

O Pós-Fordismo no Ensino Médio

Ronaldo Goulart Duarte*

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo primordial trazer uma contribuição ao processo de construção da metodologia de ensino de geografia, a partir de uma proposta de abordagem do modelo pós-fordista para o Ensino Médio.

Buscou-se conjugar o quadro teórico a respeito dessa temática (e que extrapola e muito o campo da geografia) com alguns princípios norteadores da Educação em

geral e do ensino de geografia em particular. A partir daí é apresentado um quadro de referência sistematizado que possa auxiliar os professores que se defrontam com a tarefa de abordar esse assunto no seu cotidiano profissional.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino de geografia, pós-fordismo, modelo de desenvolvimento

INTRODUÇÃO

Neste trabalho partimos da premissa de que o objetivo geral da inclusão da geografia no ensino básico é o de contribuir, em conjunto com as demais disciplinas, para a construção de um pensamento crítico e autônomo do educando, de forma que ele desenvolva “ferramentas intelectuais” que o habilitem a interpretar a realidade na qual está inserido e a intervir sobre ela. É um razoável consenso que a contribuição particular da geografia para esse fim está no desenvolvimento da capacidade de “ler” o espaço geográfico, entendido como aquele que é socialmente construído na sua interação com a natureza e que está em constante transformação.

Para se alcançar esse amplo objetivo alguns princípios fundamentais devem ser norteadores da prática de ensino em geografia. Não nos propomos a discuti-los aqui uma vez que esse não é o nosso propósito neste texto. Outros

autores têm se dedicado a essa importante questão, como Kaercher (1998), Cavalcanti (2000 e 2002), Oliveira (1998), entre outros. Queremos apenas salientar que é primordial que os conteúdos sejam selecionados pela sua importância para atingir os propósitos supracitados e que sejam organizados a partir de conceitos que sejam relevantes para a interpretação do espaço geográfico.

Os conceitos são muito importantes pois eles permitem que o aluno transfira a aprendizagem e o conhecimento adquirido na sala de aula para situações novas em seu cotidiano.

A formação de conceitos é uma habilidade fundamental para a vida cotidiana. Os instrumentos conceituais são importantes porque ajudam as pessoas a categorizarem o real, a classificá-lo, a fazer generalizações. Os conceitos são importantes mediadores da relação das pessoas com a

realidade; eles nos libertam da escravidão do particular. (Coll Salvador, 1997 apud Cavalcanti, 2002, p.36)

É dentro desse quadro geral de referência quanto ao ensino da geografia que está situada a proposta desta pequena contribuição pedagógica. Entendemos que a temática do pós-fordismo é indispensável para fornecer ao aluno/cidadão que conclui o Ensino Médio o necessário aparato mínimo para decodificar o mundo que está à sua volta, aí incluída a dinâmica dos processos sócio-espaciais que reconstituem a cada instante o espaço vivido do educando.

Acreditamos que não se pode falar em aprendizagem significativa em geografia para o ensino médio sem a presença desse conteúdo. Não se pode esperar que o aluno compreenda as peculiaridades do processo de mundialização do capitalismo (vital para a já citada capacidade de “ler” o espaço geográfico atual) se as características particulares do momento atual desse sistema não são analisadas e apreendidas em sala de aula.

Assim sendo, nos dedicaremos a discutir alguns aspectos da nossa proposta para abordagem do pós-fordismo em sala de aula, na expectativa de que ela sirva de balizamento inicial aos que se defrontam com o trato dessa temática em sua prática docente no ensino médio.

É importante esclarecer preliminarmente que estaremos adotando o termo pós-fordismo fundamentados nas concepções da escola francesa da regulação. Contudo, é comum nos depararmos com denominações análogas, e também bastante difundidas, para designar o momento atual do capitalismo, tais como neofordismo, sistema de acumulação flexível e toyotismo.

1 POR QUE TRABALHAR O PÓS-FORDISMO NO ENSINO MÉDIO?

Um dos grandes desafios, talvez o maior deles, para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino da geografia que seja fundamentada na

produção científica da disciplina, está na adequação da ótica e do instrumental teórico acadêmico à realidade da prática docente. Em particular o problema do nível cognitivo do educando e o caráter geral da formação do aluno no Ensino Básico tornam especialmente difícil o conjunto de escolhas à frente daqueles que se propõem a essa tarefa.

Entre os extremos de uma geografia escolar totalmente desconectada da geografia acadêmica, como há muito tempo já denunciava Lacoste (1978), até sua antípoda, presente em abordagens que “enxergam” o aluno de ensino básico como um futuro profissional de geografia, muitos equívocos já foram cometidos nessa árdua empreitada.

Assim sendo, entendemos que o desafio inicial deve ser o de selecionar os aspectos estruturais do(s) processo(s) ligado(s) à temática escolhida, bem como os conceitos associados, de forma a retrabalhar esse saber acadêmico que tenta dar inteligibilidade a uma realidade tão complexa e multifacetada. Dado esse primeiro passo, é preciso verificar qual a faixa etária aproximada na qual as competências e habilidades, que constituam pré-requisitos ao processo de ensino-aprendizagem do tema, estão presentes.

No quadro dessas preocupações, entendemos que as demandas intelectuais mínimas e o conjunto de processos cuja apreensão constitui premissa para a compreensão dos aspectos mais gerais do pós-fordismo, situam com segurança a abordagem desse assunto no ensino médio.

O detalhamento dos fundamentos teóricos e da proposta metodológica nas seções subseqüentes, trará maior fundamentação à afirmativa do parágrafo anterior. Contudo é oportuno registrar que seria impossível situar adequadamente o pós-fordismo em seu contexto temporal sem o cabedal histórico que o aluno só desenvolverá (e mesmo assim de forma sinóptica) ao final do ensino fundamental.

Além disso, as abstrações, analogias, deduções e projeções que o trato da temática do pós-fordismo exige e incita não podem ser atingidas

sem o desenvolvimento do raciocínio lógico-formal da matemática e de habilidades ligadas à área de linguagens e códigos que estão insuficientemente desenvolvidas nas séries do fundamental. Por tudo isso, e pelo que será exposto a seguir, entendemos ser inadequado situar em outro momento do processo de aprendizagem o tópico em questão.

2 - ELEMENTOS TEÓRICOS FUNDAMENTAIS ACERCA DO PÓS-FORDISMO PARA O TRABALHO DO PROFESSOR

Primeiramente, é preciso esclarecer que os fundamentos teóricos de nossa proposta acerca do tema em tela estão fortemente apoiados nas discussões realizadas pelos autores da chamada Escola da Regulação. Sob essa denominação genérica abriga-se todo um corpo teórico desenvolvido no interior da economia política francesa, a partir de meados da década de 1970, por um conjunto de intelectuais (Aglietta, Boyer, Lipietz, Mistral, etc.) os quais, munidos de um instrumental ao mesmo tempo marxista e keynesiano, buscaram construir perspectivas de inteligibilidade da crise do fordismo¹.

Essa vertente de interpretação da economia repercutiu intensamente e de forma bastante generalizada no meio acadêmico, constituindo referencial teórico para boa parte dos autores que se dedicam à compreensão dos processos sociais, econômicos, espaciais e culturais das últimas décadas. A geografia não constitui exceção e autores como Benko (1996), Harvey (1992) e Storper e Scott (1987) constituem bons exemplos dessa influência.

Procuraremos delinear resumidamente a seguir os aspectos essenciais da abordagem regulacionista que devem constituir o embasamento do professor de geografia nesta proposta de tratamento metodológico do pós-fordismo no ensino médio.

2.1 O CONCEITO DE MODELO DE DESENVOLVIMENTO

A categoria de análise fundamental da teoria da regulação que serve de base para os propósitos deste artigo é o de modelo de desenvolvimento. Podemos dizer, de forma bastante sintética, que a idéia de modelo de desenvolvimento representa um esforço conceitual para delinear as especificidades do modo de produção capitalista em um recorte particular da temporalidade mundial. Seria uma mediação entre a categoria modo de produção e a de formação social, balizados por uma historicidade comum.

Em outras palavras, é sabido que, a despeito de preservar suas características essenciais, o capitalismo de hoje não é o mesmo de meados do século XX ou aquele verificado no início do século XIX. A categoria modelo de desenvolvimento da escola da regulação busca traçar um “desenho” do capitalismo em diferentes períodos históricos, facilitando a compreensão de como esse capitalismo historicamente contextualizado irá se concretizar em uma sociedade ou formação social singular.

O modelo de desenvolvimento, segundo Lipietz e Leborgne (1988, p. 12), deve se apresentar como a conjunção de três aspectos compatíveis: um paradigma industrial, um regime de acumulação e um modo de regulação. A eles deve-se acrescentar uma configuração internacional coerente com a estrutura do modelo de desenvolvimento.

2.1.1 Paradigma Industrial

Por paradigma industrial devemos entender a forma como está organizado o trabalho, incluindo-se aí, por exemplo, a divisão social e territorial do trabalho e o patamar tecnológico alcançado ou, na terminologia empregada por Milton Santos, o sistema técnico. Amparado nas contribuições de diversos autores ele afirma que não é possível entender plenamente uma técnica

fora do todo a que pertence. Assim, ele define o sistema técnico como um “conjunto de técnicas que aparecem em um dado momento, mantêm-se hegemônico durante um certo período, constituindo a base material da vida da sociedade, até que outro sistema de técnicas tome o seu lugar” (1996, p 140-141).

2.1.2 Regime de Acumulação

O regime de acumulação corresponde à estrutura macroeconômica da sociedade. Ele pode ser classificado, de forma genérica, em extensivo e intensivo. No primeiro caso, em um sentido estreito, a acumulação não altera significativamente a tecnologia de produção e o crescimento da produtividade é lento. O oposto ocorre no regime de acumulação intensiva, onde a organização técnica e social do trabalho (o paradigma industrial) é continuamente alterada e a produtividade cresce de forma acelerada. Em outras palavras é o regime de acumulação que define as formas de reprodução do capital e dos assalariados ou, segundo a definição de Robert Boyer, citado por Benko (1996, pp. 28-29):

Conjunto das regularidades que asseguram progressão geral e relativamente coerente da acumulação de capital, isto é, que permite absorver ou desdobrar no tempo as distorções e os desequilíbrios que advém permanentemente do processo de acumulação. (Boyer apud Benko 1996, pp. 28-29.)

2.1.3 Modo de Regulação

É a internalização, por parte dos indivíduos que compõem a sociedade, dos comportamentos que viabilizam o regime de acumulação. Ou, nas palavras de Lipietz, ele é uma:

materialização do regime de acumulação, que toma a forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação etc.,

que garantam a unidade do processo, isto é, a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução. (Lipietz apud Harvey, 1992, p. 117)

Como se percebe, esse ajuste pode abarcar tanto a dimensão cultural e ideológica quanto a estrutura jurídico-política (formas institucionais, leis, acordos, etc.). Em especial, segundo Benko (1996, pp. 28) merecem destaque no modo de regulação, a formação de salários, as modalidades de concorrência entre as empresas e os mecanismos de criação da moeda e do crédito.

2.2 O FORDISMO COMO UM EXEMPLO DE MODELO DE DESENVOLVIMENTO.

Sendo o fordismo um modelo de desenvolvimento, ele constituiu um arranjo particular de um paradigma ou modelo industrial, de um regime de acumulação e de um modo de regulação.

O paradigma industrial fordista esteve assentado nos setores industriais de bens duráveis, particularmente o automobilístico, e no aprofundamento de uma série de princípios tayloristas bastante conhecidos: rígida padronização dos gestos operativos (o “one best way” de se realizar uma tarefa), rigorosa separação entre o trabalho manual (trabalhadores de colarinho azul) e intelectual (trabalhadores de colarinho branco), entre concepção e execução, controle do tempo de cada operação, subdivisão do trabalho em tarefas simples e interligadas, entre outras. O corolário desse conjunto, que Taylor denominou como organização científica do trabalho, foi a extrema especialização do trabalhador manual, reduzido a executar tarefas monótonas e repetitivas a um ritmo imposto pela direção.

Esse modelo de desenvolvimento, cuja análise detalhada escapa ao objetivo deste trabalho, teve sua transição durante o período entre as duas guerras mundiais, momento em que se deu a

configuração do seu modo de regulação, especialmente no tocante ao papel do Estado e de sua política fiscal e monetária, seguindo os princípios keynesianos.

Já estruturado, o fordismo do pós-guerra garantiu um dos mais longos períodos de crescimento estável do sistema capitalista, durando aproximadamente três décadas, e que ficou conhecido como “Era de ouro” (Hobsbawm, 1997) ou os “Trinta Gloriosos”. Neles, a expansão da demanda foi contínua na medida em que os ganhos de produtividade do modelo industrial fordista (inéditos na história econômica da humanidade) foram, em boa parte, repassados para os assalariados, tanto de forma direta (elevação dos salários) quanto indireta (Estado de Bem-Estar Social). Esse crescimento dos padrões materiais de vida nos países desenvolvidos foi a mola-mestra do alargamento do binômio produção/consumo de massa verificado nessa fase. Isso garantia uma certa previsibilidade do horizonte econômico, garantindo às empresas uma certa segurança quanto à decisão de ampliar a sua produção. Havia adequação entre um regime intensivo de acumulação e seu respectivo modo de regulação.

2.3 A CRISE DO FORDISMO

Um dos pilares da estabilidade fordista, o crescimento da produtividade, estava assentado em uma elevação do capital fixo por trabalhador e uma conseqüente redução da lucratividade.

O problema é que esses gastos em sistemas de produção de massa pressupõem a continuidade da expansão do consumo de massa (outro pilar da “Era de ouro” fordista) como forma de compensar através do aumento da escala de produção a redução das margens brutas de lucro. Se adicionarmos a isso a estruturação das relações capital-trabalho no Fordismo e o Estado keynesiano que estabilizou o modelo, veremos a verdadeira crise de rigidez que, segundo Harvey (1992, p. 135), é o ponto fundamental para se compreender a crise do fordismo:

Rigidez na dependência de crescimento estável de mercados de consumo invariantes e que garantissem uma compensação quantitativa para a diminuição relativa dos lucros (em função do crescimento do capital fixo per capita).

Rigidez do mercado de trabalho (especialmente no setor monopolista) com uma legislação trabalhista generosa e inflexível, respaldada na situação de pleno emprego da “idade de ouro” e defendida por uma poderosa organização sindical, articulada para garantir e ampliar os benefícios da classe trabalhadora.

Rigidez do Estado de Bem-Estar Social, engessado por compromissos onerosos de assistência social e que também dependia da expansão contínua da produção como forma de ampliar a base fiscal de arrecadação e fazer frente aos gastos públicos crescentes.

2.4 O PÓS-FORDISMO OU A REESTRUTURAÇÃO DO CAPITALISMO

Para contornar a rigidez do fordismo e garantir a elevação da lucratividade, os empresários adotaram crescentemente a internacionalização da produção como uma das saídas principais para o problema. A instalação de unidades em países com mão-de-obra barata, contratos de trabalho extremamente frágeis, pouco abrangentes e sem tradição de organização sindical, permitiu aumentar a proporção de capital vivo (capital variável) e, por conseguinte, a taxa de lucro. Esse fato erodiu um dos pilares fundamentais do regime de acumulação fordista que é o crescimento contínuo dos rendimentos da classe trabalhadora. Como afirma Lipietz (1988, p. 26) “ao caráter já contraditório de custo para as empresas e de determinante dos mercados internos, o nível de salários adicionou um novo aspecto: um determinante da competitividade internacional”. O corolário foi a elevação do desemprego nos países centrais e a estagnação do poder de compra da classe trabalhadora, dentro de um contexto geral de inflação e

problemas macro-econômicos de origem multifatorial (déficits crescentes na balança comercial norte-americana, desvinculação do padrão dólar-ouro, no governo Nixon, etc.).

A partir do início dos anos 80, EUA e Inglaterra (nos governos de Ronald Reagan e Margareth Thatcher), seguidos com diferentes intensidades pelos demais países capitalistas desenvolvidos, deram início a um conjunto de alterações no modo de regulação fordista e que são agrupadas na denominação genérica de neoliberalismo, priorizando a competitividade, a reconstrução dos lucros das corporações e o desmantelamento das formas de regulação das relações salariais.

Dentro desse contexto, muitos homens da ciência entendem que está se processando uma transição para um novo regime de acumulação (tratado por Harvey como regime de acumulação flexível). Evidentemente isso implica em uma reestruturação do correspondente modo de regulação, significando transformações de amplo alcance na sociedade contemporânea, incluindo aí as artes e a nossa percepção do espaço e do tempo (tese central do livro de Harvey, "A condição pós-moderna").

3 CONCEITOS E TEMAS ESSENCIAIS DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DO MODELO DE DESENVOLVIMENTO A SEREM ABORDADOS NO ENSINO MÉDIO

Antes de entrarmos no âmago da proposta do título acima, é oportuno fazer uma observação quanto ao emprego da fundamentação teórica desenvolvida no item anterior, no que toca à proposta metodológica deste trabalho.

É muito importante que o professor de geografia tenha clareza que o quadro teórico aqui desenvolvido tem a função de fundamentar a sua prática docente na produção acadêmica da disciplina. O grande objetivo é oportunizar o

trabalho consciente, preservando a capacidade analítica do professor, o qual não é um mero mediador entre as informações constantes do livro didático e seus alunos.

Partindo desse referencial, recordamos que em momento algum ele irá trabalhar com seus alunos de ensino médio os conceitos/categorias de modelo de desenvolvimento, modo de regulação, regime de acumulação, paradigma industrial, etc. Muito menos falar dos autores de uma tal de escola francesa da regulação (ou de outro referencial teórico que ele preferir adotar para tratar este tema).

O que se espera é que, munido de um "arsenal teórico" que sistematize o seu olhar, o professor ganhe mais autonomia para conduzir suas práticas pedagógicas, tornando-se capaz de usar criticamente o material didático que dispõe.

É dentro desse propósito que apontaremos a seguir alguns aspectos que consideramos essenciais, e adequados ao trabalho no Ensino Médio, para construir com os alunos a compreensão do processo de transição em curso. A separação desses itens é apenas um recurso analítico para facilitar sua apresentação. As interconexões entre eles são numerosas e evidentes, de forma que não podemos esquecer que constituem elementos interdependentes de um mesmo processo.

3.1 AS MUDANÇAS NO SISTEMA TÉCNICO

A revolução tecnológica que marca o início da Terceira Revolução Industrial ou Revolução Técnico-Científica é essencial para se alcançar os objetivos da metodologia aqui esboçada.

É essencial que o aluno seja capaz de perceber não apenas que novas tecnologias e novos setores industriais estão surgindo mas que os seus impactos abrangem não só a produção e o consumo, mas numerosos aspectos da vida em sociedade.

Construir a percepção de que o espaço geográfico e cada vez mais impregnado pela técnica e que isso resulta em processos cada vez mais sofisticados de seletividade espacial é outro objetivo importante no trato dessa temática.

Atividades que demonstrem a lógica da localização de uma determinada empresa ou atividade econômica, na qual fique clara a interferência da densidade tecnológica contida no espaço, constituem um bom exemplo de encaminhamento para se atingir esse intento.

3.2 A REESTRUTURAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO

O novo perfil da mão-de-obra, as inovações organizacionais que permitem a produção de séries menores de produtos diversificados (permitindo atender um mercado mais diversificado), as novas formas de organização da produção (como o KAN-BAN, ou gestão por fluxos) são exemplos de assuntos que compõem o quadro explicativo deste subitem.

3.3 AS MUDANÇAS NA RELAÇÃO CAPITAL-TRABALHO

Subcontratação, terceirização, trabalho temporário, trabalho em tempo parcial, remuneração por produção são aspectos que precisam ser abordados como indicadores da transição do modo de regulação fordista para o atual, em gestação.

Também não podem ficar de fora os desdobramentos desse processo de precarização das relações trabalhistas (eufemisticamente chamado de flexibilização dos contratos de trabalho) tais como o enfraquecimento dos sindicatos em todo o mundo e a tendência de formação de um mercado de trabalho polarizado entre aqueles que são bem remunerados e possuem contratos estáveis e os trabalhadores que compõem um “segmento secundário submetido a flexibilidade” (Lipietz e Leborgne, 1988, p. 19).

3.4 AS MUDANÇAS NO PAPEL DO ESTADO

A redução do controle do Estado sobre a economia e a concorrência, resultando na redução do seu poder de regulação e as iniciativas de

redução do Estado-Providência devem ser enfocadas, no bojo do contexto de revalorização do ideário liberal econômico. Com isso é possível deixar claro para o educando os rumos que os segmentos dominantes da sociedade pretendem imprimir ao marco regulatório do novo modelo de desenvolvimento.

3.5 AS MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL DA PRODUÇÃO

As possibilidades abertas pela técnica em termos da fragmentação espacial da produção em escala global, mantendo a integração dos processos produtivos, vem redefinindo a geografia industrial do planeta e as configurações espaciais pré-existentes. É preciso trabalhar com o aluno a importância que o espaço continua tendo para as estratégias de produção, desconstruindo o equívoco de que ele tornou-se irrelevante em função dos avanços da tecnologia.

Reportagens que abordem as novas tendências de localização industrial (como o êxodo de indústrias das grandes metrópoles) são úteis para a apreensão do processo de ampliação das possibilidades de instalação de unidades industriais mas que continua imbuído de grande seletividade espacial.

4 UMA SUGESTÃO DE ESTRATÉGIA PARA TRABALHAR O FORDISMO EM SALA DE AULA

Apenas para servir de “pontapé inicial” sugerimos um exemplo de atividade integradora dos diversos aspectos da temática em tela.

A idéia é selecionar uma reportagem que seja demonstrativa da transição em direção ao pós-fordismo. Entendemos que ela é particularmente apropriada para os objetivos propostos neste trabalho pois favorece que o aluno parta da manifestação visível do fenômeno para alcançar

a compreensão dos aspectos não-visíveis do processo que lhe é subjacente.

Um exemplo possível é a reportagem "A velha fábrica virou pó", publicada na Revista Veja de 03 de março de 2000. Nela é feita uma ampla comparação entre a antiga fábrica da Volkswagen em São Bernardo do Campo e as novas unidades da montadora, evidenciando o contraste do paradigma industrial que balizou a construção da primeira em relação às atuais. A partir dela é possível ao professor construir um roteiro de trabalho com seus alunos que os conduza a identificar várias das mudanças relatadas nos cinco subitens da seção anterior. Na seqüência deve-se sistematizar e aprofundar esses conhecimentos através de outras atividades pedagógicas, de forma a assegurar que os cinco eixos que compõem o quadro de mudança em direção a um novo modelo de desenvolvimento sejam apreendidos.

CONCLUSÃO

O que achamos mais importante de salientar nesta conclusão é justamente o fato de que a proposta aqui apresentada não é conclusiva, no sentido de não ter a pretensão falaciosa de servir como um manual de abordagem do tema.

Ela não poderia mesmo estar acabada, primeiramente por uma questão de princípio científico de que o conhecimento está sempre sendo reconstruído. Em segundo lugar, a própria temática é, ela mesma extremamente fugaz e conjuntural, já que se trata de um processo contemporâneo. Mas talvez o mais importante seja que o autor não acredita em receitas pedagógicas prontas que possam ser mecanicamente transplantadas para a sala de aula.

Só com o envolvimento ativo e criativo do professor é que o processo de ensino-aprendizagem pode se tornar eficaz a partir da cumplicidade de interesses e objetivos com o outro indispensável ator dessa trama, o aluno.

Nesse sentido, o que se procurou fazer foi fornecer um referencial para avaliação crítica e possível ponto de partida para os muitos caminhos possíveis no tratamento de um assunto tão relevante para o ensino de geografia.

NOTAS

* Professor Assistente do Departamento de Ciências Humanas e Integração Social - CAP-UERJ. Encaminhado para publicação em maio de 2003. Aceito para publicação em Julho de 2003. Email: rduarte@uerj.br

¹ É importante destacar que existem alguns estudiosos, como David Kotz da Escola das Estruturas Sociais de Acumulação nos EUA, que se opõem radicalmente à Escola Francesa da Regulação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENKO, Georges. *Economia, Espaço e Globalização na aurora do século XXI*. São Paulo: Hucitec, 1996. 266p.
- CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 617p.
- CAVALCANTI, Lana de S. *Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos*. Campinas: Papirus, 2000. 192p.
- _____. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Ed. Alternativa, 2002. 127p.
- DUPAS, Gilberto. *Economia Global e Exclusão Social*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 541p.
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992. 349p.
- IANNI, Octavio. *A Sociedade Global*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1999. 191p.
- KAERCHER, Nestor André. A geografia é o nosso dia-a-dia. In: *Geografia em Sala de Aula – Práticas e Reflexões*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1998. p. 11-22.
- LACOSTE, Yves. *A geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra*. Lisboa: 1978. São
- LIPIETZ, Alain & LEBORGNE, Daniele. O pós-fordismo e seu espaço. *Espaço e Debates*, São Paulo, n° 25, p. 12-29. 1988.
- OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. Educação e Ensino de Geografia na Realidade Brasileira. In: *Para onde vai o ensino de geografia?*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 135-144. pg total?

SANTOS, Milton de A. *A Natureza do Espaço*. São Paulo: Hucitec, 1996. 308 p.

_____. *Por uma outra globalização*. São Paulo: Record, 2000. 174 p.

SINGER, Paul. *Globalização e Desemprego*. São Paulo: Contexto, 2000. 139 p.

TAVARES, Hermes M. Produção Flexível: seus reflexos sobre o trabalho e o território. *Revista Travessia*, São Paulo, p. 5-7. jan./abr. 1994.

TOURAINÉ, Alain. *Como sair do liberalismo*. Bauru: EDUSC, 1999. 159 p.

ABSTRACT

This article aims to contribute to the development of a methodological framework concerning the geography teaching. This will be done by proposing an approach to the study of the post-fordism in the secondary school.

The purpose that underlies this text is an attempt of connecting some of the theories regarding the issue (particularly

those who belongs to the French School of Regulation) with the main principles of the modern geography teaching. Based on this, it is suggested a set of guidelines to help geography teachers in the task of dealing with this matter in their classrooms.

KEYWORDS

geography teaching, post-fordism.