



II Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: Ernesto Laclau e seus Interlocutores  
25 a 27 de setembro de 2017  
Pelotas/RS – Brasil

Grupo de Trabalho 4: Teoria do Discurso e Educação

A Geografia Escolar na construção de identidades nacionais no  
Brasil e em Timor-Leste:

Analisando obras didáticas sob o olhar da teoria do discurso

Thiago Manhães Cabral  
Mestrando do Programa de Pós-graduação em Geografia  
Unicamp  
[thiagomanhaescabral@gmail.com](mailto:thiagomanhaescabral@gmail.com)

Vanessa Lessio Diniz  
Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Geografia  
Unicamp  
[vanessalessiodiniz@gmail.com](mailto:vanessalessiodiniz@gmail.com)

Rafael Straforini  
Professor Doutor do Programa de Pós-graduação em Geografia  
Unicamp  
[rafaelstrafo@yahoo.com.br](mailto:rafaelstrafo@yahoo.com.br)



## **A GEOGRAFIA ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NACIONAIS NO BRASIL E EM TIMOR-LESTE: ANALISANDO OBRAS DIDÁTICAS SOB O OLHAR DA TEORIA DO DISCURSO**

Thiago Manhães Cabral

Vanessa Lessio Diniz

Rafael Straforini

**RESUMO:** As pesquisas que tem buscado compreender a história da Geografia Escolar demonstram uma preocupação em situar os contextos políticos, as concepções institucionais e os atores sociais envolvidos na constituição da Geografia enquanto disciplina escolar. Nesse contexto, temos buscado compreender a Geografia Escolar enquanto prática espacial de significação (STRAFORINI, 2016, p. 18), ao passo que o objetivo deste trabalho é compreender como o discurso de natureza permeia a construção de sentidos territoriais e nacionais-patrióticos no Brasil da Era Vargas (1930-1945) e em Timor Leste (no período pós-independência). Metodologicamente, este objetivo articula-se à análise de materiais didáticos do ensino secundário (no Brasil materiais de 3ª e 4ª série e em Timor-Leste materiais do 10º ano) segundo as categorias de análise da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, de modo que sejam demonstradas as enunciações, textualidades e representações de demandas e atores que, por meio dos aspectos fisiográficos, articulam lutas por fixação de sentidos de geografia, de ensino e currículo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Geografia Escolar; Currículo; Identidade Nacional; Temáticas físico-naturais; Discurso.

### **Introdução**

Este trabalho situa-se no contexto das recentes produções do Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (APEGEO), grupo de pesquisa sediado no Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que tem direcionado suas questões de pesquisa para a compreensão do currículo enquanto “prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 203), à luz de referenciais pós-fundacionais. O movimento de assumir esta perspectiva tem significado o início de uma trajetória em que nossos trabalhos buscam filiar-se aos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau (LACLAU, 2006; 2011, 2013; MENDONÇA & RODRIGUES, 2014) para compreender a produção sociohistórica da Geografia Escolar enquanto “prática espacial de significação” (STRAFORINI, 2016, p. 18). Tais



aportes tem nos auxiliado, portanto, na discussão das categorias, procedimentos, técnicas e produções curriculares discursivamente anunciadas na disciplina. E, na interface desse movimento coletivo, este trabalho procura constituir-se como um empreendimento que, dialogando com estas produções, busca analisar um momento em específico do passado e do currículo da Geografia Escolar no Brasil e em Timor Leste.

Dentre as pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do APEGEO, um trabalho de mestrado e outro de doutorado têm investido em problemáticas que situam-se no campo teórico da História da Geografia Escolar e buscam entender o percurso da disciplina no momento geohistórico do Estado nacional-patriótico varguista (1930-1945) e da reestruturação curricular da Geografia em Timor-Leste no período pós-independência (iniciado em 2002), tomando por ponto de partida o pressuposto de que o discurso de natureza atravessa – ou mesmo fundamenta – a construção de novos sentidos de geografia apoiados em práticas discursivas, curriculares e didático-metodológicas que delinham os marcos da Geografia Escolar na construção de sentidos territoriais pautados no ideário nacional-patriótico.

Desse modo, o objetivo deste trabalho é compreender como o discurso de natureza permeia a construção de sentidos territoriais e nacionais-patrióticos no Brasil da Era Vargas (1930-1945) e em Timor Leste (no período pós-independência). Metodologicamente, este objetivo articula-se à análise de materiais didáticos do ensino secundário (no Brasil materiais de 3ª e 4ª série e em Timor-Leste materiais do 10º ano), segundo as categorias de análise da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, de modo que sejam demonstradas as enunciações, textualidades e representações de demandas e atores que, por meio dos aspectos fisiográficos, articulam lutas por fixação de sentidos de geografia, de ensino e currículo.

### **A Geografia Escolar brasileira: da Geografia Clássica ao discurso de natureza da Geografia Moderna no estado varguista**

A constituição do saber geográfico escolar nas primeiras décadas republicanas no Brasil é perpassada por dois momentos que são “de grande significado para



compreendermos as discussões acerca da Geografia escolar, visto que demarcam um recorte delimitado por fatos históricos que promovem rompimentos e que demarcam uma periodização” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 21).

O primeiro, segundo Albuquerque (2011), diz respeito às características da Geografia Escolar Clássica, presentes nas bibliografias didáticas de forma preponderante de 1830 até a década de 1910. Acompanhando o momento histórico da República Velha (1889-1930), a disciplina geográfica escolar foi marcada por uma forte influência dos textos produzidos pelos naturalistas que descreveram e classificaram boa parte do território brasileiro fazendo uso do método corográfico, de marcantes traços locais, ou mesmo minuciosas descrições que valorizavam a memorização e a nomenclatura.

Já o segundo momento, que se inicia na década de 1920, revela as marcas da Geografia Moderna e discute o espaço brasileiro fazendo uso da orientação nacional (território) e/ou regional de abordagem, explorando enfaticamente a categoria da região natural nos materiais didáticos.

Ater-se a este momento da história da Geografia Escolar brasileira, marcado pela transição escalar, representativa e textual do discurso geográfico escolar ao abordar o espaço brasileiro, significa compreender que os sentidos discursivos para o território e o imaginário nacional-patriótico estavam em construção num campo de disputas pautadas por diferenciadas superfícies textuais e imagéticas<sup>1</sup>, construídas sob também diferentes influências teóricas, metodológicas e institucionais.

Nesse raciocínio, Mendonça e Rodrigues (2014, p. 42) demonstram que uma premissa fundamental da leitura pós-fundacional de análise “reside na impossibilidade de se conceber a ideia de um centro ou fundamento último que comande ou cesse outras possibilidades de significação”. Os autores, ao dialogarem com a teoria política de Laclau (2011), defendem que “um fundamento nunca será um princípio final

---

<sup>1</sup> Ao compreender que a produção de sentidos perpassa o ato/processo de representar, que, por sua vez, envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam e representam objetos e ações, Hall (2016) oferece as proposições que sustentam nosso entendimento de que as superfícies imagéticas são os elementos de caráter representacional e estético de produção de sentidos que, juntamente às superfícies textuais (ROCHA & RAVALLEC, 2014), nos ajudam a pensar o discurso enquanto prática social e categoria de análise, que em si “supõe uma totalidade significativa que abrange tanto operações linguísticas como extralinguísticas” (MENDONÇA, 2014, p. 81).



alcançado, visto que o mesmo é apenas um entre outros possíveis” (MENDONÇA & RODRIGUES, 2014, p. 42-43).

De certo, é possível perceber no contexto da Era Vargas as textualidades e representações constituintes do discurso nacional-patriótico na imprensa, nas falas de governo e na própria Geografia Escolar, inerentes à construção de sentidos espaciais de um pretenso caráter universalista. Entretanto, ao buscarmos superar uma perspectiva estadocêntrica e entendermos a instituição estatal varguista enquanto *um* dos agentes de significação, verificamos que *integração*, *unidade nacional*, *brasilidade* e *modernização* são significantes que foram discursivamente construídos valendo-se de sentidos territoriais e educacionais que conciliaram, em certa medida, diversos projetos também em disputa por hegemonização discursiva na academia, tanto para o sentido de conhecimento geográfico quanto de pedagógico-educacional (NAPOLITANO, 2016, p. 147).

Reconhecendo uma perspectiva pós-fundacional de análise, investimos no pressuposto de que a construção de sentidos territoriais e de reificação (BOURDIEU, 1989) nacional-patriótica só se constituem politicamente como um universal, isto é, como “resultante de uma operação hegemônica que permite fechar provisoriamente em uma mesma cadeia equivalencial distintas unidades diferenciais” (ROCHA & RAVALLEC, 2014, p. 1995-1996), a partir da negociação com a diferenciação (regional).

A orientação moderna da Geografia escolar articula um movimento de renovação da disciplina em termos de mudanças perceptíveis nos textos curriculares. Esse processo não se realiza, contudo, valendo-se de um caráter discursivo homogêneo. Em “Methodologia do Ensino Geographico” (1925), obra considerada um marco inaugurador do pensamento moderno na Geografia Escolar, Delgado de Carvalho ilustra o cruzamento de influências que marcam a heterogeneidade da formação discursiva produzida em torno do método regional. Isto posto, passemos a discutir os marcos discursivos das cadeias de equivalências<sup>2</sup> (LACLAU, 2011) que delineiam a orientação moderna da Geografia Escolar na Era Vargas.

---

<sup>2</sup> Por cadeia de equivalência, Mendonça e Rodrigues (2014, p. 50) compreendem ser a “prática estabelecida entre elementos que, a partir de um ponto nodal [definição mais adiante], articulam-se



Fortalecendo uma abordagem voltada ao discurso nacionalista brasileiro e ao discurso de natureza nas descrições e representações do território brasileiro, os pressupostos teórico-metodológicos da região natural são traduzidos à luz da construção romântica de sentidos territoriais, à medida que é apregoada a ideia de que “é a geografia regional, viva e integrada, com propósitos e ideais, que revela a bela unidade da Nação Feliz” (CARVALHO, 1943, p.10).

Ao enveredarmos, neste raciocínio, um exercício de interpretação dos textos didáticos, entendidos enquanto expressões traduzidas dos textos curriculares e como “materialidade do discurso do conhecimento escolar em Geografia” (VILELA, 2013, p. 173), Albuquerque (2011) nos assinala alguns dos grupos e filiações teóricas produtoras do discurso moderno quando, além de demonstrar a efetiva tentativa de construção de um caráter de cientificidade para a Geografia, preconiza as perspectivas e diferenciações de abordagem que respondem pelas produções didáticas.

Para a autora, Delgado de Carvalho demonstra em seus escritos um posicionamento nacionalista somado à claras filiações ao movimento escolanovista e aos “propósitos científicos especialmente apoiados na *Physiografia*” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 45). Desse modo, no livro “Geografia do Brasil para a terceira série” (1943), de autoria de Carvalho, é possível perceber a tentativa de construção discursiva direcionada à fixação de sentidos nacionais-patrióticos a partir de aspectos físico-naturais do território brasileiro:

A configuração do país é *homogênea*, pois as suas terras são contínuas e suas fronteiras equivalentes. (...)

A costa brasileira é banhada unicamente por um oceano, o Atlântico; isso dá *unidade* ao país, dispensando assim uma divisão de forças e atividades. (...)

O Brasil pode ser facilmente integrado pelas suas populações para a preservação de sua *unidade política e social, baseada sobre uma unidade física que não exclue (sic) diversidades regionais* (CARVALHO, 1943, p. 7 – 8. Grifos nossos).

---

entre si, tornando-se momentos estritamente em relação à articulação estabelecida, (...) cujo discurso é o seu resultado”.



No livro “Geografia do Brasil para a quarta série” (1944), identificamos a partir de uma análise no campo da linguagem e da representação, que o autor, ao descrever o país, também constrói alguns aspectos físico-naturais como elementos que dão unidade e identidade territorial, bem como produz a ideia de nação e território enquanto conjuntos harmônicos resultantes do “somatório das regiões brasileiras” (MORAES, 2005):

É de real valor educativo esta fase final dos estudos geográficos em curso ginasial e, por isso mesmo, é justo que tome a nossa terra como tema exclusivo. Assim, poderá o *espírito geográfico*, despertado no estudante, fundamentar-se sobre as noções de *interdependência*, de *cooperação* e de *interação* que ligam as nossas regiões naturais, marcando a contribuição de cada uma delas na formação da nacionalidade brasileira (CARVALHO, 1944, p. 8. Grifos do autor).

Dessa forma, o autor interpreta a região como uma categoria didático-metodológica “concebida como uma classe espacial que faz parte de um sistema hierarquizado” (GOMES, 2000, p. 270) e, nesse movimento,

Cabe observar que a ênfase na região natural também estaria remetendo Delgado de Carvalho ao debate sobre a questão nacional, na versão colocada em evidência nos anos 20 e 30. A diversidade representada pelas regiões naturais só adquire sentido se estão elas **submetidas a um todo**, reforçando a ideia de uma unidade nacional que deve se sobrepor às configurações espaciais construídas social e historicamente. (...) A noção de região natural atende, portanto, a duas importantes exigências que recaem sobre o discurso geográfico naquele momento. Dotada de um “conteúdo pátrio”, afina-se inteiramente com o viés nacionalista que permeia este discurso. Como construção conceitual que confere à geografia uma aura de cientificidade e uma identidade própria, aparece como componente chave no campo didático (ZUSMAN & PEREIRA, 2000, p. 4-5. Grifos do autor).

Salientando uma outra perspectiva teórico-metodológica constituinte do discurso moderno nos materiais didáticos da Geografia Escolar, Albuquerque (2011, p. 23) demonstra ainda que Aroldo de Azevedo é um autor marcadamente atravessado pela Geografia Francesa e pelo método regional apoiado na perspectiva dos *Gêneros de*



Vida<sup>3</sup>. Para Campos (2011, p. 329 – 330), este sentido de Geografia sinaliza “temas sempre presentes em suas obras didáticas: o patriotismo pela paisagem do país (um país criado por Deus?), a Geografia como ciência da Terra e do Homem e o caráter de narração”.

Desse modo, é comum identificarmos nos escritos de Azevedo descrições e narrativas espaciais que valorizam a grandiosidade territorial e fundamentam um destino de potência econômica ao território brasileiro a partir do ideário de natureza bela (CHAUÍ, 2000) e de grandiosas reservas de recursos naturais. É neste movimento, por exemplo, que o livro “*Geografia do Brasil de acordo com o programa da 3ª série ginasial*” (1944), de sua autoria, argumenta que

Os climas brasileiros nada apresentam que prejudique o exercício da atividade humana. – Esse belo e variado clima do Brasil – clima que não conhece excessos de calor ou de frio, livre de ciclones e de fenômenos catastróficos – tem sido, não obstante, vítima de juízos restritivos no que diz respeito à sua propriedade para a boa marcha da atividade humana (AZEVEDO, 1944, p. 58).

Postas estas considerações, verificamos que o método e a abordagem que respondem pela orientação moderna da Geografia Escolar nacional-patriótica foram, em grande medida, construídos valendo-se de distintas correntes de pensamento, ora articuladas em torno do *regional enquanto ponto nodal*<sup>4</sup> para a construção do *discurso do novo* e, portanto, para um movimento de renovação da disciplina.

Ainda em outra frente, os pressupostos sociopolíticos do Movimento Escola Nova, cujo um dos grandes expoentes foi Delgado de Carvalho, foram, a nosso ver, parte dessa construção. Ao trazer questões educacionais para o cenário da discussão

---

<sup>3</sup> Gomes (2000, p. 205) define os gêneros de vida como a “forma específica que cada grupo desenvolve sua maneira de ser e de viver. Eles compõem um conjunto particular de atitudes que tira sua significação do interior do próprio grupo (...). Ao mesmo tempo, os gêneros de vida revelam os meios desenvolvidos por uma coletividade para sua sobrevivência, superando, em diversos níveis, o desafio da natureza em um meio concreto e imediato. Eles são fruto de escolhas humanas frente ao meio ambiente”.

<sup>4</sup> Mendonça e Rodrigues (2014) denominam *ponto nodal* como “um discurso particular que consegue suplementar, ou seja, representar discursos ou identidades até então dispersas. Esta organização ocorre a partir de um discurso centralizador que consegue fixar seu sentido e, a partir deste, articular elementos que previamente não estavam articulados entre si” (MENDONÇA & RODRIGUES, 2014, p. 54).



política no Brasil, o movimento escolanovista defende sentidos de currículo focalizados no desenvolvimento cognitivo que valorize as dimensões da “prática”, “experiência”, “vivência”, “observações e impressões” dos educandos. Desse modo, “a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, (...) a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno” (VIDAL, 2003, p. 497) eram categorias recorrentemente anunciadas e defendidas pelos defensores da Escola Nova.

Em tese, estes são significantes que tendem a também acionar a escala geográfica local de produção de conhecimento e práticas espaciais. Entretanto, o discurso moderno da Geografia Escolar contrapunha-se a sentidos de currículo apoiados na escala local, tendo em vista que esta era uma marca que, como expusemos anteriormente, caracterizava a abordagem da Geografia Clássica. Então, em acordo com as proposições de Costa (2013), apostamos na ideia de *tradução* para argumentar que estes foram significantes apropriados e reinventados pela orientação moderna para fins de legitimação do discurso de renovação. Para o autor,

A política curricular pode ser pensada como produção discursiva, performada no confronto contaminante de diferentes discursos sociais que, duplamente, reiteram e traem os sentidos trazidos à baila, recriando-os por tradução. Tal reapropriação do outro é a marca do currículo como produção cultural, como fronteira espaço-temporal de negociação com a diferença que leio (COSTA, 2013, p. 35).

Dessa forma, entendemos que a orientação moderna da Geografia Escolar brasileira, ora valendo-se da tradução dos sentidos de currículo do movimento Escola Nova, busca inaugurar o “ensino de Geografia por práticas”, cujo grande expoente é a obra “*Práticas de Geographia*” (1930), de Fernando Antônio Raja Gabaglia, introduzida com a proposição de que “o ensino da Geographia deve ter sempre um cunho prático”. Para Silva (2012, p. 291-292), “Gabaglia traduziu essa prática em termos de demonstrações concretas e experiências. Notadamente, é um livro para o ensino da Geografia Física, expressando uma forma nunca antes registradas na bibliografia didática da Geografia”.



Assim, entendemos a orientação moderna da Geografia Escolar brasileira como um híbrido de influências teóricas e institucionais, que em muito anuncia as relações da disciplina escolar com a produção de sua ciência de referência (CHERVEL, 1990).

### **Os recursos naturais de Timor-Leste no manual do aluno do 10<sup>a</sup> ano do ensino secundário geral**

A escolha por abordar neste trabalho a Geografia Escolar de Timor-Leste ocorreu pelo fato de a segunda autora ter residido durante os anos de 2014 e 2015 em Díli, capital desse país, onde atuou como docente em diferentes instituições de ensino pelo Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP<sup>5</sup>/CAPES) - cooperação bilateral entre Brasil e Timor-Leste, onde tomou conhecimento dos inúmeros desafios que ainda perpassam sua restauração pós-conflito, entre eles, a reestruturação do seu sistema educacional.

Sobre o contexto de Timor-Leste, pode-se dizer brevemente que, após anos de luta e resistência contra a Indonésia, a população timorense conseguiu um referendo no ano de 1999, mediado por órgãos da Organização das Nações Unidas (ONU), que levou 80% da população às urnas para votar a favor de sua independência (HULL, 2001). Mas, com a vitória nas urnas, testemunharam a retirada do exército indonésio, cujo movimento, acompanhado por milícias timorenses pró-Indonésia, deixou um rastro de devastação, em que “75% da infraestrutura do país foi arrasada, assim como 90% das escolas e seus livros foram destruídos e, também 80% dos professores e administradores escolares, que eram de origem indonésia, deixaram o país” (SCHERL, 2007, p.257).

Em 2002, Timor-Leste foi reconhecido como Estado soberano, e uma das primeiras ações políticas do governo foi tornar a língua portuguesa e a língua tétum<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> O PQLP é coordenado conjuntamente por professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), fazendo parte de uma ampla rede envolvendo diversos países (Brasil, Portugal, Austrália, etc.) que, de diferentes formas, disputam hegemonia no processo de significação do sistema educacional em Timor-Leste.

<sup>6</sup> Além das duas línguas oficiais – o português e o tétum – e as duas línguas de trabalho – o inglês e o indonésio – reconhecidas pela constituição, há no território uma variedade de 16 línguas locais maternas (HULL, 2002).



línguas oficiais do país, anunciando também sua entrada na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Com isso, iniciou-se um complexo trabalho de introdução e ampliação do uso da língua portuguesa em todo território nacional, tendo como principal “instrumento disseminador” a construção dos currículos oficiais, desde a educação básica até o ensino superior, elaborados nessa língua.

Nesse país, a reestruturação curricular<sup>7</sup> do Ensino Secundário Geral<sup>8</sup> (ESG) teve início no ano de 2010, quando o Ministério da Educação (ME) solicitou o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) para essa realização. A FCG e o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), com o apoio técnico da Universidade de Aveiro (UA), apresentaram ao Fundo da Língua Portuguesa um projeto que foi aprovado para elaboração e implementação. Com isso, concretizou-se o projeto de institucionalização do “Protocolo de Cooperação” assinado pelo ME, pelo IPAD e pela FCG, no qual as responsabilidades dos envolvidos foram estabelecidas; também, por um “Acordo de Cooperação” estabelecido entre a FCG e a UA.

Segundo Ramos e Teles (2012), assim como também se observa no próprio texto do Plano Curricular (RDTL, 2011), o ME havia considerado que a reestruturação e a elaboração dos programas das disciplinas escolares, dos manuais didáticos para os alunos e dos guias para os professores deveriam ser realizadas em articulação entre equipes homólogas de profissionais timorenses e portugueses. Porém, essas equipes não existiram de forma efetiva ou com igual participação entre esses profissionais. Isabel Martins, coordenadora do projeto, afirma que as equipes homólogas não foram formadas pelos seguintes fatores: a carência de meio de comunicação, a falta de conhecimento na área específica das disciplinas e da língua portuguesa por parte dos timorenses e, por fim, a dificuldade do ministério timorense em efetivar a constituição da equipe timorense (MARTINS & FERREIRA, 2013, p.23).

---

<sup>7</sup> Segundo o documento do Plano Curricular (RDTL, 2011), este serve de base à construção dos instrumentos e materiais didáticos – programas, manuais para os alunos e guias para os professores – que já foram elaborados pela cooperação portuguesa para todas as disciplinas que constituem o plano de estudos do 10<sup>o</sup>, 11<sup>o</sup> e 12<sup>o</sup> ano.

<sup>8</sup> Neste trabalho, abordaremos apenas a reestruturação curricular do Ensino Secundário Geral, ciclo escolar referente ao Ensino Médio brasileiro. Entretanto, a Geografia Escolar também está presente nos currículos do 3<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico (7<sup>o</sup>, 8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> ano), na disciplina de “História e Geografia”, e nos currículos dos cursos de Hotelaria do Ensino Secundário Técnico Vocacional. Em todo o país ainda não existe curso superior em Geografia.



Notamos, assim, que a atual reestruturação curricular de Timor-Leste foi organizada sem ou com pouca participação dos timorenses, acabando muitas vezes por realizar monólogos eurocêntricos e verticalizados, resultando na permanência da exclusão ou secundarização dos sujeitos timorenses nos processos elaboração do atual sistema educacional, na dificuldade de leitura e compreensão dos currículos e materiais didáticos escritos apenas em língua portuguesa, e na inferiorização dos timorenses em relação às decisões dos estrangeiros, entre outros aspectos.

Os períodos de colonização portuguesa (1515-1975) e de invasão<sup>9</sup> indonésia (1975-1999) deixaram marcas que hoje se apresentam discursivamente na cultura, na identidade, na dinâmica territorial<sup>10</sup> e também nos currículos timorenses. De acordo com Paulino (2014), a construção da identidade nacional do povo timorense resultou do esforço conjugado do papel “reconstrutor” da mídia, da ação cívica de intelectuais e figuras públicas e, sobretudo, dos movimentos sociais. Contudo, neste trabalho, compreendemos que a implementação de um currículo também contribui para o processo de significação da identidade nacional, uma vez que uma implementação curricular está articulada às diferentes escalas do sistema educacional, que vão desde aspectos políticos mais amplos até as questões relativas aos conhecimentos e conteúdos disciplinares que serão ou não valorizados.

O contexto educacional de um país recebe múltiplas influências na construção dos seus currículos, e essas influências refletem o jogo de forças entre diferentes sujeitos sociais, como por exemplo as negociações entre o Governo e a sociedade, e também as imposições de órgãos externos financiadores de políticas para a educação. Ou seja, o currículo é uma construção social, podendo ser entendido como uma arena de todos os tipos de mudanças, interesses e relações de dominação (GOODSON, 1995). Assim, as propostas curriculares ancoradas nas disciplinas

---

<sup>9</sup> Encontramos a utilização dos termos Colonização Portuguesa e Invasão Indonésia na leitura dos seguintes trabalhos: CAVR (2005) e ANDERSON (1993). Pudemos perceber que se trata de diferentes processos de significação sobre esses momentos, porém, ambos se referem a períodos de dominação estrangeira envoltos de opressão cultural e de violação dos direitos humanos.

<sup>10</sup> Uma formação territorial articula uma dialética entre a construção material e a construção simbólica do espaço, que unifica num mesmo movimento processos econômicos, políticos e culturais. O território material é referência para formas de consciência e representação, cujos discursos retroagem no processo de produção material do espaço, com o imaginário territorial comandando a apropriação e exploração dos lugares” (MORAES, 2005, p.59).



escolares deixam sempre à mostra diferentes dimensões de Estado, como a econômica, a política e a cultural, representando os interesses substanciais de uma hegemonia política que sempre será contingencial e provisória (LACLAU, 2011).

Observando especialmente a estrutura do Programa de Geografia do 10º, 11º e 12º ano de escolaridade (quadro 1), podemos chamar o atual currículo de prescritivo e homogeneizador, pois apresenta percursos curriculares pré-definidos por três “Unidades Temáticas”. Apesar de ser um país de extensões territoriais pequenas<sup>11</sup>, existe grande variedade linguística e cultural por toda a nação, sendo assim, esse currículo não consegue contemplar todas as diferenças culturais e regionais de Timor-Leste.

<b>10º ano de escolaridade</b>	<i>Unidade temática 1-</i> Timor-Leste, na Ásia e no mundo	<i>Unidade temática 2-</i> As paisagens de Timor-Leste	<i>Unidade temática 3-</i> Os recursos de Timor-Leste: características, potencialidade e ameaças -Recursos naturais
<b>11º ano de escolaridade</b>	<i>Unidade temática 3-</i> Os recursos de Timor-Leste: características, potencialidade e ameaças -Recursos humanos -Recursos culturais		
<b>12º ano de escolaridade</b>	<i>Unidade temática 3-</i> Os recursos de Timor-Leste: características, potencialidade e ameaças -Recursos econômicos		<i>Unidade temática 4-</i> Ordenamento do território e gestão sustentável de Timor-Leste

Quadro 1. Esquema conceitual do programa da disciplina de Geografia para o ESG de Timor-Leste. Fonte: Adaptado de Bonito et. al. (2014).

O documento do Plano Curricular do ESG ainda cita que a reestruturação foi elaborada visando contribuir para o crescimento pessoal e social dos jovens timorenses, promovendo melhores condições de desenvolvimento sustentável nesse país nas dimensões social, econômica, cultural, científica, tecnológica e ambiental. Mas, segundo Costa (2013), ao entendermos o currículo a partir de práticas articulatórias de fixação de sentidos, podemos também tencionar que esses sentidos discursivos estão sendo produzidos no seu processo de elaboração, de implementação e de tradução curricular, e estão em constante disputa no sistema educacional timorense.

<sup>11</sup>Timor-Leste está localizado no Sudoeste Asiático, na porção oriental da ilha de Timor, entre a Indonésia, ao Norte, e a Austrália, ao Sul. Pertencendo ao seu território a ilha de Ataúru, o ilhéu de Jaco e o enclave de Oécussi (Timor Ocidental), possui 14.610 km<sup>2</sup> ao todo e está dividido em 13 municípios. Segundo o Censo de 2015, sua população é de 1.167.242 habitantes.



Com base em reflexões de Haesbaert e Porto-Gonçalves (2006), podemos dizer que fomos habituados a pensar e sentir o mundo como se fosse natural a existência dessa geografia que conhecemos, ou seja, essa forma de organização do espaço geográfico em Estados, com suas fronteiras territoriais nítidas e reconhecidas, assim como suas relações bem definidas. Porém, essa configuração está longe de ser um produto natural, “ao contrário, trata-se de uma *invenção* histórica europeia que, depois, se generalizou para o mundo como parte do colonialismo e do imperialismo” (HAESBAERT & PORTO GONÇALVES, 2006, p.13). Assim, buscamos evidenciar alguns sentidos encontrados no manual do aluno do 10º do ESG que possibilitam uma fixação provisória da representação do território e da identidade nacional timorense pós-conflito. Já que os livros e manuais didáticos são vistos na literatura como importantes elementos da cultura escolar (VILELA, 2014) e, por isso, nos servem como ricas fontes de estudos e pesquisa na área de estudos de currículo. Pois se,

de um lado, seus conteúdos não representam a totalidade do que acontece na escola, de outro, eles são evidências daquilo que é afirmado como “o que pode ser ensinado” em uma certa disciplina escolar, em um certo tempo. Esta abordagem se desenha quando se assume o conhecimento escolar e as disciplinas escolares como disputas que ocorrem no nível das práticas discursivas (...). Por essa perspectiva, os conteúdos dos livros didáticos podem ser compreendidos como parte daquilo que está autorizado, no plano das práticas discursivas, a pertencer ao discurso do conhecimento escolar em Geografia (VILELA, 2014, p.56).

Em Timor-Leste, ainda encontramos grande falta de livros ou materiais didáticos nas escolas que não sejam os produzidos pela cooperação portuguesa. Contudo, o manual do aluno do 10º ano também será visto como parte da materialidade discursiva do atual currículo da disciplina de Geografia de Timor-Leste.

Fazendo a leitura do manual do aluno do 10º ano do ESG, encontramos aspectos de uma Geografia Escolar marcada pela linguagem descritiva tipicamente “enciclopédica”, que se mostra na forma de enunciar e organizar seus conteúdos. Notamos os conteúdos muito fechados em Timor-Leste, como podemos observar nos objetivos iniciais de aprendizagem de cada Unidade Temática (texto grifado no quadro 2), um indício de produção de sentido voltado para a construção de um nacional patriótico.



*Objetivos da Unidade Temática 1:*

- Efetuar a **localização relativa e absoluta do território timorense**, no contexto asiático e no contexto mundial;
- Analisar **as relações que Timor-Leste** tem estabelecido com o exterior, em **particular com a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP)**;
- Caracterizar as **divisões administrativas existentes em Timor-Leste** e refletir acerca da sua importância no contexto timorense.

*Objetivos da Unidade Temática 2:*

- Identificar as **principais características** das paisagens mundiais e **de Timor-Leste**;
- Caracterizar os principais processos internos responsáveis pela modelação das paisagens;
- Reconhecer a importância da **dinâmica interna da Terra na modelação das paisagens de Timor-Leste**;
- Identificar os principais agentes externos de modelação das paisagens;
- Explicar a importância da dinâmica externa da Terra na modelação das paisagens;
- Refletir acerca do modo como o Homem interfere na construção das paisagens.

*Objetivos da Unidade Temática 3:*

- Caracterizar os **recursos naturais não renováveis e renováveis existentes no território timorense**;
- Reconhecer as **potencialidades dos recursos naturais não renováveis e renováveis para o desenvolvimento de Timor-Leste**;
- Analisar as principais consequências para o ambiente e para a sociedade que advêm da exploração dos recursos naturais não renováveis e renováveis;
- Refletir acerca das **principais ameaças aos recursos naturais de Timor-Leste** e acerca de formas que podem contribuir para a sua exploração sustentável.

Quadro 2. Esquema com os objetivos das Unidades Temáticas. Fonte: Adaptado no manual do aluno 10º ano do ESG de Timor-Leste

Segundo Gomes et al. (2011), a disciplina de Geografia em Timor-Leste privilegia as características, a estrutura e a dinâmica de cada um de seus essenciais componentes (físico, social, econômico e cultural), bem como as interações que se estabelecem entre os diversos componentes, visando um estudo integrador e reflexivo das potencialidades de cada componente na busca de um desenvolvimento sustentável. Para Bonito et al. (2014), na reestruturação da disciplina se pensou a

Geografia como disciplina autônoma que interliga as componentes física, econômica, social e cultural, pretende contribuir para que os alunos possuam uma educação geográfica que lhes permita observar o mundo que os rodeia de forma integrada, considerando o sistema Terra como um todo, onde o ser humano assume um papel fundamental no equilíbrio entre os sistemas naturais e os sistemas humanizados (BONITO et al., 2014, p.441).

Com esses discursos sobre a Geografia escolar de Timor-Leste, é possível notar a função utilitarista exercida por essa disciplina, evidenciada pelo forte discurso sobre desenvolvimento econômico e sustentável que se estabelece na construção do recente Estado timorense. O manual do aluno do 10º ano tem como principal tema “os recursos de Timor-Leste”, e esse apelo para representar Timor-Leste como “recurso”



é um discurso em que o espaço geográfico timorense passa a ser entendido como meio físico, e é um dos fatores determinante na construção da identidade nacional e do desenvolvimento econômico. Segundo Tonini, ao longo da história da geografia escolar, “para melhor governar era imprescindível conhecer melhor o quadro natural, direcionando seu discurso para descrever os povos via natureza, pois esta era o elemento de normatização, já que todas as relações de poder eram explicadas pela natureza” (TONINI, 2006, p.39).

### **Considerações Finais**

Por esta reflexão apoiada na história da Geografia Escolar em dois distintos contextos e países, esperamos contribuir para a reflexão crítica dos docentes em Geografia acerca do papel da disciplina enquanto *prática espacial de significação* (STRAFORINI, 2016, p. 18). Este olhar relaciona-se ao entendimento de que a constituição histórica da Geografia Escolar anuncia sentidos de currículo, de sociedade e de educação em disputa por fixação de significados, de modo que entendemos os textos curriculares e algumas das transformações que sinalizam movimentos de renovação enquanto expressões dessa conjuntura. Dessa forma, analisamos textos didáticos e curriculares que demonstram disputas por hegemonização e articulam-se ao apelo discursivo das temáticas da natureza para a construção ideológica do sentimento nacional-patriótico em ambos os países. Este ensaio procura constituir-se, portanto, num diálogo entre questões e práticas da Geografia Escolar, pensadas sob a ótica dos aportes teórico-metodológicos da Teoria do Discurso em Laclau.

### **Referências Bibliográficas:**

- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. *Dois Momentos na História da Geografia Escolar: a Geografia Clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho*. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez, 2011.
- ANDERSON, Benedict. *Imaginando Timor-Leste*. Tradução de Osvaldo Manuel Silvestre. Reproduzido de Ciberkiosk e de Arena Magazine 4, Abril-Maio 1993.
- BONITO, Jorge; REBELO, Dorinda; MORGADO, Margarida; GOMES, Conceição; COELHO, Celeste; ANDRADE, António Soares de; MARQUES, Luís. Contributos da



reforma curricular em Timor-Leste para a literacia do cidadão em Ciências da Terra. *Terræ Didática* 10-3:436-454. 2014.

CAMPOS, R. R. *Breve Histórico do Pensamento Geográfico Brasileiro nos séculos XIX e XX*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

CAVR, Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação. *Chega! Relatório da Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação de Timor-Leste. Resumo Executivo*, Díli, 2005.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. *O Povo Disciplinar e a Tradução na Política de Currículo*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 2013.

HAESBAERT, Rogério; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *A nova des-ordem mundial*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GOMES, Paulo César da Costa. *Geografia e Modernidade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

GOMES, Conceição; MORGADO, Margarida; COELHO, Celeste. Programa de Geografia – Ensino Secundário Geral. *Ministério da Educação de Timor-Leste*. Díli, 2011.

GOODSON, Ivor. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. *Cultura e Representação*. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. – Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio: Apicuri, 2016.

HULL, Geoffrey. Timór-Lorosa'e: Identidade, Lian no Polítika Edukasionál. *Timor-Leste: Identidade, Língua e Política Educacional*. Ministério dos Negócios Estrangeiros e Instituto Camões, 2001.

HULL, Geoffrey. *The languages of Timor: some basic facts*. Instituto Nacional de Linguística, Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, Díli, 2002.

LACLAU, Ernesto. Inclusão, exclusão e construção de identidades. In: AMARAL JR., AÉCIO; BURITY, Joanildo de A. (Orgs.). *Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social*. São Paulo: Annablume, 2006.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. de. (Org.). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Isabel P.; FERREIRA, Ângelo. *A Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor Leste: Um caso de cooperação da Universidade de Aveiro no domínio da educação*. In: Morais, C; Coimbra, R. L. (Eds.). *Pelos mares da língua portuguesa*. 2013.

MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (Orgs.) *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MORAES, A. C. R. *Território e História no Brasil*. São Paulo: Annablume, 2005.

NAPOLITANO, M. *História do Brasil República: da queda da monarquia ao fim do Estado Novo*. São Paulo: Contexto, 2016.

PAULINO, Vicente. Os média e a afirmação da identidade cultural timorense. In: Paulino, Vicente (org.). *Timor-Leste nos estudos interdisciplinares*. Díli: UPDC-PPGP, UNTL, 2014.



RAMOS, Ana Margarida; TELES, Filipe. *Memória das políticas educativas em Timor-Leste: A consolidação de um sistema (2012-2017)*. Universidade de Aveiro, 2012.

RDTL, República Democrática de Timor-Leste. CENSO. Timor-Leste, 2015.

ROCHA, A. A.; RAVALLEC, C. T. G. L. ENEM nos documentos: uma leitura pós-fundacional da reestruturação do exame em 2009. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1693-2018, out./dez/2014.

SCHERL, Ilana. Desafios e lições aprendidas na implementação de um programa de educação de adultos em Timor-Leste. In: Silva, K., Simião, D., *Timor-Leste por trás do palco – cooperação internacional e a dialética da formação do Estado*, Belo Horizonte: Humanitas/UFMG, 2007.

SILVA, J. M. *A bibliografia didática de geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814 – 1930)*. Tese de Doutorado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012. 394p.

STRAFORINI, Rafael. Currículo y escala geográfica: aproximaciones entre formación sócio espacial, ciclo de política y teoría del discurso. In: *VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ambito Iberoamericano*. Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela, 2016.

TONINI, Ivaine Maria. *Geografia Escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos*. 2.ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. LOPES, Eliane Marta; FIGUEIREDO, Luciano; GREIVAS, Cynthia (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª. Ed., 2003.

VILELA, Carolina Lima. *Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

VILELA, Carolina Lima. *Livros didáticos e o discurso do conhecimento escolar em geografia: a abordagem regional como regularidade*. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 4, n. 8, p. 55-70, jul./dez., 2014.

ZUSMAN, P. B.; PEREIRA, S. N. Entre a ciência e a política: um olhar sobre a Geografia de Delgado de Carvalho. *Revista Terra Brasilis – Geografia: disciplina escolar*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 12-31, jan. jun. 2000.

### **Lista de documentos analisados**

AZEVEDO, A. *Geografia do Brasil de acordo com o programa da 3ª série ginásial*. São Paulo: Editora Companhia Nacional, 1944.

CARVALHO, D. *Methodologia do Ensino Geographico: Introdução aos estudos de Geografia Moderna*. Petrópolis, Typografia das Vozes de Petrópolis, 1925.

CARVALHO, D. *Geografia do Brasil para a terceira série*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Companhia Nacional, 1943.

CARVALHO, D. *Geografia Regional do Brasil para a quarta série*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Companhia Nacional, 1944.

RDTL, República Democrática de Timor-Leste. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Ministério da Educação, 2011.

RDTL, República Democrática de Timor-Leste. *Programa de Geografia do 10º, 11º e 12º ano de escolaridade*. Ministério da Educação, 2011.