GEOGRAFIA E PEDAGOGIA: SABERES HISTORICAMENTE DETERMINADOS

José Gilberto de Souza[1]
Paula C. Strina Juliasz[2]

Resumo: *O artigo tem como objetivo analisar a relação entre as teorias pedagógicas e a história do pensamento geográfico, demarcando as características e seus desdobramentos no trabalho docente. A análise está fundamentada nos elementos conceituais: o sujeito social, o currículo escolar de Geografia, a aula, a atividade e a avaliação. Desenvolve-se a análise desde a centralidade epistêmica positivista, marcada pela neutralidade do conhecimento científico e linearidade histórico-interpretativa dos processos educacionais e geográficos, sua variância para o tecnicismo neopositivistas e sua relação com a Geografia Teorético-Quantitativa, o movimento de renovação do pensamento geográfico e as pedagogias críticas, finalizando uma leitura crítica acerca das práticas pós-modernas que demarcam o pluralismo epistemológico.*
Palavras-chaves: Correntes Pedagógicas, Pensamento Geográfico, práticas pedagógicas

Geography and Pedagogy: knowledge historically determined (Abstract)

Abstract: *This text aims to analyze the relationship between pedagogical theories and the history of geographical thinking, demarcating the characteristics and their consequences in the teaching work. The analysis is based on the conceptual elements: the social subject, the school geography curriculum, the class, the activity and the assessment. The analysis develops from the positivist epistemic centrality, marked by the neutrality of scientific knowledge and historical-interpretative linearity of educational and geographical processes, its variance to neopositivist technicism and its relationship with theoretic-quantitative geography, the movement of thought renewal. and critical pedagogies, concluding a critical reading about the postmodern practices that demarcate epistemological pluralism.*
Keyword: Pedagogical Currents, Geographic Thinking, Pedagogical Practices

Introdução

A questão central deste artigo consiste na análise e aproximação epistemológica, metodológica e ideológica das correntes pedagógicas com a história do pensamento geográfico no âmbito do ensino de Geografia. A análise não pressupõe uma conexão imediata e histórico linear, ou seja, uma periodização estática ou historicismo, pois reconhecemos a permanência de fatores de tais correntes por meio da dimensão prática, imperativa nesse processo.

Evidentemente que Pedagogia e Geografia apresentam, em suas formulações categoriais e conceituais, rebatimentos concretos que orientaram as práticas científicas e didáticas nas duas esferas do conhecimento, mas que não ocorreram ou ocorrem segmentadas em si mesmas como modelos, nem tampouco em uma cronologia rígida.

As associações analíticas são realizadas segundo as matrizes epistêmicas hegemônicas de cada corrente e que passam a ser analisadas pontualmente. Esse é o caminho central de nossas

[1] Professor Associado do Departamento de Geografia e Planejamento Ambiental, Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Unesp. Campus de Rio Claro.(SP) jg.souza@unesp.br
[2] Professora Adjunta Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) Universidade Federal Fluminense - Campus de Angra dos Reis. (RJ) paulacsj@usp.br

reflexões para, assim, a partir de elementos categoriais/conceituais que julgamos centrais, analisar e explicitar essa relação entre Geografia e Pedagogia.

Assumimos em nossa trajetória prático-reflexiva que categorias e conceitos não são construções abstratas, mas devem ser compreendidos como expressões do "ser social" e seu desenvolvimento e encerra-se em uma dimensão ontológica e epistemológica, pois as categorias expressam uma perspectiva histórica das relações sociais que as engendram, encerrando assim um padrão metodológico fundamental em nossa análise.

Analisamos a constituição da prática docente emersa no desenvolvimento teórico tanto da pedagogia quanto da geografia, de forma que discutiremos desde a centralidade epistêmica positivista, marcada pela neutralidade do conhecimento científico e linearidade histórico-interpretativa dos processos educacionais e geográficos, sua variância para o tecnicismo neopositivistas e sua relação com a Geografia Teorético-Quantitativa, o movimento de renovação do pensamento geográfico e as pedagogias críticas, finalizando uma leitura crítica acerca das práticas pós-modernas que demarcam o pluralismo epistemológico. A realização da prática e formação docente não ocorre descolada do desenvolvimento científico, o qual constitui também um pensamento da própria sociedade.

Analisar as aproximações entre Geografia e Pedagogia torna-se necessário para que saibamos os caminhos que podemos trilhar frente a consolidação do ensino da Geografia na escola básica, superando contradições entre os objetivos e conteúdos e suas metodologias.

As teorias pedagógicas e as correntes do pensamento geográfico passam a ser analisadas pontualmente nos itens que seguem, com o objetivo de demarcar as características e seus desdobramentos no trabalho docente. Elencamos elementos conceituais que compreendemos ser fundamentes em uma análise sobre o processo pedagógico, por denotarem constructos materiais, historicamente construídos pela realidade material e imaterial dos homens e, por isso mesmo, com seus nexos internos e contraditórios: *o sujeito social, o currículo escolar de Geografia, a aula, a atividade e a avaliação.* É importante dilucidar que existem outros, e não temos aqui a intenção de afirmarmos que são os únicos capazes de nos permitir o entendimento das questões às quais nos propusemos refletir, mas, efetivamente, descortinamos neles capacidades explicativas sobre a realidade do ensino.

Pedagogia e Geografia tradicionais

Tanto a Pedagogia como a Geografia Tradicionais constituem-se como ciência com base nos métodos das Ciências Naturais de observação e descrição. A primeira fundamentada na psicologia clássica comportamentalista, em que as análises de aprendizagem estão centradas em modelos a

serem imitados, já que aprendizagem corresponde a aquisição de informações e demonstrações. A segunda fundamenta seus modelos analíticos sobre as espacialidades das paisagens como cerne da estrutura do conhecimento geográfico. Essa perspectiva consolida explicações dos processos mundiais e regionais/locais de forma fragmentada, em que as concepções nomotéticas e idiográficas, vão demarcando os saberes geográficos, procurando estabelecer relações causais-simples que explicitam as condições de determinado espaço (região), tendo como centralidade epistêmica o determinismo geográfico, o empirismo lógico e o historicismo.

A perspectiva fragmentária segundo Moreira (2014) se estabelece a partir de uma circundância do mundo, formada por uma diversidade de coisas e essa diversidade heteróclita exige um esquema de organização: "A Geografia – tomada como Ciência – retira da própria percepção imediata os elementos da fórmula para ela ordenadora do mundo circundante: o esquema N-H-E (natureza, homem e economia). E o estabelece assim como modelo teórico que ao mesmo tempo que é de classificação, é também conceitual" (MOREIRA, 2013, p. 03).

Um modelo de ordenação que se estrutura também como método e se estabelece em dois movimentos teóricos de efetiva magnitude, o saber neutro, do ponto de vista da abstração histórico-concreta de seus "objetos" e dos sujeitos que a produzem. Uma outra magnitude se refere ao procedimento de externalidade que opera a observação e a descrição do real, elegendo dentro da estrutura as caracterizações, as classificações do real, a estruturação das partes diante das impressões espaciais que "se mostram na paisagem".

Tomando por desenvolvimento da Geografia Clássica dos Forsters (Johann Rheinold e Johann George), Emmanuel Kant, Karl Ritter e Alexander von Humboldt e, posteriormente, Friedrich Ratzel e Paul Vidal de La Blache, a Geografia Tradicional é herdeira desse modelo metodológico de fazer Geografia (TATHAM, 1951). Em processo de observação, descrição, classificação, comparação e explicação de causas, em uma efetiva relação de dependência dos processos culturais em relação aos aspectos físicos, estabelecendo, portanto, a relação homem-meio determinada pelo segundo.

Essa transição explicativa (físico-humano) se consolida no pensamento kantiano, segundo o qual, o conhecimento científico se consolida pelo emprego da razão pura, por meio das percepções sensoriais. Para Emmanuel Kant as percepções sensoriais são de caráter subjetivo e objetivo, as primeiras decorrem do eu, do homem, a segunda da natureza e torna-se (como Geografia Física) a primeira parte do conhecimento do mundo a essencial para as nossas percepções do mundo (TATHAM, 1951).

Estrutura-se assim a concepção de ciência e método na Geografia Tradicional: ou as concepções de natureza explicam a realidade humana, ou dadas condições sociais impossibilitam a superação da realidade, e ou a história e a forma de ocupação do espaço explicam o atraso e o não desenvolvimento. Os modelos causais respondem pela realidade a ser apreendida.

Essas características se estabelecem de forma muito precisa no ensino de Geografia e foram/são demarcadas por descrições das características do Homem Pantaneiro, do Gaúcho, do Seringueiro, do Desenvolvimento e Subdesenvolvimento, onde as características naturais, as atividades econômicas e os fenômenos geográficos reúnem, em si mesmos, as capacidades explicativas (MOREIRA, 1987), principalmente ao tratar de temas relacionados ao desenvolvimento regional brasileiro.

A Geografia confere uma estrutura espacial da natureza pela qual se distribui a população e a economia. A economia, em seus setores, explicita a produção do país, totalizando produtos e distribuição espacial, segundo as características naturais e a fragmentação dos setores (primário, secundário, terciário) explicam os níveis de trocas e a classificação de regiões e ou países (SOUZA, 1991).

Ao pensar como esse conhecimento geográfico, conteúdo, se materializa como prática docente torna-se necessário resgatar as dimensões de magnitude de seu método: a dimensão de neutralidade (externalidade) e de classificação (taxonômica), a primeira concorre com a perspectiva “ahistórica” da produção do conhecimento e do sujeito e a segunda se remete a fragmentação do conhecimento e sua compartimentação.

Cabe destacar um elemento fundante na relação entre Geografia Tradicional e Pedagogia Tradicional: o conteúdo. A centralidade conteudista em muito vai aproximar nossas reflexões desta corrente, mas cabe considerar aqui que, na dimensão do conteúdo, torna-se imperativo reconhecer dois movimentos centrais que antecipamos e que voltaremos a refletir com maiores detalhes: primeiro: o conhecimento/conteúdo produzido pela humanidade é um patrimônio de todo homem, se se quer efetivamente sua emancipação e, segundo: a compreensão deste conhecimento/conteúdo exige sua contextualização histórica na produção e na apropriação.

Neste sentido, particularmente no ensino, sua apropriação se estabelece a partir de um processo que denominamos de tradução didática. A tradução didática não é uma transcrição com palavras mais fáceis, a tradução didática é a apreensão do conhecimento/conteúdo na prática socio-histórica, resgatando nossa afirmação de que as teorias não estão presas, não residem na história, mas residem na prática social dos homens, o que determina seu auto reconhecimento como sujeito do processo pedagógico (alunos e professores). Embora a estrutura textual tenha

configurado nossas observações como um parêntese de nossa análise acerca da relação entre Geografia Tradicional e Pedagogia Tradicional, pautaremos a continuidade de nossa reflexão exatamente por esta "descontinuidade".

O auto reconhecimento de professores e alunos como sujeitos do processo pedagógico, juntamente com as dimensões de magnitude do método da Geografia Tradicional (o saber neutro, do ponto de vista da abstração histórico-concreta de seus "objetos" e dos sujeitos que a produzem e o procedimento de externalidade que opera a observação e a descrição do real, elegendo dentro da estrutura as caracterizações, as classificações do real), podem ser compreendidos como os pontos de conexão com a Pedagogia Tradicional, não apenas porque pensadores como Saviani apresenta esta corrente teórica como Pedagogias Não Críticas, mas sobretudo porque sua constituição prática encerra um processo de ensino-aprendizagem, cujas particularidades, se revelam em uma relação pedagógica em que os sujeitos atuam com papéis definidos em uma espacialidade restrita, na transmissão de um conteúdo que se apresenta isolado de contextos de sua produção e de sua apropriação e sua reprodução é a descrição dos elementos pautados no espaço escolar, e porque a classificação dos conteúdos se estabelece ao elevado rigor de sua explanação denotativa e, tal classificação, se mimetiza nas avaliações e descrições dos próprios alunos (reprodução), objetos do processo pedagógico (SAVIANI, 1999, 2011).

Em outras palavras cada ação proposta em sala de aula se revela como possibilidade de mediação e ou intermediação[3] do sujeito em sua relação com o conhecimento e em seu conjunto elas consolidam ou não o significado do conhecimento para a materialidade da vida e sua transformação, neste caso essa tradição pedagógica e geográfica se distanciam de um projeto de transformação da realidade. Segundo Mizukami (1987) a abordagem tradicional estabelece o conhecimento enquanto acúmulo de informações.

As formas de explicação da Pedagogia Tradicional, sobretudo como apresentada por Saviani (1999), partem sempre de uma comparação em relação ao projeto político pedagógico de outra corrente, explicitando suas características em negação, aquilo que deveria ser a educação sob determinada perspectiva e, nesse sentido, para Saviani, o conceito de Tradicional decorre de uma contraposição construída pelo escolanovismo, ao considerar que a escola tradicional.

Quais são as características de uma teoria relativa à Pedagogia Tradicional? Elas se vinculam aos elementos do método geográfico descrito anteriormente? Como essa teoria-prática fala por si e não por aquilo que não deveria ser enquanto projeto político-pedagógico? Talvez a caracterização

[3] Considera-se mediação quando favorece a consciência da incompletude do ser humano que busca conhecer e transformar a realidade objetiva e concreta, interfere na consciência dos sujeitos.

mais pormenorizada seja a definição de Paulo Freire, exposta em Pedagogia do Oprimido, sobre a "educação bancária", quando sob a perspectiva da prática docente, o autor discorre sobre narração e dissertação, como conceitos chaves de uma relação pedagógica de transmissão do conhecimento e de uma posição ímpar de conhecimento científico em relação aos demais saberes sociais/populares e suas conexões históricas com a opressão e a marginalização.

O autor nos premia em sua análise, corroborando com nossos apontamentos acerca de como a Geografia, como componente curricular, entranha-se na Pedagogia e como se "revela" no conteúdo exemplar:

> Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil. A narração, de que o educar é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador (FREIRE, 1974, p. 62).

As descrições de Freire (1974) nos ajudam a pensar efetivamente sobre uma dimensão teórico-prática de uma Pedagogia Tradicional e julgamos importante apontar alguns elementos interpretativos acerca da prática docente segundo as concepções de ensino. Estes elementos, como asseveramos, devem ser considerados como categorias analíticas dos processos de ensino-aprendizagem desencadeados sob a perspectiva teórico-prática das correntes pedagógicas, que consolidam a História do pensamento da Educação e da Geografia.

Analisar os *sujeitos sociais* envolvidos nessa prática pedagógica implica em reconhecer como a escola se estrutura, em uma sociedade de classes. A escola tradicional em primeiro lugar não se refere à uma escola popular, democrática, ela é o espaço por excelência de uma elite e de reduzida capilaridade social. Os professores têm uma origem social que não é hegemonicamente proletária e sua constituição de origem já se estabelece por um segmento social diverso, vincada às atividades de controlo, aos serviços públicos e atividades liberais e que aos poucos vai se configurando cada vez mais complexa, em termos de classes sociais.

Não é muito distintiva a origem social dos estudantes, marcadamente urbano e, portanto, não se trata de uma escola inclusiva e de um saber que se quer transformador de uma ordem social, de alteração de um *status quo*. A posição de centralidade do professor no processo ensino aprendizagem não se resume apenas na autoridade intelectual imposta, mas na hierarquia das relações sociais e econômicas que se estabelecem/reproduzem na aula, na condução das atividades pedagógicas. Os sujeitos sociais do processo pedagógico resultam das condições sociais de produção e, portanto, precisam ser compreendidos em sua dimensão histórica de classe o que torna explicativo o papel da escola e das relações constitutivas no processo pedagógico. No

entanto, há um elemento central desse processo: esse professor tem uma formação científica e filosófica ímpar, escolásticas, e tem clareza de domínio conceitual. Esse dado é fundamental para nossas reflexões ulteriores acerca da escola e da formação do professor.

O *Currículo*, por sua vez, tem uma perspectiva acentuadamente centrada no conteúdo científico. Isso não implica em dizer, o que normalmente incorre em erros interpretativos como se determinadas correntes pedagógicas detivessem a prerrogativa de conteúdos procedimentais e atitudinais, é necessária uma disrupção nessa análise. Uma escola de iguais social e econômica, uma escola que já estampa sua posição elitista e conservadora, *não requer mediação no processo de constituição de seus sujeitos*, ou ao menos não requer um diapasão completamente diverso de sua estrutura de classe.

Assim, os conteúdos procedimentais estão implícitos em todas as práticas e, nesse caso, as ações mnemônicas, a cópia e a repetição são elementos constitutivos da reprodução de todo o seu conteúdo. O procedimento é a reprodução e todas as atividades se concentram nessa perspectiva, a reprodução de modelos, e os conteúdos atitudinais concernem a individualidade, o desempenho individual o mérito, portanto, a reprodução de uma dimensão social dada. As atitudes não são trabalhadas, mas sim requeridas o que implica em dizer que elas são de caráter comportamental, de repetição. Esse é o elemento que destacamos na relação entre teoria e prática. De forma estrutural se trata de uma intermediação, o conteúdo/currículo intermedeia a relação professor-aluno, o conteúdo é a síntese de todo o processo e que reafirma a centralidade e a autoridade intelectual do professor.

Essa autoridade intelectual precisa ser mimetizada, como forma e como conteúdo e é desta forma que a aula se consubstancia na reafirmação de papeis sociais e de conteúdos (conceituais (científicos), procedimentais e atitudinais). A aula é um espaço para os estudantes, que estão, mas não são. A prática docente, suas relações assimétricas vaticinam a aula como seu território. A aula é o território do professor. O território não se estabelece *à priori*, mas *a posteriori*, decorre das práticas socioespaciais, decorre da forma de apropriação do espaço e das relações de poder que constituem a centralidade e forma de sua constituição. (SOUZA, 2009)

Se na aula se expressam as condições espaciais e territoriais de reprodução social, as atividades pedagógicas que consubstanciam essa relação, *o trabalho*, aparecem da mesma forma como alienado e alienante. Na geografia a dimensão escolástica e mnemônica foi bem retratada por Paulo Freire, ela se materializa pela cópia, pela observação e pela descrição dos espaços geográficos, suas perspectivas não histórica e factual permitem a denotação dos fenômenos, naturais, sociais e econômicos (NHE) e a diferenciação espacial e regional deles. Assim, todas as

ações têm um fim em si mesmo, são partes para o todo, mas sem totalidade. A pintura do mapa é a diferenciação das áreas e nomes de seus recortes espaciais – países, estados e capitais; a "movimentação" do relevo é a sua planimetria em cores; os afluentes são tributários, sua hierarquia à direta e à esquerda das margens do rio principal, seus nomes são os conteúdos centrais transcritos nos mapas; os homens são determinações dos lugares – o cangaceiro, o pantaneiro, o gaúcho, entre outras representações de costumes e comportamentos sociais memorizados e repetidos *ad infinitum.*

A simplificação do processo simplifica a avaliação, o constructo social do aluno é o constructo social do professor. Não há processo, há resultado, mensurável quantitativamente, pois está pré-estabelecido como resposta "objetiva", de múltipla escolha; ratifica o mérito da apreensão, o mérito de quem está na espacialidade da aula, sem necessariamente ser.

Esse conjunto de conteúdos e construções do conhecimento geográfico escolar têm uma demarcação hegemônica temporal que se inscreve até meados dos anos 1970, quando uma nova produção científica que se inicia nos anos posteriores, começa a compor sua influência nos manuais de geografia escolar.

Escolanovismo e Geografia Ativa

Em História da Educação os movimentos liberais que foram inspirados no pensamento de John Dewey, por exemplo, e demarcados por pensadores brasileiros como Aroldo de Azevedo, Delgado de Carvalho, entre outros, raramente adentraram no processo formativo na Geografia Escolar e na escola brasileira de forma hegemônica, considerando os patamares fisiológicos, patrimonialistas e conservadores das elites brasileiras, quase sempre foi impossível estabelecer patamares liberais e de individuação das classes dominantes em relação ao Estado brasileiro, e garantir a universalização do ensino, ou seja um acesso a este ensino à todas as classes sociais no Brasil.

Alguns ruídos de uma escola liberal ganharam sonoridade, tais como a formação de nível superior aos professores, a universalização da escolarização da sociedade brasileira a partir da ampliação do acesso à educação pública, foram debates que se instauraram a partir dos anos 1920 e 30 do século passado. Mesmo que passíveis de crítica, os postulados de Dewey, o escolanovismo, como foram tomadas suas concepções pedagógicas, nunca ganharam vulto ou tornaram-se práticas pedagógicas hegemônicas no país (BARBOSA, 2002). Quais seriam as características de um escolanovismo como prática pedagógica? As concepções de Dewey foram debatidas a partir de alguns pressupostos críticos ao *lassez-faire* e aproximadas ao liberalismo econômico. O fato é que o escolanovismo demandaria não apenas uma visão de universalidade do ensino, como um

projeto pedagógico de custos altíssimos ao Estado e cuja perspectiva social não encontrou rebatimentos no pensamento dominante brasileiro. Trata-se efetivamente, por ironia, das ideias fora do lugar para sustentar-nos no pensamento de Schwarz (1992). Significa dizer que a sociedade brasileira sempre apresentou estruturas conservadoras, denotadas no debate e nos retrocessos que vivenciamos nesse tempo histórico, que não seriam capazes de se depararem "**tête**-à-**tête**" ao pensamento liberal, quanto mais a um projeto social-democrata.

No âmbito do pensamento geográfico se constitui um imbróglio na medida em que os primeiros postulados críticos produzidos pelos geógrafos franceses, particularmente Pierre George, Raymond Guglielmo e Bernard Kayser e Yves Lacoste foram marcados pela obra denominada de Geografia Ativa, no que se consubstancia em germe da Geografia Marxista. A perspectiva "Ativa" se relacionava à crítica, à práxis militante dos intelectuais, vinculados inicialmente ao Partido Comunista Francês (PCF).

No entanto, essa terminologia foi apropriada como se fosse constitutiva de uma Geografia, prática, ativa, e imediatamente associada aos pressupostos do escolanovismo e ao ativismo de Óvide Decroly, Adolphe *Ferrière,* Edouard Claparède e *Maria Montessori.* Esse processo se colocou fundamentalmente na produção didática, quando foram lançadas as coleções de Geografia Ativa, Geografia Nova, Experiências em Geografia, em clara apropriação terminológica, mas com um viés de ativismo pedagógico que se "procurava" próximo do escolanovismo. Uma "tendência" que se explicitou muito mais de caráter discursivo do que como corrente e estrutura prático-pedagógica nas escolas brasileiras. O escolanovismo é uma hipóstase, no máximo um discurso liberal, nunca materializado no Brasil, contra uma prática conservadora de escola e, por conseguinte, de sociedade.

Mizukami em seus estudos acerca das abordagens pedagógicas não inclui o escolanovismo como uma corrente independente por justificar que seus pressupostos estão ancorados em outras abordagens, as quais tem "justificativas teóricas ou evidências empíricas e ela não" (Mizukami, 1987, p.05) e denomina de "didaticista", devido a ênfase nos aspectos didáticos.

Portanto, falar de suas relações como processo pedagógico no Brasil, é falar de *sujeitos* não existentes; de um *currículo* que não se expressa em mediação e intermediação; de espaço atópico e, por sua vez, de um território que não se concretiza; de atividades que não foram realizadas em que a avaliação seria um constructo social imaginário, coloca-se em aporia. Dizer mais é colocar refratadas nossas concepções de método.

A dimensão da Geografia Ativa era um discurso novo para as mesmas práticas pedagógicas, porque na escola ainda se encontravam os mesmos sujeitos sociais e os mesmos métodos tradicionais, que paulatinamente passariam a compor uma nova estrutura social escolar.

Pedagogia e Geografia Tecnicistas

O entendimento é de que transitamos diretamente da Pedagogia/Geografia Tradicional para a Pedagogia/ Geografia Tecnicista de fundamentação neopositivista. Esse paradigma surge nos anos 1970, e se fundamenta na *New Geography*, fortemente influenciada pelas transformações tecnológicas e foi produzida pelos pensadores estadunidenses.

Na explicitação de uma Pedagogia Tecnicista, Saviani (1999, p. 23) nos aponta "a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional".

Não por acaso asseveramos a efetiva imbricação da Pedagogia Tecnicista à Geografia Tecnicista, a explicação de Saviani não poderia ser mais justa, precisa, para descrever a *New Geography*, que tem seus marcos em 1950/60, e passa a ser denominada no Brasil de Geografia Teorética e Quantitativa (CHRISTOFOLETTI, 1976) e passa a ser referência como perspectiva metodológica que transcende os paradigmas iniciais de observação e descrição, do positivismo clássico e insere uma "perspectiva" de intervenção socioespacial e passa a toldar o discurso do Estado sobre a realidade. A paisagem não é meramente ilustrativa da realidade é um ponto de partida para a intervenção, para a organização do espaço.

O espaço como centralidade epistêmica se transforma no âmbito prático e teórico em um campo de ação do Estado. Essa é a grande proximidade da Geografia com os órgãos de planejamento. A geografia do planejamento estatal, se estrutura a partir de prognósticos, de uma matemática possível de ser construída a partir da realidade e de ser reconfigurada com a intervenção e com a produção cartográfica.

Segundo Johnston (1989), o método científico ganha uma dimensão prática, ganha um conceito de produto e que passa a ser "vendido ao *"establishment"* científico, que poderia fornecer um grande volume de apoio financeiro à pesquisa". Os modelos matemáticos, a representação cartográfica computacional, ganha contornos no ensino em uma perspectiva tecnicista e o discurso acadêmico-estatístico passa a ser incorporado como referência de leitura sobre o real. Trata-se do renascimento da ciência positiva e com forte dimensão empirista, própria da Geografia, da Geografia Clássica, mas fortemente quantificada.

As médias, os índices, os elementos quantitativos tornam-se o conteúdo geográfico. As classificações espaciais ganham referências a partir de seus dados. Um país subdesenvolvido é definido pela geometria de sua "pirâmide" etária, mesmo que geometricamente não seja mais uma pirâmide. Uma área desenvolvida é marcada por sua renda *per capita*. O desenvolvimento se define pela distribuição nos setores de atividade econômica nos gráficos de setores. A Geografia talvez seja o melhor exemplo de perspectiva tecnicista enquanto prática pedagógica, considerando a "forma dos conteúdos" e as práticas pedagógicas que se estabelecem (tabela, gráfico e mapa) (SOUZA, 1991).

A perspectiva da geografia tecnicista ganha elementos diferenciados principalmente porque os conteúdos apostilados, que emergem a partir do avanço das escolas particulares no ensino, mas também na edição dos livros didáticos, passam a apresentar ênfase às definições de termos e à demarcação de elementos centrais explicativos, grafados em negrito, que "orientam" a leitura do aluno, há uma centralidade dos materiais e no processo pedagógico e por sua vez na estruturação orgânica da escola.

> Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Dar a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas" (SAVIANI, 1999, p. 24).

A análise de Saviani nos dá uma medida central sobre o papel dos *sujeitos* no processo de ensino-aprendizagem. De fato, os sujeitos se colocam como objetos e a centralidade se assenta sobre o material didático e os procedimentos do ensino, o *trabalho* aqui ganha contornos mais absolutos de alienação. A perspectiva de neutralidade científica e pedagógica, que se encontrava internalizada nas práticas de uma Pedagogia Tradicional, ganham relevo e o controle do processo "produtivo", automatizado e programado, consiste em plenitude da relação pedagógica.

A dimensão de classe se dilui entre sujeitos que se assumem enquanto mecanismos de uma engrenagem vigiada e vigilante, sobretudo pelo contexto histórico-político de sua introdução no período do golpe civil-militar brasileiro. A realidade social mais do que nunca aparece e deve parecer distante de conteúdos e conhecimentos, as dimensões práticas são em absoluto a aprendizagem. Esse processo também se realiza porque na dimensão da formação docente ela passa a se deteriorar não apenas pelas reformas do ensino, mas sobretudo pelos processos formativos nas escolas particulares, as "licenciaturas curtas" aceleram e abreviam a formação

docente. Há lentamente a substituição de um sujeito social docente, há lentamente a deterioração de sua formação científico-filosófica, para um docente de nova origem social, precário em sua formação e que deteriora lentamente a escola que muda ser perfil elitista do ponto de vista do acesso, mas não do ponto de vista de sua práticas marginais, que segundo Saviani para a ter o apanágio de improdutivo. A escola que passa a se popularizar - massificar talvez seja a palavra mais correta, é também a escola *tout court* que mais segrega e expulsa e anula os sujeitos do processo pedagógico: professores e alunos.

O *currículo* é a síntese da intermediação, assume conteúdos quantitativos, mas o científico da Geografia/Pedagogia Tradicional incorpora um elemento mais central que se caracteriza como técnico-científico. O apostilamento concorre com uma construção teórica de simplificação de fenômenos e processos e o aspecto denotativo, que já se fazia presente nos textos e nas estratégias formativas da escola tradicional, passam agora a responderem por descrições mais estéreis, mais objetivadas. O “negrito” ou o “destaque” que aparentemente se coloca como um reforço da linguagem conteudista, na verdade é um “apressamento” da informação que deve ser aportada para o estudante. A verdade está no livro e na apostila e o tempo de ensino é o tempo de apropriação dos termos e das definições. Não por acaso, no discurso geográfico, incorpora-se uma quantidade de aforismos acerca do Estado, do “território”, da pátria, da nação, do currículo emerge a expressividade ideológica do desenvolvimento, da ordem e do progresso. O currículo, *in nuce*, intermedia a relação entre os sujeitos, configurando o sentido pleno de isolamento sócio-político.

> A tradição da geografia sem o sujeito brasileiro, que importa modelos e teorias, permanece, mesmo mudando de aparência, com a ascensão dos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial. Um marco de mudança na tradição brasileira é a obra *Perspectivas em Geografia,* organizada por Antônio Christofoletti. O significado de perspectiva é claro: a atividade de pesquisa e necessariamente o sujeito-pesquisador são vistos como externos à realidade mesma do seu objeto. O objetivo colocado é apenas a realidade, mas não a realidade do conhecimento da realidade. O pesquisador é visto como sujeito apenas para a realidade, nunca para si mesmo. Torna-se então objeto para si mesmo, alienando-se da condição de sujeito do seu trabalho. Esta geografia-ciência, por não ter um sujeito-pesquisador para si mesmo, perde a dimensão de subjetividade possível no método, pois nela há dimensões que não possuem sujeito. O não-reconhecimento da possibilidade de existência de interesses na pesquisa leva o isolamento da atividade científica para com a realidade. Então esta é abstraída, mas não (re)conhecida. O discurso desta geografia sobre o mundo passa a ser defendido como sendo o próprio mundo. População, temperatura, renda per-capita, vazão hidrográfica, uso do solo, pressão, organização do espaço, nebulosidade, são vistos como o mundo, nunca como uma visão de mundo - ideológica, filosófica, científica, porque não se admitiu a possibilidade da existência de mais de um método científico. Se o método é apenas um, os outros não são método, não são ciência, são ideologia e/ou filosofia.” (ALVES; SOUZA, 1996, p. 5-6).

No desenvolvimento das relações sociais, no desenvolvimento do processo pedagógico, a *Aula*, como seu conteúdo, ganha expressa neutralidade. A *aula* é espaço, não é território de nenhum dos sujeitos, uma vez que se encontram esvaídos de intencionalidades no âmbito de uma construção conceitual e de clareza dos projetos político-sociais, mas que se encontram subjacentes ao discurso da neutralidade. Saviani quando estabelece considerações acerca da Pedagogia Tradicional e demonstra que ela perde capacidade no encaminhamento de seu projeto político de universalização, no caso da Geografia/Pedagogia Tecnicista a universalização ganha o sentido de massificação, porque a centralidade está na comunicação de um conteúdo e não no desenvolvimento formativo, portanto de forma reducionista essa passa a ser a intencionalidade.

No que concerne as *atividades* elas ganham maior expressividade no que se refere à repetição, à cópia, a procedimentos mnemônicos e dessa forma cada vez mais sintéticos, "objetivos" e, por conseguinte, a avaliação é uma repetição da apostila, o modelo.

A prática docente está ancorada no comportamentalismo, de Skinner, a relação pedagógica se dá com base em estímulo-resposta, sendo o ambiente determinante. Nesta concepção teórica, "o homem é uma consequência das influências ou forças existentes no meio ambiente" (MIZUKAMI, 1987, p. 21), o que aproxima de uma Geografia em perspectiva, que não altera ou transforma o ambiente. A forma ganha assim o sentido de sua apresentação, as passagens em negrito, em destaque, não são apenas estratégias de apresentação do conteúdo, ele se amalgama à forma como conhecimento em si, "orienta" a forma de ler o conteúdo e de sua apropriação mecânica e imediata sintetiza a avaliação.

Pedagogia e Geografias Críticas

As leituras críticas emergem em um contexto de resistências às formas ditatoriais militares que marcavam o mundo contemporâneo e, particularmente, a América Latina a partir dos anos 1960. No pensamento geográfico estas contribuições aparecem sob a influência da Geografia militante de Pierre George e Ives Lacoste. Fecundadas no pensamento político da Geografia Francesa, dadas as críticas às imposições do Estado francês às colônias e das ações imperialistas realizadas pelos países centrais, estes quadros conjunturais produzem reflexões na academia sobre o fazer geográfico e a dimensão política desse fazer.

No âmbito da educação esse processo ganha contornos importantes com o pensamento da psicologia genética de Jean Piaget e da psicologia histórico-cultural, orientada pelos estudos de Vygotsky, Luria e Leontiev. Cabe destacar que nesse período muitas outras perspectivas teóricas e

metodológicas de ensino ganham espaço de reflexão e debate na educação, tais como Francisco Ferrer y Guardia, Célestin Freinet, Makarenko, entre outros.

No Brasil, este processo está também articulado às lutas de democratização do Estado brasileiro, considerando que a pedagogia tecnicista e a massificação da escola básica ganham expressividade no período militar, após o golpe de Estado, produzido em 1964, e seus reflexos que perduraram até hoje. O fato é que no debate sobre as necessárias mudanças na sociedade brasileira, emergem movimentos de resistência à ditadura e transformações no ensino de maneira geral. Constituem-se, assim, ao menos duas importantes correntes teóricas em oposição aos pensamentos tradicional e tecnicista denominadas de Crítico-reprodutivista e Histórico-critica (SAVIANI, 2011).

A primeira corrente alicerçava suas matrizes teóricas nas reflexões estabelecidas por Louis Althusser, a partir de uma visão monolítica de Estado e instituições, que formulava a concepção da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE), e a necessidade de negação da escola, considerando-a como projeto de poder da burguesia, juntamente com seus métodos e conteúdos e, com isso, a necessária proposição de uma escola e conteúdos proletários (sic). (BOURDIEAU, PASSERON, 1975, BAUDELOT, ESTABLET, 1971).

Esta concepção apontava para os limites da escola enquanto espaço de transformação social e de ruptura dos processos ideológicos de dominação, considerando, portanto, sua negação como uma forma de resistência e de transformação social. Embora a corrente pedagógica procurasse colocar elementos dialógicos no processo de ensino e aprendizagem é preciso demarcar que a relação professor-aluno, em muito, reproduzia a posição de uma escola tradicional tendo o professor como centralidade, mesmo no âmbito da forma de ensino e das atividades. Por sua vez, há uma grande contradição nesse processo, uma vez que a produção de textos também era sustentada no reprodutivismo do discurso do professor, o que se aproximaria em muito de uma reprodução acrítica e ahistórica, presentes como prática na Geografia Tradicional.

Na história do pensamento geográfico muito desse pensamento se estruturou na Geografia Radical. Embora o discurso apontasse para uma Geografia sem a dicotomia entre a Geografia Física e a Geografia Humana, os conteúdos estabeleciam um privilegiamento da Geografia Humana e uma leitura preconceituosa em relação aos conteúdos da Geografia Física.

No âmbito da formação de professores Souza e Katuta (2001) apontam que a Cartografia, por exemplo, dada sua intensa utilização pela *New Geography* (Geografia Teorética e Quantitativa) passou a ser vista como conteúdo positivista o que produziu diversos problemas formativos aos geógrafos e professores de geografia. O fato é que grande parte das contribuições teóricas

passaram a delimitar conteúdos e apontar o “discurso crítico” como o próprio conteúdo da geografia, e produziu maior distanciamento entre as dimensões do saber geográfico.

A segunda corrente denominada histórico-crítica se consolidaria a partir do reconhecimento do conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade os quais precisam ser dialogados em sua gênese epistemológica e ontológica e se colocam como papel central da escola. Considerando que nas concepções tradicionais a busca formativa se colocava como mero processo de intelectualização e formação de indivíduos para o mercado e o “desenvolvimento do país”; no tecnicismo a corrente pressupunha uma formação vinculada estritamente ao mercado de trabalho; na concepção crítico reprodutivista a formação militante no sentido de negação das relações de dominação capitalistas, a concepção histórico-crítica propõe que a escola tenha por papel fundamental humanizar o sujeito, considerando que as relações capitalistas coisificam o homem, destituem sua condição de ser social individualizando-o e, portanto, alienando-o de suas reais condições sociais e históricas de existência, impossibilitando a construção de estratégias se superação, de emancipação.

Também de caráter marxista essa concepção traz a dimensão da importância do *conteúdo* na formação, ratificando seu caráter histórico e de classe, destacando que o papel da escola em seu processo de humanização é ampliar a capacidade de entender e apreender o conhecimento produzido. As proposições aproximam os conteúdos e a possibilidade de se transformarem em instrumentos para a promoção da igualdade e enfrentamento dos processos de exploração. Observa-se, neste conjunto, uma busca libertária acerca da prática docente, mas orientada claramente para seu papel social e, sobretudo, do reconhecimento da importância da escola nas rupturas que se colocam como necessárias à construção de uma nova mulher e um novo homem.

Esta perspectiva teórica se aproxima da Geografia Crítica e das construções que foram elaboradas na Proposta de Geografia da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) construída ao longo da segunda década de 1980. Tratava-se de um movimento de renovação da Geografia brasileira e a busca de uma formação crítica que se coadunasse com as produções científicas e que ganharam maior amplitude não apenas com os aspectos de centralidade da Geografia como um todo (Física e Humana), mas também a partir de um eixo: os limites do crescimento econômico nas bases de um capitalismo que já se configurava essencialmente monopolista, mas tendo como centralidade a categoria trabalho. Muitos foram os esforços de construção do debate e de reflexão sobre a proposta objetivando sua “implantação” e abertura do diálogo sobre os pressupostos pedagógicos que ela ensejava, bem como as matrizes de conhecimento científico geográfico que propugnava.

De fato, deparou-se em primeiro lugar com a fragilidade do processo formativo da maior parte do corpo docente das escolas públicas não estabelecido em uma perspectiva crítica e libertária e as dificuldades não se espelhavam apenas no âmbito dos conteúdos de geografia, mas também nas dimensões pedagógicas que esses conteúdos (apresentados pela proposta) ensejavam.

As pesquisas realizadas denotavam um hiato entre os conteúdos tradicionais, o embate de uma prática docente transformadora e evidenciavam um reduzido domínio conceitual dos professores, em grande parte oriundo das faculdades particulares, em total descompasso entre a Geografia Crítica e a Geografia Escolar que fundamentavam os Cursos de Graduação em Geografia (SOUZA, 1995). Não obstante, esse processo mais agudo de debate, acabou sendo solapado por mudanças centrais na política educacional do estado de São Paulo e no Brasil, primeiro com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), seguidos de propostas pedagógicas que foram inseridas nas escolas, em uma clara determinação de comutar o debate dos projetos político pedagógicos que foram construídos nos anos 1980.

Um primeiro hiato na proposta de construção de uma Geografia Crítica se reverbera exatamente sobre os sujeitos sociais. De um lado a deterioração formativa dos professores se acentua drasticamente e se articula a um processo de proletarização profunda. Significa dizer que o universo cultural e formação sócio-política de grande parte dos professores se realiza de forma fragmentada. Não se depara com um professor de formação tradicional científico-filosófica, que teria instrumentos formativos para transcender seus conteúdos para uma perspectiva crítica, em uma perspectiva de ruptura epistemológica. Depara-se com um professor com deficiências formativas graves, encontrando-se com dificuldades concretas de compreensão de suas condições objetivas de reprodução social e intelectual, um significativo contingente de professores que não são apenas analfabetos políticos, mas, sobretudo, analfabetos funcionais.

Não há o distanciamento de classe que existia entre o professor tradicional e os alunos proletários, há uma dimensão única de classe, alunos e professores de mesma origem social e com as mesmas dificuldades formativas. Essa perspectiva se, de um lado poderia garantir uma relação simétrica, por outro, gerou uma lacuna acerca do processo de condução pedagógica. Nesse ínterim é que vão sendo produzidos diversos problemas de caráter formativo de realização dos papéis sociais nos processos pedagógicos, entre as questões relativas ao universo cultural dos alunos e a reprodução de seus problemas formativos e de outro a avaliação, entendendo-a como análise do constructo social dos sujeitos, os limites da exclusão e da aprovação.

Esses elementos vão desaguar na questão relativa ao currículo e ao debate profícuo entre competência técnica e compromisso político (SAVIANI, 2011), considerando o perfil docente e a

dimensões políticas concretas de um novo saber geográfico, crítico, gestado nas universidades e que agora se aproximando como saber prático-teórico nas escolas públicas.

O *currículo* incorpora, tendo como exemplo mais significativo, a proposta de Geografia da CENP, uma dimensão efetiva de que o conhecimento em Geografia não se estabelece como Ciência dos Lugares, mas como Ciência dos Homens e a categoria central metabólica do homem em sua relação com a natureza e os outros homens é o trabalho. A mediação se coloca como o exercício prático-teórico dos professores, na busca de consolidação de um novo sujeito, objetivando a passagem, a transformação, que objetivamente podemos dizer, geograficamente, da paisagem aos elementos concretos da produção do espaço. Uma teleologia que se expressa na busca de uma consciência crítica. O livro didático, em que pese suas transformações de conteúdo e linguagem, passa a ser objeto de crítica e de maior cuidado em sua utilização, concorrendo com a introdução de outros textos, músicas, poesias, numa profusão de conteúdos e elementos que passariam a reafirmar a cultura proletária e, substantivamente, ampliar o universo cultural dos estudantes.

A *Aula*, por sua vez, deveria se consolidar como território de professores e alunos, mas em sintonia com todo o espaço escolar e conjunto de seus trabalhadores, com simétrica relação dos sujeitos sociais, em que eles assumem o comprometimento formativo, a responsabilidade política e social de seu desenvolvimento intelectual.

Essa corresponsabilidade se expressaria nas atividades e no conjunto de elementos constitutivos de uma prática de ensino-aprendizagem dialógica, crítica e com clareza de intencionalidades na perspectiva transformadora da realidade social. A avaliação deveria se colocar como análise desse constructo social *ex-ante*, em processo e *ex-post.* Em um movimento de reconhecer os elementos de conhecimento dos estudantes, suas ações concretas (trabalho) no desenvolvimento de conceitos, de apreensão do constructo social estabelecido.

Talvez essa análise deveria sofrer as mesmas considerações que a Pedagogia Escolanovista, no entanto, muitos esforços foram efetivamente realizados na direção de sua consecução enquanto Pedagogia e Geografia críticas. Diferentemente do escolanovismo, ainda que não tenha se consolidado como hegemonia, historicamente permeou a realidade de trabalho dos professores, da escola, ainda que seguida da deterioração paulatina dela, pelos governos neoliberais que sucederam, com intervenções e desmantelamentos centrais no cotidiano escolar e na desvalorização do trabalho docente.

Por sua vez, torna-se importante demarcar que no âmbito das pedagogias críticas dois movimentos se consolidaram após a proposta de Geografia da CENP, cabendo ainda um último

elemento crítico a ser estabelecido. A proposta da CENP traduzia um profundo debate acerca da autonomia do professor em relação ao apostilamento e ao livro didático. Tem significativa importância esta demarcação porque o "abandono" da proposta não se estabelece unicamente pela inserção dos PCNs, mas fundamentalmente pela retomada e ou ampliação da Política Nacional do Livro Didático (PNLD), favorecendo o mercado editorial e refinando a relação entre conhecimento e mercadoria, mesmo no âmbito, ou sobretudo, da escola pública (BAIRRO, 2018).

Assim, esse é o primeiro ponto a ser considerado. Este marco é também o da introdução de uma referência na produção didática brasileira com a contribuição de Douglas Santos, Diamantino Pereira e Marcos de Carvalho, com a coleção Geografia Ciência do Espaço, bem como as contribuições de Willian Vesentini com a coleção Geografia Crítica. Há nestas obras uma demarcação do materialismo histórico, com nuances mais e menos acentuadas nas abordagens de seus conteúdos, e que aproximaram as reflexões da pedagogia histórico-crítica. Estas duas coleções, marcadamente, traduziriam as inquietações do debate geográfico para a escola pública, sem desconsiderar que também estão integradas ao modelo de transferência de recursos públicos para o mercado editorial brasileiro.

Um segundo ponto, que nos remete de forma intrínseca às questões das teorias da aprendizagem se referem as contribuições da Cartografia Escolar no ensino de Geografia, particularmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (antes Pré-escola e Séries Iniciais do 1º Grau). Faz-se referência ao trabalho pioneiro de Lívia de Oliveira que passa a descortinar no debate geográfico com sua Tese de Livre Docência defendida em 1978, intitulada o "Estudo metodológico e cognitivo do mapa" a importância formação em psicologia da aprendizagem.

Evidentemente que o trabalho de Oliveira (1978) não se inscreve no âmbito da Geografia Crítica e tampouco se filia aos pressupostos teórico-filosóficos das correntes críticas da pedagogia. E nisto concerne a compreensão de que as Teorias da Psicologia Genética não são por si só revolucionárias e críticas. Por sua vez, decorre deste trabalho leituras mais próximas da realidade dos alunos e das possibilidades de aprendizagem significativa, ainda que não estivessem vinculadas aos pressupostos de Ausubel (1968; 1963).

Alguns desses trabalhos na perspectiva da teoria da aprendizagem, com base no construtivismo, passam a ser desenvolvidos principalmente em relação a uma área do conhecimento - hoje consolidado por meio de agenda de pesquisa, disciplina de graduação e linha de pesquisa em pós-graduação – a Cartografia Escolar. Área que se encontra na interface da cartografia, educação e geografia, de modo que a psicologia da aprendizagem se torna fundante para se pensar os

processos de representação espacial, envolvendo comunicação cartográfica, apreensão do espaço e inteligência.

Pluralismo epistemológico e Geografia Humanista/Cultural

A desconstrução dos movimentos críticos na Geografia e no Ensino de Geografia se inicia ao longo dos anos 1990. Nesse conjunto de estratégias a principal constituiu-se no discurso do ensino por competências e o "aprender a aprender" que culminou com o pluralismo epistemológico, no que alguns autores denominam de pedagogias pós-modernas - não consideramos como pós-moderna, uma vez que o conceito de modernidade na teoria marxista está articulado ao advento do capitalismo e suas reestruturações sociais e econômicas, a subsunção do trabalho e da natureza, questões que não foram superadas como modo de produção -, cuja centralidade epistêmica encontra-se na linguagem (nas narrativas) e na construção de um discurso: abarcar "democraticamente" todas as concepções possíveis de ensino e aprendizagem. Trata-se, em verdade, de um amálgama de conceitos e concepções que se sobrepõem e caminham para um processo de aprendizagem muito próximo do senso comum e que pouco consolida a formação dos estudantes nas escolas públicas.

Essas pseudopedagogias ganham corpo e vitalidade e se vinculam às condições de deterioração do trabalho docente, porque respaldam frágeis relações institucionais, descontínuas e fluidas, com as escolas. O fato é que o privilegiamento das "narrativas", como conteúdo acaba por fragmentar e descaracterizar o conhecimento científico. Todas as construções dos alunos são válidas porque aparecem de um seio comum de narrativas. Aparentemente o discurso é inclusivo, mas ele é excludente porque, até mesmo no mercado de trabalho, para onde proselitismo discursivo aponta, é restrito ao sujeito que não domina determinados conteúdos e dentre eles a língua culta.

Agrava-se todo esse processo, quando o professor é também um sujeito social com reduzida formação, preso a condições de trabalho extremamente destrutivas de sua subjetividade e papel social, cuja trajetória intelectual e cultural não se diferencia do aluno, traduzindo um projeto formativo deficiente e precário. Destituído de lugar para estudar é destituído de lugar para ensinar e, por conseguinte, do que ensinar e como ensinar, uma vez que tal fluidez se repercute nas relações pedagógicas.

Tais concepções não nascem nas escolas, são traduzidas para as escolas porque se somam às perspectivas pedagógicas, teórico-metodológicas assumidas nas Universidades. As individualidades investigativas se somam aos grupos de pesquisa, os indivíduos investigadores se somam aos seus projetos e artigos. Em uma sociedade cujo protagonismo é o grande fetiche, a

Ciência e seus Cientistas não passariam incólumes. A exacerbação destas práticas e trabalhos mecânicos ganham formas específicas de realização, é fulcral sua existência como hipersubjetividade, traduzida por uma suposta "intersubjetividade de iguais", professores e alunos ocupam a mesma condição no processo dialógico e há perda de intencionalidades. Aqui o discurso do fim das meta-narrativas se amalgama aos subjetivismo e a individualidades, particularidades, desconsiderando que as relações capitalistas são totalizadoras e exercem um projeto comum de dominação, espoliação para todos os seres indistintamente para cor, raça, gênero e sua marca central é de classe, existe portanto uma meta-narrativa no capitalismo e ela se exerce em uma relação social: o capital e sua reprodução.

Segundo o Washington Post o bilionário Warren Buffet afirmou à Rede CNN que "tem havido uma luta de classes nos últimos 20 anos e que sua classe – os ricos – venceu" (Buffet: os ricos venceram a luta de classes, 2011), estes fatos elucidam o equívoco teórico de uma prática docente que anula as reflexões pautadas nas contradições e com o sentido de totalidade, que não reconhecem suas condições objetivas de trabalho.

Considerando que a formação do professor e de suas condições de trabalho estão continuamente destituídas de sentido, esta ausência é perceptível ao aluno, produzindo nele repulsa à escola. O que afirmamos é que um modelo de ciência fragmentado, embora se autodenomine "holístico", perde o sentido de totalidade, levando, ao seu absoluto, a produção de professores fragmentados. Como indivíduos fragmentados, analisam de forma fragmentada os espaços produzidos, os territórios mercantilizados, as cartografias subjetivas, como se não pudessem ter sentido de totalidade, porque as visões coletivas são totalitárias, mesmo vivenciando o totalitarismo do mercado.

O pluralismo epistemológico serve para resolver o problema do cientista na sua relação com o mundo que é uma totalidade que ele só percebe fragmentada. Tal paradigma está colocado para o indivíduo e não para a sociedade, não para as classes sociais. O subjetivismo, o individualismo e liberalismo no método e assim se apresenta como ecletismo, relativismo e "discursivamente antidogmático", embora seja essencialmente dogmático e alienante. A figuração da possibilidade do sujeito estar nos lugares marcadamente por sua individualidade, como se a presença nas redes sociais globalizadas representasse sua interseção plena no mundo real, reflete apenas o hipersubjetivismo como dogma. O pluralismo com raras exceções é um escape à baixa formação, escape à acelerada produção científica, mais "discursivas" do que científicas, sem ponto de maturação. Trata-se da afirmação gnosiológica máxima da regência do sujeito sobre o mundo,

sobre o objeto, sobre o método (a percepção imediata), ao mesmo tempo que se expressa como informação absoluta do papel formador do professor.

Neste processo a realidade em sua "complexidade" anula a totalidade e não requer o desvio à fragmentação e nem mesmo à perda de referência quanto à transformação do real. Ao contrário a fragmentação é a própria manifestação da negação de seu entendimento mais geral. As conotações de que o mundo é arbitrário e passageiro pressupõem o aniquilamento das categorias centrais de sua essência e de sua historicidade concreta. A "realidade social é cambiante, mas é próprio do fetiche da mercadoria essa busca camaleônica sobre o real. Assim, outra grande afirmação do pluralismo epistemológico é a perda de liberdade pelo método. A retórica de que são precisos outros caminhos para compreender o objeto faz desse paradigma a perda de objetividade no processo de trabalho docente. O fato é que não temos um olhar para substância (que é a negação central do pluralismo), não temos um olhar para a essência, e sim para os dados empíricos e para o cotidiano como ponto de partida e de chegada.

A empiria cotidiana é a centralidade das reflexões e não o conjunto de relações sociais que constituem o sujeito social. Este conjunto de elementos aponta para uma geografia discursiva e descolada de sentido nas representações coletivas, da construção científica, do método geográfico e dos conceitos e conteúdos escolares. Nesse sentido, pode-se investigar como as categorias e conceitos elaborados por Milton Santos, passaram a compor acriticamente os discursos e as retóricas dos textos de Geografia, em materiais didáticos oficiais, como o caso do Caderno do Programa São Paulo Faz Escola (2007).

Estas concepções estão articuladas a conceitos e correntes na Geografia, que embora não representem, em totalidade, todo o conjunto de desmonte da Geografia Escolar, são responsáveis por sua trajetória epistêmica que não se realiza com profundidade formativa. Nesse caso, há uma profusão de perspectivas teóricas que congrega desde os pensamentos pós-marxistas, do fim da história, passando pelo neopositivismo de reduzida profundidade teórica e metodológica, à fenomenologia, esta última centrada na teoria da percepção, reverberando os preceitos da subjetividade como forma interpretativa do mundo social, traduzindo-se em culturalismo e "humanismo" pueril: a aparência dos fenômenos geográficos.

Cabe considerar aqui que uma grande quantidade de teóricos neopositivistas apresentaram suas contribuições ao pensamento e à construção do conhecimento geográfico. Assim, ainda que possa haver claras divergências político-ideológicas a geografia produziu um conjunto de intelectuais neopositivistas que construíram modelos e formas de compreensão dos processos biológicos, climáticos e geomorfológicos significativos. Cabe até considerar que um dos intelectuais de maior

prestígio nos meios acadêmicos marxistas, David Harvey, iniciou seus estudos fundamentados na corrente da New Geography.

O pluralismo epistemológico tem se colocado como hegemônico, alicerçado por intelectuais midiáticos, em parte significativa por autores de livros didáticos que produzem, para usar um termo próprio, a efetiva "liquidez" do conhecimento, em contraposição à necessária concretude histórico-social na qual deveria sustentar o conteúdo e o ensino de Geografia.

Talvez esse quadro seja o mais hegemônico, em que os sujeitos sociais se encontram perdidos no cotidiano da escola, fazendo derrocar as expectativas e as esperanças de construção de uma escola autônoma e transformadora. Por sua vez, são com esses sujeitos sociais que nos defrontamos, com sérias dificuldades formativas e com ausência de projeto político pedagógico e clareza de seu papel social enquanto professor.

O *laissez-faire* ganha vulto na escola, não como projeto escolanovista como enxergam alguns, sobre a centralidade do aluno no processo pedagógico. Na verdade, tem-se uma escola simétrica no discurso e dissimétrica nas relações e no processo de ensino. A centralidade do aluno é dada não pelo sujeito, mas pelos discursos acerca do cotidiano, sendo a experiência o ***leitmotiv*** e não a dimensão prático-política de seus sujeitos. As estratégias de gerenciamento e controle da escola acompanham qualquer ação que possa construir novos esforços de compreensão sobre a sociedade e a história. Trata-se de uma escola dilacerada, a qual sob a ordem burguesa financeira mundial "as dimensões públicas da vida são desqualificadas em proveito de um intimismo cinicamente individualista e consumidor" (NETTO, 2004, p. 84).

Mas, não apenas isso, os professores, com raras exceções, estão pouco dispostos a esse esforço, e a escola é um desalento, porque como espaço se transforma em uma dimensão banal, sem sujeitos capazes de construí-la como território e como práxis sociais libertadora. Questões que passam pelas questões do trabalho e da formação muitas vezes aligeiradas e desprendida com o próprio processo de fazer-se professor, o intelectual.

O *currículo* na perspectiva do pluralismo epistemológico mimetiza-se ao cotidiano. O ponto de partida e o ponto de chegada e a responsabilidade de consolidação de um projeto político é individualizada, porque "a maior parte não quer nada", e nesse sentido lidar com o cotidiano é basicamente lidar com o conhecimento superficial, com o senso comum. O "caderninho" do professor, que entra no rigor de sua aplicabilidade, no estado de São Paulo, como outras experiências de produção curricular, está centrado em habilidades e competências, como se elas fossem diferenciadoras no âmbito das estratégias de sobrevivência para o mercado de trabalho. "Aprender a aprender" são aforismos e mantras repetidos como se fossem capazes de resumir

todas as reflexões acerca dos processos de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Significa dizer que nem mesmo o acúmulo de reflexões produzidas acerca dos processos de ensino e aprendizagem ganham relevância e reflexão nas escolas.

As atividades confluem para um emaranhado de ações que são apresentadas como forma de "realização do tempo" e não de apropriação do espaço pedagógico. O tempo pedagógico precisa passar e as atividades precisam ser apresentadas como um preenchimento desta distância que separa o início e o final da aula. A Aula não existe como espaço e não existe como território, a Aula é tão fluída que existe como espacialidade e virtualidade do pedagógico, o que se afirma aqui é que enquanto "ambiência" (meio físico-material em que vive um ser vegetal ou animal) não se realiza enquanto espaço produzido, muito menos como território.

Nesta ambiência as atividades se realizam e as dimensões cognitivas são pouco postas à prova e exigidas, como processo de transformação dos sujeitos e, desta mesma perspectiva, as avaliações se deterioram, como mecanismos de medida para não medir, como medidas de aferição para não aferir a destruição da escola, como negação de espacialidade possível de construir a o emancipação de novos sujeitos e novas territorialidades.

Quando afirmamos no início desse texto que o trabalho pedagógico tem sua conexão com a 'essência' do homem, explicitávamos que a degeneração da escola é a degeneração dos sujeitos que a compõem, em essência a degeneração do trabalho do professor é sua alienação profunda. Essa é a escola hegemônica do pluralismo epistemológico. Aqui, não está se descartando as resistências e os resistentes, estamos simplesmente assinalando o que os governos neoliberais têm produzido como negação da possibilidade de construção de um novo homem. Aquele ponto arquimédico que histórica e ou idealmente construímos sobre o professor e seu papel social se esvai e resulta, em nosso compromisso na Universidade, em reclamar esse ser concreto, em resgatar e construir esse ser no plano teórico, metodológico e na perspectiva de classe.

Nessa correnteza empurramos cotidianamente nossos alunos para as práticas de ensino, nas atividades de didática, na expectativa de que nadem contra a corrente. Em sendo caudalosa a vida, meândrico o ensino, temos a meridiana clareza que se requer uma corrente eversiva para direcionar sua prática: uma corrente teórica e metodológica capaz de suportar a força e a caudalosidade do discurso fácil e sedutor da pós-modernidade.

Considerações finais

Ao relacionarmos a construção histórica das abordagens pedagógicas e as correntes geográficas, não temos a intenção de apenas apresentar um passeio pelas curiosidades históricas, de modo

enciclopédico. Marcamos aqui um método para constituição do professor que perpassa por todas essas posições frente a prática de ensino de Geografia.

Analisar os pressupostos em relação ao sujeito social, a aula, a atividade, o currículo e a avaliação é tomar como ponto de partida a concepção que se tem de estudante e da relação homem-mundo. Saber o caráter metodológico e filosófico é fundante para uma ciência do homem, a Geografia.

O desenvolvimento dos sujeitos conscientes pautado na transformação e poder criativo humano, são aspectos estruturantes para desempenhar uma postura metodológica e teórica frente ao o papel de intervenção do professor na formação de conceitos e desenvolvimento de conteúdos geográficos, de modo crítico.

Referências

ALVES, W. R.; SOUZA, J. G. Geografia e Método: o pesquisador entre a janela e a calçada. **Universitas - Ciências Humanas e da Saúde**, v. 6, 1996, 1-20.

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York, Holt, Rinehart, and Winston.1968.

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton. 1963.

BAIRRO, G. P. **O PNLD e o contexto da produção didática em Geografia no Brasil**. Rio Claro:IGCE-UNESP/FAPESP. 2018. (Relatório de Iniciação Científica).

BARBOSA, A. M. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

BUFFET: OS RICOS VENCERAM A LUSTA DE CLASSES. **Jornal o Globo**. 30/09/2011. Disponível em: https://oglobo.globo.com/economia/buffett-ricos-venceram-luta-de-classes-2745900 Capturado em 20/09/2019.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elemento para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **L'École capitaliste en France.** Paris: Librairie François Maspero, 1971.

CHRISTOFOLETTI, *A.* **Perspectiva da Geografia.** São Paulo: Difel, 1976.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

JOHNSTON R J. Philosophy, ideology, and geography. In Gregory D, Walford R (eds) **Horizons in human geography**. London, Macmillan, 1989, pp. 48–66.

MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2014.

MOREIRA, R. **O Discurso do avesso.** Editora Dois Pontos: Rio de Janeiro,1987.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e universitária. 1987

NETTO, J. P. **Marxismo impenitente:** contribuição à história das idéias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, L. de. **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**. 1978. Tese (Livre Docência) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 1978.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHWARZ, R. **Ao vencedor as batatas**. 4 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1992.

SOUZA, J.G. **O conceito de trabalho no livro didático de Geografia**. Presidente Prudente:FCT/UNESP. 1991.

SOUZA, J. G . A cartografia e o movimento de renovação da Geografia Brasileira. **Geosul** (UFSC), Florianópolis-SC, v. 18, p. 87-117, 1995.

SOUZA, J.G., KATUTA, A.M. **Geografia e Conhecimentos Cartográficos A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância dos mapas.** São Paulo: UNESP/FAPESP. 2001.

SOUZA, J. G. Limites do território. **Agrária (São Paulo- Online)** v. 10-11, p.99-130, 2009.

TATHAM, G. **Geography in the nineteenth century:** and Environmentalism and possibilism. Philosophical Library,1951.