

A DOUTRINAÇÃO NO ENSINO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA

Por Luis Lopes Diniz Filho *

Artigo publicado originalmente na edição n. 34 da revista [Conhecimento Prático Geografia](#), da Editora Escala.

Um breve retrospecto histórico, desde os anos 1930, sobre a questão da doutrinação no ensino brasileiro de geografia, a fim de esclarecer o motivo de as práticas doutrinadoras se manterem dominantes no contexto atual, em que os professores e autores de livros didáticos são unânimes em condená-las.

O termo “doutrinação” é utilizado aqui com dois sentidos complementares. Em primeiro lugar, como referência ao conceito de “doutrina” apresentado pelo escritor Paulo César da Costa Gomes, isto é, um corpo teórico que não só apresenta explicações para determinados fenômenos como ainda procura explicar cientificamente, por meio de um desdobramento das teorias que o constituem, por que determinadas pessoas não concordam com suas explicações.

Em palestra realizada em novembro de 2001, no Departamento de Geografia da UFPR, durante a mesa redonda *Geografia Crítica* (a qual fazia parte do I Colóquio Nacional de Pós-Graduação em Geografia), Gomes cita o marxismo como exemplo de doutrina, cujas teorias sobre os mecanismos de reprodução da sociedade capitalista se baseiam em conceitos como “alienação”, “ideologia” e “práxis”, os quais servem também para explicar a não adesão dos “intelectuais burgueses” ao marxismo.

Em segundo lugar, o termo “doutrinação” designa as práticas pedagógicas pelas quais são transmitidas visões unilaterais da realidade sob a justificativa de que é necessário “conscientizar” os alunos. Tais práticas consistem em apresentar aos estudantes certas teorias e ideologias, sem mencionar a existência de perspectivas diferentes ou em apresentar determinadas visões de mundo como se elas fossem as únicas científica e eticamente defensáveis.

Um mal de origem

No Brasil, o esforço para constituir um sistema nacional de ensino teve início após a Revolução de 1930, e com o objetivo explícito de garantir a unidade nacional pela inculcação de valores e ideologias nacionalistas nas novas gerações. Foi após a fundação do Ministério da Educação e Saúde que as tentativas regionalizadas de reforma do ensino foram substituídas por um esforço para modernizar os métodos pedagógicos e constituir um sistema nacional. Mas, embora tenha havido aumento considerável do número de escolas médias e de ensino técnico já nessa década, foi apenas durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945) que se deu a consolidação de um sistema nacional de ensino.

Nessa época, o pensador geopolítico Everardo Backheuser (1879-1951) apontava a nacionalização do ensino primário e da formação de professores como importante fator de unidade nacional, que complementaria medidas tais como a centralização do poder e a extinção das bandeiras e símbolos estaduais. Além dele, todos os pensadores autoritários que figuraram como intelectuais orgânicos do Estado Novo manifestaram a preocupação em fazer do cinema, do rádio e da educação, instrumentos privilegiados para produzir uma autêntica *“homogeneização das formas de pensar”* no país (Diniz Filho, 1999; Gomes; Oliveira; Velloso, 1982; Campos, 1940; Belo, 1944; Amaral, 1930).

Além de combater o regionalismo, o sistema de ensino era visto como meio para favorecer a aceitação popular à ditadura e impedir a formação de enclaves estrangeiros dentro do país. Na época, boa parte da colônia teuto-brasileira dos estados do Sul foi influenciada pelo nazismo, tendo havido, em certas áreas, a implantação de sistemas próprios de educação básica em língua alemã e a formação de associações esportivas e culturais que visavam manter a identidade étnica do grupo e difundir o culto ao III Reich.

Em função disso, alguns estudiosos atribuem ao nacionalismo autoritário do regime seu êxito em padronizar o sistema de ensino e imprimir um conteúdo nacional à educação: de um lado, havia a disposição do governo de enfrentar resistências à imposição de procedimentos coercitivos; de outro, uma conjuntura

onde toda a ideologia dominante estava fundamentada na afirmação da nacionalidade, de construção e consolidação do Estado Nacional. Não havia, em projetos nacionalistas como o do Estado Novo, espaço para a convivência com grupos culturais estrangeiros fortes e estruturados nas regiões de colonização.

Nesse sentido, os conteúdos didáticos eram pensados pela ditadura como instrumentos para fortalecer o “caráter nacional”, que era definido pelo Estado e por seus intelectuais orgânicos segundo a ideologia conservadora da “bondade essencial do brasileiro”. De acordo com esse mito ideológico, já bastante denunciado pelas ciências sociais, os brasileiros teriam características de ausência de preconceito racial, índole pacífica e uma inclinação natural a se submeter apenas a um poder político exercido de forma pessoal e direta, sem representação política. Seria essa última característica que, diferenciando os brasileiros dos anglo-saxões, justificaria a necessidade de um modelo político centralizador e baseado na liderança carismática, diferente da democracia liberal.

No caso particular da geografia, cabe dizer que, seguindo a influência da chamada “geografia tradicional”, especialmente em sua vertente francesa, os manuais dessa disciplina possuíam um teor altamente descritivo, e a prática de ensino, em decorrência, tinha um sentido mnemônico. Durante o Estado Novo, o estudo das paisagens e das formas de integração entre homem e natureza visava demonstrar a existência de um “caráter nacional” que se manifestaria nos diversos “personagens-tipos” das regiões brasileiras. Do mesmo modo, o conhecimento da população e do território, com seus atributos étnicos, demográficos e naturais, figurava como um meio para desenvolver o espírito patriótico e o sentido de unidade nacional.

Visão nacionalista de Estado

E esse modelo de ensino continuou a vigorar após a ditadura Vargas. Em 1956, o geógrafo Pierre Monbeig (1908-1987) chegou a fazer uma proposta interessante para sofisticar o ensino dessa disciplina dentro dos moldes tradicionais, mas o perfil dos livros didáticos e os conteúdos das aulas seguiram

sendo principalmente exercícios de memorização de acidentes geográficos e de estatísticas socioeconômicas de países e regiões, sem preocupação em explicar os processos sociais. A geografia escolar continuou sendo uma descrição aparentemente neutra das características ambientais e humanas do território brasileiro, mas que, como afirmam os geógrafos contemporâneos, cumpria a função de difundir as ideologias do Estado entre as crianças e adolescentes, ao invés de estimular o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica e a autonomia de pensamento. Portanto, o sistema brasileiro de ensino nasceu sob a égide de uma concepção autoritária, segundo a qual o papel da educação é doutrinar os alunos segundo uma visão nacionalista de Estado, ao passo que a geografia tradicional, com sua forma de interpretar as relações homem-meio e suas descrições do povo e do território, acabou servindo como instrumento de difusão de ideologias nacionalistas.

Após o breve interregno democrático do período que vai de 1946 a 1963, a ditadura militar reforçou essa concepção de ensino como doutrinação ideológica, com o mesmo objetivo de “fazer a cabeça” dos alunos segundo ideologias nacionalistas, autoritárias e desenvolvimentistas, conforme já foi amplamente denunciado pelos geógrafos críticos. Mas, ainda assim, foi durante a ditadura que professores com visões teóricas e ideológicas influenciadas pelo marxismo e outras vertentes anticapitalistas começaram a usar o sistema de ensino para lutar contra o regime.

No caso específico da geografia, esses professores deram início também à construção de um novo paradigma científico e didático-pedagógico que ficou conhecido como “geografia crítica e radical”. Cabe, portanto, descrever brevemente o surgimento e ascensão dessa tendência geográfica.

A origem da geografia crítica escolar

José William Vesentini, o mais bem-sucedido autor de livros didáticos de geografia do país, publicou em sua página pessoal uma “interpretação depoente” sobre a geocrítica brasileira que, inadvertidamente, explicita as fragilidades e

contradições dessa corrente. Ele comenta que, em 1969, participou de seminários num cursinho em que foram discutidas obras como *Panorama do mundo atual*, *Capitalismo e subdesenvolvimento na América Latina*, *Formação do Brasil contemporâneo* e *Formação econômica do Brasil*, entre outras. Confere grande importância ao livro *Geografia do subdesenvolvimento*, de Yves Lacoste, e acrescenta que a discussão das relações centro/periferia incorporava também autores marxistas radicais, como Paul Baran, Paul Sweezy, Harry Magdoff, Teotônio dos Santos, Rui Mauro Marini e André Gunder Frank, entre outros, sendo que os poucos não marxistas, como Celso Furtado, eram de esquerda.

A repressão policial que houve, inclusive com invasão de policiais do DOPS na escola onde Vesentini e outros geógrafos ensinavam sobre luta de classes, não impediu os professores de transporem tais teorias para suas práticas de ensino.

Assim, continuou a haver um processo de difusão das abordagens críticas e radicais entre geógrafos e professores de geografia, o que ficou bem evidenciado no Congresso realizado pela Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB, em 1978. Nesse evento, a AGB foi desvinculada do IBGE, como forma de eliminar a influência do Estado autoritário, e a eleição para a diretoria dessa associação foi vencida pela chapa comprometida com a geografia crítica, numa clara demonstração de conquista de hegemonia política.

No contexto da redemocratização, esse desenvolvimento das abordagens críticas no ensino de geografia passou a ser sancionado e fortalecido pelo próprio Estado. O uso da expressão “geografia crítica” tornou-se oficial nos níveis de ensino fundamental e médio, com a reforma educacional promovida a partir da proposta elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – Cenp do governo do estado de São Paulo, na gestão do governador Franco Montoro (de 1983 a 1987).

Em julho de 1984, foi publicada a primeira edição de *Brasil: Sociedade e Espaço*, de Vesentini, o primeiro livro didático a adotar a abordagem da geografia crítica escolar, e que acabou servindo de referência para quase todos os manuais de geografia do Brasil lançados posteriormente.

Entre o final da década de 1970 e início da seguinte, como relata esse autor, o ingresso dos professores de sua geração nos cursos de pós-graduação terminou por oficializar a geocrítica na academia, já que as teorias críticas e radicais serviram de base para as dissertações e teses desenvolvidas por esses professores no período. E é importante ressaltar que essa avaliação pessoal é amplamente comprovada pelo exame dos trabalhos publicados pela geografia brasileira desde o final dos anos 1970 até os dias atuais, conforme levantamentos já realizados.

Como se pode ver, a geografia crítica escolar se difundiu e se fortaleceu no ensino médio e fundamental durante a última ditadura militar brasileira, tendo se tornado hegemônica e até oficial no ensino dessa disciplina a partir do início da década de 1980, nos estertores desse regime. Em função disso, uma das propostas fundamentais dessa corrente era romper com a orientação doutrinadora nacionalista imposta ao sistema de ensino havia várias décadas e também com o papel que a geografia tradicional desempenhava dentro desse sistema.

A forma de operar essa mudança seria substituir os conteúdos descritivos e padronizados pela discussão de temas motivadores com os alunos. Nesse sentido, Vesentini destaca que seu livro *Brasil: Sociedade e Espaço* representou uma inovação, antes de tudo, por apresentar textos com visões opostas sobre os mesmos assuntos, a fim de permitir que os professores pudessem levar os alunos a pensarem criticamente sobre essas visões. Esse é um discurso recorrente nos trabalhos inspirados pela geografia crítica desde os anos 1970 até os dias atuais, como demonstra este exemplo extraído de um livro didático recente:

Vale dizer que essa proposta de ensinar a pensar está longe de ser uma particularidade dos professores de geografia atuais. Na verdade, o movimento de expansão da geografia crítica foi apenas a manifestação de um processo mais amplo de contestação do unilateralismo ideológico e da falta de espírito crítico que sempre imperaram nos conteúdos e métodos pedagógicos usados no sistema de ensino brasileiro, mercê das muitas ditaduras que se impuseram ao longo da história republicana. A grande prova disso é que, nos anos 1990, a institucionalização dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) oficializou, em

nível nacional, a visão de que o ensino deve ser pluralista e estimular mais o raciocínio do que a memorização, conforme se lê nesta passagem dos PCN: “*o ensino médio deve orientar a formação de um cidadão para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*” (Ministério da Educação, 1999).

Apesar disso, é muito fácil demonstrar que as próprias ideias críticas e radicais que ensejaram a reação contra as formas tradicionais de ensino foram responsáveis pela produção de novas modalidades de doutrinação teórica e ideológica no sistema de ensino, desde o nível fundamental até o superior.

Evidências

As evidências disso são muitas, conforme o material publicado no site [Escola Sem Partido](#) e os resultados de várias pesquisas recentes, a saber:

- Levantamentos feitos por jornalistas em até 130 apostilas e livros didáticos de história e de geografia revelam que muitos deles silenciam sobre os milhões de mortos produzidos pelas revoluções socialistas, usam relativizações históricas e mentiras para justificar as atrocidades (quando são admitidas) e ainda elogiam os resultados econômicos e sociais alcançados pelos regimes socialistas, muito embora dezenas de milhões de pessoas tenham morrido de fome em sua vigência. Além disso, os temas econômicos são tratados nesses livros com um claro viés ideológico de esquerda.
- Pesquisa realizada pelo Instituto CNT/Sensus revelou que 86% dos alunos declararam que **Che Guevara** é comentado em aula de forma positiva; já **Lênin** e **Hugo Chávez** são citados positivamente para 65% e 51% dos estudantes, respectivamente.
- Pesquisa da **CNT/Sensus** sobre temas de geografia geral, realizada junto a 121 alunos de colégios de Curitiba demonstra que as referências teóricas dos livros didáticos e o viés ideológico das aulas pautam fortemente as opiniões emitidas pelos estudantes do último ano do ensino médio.

A esse respeito, vale ressaltar que, embora José W. Vesentini afirme que inovou ao publicar livros didáticos que expõem visões opostas sobre

determinados temas, é muito nítido que os conteúdos de seus livros são fortemente pautados por teorias e ideologias afinadas com a esquerda política. Ao tratar dos temas do subdesenvolvimento e da reforma agrária, por exemplo, seus livros fazem uma série de afirmações alinhadas com as visões de mundo e bandeiras políticas de esquerda — as quais são facilmente contestáveis à luz de indicadores econômicos e sociais —, conforme segue:

- Desenvolvimento e subdesenvolvimento são resultados inerentes ao comércio internacional, constituindo duas faces da mesma moeda (1998);
- O crescimento econômico e o bem-estar social vigentes nos países desenvolvidos são em parte explicados pela exploração dos países do Terceiro Mundo (1998; 2005);
- As más condições de vida vigentes nos países do Sul se devem principalmente à corrupção e a uma “minoridade privilegiada” que é cúmplice da “dependência” desses países em relação ao Norte (2005);
- A solução para o problema da dívida externa brasileira seria renegociá-la politicamente de modo a reduzir o montante a ser pago (1998);
- O capitalismo brasileiro deixou os pobres mais pobres e os ricos mais ricos (1998; 2005);
- A produtividade agrícola só aumenta nas culturas de exportação, ocasionando fome (1998);

A contradição da geografia crítica escolar

Portanto, está claro que a promessa de que a geografia crítica seria diferente por valorizar a autonomia de pensamento dos alunos não foi cumprida, já que o unilateralismo teórico e ideológico domina amplamente os conteúdos e as práticas pedagógicas. Mas nem sempre é fácil perceber essa contradição nos textos acadêmicos, na medida em que ela se oculta sob uma confusão semântica. Realmente, se pensar criticamente é construir conhecimentos de maneira autônoma, então está claro que o pensamento crítico só pode ser definido como *“a habilidade cognitiva de decidir racionalmente sobre quais ideias, informações ou argumentos devam ser admitidos, rejeitados ou não julgáveis”* (Loche, 2010). Todavia, há um duplo sentido contraditório no modo como os

geocríticos se servem da expressão “pensamento crítico”, já que a usam para fazer referência tanto ao objetivo de desenvolver habilidades cognitivas quanto ao de ensinar que as teorias críticas do capitalismo devem ser admitidas como corretas.

Essa contradição é explícita em trabalhos que versam sobre o ensino de geografia, como os de Vlach e Callai. É comum trabalhos como esses assegurarem que “não devem ser simplesmente aceitas as explicações que são postas por uma forma única de interpretação, por uma única fonte”, ao mesmo tempo em que afirmam que o objetivo primordial da educação é estimular as “*paixões, imaginação e intelecto*” dos alunos “*de forma que eles sejam compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem tão pesadamente suas vidas*” (Giroux, 1986, p. 262, citado por Callai, 1999, p. 81 e 84). Mas como ser fiel à proposta de oferecer uma pluralidade de concepções se o **objetivo principal** da educação for o de compelir os alunos a se engajarem em lutas políticas inspiradas por uma corrente teórica e ideológica específica? Como respeitar verdadeiramente a autonomia de pensamento do aluno partindo-se da tese de que ele está enredado por um sistema econômico, social e cultural construído para impedi-lo de ver a realidade social como ela realmente é?

Para entender a origem dessa contradição, é preciso estar atento para a forma como os autores críticos e radicais pensam as relações entre ciência, ética e política. Segundo Vesentini, a diferença entre a geografia crítica e as demais vertentes da disciplina está na busca dos geocríticos por “*atuar no mundo, engajar-se nas lutas sociais, produzir enfim uma realidade mais justa*” (Vesentini, 2001). Mas, ao asseverar que “*se diferenciam dos outros por lutar em prol de uma realidade mais justa*”, os intelectuais críticos deixam implícita sua crença de que todos aqueles não seduzidos por suas ideias estão empenhados em conservar injustiças ou, na melhor das hipóteses, que são ingênuos demais para enxergar as verdadeiras implicações éticas e políticas de suas opções teórico-metodológicas.

Visão dogmática

No âmbito escolar, essa visão dogmática de justiça transforma a docência numa prática de doutrinação ideológica, pois sustenta que a escola auxilia na edificação de uma sociedade mais justa quando transmite aos alunos valores e visões de mundo condizentes com as teses da própria geocrítica. Na verdade, porém, o que a geografia crítica escolar realmente faz é **tentar desenvolver nos estudantes a vontade de atuar politicamente em favor dessas visões críticas que lhe são apresentadas como justas**, apesar de todos os discursos dos autores dessa corrente em favor de mostrar aos alunos uma pluralidade de pontos de vista.

Em suma, é essa confusão semântica no uso da expressão “pensamento crítico” e a forma maniqueísta e dogmática de pensar as relações entre ciência, ética e política que explicam a contradição entre o discurso antidoutrinador da geocrítica e as práticas e conteúdos didáticos claramente doutrinadores elaborados por essa corrente.

Na prática das salas de aula e nos livros didáticos, a visão confusa e contraditória do que seja “pensamento crítico” só pode ser resolvida pela supremacia da missão doutrinária sobre o postulado pluralista, de sorte que “ensinar a pensar criticamente” acaba sendo, simplesmente, inculcar ideias de esquerda na cabeça dos alunos, e ponto final.

Democracia e qualidade do ensino

Como se pode ver, o período da redemocratização em diante, embora tenha tornado consensual e até oficial a concepção de que o ensino deve estimular o raciocínio crítico dos alunos, não fez mais do que substituir uma doutrinação ideológica nacionalista e conservadora por uma doutrinação teórica e ideológica de esquerda, tão autoritária quanto aquela. A grande diferença é que, se no período do Estado Novo a concepção doutrinária do ensino era afirmada explicitamente pelo poder estatal e seus intelectuais acólitos, na atualidade a

doutrinação é exercida por professores que dizem e pensam fazer justamente o oposto. Nesse sentido, o combate à doutrinação é hoje muito mais difícil do que no passado. E as razões pelas quais se deve combater firmemente a doutrinação teórica e ideológica no sistema de ensino dizem respeito tanto à construção de uma sociedade democrática quanto à questão da qualidade do ensino. De fato, a doutrinação ideológica, seja de direita ou de esquerda, pensa o confronto entre visões políticas distintas como oposições maniqueístas entre o Bem e o Mal, o que impede a aceitação democrática das diferenças.

Como lembra o filósofo Roberto Romano, ao falar sobre as ideias que deram origem aos diversos totalitarismos do século XX (se de direita ou de esquerda, pouco importa): *“Assim, não se trabalha com a arte dos matizes. E, no entanto, somente ela poderia trazer à luz uma prática democrática em seu mínimo elementar, o do pensamento. Somente ela poderia salientar as diferenças dos discursos políticos, possibilitando um diálogo efetivo das correntes opostas* (Romano, 1981, p. 22).”

Quanto à qualidade do ensino, é preciso lembrar que, como dizem os PCN, de forma absolutamente correta, ensino de qualidade é aquele que ensina a pensar, ou seja, aquele que oferece aos alunos visões diferentes da realidade e ferramentas intelectuais para que eles possam analisá-las criticamente e optarem de forma autônoma pela visão que julgarem mais correta. É exatamente esse tipo de educação que nunca foi, de fato, ofertada no Brasil, cujo sistema nacional de ensino nasceu sob a égide da doutrinação nacionalista conservadora e hoje permanece refém de uma doutrinação de esquerda, disfarçada por um discurso pluralista, que não se torna realidade nem no conteúdo dos livros didáticos, nem no espaço das salas de aula, conforme já está cabalmente provado.

*** Professor do Departamento de Geografia da UFPR –**
www.geografiaemdebate.webs.com

Bibliografia

- AMARAL, A. J. A. **Ensaio brasileiro**. Rio de Janeiro: Omena & Barreto, 1930.
- ANDRADE, M. C. A construção da geografia brasileira. **RA'E GA: o espaço geográfico em análise**, Curitiba, n. 3, p. 19-34, 1999.
- BACKEUSER, E. A Educação primária como fator de unidade nacional. Rio de Janeiro: **Cultura Política**, Ano II, n. 15, maio 1942.
- BELO, R. A. Notas sobre a educação rural. **Cultura Política**, Rio de Janeiro, Ano 4, n. 38, 1944.
- CALLAI, H. C. A geografia no ensino médio. **Terra Livre**, São Paulo, n. 14, p. 56-89, 1999.
- CAMPOS, F. R. S. **O Estado Nacional: sua estrutura, seu conteúdo ideológico**. 1. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.
- CAMPOS, R. R. A geografia crítica brasileira na década de 1980: tentativas de mudanças radicais. **Geografia**, Rio Claro, v. 26, n. 3, p. 5-36, 2001.
- DINIZ FILHO, L. L. A geografia crítica brasileira: reflexões sobre um debate recente. **Geografia**, Rio Claro, v. 28, n. 3, 2003.
- DINIZ FILHO, L. L. A situação do ensino no Brasil: doutrinação ideológica e incapacidade de desenvolver competências. Curitiba: Departamento de Geografia da UFPR, fev. 2009a. Disponível em: http://www.escolasempartido.org/docs/Situacao_do_ensino_no_Brasil.doc. Acesso em: 12 abr. 2009.
- DINIZ FILHO, L. L. Visões distorcidas dos livros didáticos sobre agricultura e êxodo rural. Disponível em: < <http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,293,sid,1,ch> > Departamento de Geografia da UFPR, mai. 2009b. Acesso em: 15 fev. 2010.
- DINIZ FILHO, L. L. Centralização do poder e regionalismo: análise sobre o período do Estado Novo (1937-1945). **RA'E GA: o espaço geográfico em análise**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 187-200, 1999.
- DINIZ FILHO, L. L. O determinismo ambiental na formação do pensamento político autoritário brasileiro. **RA'E GA: o espaço geográfico em análise**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 7-46, 2002.
- FREITAS, B. Os personagens-tipos brasileiros. **Cultura Política**, Rio de Janeiro, Ano 2, n. 18, p. 27-29, ago. 1942.
- GIROUX, H. **Teoria e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GOMES, A. M. C.; OLIVEIRA, L. L.; VELLOSO, M. P. **Estado Novo: ideologia e poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- KAERCHER, N. A. Quando a geografia crítica é um pastel de vento e nós, seus professores, Midas. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 9., 2007, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/9porto/nelson.htm>> Acesso em: 12 ago. 2007.
- KAMEL, A. Efeito didático. **O Globo**, 16 out. 2007b.
- KAMEL, A. Livro didático e propaganda política. **O Globo**, 02 out. 2007a.
- LEAL, R.; MANSUR, A.; VICÁRIA, L. O que estão ensinando às nossas crianças? **Época**, n. 492, 22 out. 2007.
- LOCHE, L.; Apostila do curso Didática do Pensamento Crítico (<http://www.livrepensamento.com.br>); 2010.
- MEDEIROS, J. **Ideologia autoritária no Brasil, 1930-1945**. Rio de Janeiro: FGV, 1978.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais – ensino médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. Volume IV: “Ciências Humanas e suas Tecnologias”.
- MONBEIG, P. Papel e valor do ensino da geografia e de sua pesquisa. Rio de Janeiro: IBGE, Conselho Nacional de Geografia, 1956.
- OLIVEIRA, A. U. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: (org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- ROMANO, R. **Conservadorismo Romântico: origem do totalitarismo**. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Coleção Primeiros Vãos, 3).

- SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e terra ; São Paulo: EDUSP, 1984 (Coleção Estudos Brasileiros, 81).
- SILVA, A. C. A renovação geográfica no Brasil – 1976/1983 (as geografias crítica e radical em uma perspectiva teórica). **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 60, 1984.
- SOUZA, A. C. M. A Revolução de 1930 e a cultura. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 2, n. 4, 1984.
- VESENTINI, J. W. A geografia crítica no Brasil: uma interpretação depoente. Departamento de geografia – FFLCH-USP, out. 2001. Disponível em <<http://www.geocritica.hpg.ig.com.br/geocritica04-6.htm>> Acesso em: 29 jun. 2006.
- VESENTINI, J. W. **Brasil: Sociedade e Espaço – geografia do Brasil**. 28. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- VESENTINI, J. W. Geocrítica – Geopolítica: ensino da Geografia. Disponível em <<http://www.geocritica.com.br/brasil.htm>> Acesso em: 20 set. 2008.
- VESENTINI, J. W. **Geografia: geografia geral e do Brasil: livro do professor**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- VLACH, V. Papel do ensino de geografia na compreensão de problemas do mundo atual. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 9., 2007, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/9porto/vlach.htm>> Acesso em: 18 ago. 2007.
- WEINBERG, M.; PEREIRA, C. Prontos para o século XIX. **Veja**, n. 2074, 20 ago. 2008.