

**Jose William Vesentini**

Professor Livre Docente do Departamento de Geografia da  
FFLCH da Universidade de São Paulo

**PARA UMA  
GEOGRAFIA CRÍTICA  
NA ESCOLA**

**Editora do Autor**

**São Paulo, 2008.**

## NOTA EXPLICATIVA:

A primeira edição deste livro ocorreu em 1992, pela Editora Ática, Série Fundamentos. Houve mais quatro edições, nos anos subsequentes. A quinta e última edição ocorreu em 1998. Com a venda dessa editora para alguns grupos empresariais, do Brasil e do exterior, ela passou a se dedicar quase exclusivamente aos manuais didáticos, negligenciando as obras acadêmicas. Como a editora não mais publicou esta obra, já esgotada há cerca de dez anos, resolvemos fazer uma cópia no formato PDF para disponibilizá-la na internet a todos os interessados.

# Sumário

Apresentação .....	5
1. Geografia crítica e ensino .....	9
2. Ensino da geografia e luta de classes .....	16
3. O livro didático de geografia para o 2º. grau: algumas observações críticas .....	23
4. O método e a praxis (Notas polêmicas sobre geografia tradicional e geografia crítica) .....	32
5. A questão do livro didático no ensino da geografia ____	52
6. Contra alguns lugares-comuns equivocados.....	65
7. Ensino da geografia e livro didático.....	80
8. O que significa criticidade hoje, na perspectiva do ensino da geografia? .....	100
Indicações bibliográficas .....	106

À memória de Carlos Alberto Vesentini (1947-1990), que, mais que um irmão, foi para mim um verdadeiro mestre e um exemplo de vida intelectual; e também à memória de Antonio Francisco Pavanello (1948-1991), grande amigo e companheiro do curso de geografia e de escolas onde lecionamos juntos. A eles dedico esta obra e as seguintes reflexões de Nietzsche:

*"Os homens bons de cada época são aqueles que trabalham a fundo os antigos pensamentos e que deles arrancam frutos. São os cultivadores do espírito. Mas por fim esse campo não produz mais nada e é necessária a charrua do mal para o revolver novamente (...) O novo é em todos os casos o mal na medida em que pretende ultrapassar os antigos marcos de fronteiras".*

# Apresentação

O conjunto de textos reunidos nesta obra volta-se para a temática do ensino da geografia, numa perspectiva de crítica ao tradicionalismo e busca de subsídios para a construção de uma geografia escolar preocupada com a criticidade e o senso de cidadania dos educandos. São artigos ou ensaios relativamente autônomos, que podem ser lidos ou discutidos independentemente uns dos outros, até sem obedecer à seqüência em que se encontram. Alguns são recentes, escritos para esta obra, enquanto outros são já mais antigos, tendo sido publicados em revistas ou anais de Encontros da AGB — Associação dos Geógrafos Brasileiros — desde 1981-1982. O que há de comum entre eles é a preocupação em renovar o ensino da geografia no 1º. e no 2º. graus, com análises que vão desde a problemática da ideologia dos livros didáticos até o significado da cidadania e do espírito crítico nos dias de hoje.

O leitor atento poderá notar que não há uma homogeneização ou uma articulação rígida destes escritos com datas diferentes, uma coerência de ponta a ponta. Resolvemos não alterar ou reescrever textos de dez anos atrás com o objetivo de evitar discrepâncias com nossas idéias de hoje em tal ou qual aspecto. Isto porque adotar tal procedimento seria apagar possíveis contradições, que a nosso ver fazem parte tanto do real como do desenvolvimento das idéias de um autor. Seria, enfim, esconder dos leitores os rastros de um percurso ainda inacabado e indeterminado, a progressão de um pensamento que está sempre aberto à aprendizagem, ao diálogo e às novas formas de entendimento e de experiências. Apenas, em raríssimas passagens, foram atualizadas algumas informações ou comentários, mas em nenhum momento descaracterizou-se um ponto de vista do passado por mais que hoje ele seja relativizado.

Se há uma coerência entre textos por vezes tão díspares, é a crítica ao tradicional superado e ao dogmático que se apresenta como novo, com vistas à elaboração de novas experiências e noções comprometidas com a justiça social, a democracia, a criatividade e a livre expressão por parte dos alunos. Sempre buscamos evitar modelos ou caminhos previamente definidos, mesmo aqueles ditos "dialéticos" ou "revolucionários" (apenas nas palavras, é evidente), numa atitude de pensar a partir das mudanças na realidade social e ambiental e do diálogo com as obras culturais clássicas ou hodiernas. Nunca nos apegamos a conceitos rígidos e estáticos, em função dos quais se analisa ou se "explica" o real. Buscamos, com freqüência, redefinir ou aprimorar — ou até, em alguns casos, engendrar — os conceitos em relação aos novos acontecimentos e experiências. Os conceitos e as teorias, longe de serem "sagrados" ou acabados, resumem-se a instrumentos —

imperfeitos e que sempre podem ser aperfeiçoados — para compreendermos melhor a realidade.

Os escritos de 1981, 1982 e 1983 ainda continham noções que hoje nos parecem duvidosas ou, no mínimo, carentes de redefinições: imperialismo, luta de classes, totalidade, trabalho social como chave para as relações do homem com a natureza e com a produção do espaço geográfico... Contudo, a bem da verdade, jamais utilizamos esses conceitos ou teorias no sentido positivista de algo exato e definido, de engrenagens perfeitamente ajustadas a uma estrutura articulada e coerente em todas as suas partes e detalhes.

Veja-se o caso da luta de classes: empregamos essa noção, no segundo ensaio desta coletânea, com um significado amplo de *lutas sociais*, em que se incluem as demandas e formas de organização das mulheres, minorias étnicas, homossexuais, jovens, educadores críticos, movimentos ecológicos, etc. Talvez esse uso não seja adequado a uma expressão nascida no século XIX e ligada essencialmente ao conflito capital/trabalho, à oposição burguesia *versus* proletariado, algo sem dúvida crucial até há algumas décadas e cada vez mais extemporâneo na atualidade. A luta de classes *stricto sensu* nos parece superada ou relativizada nos dias de hoje, com a diluição do proletariado e da própria burguesia, no sentido tradicional de proprietários individuais, e com a integração do operariado no capitalismo — nos regimes social-democratas e nos Estados do bem-estar social. É preciso considerar também a crescente importância — à margem do movimento operário e com posturas até mais radicais que ele, em grande parte do mundo — das lutas que não podem ser estritamente definidas em termos de *classes*, tais como as ambientais, feministas, étnicas e de consumidores. Mas se a luta de classes no sentido original e restrito perde a cada dia seu peso explicativo da dinâmica social, as lutas sociais no sentido amplo (aí incluídas as contradições homem/natureza) continuam básicas para se entenderem as transformações na história e, conseqüentemente, no espaço geográfico.

Pode-se dizer o mesmo de outros conceitos ou teorias. Já demonstramos exaustivamente em outro lugar<sup>1</sup> que a ênfase na noção de imperialismo como fator explicativo da mundialização do capitalismo, especialmente na sua fase monopolista, é um procedimento leninista que pouco tem a ver (inclusive do ponto de vista lógico e metodológico) com as análises clássicas de Marx, e que só adquire pleno sentido no contexto das polêmicas do bolchevismo com a social-democracia alemã de Kautsky. Nada temos contra o emprego da palavra imperialismo, mas o conceito e a teoria leninista, usualmente reproduzidos de forma acrítica, na verdade mais atrapalham do que ajudam na explicação das

---

<sup>1</sup> Cf. J. W. Vesentini. *Imperialismo e geopolítica global*. Campinas, Papirus, 1987.

peculiaridades e desigualdades relativas ao espaço mundial dos dias atuais.

Também os termos modo de produção, totalidade, trabalho social e outros assemelhados nada têm de problemático em seu uso no sentido lato ou amplo, desde que não haja um comprometimento (este sim inaceitável, embora freqüente) com aquela estrutura conceitual hermética e ligada a uma interpretação teleológica do mundo e do sentido da história. Mas só provisoriamente devemos usar de forma descomprometida noções que surgiram num momento específico com toda uma carga de significância. Sem dúvida, todos os que tentam pensar sobre o social e o ambiental se defrontam diariamente com ambigüidades, em especial as semânticas; o reelaborar ou atualizar as noções e conceitos, entretanto, deve ser parte do labor constante do avanço do conhecimento.

É provável que fique patente que dos textos mais antigos para os mais recentes desta coletânea existe uma progressiva alteração no alvo das críticas ou questionamentos. Há dez anos [*isto é, em 1981-2*] havia uma geografia crítica — ou frente de geógrafos — que fustigava a geografia tradicional descritiva e voltada para a memorização. Hoje vai diminuindo o espaço do tradicionalismo e ao mesmo tempo se diversificam as correntes do pensamento crítico. No final dos anos 1970 e início dos 80 era relativamente mais simples detectar os periblemas no tradicional então hegemônico e falar em nome do marxismo (misturando-se stalinismo, normalmente althusseriano, com trotskismo, influências gramscianas, etc.) ou de um vago ideal socialista. A partir de meados dos anos 1980, contudo, as diferenças foram pouco a pouco se aclarando<sup>2</sup>, o que teve um momento decisivo no Encontro de Geógrafos de 1986, em Campo Grande, quando duas chapas alternativas, e ambas com a participação ou apoio de pessoas de “esquerda” ou partidárias da geografia crítica (embora com compreensão e prática diferenciadas), pela primeira vez disputaram a diretoria nacional da AGB.

O confronto geografia tradicional *versus* geografia crítica, assim, foi aos poucos cedendo lugar a uma diferenciação interna à geografia renovada ou crítica, que mostra ter múltiplas vias. Este conjunto de textos, esperamos, evidencia também essa trajetória da geografia

---

<sup>2</sup> Veja-se o nosso artigo "Geografia e discurso crítico: da epistemologia à crítica do conhecimento científico", apresentado no seminário Filosofia e Geografia, no Rio de Janeiro (novembro de 1983), posteriormente publicado na *Revista do Departamento de Geografia*, n. 5 (USP, 1987), ao que se sabe o primeiro trabalho a abrir um caminho de crítica ao marxismo-leninismo dominante na produção geográfica do momento. Veja-se também nosso texto "Percalços da geografia crítica: entre a crise do marxismo e o mito do conhecimento científico", em *Anais do IV Congresso Brasileiro de Geógrafos* (São Paulo, AGB, 1984), pp. 423-432. O texto suscitou uma enorme polêmica, nesse congresso e posteriormente, quando reinaugurou o hábito de aceitar e discutir as diferenças entre os geógrafos ditos críticos.

brasileira: a oposição entre geografia tradicional e crítica, que ainda permanece, coexiste com uma polêmica entre geógrafos ou professores ditos críticos ou radicais. Enquanto, por um lado, ainda existe o professor tradicionalista que ensina nomes de rios ou montanhas, por outro lado há o fundamentalista, que substituiu esse conteúdo pela transmissão dos conceitos de modo de produção ou "formação sócio-espacial". Ao mesmo tempo, surgem aqueles que buscam não somente substituir um conteúdo por outro, mas principalmente uma relação pedagógica por outra (tornando o aluno sujeito do conhecimento e construtor de conceitos, ao invés de recebê-los prontos; oferecendo material para a crítica do capitalismo e também do "socialismo real" e do marxismo-leninismo; procurando ajudar na formação de cidadãos ativos e não de militantes fanáticos e intransigentes).

Vivemos, enfim, um momento de pluralidade e experiências diversificadas e muitas vezes alternativas, em que o professor de geografia em grande medida vai aprendendo que pode criar e inovar, que pode contribuir para a construção de uma nova geografia escolar, um saber crítico<sup>3</sup> que auxilie o educando no seu posicionamento frente ao mundo em que vive. Esperamos que esta obra contribua para esse aprendizado.

São Paulo, setembro de 1991.

José William Vesentini

---

<sup>3</sup> No sentido dialético do termo *crítica*: superação com subsunção (incorporação do que é superado naquilo que o superou), com a compreensão do seu papel histórico; não é meramente "falar mal" de algo.



## Geografia crítica e ensino\*

As relações da geografia com o ensino são íntimas e inextricáveis, embora pouco perscrutadas tanto pelos geógrafos como pelos estudiosos da questão escolar. É evidente que estamos nos referindo à chamada geografia moderna (ou científica ou tradicional, denominações para a mesma formação discursiva, que recebe tal ou qual rótulo de acordo com a opção teórico-metodológica de quem fala), estruturada em meados do século XIX, e ao ensino na sociedade capitalista (e conhecemos alguma outra?), em especial à instituição *escola* surgida após a revolução industrial, fruto das reformas pedagógicas do século XIX.

Abrindo-se um manual de história da educação<sup>1</sup>, lê-se que:

*Todo o século XIX foi um contínuo esforço por efetivar a educação do ponto de vista nacional. Nesse século desenvolveu-se a mais extensa luta dos partidos políticos, conservadores e progressistas, reacionários e liberais, por apoderar-se da educação e da escola, para seus fins. Em geral, pode-se dizer que foi uma luta entre a Igreja e o Estado em torno da educação; venceu este, e em cada país foi organizada uma educação pública nacional. (...) A Revolução Industrial, principiada em fins do século anterior agora se desenvolve intensamente e origina a concentração de grandes massas de população e a necessidade de cuidar de sua educação. (...) Trata-se agora de dar caráter cívico ao ensino de cada país, em forma de educação patriótica e nacionalista. Com isso acentuam-se as diferenças nacionais e preparam-se os acontecimentos bélicos desse e do nosso século.*

Assim, a chamada "escolarização da sociedade", ou expansão notável do ensino público, dá-se a partir do desenvolvimento do capitalismo, do grande impulso da industrialização original, urbanização e concentração populacional nas cidades.

Mas o que significa a ingênua frase: "necessidade de cuidar de sua educação"? Sabemos que se educa para alguma coisa, que cada sociedade concreta estrutura seu sistema de ensino em função de suas necessidades; mas que numa sociedade de classes não existem "necessidades coletivas" e nem "comunidades" (apesar de a escola se apresentar normalmente como representante dos "interesses da comunidade"). Na realidade, a luta entre Estado e Igreja pelo domínio da educação e a questão de que *quem* deveria ser educado naquele momento eram os grandes contingentes humanos que se concentravam nas cidades já nos fornecem indícios sobre a natureza do sistema público de ensino que se tornava então vitorioso: tratava-se de assegurar a hegemonia da burguesia (a Igreja, naquele momento, era tida como representante de relações de dominação anteriores ao capitalismo) e a reprodução do capital. Ou, nas palavras

---

\* Comunicação apresentada na mesa-redonda "Geografia e Ensino", durante a XXXV Reunião Anual da SBPC, Belém (PA), julho de 1983. Publicada originalmente na revista *Orientação*, n. 6 (São Paulo, IGEO-USP, 1985), pp. 53-58.

<sup>1</sup> L. Luzuriaga, *História da educação e da pedagogia*. 14<sup>a</sup>. ed., São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1983, pp. 180-181.

de dois estudiosos do assunto: "*Tal sistema [o escolar] contribui de maneira insubstituível para perpetuar a estrutura das relações de classe e ao mesmo tempo para legitimá-la ao dissimular que as hierarquias escolares que ele produz reproduzem hierarquias sociais*".<sup>2</sup>

Em outros termos, diferentemente da nobreza que se legitimava pelas suas raízes pretensamente biológicas (o "sangue") e criadas "por Deus", a burguesia, que durante muito tempo combateu os privilégios do clero e dos senhores feudais, ridicularizando sua "origem divina", teve que criar uma nova forma de legitimidade: o estudo, o mérito escolar, o diploma. É evidente que a escola não produz, mas apenas reproduz as desigualdades sociais; mas sua função ideológica parece ser bem mais eficaz que as formas anteriores de legitimar privilégios de estamentos ou ordens. E, além disso, a escola contribui para a reprodução do capital: habitua os alunos à disciplina necessária ao trabalho na indústria moderna, a realizar sempre tarefas novas sem discutir para que servem, a respeitar a hierarquia; e serve para absorver parte do exército de reserva, segurando contingentes humanos ou jogando-os no mercado de trabalho, de acordo com as necessidades do momento:

*"O espaço pedagógico é repressivo, mas esta "estrutura" tem um significado mais vasto do que a repressão local: o saber imposto, "engolido" pelos alunos, "vomitado" nos exames, corresponde à divisão do trabalho na sociedade burguesa, serve-lhe, portanto, de suporte. Esta análise desenvolveu-se desde a descoberta da Pedagogia ativa (Freinet) até às investigações da crítica institucional que prosseguem nos nossos dias."*<sup>3</sup>

E a geografia moderna, como se encaixou nesse sistema capitalista de ensino? Nas palavras do geógrafo francês Yves Lacoste<sup>4</sup>:

*"A geografia escolar foi imposta a todos no fim do século XIX e esse modelo continua a ser reproduzido ainda hoje, quaisquer que possam ter sido os progressos na produção de idéias científicas, encontra-se totalmente alheado de toda a prática. De todas as disciplinas ensinadas na escola ou no liceu, a geografia é, ainda hoje, a única que surge como um saber sem a mínima aplicação prática fora do sistema de ensino. (...) No entanto, o mestre, o professor, sobretudo dantes, obrigava a "fazer" muitos mapas. (...) são imagens simbólicas que o aluno deve desenhar por si próprio: dantes era mesmo proibido decalcar, talvez para melhor o apreender. A imagem mágica que deve ser reproduzida pelo aluno é, antes de mais, a da*

<sup>2</sup> P. Bordieu e J. C. Passeron, *A reprodução: elemento para uma teoria do sistema de ensino* (Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975), p. 213. Grifo nosso.

<sup>3</sup> H. Lefebvre, "Estrutura social: a reprodução das relações sociais", em J. S. Martins e M. M. Forachi (org.), *Sociologia e sociedade* (Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1977), p. 226.

<sup>4</sup> Y. Lacoste, *A geografia serve antes de mais para fazer a guerra* (Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1977), p. 38. Há uma tradução para o português mais nova e mais adequada, feita a partir de uma versão posterior e atualizada da obra — *Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra* (Campinas, Papirus, 1988).

*Pátria. Outros mapas representavam outros Estados, entidades políticas cujo esquematismo dos caracteres simbólicos vem reforçar ainda mais a idéia de que a nação onde vivemos é um dado intangível (dado por quem?), apresentado como se se tratasse não de uma construção histórica, mas de um conjunto espacial engendrado pela natureza. É sintomático que o termo eminentemente geográfico "país" tenha suplantado, e em todas as matérias, as noções mais políticas de Estado, de nação".*

Difundir uma ideologia patriótica e nacionalista: eis o escopo fundamental da geografia escolar. Inculcar a idéia de que a forma Estado-nação é natural e eterna; apagar da memória coletiva as formas anteriores de organização espacial da(s) sociedade(s), tais como as cidades-estado, os feudos, etc; enaltecer o "nosso" Estado-nação (ou "país", termo mais ligado ao território e menos à história), destacando sua potencialidade, sua originalidade, o "futuro" glorioso que o espera.

Numa perspectiva nacional, "o estudo do Brasil deve começar pela área e formato do território, latitude e longitude, fusos horários, etc; deve destacar sua imensa riqueza natural e nunca esquecer de, ao esboçar o mapa, colocar sempre a cidade-capital em seu 'centro geográfico', no 'coração do Brasil'. Dessa forma, sub-repticiamente 'Brasil' passa a significar 'território' e não povo ou sociedade, e governar passa a significar *administrar*, gerenciar, e nunca fazer *política* no sentido verdadeiro da palavra"<sup>5</sup>

E, na perspectiva internacional, "a partir de uma concepção de mundo oriunda da razão instrumental burguesa, especialmente das idéias de *progresso*, geradas pelo desenvolvimento do capitalismo e do imperialismo, ela fornece uma 'visão descritiva' dos diversos 'países' e paisagens da superfície terrestre, visão esta impregnada de etnocentrismo, de mitologias nacional-desenvolvimentistas e às vezes até de racismo"<sup>6</sup>.

Dessa forma, a instituição escola e a "geografia dos professores" (aquela parte da geografia moderna adaptada ao ensino elementar e médio) foram e são interligadas desde o século XIX. O discurso geográfico desempenhou um importante papel na difusão do imaginário nacional de cada Estado-nação e, inversamente, o lugar que lhe foi reservado no sistema escolar influenciou enormemente a evolução da geografia moderna. Basta lembrar, por exemplo, o peso que exerceram Vidal de La Blache e Aroldo de Azevedo nos rumos seguidos pela geografia acadêmica na França e no

---

<sup>5</sup> José William Vesentini, "Ensino da geografia e luta de classes", in *Orientação*, n. 5 (São Paulo, Instituto de Geografia da USP, 1984), p. 34.

<sup>6</sup> Idem, "O livro didático de geografia para 2º. grau: algumas observações críticas", in *Anais do V Encontro Nacional de Geógrafos*, vol. 1 (Porto Alegre, AGB, p.199, vol. 2, p.199).

Brasil. Esses dois geógrafos, em que pese suas diferenças, tiveram algo importante em comum: ambos começaram como autores de livros didáticos para o ensino elementar e transmitiram aí uma visão da geografia como "discurso da Pátria" que, com poucas alterações, foi o paradigma que se tornou hegemônico durante décadas. Vide, igualmente, a marginalização acadêmica de Piotr Kropotkin, que não era adequada ao ensino, pois sua geografia era internacionalista e não enaltecia o Estado-nação. Assim também foi o caso do geógrafo e anarquista Elisée Reclus:

*“Por muito que se diga, Vidal de La Blache não foi o primeiro "grande" geógrafo francês. Existiu antes dele Elisée Reclus (1830-1905), cuja obra obteve considerável sucesso, tanto em França como no estrangeiro, em largas camadas da opinião pública, fora dos sistemas escolares (...) Para ele, a geografia não só não pode ignorar os problemas políticos, como permite até evidenciar melhor sua importância. No entanto, o velho comunista, exilado da França, não pôde criar uma "escola", e o seu nome foi cuidadosamente esquecido na universidade, especialmente por aqueles que "saquearam" desavergonhadamente as múltiplas publicações da sua "geografia universal" para dela utilizarem inúmeras passagens na que foi realizada sob a direção de Vidal.”*

Malgrado a maior parte das obras que analisam a "história da geografia", que persistem em ignorar o ensino, ***pensamos que foi pelo seu papel social no sistema escolar que a geografia moderna teve sua função de pesquisa legitimada.*** E não o inverso, como equivocadamente ainda trazem muitos manuais, ou seja, que o ensino seria um "complemento" decorrente da produção "científica", da pesquisa empírica. Mas o ocultar da função ideológica de um discurso em nome da ciência sempre foi um procedimento comum na sociedade capitalista. Não é por acaso, portanto, que a chamada "crise da geografia" coincide com a "crise da escola".

Quanto à "crise da escola", esse é um assunto que não nos interessa mais de perto aqui, e sobre ele existem inúmeras interpretações: desde explicações que culpam a "pedagogia moderna" por se preocupar muito com técnicas educativas e pouco com o conteúdo a ser ensinado, até explicações que culpam o "ensino tradicional" não voltado para a vida e que confunde a criança ou o adolescente com um "pequeno adulto"; e, naturalmente, as explicações mais elaboradas sobre novas funções que a sociedade contemporânea exige da escola, em consonância com as transformações do capitalismo avançado.

E a "crise da geografia", que nos interessa bastante neste momento, *aparece* como insatisfação de geógrafos e professores com sua disciplina, seu caráter descritivo e mnemônico, sua compartimentação em ramos estanques (física e humana, regional e geral), sua metodologia pouco séria (os "princípios"...), o "avanço" sobre outras ciências (geologia, economia...) para copiar-lhes certos

---

<sup>7</sup> Yves Lacoste, op. cit., p. 71. Grifo nosso.

ensinamentos, etc. Mas esse questionamento da geografia moderna, essas freqüentes polêmicas sobre os "velhos" e os "novos rumos" da geografia não possuem na essência algo mais profundo, um elemento fundante?

Pensamos que sim, que algumas determinações do discurso geográfico pós-século XIX se alteraram. Com a internacionalização do fato industrial e com a "rede global" de comunicações, a ideologia patriótica e nacionalista já não é tão importante no ensino elementar e médio (a não ser com profundas mudanças em sua natureza); com a evolução tecnológica, a descolonização, as alterações na divisão internacional do trabalho, em suma, com a reprodução em nível mundial da relação capital/trabalho assalariado, o *espaço-continente* (cartografável, concreto, contínuo...), objeto por excelência das descrições e explicações geográficas, perdeu sua importância (inclusive ideológica).

O espaço mundial de hoje é descontínuo, limitado pela economia ou pela política (aliás inseparáveis), móvel e difícil de ser cartografado ou captado por meras descrições. Além disso, ele — o espaço construído, social, fruto da humanização da natureza, *locus* de lutas e conflitos — não é mais um elemento inerte, a ser tão somente apropriado pelo homem pela expansão econômica ou a ser visitado pelos turistas, e sim algo necessário ao movimento do capital e/ou ao controle social: é o espaço produzido, planejado, transformado em mercadoria e constantemente reconstruído. E a geografia moderna, tanto a acadêmica (de pesquisa) como a dos professores, não consegue mais explicar satisfatoriamente esse espaço, e isso nem mesmo como inculcação ideológica para os alunos de nível elementar e médio. Daí a "crise" dessa geografia — isto é, a crise da geografia tradicional —, e as alternativas que surgem há alguns anos (ou décadas, conforme o caso) e que a substituem.

Não se trata de "modas", como querem alguns que se recusam a ler obras novas e a tentar renovar suas lições, e sim de uma necessidade real, de ou procurar acompanhar as metamorfoses do mundo ou correr o risco de findar. Ou, nas palavras do geógrafo italiano Massimo Quaini: "*Onde os estudantes não tiveram, como na Estatal de Milão, a possibilidade de motivar e, sobretudo, de fazer valer sua contestação, demonstraram de modo ainda mais decisivo terem as idéias claras: usufruindo de uma parcial liberdade curricular, desertaram em massa dos cursos de geografia*".<sup>8</sup>

Nas conclusões de um outro autor, temos que:

*"Pode-se dizer que a crise da geografia escolar resume-se essencialmente à crise de sua finalidade. Ensino de função ideológica, ela vê sua eficácia contestada por discursos mais "modernos" (economia, sociologia, etc). Marginalizada no momento de adaptação da escola às necessidades profissionais, a geografia está minada pela sua aparente incapacidade de dar conta das lutas de que o espaço está pleno."*

---

<sup>8</sup> M. Quaini, *Marxismo e geografia* (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979), p.12.

<sup>9</sup> Jean-Michel Brabant, "Crise de la géographie", em *Hérodote*, n. 2 (Paris, F. Maspero, 1976), p. 102.

E quais as alternativas, ou novas "geografias", que se constroem e substituem a moderna e que oferecem opções ao professor do ensino básico? Deixando de lado aqueles que fingem ignorar a "crise da geografia" e continuam a praticar o mesmo discurso de Vidal de La Blache ou Aroldo de Azevedo, e que só conseguem provocar aquele tipo de reação descrita por Quaini, podemos perceber que existem três caminhos principais que são trilhados pelos que renovam essa formação discursiva: a) a especialização num ramo (ex.: climatologia, geomorfologia, etc), que acaba por tornar-se completamente autônomo; b) a geografia utilitária ou de planejamentos (seja a *new geography*, aquela voltada para o *aménagement du territoire* ou qualquer outra forma de geografia tecnocrática); e c) a geografia crítica ou radical.

O primeiro caminho, como é evidente, não é satisfatório para o professor, mas apenas para o especialista que vai trabalhar nesse ramo que se torna um compartimento sem ligações com a totalidade estudada pela geografia (a sociedade em sua espacialização e a segunda natureza). Além disso, ele acaba conduzindo ao fim da geografia e não à sua reconstrução em outras bases.

O segundo caminho também não foi construído para a escola, e sim para grandes empresas (públicas ou particulares), para os planos de reordenação espacial visando a reprodução do capital. Trata-se aí de uma geografia servil ao poder<sup>10</sup> e que no ensino só vai resultar em coisas como o texto sobre geografia agrária do *Projeto Brasileiro para o Ensino da Geografia* (Funbec—Edart, São Paulo, 1977), onde se pede ao educando para que ele se coloque como o proprietário de uma fazenda e raciocine em termos de custos (mão-de-obra, insumos, etc.) para aferir a produtividade de sua terra. Mas, enfim, para quem concebe a realidade social sob a ótica da harmonia, do princípio lógico da identidade, essa pode ser a geografia adequada para a "comunidade" onde leciona.

E, finalmente, o terceiro caminho parece-nos o mais profícuo, tanto para a crítica à geografia moderna e sua reconstrução como para a renovação do ensino da geografia. Trata-se de uma geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais. Ele critica a geografia moderna no sentido dialético do termo *crítica*: superação com subsunção, e compreensão do papel histórico daquilo que é criticado.

Essa geografia radical ou crítica coloca-se como ciência social, mas estuda também a natureza como recurso apropriado pelos homens e como uma dimensão da história, da política. No ensino, ela se preocupa com a criticidade do educando e não com "arrolar fatos" para que ele memorize. Suas fontes de inspiração vão desde o marxismo (especialmente o do próprio Marx) até o anarquismo (onde se "recuperam" autores como Elisée Reclus e Piotr Kropotkin), passando por autores como Michel Foucault (que escreveu vários artigos na revista *Hérodote*, além de ter exercido influência sobre alguns geógrafos da nova geração), Claude Lefort, Cornélius Castoriadis, André Gorz

---

<sup>10</sup> Yves Lacoste, op. cit., pp. 109-114.

(ou Michel Bosquet, pseudônimo comum desse militante atual de movimentos ecológicos), Henri Lefebvre e outros. Mas inspira-se sobretudo na compreensão transformadora do real, na percepção da política do espaço.

Essa geografia é ainda embrionária, especialmente no ensino. Mas é a geografia que devemos, geógrafos e professores, construir. Todavia, isso não deve significar elaborar um *modelo* a ser seguido (de métodos, temas, conceitos, seqüência da apresentação, etc), pois o modelo por si mesmo destrói a criatividade, limita a descoberta do novo, transforma o conhecimento de fundante em fundado. A geografia se fará diferente de acordo com o problema enfrentado e o engajamento do sujeito do conhecimento. E o ensino é cheio de desafios novos que qualquer modelo pronto vai ignorar. E se o professor não raciocinar em termos de "ensinar algo", e sim de "contribuir para desenvolver potencialidades" do aluno, ele verá que o conhecimento também é poder, serve para dominar ou combater a dominação, e que o educando pode e deve tornar-se co-autor do saber (com estudos participativos do meio, debates freqüentes, textos e conteúdo adequados à realidade social e existencial dos alunos, etc).

Enfim, não se trata de *ensinar fatos*, mas de *levantar questões*, ou seja, negar o discurso competente:

*“que é o discurso do especialista, proferido de um ponto determinado da hierarquia organizacional. Sabemos também que haverá tantos discursos competentes quantos lugares hierárquicos autorizados a falar e transmitir ordens aos degraus inferiores e aos demais pontos da hierarquia que lhe forem paritários. Sabemos que é um discurso que não se inspira em idéias e valores, mas na suposta realidade dos fatos.”*<sup>11</sup>

Em outros termos, o conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser "ensinada" ou vulgarizada, e sim no real, no meio em que aluno e professor estão situados e é fruto da praxis coletiva dos grupos sociais. ***Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história.***

---

<sup>11</sup> Marilena Chauí, *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas* (São Paulo, Moderna, 1981), p. 11.

# Ensino da geografia e luta de classes<sup>\*</sup>

*"Esta [a luta de classes] não deve ser entendida apenas como os momentos de confronto armado entre as classes, mas como o conjunto de procedimentos institucionais, jurídicos, políticos, policiais, pedagógicos (...) usados pela classe dominante para manter a dominação. E como todos os procedimentos dos dominados para diminuir ou destruir essa dominação (...) A ideologia nunca pode explicitar sua própria origem, pois, se o fizesse, faria vir à tona a divisão social em classes e perceberia, assim, sua razão de ser, que é a de dar explicações racionais e universais que devam esconder as diferenças e particularidades reais. Ou seja, nascida por causa da luta de classes e nascida da luta de classes, a ideologia é um corpo teórico (religioso, filosófico ou científico) que não pode pensar realmente a luta de classes que lhe deu origem". (Marilena Chauí)*

É provável que poucos de nós, professores de geografia, ainda hoje acreditemos que o papel da escola e do ensino da geografia seja "ensinar fatos ou conhecimentos" que sejam "neutros" no sentido de fruto de uma "inatacável ciência" e adequados à vida do educando na sociedade, esta entendida como "comunidade", ou seja, algo harmônico e alicerçado em laços de solidariedade.

Aqueles que ainda pensam assim logo acabam por se tornar cépticos, pois quem enfrenta a dura labuta de, durante anos a fio, em especial na rede oficial de ensino, ter que aturar a burocracia da educação, os baixos salários, a direção da escola, muitos "colegas" de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e de Educação Moral e Cívica (EMC), e o corpo discente "refratário aos cânones e ao saber tão bem selecionados pelas autoridades competentes", tem como opção ou "solicitar um tratamento de saúde" ou o cepticismo (que pode levar à reflexão crítica). E a parcela que prossegue pela última vereda, a reflexão crítica, logo percebe que, ao estar inserida numa sociedade dividida por interesses antagônicos, a escola é um campo de luta de classes: serve para reproduzir as relações de dominação, preparar uma forma de trabalho dócil ao capital e para inculcar a ideologia dominante; e, como acontece em todo lugar onde há poder, pode tornar-se numa prática de antipoder<sup>1</sup>.

---

\* Comunicação apresentada durante o I Encontro Local de Geógrafos, AGB, São Paulo, maio de 1983. Publicada originalmente na revista *Orientação*, n. 5 (São Paulo, IGEO-USP, 1984), pp. 33-36.

<sup>1</sup> Cf. Michel Foucault, *Microfísica do poder* (Rio de Janeiro, Graal, 1979), pp. 153-170. Particularmente interessante aqui é a percepção desse intelectual (engajado em práticas libertárias em hospitais, prisões, etc.) de que os problemas de um setor, por exemplo o ensino da geografia, devem ser solucionados por



Como *quase* todos nós já sabemos, a função do ensino da geografia, nesse contexto, é a de difundir uma ideologia da "Pátria", do "Estado-nação", tornar essa construção histórica "natural", dar ênfase não à sociedade (aliás, esta deve sempre ser vista como "comunidade", e os "problemas normais" que surgirem "serão inevitavelmente resolvidos pelo Estado", com as "leis" ou com os "planejamentos"), mas à *terra*. Assim, o estudo do Brasil deve começar pela área e formato do território, latitude e longitude, fusos horários, etc; deve destacar sua imensa riqueza natural e nunca esquecer de, ao esboçar o mapa, colocar sempre a cidade-capital em seu "centro geográfico", no "coração do Brasil". Dessa forma, sub-repticiamente "Brasil" passa a significar "território" e não povo ou sociedade, e governar passa a significar *administrar*, gerenciar, e nunca fazer *política* no sentido verdadeiro da palavra<sup>2</sup>

Mas esse discurso tradicional é ainda eficaz? Sabemos que os meios de comunicação de massa já se apropriaram dele e, bem ou mal, até o dinamizaram, já que podem mostrar imagens e informações mais atuais. E sabemos também que o próprio Estado capitalista, praticamente em todas as partes do mundo, vive repensando o papel da escola, e discutindo se num novo papel teria lugar o ensino da geografia; e que os próprios alunos em geral queixam-se do caráter mnemônico e pouco atrativo das "lições de geografia".<sup>3</sup>

---

aqueles que estão *diretamente envolvidos nessas lutas*, e nunca por alguém de fora e supostamente mais "competente". Isso devia fazer pensar muitos professores do ensino elementar e médio, que sempre clamam por algum "especialista" do ensino superior para estabelecer o "conteúdo correto" a ser ensinado a seus alunos. A cooperação entre os diversos níveis do ensino deve existir e é benéfica, mas não deve degenerar em *tutela* do nível superior sobre os outros. O ensino médio e elementar, longe de ser apenas um "apêndice" universitário (como geralmente se imagina), no caso da geografia possui claramente uma "mão dupla" (influências recíprocas) e muitas vezes foi *a partir do papel social do ensino* que a geografia acadêmica teve seu papel de pesquisa reconhecido e legitimado.

<sup>2</sup> Uma análise crítica da ideologia da geografia tradicional do ensino, particularmente a partir do estudo de dezoito livros didáticos e também do manual como mercadoria, com a tensão entre valor de uso e de troca, pode ser encontrada no texto "O livro didático de geografia para o 2º grau: algumas observações críticas", incluído nesta coletânea. No tocante aos livros de 1º grau, uma análise de ideologias mais comuns encontra-se em Vânia R. F. Vlach, "Algumas reflexões atinentes ao livro didático de geografia do 1º grau", em *Anais*, cit., pp. 210-219.

<sup>3</sup> Veja-se sobre isso Yves Lacoste, *A geografia serve antes de mais para fazer a guerra* (Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1977), especialmente pp. 123-128. E também Jean-Michel Brabant, "Crise de la géographie, crise de l'école", em *Hérodote*, nº 2 (Paris, F. Maspero, abril-junho de 1976). É interessante registrar aqui que esses geógrafos da revista *Hérodote* não apenas se preocupam em construir uma geografia crítica ou radical, mas também em repensar o ensino (veja-se o número 4 dessa revista, quase que totalmente voltado para o ensino da geografia, inclusive com enquetes feitas com alunos do ensino médio), e alguns até mesmo lecionam nos níveis anteriores à universidade, tendo elaborado uma coleção de manuais didáticos, que não

É neste momento de "crise" do ensino e "crise" da geografia (o que significa que tendem a se esgotar os papéis tradicionalmente reservados à escola e à geografia na sociedade moderna, havendo a necessidade de uma redefinição, que pode dar-se "de cima para baixo" ou sob pressão dos professores e geógrafos) que se coloca com mais agudez a questão da luta de classes. É uma questão ampla e que apresenta variações muito grandes de acordo com o grau de ensino, o local e o tipo de escola. Mas sempre exhibe duas vertentes: o lado do poder, da dominação, que tende a unificar tudo com seu discurso "universal"; e o lado dos dominados, dos professores e alunos, que tentam suavizar ou enfraquecer a dominação, mas de forma freqüentemente vacilante e desconexa. Sem a pretensão de esgotar a questão, apontaremos nas linhas seguintes alguns dos aspectos que nos parecem, no atual momento, dos mais decisivos para se construir uma "geografia crítica" adequada a um ensino que vise não a reprodução das relações de poder, mas sim uma percepção crítica, por parte do educando, do meio onde ele vive.

Uma primeira luta seria a de se desmistificar o chamado "discurso competente", que pode ser resumido pela seguinte frase: "*Não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa a qualquer outro em qualquer ocasião e em qualquer lugar*"<sup>4</sup>.

Esse é o discurso do poder (mesmo que este se renove, deixe de lado alguns de seus conhecimentos mais descritivos, mais tradicionais), o discurso da autoridade, da hierarquia. Ele tende a colocar os alunos como receptáculos *passivos* do saber, e o professor como um *transmissor* de conhecimentos elaborados por "especialistas" e selecionados pelo Estado, pelos "competentes técnicos da educação" que sabem melhor que o professor o que convém ou não a seus alunos (mesmo que nunca os tenham visto). Ele se manifesta principalmente na necessidade, ilegal mas eficaz e rotineira, de os professores seguirem o "programa oficial"<sup>5</sup>. O professor aqui deve estar consciente de que não há de fato um programa oficial, isso é arbitrariedade da burocracia da educação (e o diretor da escola aí desempenha um papel

---

apresentam como *a* alternativa, mas como *uma* alternativa de renovação.

<sup>4</sup> Marilena Chauí, *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas* (São Paulo, Moderna, 1981).

<sup>5</sup> Na realidade, o "programa oficial" são os guias curriculares, que variam conforme o Estado da Federação (São Paulo, Minas Gerais, etc.) e conforme o governo. Eles *não tem* o caráter de obrigatoriedade, mas apenas de sugestões para o professor. Aliás, pela Lei 5.692/71, assim como em diversos pareceres sobre essa lei, o professor tem a liberdade de escolher o conteúdo programático que bem lhe aprouver, desde que coerente com o objetivo estipulado nessa lei, para a disciplina que, no caso da geografia, como todo mundo sabe, consiste em integrar o educando ao meio. (E integrar não significa acomodar). Como essa lei em parte foi influenciada pelas idéias de Piaget e da escola dos Estados Unidos (onde cada cidade tem um programa específico, que é uma decisão da comunidade local), ela dá margem muito grande de escolha ao professor, embora, na prática, a burocracia procure "dirigir" essa escolha, chegando a esconder do professor os seus direitos.

fundamental) e de que ele pode utilizar o programa que bem entender para a classe que quiser.

Mas o ideal, de fato, seria ele elaborar um programa (conteúdo e atividades) adequado à realidade social e existencial de seus alunos, e de forma a que estes fossem co-autores do conhecimento (com os estudos do meio, participativos; a "abertura" do saber para a realidade vivida pelo educando — por exemplo: qual a situação da mulher no Brasil, ou em sua cidade; se existe racismo no meio de onde o aluno provém e na sociedade brasileira como um todo; se eles trabalham e são sindicalizados, o papel dos sindicatos; os debates freqüentes; etc), e não meros receptáculos passivos.

Uma das mais recentes renovações do discurso do poder no ensino da geografia, a nosso ver, e que deve ser combatida, é a chamada "Geografia da América". Essa "geografia" apresenta sérios problemas teóricos e políticos. Na perspectiva teórico-metodológica de uma geografia crítica, onde se estuda não a Terra, mas sim a sociedade em sua organização espacial, ou a *construção* do espaço social (a partir da transformação da primeira natureza em segunda, ou seja, natureza humanizada), uma Geografia da América é um contra-senso, pois o critério definidor, delimitador, desse espaço é a *geologia*, a divisão da superfície terrestre em continentes e oceanos. E se a geografia é uma ciência humana, e o espaço geográfico é um espaço social, e se as relações homem/natureza dependem das relações homem/homem, então o critério para se delimitar uma região ou um espaço geográfico maior deve ser sempre o *econômico*, o *político*, o *social*, e nunca o geológico ou o climático. E a recente guerra das Malvinas demonstrou de vez a falácia dessa "solidariedade continental" que, na perspectiva do Estado, alicerçou a Geografia (e a História) da América.

Tentar estudar a Geografia da América com os conceitos e categorias que estão sendo engendrados pela geografia crítica é pegar um envoltório novo para aí colocar um conteúdo velho, é tentar separar conteúdo e forma. Uma geografia renovada não deve permanecer com os mesmos temas da tradicional, pois tudo muda ao mesmo tempo: os conceitos, categorias, métodos, temas. E a questão internacional deve ser estudada pela geografia crítica não a partir dos continentes, mas sim a partir da *divisão do trabalho ao nível espacial*, o que pressupõe discutir o mundo capitalista (seu centro e sua periferia) e o "mundo socialista" (inclusive se o termo é correto, pois não existe um conhecimento "pronto" aqui, mas um conhecimento que está se construindo; daí preferirmos falar em "socialismo real").

Agora, deixando um pouco de lado o aspecto teórico e entrando no político (apesar de os dois serem interligados), observamos que esse conteúdo "Geografia da América", assim como também "História da América", começou a ser pensada pela burocracia estatal após 1974 (todos se lembram das eleições e da "abertura controlada"), e só foi efetivamente implementada a partir de 1978, e isso primeiramente no Estado mais industrializado do país e onde os movimentos de oposição ao regime faziam-se mais fortes.

E essas duas "novidades" entraram no lugar de quê? No caso da história, estudava-se (e estuda-se, já que "América" não "pegou" totalmente) a revolução industrial, o socialismo utópico e o científico, o proletariado moderno, etc. E, no caso da geografia, entrou no lugar principalmente do estudo do subdesenvolvimento e sistemas econômicos (no 1º. ano do ensino médio). É evidente que, na perspectiva de uma escola voltada para desenvolver a criticidade do aluno, a troca representou um passo para trás, pois "Geografia da América" começa pela terra, pelos fusos horários, relevo, clima, vegetação (como se existisse aquilo tudo que aparece nos mapas), estrutura geológica, etc, e quando chega no estudo do homem já estamos no final do ano letivo. Além do mais, essas partes todas são isoladas entre si, estanques e normalmente descritivas; e mesmo a parte econômica é anacrônica, pois não tem cabimento estudar, por exemplo, a economia dos Estados Unidos da América isolada do restante do "capitalismo central" (o Primeiro Mundo), ou Cuba desvinculada da União Soviética, ou mesmo a economia brasileira junto com a Bolívia e o Haiti, mas sem comparações com a África do Sul (com a qual ela mais se assemelha, mesmo que isso cause surpresa a muitas pessoas).

Outra luta se dá no que se entende (e, conseqüentemente, se aplica na prática pedagógica cotidiana) por "conscientização". Esse termo está em moda atualmente entre os que se preocupam com a renovação do ensino, e deriva da pedagogia de Paulo Freire<sup>6</sup>.

Mas ele é usado em pelo menos dois sentidos bastante diferentes. Suas origens extrapedagógicas, como se sabe, localizam-se na idéia de "consciência de classe" ou consciência "para si" (da classe, o "em si"), e também no movimento operário foi alvo de uma polêmica entre os que pensavam que a consciência deve ser trazida à classe *de fora* (através da parcela da pequena burguesia que teria assumido o marxismo e o socialismo, e se organizado num partido; a classe por si só seria incapaz de atingir uma consciência política mais profunda), e os que pensavam que essa consciência ocorre *na luta e pela luta* (seja sindical, de greves, operações tartaruga, criação de um partido, etc) e que a classe não precisa que ninguém a "organize" ou "conscientize". Muitos professores que se julgam "progressistas" raciocinam em termos de classes sociais e conscientização nessas formas apropriadas ao movimento operário. Pensamos que isso é um equívoco. O educando, em geral (estamos falando do ensino básico, evidentemente), não é um trabalhador, mas sim uma criança ou um adolescente que está se formando em termos de personalidade, e apresenta diferenças importantes conforme a faixa etária ou a condição socioeconômica. E a escola *não* é seu local de trabalho, nem um sindicato e tampouco um partido político.

---

<sup>6</sup> Cf. *Pedagogia dei oprimido* (10ª. ed., Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 1973; há edição brasileira da Paz e Terra). A obra desse autor e educador deve ser entendida no contexto do populismo do início da década de 1960 no Brasil, e como método para alfabetização de adultos trabalhadores. Transplantado para o ensino da geografia do 1º. e 2º. graus, esse método e a palavra-símbolo, *conscientização*, até agora, ao que se saiba, não produziram nada de importante.

Assim, fica difícil pensar-se em conscientização a partir do segundo sentido (das lutas no trabalho...) e muitas pessoas aderem ao primeiro sentido, o de "doutrinação" (a consciência que viria de fora, por outra pessoa ou classe). E, dessa forma, essa parcela (pequena, felizmente) dos professores passa a apenas mudar uma ou outra coisa do conteúdo (por exemplo, críticas ao capitalismo e elogios ao socialismo, sem problematizar o socialismo real) e mantém, ou até reforça, a forma autoritária de ensino na relação entre o professor, como "dono da verdade", e o aluno, como passivo decorador de lições. E esses professores, no caso da geografia, gostam muito do conteúdo "América", pois podem elogiar Cuba (sem discutir a burocracia, a fragilidade democrática, etc.) e "descer o pau" nos Estados Unidos da América (colocando no mesmo saco a classe trabalhadora norte-americana e o capital multinacional), e culpar sempre o "imperialismo yanque" pelos problemas sociais do Brasil, sem nunca se referir às desigualdades internas, ao papel do Estado, à luta de classes (aliás, como diz Marilena Chauí, a ideologia deixa de ser eficaz se levar em conta a luta de classes que lhe deu origem). E a solução, para eles, sempre é o planejamento (ou seja, alguns donos do "discurso competente", como eles, trabalharem nos aparelhos estatais e realizarem planos "de desenvolvimento") e nunca a ação popular, de movimentos sociais, de associações de bairro, etc.

E o que fazer para evitar cair nesse caminho, que por sinal é cômodo? Pensamos que seja o entender a especificidade do processo educativo; que educação também é uma forma de luta de classes, mas *específica* e diferente da fábrica ou do partido. E na realidade o professor nunca irá "conscientizar" ninguém, mas no máximo contribuir para que determinadas potencialidades do educando (a criticidade, a logicidade, a criatividade) se desenvolvam. Esse desenvolvimento, entretanto, não é fruto de ensinamentos do professor, no sentido de "ensinar a ser crítico", mas sim o resultado do aprendizado do aluno, do seu esforço nas discussões, elaboração de atividades, leitura de textos, etc. E, principalmente, da relação entre o conteúdo a ser estudado e a sua vida, os seus problemas e os do mundo onde vive.

E, para finalizar, gostaríamos de tocar num outro problema do ensino da geografia no 1º. e 2º. graus, principalmente na ótica de uma geografia crítica: o do material didático para uso dos alunos. O ideal, em nosso ponto de vista, seria o próprio professor elaborar seus textos, a partir do conhecimento da realidade de seus alunos e procurar fazer com que estes sejam co-autores do saber. Isso ocorre em alguns casos, mas é raro, pois pressupõe uma série de condições cada vez mais difíceis: datilografia dos textos, mimeógrafos\*, papel, tempo para elaborá-los,

---

\* Nota posterior: quando este texto foi elaborado, no início dos anos 1980, os computadores pessoais ainda não haviam penetrado nas escolas e tampouco nas residências da imensa maioria da população. Por sinal, nem existia ainda a Internet no Brasil. Daí essa referência à datilografia dos textos e os mimeógrafos, elementos extremamente comuns na época e que rapidamente se tornaram obsoletos a partir dos anos 1990.

bibliografia atualizada e disponível na qual se basear, etc. Pelos baixos salários dos professores em geral (com a possível exceção de uma ou outra escola particular), além do número muito grande de alunos por sala de aula, a necessidade de tempo para corrigir provas e exercícios, e a ausência quase geral daquelas condições citadas, coloca-se a necessidade de se elaborar um bom material didático, seja em forma de livros didáticos ou paradidáticos, seja de "cartilhas", seja de algum tipo de "material alternativo" elaborado por professores-geógrafos (individualmente ou em equipe) voltados para a criticidade.

Pensamos aqui que não se deve ser maniqueísta, isto é, imaginar que apenas uma das formas citadas (o material alternativo, os livros...) seja a correta, e as outras consistam em "desvios" a serem combatidos. *Todos* os espaços disponíveis devem ser ocupados pelos geógrafos críticos, desde que surjam ou se criem oportunidades. Devem-se elaborar todos os tipos de materiais, pois alguns atingem certas faixas do professorado e outros atingem faixas diferentes. E *não há* a necessidade de se buscar um "programa único", ou uma homogeneidade no conteúdo ou na forma de apresentação desse material didático. Pelo contrário, **a diversidade é desejável e democrática**. E a elaboração desse material deve ser feita por professores que trabalham no 1º. e 2º. graus, por aqueles que participam das lutas pela melhoria do ensino, e não por pretensos "especialistas", detentores de uma suposta "competência" e que, normalmente, nunca pisaram numa sala de aula desse nível do ensino.

# O livro didático de geografia para o 2º. grau: algumas observações críticas\*

## I.

Tornou-se já sobejamente conhecido o papel, exercido pela escola e pelo professor, de reproduzir a ideologia dominante, de inculcar na consciência das novas gerações as idéias e os valores apropriados para o exercício da dominação social, das relações de poder<sup>1</sup>.

E uma análise dos livros didáticos constitui-se num elemento privilegiado para se apreender o conteúdo dessas idéias e valores<sup>2</sup>.

A geografia do ensino médio tradicionalmente difunde uma ideologia patriótica e nacionalista e, a partir de uma concepção de mundo oriunda da razão instrumental burguesa, especialmente das idéias de *progresso*, geradas pelo desenvolvimento do capitalismo e do imperialismo, ela fornece uma *visão descritiva* dos diversos "países" e paisagens da superfície terrestre, visão esta impregnada de etnocentrismo, de mitologias nacional-desenvolvimentistas e às vezes até de racismo. Yves Lacoste, a esse respeito, observou bem que o ensino da geografia trabalha pela valorização do sentimento nacional.<sup>3</sup>

---

\* Comunicação apresentada em mesa-redonda sobre o livro didático durante o V Encontro Nacional de Geógrafos, AGB, Porto Alegre, julho de 1982. Publicada originalmente nos *Anais* desse encontro, vol. 1, pp. 199-209.

<sup>1</sup> A bibliografia sobre esse assunto é muito extensa e variada. Para não nos estendermos demais, convém mencionarmos: Paulo Freire, *Pedagogia del Oprimido* (Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 1973); Ivan Illich, *Sociedade sem Escolas* (Petrópolis, Vozes, 1973); P. Bordieu e J.C. Passeron, *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975); Franco Lombardi (*Las ideas pedagógicas de Gramsci* (Barcelona, A.Redondo, 1972); e A. Gramsci, *Os intelectuais e a organização da cultura* (Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979).

<sup>2</sup> Na realidade, essa subsunção da escola ao poder possui aspectos provavelmente mais importantes que os livros didáticos, tais como o sistema de avaliação e de promoção, a disciplina e a hierarquia, a autoridade escolar, os diversos gêneros de escola e suas relações com as desigualdades sociais, a divisão acadêmica do conhecimento e os trabalhos pedagógicos. Não os analisaremos, já que nosso escopo aqui são os livros didáticos de geografia para o 2º. grau, no Brasil.

<sup>3</sup> Yves Lacoste, *A geografia serve antes de mais para fazer a*

Embora a postura de Lacoste seja correta é necessária uma ressalva: a escola — assim como o ensino da geografia — pode exercer um papel oposto ao que lhe é reservado na sociedade de classes. Apesar de discordarmos daqueles que vêm na educação uma panaceia para os problemas sociais, pensamos que não se deve ignorar o seu potencial como agente de transformações, como campo de luta de classes, como instrumento de libertação enfim. Vale recordar aqui as idéias de Gramsci sobre o papel (possível) do professor como "intelectual orgânico do proletariado", ou mesmo as de Paulo Freire sobre a educação como "conscientização" ou como "prática da liberdade". Embora o ensino seja socialmente determinado pela reprodução do capital e das relações de dominação, ele, dialeticamente, pode se tornar um dos elementos — assim como o movimento operário e o feminista, as associações ecológicas, de moradores ou de consumidores, etc. — que conduzam ao fim da hegemonia do capital e à estruturação de uma sociedade alicerçada na autogestão, na democracia direta.<sup>4</sup>

Frente às observações do parágrafo anterior, e acrescentando que o livro didático é uma mercadoria, produzida em série de milhares e até milhões, sem levar em conta as diversidades sociais ou regionais e visando fundamentalmente o lucro dos editores, pode-se colocar uma série de interrogações.

É o livro didático uma ferramenta útil para uma escola ou para um professor que tenha uma concepção libertária da educação? Ou, pelo contrário, ele se constitui apenas numa aberração gerada pelo domínio do capital, que transforma tudo em mercadoria? E quais são as relações entre o aspecto político do livro didático (transmissão de ideologias) e o econômico (visar um mercado consumidor e lucros)? E quais são as principais idéias apropriadas ao exercício do poder que nossos manuais de geografia para o 2º. grau transmitem? E, frente a esse quadro, o que deve fazer o professor de geografia que se recuse a ser um instrumento do poder? Nunca adotar livro didático, adotar apenas os menos nocivos, complementá-los com textos e artigos de jornais ou adotá-los para criticá-los?

Nas linhas a seguir, tentaremos responder a algumas dessas interrogações, mas sem a pretensão de esgotá-las. Acreditamos que será mais produtivo deixá-las em aberto, para os debates com os professores de geografia desse nível de ensino. Essas respostas se baseiam numa experiência educacional de mais de dez anos no ensino médio e numa análise do conteúdo de dezoito livros didáticos de geografia para o 2º. grau<sup>5</sup>, livros de diversos autores e editoras e que

---

*guerra* (Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1977), pp. 38-39.

<sup>4</sup> Para um maior aprofundamento desse tema, leia-se: A. Gorz e M. Bosquet, *Ecologie et politique*, Coleção Points (Paris, Seuil, 1978); Pierre Rosanvallon, *La auto-gestión* (Madrid, Fundamentos, 1979); C. Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société* (Paris, Seuil, 1979); e H. Marcuse, *Contra-revolução e revolta* (Rio de Janeiro, Zahar, 1973).

<sup>5</sup> Nota posterior (1991): Quando fizemos esta análise e escrevemos este texto, em 1981 e início de 1982, eram esses — e não os atuais — os manuais de geografia mais utilizados no ensino médio. O próprio autor do texto ainda não tinha o seu primeiro livro



representam a quase totalidade dos livros do gênero para esse grau de ensino.

No tocante ao conteúdo dos livros analisados, a presença de uma ideologia burguesa conservadora é tão marcante, tão rica de exemplos a cada página que se lê, que fica até difícil reduzi-los a poucas palavras, para caberem neste curto espaço de que dispomos para a exposição e para a publicação nos *Anais*. Com o risco de negligenciarmos aspectos importantes, resumimos essas idéias — ou atitudes mais claramente identificáveis com a hegemonia de classe — em doze teses, expostas a seguir.

## II.

### DOZE TESES SOBRE OS MANUAIS DE GEOGRAFIA PARA O 2º. GRAU:

1. Esses livros não se colocam, como objetivo, o desenvolvimento da criticidade, do raciocínio lógico, da sociabilidade ou da criatividade no educando. Nota-se aí uma ausência de percepção da sociedade onde vivem e do papel social da escola. Há uma ingênua idéia de que seu objetivo seria o de "divulgar conhecimentos" ou apresentar os "fatos" da geografia, e nunca o de contribuir para formar cidadãos, de integrá-los (criticamente) ao meio. Isso se liga a uma ausência (explícita) de uma concepção de mundo: assim, implicitamente, fica a idéia de uma sociedade cuja base seria a harmonia, e a inteligência seria meramente um "saber mais", um "ter conhecimentos", isto é, assimilar "fatos". E a legitimidade desse conhecimento nunca é questionada; ela aparece como "natural", pela sua "tradição" (pretensamente via Humboldt e Ritter, no século XIX) ou pelo seu uso através do Estado ou grandes empresas (os planejamentos).

2. Tendo como desiderato principal a divulgação de "conhecimentos" ou "fatos", esses livros não têm como ponto de partida a realidade atual, o espaço geográfico hodierno (a sociedade moderna e a natureza, especialmente a segunda natureza), mas sim a geografia, o discurso geográfico tradicional. Assim, por exemplo, eles normalmente se dividem em geografia física, humana e econômica; geografia geral e regional. Mas será que a realidade tem essa divisão? Outros exemplos: aparece em alguns desses livros uma seção de "geografia astronômica" (*sic!*) ou (pretensos) "princípios" da geografia, ou ainda uma "história da geografia". E o que tem a ver tudo isso com a realidade do espaço geográfico atual, cujo conhecimento crítico é a sustentação da disciplina geografia no sistema escolar, que deveria estar voltada não para o "ensino da geografia", mas sim para a integração do educando ao

---

didático editado — *Sociedade e espaço* (São Paulo, Ática) —, cuja publicação ocorreu em agosto de 1982. Justamente esta análise, que foi resumida para fins de exposição em mesa-redonda, serviu de parâmetro para elaborarmos um manual inovador ou alternativo, que também foi o resultado de anos de experimentos na sala de aula. Alguns poucos autores posteriormente produziram outros compêndios renovadores, mas pensamos que as análises aqui contidas continuam válidas para uma grande parte — talvez até a imensa maioria — dos livros didáticos mais adotados no 2º. grau e mesmo no 1º.

mundo, deixando que ele se posicione frente às contradições e tensões de nosso presente?

3. Seu ponto de partida, seu "objeto", portanto, é o discurso geográfico. Mas não o da denominada geografia crítica ou renovada — aquela "geografia radical" anglo-saxônica de David Harvey, de Richard Pitt e outros; ou a "geografia crítica" francesa ou italiana da revista *Hérodote*, de Yves Lacoste, de Massimo Quaini e tantos outros —, e sim o da geografia tradicional que costumava ser chamada de "científica". Pode-se afirmar que esses manuais oscilam entre dois *modelos* principais: o de Aroldo de Azevedo, que é predominante, e o de Pierre George ou da "geografia ativa" francesa dos anos 1960 simplificada e caricaturada. O primeiro modelo representa a continuidade de quase todas as noções desenvolvidas por aquele geógrafo brasileiro desde a década de 1940 (não analisaremos aqui a origem daquelas noções), com alterações apenas nos dados estatísticos e nas ilustrações. Normalmente, segue-se o seguinte esquema de exposição: o universo / a Terra no espaço / sua estrutura interna e eras geológicas / fusos horários / cartografia / relevo / clima / (...), terminando pelos transportes e comércio. E os livros que seguem o segundo modelo, poucos e de melhor qualidade, tentam renovar esse esquema (embora ainda estejam parcialmente presos a ele), dando ênfase à geografia humana, cortando algumas partes (astronomia, fusos horários...) e incluindo textos da "escola georgeana", ou capítulos novos, relativos à "explosão demográfica" ou ao subdesenvolvimento sob uma ótica nacional-desenvolvimentista. Pelo fato de não terem uma concepção de mundo crítica, e mesmo a percepção da geografia como ciência social, com conflitos e dissensões internas, eles acabam incorrendo em absurdos teóricos e até lógicos, jogando coisas díspares no mesmo "balaio", sem integrá-las. Um exemplo meridiano disso é o de um manual, por sinal o menos ruim desses dezoito, que tem uma unidade sobre "Subdesenvolvimento" e outra sobre "Mundo tropical". Essas unidades aparecem aí como "complementares", quando na realidade trata-se de dois *discursos geográficos alternativos*<sup>6</sup>, sendo que o primeiro ("países subdesenvolvidos") é possibilista e liberal, e o segundo ("mundo — natural e humano — tropical") é determinista e conservador.

4. Não existe uma idéia de *globalidade* ou mesmo de *totalidade*, seja funcional ou dialética, nesses livros. As partes componentes estão fragmentadas entre si, numa verdadeira "salada de frutas", sem nenhum nexos ou articulação estruturada que as una.

5. Há uma crença generalizada na objetividade dos fatos (dados estatísticos, descrições de paisagens, acontecimentos, processos, agentes, seres, etc). Encontra-se implícita uma idéia de "neutralidade dos fatos", colocando-se dúvidas apenas em algumas poucas "interpretações". Essa dicotomia fato/interpretação (ou realidade/teoria, ou sujeito/objeto de estudos), onde se hipostasia uma pretensa "realidade" (os

<sup>6</sup> Vejam-se, sobre isso, as análises de Yves Lacoste, "A geografia", em F. Chatelet (org.), *A filosofia das ciências sociais* (Rio de Janeiro, Zahar, 1974), especialmente pp. 239-240.

fatos) em sua forma "pura", "empírica" e aparentemente sem teoria, entre outros efeitos, limita o que pode ser questionado e cria um extenso campo de "fatos indiscutíveis", tais como o "relevo jovem", a "região Norte", a "Revolução de 1930", o "fato de que N% da população ativa do país Y está no setor terciário", etc. Assim, tais fatos seriam objetivos, e o discutível seriam as "interpretações divergentes" *sobre eles*, mas nunca a sua realidade efetiva. Nada mais falacioso do que esse mito. A apreensão dos fatos — e a própria idéia de *fato* já é uma construção teórica — sempre depende de teorias, de visões de mundo, implícitas ou explícitas, nas quais esses dados se inserem, a partir das quais eles foram construídos ou organizados. Quando falamos, por exemplo, em setores *secundário* ou *terciário* da economia, já estamos adotando uma teoria econômica neoclássica e deixando de lado o conceito de proletariado<sup>7</sup>. E quando falamos em Revolução de 1930, seja qual for a interpretação que adotamos, já estamos em pleno terreno do discurso do poder<sup>8</sup>. Até mesmo "simples descrições" de uma paisagem pressupõem teorias (implícitas) que as norteiam: assim, por exemplo, dois geomorfologistas de formações distintas, um davisiano e um tricardiano, vão descrever de forma diferente um mesmo relevo local. Da mesma forma, fatos cuja concreticidade é "indiscutível", tais como "o país *x* ter uma população *n*, com *z*% na faixa etária jovem, *y*% de população urbana, etc", começam a se tornar bastante discutíveis quando nos recordamos das famosas observações de Marx:

Parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva; assim, em economia política, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social da produção como um todo. No entanto, numa observação mais atenta, percebemos que há aqui um erro. A população é uma abstração se desprezarmos, por exemplo, as classes de que se compõe. Por seu lado, essas classes são uma palavra óca se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc.

---

<sup>7</sup> Cf. A. Glucksman, "Nem todos somos proletários", em *Ensaio de opinião*, vol. 4 (Rio de Janeiro, Inúbia, 1977), pp. 74-104, que demonstrou como essa repartição tripartite (primário/secundário/terciário) surgiu no seio da economia neoclássica como combate ao marxismo escamoteando a diferenciação entre trabalho produtivo e improdutivo.

<sup>8</sup> Cf. Carlos A. Vesentini e Edgar S. de Decca, "A revolução do vencedor", in *Ciência e Cultura*, vol. 29 (São Paulo, SBPC, janeiro de 1977), pp. 25-32, que mostraram como essa *idéia* — a "Revolução de 1930" — foi construída como exercício de poder no contexto de luta e necessidade de apagar a memória de um movimento operário vencido, reescrevendo assim a história sob o prisma do vencedor.

<sup>9</sup> Karl Marx, *Contribuição à crítica da economia política* (São Paulo, Martins Fontes, 1977), p. 218. Aliás, em todas as obras do marxismo não-dogmático e não-mecanicista pode-se perceber a preocupação com a interação dialética entre conhecimento e realidade, entre objeto e sujeito, entre teoria e práxis. Veja-se, a esse respeito, Karl Korsch, *Marxismo e filosofia* (Porto, Afrontamento, 1977).

6. Essa crença na "objetividade dos fatos" torna naturais certas situações que são sociais e históricas. Assim, por exemplo, costuma-se citar os seguintes fatos que, imperceptivelmente, vão se tornando, para o leitor, nexos de causalidade: os Estados Unidos são bastante industrializados e ricos em carvão; o Uruguai é pobre em carvão e pouco industrializado; o "acontecimento mais importante" da Revolução Industrial foi a "invenção da máquina a vapor"; o país *x* possui baixas taxas de natalidade e é desenvolvido; o país *y* possui elevados índices de natalidade e é subdesenvolvido, etc.

7. Omitindo a historicidade do social, esses livros ignoram o conceito de capitalismo (como um sistema sócio-econômico voltado para produzir mercadorias, em que há uma relação capital/trabalho assalariado e onde a mais-valia se constitui na forma principal do excedente econômico) — embora às vezes usem essa *palavra* — e denominam o capitalismo periférico ou dependente de "países em desenvolvimento", à semelhança de crianças ou adolescentes que "naturalmente" vão se desenvolver. Aparece aí uma visão evolucionista simplificada da história, sendo o seu "motor" constituído pelo desenvolvimento tecnológico.

8. Ao desconhecerem os temas *capitalismo* e *Revolução Industrial* (não como aplicação de um "conjunto de invenções", mas como uma gama de modificações sociais com o predomínio da relação assalariada, da cidade sobre o campo, com o desenvolvimento da divisão territorial do trabalho e o momento áureo do capitalismo como sistema hegemônico), esses manuais trazem uma visão inadequada à sociedade moderna: o meio natural vem antes do social e o explica (o homem no seu meio). Além do mais, a paisagem natural é idealizada (vide os constantes "mapas de vegetação natural", que cobrem todo o território do Brasil, dos Estados Unidos, da Europa, etc, quando na realidade esse tipo de vegetação original não abrange nem 10% dessa área total) e o estudo da população e das atividades econômicas, que lhe segue, procura adaptar-se a esse quadro físico preestabelecido. Ou seja, a preocupação fundamental é sempre a de "localizar" as densidades demográficas, o fato industrial, os campos de cultivo, etc, em relação aos elementos naturais, que, ademais, são vistos de forma fragmentada como itens estanques (relevo, clima, vegetação, hidrografia), sem um esquema articulado que os una num único conjunto (o ecossistema). A idéia de segunda natureza é, dessa forma, omitida, e o domínio problemático do homem sobre a natureza após a Revolução Industrial acaba não sendo levado em conta. Nem se estuda a natureza de forma adequada, com o seu encadeamento ecológico ou sistêmico, e nem a ação do homem sobre ela na produção da segunda natureza. E, para agravar esse quadro, explica-se a sociedade moderna a partir do espaço natural, e não o inverso, que seria o mais correto hoje.

9. O Estado é visto como algo "neutro", que "apazigua os conflitos" com vistas ao "bem coletivo" e acaba sendo identificado com a nação. Nessa visão, é ele quem "traz o desenvolvimento", quem "cria" e "protege" a sociedade. Dessa forma, a inovação trazida a partir de meados dos anos 70 por alguns livros didáticos tidos como "progressistas", ao

incluïrem um capítulo — normalmente o último — sobre "Recursos humanos e desenvolvimento" ou então "Planejamento", na realidade é um passo para trás, pois seu conteúdo não passa de louvações ao poder instituído, com listas de nomes de órgãos governamentais e "planos de desenvolvimento" implementados.

10. Há uma visão ufanista e patriótica do Brasil. Além disso, esta construção histórica, o Brasil, transforma-se em "dado geográfico" ou da natureza, e a nação é subsumida pelo Estado. Os dados estatísticos e as declarações oficiais são amplamente utilizados e destacados, tidos como "fatos indiscutíveis", ao passo que as informações oriundas da sociedade civil — de universidades e institutos de pesquisa independentes, da SBPC, do Dieese, da Igreja, de oposições sindicais, etc. — são completamente ignoradas ou utilizadas com reticências.

11. Por trabalharem, implicitamente, com o princípio lógico da identidade, e não com o da contradição, esses manuais difundem uma visão da sociedade com base na harmonia, na patologia da contradição, e não conseguem por isso transmitir uma concepção crítica do social e das relações sociedade/natureza. Mesmo os livros didáticos melhores — que são poucos — na tentativa de utilizar um mínimo de senso crítico acabam tão-somente denunciando o extermínio dos jacarés e das baleias, ou no máximo o genocídio (mas nunca o etnocídio, conceito ausente) das sociedades indígenas. Nunca se analisam as contradições internas da sociedade moderna ou capitalista (inclusive as do "socialismo real"), com a exploração econômica, a espoliação urbana, a situação problemática da mulher e das minorias étnicas, etc, que na realidade deveriam servir de base para uma abordagem mais profunda daqueles outros problemas.

12. Há uma preocupação em seguir os "guias curriculares", elaborados pelas secretarias estaduais da Educação, sem nunca inovar nada. Dos dezoito livros analisados, apenas dois tentam modificar parcialmente alguma coisa em relação ao sugerido oficialmente. Não há a preocupação em se adequar à realidade existencial dos alunos aos quais se dirigem, ou mesmo em incorporar os recentes avanços da ciência geográfica ou mesmo da pedagogia, mas apenas em "seguir o programa oficial". Esses manuais, e também uma grande parte dos professores, não contribuem nem um pouco para fortalecer a sociedade civil, para autonomizá-la frente ao Estado, já que eles aceitam mais ou menos passivamente a tutela que lhes é imposta pela burocracia da educação. Chega a ser até cômica a imagem de um bando de marmanjos, com curso superior na especialidade em que escrevem ou lecionam, esperando que os burocratas, que às vezes nem sequer possuem essa formação especializada, legislem e os orientem. É preciso transformar esse quadro, lecionando e elaborando manuais de forma inovadora, sem se ater ao "programa oficial". Os compêndios didáticos e o programa a ser seguido na sala de aula pelo professor, em função da realidade de seus alunos, devem vir na vanguarda e trazer a reboque a legislação, e não o inverso, como ocorre (numa típica situação de autoritarismo). Urge, portanto,

fortalecer a sociedade civil<sup>10</sup>, e nisto os professores e os livros didáticos têm um papel a desempenhar.

### III.

O ideal, do ponto de vista do professor que propõe um trabalho pedagógico que rompe com a lógica da dominação, seria a implementação de atividades que contribuem para desenvolver personalidades críticas e autônomas — com a elaboração de textos apropriados à realidade social e existencial de seus alunos, com o uso de estudos participativos do meio, de debates freqüentes sobre temas cruciais, etc. Sabemos, entretanto, que isso de fato se torna cada vez menos possível de ser efetivado. Os baixos salários, o grande número de aulas que são obrigados a assumir para tentar aumentar seu orçamento, a elevada quantidade de alunos por classe e a ausência quase total de condições de apoio ao trabalho docente (datilografia de textos, mimeógrafo, papel, projetores de filmes ou vídeos, boas bibliotecas, etc.) são fatores que muitas vezes levam os professores a adotar acriticamente livros didáticos, já que com eles pode-se ter "menos trabalho" com as lições. E como esses fatores mencionados estão se agravando nos últimos anos, a importância do compêndio escolar como verdadeiro "guia" das aulas está aumentando. Não é por acaso que as editoras brasileiras mais lucrativas são bastante comprometidas com esse tipo de livro e que, recentemente, elas tenham chegado a gritar contra a "ameaça de penetração de grandes empresas estrangeiras nesse setor"<sup>11</sup>.

O duplo aspecto do livro didático, o seu valor de uso social (instrumento de educação e de poder) e o seu valor de troca para o produtor, encerra, a nosso ver, uma contradição: ao Estado e às classes dominantes como um todo interessam manuais que reproduzam sua hegemonia, e às editoras interessam basicamente os lucros. E esses lucros dependem da receptividade dos professores (intermediários, nesse comércio, entre as editoras e os alunos) frente aos livros. Por isso, as tensões são constantes, entre todos os elos dessa corrente (o Estado, a editora, o professor e o aluno).

---

<sup>10</sup> Não se usa aqui o termo *sociedade civil* em sua acepção liberal, em que se opõe a *sociedade política* (o Estado, em sentido estrito). Isso seria desconhecer que a hegemonia da classe dominante é exercida não apenas no âmbito da sociedade política, o Estado, mas também através de organizações ditas privadas como sindicatos, escolas e igrejas (o *Estado no sentido amplo* segundo Gramsci). Esse termo sociedade civil é aqui empregado para designar organizações ou movimentos sociais que apontam para formas de sociabilidade fundadas na autogestão, que deslocam do Estado para o social a questão da política. Veja-se a esse respeito a bibliografia citada na nota 1, em especial P. Rosanvallon, além de A. Gorz e M. Bosquet.

<sup>11</sup> Cf. J. Takahashi, "A editoração do livro didático", in *Plural* n. 6 (São Paulo, 1980), pp.21-4.

Essas tensões agravam-se em períodos de crise, tal como nos dias de hoje (em que há uma insatisfação dos produtores pela "estatização do setor" e "ameaça de penetração de multinacionais", e insatisfação dos professores e alunos frente ao preço e à baixa qualidade dos livros, especialmente dos professores de geografia frente ao anacronismo dos manuais em relação à realidade atual). Mas essas tensões produzem as suas "brechas", espaços que podem ser preenchidos pelos professores ou autores interessados numa transformação radical. Existe toda uma ação estatal na editoração do livro didático, que vai desde o controle de algumas editoras (ou da compra através da FAE), passando pela co-edição com outras (para publicação de obras que interessam ao Estado), até o trabalho das equipes de currículo que indicam os livros "compatíveis" com suas propostas pedagógicas e curriculares<sup>12</sup>. E essa presença estatal, mesmo não configurando uma censura prévia, ocasiona uma cautela, uma autocensura por parte do autor e da editora. Mas, apesar dessa autocensura, a preocupação com o mercado consumidor continua sendo o elemento predominante. Assim, mais do que nunca os tempos atuais favorecem a renovação. O espaço a ser ocupado aí está. Cabe preenchê-lo.

### Relação dos livros didáticos analisados

- ADAS, Melhem. *Estudos de geografia* (São Paulo, Moderna, 1979).  
 \_\_\_\_ *Estudos de geografia do Brasil* (São Paulo, Moderna, 1976).  
 \_\_\_\_ *Geografia da América* (São Paulo, Moderna, 1982).  
 ANDRADE, Manuel C. *Geografia econômica* (São Paulo, Atlas/MEC, 1974).  
 ----- e SETTE, H. *Geografia geral* (Rio de Janeiro, Ed. do Brasil, 1975).  
 COELHO, Marcos A. e NAKATA, H. *Geografia geral* (São Paulo, Moderna, 1978).  
 \_\_\_\_ e SONCIN, N. B. *Geografia do Brasil* (São Paulo, Moderna, 1982).  
 DIBBO, Dulcídio. *Geografia do mundo contemporâneo* (São Paulo, Lisa, 1974).  
 DOTTORI, C. B., RUA, J. e RIBEIRO, L. A. M. *Geografia* (Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977).  
 LICÍNIO, W. *Geografia geral e do Brasil* (Belo Horizonte, Lê, 1982).  
 LUCCI, E. A. *Geografia econômica* (São Paulo, Saraiva, 1975).  
 MOREIRA, Igor. *Geografia da América* (São Paulo, Ática, 1980).  
 ----- *O espaço geográfico* (São Paulo, Ática, 1981).  
 OLIC, ROMANO e MACEDO. *Geografia da América* (São Paulo, Atual, 1980).  
 RODRIGUES, João e RODRIGUES, Adyr. *Geografia da América* (São Paulo, Nacional, 1980).  
 SANCHES, Arsênio e SALES, Geraldo. *Geografia do Brasil* (São Paulo, Ibep, 1982).  
 \_\_\_\_ *Geografia da América* (São Paulo, Ibep, 1982).  
 TAVEIRA, C. C. G. *Geografia do desenvolvimento no Brasil* (São Paulo, Lisa, 1974).

<sup>12</sup> Veja-se sobre isso Maria L. P. B. Franco, "A política do livro didático a nível da legislação", in *Plural* n.6, (S.Paulo, 1980), pp.25-41.

## O método e a práxis (Notas polêmicas sobre geografia tradicional e geografia crítica)\*

"A teoria (...) de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação (...) se esquece de que tais circunstâncias são modificadas pelos próprios homens e que mesmo o educador necessita ser educado (...) A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática (...) A disputa sobre a realidade ou não do pensamento isolado da práxis — é uma questão puramente escolástica." (Karl Marx — Teses sobre Feuerbach)

Desde alguns anos, no ensino da geografia — notadamente entre aquela parcela do professorado preocupada com o papel social da escola e com a renovação de suas lições —, vem ganhando corpo a idéia de que há uma transição da geografia escolar tradicional — descritiva, mnemónica, compartimentada — para uma geografia escolar crítica. Quanto à primeira, todos sabem a que se refere: o paradigma *A terra e o homem*, a ordem preestabelecida dos assuntos: relevo, clima, vegetação, hidrografia, população, o meio rural, cidades, extrativismo, agricultura, indústrias...

Mas com a(s) geografia(s) crítica(s) sucede o contrário. Do que se trata realmente? Quais são os autores a serem lidos? Como fica a questão da natureza nessa alternativa crítica ou radical? O que ensinar na 5ª. série? Essas e outras questões semelhantes são freqüentemente colocadas em reuniões de professores, em encontros e congressos da AGB — Associação dos Geógrafos Brasileiros —, em cursos de reciclagem e demais eventos onde geralmente emerge com vigor a problemática da crise da geografia, especialmente de seu ensino. Nas linhas a seguir, pretendemos retomar algumas dessas preocupações, evidentemente sem a pretensão de esgotá-las e muito menos de oferecer respostas definitivas. Objetivamos apenas prosseguir com essa(s) polêmica(s), expressando algumas reflexões que, acreditamos, não advêm do vôo solitário de um espírito transcendental, mas se devem a anos de experiência no ensino e de debates/trocas de idéias com centenas de professores de diversos recantos do país.

Na Grécia antiga, o termo crise — *Kraisis* — foi inventado para expressar um momento de *decisão*, de redefinições, de fase decisiva no desenrolar de uma doença; na teoria do conhecimento, essa noção refere-se à situação em que as bases teóricas de uma disciplina — suas

---

\* Publicado originalmente na revista *Terra livre*, n. 2 (São Paulo, AGB/Marco Zero, 1987), pp. 59-90.



categorias e conceitos fundamentais — são postas em questão<sup>1</sup>.

Nesse sentido, é inegável que existe uma crise, ou momento de redefinições, na ciência geográfica e, em particular, no ensino da geografia. Alguns preferem falar em transição, o que talvez seja válido mas é no mínimo problemático, já que transição pressupõe a passagem de uma fase para outra com uma clara identificação das características de cada uma delas, o que não ocorre com a nossa disciplina na atualidade: da geografia moderna ou tradicional, que ainda persiste mesmo perdendo terreno, passa-se a múltiplas alternativas que vão da(s) geografia(s) crítica(s) à utilitária ou pragmática, ou ainda à geografia da percepção<sup>2</sup>. E transição indica sem dúvida um sentido, um movimento histórico determinável, sendo que a situação presente da geografia é de indeterminação, de um leque de possibilidades no qual o futuro não está decidido *a priori*, mas dependerá em boa parte das nossas opções e práticas.

Para se compreender a geografia que hoje denominamos tradicional — seus temas-chave, sua estrutura lógico-conceitual, suas dicotomias e contradições, suas funções na sociedade moderna e sua crise atual — é necessário situá-la na história, perscrutando o tipo de práxis que a constituiu. Isso implica entender a sua historicidade, as suas determinações e o seu movimento. Não será possível, aqui, proceder a esse exaustivo, e necessário, inventário "arqueológico" do discurso geográfico, pois dispomos de um curto espaço, e o que nos interessa neste texto é o presente. Mas é bom deixar bastante claras duas coisas: que essa análise nunca foi realizada de fato, a não ser muito parcialmente, por nenhum autor; e que aquela idéia ridícula e simplista segundo a qual o grande mal da geografia tradicional é ser positivista, e a geografia crítica nada mais é do que a descoberta e aplicação pelos geógrafos do "método dialético", na realidade é falsa e mais atrapalha do que ajuda na compreensão da crise da geografia e na construção de uma geografia comprometida com as lutas populares por uma sociedade mais justa e democrática. Em nome do marxismo(-leninismo), vai-se contra os ensinamentos do próprio Marx: no lugar de unir a análise e crítica do pensamento (geográfico) com a práxis que o sustentou, faz-se um exercício de escolástica — rotula-se todo o discurso geográfico tradicional de "positivista", sem nunca definir claramente o que significa esse termo (que às vezes até acaba sendo genericamente confundido com empirismo), e se sugere que ele é incorreto e está em crise apenas porque não utilizou as categorias e conceitos do materialismo histórico e dialético! Já que essa idéia, simples como é (e que, portanto, não exige muito esforço mental

<sup>1</sup> Cf. Gerard Legrand, *Dicionário de filosofia* (Lisboa, Edições 70, 1986), pp. 102-103.

<sup>2</sup> Cf. José William Vesentini, "Geografia crítica e ensino", in *Orientação* n.6, texto incluído nesta coletânea.

para ser assimilada), vem ganhando adeptos em alguns setores do professorado e da estudiantada, iremos gastar algumas linhas para demonstrar a sua falácia.

Ao se consultar qualquer bom dicionário de filosofia ou algum importante teórico que tenha trabalhado com o tema<sup>3</sup>, percebe-se que *positivismo* é utilizado principalmente em dois sentidos bem diferentes. Na sua acepção mais restrita e usual, positivismo se refere à doutrina fundada por Auguste Comte (1798-1857), segundo a qual o saber verdadeiramente científico ou positivo seria aquele que renuncia à essência das coisas e limita-se à observação e experimentos com os *factos*, chegando por essa via às leis que norteiam a realidade. Comte, por exemplo, chegou a chamar a sociologia de *física social*. Neste sentido restrito, positivismo é realmente uma das formas de empirismo, embora este seja bem mais amplo e antigo que aquele, mas com suas peculiaridades: a ênfase no *como* em detrimento do *porquê* e do *para quê*; a rejeição da intuição e uma hostilidade à dedução; o enaltecimento da indução e da experimentação, atendo-se sempre à realidade sensível e apenas a esta.

Foi a geografia tradicional como um todo realmente positivista, nessa acepção de escola de pensamento inaugurada por Comte? Temos que convir que não: foram escassos na geografia os discípulos do fundador do positivismo (Humboldt e Ritter, por exemplo, nunca fizeram referências a esse pensador francês; suas fontes teóricas estão mais para Kant e Herder, além do romantismo alemão de Novalis, Schelling, De Maistre e Fichte); e a preocupação com "causas finalistas" — o *porquê* e o *para quê* —, que Comte tanto repudiava, foi até erigida como "princípios" por eminentes geógrafos tradicionais; nunca se hostilizaram abertamente a intuição e a dedução — embora na realidade tenha predominado a simples descrição, e às vezes a indução —, tendo até existido casos de geógrafos (raros, é verdade — dois exemplos são Richard Hartshorne e Paul Claval) idealistas ou racionalistas, que foram portanto antípodas em relação ao empirismo.

Examinemos agora o outro sentido, mais amplo, de positivismo: aí se incluem desde o positivismo comteano até o neopositivismo e o positivismo lógico, o que significa que podem ser assim classificados tanto pensadores empiristas quanto os idealistas ou racionalistas. O que há de comum entre eles é a escolha de um modelo elaborado a partir das ciências naturais, especialmente da física, como padrão de cientificidade; e a rejeição da idéia de essência para enfatizar a crença na natureza incognoscível do real em seu âmago: a verdade científica, sempre relativa, seria por definição uma *aproximação* frente a esse real — a coisa em si ou o objeto real —, sendo que o critério para se avaliar o conhecimento está na sua eficácia instrumental; e, por fim, o positivismo *lato sensu*, mesmo revalorizando a dedução e a lógica matemática, também desconfia da finalidade. Acentuando o

<sup>3</sup> Cf. Gerard Legrand, op. cit.; J. F. Mora, *Diccionario de filosofia* (Buenos Aires, Sudamericana, 1974); e Leszek Kolakowski, *La filosofia positivista* (Madrid, Cátedra, 1981).

problema do *método*, ele substitui a questão kantiana do "Que posso saber?" pela interrogação pragmática do "Como posso saber?". Também se assinala que o positivismo de hoje, em continuidade à doutrina comteana, endeusa o conhecimento científico: a crença no "progresso" que representaria uma cientifização da sociedade, da política, da filosofia e até da religião... Será que este significado amplo de positivismo incorpora também o discurso geográfico?

*Grosso modo*, forçando um pouco a realidade, pode-se admitir que sim. Todavia, há que se ressaltar que certos positivistas lógicos ficariam horrorizados de se verem colocados lado a lado com geógrafos tradicionais que por vezes sequer chegaram ao estágio da indução, atendo-se mais à simples descrição — algo que é por eles considerado como pré-científico. Por outro lado, é forçoso reconhecer que nessa acepção ampla podem-se incluir igualmente muitos dos que criticam a geografia tradicional e dizem aplicar o "método dialético": aqueles que opõem ciência (tida como revolucionária) a ideologia (tida como mistificação) e supervalorizam o planejamento em detrimento da participação popular. Existe de fato uma "leitura positivista" de Marx — expressa, por exemplo, por Althusser e discípulos —, centrada na busca do "Marx científico" em oposição ao "ideológico" e na diferenciação entre "objeto de estudo" e "objeto real", e uma parte dos geógrafos que tentam renovar a nossa disciplina, consciente ou inconscientemente, é reprodutora desse viés. Contudo, por mais irônico que possa parecer, são justamente os que realizam uma "leitura positivista" — ou às vezes até tecnocrática — de Marx aqueles que divulgam essa interpretação simplista do positivismo como o grande problema da geografia tradicional e do "método dialético" como tábua de salvação para a crise da geografia!

Convenhamos: não é a partir de uma pífia discussão metodológica, na qual se contrapõem maniqueisticamente os males do (pretenso) "método positivista" às virtudes do (igualmente pretenso) "método dialético", que se vai compreender a crise da geografia e o surgimento da(s) alternativa(s) crítica(s) na pesquisa e no ensino. A epistemologia positivista *lato sensu*, por exemplo, em suas diversas facetas não conhece nenhuma crise e, pelo contrário, vem ultimamente ganhando terreno nas universidades e institutos de pesquisas (via Reichenbach, Wittgenstein, Popper, Carnap e outros). E a tradição positivista (inclusive *stricto sensu*) na sociologia sempre foi bem mais arraigada — e explicitamente reconhecida — do que na geografia, mas nem por isso a ciência sociológica conhece na atualidade uma crise tão profunda como a que ocorre na ciência geográfica. E dizer que o "método dialético" constitui a solução para essa crise é desconhecer que o marxismo dos nossos dias é *plural* e que mesmo entre os que se dizem adeptos desse "método" — que por sinal não é entendido nem praticado da mesma forma por todas as correntes que afirmam desenvolver o materialismo histórico e dialético — existe igualmente uma crise: *a crise do marxismo*, derivada principalmente do refluxo do movimento operário ao lado do recrudescimento das lutas ecológicas, feministas, regionais, étnicas, etc, além do

resultado concreto da evolução histórica do "socialismo real".

É no enraizamento histórico do geógrafo, em especial do professor, que se devem buscar as razões da crise da geografia e do conseqüente encetamento da(s) geografia(s) crítica(s). A geografia moderna não surge realmente da "sistematização dos conhecimentos geográficos" no século XIX, como argumentam as histórias tradicionais de nossa disciplina; e se essa percepção evolucionista não é correta, tampouco o é aquela outra, do marxismo vulgar: que no século XIX surgiu apenas a "geografia oficial", ou burguesa, mas que sempre existiu, desde a Antigüidade, uma "geografia dos dominantes" e outra "dos dominados". Em ambos os casos se está ignorando aquilo que a tradição dialética salienta desde Hegel e Marx: a natureza histórica e *relacional* do conceito. Quando se diz que o concreto é síntese de múltiplas determinações, isso não é válido apenas para os seres/conceitos que Marx estudou, mas sem dúvida também para a ciência geográfica: devemos entendê-la em sua concretude, isto é, nas determinações que em seu entrecruza-mento a constituem como síntese de suas relações.

Recordemos, visando reinterpretá-lo, um conhecido texto de Marx:

*“Um negro é um negro. Só se converte em escravo se houver certas condições. Uma máquina de fiar algodão é uma máquina de fiar algodão. Só em certas condições se transforma em capital. Fora dessas condições não é capital, assim como o ouro em si mesmo e por si mesmo não é dinheiro (...) O capital é uma relação social de produção. É uma relação histórica.”*<sup>4</sup>

Assim, uma *mesma* máquina pode ser capital em nossa sociedade e não ser capital em outra sociedade ou em outra época com condições históricas radicalmente diferentes. Não importa se ela fabrica ou não quantidades idênticas de bens. O fundamental é o contexto histórico-social onde ela se situa: será capital se estiver num meio onde produzirá mercadorias com base na extração de mais-valia, subordinada a uma relação capital *versus* trabalho assalariado. E não será capital se produzir objetos de uso numa sociedade coletivizada (por favor: não confundir com o "socialismo real"), por exemplo. Isso é o que os historiadores costumam chamar de ruptura ou descontinuidade, que são basilares ao entendimento da história, em contraposição ao anacronismo, que dá ênfase à continuidade e leva conceitos ou valores do nosso presente a um passado que os desconhecia.

O tempo histórico, portanto, não é linear, como fica implícito naquelas duas percepções citadas, mas sim "descontínuo e heterogêneo"<sup>5</sup> Ou, nas palavras de outro historiador eminente:

<sup>4</sup> Karl Marx, *O capital*, livro I, vol. 2 (Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975), p. 885.

<sup>5</sup> Jean Chesneaux, *Hacemos tabla rasa dei passado?* (Madrid, Siglo Veintiuno, 1977), p. 156.

*“Empregar um conceito [atual, para outra época] pensando que contém clareza é arriscar um anacronismo implícito. Quando se pronunciam as palavras “classes sociais”, o que é ingênuo, desperta-se no leitor a idéia de que uma classe devia ter uma política de classe, o que não é verdadeiro para todas as épocas. Quando se pronunciam as palavras “a família romana” sem qualquer precisão, o leitor é induzido a pensar que esta família era a eterna, isto é, a nossa, enquanto que, com seus escravos, seus protegidos, seus adolescentes eunucóides, seu concubinato e a prática de abandonar recém-nascidos, era tão diferente quanto a família islâmica ou a chinesa (...) Os conceitos sublineares são sempre falsos porque eles são imprecisos e são imprecisos porque seu próprio objeto muda sem parar; nós atribuímos à família romana caracteres que o conceito guardou da família cristã (...) Desconfiem das falsas continuidades. Um falso objeto natural, como a religião, agrega elementos muito diferentes (...) que em outras épocas serão ventilados em práticas muito diferentes e objetivados por elas sob fisionomias muito diferentes (...) É preciso partir do ponto de vista global, quer dizer, das práticas sucessivas, pois, segundo as épocas, a mesma instituição servirá a funções diferentes e inversamente (...) A medicina do século XIX não se explica a partir de Hipócrates seguindo o decorrer dos tempos, o que não existe: houve remanejamento do caleidoscópio, e não continuação de um crescimento.”<sup>6</sup>*

Dessa forma, contrariando o senso comum — que sempre vê "objetos naturais ou eternos" e continuidades na história: a "evolução" da medicina, a "religião" dos tupinambás, etc. —, deve-se deixar patente que a geografia iniciada no século XIX, a geografia moderna ou científica que hoje atravessa uma crise, possui determinações históricas que a fazem radicalmente diferente de tudo o que existia antes sob o rótulo "geografia". Não nos devemos ater a *palavras*, que são aparentemente eternas: família, medicina, geografia, capital..., mas sim a *conceitos*, que são históricos e relacionais. Michel Foucault, entre outros, mostrou cabalmente que a medicina atual, iniciada em fins do século XVIII, não tem praticamente nada a ver com a medicina dos gregos da Antigüidade, apesar da palavra em comum: as práticas feitas com esse nome, as funções sociais, o significado simbólico, a posição desse discurso na disposição do saber, etc, são bastante diferenciados — o que significa que se trata de *objetos diferentes*.

Isso também é válido para a geografia: sua institucionalização nas universidades e escolas em geral, no século XIX, não se deu devido à "sistematização" de um certo saber — tal versão é positivista e aistórica; afinal *o saber já era sistematizado, só que sob outra forma, mais apropriada a outras condições históricas* —, mas sim por causa do entrecruzamento de certos pressupostos históricos: a industrialização e a urbanização com a concentração da força de trabalho em centros urbanos, a passagem do saber ao conhecimento compartimentado e institucionalizado (surgimento, assim, da sociologia, antropologia, geografia, psicologia, lingüística, etc), a construção dos Estados-nações, a escolarização da sociedade com funções

<sup>6</sup> Paul Veyne, *Como se escreve a história* (Brasília, UnB, 1982), pp. 71 e 172.

específicas (inculcar o patriotismo, homogeneizar o idioma, reproduzir novos valores, hábitos e conhecimentos, disciplinar no sentido de arranjo utilitarista do tempo e do espaço, etc.)...

A construção da geografia moderna dependeu em especial de duas determinações essenciais: o *Estado-nação* — que, sob a forma de "país", com ênfase no seu território e desenho cartográfico, foi "naturalizado" — e o *sistema escolar* — *locus* por excelência das práticas geográficas e grande mercado de trabalho para os geógrafos. É a crise atual da geografia é indissociável da crise da escola — as redefinições que o capitalismo tardio ou monopolista de Estado impõe ao sistema escolar, notadamente a adequação ao novo mercado de trabalho — e da crise do Estado-nação — a internacionalização do capital produtivo e a necessidade do surgimento de "Estados supranacionais", ao lado de movimentos centrífugos regionais e locais, etc.

Essa crise, mesmo resultando das reestruturações em pressupostos cuja reposição é essencial à concretidade da geografia (o sistema escolar e o Estado-nação), acaba sendo agravada pela perda de algumas funções sociais: por um lado, a ideologia patriótica e nacionalista já não é tão necessária quanto no passado, ou pelo menos não da mesma forma, e, por outro lado, os meios de comunicação de massas se encarregam de mostrar fotos, imagens, textos e acontecimentos dos diversos rincões do planeta de maneira mais ágil e atrativa que o discurso geográfico tradicional.

Da mesma forma que se deve entender a crise da geografia tradicional não apenas como resultado de polêmicas e questionamentos metodológicos, mas fundamentalmente como expressão de mudanças sociais e do enraizamento histórico do discurso e das práticas geográficas<sup>7</sup>, também o surgimento das geografias críticas ou radicais, no plural, deve ser visto como o conjunto de posicionamentos teórico-metodológicos e *políticos* dos geógrafos (incluindo os professores) frente ao leque de possibilidades que a atual situação histórica nos oferece — possibilidades estas que, ressalte-se, variam em alguns aspectos de acordo com a sociedade específica onde se atua.

De maneira sucinta e esquemática, pode-se afirmar que o mundo de hoje conhece uma aceleração de mudanças: de uma parte, temos o que parece ser o fim de um padrão de acumulação capitalístico, hegemônico no âmbito mundial (embora com diferentes níveis e com interligadas desigualdades), centrado nas indústrias automobilísticas, mecânicas e petrolíferas, que pouco a pouco cede lugar a um padrão comandado pelo setor bancário/informático; de outra parte, temos a assustadora hipertrofia dos complexos

<sup>7</sup> Um autor que analisa a crise da geografia nessa perspectiva limitada de privilegiar o *método*, em que este, ademais, é concebido numa conotação positivista, é Massimo Quaini, na obra *Marxismo e geografia* (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979), pp. 11-25. Já a perspectiva de entender a crise nas condições históricas pode ser encontrada, embora a nosso ver de forma muito parcial, em Yves Lacoste, na obra *A geografia serve antes de mais para fazer a guerra* (Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1977), especialmente a introdução e o capítulo 13.

industriais/militares e um crescente norsteamento da pesquisa científica e tecnológica pelos interesses bélicos, e isso em todos os recantos da superfície terrestre; e, vinculado a essas transformações, o capitalismo de hoje conhece ainda uma notável estatização da economia e da sociedade como um todo, com uma correlata burocratização e tecnocratização da política (mesmo as de oposição) e uma alteração na natureza do Estado — do Estado-nação clássico caminhamos para o que alguns teóricos denominam "Estado *manager*" ou "Estado cientista"<sup>8</sup>.

Acompanhando essa nova realidade, assiste-se a uma expansão de incertezas: descrença generalizada na idéia de desenvolvimento — expressão mais recente da velha (e fundamental para a dominação burguesa) ideologia do progresso; desconfiança débil mas crescente frente ao conhecimento científico e a muitos aspectos da tecnologia moderna; e uma percepção cada vez mais aguda de pessimismo quanto ao futuro que se esboça — desde os riscos, nada negligenciáveis, de uma guerra nuclear, até a ascensão da violência rotineira (especialmente a institucional), culminando numa notável perda de legitimidade do poder político instituído<sup>9</sup>.

Sabemos que tudo isso tem levado a um renascimento do misticismo, da religiosidade e dos laços de solidariedade (sejam tradicionais ou forjados recentemente com vistas a algum projeto político) locais e regionais, que por vezes dão margem a movimentos separatistas tidos no passado como definitivamente sepultados. Mas, do ponto de vista do pensamento crítico, que é o que nos interessa mais de perto, todas essas transformações históricas, a par da desilusão com a experiência autodenominada socialista, têm levado a uma redescoberta e a uma nova sensibilidade frente às diferenças, às particularidades e ao espontaneísmo. Nas palavras de um representante dessa nova criticidade:

*“A política tradicional está morta. Não como realidade, pois sobrevivem os Estados, os partidos, etc, embora com apoio restrito entre as populações nacionais. Está morta porque dela não podemos esperar mais nada. Transformou-se, há muito tempo, em um simples gerente dos sistemas estabelecidos, e um gerente incapaz. Ela está morta para quem ainda se inspira nos grandes movimentos libertários da humanidade e visa uma transformação radical da sociedade. (...) Precisamos criar tudo de novo. Recomeçar. Construir um movimento autônomo, reapropriando o poder perdido pela sociedade.”*<sup>10</sup>

É no interior desse contexto histórico-social que se deve situar a construção da(s) geografia(s) crítica(s). Mas ela não está isenta de ambigüidades e práticas diferenciadas. Isso talvez seja salutar, pois o (novo) pensamento crítico é sem dúvida aberto à pluralidade e às divergências, assim como desconfiado da harmonia e da unidade (que sempre elimina pela força as "dissidências" e as oposições). Ocorre,

<sup>8</sup> Cf. F. Chatelet e E. Pisier-Kouchner, *As concepções políticas do século XX* (Rio de Janeiro, Zahar, 1983), pp. 445-558.

<sup>9</sup> Cf. Juergen Habermas, *A crise de legitimação no capitalismo tardio* (Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1980).

<sup>10</sup> C Castoriadis, “A morte da política e a crise da crítica”, in *Folhetim* (S.Paulo, *Folha de S.Paulo*, 05/09/1982), pp.6,7.

porém, que nessas práticas diferenciadas encontram-se *também* — mas não somente e nem principalmente — o dogmatismo e a cooptação. Dogmatismo no sentido de não se *estudar*<sup>11</sup> Marx, por exemplo, mas apenas *decorar* suas palavras, petrificando seus conceitos. Marx sempre procurou aprender com a história, reatualizando constantemente suas idéias e conceitos; ele julgava que seu discurso *expressasse* (e não "dirigisse") o movimento operário, realizando por vezes autocríticas sempre em função da práxis popular. (Na Comuna de Paris de 1871, pela qual Marx não escondeu sua admiração apesar do amplo predomínio das idéias blanquistas e anarquistas, ele afirmou ter visto realizado na prática aquilo que não havia conseguido definir teoricamente: a "ditadura do proletariado".)

O marxismo dogmático, contudo, entra em desacordo com esse *espírito* da obra de Marx, atendo-se às suas *letras*: os conceitos transformam-se em "verdades sagradas" que apenas carecem de "aplicação" no real; a teoria, que nasceu como pensamento crítico colado à práxis, acaba virando uma "camisa-de-força" que procura controlar a realidade: daí a hostilidade frente à história como luta de classes, como *possibilidade do novo*, e o enaltecimento do planejamento, do Estado, do partido "dirigente" e da "vanguarda" (eles próprios!). Disso para a cooptação é apenas um passo. Cooptação no sentido de servir o Estado, atuando contra os interesses populares e em prol do fortalecimento da máquina repressivo-ideológica; sobre esse procedimento e essa lógica, o próprio Marx em 1875 já deixou claro que:

*“Uma educação do povo a cargo do Estado é absolutamente inadmissível. (...) Pelo contrário, é preciso pelas mesmas razões banir da escola qualquer influência do governo e da Igreja. Sobretudo no Império prussiano-alemão (e não se recorra à evasiva falaciosa de falar num certo "Estado do futuro"; nós já vimos o que ele é) é, pelo contrário, o Estado que precisa ser rudemente educado pelo povo.”*<sup>12</sup>

Supervalorização de conceitos já prontos — elaborados principalmente por Marx e Lênin — que deveriam apenas ser "assimilados" pelos alunos, e participação como burocratas em aparelhos de Estado encarregados de definir "programas oficiais" e fiscalizar o seu cumprimento: esses são os principais efeitos perniciosos do dogmatismo e da cooptação na educação em geral e no ensino de geografia em particular. Ao contrário do que pensam — e escrevem — alguns, julgamos que não é por esse meio que se vai construir um ensino de geografia voltado para a percepção e o conhecimento críticos do educando frente ao seu meio, voltado afinal para o desenvolvimento da *cidadania* das novas gerações. Uma geografia crítica escolar, nesses

---

<sup>11</sup> “*Estudar não é um ato de consumir idéias, mas de criá-las e recriá-las*”. Paulo Freire, *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976), p.12.

<sup>12</sup> Karl Marx, *Crítica ao programa de Gota* (Porto, Portucalense, 1971), p. 33.



termos, somente será construída — e já começou a sê-lo, há vários anos, mesmo que de forma fragmentada — "de baixo para cima", ou seja, sem subordinação ao Estado (parafraseando Marx, poderíamos acrescentar: sobretudo no Brasil, onde o Estado nunca estimulou nem reconheceu as condições mínimas para a existência da cidadania) e como resultado de estudos (no sentido dado a "estudar" por Paulo Freire), tanto de bons textos quanto da realidade circundante, por professores e alunos numa perspectiva do professor-orientador que ajuda o educando a desenvolver as suas potencialidades (ou habilidades, ou competências, ou atitudes democráticas) e a encontrar os seus caminhos.

Não é o conhecimento o ponto de partida da(s) geografia(s) crítica(s) escolar(es), tal como foi na geografia tradicional escolar; seu ponto de partida e sua base é uma relação dialética (e dialógica) entre a realidade e o saber. Realidade tanto do aluno (sua faixa etária, seu potencial, seu desenvolvimento psicogenético, sua situação e interesses existenciais) quanto do seu meio imediato (cidade, meio rural), da sociedade nacional e do espaço mundial. E saber como explicação da realidade, oriunda tanto da leitura de obras escritas, leitura crítica na qual o texto num certo sentido é recriado ou refeito pelo leitor, quanto de pesquisas/observações/entrevistas/reflexões a partir de aspectos desse real.

Relação dialética (e dialógica), entre o saber e o real, por três motivos principais: em primeiro lugar, porque a realidade — social e ambiental no sentido de natureza reelaborada pela atividade humana — deve ser vista como condição e resultado da práxis coletiva, como *construção do espaço pela sociedade* num movimento histórico no qual eles próprios, professores e alunos, podem e devem se colocar como agentes ativos; em segundo lugar, e como complemento do anterior, porque não se deve privilegiar nem a realidade em si e para si, nem o conhecimento como luz que racionaliza esse real — idéia e mundo objetivo, tal como sujeito e objeto, devem ser compreendidos como elementos interligados e indissociáveis nos quais há influências recíprocas e um não pode ser explicado sem o outro; e, em terceiro lugar, porque não se trata meramente de reproduzir um conhecimento forjado noutra lugar (seja a universidade, os "geógrafos acadêmicos críticos" ou os "teóricos do partido revolucionário"), mas sim de utilizar a cultura corporificada em obras — seja em forma de livros didáticos ou paradidáticos críticos, de textos produzidos ou selecionados pelo professor, de bons filmes e peças de teatro, de artigos jornalísticos, etc. — para colocar o estudante em diálogo com o pensamento e o real, diálogo no qual o docente é mediador (daí o bom professor ser sempre o que aprende ensinando) e não porta-voz do saber ou da realidade, e no qual não há nenhum livro ou autoridade teórica que seja titular da verdade, mas apenas obras datadas que expressam de uma certa forma uma práxis cultural sempre possível de ser relativizada e superada.

A geografia crítica escolar, portanto — em sua pluralidade —, concebida nesses termos, deve ser ao mesmo tempo uma forma concreta de prática educativa e um vir-a-ser, isto é, estará sempre "em construção", mesmo sendo

implementada. Isso quer dizer que o ensino crítico de geografia pressupõe a recusa de qualquer modelo; não há assim nenhuma geografia crítica escolar pronta, apesar de os dogmáticos pensarem o contrário, nem nunca haverá, pois a sua substância mesma é a inovação, a criatividade, a atualização constante, o diálogo entre professor, aluno, pensamento e o real.

É por isso que, no ensino crítico, não é possível que o docente elabore o seu planejamento de curso sem conhecer a realidade (econômica, social, intelectual) dos alunos e do meio onde vivem; tampouco é possível que "programas oficiais" sejam levados a sério ou seguidos rigidamente — no máximo eles poderão ser encarados como "sugestões" que, dessa forma, podem e devem ser rediscuti-dos e reelaborados.

Ora, dirão alguns, mas e a unificação do conhecimento e o problema dos alunos que se transferem de uma escola para outra? Uma característica do atual pensamento crítico e mesmo da democracia é a pluralidade de opções e experiências, com a conseqüente recusa da unificação (que é sempre cara às mentes autoritárias e aos regimes totalitários).

Sobre a transferência de alunos, cabe recordar o sistema escolar dos Estados Unidos, por exemplo — onde o índice de deslocamento de estudantes entre escolas é bem maior que no Brasil —, no qual em cada estabelecimento de ensino se elaboram os programas das disciplinas até mesmo com a participação de representantes da "comunidade" local (principalmente pais de alunos). Não estamos evidentemente afirmando que o sistema escolar norte-americano seja isento de falhas e defeitos, mas apenas citando uma experiência concreta em que a descentralização total de currículos e programas não ocasiona problemas aos alunos que se transferem: afinal, *o que mais vale para o ensino moderno são as atitudes cognitivas* (raciocínio lógico, criticidade, determinadas habilidades, etc), *e não o conhecimento em si* que, na realidade, é sobretudo um *instrumento* para desenvolver certas potencialidades do educando. Aliás, todo professor que tenha alguns anos de prática docente sabe, por experiência própria, que o problema do aluno transferido nunca está no programa, mas nele mesmo (no sentido de estrutura psicológica, influências familiares e do meio social, competências que já desenvolveu, etc). É comum que estudantes oriundos de escolas que tenham um programa completamente diferente se adaptem com facilidade, enquanto outros provindos de escolas com o mesmo programa por vezes sintam maiores dificuldades de adaptação.

Na realidade, essa questão do programa não é "técnica" nesse sentido de transferência de alunos, mas fundamentalmente política: estabelecer um programa de cima para baixo nada mais é que uma forma de controle

social sobre os professores (na medida em que estes passam a ser meros reprodutores de conhecimentos elaborados noutra lugar) e sobre os alunos (pois um professor que apenas reproduz conhecimentos já prontos nunca vai contribuir para que o educando seja co-autor do saber, sendo mais um obstáculo para o desenvolvimento da criatividade do aluno).<sup>13</sup> Kropotkin, um geógrafo que já no final do século passado [século XIX] propunha muitos dos temas que hoje o ensino crítico da geografia vem redescobrendo, percebeu argutamente que uma educação para a liberdade só pode existir com professores que vivam (e aprendam) em relação de reciprocidade com os alunos e com a comunidade, o que significa que se deve ter planejamentos (e programas) pouco rígidos e sempre abertos a novos acontecimentos e experiências.<sup>14</sup>

É evidente que o professor não deve partir do nada. Um ensino crítico implica atualização constante, leitura rotineira de importantes obras da disciplina (e das ciências sociais em geral), evidentemente dentro das possibilidades e motivações do docente. Implica também o hábito de ler cotidianamente, e de forma crítica, bons jornais. Sem dúvida, existem autores que, por diferentes meios, procuram construir uma geografia crítica ou radical e são fundamentais mesmo para o professor do ensino fundamental e médio: Yves Lacoste, David Harvey e inúmeros outros, além de não-geógrafos que possuem trabalhos imprescindíveis para uma abordagem renovada do espaço geográfico (tais como Henri Lefebvre e Michel Foucault).

Contudo, não se trata de "aplicar" ou simplificar suas idéias e conceitos para uso escolar. Trata-se fundamentalmente de buscar uma relação dialética entre esse conhecimento científico mais crítico e a realidade do aluno. A práxis que gera o saber científico é diversa daquela do professor no ensino médio e elementar: o que se visa naquela é ampliar o conhecimento humano — é um pensamento *avançado*, apesar de não ser nem neutro, nem definitivo; já o escopo do ensino não é a produção do conhecimento (mesmo que isso também se dê, o que aliás é extremamente importante para uma educação crítica), mas fundamentalmente o crescimento (num sentido amplo) do aluno, das novas gerações —, a formação de mentes inventivas, críticas, perspicazes, que sejam capazes de conceber coisas novas e não apenas repetir o que outras gerações fizeram.

Assim, um ensino crítico da geografia não consiste pura e simplesmente em reproduzir num outro nível o conteúdo

<sup>13</sup> Um trabalho de pesquisa que demonstra com propriedade como o ensino tradicional da geografia muitas vezes empobrece, ao invés de acrescentar, o saber espacial prático do aluno exatamente porque não leva em conta na medida em que opera com "verdades" preestabelecidas, encontra-se em Márcia S. Resende, *A geografia do aluno trabalhador* (São Paulo, Loyola, 1986).

<sup>14</sup> Cf. Piotr Kropotkin, "O que a geografia deve ser", em *Seleção de textos*, n. 13 (São Paulo, AGB, 1986), pp. 1-9. [Texto disponível no nosso site: [www.geocritica.com.br](http://www.geocritica.com.br)]

da(s) geografia<sup>^</sup>) crítica(s) acadêmica(s); pelo contrário, o conhecimento acadêmico (ou científico) deve ser reatualizado, reelaborado em função da realidade do aluno e do seu meio.

Um elemento sumamente importante aqui é o grau de desenvolvimento psicogenético do educando, sua capacidade de maior ou menor abstração. De nada adianta, por exemplo, querer ensinar cartografia na 5ª. série de forma dedutiva (dando definições e exemplos de escalas, mapas, etc), pois tal procedimento é inadequado para essa faixa etária. O correto neste caso é usar o método indutivo, indo do concreto ao abstrato (do desenho e medidas da sala de aula chegar às noções de mapa e escala — e assim por diante).

E outro elemento importantíssimo é a realidade social do aluno, os seus interesses existenciais. Por exemplo, não devemos deixar de focar a questão agrária quando estamos lecionando para filhos de acampados ou de "bóias-frias". E não podemos deixar de trabalhar a questão da violência em geral — e da violência policial, em particular — para alunos da periferia dos grandes centros urbanos. Da mesma forma, é extremamente motivador (e motivação é algo basilar para o ensino) abordar a questão da mulher e do feminismo em turmas de secretariado. E assim por diante. Ou seja: não se trata nem de partir do nada, nem de simplesmente aplicar no ensino o saber científico; deve haver uma relação dialética entre esse saber e a realidade do aluno — daí o professor não ser um mero reproduzidor, mas um criador.

A partir do já exposto, podemos agora esclarecer alguns imbróglis. Um deles consiste na afirmação, que surge em vários textos recentes, de que a geografia crítica escolar deve deixar de partir das "aparências" para focar a "essência". Apesar da retórica marxista, tal idéia contraria os mais elementares ensinamentos da dialética moderna e do próprio Marx. O que é aparência e essência no pensamento dialético? Aparência é a forma de *aparecer* do ser, a sua expressão fenomênica: a dívida externa do Brasil ou o trabalho escravo na Amazônia, por exemplo, são aparências ou formas fenomênicas do surgimento histórico de certos seres (o desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo, a transferência internacional de valor, a superexploração da força de trabalho na periferia, etc). E essência significa aquilo que determina, que dá significado à existência, que permanece mesmo com as modificações fenomênicas: a essência de um ser consiste nas determinações ou pressupostos cuja reposição contínua é condição *sine qua non* para a continuidade desse ser: por exemplo, a essência do capitalismo nada mais é do que aquele conjunto de determinações que esse modo de produção tem constantemente que *repor* para continuar existindo (o valor e a mais-valia, a relação capital *versus* trabalho assalariado, a produção de mercadorias, a tendência à concentração e centralização do capital, etc). A essência,

portanto, consiste no mais alto grau de abstração — ela é "a verdade do ser".<sup>15</sup>

Partir da essência no ensino de 1º. e 2º. graus é brincadeira de mau gosto. Seria o caso, por exemplo, de elaborar um programa para a 5ª. série começando com a teoria do valor... Na realidade, o ponto de partida do ensino é de fato a aparência, que é a existência efetiva, observável, do ser: a dívida externa, o problema ambiental, o racismo, a distribuição da renda...

A grande diferença é que a geografia tradicional partia não de aparências que permitem a reflexão sobre o ser (como é o caso dessas citadas), mas sim da realidade empírica ou fenomênica que não suscita questões e não leva à reflexão. Também neste ponto Marx não deixou dúvidas: apesar de *O capital* iniciar com a análise da mercadoria para chegar ao valor, ele procurou incentivar pessoas a escreverem versões populares e didáticas dessa obra em linguagem mais apropriada a operários, nas quais se parte de aparências<sup>16</sup>. Dessa forma, ele não propunha uma *única forma de expor* os resultados de sua investigação, ou uma

unificação do ponto de partida, mas procurou adaptar isso em função do público que iria ler (recorde-se, ainda, a edição francesa dessa obra, diferente da alemã em alguns aspectos — mais sucinta — porque Marx pensava ser mais adequada ao leitor francês). Não há nada de desonroso (ou de incorreto) em partir de aparências ou analisá-las exaustivamente: o importante é escolhê-las bem e suscitar a reflexão e a busca da essência (que, por sinal, é problemática; basta recordar que algumas coisas que Marx dizia fazerem parte da essência do capitalismo hoje estão profundamente metamorfoseadas).

Outro mal-entendido freqüente, também produzido por uma leitura empobrecida de Marx e por indiferença à realidade de nossa época e do aluno, é o procedimento de transplantar para o ensino da geografia certas idéias difusas e polêmicas — como é o caso da "história da natureza" ou da "teoria da população" —, que deixam de ser trabalhadas como *questões* abertas à dúvida e passam a ser vistas como conhecimento instituído e unívoco. É certo que as edições recentes do livro *A ideologia alemã*, de Marx e Engels, trazem uma frase que foi riscada pelos autores no manuscrito original (essa obra nunca foi publicada durante a vida dos autores, mas apenas em 1932 pela primeira vez), fato que indica no mínimo dúvida, incerteza. Essa frase diz: "Conhecemos apenas uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser examinada sob dois aspectos: história da natureza e história dos homens..."<sup>17</sup>

<sup>15</sup> G. W. F. Hegel, *Ciência de la lógica* (Buenos Aires, Solar/Hachette, 1976), p. 339.

<sup>16</sup> Cf. Carta de Marx a Cafiero, em Carlo Cafiero, *O capital — uma leitura popular* (São Paulo, Polis, 1980), p. 108.

<sup>17</sup> K. Marx e F. Engels, *A ideologia alemã*, vol. 1 (Lisboa,

Ademais, Marx não deve ser encarado como mito, como autoridade do saber infalível, como referência acima do real; também ele teve suas indecisões e até contradições. Sabemos que ele procurou *aprender* com as ciências naturais de sua época (basta lembrar de sua admiração por Darwin, a quem até pretendia dedicar *O capital*), e nunca legislar sobre elas. A dialética, para Marx, não era uma lógica que se impõe ao real, mas algo derivado do movimento da realidade social (daí ser ao mesmo tempo uma antologia e uma lógica). Tentar recuperar a "história natural" dos séculos XVII e XVIII — período em que, de fato, predominou na *epistémê* ocidental essa percepção e abordagem da natureza centrada na busca da "gênese"<sup>18</sup> — é desconhecer os avanços das ciências naturais dos nossos dias e voltar a uma metafísica superada. Não é a partir de nenhuma "dialética" aistórica que se vai compreender a natureza: para estudá-la adequadamente temos que recorrer às lições da física, química, biologia, ecologia, geologia, etc. (mas para a geografia, a nosso ver, interessa mais a *segunda natureza* ou natureza subsumida à práxis humana, *o que não tem nada a ver com "história da natureza"* desde o início do universo até o surgimento do homem...). E o caminho trilhado pelas ciências naturais a partir do século XIX não é o da "gênese", mas sim o da sistematização, matematização e estruturação, deixando-se a questão da história exclusivamente para a sociedade humana.

Quanto à pretensa "teoria marxista da população", o que encontramos na obra de Marx é, pelo contrário, uma *negação radical* da possibilidade de haver uma teoria da população unitária: "*Todo modo histórico de produção tem suas leis próprias de população, válidas dentro de limites históricos. Uma lei abstrata de população só existe para plantas e animais, e apenas na medida em que esteja excluída a ação humana*".<sup>19</sup>

Assim, a população em si nunca foi objeto de estudos por parte de Marx (que até negava a realidade concreta da existência do "homem", a não ser como *devir* — o que surgia em sociedades de classes não eram homens como conceito efetivado, e sim escravos capitalistas, proletários, etc), mas apenas um elemento a ser subsumido, no caso específico da sociedade capitalista, no processo de acumulação de capital. Por exemplo, numa passagem em que analisava os aumentos salariais e suas condições, Marx esclarece:

*“Esses movimentos absolutos da acumulação de capital, refletidos como movimentos relativos da massa da força de trabalho explorável, têm a aparência de*

---

Presença, 1980), p.18. Não apenas esta frase citada foi riscada pelos autores, mas algumas outras que, por ora, não irão nos interessar. Convém esclarecer ainda que a publicação desses trechos riscados por Marx e Engels no manuscrito original foi responsabilidade do Instituto de Marxismo-Leninismo de Moscou.

<sup>18</sup> Cf. Michel Foucault, *As palavras e as coisas* (S.Paulo, Martins Fontes, 1981).

<sup>19</sup> K. Marx, *O Capital*, cit., vol.2, p.733.

*provir da própria dinâmica dessa massa. Expressando matematicamente: a magnitude da acumulação é a variável independente, o montante dos salários a variável dependente, não sendo verdadeira a afirmação oposta.*<sup>20</sup>

Ou seja: para Marx, força de trabalho, exército industrial de reserva, salários, superpopulação relativa, etc, não constituem uma estrutura própria e articulada tal como uma "teoria da população", e sim pressupostos ou "variáveis" que são explicados apenas em função do movimento da acumulação de capital. Não tem o menor sentido transplantar essa idéia mecanicamente para o ensino de básico. O objetivo de Marx era analisar o capitalismo de sua época, mostrando suas contradições e o agente histórico que, a seu ver, iria revolucionar essa sociedade. Já os nossos objetivos, como professores de geografia, não são exatamente esses: interessa-nos, antes de mais nada, suprimir dialeticamente o aluno como tal para que ele se torne um igual, um parceiro na práxis, afinal, como cidadão. E motivação para estudos, debates, pesquisas, etc, é imprescindível nesse ensino: não será uma totalidade fechada, definida, pronta, altamente abstrata, que irá motivar o educando do ensino médio (quanto ao do ensino elementar, pior ainda). São questões ligadas às contradições da nossa época, tais como a situação da mulher, o racismo e a segregação étnica, a distribuição social da renda e seus motivos, a problemática dos jovens e dos idosos, etc

Ademais, não se deve esquecer que todas essas "variáveis populacionais" ligadas à teoria marxista da acumulação do capital são alicerçadas por uma teoria da história, teoria esta que tem por base a idéia de *proletariado* como classe revolucionária numa percepção teológica do avançar da história. Ocorre, porém, que a própria evolução histórica da realidade social desde a época de Marx até hoje se encarregou de questionar essa teoria da história e mesmo a noção de proletariado concebida nesse esquema.<sup>21</sup>

Enfim, apesar das diferenças, o que há de comum nesses dois imbróglios — o de retomar a "história natural" e o de levar para o ensino de geografia a "teoria (pseudo)marxista da população" — é o fato de serem produções "de gabinete", isto é, procedimentos teóricos que não emergem de uma prática docente crítica — na qual há relações de reciprocidade, sendo o aluno também co-autor do saber —, e sim de uma escolástica de interpretar, e pretender aplicar, textos de um Marx mitificado.

Ao abandonar o paradigma *A terra e o homem*, a(s) geografia(s) crítica(s) — sempre no plural — tem a *sociedade* como ponto de partida, mas a sociedade principalmente como produtora do espaço. Tudo o que existe — até nós mesmos na condição de seres corpóreos —, no final das contas, é obra da natureza, mas a sociedade humana, especialmente a partir da Revolução Industrial, reelabora esses aspectos da natureza construindo assim uma segunda natureza. É forçoso reconhecer, contudo, que o

<sup>20</sup> Idem, *ibidem*, pp.720-21.

<sup>21</sup> Cf. C. Castoriadis, *A instituição imaginária da sociedade* (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982), pp. 19-87; e André Gorz, *Adeus ao proletariado* (Rio de Janeiro, Forense, 1982).

estudo da natureza em si — a geografia física (para usar um termo tradicional mas que ainda não foi superado) — vem se tornando um problema para a(s) geografia(s) crítica(s). Mas existem alguns caminhos sendo testados e bons trabalhos que visam renovar essa modalidade de análise geográfica.<sup>22</sup> São pesquisas que concebem os elementos da natureza estudados pela geografia como estrutura articulada, como sistema com dinâmica e relações recíprocas. E novos temas ou conceitos, muitas vezes extremamente ricos e possíveis de serem integrados numa geografia crítica que dê ênfase ao social, estão surgindo (ou sendo retomados) nas últimas décadas: geossistema, clima urbano, "ilha de calor", domínio morfoclimático, etc, além das análises de erosão ou do abastecimento de água, por exemplo, sempre interligadas com os agrupamentos humanos e os interesses econômicos e políticos. Pensamos que essa produção geográfica tem que ser incorporada (mas não meramente reproduzida) no ensino crítico. Mas isso não significa partir da natureza, da "terra", e sim explicar a questão ambiental e natural *após* o estudo da sociedade e suas contradições.

É em função da dinâmica social que se deve explicar a natureza hoje, e não pelo caminho inverso. Isso, contudo, não significa deixar de lado o estudo da natureza em seu todo e em suas relações (do clima com os solos, do relevo com a hidrografia, etc.) para enfocá-la apenas "de passagem" como natureza fragmentada ou em partículas: é o que fazem ou propõem alguns (o estudo do clima e dos solos apenas quando o tema é "agricultura", ou a estrutura geológica quando o tema é "indústria mineral", por exemplo). Com esse procedimento cai-se em dois erros: ignorar toda a produção da denominada *geografia física renovada*, não trabalhando a natureza como sistema articulado (em que a ação humana produz evidentemente modificações); e cair no risco de, sub-repticiamente, propagar um determinismo climático ou pedológico (quando se explica o clima ou o solo para chegar à agricultura) ou um determinismo geológico (ao se enfatizar a estrutura geológica como condição da indústria extrativa). Além disso, cabe recordar que, especialmente para os alunos adolescentes do 2º. grau, a questão ecológica (num sentido amplo e não apenas "técnico") e a natureza em seu equilíbrio instável constituem uma temática altamente motivadora, o que deve ser levado em consideração pelo professor que objetive um ensino crítico.

Enfim, o professor que pretenda implementar no ensino uma geografia crítica deve procurar aprender constantemente, evitando os contumazes antolhos ou idéias preestabelecidas que limitam a percepção do real. Uma das principais características do autoritarismo no plano do saber — e das mentes submissas e conservadoras — é a de negar o novo, o não-pensado e não-explicado. Aqui se busca reduzir tudo ao já sabido, ao já teorizado, pois se tem medo da mudança, da incerteza, do novo. Assim, o professor

<sup>22</sup> Cf. a revista *Hérodote*, números 12 e 26 (Paris, François Maspero, 1978 e 1982), com artigos de Jean Tricard, Georges Bertrand, G. Rougerie, C. M. Vodrot, F. Johy, P. Birot e outros sobre uma geografia física renovada.



conservador, mesmo sem querer, impede a criatividade do aluno, impede que se possa pensar o novo. É o caso, por exemplo, de tratar a questão das relações homem/natureza a partir do (pseudo) debate entre determinismo ratzeliano e possibilismo lablacheano; ou ainda é o caso de focar a problemática populacional dos nossos dias exclusivamente a partir da crítica feita por Marx a Malthus. Ora, a diferenciação determinismo/possibilismo, na realidade, *empobrece* a rica interrogação filosófica (e científica; e com evidentes implicações políticas) sobre a oposição e a unidade entre a sociedade e a natureza. Não é em função dessa (pretensa) diferenciação entre "escolas geográficas" que se vai estudar adequadamente essa questão que, em última instância, repousa nas contradições oriundas da instrumentalização da sociedade moderna sobre o meio natural. E o estudo das idéias de Malthus, junto com as críticas feitas a elas por Marx, não fornece elementos suficientes para se explicarem os nossos problemas atuais. Isso não significa que essa crítica não deva ser retomada, mas apenas que ela é insuficiente porque se referencia a outra época e circunstâncias.

Marx foi um herdeiro do iluminismo: sua crença no "progresso", nas "luzes" (trazidas pela burguesia, mas que seriam continuadas pelo proletariado), no sentido predeterminado da história com um evidente otimismo quanto ao futuro, que sem dúvida perpassam toda a sua crítica a Malthus, está meio deslocada no presente; o que temos aqui é o risco de um holocausto planetário, é a realidade de uma poluição (e degradação de recursos naturais não-renováveis) insuportável, que exigem, ambos, um tratamento teórico bem mais amplo que o simples problema de crescimento populacional *versus* produtividade agrícola — e também bem mais complexo e criativo que a idéia de que tal problemática se dá em função das peculiaridades do modo capitalista de produção e que o "socialismo" vai resolver...

Ser um mediador do diálogo do aluno com o pensamento e o real não deve implicar levar os *nossos* problemas e questionamentos — na condição de geógrafos e professores de geografia — para o educando trabalhar. Ao inverso, o que se deve fazer é auscultar, conhecer o saber, as dúvidas, os interesses e as motivações do corpo discente para serem levados em conta no processo educativo.

Dessa forma, não interessa ao aluno de 1º. e 2º. graus a discussão acadêmica sobre *o que é a geografia* ou sobre *a história do pensamento geográfico*. A nosso ver, esses são temas da geografia tradicional que podem ser retomados, numa outra perspectiva, pela(s) geografia(s) crítica(s) acadêmica(s), mas que não têm grande importância para o ensino crítico da geografia. O que pode interessar de fato ao ensino é a questão *por que estudar geografia*, ou ainda: *para que serve a geografia*. Não se trata, de forma nenhuma, da mesma questão colocada de outra maneira, mas sim de *questões diferentes*: aquelas primeiras (e tradicionais) vêm de cima para baixo, ou seja, foram geradas na academia, na universidade, e daí foram transplantadas para o ensino médio e elementar, ao passo que as últimas (que

propusemos) são interrogações feitas com frequência pelos alunos aos professores.

Dessa mesma forma, devem-se abandonar ou repensar muitos temas tradicionais no ensino da geografia. Um ensino de geografia voltado para a criticidade do aluno, para a formação de cidadãos plenos, não consiste pura e simplesmente em renovar os mesmos temas da geografia tradicional mas, principalmente, em repropor tudo: excluir certos assuntos (tais como *princípios da geografia*, *geografia astronômica* ou *evolução da geografia*, para citar apenas três exemplos), desenvolver itens novos (como a degradação ambiental, a situação da mulher na sociedade moderna, a questão da burocracia e da democracia, etc.) e retrabalhar os restantes.

Retrabalhar, por exemplo, agricultura: ela nunca deve ser vista antes da indústria, como fazia o ensino tradicional, mas depois desta, como subordinada aos interesses urbano-industriais. Retrabalhar, igualmente, a regionalização do espaço mundial: não se deve partir dos continentes (América, África, Ásia, etc), mas sim de uma discussão dessa mesma problemática para se chegar a uma regionalização com base no social (divisão internacional do trabalho, o capitalismo mundial — seu centro e periferia(s) —, o "socialismo real", etc). E, sobretudo, repensar o ponto de partida para se estudar alguma realidade nacional: a geografia tradicional possui um esquema predefinido (a localização, as coordenadas geográficas, o meio físico, etc), que é necessário abandonar.

Pensamos que o ideal é não ter nenhum esquema prévio, partindo sempre de uma *questão motivadora* que será diferente para cada caso: por exemplo, o *apartheid* para a África do Sul, a questão demográfica para a Índia, a problemática da dívida externa ou do "subdesenvolvimento industrializado" para o Brasil, a política social e a questão dos idosos para a Suécia, e assim por diante. Essa "questão motivadora", evidentemente, não é fixa e imutável mas, pelo contrário, depende de circunstâncias e das modificações históricas. Assim, há alguns anos seria interessante estudar a China a partir da "revolução cultural", mas hoje isso já está superado, substituído que foi pela notável integração ao modelo e ao mercado capitalistas. O fundamental aqui é não se limitar a esse "tema-chave" e sim usá-lo — na medida em que ele está constantemente nos órgãos de imprensa — para se chegar, através de sua explicação, ao todo desse país e de sua inserção no mundo.

A guisa de conclusão — conclusão provisória, aberta às inovações oriundas não somente do debate intelectual, mas principalmente das novas experiências concretas de professores do 1º. e 2º. graus —, podemos afirmar que a geografia crítica escolar, sempre plural, consiste primordialmente numa tomada de posição crítica do professor frente aos problemas da nossa época e à necessidade de recriar a cidadania.

Consiste numa nova prática educativa na qual não apenas se reproduz, mas de fato se produz saber, na qual professores e alunos recriam textos escritos e demais obras

culturais e tornam-se afinal co-autores de conhecimentos geográficos; onde se deve retomar sob outras bases (que não as "oficiais") o *estudo do meio* — com estudos participativos do meio, integrados aos problemas da "comunidade" local — e as "experiências" e "histórias da vida" do aluno, incorporando-as à nossa estratégia pedagógica.<sup>23</sup>

Consiste enfim numa geografia escolar ligada à realidade do educando, na qual ele sinta que, através desse estudo, passou a refletir e compreender melhor o mundo em que vive — desde a escala planetária até a nacional e a local —, podendo então se posicionar conscientemente frente a essa realidade histórica com suas contradições, conflitos e mudanças.

Pensamos que inúmeros professores, por diferentes vias/experiências e de forma desconexa, praticam há algum tempo um ensino desse tipo mesmo que sem o (dispensável) rótulo "geografia crítica". O fundamental é estar aberto às inovações e procurar aprender com os alunos e a realidade. Um professor tradicional, como se sabe, não precisa preparar aulas depois de alguns anos de magistério: suas lições são as mesmas, ele já as memorizou, a aula vira uma simples rotina e não há a necessidade de grandes atualizações. Em compensação, surge o desinteresse dos alunos e o desgaste psicológico com a profissão. Já o professor que operacionaliza um ensino crítico, apesar da "desvantagem" (para alguns) de ter que ler mais e se atualizar, sempre logra despertar muito mais o interesse e a participação dos alunos, colhendo assim frutos mais gratificantes — fato que ocasiona menor desgaste psicológico com o exercício do magistério. Afinal, implementar um ensino crítico de geografia consiste numa subordinação do método à práxis, numa revalorização da atividade docente: de simples "técnico" ou "dador" de aulas, o professor reencontra a sua vocação perdida, como intelectual e como pensador engajado no seu tempo.

---

<sup>23</sup> Uma série de bons textos sobre experiências com o ensino da história, em que se utilizam "histórias de vida" ou até "estudos do meio", pode ser encontrada na antologia *Repensando a história* (Rio de Janeiro, Anpuh/Marco Zero, 1984); no tocante ao ensino de geografia, uma obra que revaloriza as "histórias de vida" dos alunos trabalhadores é a de Márcia S. Resende, cit.

# A questão do livro didático no ensino da geografia\*

*“Esta dificuldade — nosso embaraço em encontrar as formas de luta adequadas — não virá de que ainda ignoramos o que é poder? Afinal de contas foi preciso esperar o século XIX para saber o que era a exploração, mas talvez ainda não se saiba o que é poder... Atualmente se sabe, mais ou menos, quem explora, para onde vai o lucro, por que mãos ele passa e onde se reinveste, mas o poder... Sabe-se muito bem que não são os governantes que o detêm. Mas a noção de "classe dirigente" não é nem muito clara nem muito elaborada. Dominar, dirigir, governar, grupos no poder, aparelhos de Estado, etc, é todo um conjunto de noções que exige análise. Além disso, seria necessário saber até onde se exerce o poder, através de que revezamentos, e até que instâncias, freqüentemente ínfimas, de controle, de vigilância, de proibições, de coerções. Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e no entanto ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros de outro; não se sabe ao certo quem o detém, mas se sabe quem não o possui.”*

(Michel Foucault)

## I.

A epígrafe acima nos coloca uma questão essencial para os dias de hoje: como entender a *escola* — e, no seu interior, o livro didático — no papel de relação social de dominação, de poder, fazendo-nos deixar de lado a senda do século XIX e inícios do século XX, quando o marxismo ainda não entrara em crise e reinava um otimismo teleológico quanto ao futuro da humanidade: a crença na revolução inevitável e soteriológica, e na natureza "revolucionária" do conhecimento científico, tido como oposto à ideologia. Ou seja, numa perspectiva ortodoxa ou tradicional do marxismo — o denominado marxismo-leninismo (e stalinismo) —, o problema fundamental da escola e do material didático seria o *conteúdo*: se burguês ou proletário, se ideológico ou científico.

Mas graças a autores como Foucault, entre outros, sabemos atualmente que tal percepção é enganosa e simplificadora. A escola como *locus* de poder não se resume ao conteúdo que transmite aos alunos; aliás, isso talvez até seja menos importante que outros procedimentos característicos do sistema escolar, tais como a hierarquia e a autoridade, a crença nos "fatos objetivos", a avaliação e a

---

\* Este texto — publicado originalmente em *Geografia e ensino: textos críticos*, vários autores (Campinas, Papyrus, 1989) — retoma, sintetiza e atualiza em certos trechos algumas exposições seguidas de debates realizados em Manaus (junho de 1984, na Semana de Geografia, promovida pela AGB-Manaus em conjunto com a Universidade Federal do Amazonas-Ufam), Uberlândia (novembro de 1985, na Semana de Estudos sobre o Ensino da Geografia, promovida pela AGB-Uberlândia e pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU), e no Rio de Janeiro (outubro de 1987, em mesa-redonda sobre livro didático promovida pela AGB-RJ).

promoção, os diversos gêneros de escola e suas relações com a reprodução das desigualdades sociais, a divisão acadêmica do conhecimento, os trabalhos pedagógicos, o saber transformado em conhecimento instituído e fechado como sistema, etc. E sabemos também que no fundo não existem conteúdos que sejam em si revolucionários: *qualquer conhecimento, qualquer teoria ou conceito pode vir a ser instrumentalizado pela dominação.*

A esse respeito, por sinal, o marxismo é um bom exemplo: nascido em função do movimento operário do século passado, como tentativa de expressar e teorizar essa rica experiência de lutas, em grande medida ele acaba se transformando, nos nossos dias, em um discurso descolado de qualquer práxis popular e muitas vezes autolegitimador de uma camada de burocratas que ou está exercendo o poder político instituído em sociedades totalitárias, ou almeja algo congênere.<sup>1</sup>

O sistema escolar, a escola tal como a conhecemos hoje, é algo relativamente recente na história da humanidade. Esse sistema foi construído a partir do século XVIII, no contexto de desenvolvimento do capitalismo com industrialização e urbanização, de ascensão da burguesia como classe dominante com o correlato enfraquecimento do poderio e da visão de mundo aristocráticos. É certo que toda formação social possui a sua "escolarização" no sentido amplo do termo, isto é, a maneira pela qual socializa as novas gerações, os procedimentos que utiliza para reproduzir os seus costumes, tradições, valores, mitos, técnicas, etc. Mas a escola como instituição — e o sistema escolar como estrutura ligada ao Estado, com obrigatoriedade até uma certa idade, com fiscalização de conteúdos e procedimentos burocráticos, com uma hierarquia de níveis de ensino, com uma "verdade" preestabelecida pelos órgãos oficiais e transmitida pelos professores, etc. — é um produto da sociedade moderna ou capitalista no seu instituir-se, especialmente nos séculos XVIII e XIX, quando ganhou destaque uma disputa entre Igreja e Estado pelo controle da educação.

Não é apenas o conteúdo veiculado — por exemplo: a ideologia patriótica, a ideologia do mérito individual ou do trabalho, entre outras fundamentais para a ordenação burguesa do mundo — que expressa essa natureza capitalista da escola. Também há, por exemplo, a inculcação sub-reptícia de uma visão burguesa do tempo, na exigência de pontualidade, na importância das horas e minutos, na passagem do tempo vivido para tempo<sup>2</sup> gasto, como valor de troca e não mais apenas valor de uso.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Sobre essa institucionalização e burocratização do marxismo no século XX veja-se a brilhante análise de Maurice Merleau-Ponty, *Las aventuras de la dialéctica* (Buenos Aires, La Pleyade, 1974), e também a excelente argumentação de Cornelius Castoriadis, *A instituição imaginária da sociedade* (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982), especialmente pp.19-87.

<sup>2</sup> A respeito do novo conceito de tempo com o desenvolvimento do capitalismo, tanto na fábrica como no sistema escolar em construção, leia-se o ensaio pioneiro de E. P. Thompson, "Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial", em

Do mesmo modo, transmite-se percepção instrumental de espaço com a própria disposição dos objetos e pessoas (carteiras, alunos, quadro-negro, lugar do professor, etc.) numa sala de aula típica do final do século XVIII. E, independentemente do conteúdo transmitido (que até pode ser *modos de produção, revolução socialista, burguesia versus proletariado*, etc), a própria *forma* de se fazer isso já revela e reforça uma faceta da dominação: a verdade já pronta, que o professor deve apenas reproduzir e o aluno assimilar, sendo a produção do saber externa à prática educativa.

É evidente que a escola não se resume à reprodução das relações de poder, embora esse seja um de seus aspectos essenciais. Ela é também, e *ipso facto*, um campo de luta de classes, um *locus* de reprodução de poder, mas onde, dialeticamente, podem-se implementar práticas que questionem esse poder e esbocem novas relações societárias. Convém, a esse respeito, não cair num dos extremos opostos: o do reprodutivismo puro e simples e o da excessiva valorização do papel iluminista da escola. No primeiro caso vê-se exclusivamente a função da escola na reprodução das desigualdades, do exercício do poder, sem atentar para os conflitos e lutas que aí ocorrem, para as práticas educativas libertárias. E no segundo caso acaba-se negligenciando a funcionalidade do sistema escolar para o exercício da dominação em nome da (supervalorizada) importância libertadora das práticas educativas: qualquer conteúdo — desde a lista dos maiores rios do planeta até a dos nomes de ministros, principalmente quando dada em grandes doses —, até mesmo a disciplina autoritária, passa a ser considerado pré-condição para a "nova sociedade" que sucederá o capitalismo e continuará seu movimento rumo ao progresso.

Não se trata de pura e simplesmente buscar uma solução intermediária frente a esses dois extremos, mas, antes de tudo, de procurar entender a dinâmica da educação no interior do processo social do qual ela é parte. Não é a partir de qualquer esquema teórico e funcional de escola, até de um "modelo" de sistema escolar capitalista, que se vai compreender por que, por exemplo, a Prússia (e mais tarde a Alemanha) foi o primeiro Estado moderno a expandir desde o século XVIII um sistema de escolas públicas, gratuitas e obrigatórias, ao passo que em outros Estados (caso mesmo do Brasil) até as primeiras décadas deste século a escola era ainda de elite, e as autoridades se recusavam a educar as grandes massas populares.

Só poderemos explicar essas diferenças a partir de uma análise histórica de cada caso concreto, a partir da constatação de que a história não é a realização de uma lógica predeterminada (seja na economia, seja nos esquemas teóricos de qualquer filósofo), mas sim uma forma de ser do social em que são decisivas as lutas, as contradições e as situações de indefinição e de indeterminação, e onde alternativas plurais entram em

choque a cada momento. Afinal, as classes dominantes não agem de forma exatamente igual em cada Estado, assim como as reações e lutas dos dominados possuem especificidades e particularidades que expressam toda a sua riqueza e pluralidade. Um movimento de escolarização na sociedade tanto pode resultar de uma estratégia burguesa para melhor dominar e disciplinar sua força de trabalho, como pode, a partir de um certo momento, ser acelerado por demandas das classes populares que encaram a escolarização como um direito e uma possibilidade de melhoria para seus filhos. E não há aqui contra-senso ou antinomia, mas dialética: a expansão do sistema escolar possui de fato essas duas faces, encerra ao mesmo tempo essas duas potencialidades.

## II.

Onde essas observações sobre a escola nos levam? O que tem isso a ver com o tema *Livro didático para o ensino da geografia*?

Acreditamos que essa percepção do sistema escolar seja indispensável para refletirmos sobre o ensino da geografia e o material didático a ser utilizado. É apenas no interior da historicidade e da contextualidade específica de uma dada situação que poderemos avaliar com clareza o significado das alternativas da geografia escolar e do seu material de apoio.

A pergunta *Deve o professor de geografia fazer uso do manual didático?* precisa ser relativizada. Não se trata apenas, e nem principalmente, do tipo de obra a ser utilizada, da escolha entre A, B ou C. Independentemente do manual adotado pelo professor (que até pode ser o "melhor" em termos de conteúdo e tratamento pedagógico de vocabulário, das questões propostas, da adequação aos ensinamentos da psicologia educacional, etc), o que se constata na realidade é que o livro didático constitui um *elo* importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do *saber definido*, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte última de referência e contrapartida dos "erros" das experiências de vida.<sup>3</sup> Ele acaba, assim, tomando a forma de *critério* do saber, fato que pode ser ilustrado pelo terrível cotidiano do "veja no livro", "estude, para a prova, da página x até a y", "procure no livro", etc. Entendido nesses termos, o livro didático, apesar de não ser como querem alguns o grande culpado pelo autoritarismo e pela precariedade no ensino, acaba consubstanciando a sua forma usual e institucionalizada com o saber "competente"

---

<sup>3</sup> Um estudo, do manual como *elo* numa rede complexa de relações sociais de dominação, enfocando mais especificamente o caso dos livros didáticos de história, com análise de conteúdos, pode ser encontrado em Carlos Alberto Vesentini, "Escola e livro didático de história", em Marcos da Silva (org.), *Repensando a história* (Rio de Janeiro, Marco Zero/Anpuh, 1984).

externo à prática educativa, e passa a ser. meramente assimilado (mas não produzido) pelos alunos.

Contudo, é possível manter uma outra relação com o livro didático. O professor pode e deve encarar o manual não como o definidor de todo o seu curso, de todas as suas aulas, mas fundamentalmente como um instrumento que está a serviço dos seus objetivos e propostas de trabalho. Trata-se de usar criticamente o manual, relativizando-o, confrontando-o com outros livros, com informações de jornais e revistas, com a realidade circundante. Em vez de aceitar a "ditadura" do livro didático, o bom professor deve ver nele (assim como em textos alternativos, em *slides* ou filmes, em obras paradidáticas, etc.) tão-somente um apoio ou complemento para a relação ensino/aprendizagem que visa integrar criticamente o educando ao mundo<sup>4</sup>.

Apesar de não ser o conteúdo o único problema do ensino — e, muito provavelmente, nem mesmo o maior —, é evidente que ele possui uma inegável importância, em especial no caso do ensino da geografia.

Existe um conteúdo, hoje denominado *geografia tradicional*, que imperou durante muito tempo e que começa nos últimos anos a ser questionado e renovado. Pode-se resumir esse paradigma (que, evidentemente, encerra nuances internas) com a expressão *A terra e o homem*. Tentaremos, a seguir, mostrar sucintamente os seus traços principais.

Os livros didáticos tradicionais, baseados no paradigma *A terra e o homem*, começam com o "quadro físico" (coordenadas geográficas, fusos horários, relevo, clima, vegetação, etc.) e depois colocam, nessa "base", uma espécie de superestrutura constituída pelo "homem" (visto essencialmente como habitante, morador e consumidor) e pela "economia" (onde há igualmente uma seqüência predefinida, ligada a uma evolução temporal dos elementos: primeiro o meio rural, depois o urbano; o extrativismo e a agropecuária sempre antes da atividade industrial, etc). Os capítulos — ou melhor, os temas — são estanques e sem grandes relações entre si. Não há sequer uma integração nos moldes ecológicos dos próprios elementos da geografia física: há, no máximo, referência ao fato de que a vegetação *x* liga-se ao clima *y* (mas nunca o contrário, que em certos casos é também verdadeiro e fundamental), especialmente na Amazônia. Não há uma relação mais estreita, nos moldes de um sistema integrado, entre o relevo, o clima, a vegetação original, os solos e a hidrografia. Na abordagem do homem, apesar de esses livros sempre trazerem o (pseudo)debate entre "determinismo" e "possibilismo", concluindo que este último é mais correto que o primeiro, na realidade procuram "adaptar" o social ao meio físico.

Os comentários e fotos de palafitas na Amazônia, a ênfase nos esquimós e lapões, a supervalorização da

---

<sup>4</sup> O livro de Olga Molina, *Quem engana quem? Professor versus livro didático* (Campinas, Papirus, 1987), contém boas propostas para avaliar e utilizar criticamente o manual escolar.



realidade agrária (sempre vista em função de fertilidade natural do solo, de produtos "temperados" e "tropicais", de habitats ligados às características fisiográficas de seus locais, etc.) em detrimento da cidade e da indústria, etc, acabam na prática transmitindo uma visão naturalista ingênua do ser humano, como se o grande problema das relações sociedade/natureza fosse *quem domina quem*.

A importante idéia de construção ou produção do espaço pela sociedade moderna acaba ficando completamente ausente, pois no fundo ela não tem lugar numa perspectiva que nunca vê a segunda natureza e muito menos o homem como ser político. Os projetos alternativos de grupos e classes, as contradições sociais e os conflitos e lutas, as oposições de fundo econômico, étnico, sexual, nacional ou regional transformam essa abstração — homem — em algo extremamente complexo e difícil de ser reduzido a uma idéia unívoca e eterna.

A geografia escolar "naturaliza" o social-histórico: este talvez seja desde os primórdios o seu cerne, a sua função ideológica essencial. De fato, os manuais tradicionais em geral enaltecem explicitamente o seu "país", o seu Estado-nação. Suas origens históricas, no processo de grupos vencedores e alternativas vencidas, sempre são omitidas; o próprio território, delimitado por fronteiras, é visto como natural e "eterno", como algo inquestionável e não construído historicamente. A sociedade é subsumida ao Estado, verdadeiro "sujeito" implícito nesses livros. Os dados estatísticos e as informações arroladas são sempre "oficiais", oriundos de órgãos estatais, e nunca de organizações da sociedade civil. Em suma, há uma lógica social autoritária sub-reptícia a esses manuais: o homem, através de sua tecnologia (vista como "neutra" no sentido de isenta de relações de poder), que é racionalmente controlada, em especial pelo Estado (o agente dos supervalorizados "planejamentos"), domina a natureza, mas, ao mesmo tempo, nela habita e se adapta mesmo que a modifique. Nesse processo natural, o Estado — que constitui a "cabeça" da coletividade com traços lingüísticos, leis e território em comum, organizada sob a forma de "país" — é um dado imprescindível e terminal. O "coroamento" desses estudos é a descrição das nações do mundo classificadas pelo continente em que se localizam e por suas peculiaridades no quadro físico e nos aspectos humanos e econômicos.

### III.

Nos últimos anos, contudo, surgiram entre nós tentativas de renovação. São alternativas plurais, o que é enriquecedor para o ensino da geografia. O professor que busca implementar um ensino crítico já dispõe, desde que queira utilizar um manual, de algumas poucas opções no nível de 1º. e 2º. graus. Os manuais não são de fato imprescindíveis, mas o conhecimento e a leitura rigorosa

desse material é desejável, na medida em que ele reflete experiências inovadoras, mesmo que diferenciadas e todas sujeitas a reavaliações e reformulações.

O primeiro aspecto a assinalar, num balanço provisório desses livros renovadores, é que eles são fruto de uma conjuntura que possibilitou sua existência. É em relação ao processo histórico — e especificamente político — que a sociedade brasileira vem se convencendo nos últimos anos de que deve entender a emergência e as peculiaridades desses manuais. Eles só puderam surgir devido à desagregação da ditadura militar a partir de mais ou menos 1973-1974, com a "abertura" fortemente controlada pelo alto, mas possibilitando — e, em boa parte, sendo engendrada como reação ao mesmo processo — o aparecimento de brechas ocupadas ou abertas pelo renascimento de um sindicalismo autêntico, por greves e operações tartaruga "selvagens", pelo fortalecimento de uma oposição político-institucional (no início essencialmente como "frente" de oposições muito diferenciadas), pelo ressurgimento de uma imprensa crítica, etc. É aí que se enraíza o florescimento de livros didáticos renovadores, com forte carga crítica, que na década anterior também carregavam essa característica de "frente", de traços inovadores (extraídos, naquele momento, de autores como Pierre George, Yves Lacoste antes da revista *Hérodote*, etc.) acoplados a uma estrutura tradicional que persistia em se manter. Já na década de 80, por influência tanto da conjuntura interna como da adaptação criativa dos ricos debates que agitam a geografia "crítica" e a "radical", além da incorporação do(s) marxismo(s) no discurso geográfico, da assimilação (em alguns casos) do pensamento da "nova esquerda", etc, temos uma ruptura mais efetiva com o paradigma tradicional e um delineamento mais preciso das visões de mundo que norteiam cada proposta de renovação.

Pode-se dizer que alguns dos grandes dilemas atuais do pensamento de esquerda perpassam as diferentes concepções por trás de cada proposta alternativa para o ensino crítico da geografia. Sabemos que a esquerda, após a Segunda Guerra Mundial e especialmente a partir de maio de 1968, foi se tornando cada vez mais plural, tendo chegado ao ponto de perder sua frágil unidade. Essa unidade, anteriormente garantida bem ou mal pela hegemonia do marxismo, foi destroçada com os percalços do socialismo real, a barbárie do stalinismo, o florescer de novos movimentos sociais — como as lutas das mulheres, dos jovens, das minorias étnicas e sexuais, etc. — que exigiram novos discursos críticos, na medida em que não eram compreendidos no discurso marxista ortodoxo, a não ser no papel de "contradições secundárias" a serem sanadas pela "socialização das forças produtivas", dentro da visão mecânica do eco-nomicismo. O próprio termo "esquerda" é problemático, mas o utilizamos aqui indiferenciadamente para fazer referência a todas propostas que, mesmo sem ter unidade entre si, possuem em comum a percepção crítica da geografia tradicional e do capitalismo, comprometidas,

de uma forma ou de outra, com ideais de igualdade e justiça social.

Análise crítica da sociedade capitalista e, concomitantemente, da sua forma de produzir o espaço: esse é um traço comum dessas obras, apesar de o fazerem por perspectivas diferentes. As diferenças ficam mais claras quando se atenta para as alternativas à organização societária capitalista. Para uma parte da esquerda, o "socialismo real", apesar de alguns (poucos) problemas, é a solução já delineada, já eleita pelo "sentido" da história — algo interpretado de forma teleológica, como "etapas" prefixadas no processo histórico, como "conhecimento científico" que de maneira iluminista caminha junto com o "progresso". Aqui geralmente Cuba acaba simbolizando o futuro desejável para nós, o "caminho" a ser sutilmente mostrado ao aluno. A ênfase em conceitos instituídos, a serem meramente assimilados pelos alunos, é uma atitude correlata. Meio no estilo de um "manual de materialismo histórico" de Martha Harnecker — modelo ao qual deve não só o estilo, mas também a estruturação dos conceitos e categorias, aos quais apenas se acrescenta a palavra *espaço*, sem qualquer enriquecimento dos conceitos, positivisticamente entendidos, de *formação econômico-social*, *modo de produção*, *classes sociais* definidas de antemão na economia, *imperialismo* visto na ótica leninista vulgarizada, etc. —, se definem os "conceitos fundamentais" e depois vêm as exemplificações, a realidade empírica vista de forma fortemente dedutiva como ilustração da teoria.

Já para outros, o "socialismo real" é igualmente visto de forma crítica com a análise da burocracia, da fragilidade democrática, das novas desigualdades sociais que se reproduzem com a propriedade estatal (e não social) dos meios de produção. Não há aqui "caminho" a ser mostrado aos alunos: eles devem buscar os seus próprios caminhos, a partir de sua vivência e de suas opções de vida; o professor — e o livro didático — não é um "guia" ou um instrumento de "conscientização" nos moldes leninistas<sup>5</sup>, mas sim um orientador que ajuda o aluno no seu diálogo com a realidade e, ao mesmo tempo, com o saber corporificado em obras culturais.

Não há, então, a necessidade de supervalorizar conceitos, de estruturar o saber num sistema fechado em que não há lugar para o novo, para a indeterminação; pelo contrário, deve-se enfatizar a produção de saber na prática educativa, a criatividade na observação do real, na interpre-

---

<sup>5</sup> Estamos nos referindo ao livro de Lênin, *Que fazer?*, no qual se argumenta que o proletariado por si só pode chegar apenas a uma consciência reformista do social, havendo então a necessidade de intelectuais oriundos de fora da classe — aquela parcela da pequena burguesia que leu Marx e optou pelo lado do socialismo — para conscientizá-los e fazê-los adquirir uma percepção revolucionária do social. No fundo, é uma justificativa teórica do partido dito "revolucionário", concebido nos moldes do centralismo democrático (que tem muito de centralismo e pouco de democrático

tação crítica de textos. Este momento de redefinições, não apenas na geografia, mas na esquerda de uma forma geral, dispensa as certezas acabadas, a fé no "progresso" da história, os sistemas e conceitos que pretensamente tudo explicam mas que na realidade constituem o germe do totalitarismo.

Uma preocupação constante nessas tentativas de renovação — e um fator diferenciador entre elas — é com a forma de abordar a natureza. Há um consenso de que a forma usual, colocar as "bases físicas" antes, e nelas encaixar o homem e a economia, é incorreta e deve ser modificada. Mas o modo como isso deve ser feito é que constitui um problema. Alguns preferem misturar o social e o natural, colocando a análise dos climas junto com a agricultura, a do relevo junto com a da indústria, etc. Outros optaram por focar a natureza — e o próprio homem — sob uma ótica evolucionista da "história natural" em que o surgimento da sociedade humana foi um capítulo, apesar de num certo momento ter incorporado na sua dinâmica a própria natureza da qual surgiu. E existe ainda aquela abordagem que vê o natural subsumido hoje pelo social — sendo a natureza atual explicada pela dinâmica do social e não o inverso —, mas ao mesmo tempo reconhece uma lógica própria do natural entendido ecologicamente como sistema integrado no qual a biosfera constitui a escala mais ampla no que diz respeito ao seu significado-para-o-homem.

Em nosso ponto de vista, essas duas últimas formas de abordar a natureza são indiscutivelmente mais ricas e originais que aquela primeira, em que a pretexto de abolir a dicotomia entre geografia física e geografia humana se embaralham elementos que possuem lógicas diferenciadas, e o que fica é uma percepção fragmentada e instrumental de natureza — um mero "recurso para a economia".

Será que ao colocar fragmentos da natureza dentro de capítulos sobre a economia — por exemplo: o clima ou até os fusos horários (*sic!*) no meio de um estudo sobre agricultura; a estrutura geológica ou o relevo no interior de um capítulo sobre indústrias, etc. — eliminamos de fato a dicotomia entre a natureza e a sociedade? Ora, uma simples leitura desses trabalhos nos convence do contrário. Sentimos inevitavelmente uma ruptura, uma defasagem, quando se passa, mesmo que não mude o capítulo ou a unidade, da análise da estrutura fundiária ou dos conflitos no campo para os tipos de clima ou o mecanismo dos fusos horários. Até mesmo um aluno de 2º grau percebe essa enorme diferença, essa verdadeira dicotomia (que continua existindo, apesar da mesclagem entre estudo de elementos naturais e estudo de fatores econômicos) entre o mundo social e a natureza. Destarte, temos que admitir que essa dicotomia não é específica da geografia. Aliás, a bem da verdade, a ciência geográfica apenas reproduziu num certo plano uma oposição homem/natureza que foi engendrada desde pelo menos os séculos XV e XVI no processo de constituição da sociedade moderna e na sua percepção de natureza como recurso. Não é por acaso que aquelas poucas disciplinas que se situam na interface dos domínios do social e do natural — caso não só da geografia, mas também da antropologia, por exemplo — possuem todas elas uma diferenciação muito grande entre sua parte

cultural ou social e sua porção natural ou física. A grande questão que se coloca nesses casos é a *integração* entre o social e o natural, mas nunca — a não ser nos casos de dogmatismo, como o stalinismo com a ênfase numa "dialética da natureza", ou inversa e complementarmente o positivismo com o seu "fiscismo" do social — a homogeneização de domínios que são de fato diferentes, com lógicas próprias e diferenciadas.

Fundamentando-nos em Sartre, entre outros pensadores que tematizaram de forma semelhante essa questão (Karl Korsch, Merleau-Ponty, Adorno e Horkheimer, etc), podemos afirmar que há uma *razão analítica*, apropriada para o entendimento do mundo físico e natural, e uma *razão dialética*, fértil na análise do social-histórico. Levar uma dessas modalidades de razão até um domínio ontológico que não é o seu resulta sempre em dogmatismo, em "camisa-de-força", na tentativa de encaixar um real dentro de uma moldura teórica inadequada: tal é o caso do positivismo, por um lado, e da dialética da natureza nos moldes stalinistas (que por sinal muito se aproxima do positivismo), por outro lado.

É evidente que há possibilidades de integração (mas não homogeneização): alguns autores, como Lévi-Strauss, julgam que a dialética nada mais é que a razão analítica "lançando uma ponte sobre domínios obscuros", tentando refletir sobre o conflito, a contradição; e outros autores, como Merleau-Ponty, pensam que é possível uma dialética da natureza (mas não nos moldes do velho Engels, ou do marxismo soviético), desde que se trate tão-somente da segunda natureza, isto é, da natureza transformada pela ação humana. *Mas sempre fica patente a especificidade da primeira natureza (que ainda existe — e muito — na dinâmica da atmosfera, na interação dos elementos da paisagem, no encadeamento ecológico, etc.) com uma lógica própria, independente do trabalho do homem.*

Percebemos, assim, que essa dicotomia não é uma questão meramente da ordem do discurso, e muito menos exclusiva da geografia, pois ela é fundamentalmente resultante de uma prática histórica que, em grande parte, submeteu o natural aos imperativos do social (moderno), mas não conseguiu abolir uma lógica própria e diferenciada da natureza, que permanece e possui o seu peso. Essa problemática não é nova, e nem teve grandes aprofundamentos com o discurso geográfico (que na realidade acabou por empobrecê-la com o debate simplista entre "determinismo" e "possibilismo"). Ela já vem sendo colocada, no pensamento ocidental, desde pelo menos Bacon, Galileu e Descartes, recebendo ricas contribuições com Kant, Hegel e Marx, entre outros. É aqui que temos que nos posicionar, para enfrentar adequadamente a questão, deixando de lado aquele nosso provincianismo que julga que a geografia tem a exclusividade nesse tema e que a "solução" para tal dicotomia virá dos escritos de algum geógrafo sozinho ou em equipe.

Desde já, temos que reafirmar alguns fatos elementares: que será a história (não no sentido de disciplina acadêmica ou escolar, mas como práxis dos homens entre si e com a natureza) que vai dar uma possível solução, se é que ela existirá, para essa dicotomia

homem/natureza; que esse é um problema essencial não somente para a geografia, mas para toda a humanidade (e suas perspectivas futuras); que não foram os geógrafos que criaram essa oposição entre estudo do natural e do social, mas reproduziram — e reproduzem — um dos dilemas da nossa civilização, o de ser parte da natureza e ao mesmo tempo precisar instrumentalizá-la para se desenvolver; que a resolução desse problema virá basicamente de uma "revolução", esta entendida não no sentido marxista-leninista de "tomada do poder" por um partido político, mas da radical mudança nas bases culturais, econômicas, axiológicas, científicas e políticas da nossa civilização ocidental (que, por sinal, se reproduz há muito tempo no chamado "Oriente", até no "socialismo real"); e, finalmente, que não há nenhum "agente histórico revolucionário" predeterminado (referimo-nos à concepção messiânica de "proletariado", para alguns tido como um sujeito salvacionista dentro de uma 'teoria científica' do devir do social ou do materialismo histórico), mas poderá surgir a partir de contingências, de lutas concretas — de mulheres, de jovens, de minorias étnicas e sexuais, de moradores, de consumidores, de ecologistas, de empregados, etc. — que no seu desenrolar, aberto às indeterminações e à criação de novas possibilidades, começam a vislumbrar os alicerces de uma nova sociedade fundamentada na autogestão, na abolição do Estado (e conseqüentemente dos partidos) tal como o conhecemos, na relação entre iguais no plano econômico (sem exploradores e explorados), mas concomitantemente com a radical defesa das diferenças e do direito de ser diferente no plano individual, sexual, étnico, cultural, etc.<sup>6</sup>

Sabemos que a ordenação burguesa do mundo implicou a transformação do entendimento da natureza. O "cosmos fechado" cedeu lugar, nos séculos XV e XVI, ao "universo infinito": não mais a natureza com limites, e sim a (nova) idéia de *infinito*, indis-sociavelmente ligada a uma teoria do *progresso* ininterrupto, na qual a natureza entra como recurso — e recurso inesgotável, no final das contas — a ser aproveitado pelos homens, em especial na sua atividade mais nobre: a vida econômica, o encadeamento produção/circulação/consumo. A visão capitalista do mundo fundamenta-se numa ênfase na economia, vista como algo separado da política, e o próprio ideal de progresso — horizonte máximo e indiscutível, ao qual até o conhecimento científico se subordina (pois, como estabeleceu Descartes, o objetivo do saber é possibilitar que nos tornemos cada vez mais senhores da natureza) — acaba se confundindo em boa parte com o de desenvolvimento econômico. A natureza aqui é "morta", é mero recurso sem "vida nobre" ou lógica própria: ela deve apenas servir ao homem que, ao penetrar nos seus

<sup>6</sup> Embora com salutares diferenças, há uma vasta e boa bibliografia que tematiza com mais detalhes o perfil dessa (potencial) revolução não-autoritária, intimamente ligada a uma nova percepção da natureza. Podem-se mencionar, por exemplo, C. Castoriadis e Cohn-Bendit, *Da ecologia à autonomia* (São Paulo, Brasiliense, 1981); M. Bosquet (André Gorz), *Ecologie et politique*, coleção Points (Paris, Seuil, 1978); H. Marcuse, *Contra-revolução e revolta* (Rio de Janeiro, Zahar, 1981); e F. Capra, *O ponto de mutação* (São Paulo, Cultrix, s/d).

segredos, tal como o cavalo grego na cidade de Tróia, domina-a a partir "de dentro", a partir do conhecimento de suas "leis". Um forte pragmatismo, que instrumentaliza a natureza: essa é a essência da concepção burguesa do mundo natural. Mas essa concepção começou a sofrer uma crise há algumas décadas. A idéia de *limites* do universo — e, principalmente, da biosfera, importante conceito atual — ganha novamente espaço na ciência mais avançada.

Paralela e complementarmente a tudo isso, a noção de progresso é colocada em xeque pelo sentido suicida da evolução tecnológica do nosso presente — que na realidade só se aprimora com vistas ao desenvolvimento dos meios de destruição; da guerra, afinal —, pela poluição insuportável que ameaça a própria existência da vida no planeta, pela (re)descoberta da natureza como ser integrado (e não fragmentado) e "vivo", com o qual devemos nos entender de forma harmônica ao invés de pretender dominá-lo<sup>7</sup>. Nessas condições, objetivar uma inovação na geografia escolar tratando a natureza de forma fragmentada e meramente como recurso para a economia (o que ela é também, embora não seja apenas isso) constitui não apenas uma incorreção do ponto de vista da ciência natural do nosso presente — e da própria geografia física renovada, alicerçada na abordagem ecológica —, mas é sobretudo um caminho politicamente perigoso: o stalinismo foi, afinal, a corrente que mais enveredou por esse rumo, dentro da tradição marxista.

Enfim, só a prática docente nas salas de aula — e também fora delas, com estudos participativos do meio, por exemplo — é que irá engendrar uma geografia escolar crítica, voltada para a formação de cidadãos plenos. E tal tarefa é ininterrupta, o que vale dizer que não se deve encontrar uma "receita", um "modelo" acabado para ser constantemente reproduzido. A busca deve ser uma meta sem fim, o renovar e sempre experimentar novas atividades e conteúdos é condição *sine qua non* para um ensino que não sirva às relações de dominação. Tentativas de fornecer subsídios aos professores, em forma de manuais, vão felizmente se multiplicando. Sua diversidade constitui uma riqueza a ser preservada: daí o repúdio, de qualquer professor crítico, aos "programas oficiais" a serem seguidos. Mas o fundamental, nesta situação que possibilita experimentos e inovações, é evitar sistemas teóricos fechados, conteúdos que valorizem excessivamente os conceitos — entendidos, ademais, como definições — e assim deixem pouco espaço para a reflexão sobre o novo a partir do real e, nesse ato, a elaboração dos conceitos, sempre provisórios, que nada mais devem ser que expressões que nos ajudam a compreender o real e, na medida em que este é dinâmico, estão constantemente sujeitos a reformulações. Pois este é o escopo de um ensino

---

<sup>7</sup> Na tradição do marxismo (heterodoxo, naturalmente), o autor que mais avançou nessa percepção da natureza como *parceira* na práxis revolucionária — em vez de simples instrumento — foi Herbert Marcuse; e fora do marxismo (mas dentro de um pensamento crítico), com formação em física e forte influência do taoísmo, um autor que sistematizou de maneira feliz essa nova percepção da natureza, diferente daquela cartesiana-newtoniana (da qual até Engels e em parte Marx foram herdeiros), foi Fritjof Capra.

libertário: não ensinar, mas ajudar a aprender, orientar no crescimento intelectual-cognitivo-político, formar pessoas criativas, críticas e capazes de fazer coisas novas.



# Contra alguns lugares-comuns equivocados

A experiência que adquirimos nestes últimos anos através do diálogo com centenas ou talvez milhares de professores de geografia dos diversos recantos do país, em congressos, palestras ou cursos de reciclagem, nos levou a refletir sobre uma série de questões que com frequência são propostas ou sugeridas. Pensamos que o ensino da geografia vem avançando sistematicamente a cada ano, com a implementação de práticas educacionais renovadas e críticas por grupos de professores em diversos lugares e através de diferentes caminhos. Mas persiste uma série de verdadeiros lugares-comuns, reproduzidos seja por algumas *propostas curriculares* feitas sem o devido cuidado com a operacionalidade mas apenas valorizando a teoria, seja por autores que pretendem legislar sobre o ensino — em muitos casos sem ter a correspondente prática ou experiência educativa.

Podemos fazer uma pequena listagem desses mal-entendidos, que às vezes são interligados ou complementares. Trata-se, resumindo, das seguintes idéias e/ou propostas ligadas ao ensino: 1. A geografia que se ensina não é (mas deveria ser) aquela que aprendemos na universidade. 2. A geografia escolar está baseada no positivismo, ao passo que a geografia universitária ou de pesquisas teria como fundamento a dialética. 3. A ciência tem como pressuposto básico a totalidade do real, sendo que um dos grandes problemas da geografia escolar tradicional seria a compartimentação da realidade, sem haver uma totalidade estruturada para o conhecimento. 4. O ponto de partida para se entender o espaço geográfico, e conseqüentemente o ponto de partida no ensino da geografia, -deveria ser o *trabalho*, entendido como ação do homem sobre a natureza com vistas à produção de bens materiais. 5. O trabalho na sociedade moderna concretiza-se especialmente na atividade industrial; dessa forma, a indústria é a "chave" a partir da qual iríamos entender toda a produção do espaço na atualidade. 6. Nos dias de hoje não há mais uma primeira natureza ou natureza original (independente da ação humana), existindo tão-somente uma segunda natureza ou natureza humanizada, não havendo portanto nenhum sentido em separar de alguma forma, nem mesmo didaticamente, o social do natural-ecológico. 7. A geografia nova ou crítica estuda somente o social-espacial, não existindo assim lugar para a geografia física e para a abordagem da natureza independentemente da ação humana.

De uma forma genérica, podemos afirmar que muitas (embora não necessariamente a totalidade) dessas idéias são mais ou menos complementares, e que em grande parte elas se originam de uma certa simplificação mecanicista do marxismo, em especial do marxismo-leninismo. E como o

marxismo caricaturado e extremamente simplificado exerceu (talvez exerça ainda, em certos casos) até pouco tempo uma quase hegemonia intelectual nas universidades brasileiras — principalmente em determinados líderes que despontaram na produção geográfica do Brasil a partir do final dos anos 1970, essas idéias conheceram uma grande difusão por todo o país. Uma difusão mais teórica que prática, ou seja, muitos proclamavam sua crença nesses ensinamentos, mas poucos conseguiam ou tentavam colocá-los em prática nas salas de aula, no ensino da geografia. Não é difícil entender o porquê disso, como mostraremos a seguir. São, na realidade, idéias de difícil aplicação ou operacionalidade, especialmente se o professor pretender uma relação de reciprocidade com os educandos, objetivando o crescimento autônomo dos alunos. Vamos examinar criticamente essas idéias, que em parte até podem ter elementos de verdade, nas linhas a seguir.

A idéia de que o conteúdo da geografia escolar deve seguir passo a passo a trilha da geografia acadêmica não tem qualquer fundamento. Nos cursos universitários de geografia formamos geógrafos, técnicos ou intelectuais que irão trabalhar em planejamento, em análise ambiental e em pesquisas, ou que irão lecionar geografia. Nos níveis elementar e médio de ensino, entretanto, a geografia ensinada deve contribuir para formar cidadãos, para desenvolver o senso crítico, a criatividade e o raciocínio dos alunos. Num caso lidamos com adultos, com pessoas maiores de 18 ou 19 anos, que já fizeram o 1º. e o 2º. graus, e noutro caso lidamos em especial (salvo nos cursos supletivos, com classes de alunos trabalhadores) com crianças e adolescentes. Existem relações entre ambos os objetivos, mas eles são essencialmente diferentes. De maneira alguma podemos imaginar que estamos formando "pequenos geógrafos" no 1º. ou mesmo no 2º grau. E tampouco podemos imaginar, ingenuamente, que a geografia escolar existe com a função de reproduzir o que é pesquisado e ensinado na universidade. A geografia escolar existe, nunca é demais recordar, para auxiliar na formação de cidadãos, com a função de desenvolver o conhecimento e o posicionamento do educando sobre o mundo e frente a ele, de contribuir para um conhecimento crítico — e fundamentado — sobre o meio em que vivemos.

A universidade e os centros de pesquisa são lugares de geração de um conhecimento avançado, muitas vezes especulativo, novo, detalhado, profundo. Já as escolas elementares e médias são lugares de formação de crianças ou adolescentes, de uso do conhecimento, inclusive o geográfico, com o objetivo de permitir o crescimento autônomo do educando, de desenvolver suas potencialidades. Existem íntimas relações e até imbricações entre esses níveis de ensino, mas eles não se confundem. As escolas elementares e médias não devem ser vistas tão-somente como repetidoras do saber engendrado na universidade. Essa seria uma concepção elitista na qual se negligencia a possibilidade de se *produzir* um saber na prática educativa com crianças e adolescentes, e não somente reproduzi-lo de forma simplificada. E muito menos devemos encarar o ensino médio ou o elementar como

meros "preparatórios" para o universitário. Devemos entender esses diversos níveis de ensino como diferentes, normalmente complementares mas sem uma hierarquia rígida que dê à universidade toda a hegemonia (toda produção do saber, que será reproduzido nas escolas). As relações entre eles são complexas e há influências recíprocas, de mão dupla, e não somente a influência do ensino superior sobre os "inferiores".

É evidente que a universidade pode e deve contribuir para a melhoria do ensino médio e complementar. As pesquisas acadêmicas podem também estar voltadas para a compreensão do sistema escolar, do ensino da geografia, por exemplo, e fornecer valiosos subsídios para renovações. Mas isso exige uma aproximação, um conhecimento íntimo das práticas educativas das escolas. Não é ficando numa redoma ou encastelado na academia que se vai influenciar ou, pior ainda, legislar sobre o ensino de 1º. e 2º. graus, como pretendem alguns. Convém não esquecer que o fundamental na prática educativa é um conhecimento do educando com o qual se trabalha, o que só a experiência em sala de aula fornece. Isso significa que o saber gerado na universidade ou nos institutos de pesquisas não será meramente reproduzido de forma simplificada no ensino elementar ou no médio. Esse saber deve passar pela compreensão e pelo interesse dos alunos, pela relação pedagógica na escola, o que gera modificações ou adaptações importantes. A universidade, por exemplo, deve realizar ou coordenar cursos de reciclagem periódicos para professores do ensino básico, com a preocupação de fornecer os conhecimentos e as questões atuais. Todavia, não será o conteúdo exato desses cursos que o professor irá ensinar — ou melhor, ajudar o educando a aprender — nos colégios e sim uma adaptação criativa à realidade diferenciada dos alunos: idades e níveis de compreensão e de motivações, local onde residem, interesses existenciais e intelectuais, etc.

Quanto à idéia de a produção científica da geografia ser engendrada pelo "método dialético" e, inversamente, a geografia escolar tradicional ser influenciada pelo "positivismo", não há muito o que dizer. Já questionamos anteriormente essa interpretação equivocada.<sup>1</sup> É apenas uma simplificação que "resolve", para mentes afeitadas a um real seguro e maniqueísta (para as quais o bom é bom e o mau é mau, o certo é o oposto do errado, o preto é preto e não pardo ou cinza, etc), a complexidade do mundo. Nada melhor, para essas mentes, que um bode expiatório ou um estereótipo que "explica" qualquer situação. Assim como os escolásticos da Idade Média entendiam tudo ou pela Bíblia ou pela obra de Aristóteles avalizada pela Igreja — o que vinha "de Deus" —, e o que discordava disso geralmente era tido como obra ou influência "do demônio", também hoje há alguns que atribuem todos os problemas ou insuficiências

---

<sup>1</sup> Veja-se o nosso ensaio *O método e a práxis: notas polêmicas sobre geografia tradicional e geografia crítica*, reproduzido nesta coletânea.

(ou ideologias) da geografia ao "positivismo" e tudo o que é considerado correto seria fruto da "dialética". Deus e o

diabo na terra da geografia.

O positivismo, nesse contexto, virou sinônimo de tudo o que haveria de errado no conhecimento geográfico: a memorização de nomes de rios ou montanhas, a descrição de paisagens, a abordagem do homem apenas na condição de habitante, o famoso paradigma "A terra e o homem", a ausência de uma totalidade estruturada para os conteúdos, a separação entre sociedade e natureza, e qualquer outra coisa que se considere falsa. De nada adianta lembrar que para Auguste Comte, o fundador do positivismo, a simples descrição não seria científica, o homem não seria produto do meio natural (ao inverso, a ciência o remodelaria) e muito menos a memorização de nomes de rios ou montanhas seria um exemplo de atividade educativa "positiva". De nada adianta a explicação sobre o que foi o positivismo clássico, ou sobre o que é o neopositivismo dos nossos dias, que possui inúmeras diferenças — apesar de algumas eventuais semelhanças — em relação à geografia tradicional. De nada adianta porque o *mito* do positivismo, e não a sua realidade, é que foi erigido como "inimigo" ou fator explicador para todas as formas de "ideologia" ou de insuficiência explicativa na produção geográfica.

E de nada adianta, por outro lado, mostrar que a dialética se vulgarizou e se empobreceu no nosso século. Que, no mínimo, desde a clássica obra *As aventuras da dialética*, de Maurice Merleau-Ponty (1955), há praticamente um consenso na filosofia de que o pensamento dialético encontra-se em crise. Além das obras da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse), que polemizam com o uso mecanicista e vulgar da dialética como método vazio, a ser "aplicado" em qualquer conteúdo ou realidade, há a notável obra de Sartre, *Crítica da razão dialética* (1960), que aborda a crise da dialética em conjunto com a crise do marxismo.

A dialética resume-se hoje a uma importante *questão filosófica*, muitas vezes tematizada e debatida por autores que a compreendem (ou tentam reformulá-la) por diferentes perspectivas. Ela não é nenhum "método" salvador ou milagroso, que garantiria a veracidade e a legitimação científica para qualquer saber. E, convenhamos, se por um lado a dialética tem uma rica *tradição* histórica na filosofia, por outro lado ela não contribuiu praticamente nada para o desenvolvimento do conhecimento científico, em que pese toda a retórica vazia de alguns autores — normalmente com uma produção intelectual de baixa categoria — que proclamam os méritos da dialética na ciência ao mesmo tempo que possuem compreensões alternativas sobre o que ela seria na realidade.

Contudo, uma certa vertente da produção geográfica brasileira criou a partir do final dos anos 70 uma imagem mítica e fantasmagórica da dialética, entendida como tudo o que não é ideológico e que, pelo contrário, seria científico. E normalmente não adianta muito argumentar que ciência e ideologia não se opõem rigidamente, que há imbricações e

sobreposições entre esses atributos do saber, que o próprio conhecimento científico pode ser em muitos casos uma modalidade de ideologia. De nada adianta porque a militância cega e autoritária não compreende os ensinamentos que adota e tampouco reflete sobre eles. Ela somente aceita, repetindo, acriticamente, chavões ou explicações simplistas que assumem a roupagem de vanguarda ou de saber "revolucionário". As explicações racionais normalmente não funcionam em casos de mentes dominadas por crenças ou doutrinas irracionais.

A terceira idéia arrolada, a de que a realidade (social e natural) constitui uma única totalidade e, assim, todo conhecimento que omitir esse pressuposto será ideológico, é apenas um dogma que não possui base de sustentação na ciência moderna e mesmo na epistemologia. Se a realidade é uma ou rigidamente articulada em todas as suas partes ou manifestações, isso nunca foi de fato demonstrado. É uma crença, um *a priori* no qual se pode acreditar ou não, mas que não se consegue demonstrar racionalmente. Talvez isso seja verdadeiro, mas essa seria uma verdade absoluta, divina e não científica (estamos nos referindo aqui à *ciência real* e não a uma hipotética "ciência utópica" que só existe na cabeça de certos idealistas).

Foi em especial o século XIX que enalteceu o mito do universo mecânico e perfeitamente articulado, passível de um conhecimento absoluto e até de previsões, desde que se conhecessem as "causas" exatas de qualquer acontecimento. Esse foi o cientificismo, herdeiro de uma concepção de mundo e de saber engendrada pela física newtoniana e pelo racionalismo cartesiano. Há em Marx elementos impregnados desse cientificismo, embora a obra desse autor não se confunda inteiramente com tal paradigma. Mas os marxistas atuais que repetem incessantemente que o real é uma única totalidade, na verdade buscam o Marx cientificista, deixando de lado a vertente "relativística" (de ênfase na indeterminação, nas lutas em aberto, na possibilidade de criação do novo, etc.) de sua obra.

O direcionamento trilhado pela ciência do século XX, de Einstein a Heisenberg, de Freud a Jung, de Lévi-Strauss a Monod, etc, foi no sentido inverso à afirmação da totalidade. Foi na direção da diversidade, da pluralidade, das verdades relativas e da relatividade das coisas. Foi inclusive na valorização do acaso, da contingência, com uma correlata relativização da causalidade e da rígida determinação dos fatos. E a noção dialética de totalidade sempre esteve vinculada à crença num único sujeito do processo histórico, aquele que trabalha (o espírito, em Hegel, e o proletariado, em Marx) e reconstrói o mundo à sua imagem.

Foi uma *construção filosófica* brilhante, sem dúvida, especialmente para as condições históricas da época de Hegel e de Marx, mas já um tanto extemporânea frente à nossa realidade de hoje. Com a valorização atual da democracia e da pluralidade (inclusive de *sujeitos*: a mulher, as minorias étnicas, os consumidores, os indígenas, os jovens, etc), a idéia de totalidade naufraga junto com o seu correlato, o sujeito unitário e predefinido. E, convenhamos, a idéia de totalidade sugere sempre um caminho único, uma verdade una, uma coordenação perfeita de frentes ou de

lugares. Não seria justamente esse um dos principais alicerces do totalitarismo?

Sem dúvida, nos dias de hoje o conhecimento científico avança na direção do holismo, do enfraquecimento das fronteiras entre disciplinas ou ciências isoladas, de explicações e teorias que dão ênfase à globalidade do real. Mas não se deve confundir o holismo da atualidade, que se encontra num estágio embrionário, com a velha totalidade de Hegel ou, pior ainda, dos marxistas economicistas. Hoje se descobre a cada dia que o real tem íntimas conexões que ultrapassam os limites dos Estados-nações e até das ciências parcelares. Há uma expansão gradativa das idéias e práticas interdisciplinares e, mais ainda, transdisciplinares. Há o famoso lema reproduzido em todos os recantos do planeta por militantes ecologistas: "Pensar globalmente, agir localmente". Há o crescimento da consciência de estarmos todos num único barco — a biosfera ou a "nave" Terra —, segundo a qual dependemos dos demais seres vivos e das condições abióticas que permitem a existência de vida no planeta. A idéia de que os problemas locais têm hoje uma dimensão global (e vice-versa) está ficando cada vez mais evidente.

Mas esse novo estágio da ciência não ressuscita a idéia teleológica de estruturação social-ambiental do marxismo ("modos de produção", "formações econômico-sociais"). Pelo contrário, esse novo holismo admite uma globalidade que não é totalidade: uma globalidade aberta à indeterminação e à contingência, à possibilidade de criação do novo, no qual não há lugar para qualquer determinismo no estilo das "leis da dialética" ou "leis da história".

Pretender enxergar nessa velha totalidade marxista o holismo ecológico e científico dos dias atuais é vender gato por lebre, é omitir ou não conseguir reconhecer a novidade e a especificidade dos novos saberes que surgiram nas últimas décadas. É a partir desse novo holismo que temos que refletir sobre a unidade (que não se confunde com homogeneização) da geografia escolar, que de fato compartimentava o real em itens ou assuntos estanques.

Assim como na vida política e social temos que reconhecer e aceitar as diferenças e a pluralidade, o ponto de vista e os interesses dos *outros*, sem a pretensão totalitária de homogeneizar tudo numa única estrutura unívoca, também na realidade estudada pela geografia temos que assumir lógicas diferenciadas da natureza e da sociedade, por exemplo, que mesmo se entrecruzando possuem dinâmicas próprias e independentes. Integração, sim, mas não diluição das diferenças numa totalidade fechada e determinada pela economia. Voltaremos a este item logo adiante.

Examinemos agora, sucintamente, a idéia de que o trabalho (e, como consubstanciação deste na modernidade, a atividade industrial) exerce um papel determinante nas relações dos homens entre si e com a natureza, sendo dessa forma o ponto de partida para se explicar o espaço geográfico e para o próprio ensino da geografia.

Em primeiro lugar, devemos deixar claro que estamos aqui num terreno diferente do campo daquelas idéias

simplistas sobre dialética ou totalidade a que nos referimos antes. Não se trata essencialmente de dogmatismo e vulgarização abusiva do marxismo, como nos casos anteriores, e sim de uma interpretação com maior riqueza e complexidade, na qual há um equívoco mais didático-operacional que teórico. Apesar da relatividade da noção de trabalho social, que foi um dos principais alicerces para a construção das ciências sociais no século XIX<sup>2</sup> e que nos dias de hoje se encontra num momento de redefinições e questionamentos, há o fato inegável de que a expansão industrial foi um elemento básico para as transformações espaciais ocorridas a partir do final do século XVIII.

Não vamos nos estender nesse ponto. Já demonstramos esse fato com longos comentários e exemplificações em outras obras, inclusive didáticas. E apesar de não sermos adeptos da supervalorização da noção social de trabalho, que se tornou problemática nesta época de expansão da robotização e do tempo livre e também da crise ecológica e da necessidade de repensar as relações homem/natureza<sup>3</sup>, julgamos que é possível deixar de lado essa discussão, para os fins a que nos propusemos neste texto voltado para questões da geografia escolar. Não vamos aqui discutir esse conceito de trabalho e a sua ligação com a atividade industrial. Mas é ponto pacífico que a indústria moderna representou uma nova forma de construção do espaço pela sociedade humana. O grande problema que existe, na ótica do ensino da geografia, é a pretensão de se partir desse fato — e unicamente dele — para explicar o espaço geográfico. Ele acaba funcionando como uma espécie de panaceia que tudo explica ou compreende. Em nome de uma pretensa verdade teórica, esquece-se da realidade dos alunos e do ensino.

Tenta-se, desde a 5<sup>a</sup>. série (ou antes) até o 3<sup>o</sup>. ano do colegial, partir sempre da industrialização para explicar todos os aspectos do espaço geográfico mundial, nacional ou local. Isso é um exagero e um equívoco tanto teórico-metodológico como, principalmente, didático. Um exemplo desse erro pode ser encontrado na *Proposta curricular para o ensino de geografia — 1<sup>o</sup>. grau*, do Estado de São Paulo

---

<sup>2</sup> "As tradições clássicas da sociedade burguesa, assim como o marxismo, compartilham do ponto de vista de que o trabalho é o fato social principal. Elas concebem a sociedade moderna como uma *sociedade do trabalho* (...). É precisamente este poder determinante abrangente do fato social trabalho e de suas contradições que, hoje em dia, tornou-se sociologicamente questionável." Claus Offe, *Capitalismo desorganizado* (São Paulo, Brasiliense, 1989), pp. 167-171.

<sup>3</sup> A idéia de que só o trabalho (humano) produz riquezas, além de ser um dos fundamentos da ideologia burguesa — e também do marxismo, neste ponto um herdeiro daquela —, na realidade é complementar a uma desvalorização da natureza, vista somente na condição de recurso ou matéria inerte. Homem/sujeito e natureza/objeto são os pilares dessa noção de trabalho social supervalorizado, nos quais o progresso consistiria nas obras humanas que reconstruiriam e humanizariam o meio ambiente.

(Secretaria da Educação, Cenp — Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1988). Apesar de ter se originado de um processo democrático, em que mais de 150 professores (representantes de delegacias de ensino de diversos municípios) se reuniram algumas vezes e *discutiram* caminhos possíveis para o ensino da geografia<sup>4</sup>, essa proposta foi escrita por um seletivo grupo de burocratas que acabou por direcioná-la numa trilha apriorística.

Existem até algumas boas sugestões de conteúdo e de atividades nessa proposta, desde que tomadas isoladamente. (Por sinal, uma ou outra dessas sugestões foi visivelmente extraída de obras didáticas de nossa autoria, sem haver contudo nenhuma referência, nem mesmo na bibliografia.) O grande problema é a estrutura geral da proposta, que parte de um pressuposto economicista ("as sociedades humanas, a partir do trabalho, produzem espaços diferenciados", e o "processo de industrialização é o determinante das atividades produtivas e das relações homem/natureza") e tenta aplicá-lo em todas as séries do 1º. grau. Assim, por exemplo, na 4ª. série, na qual sequer há geografia como disciplina específica, sugere-se que o professor adote como ponto de partida "o trabalho social como elo para estudar as relações cidade/campo e sociedade/natureza", e na 5ª. série pede-se que ele trabalhe essencialmente a "industrialização e produção do espaço no Brasil".

Fica visível aí uma enorme inadequação frente à realidade etária e psicogenética dos educandos dessas séries. Trata-se somente de uma teoria marxista, passível de sérias discussões no nível universitário, mas totalmente deslocada na 4ª. e na 5ª. séries do 1º. grau. O absurdo operacional dessa proposta chega a tal ponto que até duas professoras que participaram da equipe coordenadora, que trabalharam na Cenp e ajudaram na redação inicial do documento, quando posteriormente trocaram esse órgão burocrático pela função docente em escolas de 1º. grau, tiveram que modificar o conteúdo proposto, em especial para 4ª., 5ª. e 6ª. séries. Elas tentaram aplicar a proposta e lograram resultados escassos com os alunos. Acabaram percebendo que o conteúdo proposto é demasiado abstrato e distante dos interesses e do grau de compreensão desses educandos.

---

<sup>4</sup> Entre os nomes listados como participantes das discussões que teriam originado essa proposta, consta também o nosso. Gostaríamos de ressaltar que estivemos junto com esses professores-representantes por duas tardes, atendendo a um pedido deles (que fizeram um abaixo-assinado solicitando o comparecimento), e que pouco do que discutimos acabou sendo incorporado ao texto, o que foi lamentável: muito do que expusemos na ocasião, em 1985 e 1987, a respeito da crise do socialismo real e das economias planificadas, da *perestroika*, da nova ordem geopolítica mundial, etc, que enfrentou acirradas mas pouco fundamentadas contestações de dois ou três professores dogmáticos, poderia auxiliar o professorado (e, conseqüentemente, os alunos) a entender melhor as mudanças internacionais em 1989, 1990 e 1991. E mesmo a proposta não estaria tão defasada ou anacrônica frente às modificações recentes no globo.



Tal conteúdo não permite que os educandos partam do concreto para chegar ao abstrato, como seria o ideal nessas séries. Os conceitos sugeridos como fundamentais — trabalho social, indústria, relação sociedade/natureza — na realidade são abstrações de difícil apreensão pelos alunos dessas faixas etárias. O máximo a que se chega por essa via é fazer o educando memorizar noções que não compreende de fato, que para ele não possuem ligações com a realidade existencial.

Por fim, temos a idéia de que a natureza em si não existiria mais nos dias de hoje, e a geografia como ciência social abordaria somente a natureza como recurso para a economia, excluindo o estudo do meio natural, isto é, a geografia física. Normalmente utilizam-se neste caso dois tipos principais de argumentos. Um deles é a reiteração como verdade absoluta de algumas frases isoladas de Marx de acordo com as quais a segunda natureza, isto é, a natureza humanizada ou reproduzida pela ação humana, teria substituído completamente a natureza original. Se houver natureza primitiva ou independente do social, escreveu Marx no século passado, é tão-somente em alguma ilha de coral perdida no oceano Pacífico.

Na tentativa de comprovar isso, costumam-se citar os desmatamentos e a propriedade de terras na Amazônia, ou as placas e estradas, como evidências de que mesmo no interior de uma das últimas grandes reservas florestais do globo há um predomínio absoluto da dinâmica social, que teria eliminado a dinâmica natural.

O outro argumento utilizado é que a separação ou dicotomia entre natureza e sociedade seria apenas ideológica, não possuindo grande base de apoio na realidade. É como se essa diferenciação fosse um resultado da insuficiência explicativa — ou da mistificação — da geografia, do "positivismo" ou da sociedade de classes, uma dicotomia contudo mais teórica do que empírica ou real. Existe uma vertente que chegou até a argumentar que não existe natureza em si; o que haveria seriam apenas "discursos da natureza", que variariam conforme a sociedade (os indígenas, por não se dividirem em oprimidos e opressores, não teriam um discurso da natureza; o surgimento das classes sociais e do Estado teria inventado a natureza, ou melhor, a *idéia* de natureza; a sociedade capitalista, por sua vez, teria produzido um outro discurso da natureza, diferente daquele que predominou no feudalismo, etc).

As idéias sintetizadas acima possuem alguns poucos elementos de verdade. Entretanto, elas são falsas na sua lógica e em especial nas suas conclusões. É fora de dúvida que o social moderno representou um domínio do homem sobre o meio natural. A partir do desenvolvimento do capitalismo e, concomitantemente, do racionalismo moderno, base da própria ciência, as relações e contradições sociais incorporam e explicam grande parte das transformações naturais ocorridas no espaço geográfico. A rígida separação ou dicotomia sociedade/natureza foi de fato um produto social, engendrado pela modernidade, pelo advento e expansão do capitalismo. Essa dicotomia esteve (e ainda está, em grande medida) na base do conhecimento

científico, no qual há uma separação entre o homem na condição de espírito cognoscente (o *sujeito*) e a natureza como recurso ou objeto a ser conhecido e instrumentalizado.

Um dos grandes dilemas e desafios da atualidade consiste justamente na superação dessa dicotomia e dessa visão pragmática da natureza, que muito tem a ver com os graves problemas ecológicos que ora enfrentamos. Só que essa constatação não corrobora com a idéia de que não há natureza em si, independente da ação humana, e que a separação entre sociedade e natureza é somente ideológica. A dicotomia ou *oposição* entre o social e o natural foi um produto do desenvolvimento econômico-social da modernidade, mas é evidente que existe uma natureza anterior ao homem, aquela que o gerou num certo momento, e é óbvio que ela permanece na atualidade, tendo suas lógica e dinâmica específicas. A própria *crise ecológica*, tão agudizada neste final de século, mostra exatamente que há limites e determinações (o que não se confunde com determinismo) oriundos do meio natural, da biosfera em particular, com os quais o sentido da sociedade moderna e capitalista entra em choque.

Se a natureza fosse somente um discurso não haveria esses limites naturais ou ecológicos, e a única crise que existiria seria a social. Há autores que vão por esse caminho, tentando interpretar toda a dimensão do problema ecológico a partir somente das contradições sociais, como se os desequilíbrios do ambiente fossem um pseudo-problema, ou uma questão secundária e derivada, sendo que o fundamental estaria na exploração de uma classe por outra. Essa é uma leitura muito estreita e pouco criativa: Marx e especialmente Engels fizeram uma leitura semelhante no século XIX, mas as suas condições históricas (e ecológicas) eram outras, num contexto em que ainda se podia ser otimista frente à imensidão do meio natural e ao poder do homem de tudo corrigir ou transformar. Na época de Marx era um consenso científico a idéia de que a natureza se identificava com o universo, e este era infinito. E como a natureza era vista como matéria inerte, que a tecnologia dominaria sem problemas, qualquer desequilíbrio ambiental era encarado como fato passageiro e irracional, que a ciência e seu produto, a tecnologia, haveriam de corrigir. Aplicar acriticamente essas idéias à nossa realidade é um contra-senso científico, político e educacional.

A ciência do século XX reformulou a idéia de natureza, descobriu o conceito de biosfera — a natureza que permite a existência de vida no planeta e que apresenta limites tangíveis. Sem dúvida, a questão ambiental possui também a sua dimensão de classes: os privilegiados geralmente habitam áreas menos poluídas, são os grandes responsáveis direta ou indiretamente pela maior degradação ambiental porque consomem mais, etc. Mas isso não invalida a dimensão extraclassista da questão ecológica, que é antes de mais nada planetária e não somente localizada nas áreas de maior evidência.

Além dos problemas e contradições sociais, há sem dúvida alguma uma premente questão ecológica, que, apesar de se interligar e sobrepor àqueles, não se confunde com eles. Existe, portanto, uma dinâmica do social e uma

dinâmica da natureza, que interagem e se influenciam mas não se anulam. A constatação de que o capitalismo enalteceu e agravou essa diferenciação entre natureza e sociedade não anula o fato de que ela sempre existiu, pelo menos desde que o homem se distinguiu dos demais seres vivos e criou um mundo cultural.

Sem dúvida, a natureza é simultaneamente um real concreto e um (ou vários) discurso(s). A própria sociedade também o é, pois o discurso dominante de uma sociedade sobre si própria normalmente difere da sua realidade. Sociedades alternativas, no decorrer da história e das diferenças espaciais, engendraram idéias específicas sobre a natureza. Não devemos ficar apenas no esquema evolucionista do marxismo-leninismo stalinista (comunidade primitiva, escravismo, feudalismo, capitalismo e socialismo), pois ele não dá conta da realidade complexa das diversidades societárias. Sociedades indígenas, por exemplo, podem ter suas visões plurais da natureza, diferentes entre si e frente à nossa, da sociedade moderna ocidental. E outras culturas ou civilizações, como a indiana ou a chinesa, costumam ter seus discursos ou idéias sobre a natureza, que variam até mesmo no tempo e no espaço.

É extremamente difícil uma organização societária não produzir uma idéia de natureza, pois uma das necessidades básicas de todas elas é a de se relacionar com os elementos do meio em busca de abrigo ou alimentos, para elaborar utensílios e instrumentos, etc. A idéia de natureza decorre das práticas, das relações dos homens entre si e com o meio circundante. Nesses termos, a sociedade moderna ou capitalista produziu uma visão pragmática e instrumental de natureza — como aquilo que não tem alma, que é essencialmente um recurso e que pode ser usado à vontade porque é infinito —, e essa visão foi básica para a lógica dessa sociedade, que é voltada para a expansão contínua (o *progresso*), para a incessante produção de obras materiais que reconstruam o meio.

Há, na realidade, um estudo geográfico da sociedade e um outro da natureza. Eles se entrecruzam, se integram (ou buscam se integrar), são mesmo complementares. Mas é infantil querer acreditar que somente a ideologia os separa, que não há nenhuma diferença básica entre o estudo da dinâmica natural e o estudo da dinâmica social. O trabalho da geografia física por um lado vai na direção da especialização: o climatologista, o geomorfólogo, o especialista em solos, etc. Por outro lado, se direciona na abordagem globalizante da paisagem, com vários conceitos e métodos oriundos da ecologia, que é cada vez mais interdisciplinar, com contribuições importantes de várias especialidades (oceanografia, biologia, geologia, geografia física, etc). E a geografia humana progressivamente vai estreitando seus laços com a sociologia, a economia, a história, a ciência política, a antropologia e até a psicologia da percepção, sem falar da filosofia. Nela se incorpora e se polemizam noções e idéias oriundas do marxismo ou do pós-marxismo, do anarquismo e também de diversos autores originais ou de difícil rotulação.

É lógico que o geógrafo físico dificilmente deixa de levar em conta a ação humana, e o geógrafo social

geralmente procura refletir também sobre o ambiental-ecológico. Mas que não se venha a partir daí afirmar que não existe essa diferenciação entre geografia física e humana. Isso seria tomar aspirações ou ideais por realidade. Seria ignorar que os métodos, formas de abordagem, conceitos principais, etc, são essencialmente diferentes no estudo do meio natural e no estudo do social moderno. Seria, enfim, em nome de uma hipotética unidade (palavra tão cara às mentes autoritárias, que sempre exorcizam as diferenças), desconhecer a diversidade e a pluralidade existentes no real.

A geografia escolar, portanto, trabalha tanto o social como o natural, procurando integrá-los. E integração não se confunde com homogeneização: não se diluem as diferenças quando se integram dois estudos ou duas realidades complementares e diversificadas. Se o objeto estudado for a Amazônia, por exemplo, não se esquecerão as lutas pela posse da terra, as grandes empresas ou capitais multinacionais, o papel do Estado, os interesses dos indígenas e dos povos ribeirinhos, os desmatamentos freqüentes e norteados pela economia mercantil, etc. Mas também não se pode esquecer a dinâmica da paisagem natural, a integração das águas com o clima, deste com a mata, desta com os solos, etc. Temos que associar todos esses aspectos, sociais e ecológicos, mostrando como eles interagem e formam uma unidade complexa e instável (não confundir com totalidade, pois esta pressupõe estrutura e determinações apriorísticas). Uma unidade na qual o agente mais ativo é evidentemente o social, com suas contradições e conflitos. Só que essa unidade, por mais que os elementos se influenciem reciprocamente, não elimina a dinâmica específica de cada um deles, em especial aquela do social e aquela da natureza.

Alguns discordariam dessa nossa posição e diriam que o estudo da natureza como ecossistema caberia ou à geologia ou à biologia ou talvez até à física (meteorologia). Chegou-se a afirmar — e professores-autores de geografia! — que se o estudo dos solos, do relevo, da estrutura geológica, da hidrografia, etc, tivesse de fato alguma utilidade, então o melhor seria advogar a introdução da geologia (e talvez da astronomia, da oceanografia, da hidrologia...) no 1º. e no 2º. graus. A nosso ver, esse é um ponto de vista estreito, que não consegue enxergar o papel da escola e do ensino da geografia. Usando uma metáfora, podemos dizer que tal perspectiva lembra aquela da criança serrando o galho da árvore no qual está sentada.

Indo por esse caminho (que é absurdo), logo concluiríamos que a sociologia deveria se ocupar do estudo da reforma agrária ou das lutas pela terra; a economia, voltar-se para o estudo do capitalismo ou do subdesenvolvimento; a história, para a *perestroika* e a crise do "mundo socialista"; a psicologia, para a percepção com o espaço vivido pelos indivíduos, etc. E a partir daí seria inevitável deduzir que a geografia é inútil e perfeitamente dispensável. Há nessa visão uma série de equívocos elementares.

Em primeiro lugar, existe uma compreensão positivista (aqui, sim, esse conceito se aplica!) do que é uma ciência,

como se houvesse "fronteiras" bem definidas que delimitariam objetos diferentes: à biologia e somente a ela caberia o estudo das florestas e dos ecossistemas; à hidrologia, o estudo das águas continentais; à oceanografia, o estudo dos mares e oceanos; à geologia, o estudo das rochas e do relevo, e assim por diante. Em segundo lugar, imagina-se que todo assunto que tiver alguma importância educacional deveria ser introduzido na escola por uma — e somente uma — ciência ou disciplina específica, que o teria como seu "objeto". Sendo isso verdade, teríamos que ter várias centenas de disciplinas diferentes nas escolas elementares e médias, pois há poucas dúvidas sobre a "necessidade" de se conhecer algo de astronomia, de ecologia, de rios, de oceanos, de noções de computador, de respeito pelos direitos humanos, etc.

Ora, as ciências não possuem objetos específicos e delimitados por rígidas fronteiras. É comum que um mesmo aspecto do real seja estudado por três, quatro, cinco ou mais disciplinas diferentes: vejam-se os exemplos da paisagem natural, reforma agrária, subdesenvolvimento, espaço urbano, desequilíbrios ambientais, crise do "socialismo" e das economias planificadas, etc. E nem o objeto — ou objetos — de uma disciplina constitui algo permanente e indiscutível, mas, pelo contrário, é um dos campos de polêmicas e freqüentes redefinições, que fazem parte do avanço do conhecimento. As diferentes ciências — exatas, naturais ou sociais — não constituem unidades autônomas e isoladas. Há sobreposições de objetos, conceitos, teorias, e há também enormes influências recíprocas. Todo bom sociólogo conhece algo de economia, e todo economista precisa de noções de sociologia; todo bom historiador sempre que possível dá as suas espiadinhas na recente produção da ciência política, da antropologia, da economia, etc, e os profissionais dessas áreas também se interessam por história. Não é incapacidade do cientista e muito menos da sua ciência específica. É diálogo e troca de experiências e de saberes, o que é imprescindível para a dinâmica da produção científica.

As diferentes ciências nascem e se desenvolvem de forma imbricada, geralmente com objetivos ou papéis sociais diferenciados mas com objetos, conceitos e teorias pelo menos parcialmente semelhantes ou sobrepostos. A divisão acadêmica do trabalho, a compartimentação em ciências parcelares, embora seja em parte necessária (pela extrema complexidade e especialização do saber), nem sempre corresponde muito bem às necessidades do conhecimento sobre o real.

A geologia ou a astronomia, por exemplo, são disciplinas acadêmicas surgidas a partir de necessidades práticas extra-escolares ou "técnicas", ligadas ou à prospecção de minérios ou ao cálculo de órbitas de astros e em especial da Terra, com vistas às suas influências sobre a vida humana (estações do ano, cheias de rios, medidas de tempo, etc). Pretender introduzi-las no ensino de 1º. e 2º. graus implicaria a necessidade de uma reformulação quase total: teria que ser um outro curso superior de geologia ou de astronomia, e não esse que vem existindo há várias décadas no mundo inteiro. Não é devido a uma crise, passageira ou permanente, do mercado de trabalho do geólogo, que dispõe

hoje de menores possibilidades de arrumar um bom emprego do que nos anos 1970, que se vai reformular o ensino médio e elementar para acomodar profissionais ociosos. Não devemos encarar o sistema educacional com tamanha falta de seriedade ou de importância (por mais que nossas autoridades, aqui no Brasil, persistam em fazê-lo). Sempre surgem novos e importantes temas ou problemas que as crianças e os adolescentes devem estudar, mas isso não significa a necessidade constante de se criarem novas disciplinas.

Há a crescente importância da informática e dos computadores na vida social, a valorização dos direitos humanos, o crescimento da consciência ecológica, e assim por diante. Contudo, criar disciplinas novas para trabalhar tal ou qual problema é uma atitude meramente burocrática. É uma incompreensão do dinamismo dos saberes já existentes, que engendram ou incorporam novos temas com o avanço do conhecimento e com as transformações do real. Veja-se o computador, por exemplo. Ele é um poderoso instrumento para o ensino de *todas* as disciplinas, e não algo à parte e que deveria ficar sob a responsabilidade de um novo professor. E o mesmo se pode dizer de direitos humanos, questão ambiental, compreensão do trânsito ou do (aparente) caos urbano. Sem dúvida, os educandos devem refletir sobre tais temas, que normalmente fazem parte do seu dia-a-dia. Mas para se chegar a isso não é necessária nenhuma reforma burocrática de disciplinas, e sim o redirecionamento das já existentes, com reciclagem ou mesmo simples motivação pessoal (e material, com as condições indispensáveis) dos professores.

E que não se lembre aqui que o geógrafo é um astrônomo ou um geólogo (ou um biólogo) medíocre, pegando isoladamente uma frase de Yves Lacoste. A estes, que em nome de um aspecto econômico-social supervalorizado apregoam a eliminação de diversos temas básicos da geografia, deveríamos lembrar que, pela lógica dessa frase de Lacoste, o geógrafo seria também um marxista medíocre. Mas o essencial não é isso. Seria de fato necessária uma sólida formação em geologia para se abordarem temas como rochas ou relevo na 5ª. série? É preciso ser um bom astrônomo para ajudar o educando do 1º. grau a entender a posição da Terra no espaço sideral e a importância dos movimentos do planeta para os climas? E seria preciso um economista bem formado para discutir sobre capitalismo e subdesenvolvimento no ensino médio? grau? Se acreditássemos nisso teríamos uma compreensão *tecnocrática* da educação e logo iríamos concluir que somente alguém com a formação de um Jean Piaget, por exemplo, poderia dar aulas no ensino elementar, em especial da 1ª. à 4ª. série. Além disso, estaríamos desconhecendo que não é o estudo das rochas em si, ou do espaço sideral, ou do relevo e da hidrografia, tomados isoladamente, que interessa ao ensino da geografia (ou mesmo aos objetivos educacionais). É a compreensão do espaço geográfico, do espaço em que a humanidade habita e no qual produz modificações. É, enfim, a compreensão crítica do meio em que vivemos, desde a escala local até a nacional e a mundial. É lógico que a compreensão desse meio passa também pelo estudo da Terra como planeta, dos climas e até, num certo

momento e sem grande profundidade, das rochas e das riquezas minerais.

Não devemos ficar numa espaciologia abstrata que consiste na repetição de que o social produz e reproduz continuamente o seu espaço (esquecendo de mostrar que este possui também elementos naturais, que têm a sua dinâmica própria), que o trabalho é a base da reconstrução da natureza operada pelo homem, etc. Com isso nos limitaríamos à reprodução de dogmas que pouco têm a ver com a realidade existencial e cognitiva dos educandos. Temos que levar os alunos a absorver a paisagem e interpretá-la, a reconhecer uma ação do rio próximo na modelagem do relevo, a ação do social na poluição desse rio, etc. Há lugar para a geografia física no ensino crítico desta disciplina. O que não devemos fazer é permanecer no tradicional superado, que compartimentava rigidamente os elementos e não estabelecia grandes relações entre eles, e que dava ênfase mais à memorização que à observação ou à compreensão crítica.

Àqueles que argumentarem que não devemos dicotomizar a natureza e a sociedade, perguntaríamos se o real não possui também as suas dicotomias, e se omitir essa oposição (e integração, simultaneamente) entre o social e o natural não seria adotar o procedimento da avestruz. Poderíamos igualmente perguntar qual seria a base científica para anular as diferenças entre o natural e o social, mesmo sabendo de antemão a resposta (a totalidade marxista-leninista, com a ênfase na produção, e a percepção da natureza somente como recurso). Mas será que nos dias de hoje, após a queda do muro de Berlim, o fracasso das economias planificadas e o esfacelamento do império soviético, haveria ainda alguém para escutar esse discurso estereotipado?

# Ensino da geografia e livro didático

## Questionando alguns mal-entendidos

*"Moru em minha própria casa Nada imitei de ninguém  
E ainda rio de todo mestre, Que não riu de si também."  
(Nietzsche)*

O livro didático tem sido um assunto freqüentemente abordado nas discussões geográficas dos últimos anos. Nós mesmos, juntamente com Vânia Vlach<sup>1</sup>, fomos provavelmente os primeiros a trabalhar criticamente essa temática. Inúmeros outros analistas trilham posteriormente esse caminho, acrescentando itens importantíssimos, aprofundando certos tópicos, retrabalhando outros, historicizando determinados autores e manuais... Permanecem ainda certos mal-entendidos, derivados seja de uma percepção simplista da escola e do livro didático, seja de um fundamentalismo que somente aceita como científicas as idéias que compartilham a sua doutrina (o marxismo-leninismo numa leitura stalinista), rotulando indistintamente todo o resto de "ideológico" ou de "discurso do avesso".

Vejam os primeiros casos, de autores-professores com idéias ou práticas não dogmáticas mas que reproduzem vieses estereotipados ou simplificadores sobre essa questão. É muito comum, especialmente por parte de estudantes de geografia que pouco ou nunca lecionaram — mas não só por parte deles —, a idéia de que "a geografia que se aprende na faculdade é essencialmente diferente daquela que se ensina no 1º. e no 2º. graus". Pretende-se, então, "corrigir" isso levando o conteúdo que se transmite na universidade, em cursos de formação de geógrafos, até o ensino elementar e médio. Somando-se a essa visão, existe a percepção do livro didático como o grande responsável pelos problemas (ideológicos, metodológicos e até fatuais) do ensino médio e elementar. Nesses termos, um autor chegou a afirmar:

*“Foram seguramente os professores as vítimas desse processo. O livro didático tornou-se a "bíblia" dos professores e nem sempre as editoras colocaram no mercado livros com um mínimo de seriedade e veracidade científicas (...) É esse material, sem qualidade aferida ou ratificada pelos círculos acadêmicos nas universidades e pelos professores da rede oficial, que*

---

<sup>1</sup> Cf. nosso artigo "O livro didático de geografia para o 2º grau: algumas observações críticas", reproduzido nesta coletânea; e também o de Vânia R. F. Vlach, "Algumas reflexões atinentes ao livro didático de geografia do 1º grau", em *Anais do V Encontro Nacional de Geógrafos* (Porto Alegre, 1982), reproduzido no livro *Geografia em debate* (Belo Horizonte, Lê, 1990).



*se tem transformado no definidor da "geografia que se ensina".*<sup>2</sup>

Uma outra citação vai ainda nessa mesmíssima direção, só que vulgarizando-a ainda mais:

*"A geografia que se ensina tanto nas escolas de 1ª e 2ª graus como no 3ª grau não tem, na maioria das vezes, quase nada mais a ver com a geografia que se produz nas universidades em nível de pesquisa (...) Essa situação, tão séria e importante, ocorre não só no Brasil. Geógrafos ilustres como Yves Lacoste chegaram a afirmar que hoje nós temos uma geografia sendo produzida nas universidades e "outra geografia" sendo ensinada nas escolas de 1ª e 2ª graus, a denominada por ele "geografia dos professores". Esta colocação é uma clara alusão ao fato de que a produção dos livros didáticos de geografia não tem acompanhado as transformações que a ciência geográfica tem vivido nos últimos tempos (...) Esse quadro [herdado do regime autoritário] abriu espaço para que a chamada "indústria do livro didático" ganhasse terreno. Foram seguramente os professores vítimas desse processo."*<sup>3</sup>

E mais adiante há a "solução" para esse ensino: *"Dentre as correntes em debate [no ensino da geografia] — tradicional, quantitativa e crítica — especial destaque vem sendo dado a esta última. Ela tem sido responsável por grande parte dos trabalhos produzidos, incorporando a dialética como método de investigação (tese, antítese, síntese)".*<sup>4</sup>

Ora, se o problema do ensino da geografia se resumisse a isso, ou mesmo se essa fosse a sua grande dificuldade, a solução seria extremamente simples. Bastaria que "geógrafos ilustres", como o referenciado Yves Lacoste, escrevessem livros didáticos e, pronto, adeus problemas. Especialmente se tais livros incorporassem o "método dialético", esse verdadeiro redentor do conhecimento geográfico. Seria a imagem do "mocinho" vindo a galope para salvar "as vítimas" (os professores), que ingenuamente e com toda boa vontade utilizam péssimos manuais devido somente à herança do autoritarismo militar e ao mercantilismo das editoras. Ocorre, porém, que a questão é mais complicada. Como, aliás, bem mostrou o próprio Yves Lacoste, desde que bem lido<sup>5</sup>: a "geografia dos livros

---

<sup>2</sup> Ariovaldo U. de Oliveira, "Educação e ensino da geografia na realidade brasileira", em *Para onde vai o ensino da geografia?* (São Paulo, Contexto, 1989), p. 137, grifos nossos.

<sup>12</sup> Secretaria de Estado da Educação, *Proposta curricular para o ensino da geografia, 1ª grau* (São Paulo, Cenp, 1988), p. 15.

<sup>3</sup> Secretaria de Estado da Educação, *Proposta curricular para o ensino da geografia, 1ª grau* (São Paulo, Cenp, 1988), p. 15.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p.16, grifos nossos.

<sup>5</sup> Cf. Yves Lacoste, *Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra* (Campinas, Papirus, 1988). Veja-se também o ensaio de Lacoste "Liquidar a geografia... Liquidar a idéia nacional?", em José William Vesentini (org.), *Geografia e ensino: textos críticos* (Campinas, Papirus, 1989), pp. 31-82.

didáticos" não possui tantas diferenças assim frente à "geografia acadêmica" e *ambas em conjunto* formam aquilo que esse geógrafo francês denominou "geografia dos professores" (que se contrapõe à geopolítica ou "geografia dos estados-maiores", na concepção desse autor).

Lacoste cansou de reafirmar que os livros didáticos de geografia da França são em vários casos escritos por professores de universidades (alguns famosíssimos, tanto no passado como no presente: Vidal de La Blache, De Martonne, Jean Brunhes, Pierre Gourou, Jacques Bethemont, o cartógrafo Raymond Ghirardi e o próprio Yves Lacoste, que desde o final dos anos 70 possui uma coleção didática com vários volumes para o ensino elementar e médio<sup>6</sup>, e outros). E o mesmo se pode dizer em relação a diversos outros países (a Alemanha ou a Inglaterra, por exemplo, e até, embora em menor proporção, o Brasil): desde a constituição das nossas primeiras universidades e, nelas, dos departamentos de Geografia e História (que depois se separaram), na década de 1930, foram e continuam sendo muito freqüentes os casos de eminentes professores universitários e pesquisadores que escreveram manuais didáticos para o 1º. grau e especialmente para o 2º. Sem dúvida, eles nunca foram maioria nesse meio, e nem sempre o bom currículo acadêmico do autor garante uma boa qualidade do livro didático, mas freqüentemente houve essa opção para os professores.

É lógico que o vocabulário, o nível de compreensão, a forma de exposição e a dosagem do conteúdo desses manuais são e sempre foram diferentes dos trabalhos acadêmicos, como teses de doutoramento, mas isso não é absolutamente normal levando-se em conta o fato de que se destinam a jovens de 10, 11 ou 14 anos? E será que o conteúdo dos manuais para o 1º. grau, por exemplo, tem necessariamente que acompanhar passo a passo as inovações ou polêmicas engendradas na universidade? Como ficaria então o problema das motivações ou diferenças (sociais, culturais, regionais e até existenciais) entre os alunos? E não se estará negligenciando o fato de que o papel da universidade e dos cursos superiores de geografia é formar geógrafos ou professores de geografia, ao passo que o ensino médio e elementar destina-se antes de mais nada a *formar cidadãos, indivíduos críticos, ativos e capazes de compreender o mundo em que vivem*, independentemente do fato de posteriormente irem ou não cursar uma universidade?

Será que existe de fato algum sentido nessa idéia de o conteúdo dos livros didáticos dever "acompanhar" os avanços dos conhecimentos gerados nas universidades? Pensamos que, ao inverso, essa idéia simplista constitui na realidade a utilização de um "bode expiatório" no lugar da análise da questão da escola e da geografia escolar em nossa sociedade e, além disso, é uma forma de se *evitar* a reflexão

---

<sup>6</sup> Cf. Collection Lacoste/Ghirardi, *Géographie*, vários níveis, para classes *terminales, secondes, sixièmes*, etc. (Paris, Fernand Nathan, vários anos).

sobre as complexas relações (nas quais há interdependências e influências de ambos os lados e não somente de cima para baixo) entre o saber avançado ou científico e o saber transmitido ou até gerado no ensino médio e elementar. E, de forma complementar, a referência ao "método dialético" — e ainda por cima entendido como a seqüência tese/antítese/síntese, tão cara ao stalinismo — nada ajuda na definição do que se deveria ensinar nesses graus de escolaridade. Será que de fato "a maior parte" da produção científica na geografia dos últimos anos, em especial entre os geógrafos ditos radicais ou críticos, proveio da aplicação desse referido "método"? A bem da verdade, existem alguns poucos geógrafos que desde os anos 1970 proclamam incessantemente os benefícios da "dialética" ou do "materialismo histórico" na produção do conhecimento. Mas eles são a cada dia mais raros<sup>7</sup> e normalmente possuem obras de valor duvidoso para o avanço do conhecimento. No geral são obras que supervalorizam o aspecto teórico frente ao empírico, que repetem acriticamente para o nosso real de hoje análises feitas por Lênin ou por Engels para outros lugares e momentos históricos, que não conseguem enxergar o novo e a indeterminação no processo histórico.

É muito interessante perscrutar o movimento dos livros didáticos de geografia das últimas décadas, no Brasil. A partir de fins dos anos 30 tivemos um predomínio absoluto, tanto no nível do 1º. como no do 2º grau, até por volta do final dos anos 60, dos manuais de Aroldo de Azevedo, que foi um emérito professor catedrático na USP e um dos mandarins da AGB — Associação dos Geógrafos Brasileiros — e da geografia acadêmica brasileira. Depois de 1967-1968, eles foram ultrapassados pelos livros didáticos de Zoraide V. Beltrame, que foi autora da obra mais vendida e adotada no país até meados dos anos 1980. Por sinal, desde o início do século até o presente, estes foram os dois autores que tiveram as maiores tiragens de manuais didáticos de geografia no país: Zoraide Beltrame e Aroldo de Azevedo. Seguiram-se depois Arsênio Sanches e Geraldo Sales (que escrevem em equipe), Igor Moreira, Elian A. Lucci, Celso Antunes e Melhem Adas. Existem aí autores inexpressivos, sem atividades de pesquisa ou acadêmicas, e há aqueles — especialmente Aroldo de

---

<sup>7</sup> A grande maioria dos geógrafos de renome internacional que durante alguns anos assumiram o marxismo, na verdade de forma tardia — isto é, num momento em que ele já se encontrava em crise e cada vez mais relativizado na filosofia, na sociologia ou na história —, acabou revendo ou redefinindo essa opção no decorrer dos anos 80. E nunca houve um consenso sobre o que seria, se é que existiria, esse "método dialético", com acirradas polêmicas entre estudiosos que diziam aplicá-lo. Um exemplo disso é David Harvey, marxista-estruturalista no livro *A justiça social e a cidade* (São Paulo, Hucitec, 1980) e já pós-moderno e pós-marxista na obra *The Condition of Postmodernity* (Massachusetts, Basil Blackwell, 1989). O próprio Yves Lacoste tem influências marxistas-althusserianas em obras dos anos 1974 a 76 e posteriormente vai se afastando dessas fontes e se aproximando mais de Foucault e do anarquismo à Elisée Reclus. E, para citar somente um último exemplo, mesmo o então dogmático Massimo Quaini de *Marxismo e geografia* (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979), com claras influências marxistas-leninistas, já andou dando cursos de pós-graduação e escrevendo ensaios na Itália, a partir de 1989, com autocríticas referentes ao leninismo e propostas de um pós-marxismo.

Azevedo, mas também alguns outros autores de manuais desde os anos 1920, como Delgado de Carvalho, Teresinha de Castro, Manuel Correia de Andrade, Hilton Sette e Nilo Bernardes — que foram professores universitários em instituições famosas no Brasil e até no exterior, e produziram uma vasta obra científica.

Não é possível estabelecer nenhuma regrinha simples do tipo "quanto mais baixo o nível (ou menor veracidade acadêmica) maior a vendagem" ou o inverso. Tanto autores e obras consideradas sérias ou aceitáveis academicamente na sua época venderam bastante — Delgado de Carvalho nos anos 1920 e 30, Aroldo de Azevedo nos anos 1940, 50 e 60, e até Melhem Adas nos anos 1970 e início dos 80 —, como também aconteceu de obras e autores medíocres terem sido campeões de vendagem em alguns momentos. E não se pode esquecer que tanto algumas obras avançadas e inovadoras para sua época fracassaram — veja-se o caso de Nilo Bernardes, C. B. Dottori e mesmo M. C. de Andrade —, como há exemplos de diversos manuais medíocres que conheceram um retumbante fracasso comercial. E é bom recordar que normalmente as mesmas editoras que publicam obras de baixo nível também editam manuais inovadores: o que interessa primordialmente é o lucro e não, como pensam ingenuamente alguns, o "alienar" o professorado editando somente péssimas obras. Fazendo um paralelo, podemos lembrar o fato de que *O capital*, de Marx, é um *best-seller* constantemente reeditado e disputado por editoras de todo o mundo, da mesma forma que a *Bíblia*, o *Alcorão* e até *Mein Kampf*, de Hitler. O que se conclui disso tudo é que a maior ou menor vendagem ou o sucesso comercial de um livro didático não dependem essencialmente de sua maior ou menor seriedade acadêmica ou científica, mas, fundamentalmente, do seu "acerto" ou adequação — em termos de vocabulário, questões propostas, conteúdo escolhido, forma de exposição, etc. — frente ao momento histórico (aí incluindo-se o nível e as preocupações dos professores e dos alunos) em que ele surge no mercado.

Tomemos, sucintamente, o caso do contexto histórico em que surgem certos manuais. O manual de Delgado de Carvalho, que em parte seguiu a trilha aberta no fim da década de 1910 por Said Ali<sup>8</sup>, foi um dos que se adequaram admiravelmente a um momento em que o federalismo e a República Velha estavam se desagregando, com a progressiva construção de um poder central forte e acima dos Estados — processo que culminou em 1927-1928 e voltou a ocorrer, posteriormente, com o golpe de 1930. Antes desses autores predominava uma geografia escolar não do Brasil e de suas regiões, um tema praticamente ausente, mas sim dos Estados: São Paulo, Amazonas, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, etc. Carvalho criou uma regionalização para uso didático — algo obviamente só possível com um espaço nacional unificado, o que inexistia

---

<sup>8</sup> Um excelente trabalho de pesquisa que enfocou esses manuais didáticos do início do século, de Said Ali até Aroldo de Azevedo, passando por Delgado de Carvalho, é o de Vânia R. F. Vlach, *A propósito do ensino de geografia: em questão o nacionalismo patriótico* (São Paulo, Departamento de Geografia da USP, 1988), dissertação de mestrado.

até os anos 1920 —, que posteriormente foi reproduzida até pelo IBGE, criado no final dos anos 30. Temos aqui mais um exemplo, entre tantos, de como em certos casos a geografia escolar, inclusive a dos manuais, vem antes da acadêmica ou de pesquisas — e acaba por influenciá-las —, e não pura e simplesmente o inverso. E Aroldo de Azevedo, cujo primeiro livro didático data de 1937, antes mesmo de ele ter obtido o diploma de curso superior em geografia, teve uma produção muito bem ajustada (talvez inconscientemente) ao Estado Novo e ao seu discurso ideológico que logrou tanto alcance popular: o "progressivo branqueamento" da população brasileira iria produzir um "novo povo", apto a usufruir a democracia e o progresso; "nossas riquezas naturais inesgotáveis" garantiriam alegrias a este "país do futuro"; seria "necessário" povoar o interior do país e realizar assim uma "marcha para Oeste", etc.

Já Zoraide V. Beltrame alcançou o topo das vendas a partir do final dos anos 1960 devido às características "didáticas" que introduziu — uso de histórias em quadrinhos, de palavras cruzadas "geográficas", resumo simplificado e atualizado do conteúdo de Aroldo de Azevedo —, as quais só deram resultado devido ao momento histórico de notável expansão quantitativa (com perda de qualidade) do ensino público e particular no país, operada pelo Estado, que concomitantemente criou a disciplina estudos sociais e os cursos de "licenciatura curta" para a formação de professores. Nem Zoraide Beltrame teria feito sucesso nos anos 1920 ou mesmo na década de 50 e nem Delgado de Carvalho ou o próprio Aroldo de Azevedo eram adequados para os anos 70. Cada momento histórico exige ou valoriza determinadas características da obra didática.

Mas não devemos encarar esse fato de forma determinista, pois sempre há lugar para o novo e o criativo, embora ele também deva levar em conta as circunstâncias em que se insere. Assim, por exemplo, não se explica o predomínio dos manuais de Zoraide nos anos 1970 em face apenas da ditadura militar. Existiram naquele momento outros livros didáticos — como, por exemplo, os de Geraldo Sales e Arsênio Sanches — bem mais patrioteiros e louvadores do Estado e do "desenvolvimentismo" sem se importar com os custos sociais e ambientais, e que contudo não tiveram tanta vendagem.

E houve uma outra alternativa. Os livros de Melhem Adas, cuja primeira edição foi de 1972, portanto somente cinco anos posterior aos manuais de Zoraide, ofereceram uma opção naquele momento mais crítica e mais aceitável cientificamente. Só que eles conheceram um sucesso comercial bem menor que o daquela autora, o que se deve não ao fato mesmo de serem relativamente críticos, como equivocadamente imaginaram muitos professores e o próprio autor<sup>9</sup>, mas sim ao seu vocabulário empolado e de difícil acesso não só ao aluno como também ao professor.

---

<sup>9</sup> Após editar seu primeiro manual, *Estudos de geografia*, em 1972, com forte influência da "geografia ativa" francesa (Pierre George, B. Kayser, Yves Lacoste da época da velha edição da obra *Geografia do subdesenvolvimento*, e outros), Melhem Adas

Não é correta a imagem do professorado como "vítima" nas garras do livro didático e da indústria editorial. Em última análise, apesar de uma relativa influência da burocracia educacional (delegados de ensino, diretores de escolas, guias curriculares), é normalmente o professor quem escolhe o livro que irá utilizar com os alunos. Existem exceções — tais como as escolas particulares que editam suas apostilas, que em geral não passam de cópias malfeitas de livros didáticos, e as escolas públicas que recebem da FAE livros que às vezes não escolheram —, mas normalmente os professores dispõem da opção entre adotar ou não um manual e, no primeiro caso, escolher qual deles irá usar na sala de aula. Não foi a indústria do livro didático quem impôs a partir do final dos anos 1930, por exemplo, o predomínio dos manuais de Aroldo de Azevedo frente aos de Delgado de Carvalho (bem melhores), ou no final dos anos 60 a hegemonia de Zoraide Beltrame frente aos de Azevedo e posteriormente frente aos de Melhem Adas. Bem ou mal, isso se deveu, em todos esses momentos, aos interesses ou ao entendimento da maioria do professorado. Ignorar esse fato elementar seria negar que o autoritarismo — que, também no caso do Brasil, é bom recordar, não se resume aos seus momentos mais cruciais tais como o Estado Novo e o pós-64 — ocorre não só no plano do Estado ou das classes dominantes, mas também no âmbito da sociedade como um todo, com seu sistema escolar, seus valores familiares, seus sindicatos, seus meios de comunicação, etc.

### **O avesso do avesso**

*"Os piores leitores são aqueles que procedem como os soldados que se dedicam à pilhagem: tomam isto e aquilo, coisas de que podem ter necessidade, sujam e estragam o resto, cobrem o conjunto com os seus ultrajes."* (Nietzsche)

*"É que Narciso acha feio o que não é espelho (...)  
Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso..."*  
(Caetano Veloso)

---

obtem um montante de vendas mediano, não negligenciável mas bem inferior ao de Zoraide ou de Geraldo Sales e Arsênio Sanches, e a partir daí resolve "dar um passo para trás" nos próximos lançamentos (*Estudos de geografia do Brasil e Geografia para o 1º. grau*), diminuindo o espaço da "geografia ativa" e ampliando as influências .do tradicionalismo nos moldes de Aroldo de Azevedo. Ele só vai reformular suas obras com uma maior carga de criticidade a partir de meados dos anos 80, ocasião em que os livros de Zoraide, Arsênio, Elian, etc. já começam a se tornar ultrapassados em termos de adoção pelo professorado, e novos manuais já despontam. Mas a época da "escola georgeana" da geografia há muito que tinha ficado para trás, e esse autor acabou não conseguindo acompanhar o movimento da geografia crítica.

Bem pior do que a percepção simplista que transforma o professor em "vítima" é a "análise" estereotipada, nos moldes do mar-xismo-leninismo de inspiração stalinista, da produção didática da geografia. O grande exemplo desse procedimento encontra-se nos trabalhos de Ruy Moreira<sup>10</sup> e seus discípulos (Douglas Santos, Diamantino Pereira e alguns outros). O ponto de partida, nesse caso, não é a realidade atual nem a contextualização histórica dos autores a serem criticados; são essencialmente os chavões ou dogmas da leitura stalinista do marxismo, que obteve grande repercussão na América Latina nos anos 1970 através de Althusser e vulgarizadores de sua obra, como a chilena Martha Harnecker.<sup>11</sup> Normalmente se inicia com uma profissão de fé na *produção* como o determinante ("em última instância") da vida social e das relações do homem com a natureza, e a partir daí se constrói um edifício conceitual hermético (estrutura, superestruturas, base econômica...) no qual tudo se encaixa perfeitamente com tudo, não há lugar para o novo e o indeterminado; o empírico só entra, de forma distorcida, como ilustração do teórico, que basicamente já estaria pronto desde os anos 30. Logo, tudo o que não reproduz fielmente essa cartilha ou doutrina que adquire o estatuto de ciência única acaba sendo tachado de "ideológico", no sentido de que só apreende a "aparência" e nunca a "essência" do real. Nas palavras desses autores, temos que:

*"Os homens entram em relação com o meio natural através das relações sociais travadas por eles no processo de produção de bens materiais necessários à existência (...). Decorre do exposto que é o processo de produção dos bens necessários à existência humana, no bojo do qual se dão interações, que lhes confere unidade [do espaço: entre a vegetação, os homens, os solos, etc.]. Da mesma maneira, é através do modo de produção que podemos entender as particularidades da formação econômica e social e é na formação econômica e social que encontramos os meios necessários para ampliar nossa compreensão acerca do modo de produção (...). É aqui podemos dizer que o desenvolvimento histórico dos diversos modos de produção é o fator hegemônico na determinação da dinâmica da formação econômica e social."*<sup>12</sup>

Todos os que possuem um mínimo de leitura sobre o desenvolvimento do marxismo sabem que vários intelectuais — Karl Korsh, Eric Hobsbawn, Theodor Adorno, Jürgen Habermas e outros, inclusive o próprio Gramsci — criticaram violentamente essa ênfase na produção e no modo de produção entendido como totalidade estruturada e básica para a história — a famosa "sucessão de

<sup>10</sup> Em especial a obra *O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina* (Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1987).

<sup>11</sup> Há uma vasta bibliografia que mostra o stalinismo na produção teórica e na prática do althusserianismo. O livro mais célebre sobre o tema é o de E. P. Thompson, *A miséria da teoria* (Rio de Janeiro, Zahar, 1981), com a ressalva da sofrível tradução para o português (o tradutor, althusseriano, a todo momento tenta "corrigir" o texto em vez de simplesmente fazer uma versão fiel).

<sup>12</sup> Ruy Moreira, citado por Douglas Santos, "Estado Nacional e Capital monopolista", em *Terra Livre*, n.º 1 (São Paulo, AGB, 1986), pp. 54-56.

modos de produção": escravismo, feudalismo, capitalismo, etc.,<sup>13</sup> denunciando a sua origem não em Marx (a não ser tirando frases do seu contexto), e sim no stalinismo. Por sinal, a exposição didática desse estadista soviético não deixa muitas dúvidas:

*“O materialismo dialético é a concepção filosófica do marxismo. Chama-se materialismo dialético porque seu modo de abordar os fenômenos da natureza e da sociedade é o método dialético, e sua teoria é materialista (...) Qual é, pois, dentro do sistema das condições da vida material da sociedade, o fator cardenal que determina a sua fisionomia, o caráter do regime social, a passagem da sociedade de um regime para outro? Este fator é, segundo o materialismo histórico, o modo de obtenção dos meios de vida, necessários para a existência do homem, o modo de produção dos bens materiais: do alimento, da vestimenta, dos calçados, da habitação, dos combustíveis, etc, para que a sociedade possa viver e desenvolver-se (...) Prossigamos. Se a natureza, o ser, o mundo material é o primário, a consciência, o pensamento é o secundário, o derivado; se o mundo material constitui a realidade objetiva, que existe independentemente da consciência do homem, e a consciência é a imagem invertida dessa realidade objetiva, daqui se deduz, que a vida material e as idéias se interligam sendo aquela a determinante destas. Isso quer dizer que a origem da vida espiritual de uma sociedade, as concepções e instituições políticas, devem ser buscadas na vida material da sociedade. Assim, nos vários períodos da história da sociedade nos deparamos com diversas idéias, teorias, concepções sociais e instituições políticas, como sob o regime da escravidão, onde observamos determinadas idéias e teorias, e outras distintas sob o feudalismo, e ainda outras sob o modo de produção capitalista, que derivam não delas mesmas, e sim das distintas condições materiais da sociedade dentro dos diversos períodos de desenvolvimento econômico e social (...) A produção, elemento determinante da vida social, jamais se estanca em um ponto durante um longo período, pois se modifica e desenvolve constantemente, provocando inevitáveis mudanças em todo o regime social, nas idéias, concepções (...) Outra característica da produção consiste em que suas mudanças provêm do desenvolvimento das forças produtivas, especialmente dos instrumentos de produção. A medida que mudam as forças produtivas de uma sociedade, logo, em dependência e em consonância com isso, mudam as relações sociais de produção entre os homens, suas relações econômicas. Mas estas relações de produção, por sua vez, mesmo dependendo das forças produtivas, atuam sobre estas, acelerando ou impedindo o seu desenvolvimento (...) Isso quer dizer que a tarefa primordial da ciência histórica é o estudo e o descobrimento das leis da produção (...) A história conhece cinco tipos fundamentais de relações de pro-*

---

<sup>13</sup> Só para citar um exemplo, podemos lembrar que o conceito gramsciano de *bloco histórico* foi engendrado como substituto de *formação econômico-social e modo de produção*, pois Gramsci via uma situação global — a Itália de sua época com as diversidades regionais —, mas entendia que o aspecto político e o cultural eram no mínimo tão fundamentais quanto o econômico na sua constituição — ou até mais.



*dução: o comunismo primitivo, a escravidão, o feudalismo, o capitalismo e o socialismo.*<sup>14</sup>

Temos aí alguns lineamentos básicos do stalinismo, que criou a própria expressão *marxismo-leninismo*: a *produção* (e o trabalho humano entendido essencialmente como produção econômica) na condição de determinante, *em última instância*<sup>15</sup> da sociedade em todos os seus aspectos (culturais, políticos, artísticos, urbanísticos, sexuais...); as categorias *formação econômico-social* e especialmente *modo de produção* como "chaves" para se apreender o todo de *qualquer sociedade* — no passado, presente ou futuro; a idéia de *leis da história* (ligadas à produção das condições materiais para a vida humana); e o entendimento da história da humanidade como um processo teleológico no qual se vai gradativamente passando por "estágios" ou modos de produção sucessivos (escravismo — feudalismo — capitalismo) até se chegar ao socialismo e ao comunismo, a etapa final ou o paraíso enfim realizado.

Falta alguma coisa aí, típica do stalinismo? Sim, falta algo essencial: *A crença no operariado* (ou proletariado) *como a classe revolucionária por definição* — mesmo que haja em certos casos uma "aliança campe-sinato-operariado" —, sendo a contradição capital/trabalho a primordial na sociedade capitalista, frente à qual todas as outras seriam derivadas ou então secundárias (tais como os problemas da mulher, dos jovens, do meio ambiente, das etnias, das metrópoles, etc). E evidentemente há um outro item, complementar a este último, mas que no fundo pode ser negligenciado com vistas à sua influência numa certa produção geográfica: a idéia de que deve haver um partido político, e somente um — o único revolucionário —, que seria o representante ou porta-voz do proletariado e por isso mesmo o guardião da doutrina marxista-leninista. Cabe mencionar, encerrando este resumo<sup>16</sup>, o endeusamento de Lênin (que é tido como o "grande teórico do marxismo"; por sinal, os stalinistas das últimas décadas jamais citam diretamente obras de Stálin) e a prática de tentar obter hegemonia no partido ou associações em que se infiltram através de difamações ou críticas de baixo nível que têm como alvo preferencial as demais correntes de esquerda (marxistas não-dogmáticos, anarquistas, social-democratas).

Ora, todos aqueles que têm um mínimo de familiaridade com as idéias de Ruy Moreira e discípulos devem ter percebido que seus alicerces encontram-se nos dogmas que acabamos de resumir acima. Só há um único

---

<sup>14</sup> J. Stálin, "Sobre el materialismo dialéctico y materialismo histórico", em *Anarquismo o socialismo?* (México, Colección 70, 1972), pp. 98-112, *passim*.

<sup>15</sup> Como se sabe, essa expressão "em última instância" (e a idéia mesmo de *instâncias*: econômica, político-jurídica, ideológica) foi popularizada por Althusser, mas sua origem efetiva pode ser encontrada em Stálin (cf. Stálin, *op. cit.*, p. 105).

<sup>16</sup> Para maior aprofundamento desse tema, leia-se Herbert Marcuse, *Marxismo soviético* (Rio de Janeiro, Saga, 1969) e principalmente Claude Lefort, "Stálin e o stalinismo", em *A invenção democrática* (São Paulo, Brasiliense, 1983), pp. 89-106.

acréscimo: a palavra *espaço* muitas vezes é colocada nessas categorias fossilizadas do marxismo-leninismo — por exemplo: formação sócio-espacial no lugar de econômico-social, e outras semelhantes —, mas no fundo nada se acrescenta de fundamental a esse discurso, a não ser no aspecto retórico. Talvez seja por esse motivo que Ruy Moreira não goste muito da idéia de "renovar" ou "reconstruir" a geografia, ou mesmo da expressão "geografia crítica"; ele várias vezes reafirmou sua idéia de "refundição" da "geografia ao marxismo".<sup>17</sup>

Frente a isso, é fácil compreender as "análises" desse pequeno grupo de geógrafos em relação à geografia escolar e até mesmo à geografia acadêmica. Num texto que através de inúmeras cópias xerox circulou amplamente em 1988-1989 por quase todas as seções locais da AGB e alguns departamentos de Geografia de universidades<sup>18</sup>, Moreira faz um "balanço" da produção geográfica brasileira de 1978 a 1988 (à sua maneira, é claro, na qual somente o que reza a mesma cartilha é considerado "científico"), e afirma que "o Vesentini é um geógrafo com espaço mas sem sujeito, ao passo que o Ariovaldo é um geógrafo com sujeito mas sem espaço". Ele se referia aos livros de Ariovaldo U. de Oliveira sobre capitalismo e agricultura e sobre a Amazônia, e às obras deste autor sobre Brasília e sobre imperialismo e geopolítica global. Além do visível jogo de palavras meramente retórico dessa interpretação, há o fato de que *só se conseguem enxergar sujeitos (históricos) predefinidos no marxismo-leninismo*: o campesinato, a burguesia, o operariado. É uma forma de pensamento que se recusa a ver o novo, o indefinido, o em-se-fazendo. É evidente que minhas análises sobre a construção de Brasília, por exemplo, têm sujeitos claros: o pensamento geopolítico nacional, os militares e até a burguesia industrial.

Mas uma forma de entendimento cujo critério de *verdade* é tão-somente os escritos de Lênin (ou, secundariamente, de outros autores que apesar de maior sofisticação também vão por esse caminho: Althusser, Pierre-Philippe Rey, etc.) nunca vai admitir que os militares *são e não são* uma classe social, dependendo das circunstâncias (projeto político, forma de organização e de atuação) e independentemente de seu "lugar nas relações de produção". Já faz quase trinta anos que o marxista Thompson escreveu sua obra clássica sobre o em-se-fazendo da classe operária inglesa<sup>18</sup> na qual demonstrou que mesmo para o operariado a noção de classe social *se autoconstrói* através da luta e basicamente pela cultura, e não essencialmente pelas relações de produção como queria o marxismo ortodoxo. E atualmente muitos autores, inclusive marxistas, já consideram o conceito de *luta de classes* ultrapassado para nossas condições históricas.

<sup>17</sup> Cf. R. Moreira, "Apresentação", em *Seleção de textos: Lênin/Plekhanov*, n. 14 (São Paulo, AGB, 1986), pp. I e XI.

<sup>18</sup> R. Moreira, *Assim se passaram dez anos*, mimeo. (Rio de Janeiro, 1988).

<sup>18</sup> E. P. Thompson, *The Making of the English Working Class* (Londres, Pelican, 1963), tradução brasileira da Paz e Terra, 1987.

Contudo, apesar disso tudo, ainda há nestes confins do Terceiro Mundo autores como Ruy Moreira que pararam em 1917 e só admitem definir ou reconhecer sujeitos históricos ou classes a partir da produção econômica.

Um discípulo de Moreira, usando seus parâmetros, realizou um trabalho, embora visivelmente escrito às pressas, sobre a produção didática do Brasil no século XX<sup>20</sup>. Apesar da pretensão extremamente ambiciosa — de "desfazer a confusão entre aparência e essência" (*sic!*) na geografia escolar brasileira de todo o nosso século (p. 133) —, o autor na realidade faz uma análise descritiva e carregada de estereótipos (isto é, o procedimento de tachar de "aparência" ou de "ideologia" tudo o que não segue o marxismo-leninismo da lavra de Ruy Moreira) de quatro autores de livros didáticos: Delgado de Carvalho, Aroldo de Azevedo, Melhem Adas e José William Vesentini. Não fica claro qual foi o critério para selecionar esses autores, embora no início se afirme, sem nenhum tipo de fundamentação, serem eles "os quatro mais importantes do século na produção didática brasileira".

Apesar de ser um trabalho redigido em 1989, em nenhuma passagem o autor assume que também escreveu livros didáticos (em conjunto com Douglas Santos e Marcos B. de Carvalho), que naquele momento já estavam há dois anos no mercado e que, sem nenhuma dúvida, serviram de critério ou "modelo ideal implícito" para suas críticas aos conteúdos dos manuais daqueles quatro autores. A sensação que fica dessa leitura é que a escolha de Carvalho e Azevedo, que por sinal são abordados "de passagem", basicamente mostrando-se o sumário de seus livros, deveu-se a fatores óbvios: eles são hoje os autores didáticos mais conhecidos do passado e pronto. Mas Adas e Vesentini, que ocupam cerca de 70% do volume total da dissertação e que merecem maiores comentários ácidos e uma visível má vontade em ver aí qualquer coisa de novo frente à produção anterior, na realidade parecem ter sido escolhidos mais em função do fato de serem *autores concorrentes de Pereira*, ou seja, autores de livros adotados ou recomendados pela parcela do professorado interessada em mudanças, em um ensino mais crítico. Não há praticamente nenhuma palavra sobre os campeões de vendagem dos últimos anos — Marcos A. Coelho e Igor Moreira, no 2º. grau; Elian A. Lucci, C. Antunes e Igor Moreira, no 1º. grau —, e também não há nenhuma referência aos manuais mais adotados das últimas décadas (Zoraide, especialmente), mas apenas um constante "falar mal", com toda a carga de preconceitos stalinistas, de um autor (Adas) que bem ou mal foi a grande alternativa renovadora nos anos 1970 e parte dos 80, e de um outro autor (Vesentini) que a partir de 1982 vem representando uma grande mudança da produção didática no sentido de levar o educando a refletir e engendrar conceitos, de abrir o diálogo ao pluralismo e à crítica do capitalismo e ao "socialismo real", até mesmo com a introdução de alguns

---

<sup>20</sup> Diamantino A. C. Pereira, *Origens e consolidação da tradição didática na geografia escolar brasileira* (São Paulo, Departamento de Geografia da USP, 1989), dissertação de mestrado.

temas anteriormente ausentes no ensino da geografia: a questão ambiental, a geopolítica mundial, os problemas da mulher e dos idosos, as diversidades étnico-culturais e o etnocídio, a discussão sobre socialismo ideal e real, etc. (A bem da verdade, Pereira dedica meia página, exatamente, para se referir "aos demais autores", fazendo uma longa lista de nomes e descartando-os com o argumento singelo e sem base de que "nada teriam de novo na produção didática brasileira" (*sic!*), nessa classificação de "outros" ele consegue colocar no mesmo saco desde autores inovadores como Said Ali, C. Dottori e Nilo Bernardes, até as mediocridades como G. Sales e A. Sanches, Celso Antunes e Elian A. Lucci.

O que causa mais espanto na leitura dessa dissertação é que ela foi redigida no ano da queda do muro de Berlim, do auge da crise do "socialismo" na Europa Oriental, e contudo o autor se mantém imune a tudo isso. Ele continua reafirmando os princípios stalinistas de que a "democracia é burguesa" (p. 86); a "base econômica é determinante em última instância" de todos os aspectos sociais e ambientais (p. 131); a "produção" é a chave para se compreender qualquer sociedade (p. 132); e todas as idéias que não enfatizam esses dogmas são na realidade ideológicas ou apreendem somente as "aparências" do ser. Nem os amplos movimentos populares em Berlim, Praga, Budapeste, Varsóvia e outras metrópoles do Leste europeu, onde o povo saiu às ruas pedindo democracia e pluripartidarismo no mesmo instante em que ele redigia essa obra, fizeram Pereira deixar de lado afirmações do tipo "Vesentini caiu na ideologia burguesa ao questionar a fragilidade democrática no socialismo real", e outras semelhantes.

Apesar de se dizer marxista, Pereira jamais realiza em seu trabalho aquilo que Marx mais valorizava nas suas análises: a compreensão dos autores e obras a serem criticadas no seu contexto histórico. Ele cita o conteúdo abordado por Carvalho, por exemplo, mas a impressão que se tem é que as inovações desse autor — tais como trabalhar o Brasil em conjunto e propor uma nova regionalização do país — nada têm a ver com o seu momento histórico, os anos 1920, que sequer é mencionado. (Por sinal, Pereira, por não ter realizado uma pesquisa séria em arquivos e bibliotecas, demonstra não ter a menor idéia do que há de novo nos temas didáticos de Carvalho e dos demais autores selecionados; nisso, por sinal, ele não destoou do seu grande mestre: Ruy Moreira sem dúvida é famoso por ter obras teóricas sobre quase tudo — a agricultura, o urbano, a população, o ensino, a natureza, etc. — sem nunca ter realizado qualquer tipo de pesquisa empírica ou de campo.) E o mesmo ocorre com Azevedo: não se estabelece nenhuma relação de sua obra didática com o Estado Novo ou com a conjuntura nacional ou internacional dos anos 1940 e 50. E não há sequer uma palavra, nos capítulos em que se enfoca o conteúdo de Adas e Vesentini, sobre as condições históricas dos anos 1970 e 80. A impressão é de que as idéias caem do céu e não estão enraizadas num certo contexto histórico-social datado e sobre o qual elas reciprocamente agem. Mas pretender uma historicização das idéias e obras seria esperar demais de um autor que repete incessantemente sua reprovação pelo uso de aspas na palavra "socialismo" (p. 84 e ss), baseando-se praticamente

nos mesmos argumentos usados por Stálin contra os anarquistas<sup>21</sup> ou que critica o fato de utilizarmos o termo *trabalho* de modo diferente do marxismo.

Ao reafirmar que o "socialismo é um momento de transição do capitalismo ao comunismo, onde o Estado não desaparece", Pereira acaba sub-repticiamente legitimando o socialismo real, e não percebendo que nossa discussão hoje se faz em bases históricas — até mesmo e principalmente pelo próprio resultado da experiência tida como socialista — completamente diferentes das de 1917 ou dos anos 30, quando os bolchevistas polemizaram essa questão com a social-democracia e com o anarquismo. Quanto à noção de trabalho, além de nós nunca termos assumido o marxismo (pelo contrário, pensamos que tal atitude é medíocre e empobrecedora do ponto de vista intelectual: admitimos que Marx tem algumas análises e idéias extremamente férteis e em alguns casos ainda válidas, mas também encontramos outras análises até superiores na abordagem de certos temas em autores não-marxistas como Foucault, Castoriadis, Weber, Lefort, etc), percebe-se uma enorme confusão em Pereira: ele cita equivocadamente, demonstrando não ter lido direito, a obra *Dialética da natureza* de Engels, como se com ela fosse possível "corrigir" a leitura de trabalho como energia ou movimento.

Pereira imagina que no marxismo há uma única concepção de trabalho, entendido como fenômeno exclusivamente humano e social, mas ignora que nesse ponto, como em alguns outros, os clássicos desse pensamento tiveram suas contradições e ambigüidades<sup>22</sup>. Além de, na obra citada, Engels ter uma concepção ampla de trabalho, como energia e movimento, que ele buscou na física, há também o fato — omitido ou ignorado pelos stalinistas — de que naquele momento esse clássico já havia-revisto suas idéias de juventude e encaminhava-se para a opção social-democrata de advogar uma mudança progressiva no capitalismo através da expansão do espaço democrático.

Na verdade, esse livro inacabado, *Dialética da natureza*, deve ser lido não como uma tentativa de "explicar" o mundo natural, e sim como uma *forma cientificista de legitimação da social-democracia*, na qual a idéia de "revolução" violenta encontra-se ausente e no seu lugar há uma transformação social gradativa do capitalismo com a melhoria do padrão de vida dos trabalhadores. É por

---

<sup>21</sup> Cf. Stálin, *Anarquismo o socialismo?*, cit., pp. 79-84.

<sup>22</sup> Veja-se o excelente estudo de Alfred Schmidt, *El concepto de naturaleza en Marx* (México, Siglo Veintiuno, 1976), na realidade uma tese de doutoramento feita sob a orientação de T. Adorno, na qual demonstra que há no mínimo duas concepções diferentes de trabalho nos clássicos do marxismo: em algumas obras de Marx, como os *Grundrisse* e *O capital*, nas quais trabalho é fator diferenciador do homem frente aos demais seres vivos — e condição básica para a própria dialética como atributo exclusivo da história humana —, e na obra *Dialética da natureza*, de Engels, em que trabalho possui uma conotação oriunda da física e não é algo específico dos homens (daí o autor se referir a uma dialética da natureza).

isso que existiriam *trabalho e dialética* na natureza, na visão do velho Engels: assim como nos fenômenos naturais ocorreria a passagem do quantitativo para o qualitativo, por exemplo, também no processo histórico tal se daria, sendo portanto desnecessária a idéia de "revolução (violenta) socialista".

E, para encerrar (deixando de lado outros imbróglis), há mais uma demonstração de tacañez intelectual nessa dissertação, quando se ironiza Melhem Adas por utilizar no seu primeiro manual vários textos complementares de diversos autores. Afirma Pereira que: "Isso não quer dizer que não se deva (*sic!*) inserir textos de discussão complementar nos livros didáticos. Porém, a questão central é a decisão sobre o que é complementar e o que é principal (...) É como confessar que o método ou mesmo a própria geografia não tem condições de dar conta da realidade" (p. 79). Ou seja, no texto principal do livro, escrito pelo(s) autor(es), deveria vir tudo, deveria ser completo e acabado, e o complementar — se é que existiria — deveria ser apenas secundário ou consistir em frases para fins de discussão. Existe aí uma trapalhada semântica sobre o que é *complementar*, que qualquer bom dicionário pode desfazer: *não se trata do secundário ou anexo sem importância*, como sugere a interpretação de Pereira, e *sim daquilo que completa ou complementa algo, sendo portanto indispensável* (cf. *Novo dicionário* de Aurélio, verbete *complementar*, p. 440).

Com aquele jogo de palavras vazio, Pereira deixou de assinalar e valorizar uma das grandes inovações didáticas dos anos 1970: a incorporação de textos de outros autores nos manuais, com a finalidade de complementar os temas abordados e dar ao aluno uma visão dos clássicos ou pensadores importantes sobre a problemática. Alguns poucos autores dos anos 70 representaram um avanço ao acrescentar tal item em seus manuais (principalmente Melhem Adas, mas também Clóvis Dottori e outros na coleção *Geografia dinâmica*, na qual havia bons textos de literatos, como Graciliano Ramos e Guimarães Rosa, perfeitamente acoplados ao conteúdo geográfico), e nos anos 1980 nós mesmos aperfeiçoamos tal procedimento. O grande problema de Adas, nesse aspecto, é que os textos não foram bem selecionados e retrabalhados para o nível dos alunos (e mesmo, por vezes, para o nível de compreensão dos professores). Nossa inovação consistiu em corrigir isso, selecionando melhor e às vezes retraduzindo textos (ou pura e simplesmente acrescentando um vocabulário explicativo) para que fossem compreensíveis aos educandos, mesmo exigindo um dosado esforço e, em especial na nossa obra *Brasil: sociedade e espaço*, colocando textos alternativos ou contraditórios (um sobre racismo no Brasil, outro sobre a propalada "democracia racial"; um sobre a sociedade dualista brasileira, outro negando o dualismo social e econômico; um defendendo o controle de natalidade, outro o criticando, etc.) para o educando confrontar idéias e polemizá-las com base.

Existe um significado profundo por trás desse procedimento: o de que *o professor — assim como o livro didático — é tão-somente um intermediário no diálogo do aluno com o mundo*, com o real visto em si ou pela

produção cultural que o tematiza. Todo professor e todo autor de um bom manual de filosofia, por exemplo, sabem que o importante não é somente escrever sobre a filosofia grega ou moderna, sobre o positivismo ou a dialética; sempre deve haver, no final de cada capítulo, pequenos textos selecionados de Platão e Aristóteles, de Comte e Hegel, e assim por diante.

Não se trata de incapacidade do autor ou da filosofia, nem da geografia ou do "método", como sugere Pereira, mas sim de uma honestidade intelectual que evidencia que o conhecimento não cai do céu — e nem está já pronto —, mas foi engendrado por seres humanos concretos e pode ser constantemente reinterpretado ou reatualizado. É lamentável que Pereira em seus manuais, feitos em conjunto com Santos e Carvalho, tenha ignorado essa importante inovação didática e excluído qualquer texto complementar. Foi um retrocesso, felizmente não compartilhado por outros autores recentes de manuais críticos — tais como Edson Carvalho Ferreira, Demétrio Magnoli, Carlos Walter Gonçalves e Jorge Barbosa, Luci Alves, Rosângela Carvalho e Edarci Lasmar, etc. —, que souberam compreender a necessidade de, em especial a partir da 7ª. série, oferecer textos de autores diferenciados e significativos para o aluno ler, interpretar e até polemizar.

### **Os escritos e as experiências**

*"De tudo o que se escreve só aprecio aquilo que se escreve com o próprio sangue. Escreve com o teu sangue e descobrirás que o sangue é espírito."*  
(Nietzsche)

Há uma produção teórica bem menos indigente sobre a geografia escolar e o livro didático do que a que abordamos acima. A partir de meados dos anos 1980 uma boa e importante produção intelectual analisou, por diferentes ângulos, o ensino da geografia no país com seus problemas e alternativas. Podem-se mencionar aqui as obras de Márcia Spyer, Maria Lúcia Estrada, Vânia Vlach, Tomoko Paganelli, Nídia N. Pontuschka, Christian D. M. de Oliveira, João Rua, Carlos Walter P. Gonçalves, Luis Antonio de M. Ribeiro, Maria Lúcia de A. Soares, Dora Martins D. e Silva, Dirce M. S. Rossato e inúmeras outras. Grande parte desses trabalhos encontra-se já publicada, mas, infelizmente, há alguns ainda inéditos e de difícil acesso. Pode-se mencionar, neste último caso, o excelente trabalho de pesquisa de Luis Antonio de Moraes Ribeiro, *O estudo da população nos livros didáticos de geografia para a 5ª. série do 1º. grau* (São Paulo, Depto. de Geografia da USP, dissertação de mestrado, 1987), que constitui a melhor análise feita até o momento sobre as formas didáticas de abordagem do tema *população*. Também a tese de Wilson dos Santos, *A obra de Aroldo de Azevedo* (Rio Claro, Depto. de Geografia da Unesp, dissertação de mestrado, 1984), deve ser mencionada, com a ressalva de que houve uma lamentável falta de preocupação em focar o significado educacional

(e não somente acadêmico) desse geógrafo brasileiro de tanto peso nos anos 40, 50 e 60. Também a obra de Rosalina Batista Braga, *Espaço e saber nas lutas sociais — o caso de Salvador* (Belo Horizonte, dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da UFMG, 1989), merece uma menção especial, pela preocupação em enlevar as possíveis alternativas do ensino da geografia com os movimentos sociais urbanos. E também o trabalho de Jailson de Souza e Silva, *A geografia crítica na/da escola* (Rio de Janeiro, dissertação de mestrado, Depto. de Educação da PUC, 1991), merece um registro pelo esforço em escavar as origens e rumos da geografia escolar renovada, em que pesem um vocabulário e um nível de preocupações por vezes próximos do panfletário.

Também a produção didática brasileira, a nível de 2º grau e, ainda mais recentemente, a nível de 1º grau, vem se aprimorando. Há opções para o professor não apenas entre geografia tradicional e crítica, mas igualmente entre correntes ou concepções críticas diferenciadas. Vai ficando cada vez mais evidente que não é necessário cair no baixo nível ou nas informações duvidosas para se obter um (relativo) sucesso editorial, e que construir uma obra didática adequada e cientificamente correta não se confunde com o escrever de forma arcaica e empolada. Vai ficando óbvio, da mesma forma, que ajudar o educando a pensar e a refletir, a se posicionar no mundo em que vive, a se desenvolver como ser ativo e crítico, não se confunde com doutrinação através de cartilhas nas quais tudo está pronto e acabado. O bom livro didático, nesses termos, é aquele que motiva os alunos a ler e pensar, que foi feito para ser usado constantemente em dinâmica de grupos e em debates, que abre para a reflexão ao invés de fornecer informações ou interpretações já prontas e estruturadas. Ele deve, portanto, ter vocabulário e preocupações oriundos de um conhecimento dos educandos, de experiências educacionais criativas e abertas a modificações.

Justamente aqui costuma-se colocar as seguintes interrogações: "O livro didático deve ser feito para o aluno ou para o professor?"; "O bom livro didático origina-se da constante prática docente ou de encomendas feitas pelos editores?"

Há exemplos de livros produzidos sob essas diferentes formas ou preocupações. Mas acreditamos que os melhores — isto é, os mais adequados ao crescimento intelectual dos alunos, que motivam e suscitam a reflexão, que desenvolvem a criticidade — são em geral aqueles feitos a partir de vários anos de prática docente, com a preocupação de se ajustar aos educandos, com ensaio-e-erro de textos/temas/debates, na medida do possível independentes tanto da possível opção doutrinária dos autores como dos interesses comerciais dos editores. Isso significa que o bom manual é destinado essencialmente ao aluno e não ao professor, embora em muitos casos estes acabem parcialmente por se reciclar através de livros didáticos novos.



A partir daí pode-se entender melhor o sucesso ou fracasso editorial de muitos livros didáticos. As obras de Melhem Adas, por exemplo, durante os anos 1970 sempre foram consideradas por grande parte do professorado como de maior seriedade científica que as de Zoraide ou de G. Sales e A. Sanches, que todavia vendiam muito mais. Foram comuns os casos de professores que adotaram certos manuais de Adas e nos anos seguintes trocaram-nos devido às dificuldades de assimilação por parte dos alunos. Esses manuais foram especialmente os primeiros desse autor — *Estudos de geografia* —, um caso típico de livro construído para o professor e sem levar em conta a realidade dos educandos. Tratou-se de um trabalho engendrado (e bem, para a época) a partir das discussões da universidade, de textos de Pierre George, Yves Lacoste, B. Kayser, P. Gourou, etc, mas que eram inadequados para o nível (e os interesses) da imensa maioria dos alunos de 2º. grau. E o mesmo se pode dizer, num outro contexto, dos livros de Douglas Santos, Diamantino Pereira e Marcos Carvalho: eles resultaram primordialmente de uma encomenda da editora<sup>23</sup> e são muito mais voltados para o professor, no sentido de sistematizar uma certa leitura do materialismo histórico, através de Ruy Moreira, do que para a reflexão dos alunos. O mesmo que ocorreu com os primeiros livros de Melhem Adas, as tentativas frustradas do professor de conduzir uma prática educativa com os alunos sem "forçar a barra" com notas, ameaças, etc, parece que vem acontecendo com os livros *Geografia: ciência do espaço e O espaço brasileiro*, desses três autores. Fica portanto a lição: o bom manual deve levar em conta a realidade, os interesses e as motivações dos educandos para os quais se destina, mesmo sendo o professor o dono da palavra final sobre a adoção. Mas o professor, por mais doutrinário e intransigente que seja, depois de alguns anos sempre estará cansado de remar contra a corrente (isto é, tentar se impor aos alunos) e acabará fazendo na escola um trabalho que se ajuste à realidade do educando no sentido de *suscitar seu desenvolvimento intelectual com motivação*. Camisa-de-força teórica não gera bons resultados se o nosso objetivo final é, como deve ser, tornar o educando um igual, um parceiro na práxis social.

Os melhores livros didáticos são em geral os que mais se distanciam daquela tradicional imagem do manual de consultas ou de "estudos para a prova", com os conceitos prontos e definidos e as informações sistematizadas. Pouco importa se esse conjunto de conceitos é o geográfico

---

<sup>23</sup> Vale registrar aqui, a título de curiosidade, que Pereira e Santos, antes de receberem em julho de 1986 o convite da editora através de Carvalho, durante vários anos propugnaram a não-utilização de qualquer livro didático no ensino, em encontros e congressos de geógrafos, onde assumiam a posição de ser *por princípio* contra a existência de manuais. O interesse da editora surgiu porque nessa ocasião já havia um crescimento na venda de livros críticos, especialmente o nosso *Sociedade e espaço* (São Paulo, Atica, 1ª. edição em agosto de 1982), que no início, em 83 e 84, teve tiragens medianas que progressivamente foram se expandindo a ponto de, já em 1986, quase se igualar às obras de Igor Moreira e Marcos Coelho.

tradicional ou reflete "as categorias fundamentais do materialismo histórico". Não se acrescenta grande coisa ao se trocar meramente um conteúdo por outro mantendo a mesma forma de exposição ou a mesma relação didática autoritária (o saber pronto que o educando deve somente assimilar).

O bom livro didático deve levar o aluno a ler e refletir, a engendrar conceitos ao invés de recebê-los completamente acabados ou definidos. Deve ter um vocabulário acessível, um texto nunca "telegráfico" e cheio de chaves, esquemas, etc, mas fundamentalmente atrativo, como quem conta uma história, um acontecimento, uma aventura. O grande exemplo de um bom texto didático é uma notícia jornalística bem escrita: a partir dele, que retrata ou explica algo com paixão, com vida, com sentimento, pede-se ao aluno que comente tal ou qual aspecto, que procure justificar esse ou aquele ponto de vista, que tire suas conclusões no final. Não se deve ter a preocupação de "explicar tudo", de não deixar nenhum aspecto de fora, de esquematizar todas as informações. O importante é motivar o aluno e abrir caminho para um possível aprofundamento no tema. Chega a ser ridícula a "cobrança", feita por alguns professores, de que tal livro didático "deixou de tratar o assunto X" ou "esqueceu de colocar a informação Y". Com isso está se negligenciando que os temas, conceitos e informações são redefinidos a cada momento histórico — e podem variar bastante no ensino em função das diversidades de lugares/realidades e dos próprios educandos —, e que não existe um conjunto articulado que seja "o correto" ou mesmo "o necessário". Essa idéia de que o manual deve conter um "conjunto de A até N" é, na verdade, escrava da definição operada pelo Estado sobre o que deve ou não ser ensinado. É uma concepção meramente burocrática da educação e do livro didático. Como se houvesse de fato um conteúdo global, e único, que o educando "tivesse a necessidade de saber" (por quê? e quem definiu?; tais questões estão sempre ausentes). A noção do ensino como desenvolvimento do educando, como formação de pessoas críticas e criativas, leva a uma revisão dessa imagem do livro didático como manual com informações e conceitos estruturados, no qual o importante seria "conter o conteúdo tal" e nunca suscitar o interesse e a reflexão.

Nos inúmeros encontros de professores de geografia, realizados com frequência nos diversos recantos do país, e em especial nos dois Fala Professor (Brasília, 1987, e São Paulo, 1991) promovidos pela Associação dos Geógrafos Brasileiros, vêm se ampliando os exemplos de novas formas de ensinar que complementam ou superam o livro didático. Este, na realidade, nunca deveria ser o definidor das aulas ou de todo um curso, como muitas vezes ocorre. Ele é apenas um instrumento, entre tantos outros, possível de ser utilizado na sala de aula ou até fora dela. Mas o bom professor, como fica claro nas experiências relatadas nesses citados encontros, deve ser criativo e engendrar outras atividades junto com os alunos. Desde excursões ou estudos do meio até o uso de filmes e vídeos (tanto aqueles já

prontos e disponíveis nas locadoras como os produzidos pelos professores e alunos), passando por literatura paradidática e/ou de romances, textos de teatro (e sua encenação), utilização de canções, poesia, literatura de cordel, entrevistas com pessoas representativas de tal ou qual tema, etc, temos um conjunto enorme de novas opções de atividades didáticas que tornam as aulas de geografia mais atraentes, criativas e inovadoras. E não se pode esquecer da informática, com diversos programas voltados para o ensino da geografia sendo produzidos nos Estados Unidos, no Japão e na Europa, para uso em computadores pessoais. Assim, mais do que nunca o livro didático, mesmo permanecendo necessário ou importante (na medida em que o educando deve ler e refletir sobre textos), vai se tornando apenas um dos inúmeros instrumentos didáticos no ensino, perdendo aos poucos o seu antigo papel privilegiado de definidor dos conteúdos e até das atividades. Mas isso talvez ocasione um certo temor naqueles que estão desacostumados de pensar por conta própria, pois todo momento de redefinições e de indeterminação, no qual várias alternativas estão em disputa ou podem ser criadas, é igualmente um momento de perda de segurança e de certezas...

# O que significa criticidade hoje, na perspectiva do ensino da geografia?\*

Por que ensinar geografia? O que pretendemos com nossas lições a nível de 1º. e 2º. graus? O que esperamos dos alunos? Afinal, para que existe a disciplina *geografia* no ensino médio e elementar?

A resposta a esta última questão já está mais desenvolvida, a partir da análise histórica da institucionalização desse saber geográfico (vejam-se o primeiro ensaio deste livro e as diversas referências bibliográficas). Todavia, para as primeiras interrogações há respostas ou propostas sobre as quais muitas vezes se refletiu mal, que pouco avançam na caracterização de papéis efetivos para uma geografia escolar neste momento agudo de redefinições no âmbito mundial e nacional, de aceleração nas transformações sociais.

Não vamos aqui retomar a crítica à geografia dita tradicional. O que pretendemos é repensar o ensino da geografia numa perspectiva que não limita a escola à reprodução das relações de poder, à sua serventia para o sistema dominante. As respostas ou propostas usuais, a nosso ver, são insuficientes. Elas apontam algumas vezes, de forma correta, para a necessidade de desenvolver a cidadania, de tornar o aluno co-autor do saber; com frequência elas enfatizam a denúncia da sociedade capitalista carcomida, das desigualdades sociais e da exploração do homem pelo homem. Em determinados casos elas estão de fato *aquém* disso, ao negligenciarem o significado de cidadania e supervalorizarem a necessidade de se pensar num conjunto de ensinamentos sobre o espaço como objeto (seja no sentido metafísico de enteléquia hipostasiada, seja como produto e condição material das contradições sociais). Em todos os casos, destarte, permanecem ocultos problemas essenciais nunca postos, nunca explicitados. Fala-se muito em espírito crítico e em cidadania; mas, afinal, do que se trata? E quais são os pressupostos, se é que existem, que permitem vincular os ensinamentos geográficos à criticidade e ao estatuto ou à prática da cidadania?

O primeiro elemento a introduzir e polemizar, para se caminhar nesse sentido, é a visão da escola meramente como engrenagem de um sistema, como reprodução das relações de produção ou de poder. Quer a instituição escola seja considerada eficaz no desempenho desses papéis, quer ela seja considerada ineficaz, com o reconhecimento de práticas disfuncionais ou até anti-sistêmicas, o que ganha evidência é a alternativa de sistemas ou modelos societários. Ora, essa percepção com suas variantes, mesmo sendo parcialmente correta, deixa justamente de lado aquilo que

---

\* Comunicação apresentada durante o VII Encontro Nacional de Geógrafos, AGB, Maceió, julho de 1988.

pretendemos resgatar por ser o cerne mesmo dessa problemática: *a criação, a indeterminação, o instituir-se do social.*

Uma pergunta aparentemente banal pode ajudar a esclarecer tal questão: *O que torna possível a um orador estar aqui hoje defronte de um público mais ou menos atento, relativizando e repropoendo essa temática, "ensino da geografia"?* As respostas mais óbvias — tais como "a necessidade de discutir os problemas do ensino", "a vontade pessoal do expositor e do público", "o desejo de mudanças", etc. —, apesar de não estarem equivocadas, possuem em comum o defeito de absolutizarem uma noção de homem, de indivíduo pensante e atuante, deixando de perceber que essa idéia e esse ser constituem uma *criação* recente e historicamente determinada.

Afinal, não são todas as sociedades que permitem que as pessoas pensem como indivíduos, que formulem determinados questionamentos. Aliás, na imensa maioria das formações societárias já existentes alguém nem sequer poderia *imaginar* propór/pensar/relativizar certos temas como, por exemplo, a educação ou socialização das novas gerações. É que o indivíduo — com os seus pensamentos, as suas dúvidas, a sua singularidade — não é algo natural, e sim uma *criação social-histórica*, e só muito recentemente — talvez há menos de quatro séculos, e no Ocidente — é que o homem como indivíduo pouco a pouco emergiu em cena no lugar do transcendental ou do natural, no processo por uns denominado *iluminismo* e por outros *modernidade*: a luta contra o medo do desconhecido, contra a determinação dos deuses ou da natureza, e a afirmação, nas palavras de Kant, em sua maioridade. A emancipação frente ao controle externo, situando-se como ser autônomo — e responsável — por seu próprio destino. O crepúsculo do divino ou do natural mítico implicou *ipso facto* o nascimento do homem, das ciências humanas e da própria cidadania.

Autonomia, criticidade, cidadania: esses termos — esses verdadeiros projetos políticos —, semelhantes e indissociavelmente interligados apesar de relativamente distintos, só adquirem sentido e concretidade com o devir do iluminismo e da modernidade, com a crise do Antigo Regime, com o enfraquecimento das monarquias absolutistas e a emergência de uma idéia de homem ou de cidadão intimamente relacionada com a *criação de direitos*. Criação de direitos do homem ou direitos democráticos.

Homem [ou melhor, ser humano], cidadão e espírito crítico, nesse sentido, são aspectos de uma mesma realidade, que só aparece com a invenção de direitos. Não direitos como algo "pronto" ou já definido e que precisa somente ser "aplicado", e sim como indeterminação, abertura para o novo e para a sua criação ininterrupta. Homem ou indivíduo não somente como pessoa ou qualquer ser da espécie, o que evidentemente todas as sociedades possuem, mas sim na condição de sujeito histórico que se *autoconstrói* num processo conflituoso e inacabado (se é que tem algum fim).

Houve já um único precedente: Atenas dos séculos V e IV a.C. Não foi por acaso que justamente nesse contexto da

*Polis* e da democracia direta é que pôde ser criada a célebre definição de homem como "animal político". Definição — como quase todas, aliás — válida unicamente para determinadas condições sociais, assim como outras definições podem ser válidas para outras formações societárias. Sem dúvida não podemos negligenciar o problema dos escravos ou mesmo o das mulheres. O homem aristotélico na realidade é o ser masculino proprietário ou cidadão da *Polis*, com a exclusão óbvia das maiorias ou minorias que aí não se enquadravam.

Não há uma ciência humana, ou mesmo uma noção de cidadania, sem que esteja colocada, implícita ou explicitamente, a questão do que é o homem ou o ser humano. Importantes e paradigmáticos projetos de reordenação societária sempre implicaram uma redefinição do estatuto do homem. Há múltiplos exemplos a esse respeito, da Grécia antiga até os nossos dias. Sabemos que há alguns anos Foucault chegou a anunciar a possível morte iminente do homem, no bojo das alterações nas condições social-históricas que permitiram a existência desse objeto — homem. Sabemos também que o século XIX foi pródigo em colocar questionamentos a esse ser enigmático e central: enquanto De Maistre dizia não conhecer homens, e sim franceses, ingleses ou espanhóis, Marx afirmava que o homem era uma abstração e os seres historicamente concretos seriam o senhor e o escravo, o burguês e o proletário ou os servos e os nobres. Há um elemento de perspicácia e de verdade em todas essas observações, cada uma dentro do seu ponto de vista. No entanto, permanece uma carência ou lacuna: a objetivação do conceito acaba perdendo a sua dimensão de *ser e não ser* concomitantemente. O indefinido como sombra necessária do definido, ou, para usar uma expressão de Hegel, *a temporalidade que não sendo é, e que sendo não é*.

Explicitemos melhor essa idéia. Tome-se o exemplo de Marx: o itinerário de *O capital* pode ser lido como uma verdadeira fenomenologia do homem. O homem *não é* — pois o que é, de acordo com as determinações históricas, são o escravo, o burguês, o proletário, etc, que não são homens plenos —, mas ao mesmo tempo ele é um *devir* na medida em que existirá na sociedade futura. A revolução social que destruirá o capitalismo, implantando em seu lugar uma ordem social igualitária, na realidade iria criar o homem como tal, isto é, livre, autônomo, independente das relações de exploração e do poder de classe. Os não-homens ou homens parciais, desumanizados, tais como o escravo, o servo ou o proletário, seriam precondições para o nascimento do homem, seriam seus avatares pretéritos. Mas há uma lógica férrea, uma necessidade acima das contingências, que comanda esse processo escatológico: as precondições são necessárias, as etapas estão previstas no fim estipulado de antemão; a escassez e a luta contra a carência e as imposições naturais (que se relacionam com as desigualdades sociais) são absolutamente imprescindíveis para a construção paulatina do reino da abundância e da igualdade. Um ideal de homem norteia toda uma construção do processo histórico, sendo que este culminará naquele ideal enfim realizado.

Essa rica construção teórica já não satisfaz. Ela exerceu o seu fascínio durante algum tempo, acompanhando as diversas ondas do movimento operário em sua época áurea. O proletariado, esse não-homem que seria o agente predeterminado para a criação do homem, afinal de contas não é um sujeito que cria livremente, que pode pensar o novo ou o não-tematizado, o desconhecido. Uma lógica do sistema se sobrepõe à indeterminação da práxis. O conceito, o sistema teórico instituído, fica acima da experiência cotidiana, da vida. Mas esta cobra o seu preço: as reviravoltas históricas e a diluição do proletariado no século XX mostraram os equívocos dessa engenharia social. Também Foucault conheceu uma perplexidade ao passar do homem "objeto de estudos" para o homem "sujeito histórico" — nas lutas em hospitais e asilos, em prisões, nos movimentos de natureza sexual ou ecológica, etc. —, a ponto de ter afirmado, em seus últimos anos de vida, que toda sua obra voltara-se afinal para tentar compreender a problemática do sujeito.

Justamente o que é necessário resgatar é a dimensão ambígua ou dialética do homem na condição de ser historicamente determinado e produtor da sua própria história. Ele é e não é. Ele se autoconstitui como homem ao criar direitos e efetivá-los e, ao mesmo tempo, esses direitos sempre passíveis de aperfeiçoamentos ou inovações constituem na realidade a essência do homem e da cidadania. Não se trata de uma promessa da utopia (ou, pior ainda, das "leis históricas"), a ser realizada no futuro, na sociedade-outra que substituirá esta do presente. Não se trata do predomínio de uma totalidade que deverá ceder seu lugar a outra, do tudo ou nada: do mito da revolução redentora que libertará o homem de sua alienação ao destruir um sistema estruturado e implantar um novo. Esse "revolucionarismo totalitário" desemboca justamente na denegação do homem, na destruição da cidadania. Trata-se, antes de tudo, de ver o homem como realidade contraditória e contudo efetiva já no presente: a autoconstituição do homem pela reinvenção constante de seus direitos não conduz a um ideal mítico do Uno, da uniformidade ou homogeneização, mas, pelo contrario, a uma valorização crescente das diferenças e das singularidades. É evidente que isso causa temor: o desejo de segurança, o medo ao desconhecido e até à liberdade (que implica em responsabilidades e indefinições), a cada dia suscita um apelo à Ordem unificadora que pode ser consubstancializada pelo Partido ou Líder salvacionista, pelo fantasma da Revolução final e última, pelo desejo de Leis ou coibições policiais mais severas, pelo ideal de uma Comunidade harmônica e indivisa...

Cidadania como efetivação do homem no seu autofazer-se, como construção permanente dos direitos e das relações democráticas. Conquista do direito de greve e seu aperfeiçoamento; criação da rotatividade nos cargos de poder e do voto universal e livre; expansão do sistema escolar e sua popularização; lutas por melhores condições de trabalho e de rendimentos, por mais tempo livre; invenção e operacionalização de garantias sociais como a

A democracia moderna esgotou as suas potencialidades, mostrou os seus limites como "forma de dominação burguesa", como querem alguns? Pensamos que esse é um viés limitado e equivocado. A revolução democrática, para usar uma expressão de Tocqueville, não se define como um modelo acabado (mesmo que não inteiramente implementado), e sim como processo indeterminado de conquistas que prosseguem hoje, em novos patamares: direitos das mulheres e dos jovens, das crianças, dos homossexuais, dos prisioneiros; lutas pela participação nos lucros e na gestão das empresas, pela co-gestão ou, em alguns casos-limite, pela autogestão (o que até mesmo torna superada a velha querela sobre propriedade privada *versus* estatal); demandas por um meio ambiente mais sadio, pelo respeito às árvores e aos demais seres vivos, pela preservação de memórias deixadas pela história ou pela natureza...

O homem criou a si próprio ao assumir a sua maioria, a responsabilidade pelos seus atos, que antes era atribuída ao divino ou ao natural, porém, ele é paradoxalmente a sua própria ameaça, o seu grilhão. O exercício do poder, como demonstrou Foucault, não ocorre somente de cima para baixo, do Estado ou da classe dominante para as classes populares; ele também — e fundamentalmente — é reproduzido nas instâncias ínfimas, nos valores, na família, nas relações pessoais cotidianas, no uso do corpo, na autocensura. Todos nós somos não apenas vítimas, mas igualmente titulares de um certo poder. Ou, como assinalou La Boétie, a força do *Um* não deriva dele próprio, e sim das ilusões entranhadas em cada um, do enigma da servidão voluntária.

Daí o risco, bastante freqüente no ensino, de trocar o incerto pelo aparentemente seguro, o indeterminado pela fórmula que nos dá certezas. No lugar de auxiliar o educando a se encontrar como cidadão, como homem participante numa práxis em que o social é reinstituído cotidianamente, em que contudo há uma certa indeterminação, muitas vezes o professor trilha um dirigismo que fixa para o futuro modelos e caminhos já delineados. Com isso, não se contribui para o desenvolvimento da cidadania; no máximo, se produzem militantes dogmáticos e intransigentes, inimigos da democracia em nome de um ideal mítico e totalitário de coletividade auto-regrada e transparente de ponta a ponta. O fantasma da revolução redentora e final, da classe revolucionária predeterminada e messiânica, das "leis da história ou da dialética", acaba por substituir, dando uma aparente segurança maior, à indeterminação da práxis da cidadania em que nada é garantido de antemão, mas praticamente tudo é possível na medida em que se libertam a imaginação e a criatividade.

Fundamentalmente isto é criticidade hoje, na perspectiva do ensino da geografia: deixar o educando se libertar das amarras da dependência intelectual e de pensamento, encontrar a sua criatividade e imaginação,



aprender a pensar a partir do diálogo com o real e com as obras culturais, se descobrir como cidadão e, conseqüentemente, agente de mudanças. Mas não nos iludamos: nem sempre essas mudanças pleiteadas por nossos ex-discípulos serão aquelas que gostaríamos. A prática da cidadania implica também reconhecer o *Outro*, aceitar as diferenças (mas não as desigualdades), perceber que o ideal de uma sociedade completamente harmônica e transparente é falso e perigosamente totalitário, ou, como diria Platão, é um ideal somente para o Olimpo, para os deuses e não para os homens de carne e osso, que conhecem a paixão em todos os seus aspectos. É bem mais difícil aceitar o trabalho da formiga, as mudanças paulatinas e sempre inacabadas, do que aquela imagem do deus que criou todo o universo em apenas seis dias.

Mas, pensando bem, não será essa imagem do deus onipotente — ou, em outras palavras, da revolução que, como o juízo final, recria tudo de uma hora para outra — tão-somente uma metáfora inconsciente para o lugar do Estado e do poder instituído? É bem conhecida a atração daqueles que pensam dessa forma pela idéia de "tomar o poder", de se apossar de cargos e de posições de mando. Contra isso é preciso valorizar as lutas do dia-a-dia, os laços de solidariedade espontâneos, as novas demandas e formas de organização (que, todavia, sempre correm o risco de se burocratizar), as novas contradições e tensões. Desenvolver a criticidade no ensino da geografia, enfim, consiste em deixar de lado os modelos, os sistemas teóricos prontos e acabados, os conceitos que não aceitam o novo, o inesperado, a contingência. Ou, nas palavras de Lacoste, que neste ponto se encontrou com Kropotkin, podemos reafirmar que *não há geografia sem drama, sem aventura*.

# Indicações bibliográficas

Os trabalhos sobre o ensino da geografia vêm se multiplicando ultimamente. A própria "crise" da geografia, especialmente da geografia escolar, isto é, o momento de redefinições que ela vem conhecendo desde os anos 1970, suscitou um renovado interesse pelo assunto. As relativamente poucas obras sobre o ensino da geografia até os anos 1960 normalmente voltavam-se para as técnicas pedagógicas, para o *como* ensinar os conteúdos (que não eram problematizados) clássicos com o uso de mapas e diagramas, gráficos, fotos, maquetes, excursões, exercícios de memorização, etc.

Já no fim dessa década, e em especial nos anos 1970 e 80, surgem inúmeras obras — ensaios em revistas, relatos de experiências inovadoras, teses e dissertações, livros — preocupadas com a transformação radical desse ensino, tanto em termos de técnicas como, principalmente, de conteúdos. No início predominava a crítica do tradicionalismo, por diversos vieses, mostrando-se suas insuficiências e sua carga ideológica. Depois, a partir dos anos 80, a crítica pura e simples é substituída pela apresentação de novos caminhos e propostas. Apresentaremos a seguir uma relação sucinta dessa produção com destaque para as obras acessíveis e para as disponíveis no idioma português.

Uma obra pioneira, marcante e renovadora a esse respeito é a de Yves Lacoste, *Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra* (Campinas, Papirus, 1988), cuja primeira edição, em francês, é de 1976. Embora preocupado em desvendar o papel estratégico dos conhecimentos geográficos, Lacoste dedica capítulos inteiros dessa obra à crítica da "geografia dos professores".

Dois antologias possuem um especial destaque por conterem artigos de autores diferenciados, que tratam de aspectos diferentes ligados à geografia escolar. A primeira é a coletânea organizada por Ariovaldo Umbelino de Oliveira, *Para onde vai o ensino da geografia?* (São Paulo, Contexto, 1988). E a outra é a obra coletiva organizada por José William Vesentini, *Geografia e ensino: textos críticos* (Campinas, Papirus, 1989). Ambas possuem análises de geógrafos brasileiros, críticos da geografia tradicional mas com perspectivas às vezes conflitantes, e também ensaios de autores franceses, traduzidos do importante periódico *Hérodote: revue de géographie et de géopolitique*.

Um trabalho significativo nesse repensar da geografia escolar é o de Márcia Spyer Resende, *A geografia do aluno trabalhador* (São Paulo, Loyola, 1986). A autora analisa o ensino da geografia para alunos adultos e trabalhadores, chegando a propostas inovadoras para esse segmento. Também Vânia R. F. Vlach vem realizando pesquisas sobre tópicos ligados ao ensino da geografia no 1º. e no 2º. graus,

tendo publicado duas obras com vários artigos sobre esse tema: *Geografia em debate* (Belo Horizonte, Lê, 1990) e *Geografia em construção* (Belo Horizonte, Lê, 1991). Outro livro recente e importante é o de Raquel M. F. do A. Pereira, *Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna* (Florianópolis, Editora da UFSC, 1989), na realidade uma tese sobre as relações entre a geografia escolar e a constituição da ciência geográfica no século XIX.

Quanto aos periódicos, merecem especial destaque as revistas *Orientação* (Departamento de Geografia da USP, publicação anual embora irregular) e *Terra Livre* (AGB — Associação dos Geógrafos Brasileiros, publicação normalmente semestral). A primeira, de acesso mais difícil (não circula nas livrarias, podendo ser adquirida na USP ou pela Caixa Postal 8105, CEP 01000, São Paulo), é inteiramente voltada para questões pertinentes ao ensino da geografia. E a segunda, de mais fácil acesso (é distribuída nas livrarias), embora não seja direcionada essencialmente à geografia escolar, possui dois números que priorizaram o ensino da geografia: o n. 2, de 1987, e o n. 8, de 1991.

Podemos apontar ainda, como bibliografia básica no entendimento de democracia e cidadania, Norberto Bobbio, *O futuro da democracia* (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986); Claude Lefort (*A invenção democrática*, São Paulo, Brasiliense, 1983); Cornélius Castoriadis, "A Polis grega e a criação da democracia", em *Filosofia política*, n. 3 (Porto Alegre, L&PM, 1986), pp. 51-88; T. H. Marshall, *Cidadania, classe social e status* (Rio de Janeiro, Zahar, 1967); e M. I. Finley, *Democracia antiga e moderna* (Rio de Janeiro, Graal, 1988).

E no tocante às idéias pedagógicas ou educacionais, cabe mencionar Jean Piaget, *Epistemologia genética* (Petrópolis, Vozes, 1971) e *A linguagem e o pensamento da criança* (São Paulo, Martins Fontes, 1987); L. S. Vygotsky, *A formação social da mente* (São Paulo, Martins Fontes, 1989) e *Pensamento e linguagem* (São Paulo, Martins Fontes, 1991); H. Giroux, *Pedagogia radical* (São Paulo, Cortez, 1983) e *Teoria crítica e resistência em educação* (Petrópolis, Vozes, 1986); e Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade* (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989).