

O MÉTODO E A PRÁXIS

(notas polêmicas sobre geografia tradicional
e geografia crítica)

José William Vesentini (*)

"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, minemônica, compartimentada — para uma geografia escolar crítica. Quanto à primeira, todos sabem a que se refere: o paradigma "A Terra e o Homem", a ordem preestabeleci-

* Professor Assistente Doutor do Depto. de Geografia da FFLCH da USP.

da dos assuntos: relevo, clima, vegetação, hidrografia, população, habitat rural, cidades, extrativismo, agricultura, indústrias... Mas com a(s) geografia (a) crítica(s) sucede o contrário. Do que se trata realmente? Quais os autores a serem lidos? Como fica a questão da natureza nessa alternativa crítica ou radical? O que ensinar as 5^{as} séries? Essas e outras questões semelhantes são freqüentemente colocadas em Reuniões de professores, em Encontros e Congressos da AGB, 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 que 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 são devedoras de anos de experiências 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 categorias e conceitos fundamentais — são postas em questão¹ 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

¹ Cf. **LEGRAND, Gerard** — *Dicionário de Filosofia*, Lisboa, edições 70, 1986, pp. 102-103.

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 percepção². 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 onde 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 chaves, 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 em entender a sua historicidade, as suas determinações e o seu movimento. Não será possível, aqui e agora, 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 claro duas coisas: que tal nunca foi realizado 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 era ser positivista e que 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

² Cf. VISENTINI, J. W. — "Geografia crítica e ensino", in *Orientação*, São Paulo, IGEO-USP, 1985, n.º 6, pp. 53-58.

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 praxis 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 para ser assimilada), vem ganhando adeptos em alguns setores do professorado e da estudantada, 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 tema³, 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), onde 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 significado 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

³ Cf. LEGRAND, G. — op. cit.; MORA, J.F. — *Diccionario de Filosofia*, Buenos Aires, Sudamericana, 1974; e KOLAKOWSKI, Leszek — *La filosofia positivista*, Madrid, Cátedra, 1981.

detrimento do *porquê* e do *para que*; a rejeição da intuição e a 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 que —, que Comte tanto repudiava, foi até erigida como "princípios" por eminentes geógrafos tradicionais; nunca se hostilizou 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 R. 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 inclui 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 neles é o tomar um modelo elaborado a partir das ciências naturais, especialmente da física, como padrão de cientificidade; e o rejeitar a 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 *latu sensu*, mesmo revalorizando a

dedução e a lógica matemática, também desconfia da finalidade. Acentuando o problema do *método*, ele substitui a questão kantiana do "*Que posso saber?*" para a interrogação pragmática do "*Como posso saber?*".

Também se assinala que o positivismo hodierno, em continuidade à doutrina comteana, endeusa o conhecimento científico: a crença no "progresso" que representaria uma cientificação da sociedade, da política, da filosofia e até da religião... 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 a simples descrição — algo que é por eles considerado como pré-científico. Por outro lado, é forçoso reconhecer que nessa acepção ampla pode-se incluir igualmente a muitos dos que criticam a geografia tradicional e dizem aplicar o "método dialético": aqueles que opõem ciência (tida como revolucionária) à ideologia (tida como mistificação) e supervalorizam o planejamento em detrimento da luta de classes. 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 estudos" e "objeto real", e uma parte dos geógrafos que tentam renovar a nossa disciplina, consciente ou inconscientemente, é reprodutora desse viés. Contudo, por irônico que se 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, onde se contrapõe maniqueisticamente os

males do (pretenso) "método positivista" às virtudes do "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(s) epistemologia(s) positivistas, *la-tu sensu*, por exemplo, não conhece(m) nenhuma crise e, pelo contrário, vêm 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 deve 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 antiguidade, 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 que também para a ciência geográfica: devemos entendê-la em sua concretude, isto é, nas determinações que em seu entrecruzamento a constituem como síntese de suas relações.

Recordemos, visando reinterpretar, 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"⁴. 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 fabrique 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-trabalho assalariado, etc. 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 tal *como* fica implícito naquelas duas percepções citadas, mas sim "des-

⁴ MARX, Karl — *o Capital*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975, livro I, vol. 2, p. 885.

contínuo e heterogêneo"⁵. Ou, nas palavras de outro historiador eminente: "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 pronuncia 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 sublunares 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 ventiladas em práticas muito diferentes e objetivadas 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"⁶.

Dessa forma, contrariando o senso comum — que sempre vê "objetos naturais ou eternos" e continuidades na

⁵ CHESNEAUX, Jean — *Hacemos tabla rasa del pasado?* Madrid, siglo veintiuno, 1977, p. 156.

⁶ VEYNE, Paul — *Como se escreve a historia*, Brasília, UNB, 1982, p. 71 e p. 172.

história: a "evolução" da medicina, a "religião" dos tupi-nambás, 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. 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 antiguidade, 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 a histórica; 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 parcelarizado e institucionalizado (surgimento, assim, da sociologia, antropologia, geografia, psicologia, lingüística, etc.), a construção dos Estados-nações, a escolarização da sociedade com funções 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. E a crise hodierna 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 prespostos 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 geográficas⁷, também o surgimento das geografias críticas ou radicais, no plural, deve ser visto como posicionamento(s) teórico-metodológico e *político* dos geógrafos (incluindo os professores) frente ao leque de possibilidades que a atual situação

⁷ Um autor que analisa a crise da geografia nessa perspectiva limitada de privilegiar o *método*, onde este ademais é concebido numa conotação positivista, é QUAINI, Massimo — *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 LA-COSTE, Yves — *A geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra*, Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1977, especialmente "introdução" e "cap. XIII",

histórica nos oferece — possibilidades essas que, inclusive, 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 a nível mundial (embora com diferentes níveis e com interligadas desigualdades), centrado nas indústrias automobilísticas-petrolíferas, que pouco a pouco cede lugar a um padrão comandado pelo setor bancário-informático; de outra parte, temos a assustadora hipertrofia dos complexos industriais-militares e um crescente norteamento da pesquisa científica e tecnológica pelos interesses bélicos, e isso em todos os recantos da superfície terrestre; e, enleado a essas transformações, o capitalismo hodierno 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"⁸.

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 ascen-

⁸ Cf. CHÂTELET, P. e PISIER-KOUCHNER, E. — *As concepções políticas do século XX*, Rio de Janeiro, Zahar, 1983, pp. 445-558.

são da violência rotineira (especialmente a institucional), culminando numa notável perda de legitimidade do poder político instituído⁹.

Sabemos que tudo isso tem levado a um renascer 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 uma nova sensibilidade frente às diferenças, às particularidades e ao espontaneísmo. Nos dizeres 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"¹⁰.

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,

⁹ Cf. HABERMAS, Juergen — *A crise de legitimação no capitalismo tardio*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1980.

¹⁰ CASTORIADIS, Cornelius — "A morte da política e a crise da crítica", in *Folhetim* de 05/9/82, pp. 6-7.

assim como desconfiado da harmonia e da unidade (que sempre elimina pela força as "dissidências" e as oposições). Ocorre, porém, que nessas práticas diferenciadas encontra-se *também* — mas não somente e nem principalmente — o dogmatismo e a cooptação. Dogmatismo no sentido de não se *estudar*" 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 praxis 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

" "Estudar não é um ato de consumir idéias, mas de criá-las e recriá-las" (FREIRE, Paulo *Ação cultural para a liberdade — e outros escritos*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, p. 12)

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"¹⁸.

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 essa via 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 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 e encontrar os seus caminhos.

¹⁸ MARX, Karl — *Critica ao programa de Ghota, Porto, Portugalense, 1971*, p. 33.

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 onde 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 e 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 onde há influências recíprocas e onde 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 onde o docente é mediador (daí o bom professor ser sempre o

que aprende ensinando) e não porta-voz do saber ou da realidade, e onde 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(s) geografia(s) crítica(s) escolar (es), portanto, concebida(s) 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 professor-aluno-pensamento-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 discutidos 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 norte-americano, 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 inclusive com a participação de representantes da "comunidade" (*loca*) (principalmente pais de alunos). Não estamos evidente-

mente afirmando que o sistema escolar dos EUA seja isento de falhas e defeitos, mas apenas citando uma experiência concreta onde 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, 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 não está no programa mas nele mesmo (no sentido de estrutura psicológica, influências familiares e do meio social, etc). É comum que estudantes oriundos de escolas onde o programa era completamente diferente se adaptem com facilidade, enquanto que outros provindos de escolas com o mesmo programa às vezes sintam mais 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 noutro 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 aluno¹³). Kropotkin, um geógrafo que já no final do século passado propunha muitos dos temas que hoje o ensino crítico da geo-

¹³ 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 este em conta já que opera com "verdades" preestabelecidas, encontra-se em RESENDE, Márcia S. *A geografia do aluno trabalhador*, São Paulo, Loyola, 1986.

grafia vem redescobrimo, 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 experiências¹⁴.

É evidente que o professor não deve partir do nada. Um ensino crítico implica em atualização constante, em leitura rotineira de importantes obras de disciplina (e das ciências sociais em geral), evidentemente que dentro das possibilidades e motivações do docente. Implica também no hábito de ler cotidianamente, e de forma crítica, bons jornais. Sem dúvida existem autores que, por diferentes vias, procuram construir uma geografia crítica ou radical e são fundamentais mesmo para o professor de 1º e 2º graus: Yves Lacoste, David Harvey, Massimo Quaini e inúmeros outros, além de não-geógrafos que possuem trabalhos imprescindíveis para uma abordagem renovada do espaço geográfico (tais como Henri Lefebvre, Michel Foucault, etc). 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 nela é ampliar o conhecimento humano — é um pensamento *avançado*, apesar de não ser nem neutro e nem definitivo; já o escopo do ensino não é a produção do conhecimento (mesmo que tal 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, críti-

¹⁴ Cf. KROPOTKIN, Piotr — "O que a geografia deve ser", in *Seleção de Textos*, São Paulo, AGB, 1986, n.º 13, pp. 1-9.

cas, 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 da(s) geografia(s) 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 5.ª 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 abstrado (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 se deve deixar de focar a questão agrária quando estamos lecionando para filhos de acampados ou de "bóias-frias". E não se pode deixar de trabalhar a questão da violência policial 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 e 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 imbróglios. Um deles consiste na afirmação, que surge em vários textos recentes, que a geografia crítica escolar deve deixar de partir das "aparências" para focar a "essência". Apesar da retórica marxista, tal idéia con-

traria os mais elementares ensinamentos da dialética moderna e do próprio Marx. O que são 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-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"¹⁵.

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 5.ª 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 sus-

¹⁵ HEGEL, G.W.P. — *Ciencia de la lógica*, Buenos Aires, Solar/Hachette, 1976, p. 339.

cita 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, onde se parte de aparências¹⁶; dessa forma, ele não propunha uma *única forma de expor* os resultados de sua investigação, ou uma unificação do ponto de partida, mas sim procurou adaptar isso em função do público que iria ler (recorde-se, ainda, da edição francesa dessa obra, diferente em alguns aspectos da alemã — mais sucinta — porque Marx pensava ser mais adequada ao leitor francês). Não há nada de desonroso (ou de incorreto) em partir de — ou em analisar exaustivamente — as aparências: 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 fazer parte da essência do capitalismo hoje estão profundamente metamorfoseadas).

Outro mal-entendido freqüente, também produzido por uma leitura empobrecida de Marx e por não levar em conta a 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 enquanto *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

¹⁶ Cf. Carta de Marx a Cafiero, in CAFIERO, Carlo — *O Capital — uma leitura popular*, São Paulo, Polis, 1980, p. 108.

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..."¹⁷.

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 para com 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 ontologia 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"¹⁸ — é desconhecer os avanços das ciências naturais dos nossos dias e voltar a uma metafísica superada. Não é a partir de nenhuma "dialética" a histórica que se vai compreender a natureza: para estudá-la adequadamente temos que recorrer às lições da física, da química, da biologia, da ecologia, da 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

¹⁷ MARX, K. e ENGELS, F. — *A ideologia alemã*, Lisboa, Presença, 1980, vol. I, 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.

¹⁸ Cf. FOUCAULT, Michel — *As palavras e as coisas*, São Paulo, Martins Fontes, 1981.

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"¹⁹. Assim, 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 enquanto *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 onde analisava os aumentos salariais e suas condições, Marx esclarece que: "Esses movimentos absolutos da acumulação de capital, refletidos como movimentos relativos da massa da força de trabalho explorável, têm a aparência de 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"²⁰.

Ou seja: para Marx, força de trabalho, exército industrial de reserva, salários, superpopulação relativa, etc,

¹⁹ MARX, K. — *O capital*, op. cit., vol. 2, p. 733.

²⁰ *Idem*, pp. 720-721.

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 1º e 2º graus. 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 dialéticamente o aluno enquanto 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), mas sim 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 essa que tem por base a idéia de *proletariado* como classe revolucionária numa percepção teleológica 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 esquema²¹.

²¹ Cf. CASTORIADIS, C. — *A instituição imaginária da sociedade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982, pp. 19-87; e GORZ, André — *Adeus ao proletariado*. Rio de Janeiro, Forense, 1982.

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 — onde há relações de reciprocidade, com o aluno sendo 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) têm a *sociedade* como ponto de partida, mas a sociedade principalmente como produtora do espaço. Tudo o que existe — até nós mesmos enquanto 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 estudo da natureza em si — a geografia física (para usar um termo tradicional mas que ainda não foi superado) — vem se tornando num problema para a(s) geografia(s) crítica(s). Mas existem alguns caminhos sendo testados e bons trabalhos que visam renovar essa modalidade de análise geográfica²². 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 morfoclimá-

22 Cf. números 12 e 26 da revista *Hérodote* (Paris, François Maspero, 1978 e 1982), com artigos sobre uma geografia física renovada de Jean Tricard, Georges Bertrand, G. Rongerie, CM Vodrot, F. Johy, p. Birot e outros.

tico, 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) num ensino crítico. Mas isso não significa partir da natureza, da "terra", e sim explicar a questão ambiental e natural *após* se ter estudado a 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 estudar o clima e os solos apenas quando tratar de "agricultura" ou a estrutura geológica quanto tratar de "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 (onde 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 pré-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 costumazes 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 o denegar 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 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 fornecem elementos suficientes para se explicar 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 pré-determinado da história com um evidente otimismo quanto ao futuro, que sem dúvida perpassam toda a sua crítica a Malthus, estão meio deslocadas 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 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 em levar os *nossos* problemas e questionamentos — enquanto 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 de 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 esta: "Para que *serve* a geografia?". Não se trata, de forma nenhuma, da(s) mesma(s) 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, deve-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 fusos horários, "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 retra-

balhar 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 mesma dessa 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, dependente de circunstâncias e das modificações históricas. Assim, há alguns anos atrás seria interessante se 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.

À 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(s) geografia(s) crítica(s) escolar(es), sempre plurais, con-

siste(m) 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 onde não apenas se reproduz mas se produz de fato saber, onde 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 do meio participativos, integrados aos problemas da "comunidade" local — e as "experiências" e "histórias da vida" do aluno, incorporando-as à nossa estratégia pedagógica²³. Consiste numa geografia escolar ligada à realidade do educando, onde este 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 condições, conflitos e mudanças.

Pensamos que inúmeros professores, por diferentes vias/experiências e de forma desconexa, praticam há já 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

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

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.