que a mídia, pela seleção, disposição e

incidência de suas notícias, condiciona, em grande medida, as questões geopolíticas sobre as quais o público vai discutir.