2

TERRA LIVRE

O ENSINO DA GEOGRAFIA EM QUESTÃO

E OUTROS TEMAS



AGB

O ENSINO DA GEOGRAFIA EM QUESTÃO E OUTROS TEMAS

Capa de Jorge Cassol

Copyright © **1987** *by* **AGB**

Terra Livre é uma publicação semestral da AGB — Associação dos Geógrafos Brasileiros em co-edição com a Editora Marco Zero Ltda., Rua Inácio Pereira da Rocha, 273 — Pinheiros — São Paulo, CEP 05432, Tel.: 815-0093 e Travessa da Paz, 15 — Rio Comprido, Rio de Janeiro, CEP 20250, Tel.: 273-2337.

ISBN 85-279-0037-8

TERRA LIVRE conta com auxílio do CNPq/FINEP.

TERRA LIVRE 2
Julho de 1987

O ENSINO DA GEOGRAFIA EM QUESTÃO E OUTROS TEMAS

José William Vesentini
Carlos Walter P. Gonçalves
Vânia R. F. Vlach
Tomoko I. Paganelli
Nídia Nacib Pontuschka
Nelson Rego
Pedro Costa Guedes
Rossana Boldongi Fowler
Vânia Regina S. Zappia
Maria Lúcia M. B. Medeiros

Editora Marco Zero
Associação dos Geógrafos Brasileiros

Terra Livre 2

TERRA LIVRE é uma publicação semestral da AGB — Associação dos Geógrafos Brasileiros.

Qualquer correspondência pode ser enviada para a AGB — Nacional (a/c Coordenação de Publicação):
Avenida Professor Lineu Prestes, 338 — Edifício Geografia e História — Caixa Postal 64.525 — Cidade Universitária — CEP: 05497 — São Paulo — SP — Brasil.
Telefone: (011) 210-2122 — ramal 637.
ISSN 0102-8030

Editor responsável:
José William Vesentini

Conselho editorial:
Armen Mamigonian
Aziz Nacib Ab'Sáber
Ariovaldo Umbelino de Oliveira
Beatriz Soares Pontes
Carlos Walter P. Gonçalves
Horieste Gomes
José Pereira de Queiroz Neto
Manoel F. G. Seabra
Manuel Correia de Andrade
Márcia Spyer Resende
Maria Lúcia Estrada
Milton Santos
Nelson Rego
Pasquale Petrone
Sílvio Bray
Samuel do Carmo Lima
Tomoko Iyda Paganelli

SUMÁRIO

Apresentação **9**

- *Reflexões sobre Geografia e Educação: Notas de um Debate* 9
  Carlos Walter Porto Gonçalves
- *Fragmentos para uma Discussão: Método e Conteúdo no Ensino da Geografia de 1.° e 2.° Graus* 43
  Vânia Rubia Farias Vlach
- *O Método e a Práxis (Notas Polêmicas sobre Geografia Tradicional e Geografia, Crítica)* 59
  José William Vesentini
- *A Unidade (Divisão) da Geografia e o Sentido da* ***Prática*** 91
  Nelson Rego
- *Análise dos Planos de Ensino da Geografia* 115
  Nídia Nacib Pontuschka
- *Para a Construção do Espaço Geográfico na Criança* 129
  Tomoko Iyda Paganelli
- *Poluição das Águas Internas do Paraná por Agrotóxicos* 149
  Pedro Costa Guedes Viana, Rossana Boldangi Fowler, Vânia Regina S. Zappia e Maria Lúcia M. B. de Medeiros

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que, mantendo a continuidade de uma revista iniciada com a diretoria anterior da AGB — nacional — mas que expressa um desejo e uma aspiração da imensa maioria dos associados da entidade —, colocamos em circulação o número 2 da *Terra Livre:* um órgão de divulgação que busca extravasar os muros da "comunidade geográfica" e veicular uma geografia comprometida com as lutas e demandas voltadas para a construção de uma sociedade mais justa e democrática; um periódico de natureza pluralista no sentido de não se ater somente a uma das linhas da geografia, e do qual não apenas geógrafos participam na elaboração de artigos ou ensaios.

Apesar de haver dois textos que não versam diretamente sobre a geografia escolar — sendo um deles o resultado sucinto de um levantamento empírico sobre poluição fluvial e o outro uma reflexão teórico-metodológica sobre o discurso geográfico e seu objeto —, este número da revista é dedicado ao tema *ensino da geografia.* Cinco artigos abordam, de forma diferenciada, questões como a ideologia nacionalista na geografia tradicional, a percepção do espaço da criança numa ótica piagetiana, o significado de um ensino crítico da geografia, alguns problemas do planejamento escolar da nossa disciplina, etc.

Todos os autores, em que pese as salutares diferenças, são nomes representativos frente ao tema, possuindo vários anos de experiências educacionais a nível de 1°, 2° e

3° graus, além de leituras, reflexões e pesquisas sobre aspectos do ensino da geografia. É importante que isso fique ressaltado, pois nenhum deles pretendeu falar de cima, de fora do universo árduo da labuta cotidiana do professor de geografia. E nem poderia ser diferente: afinal a intensa e crescente valorização da questão educacional nos Encontros e Congressos geográficos realizados no Brasil nos últimos anos, a par da aguda percepção do ensino como elemento catalizador das preocupações, das dúvidas e dos questionamentos dos geógrafos sensibilizados com a reinvenção da democracia, são fatos inegáveis que derivam de uma maior ligação da geografia com o social e da feliz descoberta, por parte de uma ampla parcela dos docentes, da possibilidade de também produzir e criar um saber geográfico na atividade pedagógica. A elaboração, sempre permanente, de um ensino crítico da geografia, como vai ficando cristalino, não pode dispensar a pluralidade de opções e a constante troca de experiências.

Duas novidades marcam a revista *Terra Livre* a partir deste número: a periodicidade semestral e a sua distribuição e venda nas principais livrarias do país. Este número 2, de junho de 1987, corresponde ao primeiro semestre do ano; esperamos publicar outro número em dezembro, correspondente ao segundo semestre de 1987. Com a periodicidade será então possível iniciar um sistema de assinaturas, fundamental para a continuidade da revista. E a co-edição com a editora Marco Zero permitirá uma melhor distribuição e vendagem em livrarias, atingindo assim um público mais amplo que os associados da AGB. Tal fato, acreditamos, operacionalizará de forma mais plena os objetivos da *Terra Livre* como veículo de divulgação e como instrumento de debates, ampliando de certa forma o vínculo da geografia e dos geógrafos com as transformações sociais.

José William Vesentini

REFLEXÕES SOBRE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO: NOTAS DE UM DEBATE(*)

Carlos Walter Porto Gonçalves (**)

EM 1978 desenvolveu-se dentro da Geografia um processo que culminou com a chamada Geografia Crítica, e hoje, após seis anos, percebemos que ainda há uma grande distância entre o que se vem discutindo desde 1978 e a realidade da Geografia que se pratica no Brasil. Sabemos, porém, das imensas dificuldades que existem para aprofundar a discussão e o trabalho.

Acredito que é necessário refletir criticamente sobre a nossa prática enquanto professores, prática esta imersa numa sociedade contraditória e, por isso, permeada de conflitos. Não estamos, enquanto professores, numa redoma de vidro, isentos de contradições, sendo importante, portanto, momentos como esse, onde possamos trocar experiências e compreender melhor a sociedade em que vivemos e a nossa prática enquanto cidadãos que, conscientemente ou não, ajudam a constituir esta sociedade. Como não existe teoria válida em si mesma, vai ser a prática de cada um de nós que vai dar conteúdo real aos debates e reflexões

*** Transcrição, revista pelo autor, de palestra realizada na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SP) durante o treinamento para professores de Geografia realizado em setembro de 1984.**

**** Professor no Depto. de Geografia da PUC-RJ.**

que aqui faremos. No entanto, a prática que recusa refletir sobre o seu significado pode ser responsável, em nome de um objetivismo pragmático, por efeitos muitas vezes contrários às suas pretensões. Neste momento introdutório, é bom lembrar (que a exclusão da filosofia e a introdução dos "Estudos Sociais" em nossas escolas teve por base, exatamente, o privilegiamento do fazer, do agir, no lugar do pensar e refletir. Não se trata, obviamente, de inverter os pólos da questão, mas, fundamentalmente, do reconhecer que o agir e o pensar, o fazer e o refletir são dois momentos inerentes à "praxis" humana. Negar qualquer um desses momentos *6* negar o que constitui a natureza do ser humano,

Como já antevemos, a problemática de que nos ocuparemos é bastante complexa, e, nesse sentido, gostaria que saíssemos daqui com dúvidas estimulantes, mais do que com certezas absolutas.

Por outro lado, é preciso alargar a participação no debate do que se chama Geografia Crítica. Que criticidade é esta que continua sendo um discurso de poucos, muitas vezes hermético, que em vez de ampliar o espaço de reflexão continua limitado ao restrito espaço da Universidade? Afinal, até mesmo por força de lei, é nas escolas de 1° e 2° graus que se desenvolve a maior prática social daqueles que são formados em Geografia. Se a proposta de uma nova Geografia for entendida como um mero discurso e não como uma nova forma de pensar e agir no mundo, o debate pode continuar do jeito que está. Acredito que a proposta de uma nova Geografia só terá sentido na medida cm que ela possa avançar ao ser apropriada c ser fecundada por mais cabeças.

Há várias portas de entrada para a discussão da Geografia. Gostaria de propor duas: em primeiro lugar, é preciso refletir sobre a nossa prática enquanto professores, analisar nossa rotina de trabalho, processo esse que parece tão natural por ser o nosso cotidiano. Km segundo

lugar, precisamos refletir sobre os dilemas com que nos defrontamos enquanto professores de Geografia.

Devemos estar atentos para o seguinte: a Escola, que parece ser uma instituição muito natural, como fenômeno social de massa é extremamente recente — do final do século XIX. Até então as escolas estavam atreladas às instituições religiosas, à formação de sacerdotes, c passavam um saber extremamente exclusivista c elitista. Só com a Revolução Industrial e com o advento da sociedade capitalista é que se vai ter a generalização da alfabetização. Assim, até o século XIX, a humanidade viveu em sua quase totalidade som saber ler e escrever. A Escola, portanto, que encaramos como uma coisa muito natural, nem sempre existiu: ela é um produto do século XIX.

Esta escolarização da sociedade faz parte do ideário iluminista, da constituição da sociedade a partir de indivíduos dotados de razão e, por isso, capazes de estabelecer um contrato social. A escola cumpriria uma função importante ao difundir os conhecimentos necessários à formação do bom cidadão. Não se deve negligenciar, por outro lado, o papel desempenhado por uma série de associações e entidades de trabalhadores que, além de reivindicarem direitos relativos à melhoria das condições de vida e trabalho, desenvolviam, autonomamente, cursos de alfabetização c de informação científica. Paulatinamente, as entidades operárias perdem interesse por essas atividades que vão sendo transferidas para o Estado (ver a esse respeito o excelente livro do Harry Braverman, "Trabalho e Capital Monopolista". Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1981. 3.ª edição).

Entretanto, a sociedade cria instituições para poder se afirmar através delas, isto é, as instituições são criadas para reproduzir a sociedade que as criou e a Escola não foge à regra. Desta forma, o aparelho estatal controla Cada um de nós e sabemos disso, inclusivo pela observação dos currículos escolares: há todo um sistema do controle

para que se ensinem determinadas coisas; para que se passem determinados valores e, desta maneira, a Escola serve como instrumento de reprodução da sociedade.

Como a Escola, porém, não está isolada do contexto social, desenvolvem-se no seu interior lutas e contradições: há sempre alguém que questiona o diretor ou a estrutura curricular; alguém que está preocupado com um ensino diferente, com uma Escola mais popular, mais democrática, mais ligada aos interesses da população. Portanto, se a Escola é um aparelho de reprodução da sociedade, ela é, ao mesmo tempo, um lugar contraditório de prática social.

Devemos, pois, tomar cuidado com os valores que estamos passando para os nossos alunos: serão valores que afirmam uma sociedade contraditória, opressiva e desigual ou estamos preocupados com uma Escola que abra espaço para a justiça social e para a democracia?

Uma reflexão como esta pode surpreender à primeira vista, na medida em que tendemos a achar a escola um fenômeno natural, até porque a nossa rotina faz com que nos sintamos assim. A prática do cotidiano, na sua simplicidade, acaba por escamotear complexas questões e, de certa forma, encontros como este de que ora participamos quebram a rotina e, paradoxalmente, por termos saído da roda-viva do cotidiano, está sendo possível colocar essas questões. Volto a insistir: ou a reflexão sobre a prática é reconhecida como parte integrante desta ou operaremos com esta nova dicotomia: durante o ano, *fazemos;* nos encontros, *refletimos.*

Como disse de início, devemos estar atentos também para o nosso papel específico de professores de Geografia. Não há diferença entre nós e os demais professores quanto ao que foi colocado anteriormente: todos estamos imersos numa prática contraditória. Não podemos pensar que somos neutros e que, portanto, não estamos de um lado nem do outro. Esta postura pode servir para "salvar" o lado de quem assim age e aqueles que se beneficiam do atual

estado de coisas agradecem. Já aqueles que sofrem os efeitos do atual sistema continuam sendo oprimidos e explorados apesar (ou por causa) da "neutralidade" que muitos acreditam portar.

Por outro lado, somos professores de Geografia e, a partir do que já foi exposto, duas questões se colocam: a primeira é que também acreditamos que ser professor de Geografia é muito lógico e muito natural. A segunda nos remete ao problema de verificar se a Geografia tem alguma especificidade enquanto saber escolar e quais as implicações deste saber que passamos aos nossos alunos.

Vamos por partes: podemos lembrar que, até o século XIX, a Geografia, enquanto saber específico, não existe. Nos séculos XVI e XVII, chamava-se de geógrafo a pessoa que fazia mapas, o que hoje seria o cartógrafo. A Geografia foi ensinada pela primeira vez na Universidade por um filósofo famoso, Emmanuel Kant, que ensinava não apenas Geografia, mas uma série de outras coisas.

É a partir do século XIX que se vai ter, através das figuras de Humboldt e Ritter, uma Geografia institucionalizada dentro das Universidades. O movimento que institui a Geografia como ciência vai levar, no mesmo processo social, ao surgimento de uma série de disciplinas específicas. É um processo que vai constituindo a chamada divisão do trabalho científico e, ao discutirmos a Geografia, devemos tomar isso em conta.

O que é Geografia? Trata-se de uma pergunta tão velha quanto a própria Geografia. Mas é importante perceber que, ao nos preocuparmos em levantar o que seja a matéria geográfica, estabelecemos fronteiras com as demais ciências e estamos, assim, participando desse processo global de fragmentação do conhecimento, de parcelização do saber. Ao fixarmos limites entre Geografia, Sociologia, Economia, estamos contribuindo para a dicotomização do saber e perdendo a visão do real. Ao mesmo tempo, achamos que a Geografia é a realidade, isto é, estamos tão imbuídos da concretude do que seja a Geografia que a

confundimos com a realidade. Esta, porém, é muito maior que a Geografia; ela é econômica, é social, é política, é natural. Ao tentarmos dar uma explicação geográfica para a realidade, podemos cair naquilo que se chama geografismo, como o historiador cai no historicismo, ou o sociólogo no sociologismo e o economista no economicismo, porque cada um acha que tem a verdade última a respeito da realidade. Essa parcelização do saber conduz à perda da visão do todo.

Rousseau, filósofo iluminista do século XVIII, fala, em uma de suas obras, da importância da organização do espaço para a justiça e para a democracia; discute — sem nunca ter sido citado pelos livros de Geografia — como melhor organizar o espaço com vistas a realizar a democracia e a justiça. Aliás, temas que a Geografia dificilmente discute, pois se considera que democracia e justiça são assuntos que devem ser discutidos por juristas ou cientistas políticos, não por geógrafos. Rousseau, preocupado com os problemas da sociedade de seu tempo, fez reflexões em vários planos e não esqueceu que o geográfico é também ***u m a*** dimensão da realidade. O problema é o geógrafo achar que a Geografia é a dimensão da realidade, ou que a Geografia é o saber que vai resolver todas as questões. Rousseau trabalhava com o geográfico, mas dentro de um todo; dentro do processo sócio-histórico que estava vivendo.

A fragmentação do saber que vai se estabelecendo desde o século XIX, através do processo de divisão do trabalho científico, chega hoje a requintes.

O pensador francês Jacques Rancière afirma que quando um saber é parcelizado e institucionalizado como ciência particular, geralmente isso acontece para que se torne instrumento de dominação. Nós, geógrafos, ao destacarmos o geográfico da realidade, estamos efetuando uma abstração. O problema está em considerarmos que essa abstração é concreta, acabando por fazer geografismo. Se o geógrafo ficar preocupado com os limites da Geografia,

delimitando fronteiras como se estivesse defendendo o seu território, a sua nação, estará perdendo a dimensão mais profunda do conhecimento — a totalidade. Os pensadores século XVIII eram homens com uma formação ainda livro destas camisas-de-força. Tinham uma visão da totalidade social em que estavam vivendo e desenvolveram uma série de reflexões importantes em qualquer plano, sem dicotomizar o conhecimento.

É preciso ressaltar, novamente, que a crítica que fazemos à Geografia e à atuação do geógrafo cabe também à Economia, à Sociologia, etc.

Adam Smith, por exemplo, preocupado com os problemas de sua época, ao perceber que quando apareciam mercadorias demais no mercado os preços das mesmas baixavam, e que quando a oferta daquelas diminuía, estes aumentavam, procurou descobrir o que causava esta situação (o que era um problema bem concreto). Estava preocupado em discutir o valor das coisas; o preço justo. Portanto, estava preocupado com a questão da justiça; com a dimensão social dos problemas. Tornou-se, mais tarde, um economista.

Essa dimensão social da Economia nem sempre é considerada pelos que estudam essa ciência. Para exemplificar, posso citar a experiência que tive recentemente na PUC, quando deparei com dois alunos discutindo uma equação no quadro negro: contavam com uma curva de inflação e outra de desemprego e precisavam modificar algumas incógnitas dessa equação. Perguntei aos dois alunos se sabiam o que é desemprego e, diante da vacilação da resposta, respondi que desemprego é angústia, ansiedade, que pode até se transformar em suicídio. É, no fundo, um sentimento de inutilidade social. Esses dois alunos tinham perdido completamente a dimensão social da própria Economia, que Adam Smith compreendeu muito bem ao pensar os
problemas de seu tempo. Depois que a Economia se tornou um saber específico, as questões do social passaram para o campo da Sociologia; o sociólogo, por sua vez, não deve

tratar de questões do econômico. E nós devemos perguntar: a quem interessa esse tipo de fragmentação do saber?

Em relação à Geografia, também caímos em dilemas muito semelhantes. Por exemplo: uma fábrica é um fenômeno geográfico? Podemos responder que não; que é um lugar de produção. Ao mesmo tempo, contudo, a fábrica está ocupando um lugar no espaço; dentro dela há uma estrutura de classes: o patrão, os gerentes, os trabalhadores, numa relação tal que a produção não é determinada nem distribuída igualmente por e para todos. Assim, dentro da fábrica se coloca a questão da desigualdade de classes, onde o patrão e os técnicos controlam os trabalhadores e estes, por outro lado, sabem perfeitamente que o que estão produzindo não lhes pertence. Portanto, uma fábrica é um fenômeno geográfico, mas é também um fenômeno econômico, sociológico e político. É um lugar de conflito, de lutas. Se tomarmos o exemplo de uma fazenda, também chegaremos a essa conclusão: é um fenômeno geográfico, é econômico, possui uma determinada estrutura de classes e determinada forma de relação social. Os exemplos são inúmeros.

E nós, professores, ficamos preocupados em delimitar a Geografia, da História, da Sociologia, etc. Cada um tentando garantir seu território e, nessa fragmentação do real, a criança vai se desinteressando cada vez mais pela Escola e pela Geografia. Assim, a discussão da Geografia e a discussão da Escola enquanto instituição devem caminhar paralelas e o professor tem uma grande responsabilidade nesse sentido. Para nós, professores de Geografia, interessa refletir sobre o seguinte: passamos para os nossos alunos uma visão dicotomizada da realidade e isso não interessa a eles, pois a realidade é muito mais complexa. Dessa forma, enquanto estivermos estritamente preocupados em definir a Geografia, em isolá-la das outras ciências, estamos contribuindo para o processo da dominação e de fragmentação da realidade.

Pode-se argumentar que hoje em dia é difícil reviver a situação que foi vivenciada até mais ou menos o século XVIII, quando se tinha uma concepção mais global dos problemas. Isto é verdade, mas não porque os problemas daquela ó poca fossem menos complexos. Não. Trata-se, ha verdade, de uma complexidade diferente da que vivemos hoje. Neste sentido, evocar o tipo de concepção que se tinha àquela época não tem por finalidade copiá-la, até porque os filósofos daquela época não podiam pensar a nossa complexidade. Pelo contrário, tem, antes de mais nada, a finalidade de pôr em debate a atual divisão do trabalho — diga-se de passagem não só científica — que nada tem de natural, sendo apenas resultado de uma determinada forma de conceber o mundo. Por outro lado, conceber a realidade como totalidade não é ter a concepção ingênua de que vamos falar de todas as coisas. A totalidade não é a loma de todas as coisas, como uma certa visão da Geografia, por exemplo, acredita. O saber geográfico dominante fala de clima, vegetação, relevo, hidrografia, população, principais atividades econômicas, etc. Na verdade, pretende falar de todas as coisas e, no fundo, acaba por produzir uma visão caótica do mundo, não analisando como essas coisas se formam, se produzem, se estruturam, se constituem como totalidade.

Quando me refiro a esta concepção de totalidade quero dizer, enquanto geógrafo, que o espaço geográfico é alguma coisa produzida pela sociedade. Que qualquer sociedade organiza seu espaço através do. processo de trabalho, apropriando-se socialmente da natureza. Que os homens serialmente produzem a sua Geografia para se reproduzirem enquanto seres humanos, num contexto de relações sociais determinadas. Afinal de contas, os homens que existem no espaço geográfico não são apenas um número (densidade, distribuição da população), mas seres dotados também de vontade, aspirações, desejos, enfim de subjetividades que são formadas no contexto das relações sociais sob as (quais estão vivendo. Se essas relações são contraditó-

rias. elas se manifestam em lutas sociais. Não podemos ignorar o caráter político da Geografia, bastando lembrar o saber geopolítico ou, se quisermos citar um fato mais corriqueiro, lembrar a cinematografia de guerra, onde, quase sempre, o Estado Maior com seus generais (e nunca os soldados) é que estão com um mapa na mão. Enfim, a Geografia deve ser entendida como um momento necessário da sociedade, que só pode ser compreendido dentro da totalidade social de que faz parte e que ajuda a constituir.

Romper com esta divisão do trabalho científico é, pois, conseguir pensar o fato geográfico em novas bases. A divisão do trabalho científico deve ser vista como um fenômeno de uma sociedade surgida na 2.ª metade do século XVIII, a capitalista. No interior desta sociedade, a divisão do trabalho social foi aprofundada: precisa da Química porque tem indústrias químicas; precisa da Física porque tem indústrias que trabalham com produtos físicos, óticos, etc. Portanto, essa divisão do trabalho científico está apoiada no processo de divisão social do trabalho em geral. Por detrás dessa divisão, percebe-se uma sociedade capitalista que divide o trabalho porque é, fundamentalmente, uma sociedade produtora de mercadorias. Ora, se um indivíduo tem todas as coisas de que precisa, não comprará nada. Por outro lado, na medida em que só faz uma única coisa, porque o trabalho se acha dividido, obviamente terá que adquirir as outras coisas de que não dispõe. Assim, o mundo das mercadorias cresce na medida em que cresce a divisão social do trabalho, isto é, a nossa sociedade, por ser produtora de mercadorias, precisa da divisão do trabalho. Não se pode perder de vista essa relação histórica que vai levando à divisão do trabalho social e também à divisão do trabalho científico. Caso contrário, pode-se achar que se trata de uma divisão natural. Trata-se muito mais de um sistema histórico do que de um sistema lógico de divisão do trabalho. Por tudo isso, uma questão importante

deve estar entre as nossas preocupações: como fazer Geografia sem perder de vista a totalidade social?

Para tanto, há que se mexer exatamente com as definições cristalizadas de Geografia e ter uma proposta teórica capaz de encarar o real como uma totalidade, isto é, como ser, ao mesmo tempo, geógrafo e fazer uma análise Que transcenda a Geografía? Ou seja, ser geógrafo naogeografo. O mesmo pode ser dito do economista: entendo que o papel do bom economista é ser um economista nãoeconomista, superando a Economia. Assim, a crítica feita não se refere à Geografia, pois ao criticar esta, pode-se pensar que se trata de uma ciência inferior e que nós, geógrafos, somos os menos preparados do mundo.

Proponho, portanto, discutir o seguinte: como mexer com a insatisfação concreta de um saber parcelizado, que fragmenta o real? Isto significa avançar na reflexão sobre o seguinte ponto: se a Geografia é um saber específico,
só se pode perceber sua especificidade em relação as outras ciências, pois ninguém é específico em relação a si próprio. Na medida cm que confundimos a Geografia com a realidade "tout court", na verdade, perdemos a dimensão do que é o não-geográfico; perdemos a diferença, o outro, porque tudo é Geografia, confundindo-a com *a* realidade. Está nos faltando, portanto, uma proposta teórica capaz de englobar esse problema.

Nesse sentido, gostaria de adiantar alguns problemas, mais do que, agora, sugerir soluções.

Foi levantado, de maneira pertinente, que, infelizmente, se perdeu uma tradição muito importante da Geografia. Quando fui estudar os iluministas do século XVIII, percebi que pessoas como Humboldt e Ritter, considerados os fundadores da ciência geográfica, estavam extremamente alentos diante das questões gerais da época. Por exemplo, eles estabeleceram relações com Scheling, com hengel, com Kant. Estavam envolvidos em uma discussão ampla, na qual acabaram constituindo a Geografia como

ciência, ao mesmo tempo em que participavam dos debates filosóficos do seu tempo.

Gostaria, pois, de levantar a questão: estamos nós acompanhando o debate filosófico do nosso tempo? Na verdade, ficamos defasados neste debate. Daí surge a necessidade de resgatar a história da Geografia, o que significa discutir com o restante das ciências e com o restante do pensamento, envolver-se com a problemática mais ampla. Faço esta proposta para que saiamos da Geografia pela Geografia, que só olha para o próprio umbigo, atitude que nos empobreceu muito.

Este fato remete a uma nova colocação: o que se vai saber da nossa especialidade, da nossa particularidade, se não se está acompanhando a evolução do conhecimento como um todo. Há que se fazer um esforço nesse sentido. Estou ciente das dificuldades e partilho das preocupações aqui levantadas, mas é problemático também continuar da forma como vimos procedendo. Gostaria também de que exercitássemos essa reflexão daqui por diante, pois esta questão não vai ser resolvida hoje, mas é uma discussão para a qual se deve sempre estar atento.

Por tudo isso é que frisei até agora o fato de que a divisão do trabalho científico na nossa sociedade acompanha a divisão do trabalho social. O processo de desenvolvimento cia sociedade em que vivemos dividiu extremamente o trabalho, parcelizou-o de tal forma que tornou necessária, ao mesmo tempo, no plano teórico, uma divisão. È importante perceber que esta divisão do trabalho científico foi produzida nesta sociedade e não é a única divisão do trabalho científico possível para a humanidade. Às vezes se aceita: já que é dada, parece que é eterna; parece que, por estar aí, é a mais lógica. Ora, é a mais lógica no interior da nossa sociedade. Ao mesmo tempo sofremos com as contradições dessa divisão, donde surgem nossas dificuldades.

A próxima tentativa será a de avançar todas essas reflexões, e sei que, no decorrer, vão aparecer questões po-

lêmicas que estou disposto a enfrentar. Não devemos deixar de levantar uma questão simplesmente porque não temos respostas para ela. O importante é não silenciar sobre aquilo que incomoda.

A Geografia, bem como a Economia, a Sociologia e as demais ciências são, na verdade, fragmentações que precisam reconhecer suas próprias limitações. A Geografia, a Sociologia, a Psicologia, a Economia, etc. não são a realidade. Esta é mais complexa do que cada uma dessas ciências em particular. Ressalto isto a fim de evitar o psicologismo, o sociologismo, o economicismo e, obviamente, o geografismo. É preciso, portanto, instrumentalizarmo-nos teoricamente para superar a divisão do trabalho científico que nos foi imposta. E tanto nos foi imposta que, inclusive, sofremos com ela para aprofundar o debate.

A alternativa que eu vejo para superar a questão da fragmentação é reconhecer que, efetivamente, só existe uma ciência, e esta ciência é a História. Uma observação para se evitar mal-entendidos: a História a que me refiro não é uma disciplina tal e qual é ensinada nas escolas. É uma concepção filosófica a respeito da matéria.

Qual é o fenômeno que pode ser tratado fora da História? Qual é o fenômeno a ser abordado que não tenha uma historicidade, que não se desenvolva ao longo da História ?

Sou geógrafo, tento superar o geografismo e penso que o caminho é considerar o nosso próprio objeto de estudo um fenômeno histórico. Nesse sentido, não vejo também alternativa para a Economia que não seja a abordagem histórica, bem como para as outras ciências.

Por sua vez, os historiadores têm silenciado sobre uma série de questões; não sabem via de regra tratar, por exemplo, do modo como as sociedades têm organizado seus espaços ao longo dos tempos e não vêem nenhuma importância nesse fato. A História ensinada por aí é geralmente a dos fatos ao longo dos tempos, como se pudesse existir um tempo fora do espaço.

Para esclarecer, vou ilustrar com uma situação de ruptura histórica, através do que ocorreu na Rússia em 1917. Tratava-se de uma sociedade bastante complexa, com os czares e toda uma hierarquia feudal ainda dominando o país, ***e,*** ao mesmo tempo, de uma sociedade onde já começava o desenvolvimento capitalista, com indústria em Moscou e São Petersburgo, inclusive indústrias de grande porte. Mas um processo de superação e de conflito social levou à ruptura histórica, onde os homens, insatisfeitos com a situação vivida, pretendiam criar um mundo novo, uma sociedade nova.

Na década de 20, subseqüente à da Revolução, abriu-se um debate muito interessante na Rússia,* que colocava o problema da organização do espaço. Ressaltamos que nenhum dos participantes desse debate era geógrafo. *A* questão em tela era a seguinte: o governo que havia se implantado com a Revolução de Outubro de 1917 herdara uma geografia, uma organização do espaço, construída pela e para reproduzir a sociedade que a Revolução pretendia destruir. Como construir uma sociedade nova com a antiga organização do espaço?

Um polêmico debate se desenvolveu ao longo da década de 20 em cima da necessidade de se organizar o espaço de maneira nova, ou seja, de propor uma reorganização do território capaz de contemplar os desejos daquela nova sociedade. O grupo, intitulado o dos "Desurbanistas", propunha cidades de 80 a 100 mil habitantes para que as pessoas pudessem se conhecer e trabalhar em comum, diferenciando-se das grandes cidades onde ninguém se conhece, que violentam o homem e que o individualizam a ponto de o atomizar. Tal reorganização não deveria significar uma

---

* **RODRIGUES, A. J.** ***Urbanismo e revolução.*** **Porto, Afronta mento, 1975.**

volta romântica ao campo, na medida em que se propunham também um moderno sistema de transportes e comunicações capaz de dar às pessoas condições para se informarem de tudo o que acontecesse em todos os lugares, evitando o "gheto" da pequena cidade. Propunha-se fundir cidade e campo, acabando com a dicotomia operário-camponesa.

Esta polêmica foi encarada pelos burocratas como uma ameaça, a tal ponto que, em 1930, Joseph Stalin e Kaganovitch se posicionaram contra as idéias colocadas, justificando através de um texto que as cidades deveriam ser grandes, pois assim seriam mais produtivas e mais funcionais. Como bons burocratas, propunham uma cidade burocrática, como é hoje a sociedade soviética. Era uma proposta bem diferente daquela que propunha uma sociedade onde os homens pudessem controlar qualitativamente seus processos de vida, na medida em que organizassem seu território de maneira diferente para constituir uma história nova.

Através deste exemplo, quero chamar a atenção para a relação entre a organização do espaço e o tipo de relações sociais que os homens estabelecem entre si. Assim, uma interpretação geográfica em novas bases pode nos ajudar a compreender a sociedade.

Tomemos um outro exemplo: considere-se uma estrutura geográfica de um país subdesenvolvido — o caso da Tanzânia. Este país possuía uma estrada perpendicular ao litoral — uma única rede viária — e uma cidade que é a capital e o porto — Dar-es-Salaam. Sua geografia, isto é, uma grande "plantation", uma estrada e um porto (caracterização que se faz, geralmente, da estrutura geográfica das sociedades subdesenvolvidas), colocou uma série de questões quando a Tanzânia passou pelo processo de emancipação, tal como ocorreu no processo de libertação colonial dos países africanos. No dia subseqüente ao da independência, tornaram-se patentes os problemas a serem resolvidos: para que servia aquele porto? Para exportar.

Para que servia aquele centro administrativo-comercial, a cidade-capital ? Para exportar. E o que significava o processo de libertação colonial senão cortar as relações de dependência? Portanto, o que fazer com essa geografia herdada?

Quero sugerir, simplesmente, que a Geografia é como se fosse o resultado de um processo no qual a História vai constituindo o espaço. Porém, como a própria História tem um desenvolvimento contraditório, não contínuo ou linear, ocorrendo às vezes processos de ruptura do tipo revolucionário, ela acaba levantando um problema muito sério do qual os historiadores, normalmente, não se ocupam: explicar que a organização do espaço é criada pela sociedade, para a reprodução dessa sociedade.

Temos aqui, assim, uma questão importante: é preciso ter clareza de que a Geografia tem um objeto de estudo com vistas a conhecer a sociedade. E, da mesma forma, qual é o sentido da ciência? Trata-se de compreender a realidade para a transformar e, neste sentido acabar com nossos limites, com nossas frustrações, com nossos grilhões, sempre historicamente determinados. Ou a ciência serve para isto ou é uma brincadeira para dar emprego a algumas pessoas e, diga-se de passagem, brincadeira cara, pois nós cientistas custamos muito socialmente. Isto porque o fato de estarmos aqui, sentados nestas cadeiras, com esta mesa, este microfone, custou o trabalho de muitas pessoas, talvez os grandes ausentes desta sala. Por isso, temos uma responsabilidade social da qual não há como fugir; podemos até ignorá-la, mas por alienação.

É importante perceber a nossa dívida social para que evitemos ficar numa discussão metafísica, extremamente abstrata, ignorando a posição social que ocupamos. A responsabilidade social do cientista parece óbvia, pois seu papel é efetivamente o de conhecer a realidade. Nós, enquanto geógrafos, podemos assumir este papel a partir do estudo da organização do espaço, que é o ponto de partida e não o ponto de chegada, se quisermos atingir uma melhor

compreensão do homem. Se Rousseau, citado anteriormente, ao se preocupar com os problemas ele seu tempo, passou, inclusive, pelas questões da organização do espaço, é porque estas lhe pareceram, e são efetivamente, bastante pertinentes para a vida humana.

A questão é sermos geógrafos para tentar compreender o papel da organização do espaço na sociedade, tendo em vista a compreensão desta sociedade e, ao mesmo tempo, sermos geógrafos para a produção de um conhecimento que nos permita transformar a realidade.

Dadas estas questões, parece desnecessário frisar a importância do conhecimento geográfico hoje. Fala-se de problemas ecológicos, da destruição da natureza, das cidades onde já não se consegue mais habitar, de migrações, e assim por diante; temas esses permanentes nos noticiários de jornais, revistas, TV, etc. Não nos cabe listar esses tantos problemas importantes, que merecem um tratamento geográfico *também.*

Porém, se permanecermos numa Geografia, por exemplo, que faça análise de fluxos, referindo-se apenas a quantos migraram de um lugar para outro, ignoramos aspectos como a compreensão do seu significado para os indivíduos; na verdade, tal migração significa, no caso de nordestinos para São Paulo, mudança inclusive na sua posição dentro da sociedade, sem se especificar se para melhor ou para pior, mas efetivamente, uma mudança; significa deixar de ser camponês, por exemplo, na maior parte dos casos, deixando de produzir os meios para sua subsistência e vir paira a cidade transformar-se num proletário para vender sua força de trabalho. Portanto há, ao mesmo tempo, migração e mudança de classe social, isto é, a migração não é só um deslocamento no espaço, pois implica várias questões sociais e políticas. Assim explicado, não vejo alternativa para a Geografia senão assumir-se nesta perspectiva histórica, porém sem confundir a História com a historiografia restrita comumente ensinada, que não aborda essa dimensão espacial da sociedade e da própria His-

tória, pois esta não se dá fora do espaço mas, antes, produz o espaço.

Passemos, agora, a algumas pistas teóricas que, talvez, nos ajudem a pensar a Geografia em bases novas. Nesse sentido, dois conceitos me parecem chaves: o de processo de trabalho e o de relações sociais de produção.

O elemento chave para compreender a relação do Homem com a Natureza é o processo de trabalho. É através do trabalho que os homens se apropriam (teórica e praticamente) da natureza.

Nesta análise, é preciso romper com a visão do Possibilismo que acreditava, de forma simples, na possibilidade de o homem transformar o meio. É preciso compreender que os homens não estão isolados, não são homens individuais. Estão sempre sob determinadas relações uns com os outros. Se não compreendemos essas relações dos homens entre si, não se poderá compreender as relações dos homens com a natureza, pois estas não se dão direta e isoladamente. Assim, ao se tomar uma frase bastante comum como "Os homens estão destruindo a natureza", colocam-se algumas questões: "Que homens são estes?" Na nossa sociedade, as pessoas não são igualmente responsáveis por esta relação de destruição. Quem é o dono da terra? São todos os homens? Existem homens que são proprietários de terras, que decidem quantos trabalhadores precisam e o que vai ser feito dessas terras. É o caso interessante do usineiro diabético que manda produzir açúcar porque não tem a menor identidade com o que produz, desde que dê lucro... Isto porque o objetivo, na nossa sociedade, é a valorização dos investimentos e, se um determinado indivíduo não é o dono da terra, dos meios de produção, ou ele faz o que o dono da terra determina ou ele é despedido. Assim, mesmo que ele não queira cortar a floresta para plantar cana-de-açúcar, qual é a alternativa que lhe resta? Deste modo, as pessoas, nesta sociedade, não têm iguais responsabilidades perante a relação homem-natureza; deve-se entender muito bem as relações sociais que os

homens estabelecem para produzir, ou então não será possível entender por que a natureza, nesta sociedade, é usada para tais fins.

Outro exemplo é o da lâmpada fluorescente produzida tecnicamente, em 1937, pela Philips, com a durabilidade de 10 mil horas, sendo lançada no mercado em 1941, simplesmente com a durabilidade de mil horas. A própria Philips conhecia a melhor técnica de produção mas não a utilizou. Isto é, ela depreda a natureza, pois a lâmpada dela também se origina, aliás, como tudo o que nos cerca, da natureza e do trabalho do homem.

Ainda outro exemplo: uma tribo indígena que trabalhava cinco horas por dia para obter o necessário à sua sobrevivência precisou trabalhar apenas duas horas ao começar a utilizar o machado. O restante do dia passou a ser ocupado com brincadeiras, cantos e na satisfação de outros desejos humanos, pois o trabalho existe para os índios como meio de satisfazer as necessidades humanas. Já numa sociedade do nosso tipo, o machado significaria a garantia de subsistência em duas horas e as outras três restantes seriam usadas para aumentar a produção, tendo em vista produzir um excedente para venda. Obviamente, nesta sociedade, a relação do homem com a natureza vai ser diferente daquela da tribo indígena.

A Geografia tem ignorado esta relação dos homens entre si que determina o que vai ser feito da natureza. Os homens são sempre tratados como homens abstratos e não como homens concretos que, na nossa sociedade, ou são industriais ou operários; ou são banqueiros ou bancários; latifundiários ou posseiros. Estes são os homens concretos que se relacionam com a natureza, sob determinadas relações sociais.

Em função dessas relações sociais é que se desenvolve o processo de trabalho, que é o processo de transformação da natureza em coisas úteis para a vida humana. Esta é a chave para a Geografia que eleve levar em conta a análise do processo de trabalho, visto como um processo social de

apropriação da natureza, não de maneira individual, mas dentro de determinados objetivos definidos socialmente, influenciados fortemente por aqueles que controlam os próprios meios de produção. Não é, portanto, a sociedade como um todo que define essa apropriação, mesmo porque, no bojo dessa sociedade, inclusive a própria classe capitalista é obrigada a reconhecer direitos frente à luta contra a exploração do trabalho e a destruição da natureza. Neste sentido, a luta de classes está bem dentro das nossas preocupações.

A história da Europa e dos Estados Unidos atesta a dimensão geográfica dessa análise. Na Inglaterra do séc. XIX trabalhava-se dezesseis horas por dia, com meio expediente de oito horas aos domingos. Este fato tinha grande influência em algo de que os geógrafos tratam: a taxa de mortalidade. É evidente que esta era influenciada pela taxa de exploração de dezesseis horas por dia. Pergunta-se: desde quando os geógrafos correlacionam índice de mortalidade com taxa de exploração? Será que não se morre mais onde se é mais explorado? Onde as relações sociais são de exploração? Ou este tema é dos sociólogos? No entanto, os geógrafos continuam falando de taxa de mortalidade sem correlacioná-la com o aspecto social que a determina.

Temo-nos recusado, via de regra, a tratar da situação social e histórica, o que torna o ensino sem sentido. Por exemplo, ao construir uma pirâmide etária utilizamos os critérios de idade e sexo; ora, estes servem para se construir uma pirâmide de qualquer animal. Dentro desse limite, estamos, portanto, reduzindo o homem, considerando apenas seu aspecto biológico — idade e sexo — e não considerando a relação entre as próprias pirâmides etárias e as condições sociais, as classes sociais. Será que a expectativa média de vida dos operários é igual à dos industriais; a dos camponeses igual à dos fazendeiros?

Esta é uma questão central na Geografia; se não analisarmos as relações sociais que os homens estabelecem

entre si **para** se apropriarem da natureza, através do processo de trabalho, dificilmente superaremos as dicotomias **surgidas** até aqui. Eis, portanto, uma pista teórica a ser **sugerida.** Exemplificando: o mundo foi urbanizado fortemente a partir do final do século XVIII, intensificando-se **esse** processo até os nossos dias.

Será que não há correspondência entre esse processo e o tipo de relação social construído a partir desse século? Seria possível fazer investimentos numa fábrica, se o homem estava preso à terra, como no feudalismo? Adam Smith, que também não era geógrafo, afirmava que, para o desenvolvimento da industrialização, era necessário libertar o servo da gleba e com isso produzir um deslocamento do trabalhador para a cidade. Adam Smith estava tratando de migrações, percebendo que era preciso arrebentar com as relações sociais do tipo feudal a fim de que aqueles homens, livres dos grilhões feudais, pudessem se deslocar para as cidades. Nestas, é bem difícil praticar agricultura de subsistência. Portanto, a alternativa para o indivíduo sobreviver seria vender a única coisa que lhe restava, que é a capacidade de trabalho. E a cidade era o lugar por excelência do desenvolvimento capitalista, onde o indivíduo poderia vender a sua energia. Por que o geógrafo não trata dessa relação entre capitalismo e cidade? De fato, o capitalismo criou uma geografia própria, adequada à sua existência e reprodução: disso também nos temos recusado a tratar.

Aparte: Quer dentro da Geografia quer dentro da História, como tratar a questão do capitalismo?

CW: Estou sugerindo que, enquanto geógrafos, devemo-nos preocupai-, fundamentalmente, com a questão da organização do espaço, que é nosso problema básico. Porém, para entender essa organização, é preciso saber qual é o seu fator determinante.

Estou querendo que os geógrafos assumam com mais clareza a existência desta relação sociedade-espaço. Chamo a atenção para um dado central da análise, através de um exemplo: o processo de industrialização iniciado no final do século XVIII, com o advento do capitalismo, deve ser visto como um todo e não de modo dicotomizado, a fim de que se possa entender como este se constrói e como se localiza.

Tal processo, ao mesmo tempo, se desdobra, por exemplo, numa concentração da população através das migrações; da mudança das relações sociais, como no caso dos "enclousures" na Inglaterra, em que os cercamentos dos campos expulsaram os homens para as cidades. Tal fato gerou um tipo de cidade e um tipo de relação cidade-campo. Se nós considerarmos todas essas variáveis na análise do desenvolvimento das relações sociais capitalistas, encontraremos uma série de temas geográficos a serem tratados, dentre os quais a indústria é ligação chave para o entendimento do capitalismo. Assim, para se analisar o Brasil, é fundamental iniciar a abordagem da Geografia Econômica brasileira pelo processo que vai definir a acumulação do capital industrial em São Paulo-Rio de Janeiro-Belo Horizonte, constituindo o centro da economia e da sociedade brasileira como um todo, inclusive modificando as próprias relações no campo.

É esta a noção de unidade a ser obtida, na medida em que se percebe que o espaço analisado — seja o brasileiro ou o mundial — só pode ser comprendido como resultado de uma relação social, como espaço produzido socialmente. Daí uma série de temas se abrem e estes devem ser tratados a partir de algo que os ligue. Percebe-se, deste modo, a existência de uma totalidade, que é a sociedade se desenvolvendo e construindo um espaço adequado à sua reprodução. Por exemplo, a migração é um fenômeno no qual, em nossa sociedade, o trabalhador migra para determinados lugares onde possa vender a sua força de trabalho.

Estes tais lugares são, exatamente, aqueles onde o capital está localizado ou para onde o capital está migrando.

É importante, portanto, assumir uma postura metodológica, na qual a análise do processo de industrialização deve proceder a análise das migrações; o encadeamento de questões será lógico se se compreender a lógica da sociedade em que se vive. Por sua vez, não será possível entender a organização do espaço sem, primeiramente, compreender as relações sociais que estão sendo tecidas nesse espaço através do processo de trabalho.

Aparte: Se o processo de trabalho vai explicar tudo, pode-se entender toda a realidade através da dimensão técnica do trabalho.

CW: Um indivíduo trabalhando na terra, transformando a natureza primitiva, já realiza um trabalho social. Os objetivos que levaram os homens a produzirem já estão determinados socialmente, o que significa entender as relações sociais determinando o processo de trabalho, como um processo social de apropriação da natureza. Relembro o caso da sociedade indígena, citado anteriormente.

Para fins de operacionalização, acabamos por dividir a realidade, julgando ser esta uma forma de melhor explicitá-la. Porém, a questão central é sabermos que realidade queremos mostrar. Na sociedade onde vivemos, o processo de trabalho pode ser entendido do ponto de vista técnico, o que, entretanto, me leva à preocupação de não cair numa visão tecnicista do processo de trabalho, pois ele, em si, já é um momento do processo social. Por exemplo, o que se vai fazer com a natureza já é definido socialmente: por quê? para quem? ***O modus operandi*** mais concreto vai ser o processo de transformação da natureza que, para o geógrafo, é a chave da questão. Mas a geografia que encare esse processo de transformação como exclusivamente técnico vai perder a dimensão social mais ampla.

Retomando, gostaria de reforçar a necessidade de se perceber a unidade entre espaço e sociedade, na medida em que esta constrói aquele. Por exemplo: a sociedade capitalista concentra a população nas cidades, através da constituição de uma camada ampla de assalariados. Esta concentração é, entretanto, contraditória para o capitalismo, pois ao mesmo tempo que concentra os trabalhadores, também o faz com relação à força potencial de contestação ao sistema econômico. Não é por acaso que as cidades são focos de lutas sindicais, econômicas e mesmo políticas dos trabalhadores. Isto é, o próprio capitalismo concentra forças que, contraditoriamente, podem superá-lo. Não digo que necessariamente o vão fazer, mas não se pode ignorar tal processo contraditório.

Por isso, aparecem divisões nas nossas cidades. O Rio de Janeiro, por exemplo, é uma cidade extremamente segregada do ponto de vista social, parecendo, inclusive, que existem duas cidades come um retrato da própria segregação social, ao observarmos a Zona Norte e a Zona Sul separadas pelo Túnel Rebouças. E só compreenderemos esta geografia se formos capazes de entender as relações sociais que criaram este espaço. Basta atentar para o fato de que 66% dos investimentos públicos em saneamento básico e similares se fizeram, durante o período de 1979 a 1982, na orla marítima — da Glória, do Catete, até a Barra da Tijuca. No entanto, neste trecho não moram 66% da população do Rio. Para se compreender o porquê desses investimentos, tomemos o caso de uma rua do bairro de Botafogo, onde existiam vinte casas há dez anos atrás e atualmente conta com vinte edifícios de vinte andares, com dois apartamentos por andar. Assim, onde existiam antes vinte casas, hoje há oitocentas residências, pelo que a rede de esgotos, de água e de energia elétrica teve que ser ampliada. Já o outro lado do Rio nunca teve tais serviços e vai continuar a não tê-lo, pois o Estado gastou os recursos necessários na ampliação desses serviços no bairro citado. O responsável por tal situação é o capital imobiliário que

exige do Estado a criação da infra-estrutura para a venda de seus prédios, pois apartamentos com "livings", lavabos, suítes, não podem ser vendidos se não dispuserem de água, energia e etc...

Portanto, a Geografia que se tem só pode ser entendida se compreendermos as relações sociais que vão determinar, inclusive, um processo de trabalho de construção de rede de esgotos, por exemplo, de acordo com os desígnios do capital imobiliário.

Quando as associações de moradores reivindicam os investimentos públicos para o outro lado da cidade, estão desenvolvendo uma luta política. Esta aparece, no Rio de Janeiro, como uma luta entre a Zona Norte e a Zona Sul. Portanto, o que não é exclusivamente uma questão geográfica, mas social, aparece sob uma forma geográfica.

Ao entendermos a organização do espaço a partir da compreensão da sociedade em que se vive, das relações sociais estabelecidas, vislumbro a possibilidade teórica de ser geógrafo não-geógrafo; e a partir da Geografia ou da organização do espaço, a possibilidade de entender a sociedade. É uma ruptura interessantíssima com a divisão do trabalho científico, e, nesse sentido, se minha análise tiver que invadir a Sociologia para uma melhor compreensão da organização do espaço, não ficarei preocupado em indagar se estou ou não fazendo geografia sem dúvida alguma, irei aonde for possível e necessário para compreender a organização do espaço e, por esta via, compreender as relações sociais sob as quais estamos vivendo.

Ao escrever um artigo sobre geografia e imperialismo, * percebi que minha análise não poderia ficar somente na Geografia e que, ao mesmo tempo, o Imperialismo tem uma conotação geográfica de dominação dos países imperialistas desenvolvidos sobre os países do Terceiro Mun-

---

*** GONÇALVES, Carlos Walter Porto. "Geografia e imperialismo: uma introdução", *in Boletim Paulista de Geografia,* São Paulo, (59): 23-41, out. de 1982.**

do. Ocorre uma desigualdade social, uma drenagem de recursos, e não é à toa que tínhamos no Brasil uma dívida externa de 98 bilhões de dólares em 1984.

Coloquei a seguinte epígrafe nesse meu trabalho: "Neste artigo fui obrigado a romper com as fronteiras das disciplinas científicas com a mesma facilidade com que o imperialismo invade as fronteiras nacionais". Em outras palavras, não era possível entender o imperialismo ficando fechado num território de conhecimento restrito.

Dado que para avançar a análise geográfica é preciso entender a questão da organização do espaço como produto da sociedade e que aquela é uma condição para que essa sociedade continue existindo, coloco a necessidade de romper as fronteiras científicas para sermos geógrafos sérios. Desta forma, teremos um ensino com o qual o aluno ficará mais satisfeito, pois estaremos mostrando-lhe que a organização do espaço é algo importante para compreender as contradições de nossa sociedade.

Vamos torcer para que o historiador também rompa com essa historiografia que não consegue analisar a organização do espaço. Quando isto ocorrer, seremos todos historiadores e geógrafos ao mesmo tempo, rompendo com a divisão do trabalho científico. Da mesma maneira, quando o economista e o sociólogo perceberem que a Economia e a Sociologia têm uma dimensão espacial, seremos sociólogos, economistas, geógrafos e historiadores. Por sua vez, os geógrafos não ficarão tão presos à Geografia e tão preocupados em serem geógrafos, atitude que tem dificultado a compreensão da realidade. Deste modo, caminhamos para nos tornar simplesmente cidadãos conscientes da realidade contraditória em que vivemos, rompendo com o mito do especialista competente. Afinal de contas, o mundo nunca contou como hoje com tantos técnicos planejando. Por trás do mito do especialista competente se escondem os interesses de uma camada social específica — os gestores, os tecnocratas — mais preocupados em se preservar do que em lutar pelo estabelecimento de uma sociedade

Verdadeiramente democrática, o que só pode ser conseguido com a Autogestão.

Aparte: Apontando para uma briga entre o capitalismo e o socialismo, o senhor propõe uma geografia socialista?

CW: Em todas as análises feitas, não necessariamente **estou** propondo uma Geografia Socialista. Devemos, acima de tudo, partir da seguinte reflexão: a sociedade em que vivemos hoje é contraditória?

O capitalismo deu respostas para alguns problemas que a sociedade feudal não conseguia mais responder. Ao mesmo tempo, o capitalismo não instalou o paraíso na face da Terra, pois vivemos numa sociedade onde se chega ao cúmulo de exibir terras sem serem trabalhadas, máquinas paradas, e, por outro lado, trabalhadores desempregados. Trata-se de uma sociedade que não está preocupada em satisfazer as necessidades humanas, que não consegue controlar a si própria, e, mais ainda, uma sociedade que nem os próprios capitalistas controlam. Costuma-se dizer que o capitalismo se revigora com as crises. Dizem que numa crise uma série de empresas abrem falência e outras conseguem sobreviver, e até sobreviver bem. Porém, qual é o capitalista que sabe se é justamente ele que vai escapar da crise? Esta, portanto, não é boa nem para os capitalistas. É claro que, posteriormente, abre-se um mercado imenso para aquele que sobrevive e aparece, inclusive, vasto contingente de mão-de-obra desempregada que pode ser utilizada a baixíssimo salário, iniciando-se um novo ciclo de acumulação. No entanto, sabemos que, se a crise é ruim para o capitalista, ela é muito pior para os trabalhadores.

Além do mais, o empresário, ao fazer um investimento, não tem muita certeza, ***a priori,*** de que seu produto vai ser vendido. É o que ele chama de risco e eu chamo de anarquia! Trata-se, portanto, de uma sociedade que trabalha e só depois sabe se o seu produto vai ser vendido

ou não; em que cada um quer fazer do segredo a "alma do negócio" no qual quer colocar o máximo de produtividade possível, mas, não sabendo se o outro está fazendo a mesma coisa, acredita que esse outro está fazendo o máximo.

Tem-se então um processo que leva a contradições muito grandes, como todos os problemas analisados até aqui. Ora, se a alternativa que se extrai daí é o socialismo, partindo da escolha das pessoas, que o seja. Entendo que, se for preciso superar o capitalismo para trazer felicidade para os homens, farei o possível por essa mudança. Se isso se chamar socialismo, muito bem. Não estou preocupado com o nome que tal transformação terá, mas em resolver os problemas. Se, para tanto, é preciso romper com o capitalismo, estou disposto a esta tarefa.

Aparte: Nós, como professores de Geografia, ao expormos nossas idéias aos alunos, poderemos estar nos levantando contra o modelo de sociedade que aí está.

CW: É preciso lembrar que estamos num processo social muito desigual. Por isso sentimos, na sociedade brasileira hoje, que o novo, um tipo de sociedade nova, está efetivamente brotando, mas de maneira pontual: às vezes, uma greve em São Bernardo; às vezes, um movimento no Acre; movimentos de bóias-frias em Bebedouro, etc. Isto, por sua vez, nos leva a crer que as pessoas recuperaram a dignidade e são contra a opressão e a exploração, não fazendo tais movimentos, é claro, por incitação do ouro de Moscou... O processo de mudança social não ocorre porque o professor induziu o aluno a isso. Esse processo ocorre se a população sente necessidade disso. Claro que o professor que não escamoteia a realidade, mas, ao contrário, estimula o aluno a refletir sobre os seus problemas, está ajudando-o a se posicionar mais conscientemente no mundo. Afinal, não é esta a nossa função?

Coloco **ainda uma questão filosófica: se esta sociedade que temos é natural e garante aos homens a felicidade; se nesta sociedade as estruturas sociais, econômicas, políticas e geográficas são capazes de dignificar o homem, temos todo o direito de propugnar pela sua preservação e passar para os nossos alunos os seus valores. Porém se esta sociedade é contraditória e dentro dela há pessoas resistindo, devemos ouvi-las. Pode-se considerar que estamos diante de uma questão só de tempo para resolvermos problemas como o salário que se paga, as** *condições* **em que se vive, as condições ambientais, de saneamento básico de que dispomos, etc... Não temos é o direito de confundir nossos alunos ao passar-lhes a idéia de que nossa sociedade é harmônica e muito bem integrada, quando ela é contraditória. Qualquer análise que ignore este fato não é uma análise científica.**

Aparte: **Quero acrescentar, questionando o aparte anterior, que antes de sermos professores de Geografia, estamos compondo uma sociedade, uma humanidade.**

Aparte: **O capitalismo que se passa no Brasil é o mesmo dos Estados Unidos, Alemanha, França?**

CW: **Vou responder com um exemplo. Em 1978, aqui, em São Paulo, ocorreu um fato concreto: greve na Scania Vabis. O presidente da Scania é um sueco. No momento da greve, ele chamou imediatamente o delegado de polícia para prender a liderança dos trabalhadores. Se esse elemento estivesse na Suécia, chamaria o delegado sindical. Isto é, atua de maneira diferente no Brasil e na Suécia. No entanto, o "socialismo sueco", que só é socialismo no nome, vive na verdade dos superlucros que, por exemplo, a Scania tem em São Bernardo. Portanto, é preciso acabar com a idéia de que o capitalismo lá na Suécia é civilizado e aqui é selvagem, como se isso não fosse as duas faces de**

um mesmo capitalismo; que concentra a riqueza de um lado e a espolia do outro, havendo, inclusive, pessoas no Brasil que, lamentavelmente, se beneficiam desta situação e não querem romper com ela. Não é a Suécia que explora o Brasil; são alguns suecos que, juntos com alguns brasileiros, exploram o trabalho de muitos brasileiros e suecos. São as classes sociais dominantes suecas que, aliadas às classes dominantes brasileiras, exploram os trabalhadores. Portanto, ao se falar que um país explora outro, é preciso lembrar que dentro desses países existem classes sociais, o que, muitas vezes, é escamoteado pela análise geográfica.

Pode-se acrescentar, ainda, que, mesmo nos países capitalistas avançados como nos Estados Unidos, ou nos da Europa norte-ocidental, é possível ver as condições em que vive o trabalhador. Por exemplo, não se pode esquecer que a Suécia é recordista mundial de suicídio; uma sociedade onde o indivíduo passa os seus dias realizando o mesmo tipo de trabalho, de maneira alienada. Se se considerar que essa sociedade dignifica o homem, então, há que se aceitar que o suicídio seja a solução para a humanidade... Assim, mesmo onde o capitalismo foi bem-sucedido, há profundas contradições. Há que se questionar: na Suécia, por exemplo, o trabalho está dignificando o homem ou o está torturando? Para discutir esse assunto com os alunos, o melhor é levá-los a assistir o filme "Tempos Modernos", do Chaplin...

Aparte: Em termos didáticos, ao ensinarmos em 5.ª e 6.ª séries, parece que não conseguimos abordar a Geografia Brasileira. Teríamos que abordar a realidade de forma mais concreta, para evitarmos distorções. E como resolver o problema da dicotomia?

CW: Ao escrever livros didáticos de Geografia, optei por um caminho que pode ser objeto de crítica. Numa coleção de quatro livros, o primeiro volume trata de Geogra-

fia Física. Seu objetivo é estudar a história natural do planeta, levando o aluno a entender o processo de gênese da natureza e de como ela foi paulatinamente se autodiferenciando, ao longo do tempo e do espaço, constituindo os diversos ecossistemas. Isto é, estudar o processo de formação da litosfera, da atmosfera, da hidrosfera e da biosfera. Isto para mostrar ao aluno que existe um tempo geológico, um tempo de formação das florestas, um tempo muito longo de formação dos solos. Tal estudo talvez o ajude a lutar amanhã contra certas práticas de uso do solo que levam à erosão e destroem num ano o que levou 300, 400, 600 anos para se formar. Da mesma forma, pode-se estudar com os alunos a formação dos continentes. Toda essa abordagem da natureza é feita em função da sua história. Assim, não tenho a preocupação de descrever, mas de analisar o processo histórico que a foi constituindo. No último capítulo do meu livro sobre a Geografia da Natureza, trato do aparecimento do homem a partir da natureza, mostrando que ele passa, durante um milhão de anos, por um processo muito semelhante ao dos animais: recolhe coisas da natureza tal como ela as oferece (é a coleta, a caça e a pesca). Mas há um momento em que os homens começam a organizar o seu espaço, a partir da revolução neolítica. É a partir daí que os homens começam a fazer geografia, passando a extrair da natureza aquilo que ele plantou.

Assim, quando se passa para a Geografia Humana, analisando-a também como um processo histórico, vê-se que esse processo é o de apropriação da Natureza. Este é um dos fatores mais importantes de produção. Não se pode ignorar que a Natureza é um dos elementos das chamadas forças produtivas, como também o são as técnicas, os instrumentos de trabalho e também o próprio homem (o homem social e não o homem individual).

Aparte: Como tratar os aspectos físicos relacionando-os com os humanos e econômicos? Como fazer isso em sala de aula?

C W: Não se trata apenas de relacionar o homem com a natureza. As relações sociais é que são importantes, como antes analisei.

Aparte: O relacionamento feito com as demais disciplinas não é suficiente para se compreender as relações sociais.

CW: O importante é saber que o homem que está ocupando o espaço não é um homem isolado; existe uma unidade que só se pode entender se compreendermos as relações sociais entre os homens; se compreendermos que esse processo de apropriação da natureza é social; isto é, através de um determinado modo de produzir a existência, apropriamo-nos da natureza. Não se pode conceber os homens como seres que vão simplesmente povoando um território, porque eles o fazem através de determinadas relações sociais, através de determinado modo de produção.

Aparte: A Ecologia veio para socializar o conhecimento; nesse sentido, não parece uma tentativa malsucedida.

CW: A Ecologia, tal como foi formulada por Haeckel no século passado, tem um objetivo muito restrito: é o estudo das relações dos organismos vivos num determinado lugar, com o seu meio ambiente. A Ecologia foi ganhando uma dimensão muito grande nos períodos mais recentes e conseguiu incluir o homem entre os animais. Porém, o homem é um animal de uma relação mais complexa, tem estrutura social própria, de classe; tem idéias, desejos, aspirações; o homem não produz só para comer, ele se enfeita, tem fantasias, enfim, é um animal mais complexo. No meu modo de pensar, a Ecologia tenta vê-lo como um dado a mais, como os outros animais, e não tem considerado esses aspectos anteriormente analisados. Por exemplo, fala-se muito, através da Ecologia, da questão malthusiana do

crescimento da população — um antigo assunto da Geografia. Ora, na relação homem/natureza, os norte-americanos, que são 240 milhões de habitantes, depredam muito mais a natureza que os 600 milhões de indianos. Portanto, a relação homem/natureza não é uma questão de quantidade, de número de habitantes, mas depende do tipo de sociedade que se tem, do tipo de civilização e dos seus objetivos. Observemos uma sociedade que procura fabricar todo tipo de bugigangas justificadas por uma ideologia de consumo: nesse tipo de sociedade, como a norte-americana, promove-se o obsoletismo planejado. Fabricam-se coisas já com a preocupação de que se tornem obsoletas rapidamente, para serem logo substituídas por outras. Dessa forma, é preciso depredar muito mais a natureza para comportar esse propósito. O obsoletismo físico é acompanhado também do obsoletismo moral: muitas coisas em perfeito estado são deixadas de lado por que não estão mais na moda. E os meios de comunicação de massa são os veiculadores desses valores. Um produto muitas vezes ainda fisicamente utilizável é abandonado porque o consideramos fora de moda. Este é o papel da moda: desmoralizar subjetivamente (simbolicamente) as mercadorias para que compremos outras. Para quem ainda resiste a essa ideologia, os departamentos de pesquisa das grandes empresas se encarregam de fazer com que os carros, os eletrodomésticos, as roupas, durem cada vez fisicamente menos. Não tem saída: vivemos na sociedade do descartável, onde o desperdício é cientificamente planejado.

Haja natureza para resistir a tudo isso!

Quão digno é o homem e a sociedade cujo trabalho tem esta finalidade!

Que ciência é essa que se presta a isso?

Creio ter deixado sugestões suficientes para que façamos uma Geografia que possa, de fato, contribuir para a superação dos problemas que o mundo de hoje enfrenta.

Não passam de sugestões e não poderia ser diferente: se cada um de nós não levar essas questões para o seu dia-a-dia, fecundá-las com a sua reflexão-ação crítica, de nada adiantará. A Geografia Crítica não é um novo discurso. É, fundamentalmente, uma nova proposta de "praxis" social.

FRAGMENTOS PARA UMA DISCUSSÃO: MÉTODO E CONTEÚDO NO ENSINO DA GEOGRAFIA DE 1.° E 2.° GRAUS

Vânia Rubia Farias Vlach (*)

NO contexto do amplo debate acerca da educação na sociedade brasileira dos últimos anos, destacamos o surgimento de uma perspectiva: a da possibilidade de o professor, inclusive o de 1° e de **2**° graus (aliás, é ele que agora nos interessa), e de o aluno tornarem-se sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Isto (só) é possível na medida em que ambos começam a produzir na sala de aula. É o ***trabalho*** pedagógico aí desenvolvido que lhe dá sentido; do contrário o ensino apenas embota a capacidade de apreensão, de análise e de crítica da realidade por parte dos educandos.

Evidentemente, essa produção de conhecimento (científico) é muito diversificada: desde simples comentários (sistematizados) a respeito de algo que veio de encontro às expectativas e interesses conjunturais (ou não) dos educandos, às vezes a partir de um assunto levantado pelos meios de comunicação, até a elaboração de materiais didáticos alternativos, que descartam os "famosos" manuais.

Entendemos que esse processo representa um caminho profíquo na tentativa de uma revalorização da instituição

* **Professora do Depto. de Geografia da UF — Uberlândia.**

escola, particularmente a da rede de magistério oficial, para a qual acorre aquela parte da sociedade brasileira que tem condições de aspirar à educação formal. Como se sabe, apenas um percentual extremamente reduzido dos ingressantes conclui o ensino de segundo grau.

Não constitui objeto deste texto uma análise acurada do não-direito efetivo ao ensino para todos os brasileiros (dos 7 aos 14 anos, conforme a constituição). Mas, não há como obnubilar que o profundo distanciamento entre a realidade e a escola, que se traduz principalmente sob a forma de uma prática pedagógica que considera apenas a homogeneidade burguesa (o Mesmo), a começar pela linguagem, não tem quase nada a oferecer para crianças e adolescentes oriundos das classes trabalhadoras.

De forma mais ampla, a constatação feita por vários intelectuais de que a escola contribui decisivamente para a. reprodução das diferenças sociais engendradas pela sociedade capitalista[1] chegou a "esquecer" a possibilidade de um movimento contrário no seu próprio seio. Essa abordagem, que caracteriza as teorias da reprodução, não vai além de um discurso ideológico que empobrece o seu importantíssimo trabalho de demonstrar a maneira como o poder de violência simbólica, nas palavras de Bordieu e Passeron, dissimula as relações de força das classes sociais dominantes.

Interessa-nos ressaltar que a crítica da educação em gera], e do ensino da Geografia em particular, explica como e porque começou a tomar forma o processo complexo, ambíguo e provavelmente não isento de contradições, de se colocar a escola como o lugar de trabalho de sujeitos cujo compromisso é o de transformar a realidade social brasileira em favor das classes desprovidas do *mínimo* de

1. **P. BORDIEU e J. C. PASSERON,** ***A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino.***

condições indispensáveis à sobrevivência, tal a exploração econômica a que estão submetidas.

Na medida em que esse processo é indissociável de uma reflexão crítica, o método é fundamental. Mas, que método? Um *método* para definir a "verdade" científica, ou um método enquanto tentativa de recuperação do caráter indeterminado do movimento entre sujeito e objeto do conhecimento ?

Apresentamos a seguir uma breve discussão a respeito da questão do método no âmbito do ensino de Geografia, *tendo em* vista considerar a sua abordagem na mercadoria livro didático, o que remete necessariamente à questão das relações entre ciência e política, passando pela ideologia. É mister acrescentar que o livro didático ainda se constitui no principal instrumento do professor, e é também através dele que grande maioria (dos alunos) tem acesso a uma visão "de conjunto" do mundo hodierno.

A questão teórico-metodológica no ensino da Geografia

A Geografia ensinada na escola de 1° e 2° graus atualmente não difere essencialmente daquela que a vitória da burguesia industrial definiu como o seu *instrumento* para análise científica do *lugar* (país é o seu sinônimo mais conhecido), no interior da escola, a instituição que, mediante o uso instrumentalizado da razão, deveria inculcar em todos a ideologia do nacionalismo-patriótico.

Não obstante as sensíveis e profundas alterações historicamente determinadas pelo curso das inter e intra-relações política, econômica, cultural desde a metade do século XIX, configurou-se um certo "modelo" dessa disciplina, que tem-se reproduzido ao longo do tempo de maneira bastante semelhante (em escala mundial, muito provavelmente) .

Assim, freqüentemente essa ciência é denominada de Geografia tradicional, em relação a qual podemos afirmar que se estabeleceu um certo consenso. Nesse sentido, imputam-se a ela, entre outros, os seguintes traços:

— preocupação com a definição de um ***objeto*** de estudo (apriorismo ainda hoje em discussão),

— compartimentação da realidade,

— privilegiamento do natural, embora o homem se faça presente nas suas análises (enquanto abstração).

As características que acabamos de arrolar, no fundo, fazem parte de uma só questão; a questão do método que, a nosso ver, é historicamente determinada (se bem que dado "rigor" científico a pretenda objetiva, isto é, isenta de "interferências" da sociedade).

Poder-se-ia contestar: por que insistir na questão metodológica? De maneira mais incisiva: o que esta discussão tem a ver com a sala de aula?

Em primeiro lugar, ela não é apenas teórica. No sentido preciso de que a própria teoria implica em uma prática, que ocorre no *movimento* da realidade. Mas, é de fundamental importância compreender que a teoria não se confunde com a prática (nem vice-versa), o que nos leva à necessidade de considerar a especificidade de cada uma e, concomitantemente, a relação existente entre ambas. Pois, do contrário, a tendência é incorrer no equívoco de identificação entre as duas, com o que se perde a diferença, e se acaba privilegiando ou a prática, ou a teoria. Ao privilegiar uma ou outra, o que efetivamente se faz é negar uma em benefício da outra, o que significa, de forma mais ampla, que se continua trabalhando no interior daquela perspectiva segundo a qual o objeto é/está separado do sujeito, a qual marca o pensamento ocidental desde Descartes, constituindo provavelmente seu maior óbice.

Ora, por detrás de qualquer conteúdo que desenvolvemos na sala do aula (do primeiro ao terceiro graus), está implícita — senão explícita — uma dada maneira de analisar o mundo e, nessa medida, ou temos claro o ***como*** (e o

porque, e o ***para quem)*** abordamos a relação sujeito-objeto, ou a ideologia a subsume. Em outras palavras, o conteúdo, escolhido por nós (e os alunos?), ou imposto pelos Órgãos competentes (geralmente não questionados), já resulta de uma determinada teoria. Daí a impossibilidade de "fuga" da questão metodológica. Na medida em que esta ó historicamente determinada, somos levados também a nos indagar acerca do significado do ensinar, do nosso trabalho pedagógico. Afinal, "a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis"[2].

Uma vez que a burguesia (industrial) institucionalizou a educação das crianças e dos jovens no âmbito de redes escolares oficiais que cobriram (e cobrem) os limites de cada Estado-nação, e que a escola se tornou o seu instrumento de hegemonia no processo de luta pela sua constituição/consolidação no decorrer do século XIX, é preciso deixar claro que o ato de ensinar é, antes de mais nada, fundamentalmente político.

Aqui, pois, *encontramo-nos* diante de um outro aspecto da educação e particularmente do ensino de Geografia, uma vez que este, ao lado da História e da língua nacional, se constitui em um dos sustentáculos do Estado-nação, a maneira encontrada pelo capital (industrial) para se produzir/reproduzir; processo durante o qual se constituiu e disseminou, conforme afirmado anteriormente, a ideologia do nacionalismo-patriótico 1 E à produção/reprodução das relações sociais corresponde uma produção do espaço singular — o Estado-nação, que não vamos discutir agora.

---

2. A. GRAMSCI, *Os intelectuais e a organização da cultura,* p. 9.

3. V.R.F. VLACH, "A propósito da ideologia do nacionalismo patriótico do discurso geográfico", *in Anais do 4P Congresso Brasileiro de Geógrafos,* livro 2, v. 1.

Assim, queremos enfatizar que, ao contrário do que comumente se pensa, o ensino universitário de Geografia e a sua definição enquanto ciência ao longo do século XIX decorreram em parte de sua presença, aliás muito significativa, no currículo das escolas primária e secundária.

Considerando que o ensino de Geografia participou da constituição/consolidação do Estado-nação, não nos parece possível ignorar o político na sala de aula. Evidentemente, estamos nos referindo ao político em sentido amplo, e não restrito ao partidário. Em outras palavras, na análise do ensino de Geografia entendemos necessário considerar a relação entre teoria e prática, entre ciência e política, ou entre saber e poder, como diria Foucault[4], sem que nenhum dos termos da relação seja negado.

Quando se valoriza o estudo das chamadas bases físicas, a partir das quais se conduz a análise da população e da economia, não se está somente compartimentando a realidade (o que não é novidade para ninguém), mas se está deixando de considerar o fato de que essas características naturais que integram uma paisagem, muitas vezes já implicam a presença do homem, sem que se leve em conta a sua diferenciação (social) no sentido amplo. Apesar da presença da cultura, se vê cada elemento natural como um em-si-mesmo, isto é, como alguma coisa que existe em si e por si mesma, e como se fosse/estivesse totalmente desvinculado do social. Acontece que é um *sujeito* que está tentando apreender o real, num dado momento histórico, podendo-se acrescentar que o próprio órgão que está realizando a percepção tem caráter histórico.

O fato de que algo, "antes mesmo da sua elaboração teórica consciente por um indivíduo cognoscente, já está

---

4. M. FOUCAULT, ***Micro física do poder.***

co-determinado pelas representações e conceitos humanos"[5], nos chama a atenção para a impossibilidade de separação entre ciência e ideologia, pois é em função de alguns valores que se privilegia o estudo das chamadas bases físicas, e se "esquece" até mesmo o significado da presença do homem.

O que explica este "esquecimento"? Por que é o homem abstrato que se faz presente no discurso geográfico tradicional? Este homem abstrato não tem a ver com o determinismo-possibilismo geográfico que, por sua vez, decorre do positivismo? O positivismo não reificou o social? Por quê?

O conteúdo desenvolvido em sala de aula privilegia o conhecimento científico, isto é, a transmissão daquilo que a ciência erigiu como verdade. Assim, o ensino tende a ignorar que o pensar é um processo mais amplo e complexo do que o conhecimento; e é o pensar que permite a reflexão. Ocorre que a reflexão é um atributo do sujeito, que propicia a elaboração da critica que, quando feita por dentro/de dentro de uma dada programação de atividade escolar — já que estamos falando do conteúdo, regra geral imposto — ainda assim pode(rá) conduzir a um contradiscurso.

A nosso ver, o conteúdo tradicional separa sujeito e objeto. Mas, ao separá-los, faz uma opção pelo objeto do conhecimento, negando, por conseguinte, o sujeito. A literatura permite inferir que há uma ênfase na discussão do espaço enquanto objeto da Geografia (não a analisaremos aqui). Esta preocupação com a definição ***(a priori)*** do objeto de estudo pode ser explicada pelo menos em dois níveis, que não se desvinculam entre si: teórico e político.

---

5. ***M. HORKHEIMER,*** **"Teoria Tradicional e Teoria Critica",** ***In Textos Escolhidos.***

Quanto ao teórico, é ao positivismo que interessa a definição do objeto de estudo, pois a sua descrição, classificação, generalização, que são procedimentos empíricos, distanciam o intelectual da reflexão. Isto é, o professor, nesse caso, leva em conta apenas a objetividade científica e não percebe que ele próprio, que afinal é o sujeito (ou deveria ser), acaba fazendo um uso instrumental da razão. Porque não questiona tais procedimentos empíricos e tal definição apriorística do objeto, acaba sendo vítima dessa mesma razão — e aqui está o político — que foi o instrumento de que a burguesia se valeu para se contrapor à fé religiosa e ao poder da Igreja Católica (durante o Iluminismo). Para atingir este objetivo, era preciso expulsar os demônios da natureza, por conseguinte, conhecê-la. Conhecendo-a via razão, foi possível dominá-la. E, principalmente, através dela dominar o homem, entendido como um fato natural, como em Kant e em Humboldt e como um fato social, posteriormente.

O positivismo, em cujo seio emergiram diversas ciências humanas (como a Geografia), ainda pesa de maneira significativa enquanto referencial teórico da produção do conhecimento de maneira geral. Entretanto, o amplo movimento de contestação, de crítica de sua lógica (a lógica da identidade) e de suas implicações políticas, só muito recentemente chegou à Geografia.

Além disso, entre nós achou-se uma "tábua de salvação": a dialética mecanicista, que confunde antinomias e dualismos com a negação interna (a contradição), pois a aproximação tardia da Geografia em relação à teoria marxista ocorreu no momento em que ela já havia abandonado o seu caráter de praxis social, isto é, de teoria que originalmente se constituiu no/do movimento da realidade social (lutas dos trabalhadores europeus no século XIX, com objetivos de natureza também política).

Não surpreende, pois, a continuada presença dos mesmos temas; dos mesmos conteúdos programáticos, dos mesmos princípios educacionais e das mesmas práticas didáticas inclusive entre os geógrafos que se auto-intitulam eríticos.

De uma maneira bastante simplificada, esse é o quadro que se constata acerca das discussões teórico-metodológicas, quase sempre restritas à universidade. Ora, se no seu próprio âmbito, o avanço epistemológico é rarefeito, particularmente porque determinados interesses políticos são muito poderosos, o que se pode esperar do professor de 1° e 2°graus, que deve limitar-se a reproduzir o conhecimento engendrado pelos que tentam, de todo jeito, monopolizar a ciência, a verdade?

Este texto não completa, e nem aprofunda, a discussão Iniciada acerca das polêmicas atuais frente à necessidade de a Geografia trabalhar com a negação interna. Malgrado sua importância fundamental, se é que se lhe reputa algum significado, alguma contribuição decisiva em relação ao pensamento e à produção do saber (singularizados pelo SOU caráter instituinte, pela sua indeterminação), desejamos considerar mais de perto como a ausência (muito acentuada mesmo) de uma reflexão epistemológica em seu Interior explica a presença (ainda forte) da Geografia tradicional no ensino de 1o e 2° graus. O livro didático não seria o principal instrumento de reprodução desse conhecimento compartimentado, "inútil" e minemônico?

Da abstração à denegação do sujeito: o livro didático

Parece-nos que o mais importante no contexto atual não consiste na reelaboração de um levantamento das questões mais típicas do livro didático de Geografia de 1° e 2°

graus, não só porque unia dada análise crítica foi feita já há algum tempo[6] — exatamente no momento em que a preocupação essencial no seio da Geografia muito precisamente dizia respeito a um processo amplo, complexo e sinuoso de reflexão ao nível epistemológico, partindo-se decididamente para o desvendamento do seu atrelamento ao poder do Estado, seja quanto à sua utilidade estratégico-militar-financeira (imbricação do Estado monopolista com o capital industrial-financeiro) ou quanto ao seu sentido "pedagógico"[7] (de formar patriotas) a que fizemos referência no item **II.** E, sem sombra de dúvida, hoje vai-se tornando lugar-comum apontar e avaliar as incorreções, deturpações, a ideologia, a ingenuidade de algumas assertivas dos livros didáticos, bem como a preocupação restrita, por parte de alguns autores, somente com sua característica de mercadoria, inexistindo cuidados maiores com a qualidade do ensino.

Aliás, devemos abrir um parêntesis: o professor comprometido com a formação da cidadania, isto é, com a proposta de construir junto com os educandos as condições para sua participação efetiva e crítica na sociedade contemporânea, entregar-se-á à "ditadura" de um livro didático qualquer que encontrou nas classes em que vai lecionar, decretará o seu desaparecimento da sala de aula, ou dará início ao trabalho de destruição da lógica que pretende sustentá-lo cientificamente?

---

6. **V.R.F. VLACH, "Algumas reflexões atinentes ao livro didático de Geografia do primeiro grau", in *Anais do 59 Encontro Nacional de Geógrafos,* v. I; e J. W. VESENTINI, "O livro didático de Geografia para o 2.° grau: algumas observações críticas", *in Anais do 5.9 Encontro Nacional de Geógrafos* v. 1, 199-209.**

7. **Y LACOSTE, *A Geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra.***

Nesse caso, dependendo das condições de trabalho, o livro didático poderá representar um pretexto para uma discussão do método em Geografia, levantada a partir de questões colocadas pelo conteúdo abordado, chegando-se, por conseguinte, à compreensão de que o conteúdo não se desvincula do método, que lhe dá sustentação teórica. Ao nível do 2.° grau, os alunos têm condições para tanto. E para mais... desde que sejam entendidos como sujeitos. Mas, será que os cursos de licenciatura estão formando professores dentro de uma concepção de autonomia do sujeito, de autogestão dos grupos sociais?

Se consultarmos os (poucos) trabalhos existentes a respeito do ensino de Geografia de 1° e 2° graus[8], ou se nos voltarmos para a nossa experiência de sala de aula, poderemos observar precisamente em que medida o livro didático é colocado, pelo professor, como o "mediador" entre o que ele apresenta a título de conteúdo e a sua atuação enquanto cumpridor de tarefas determinadas pela burocracia escolar. Nesse sentido, o próprio professor se coloca como um objeto — aquele que, à maneira do pesquisador positivista — localiza, enumera, quantifica e interpreta o funcionamento de um fato qualquer.

O "fato" pode ser, como exemplo, o capitalismo. Mas, há uma distância profunda entre a atitude de descrever a aparência deste conceito (e não fato) e a atitude de situá-lo historicamente, o que vai necessariamente (pelo menos em uma perspectiva crítica) mostrar uma ruptura entre um determinado "jogo de forças" (políticas, econômicas, culturais) estabelecido anteriormente, e o novo "jogo de forças" que quer irromper à luz do sol. Ora, há lutas so-

---

8. Cf. Sugestão para leitura, a seguir. Oferecemos essas indicações (não se trata de um levantamento bibliográfico exaustivo) que, *em alguns casos*, também apresentam uma bibliografia para posterior aprofundamento.

ciais nesse processo. Não há como fugir às contradições sociais, como ignorar que alguns (uma dada classe social) são sujeitos de um processo de transformações radicais que, a partir da segunda metade do século XIX, estendeu-se praticamente em toda a superfície terrestre. Mais do que nunca, a natureza tornou-se o objeto por excelência de alguns sujeitos muito bem caracterizados (historicamente). Em outras palavras, o capitalismo não é uma "coisa" acima dos homens a oprimi-los, mas é um processo "vivo" conduzido pelas lutas dos próprios grupos sociais (no caso, a burguesia industrial vitoriosa).

Na medida em que a maior parte dos autores de livros didáticos de Geografia também não se coloca como sujeito de um pensar crítico acerca dos temas que desenvolve por isso mesmo, retira-os do "programa oficial"), fica mais ou ***menos*** implícito que a realidade já está construída. É um dado objetivo e pronto, como o capitalismo que "naturalmente" permeia a nossa existência. Assim, muitas vezes nem "atualizações" são feitas (a não ser as de ordem estatística).

Embora muitos autores explicitem a sua preocupação em demonstrar que a Geografia é importante, útil, ainda dentro da concepção tradicional de que deve ser estudada para tentar "explicar as causas e as conseqüências dos diversos fatos que criam a complexidade dos espaços geográficos", não conseguem sequer motivar os alunos (os professores são os primeiros a reclamar do seu desinteresse) na sala de aula. O "Guia do Terceiro Mundo", por exemplo, seria melhor recebido do que a enfadonha seqüência fracionada de natureza-população-economia de seus livros!

O desinteresse dos educandos não pode ser explicado totalmente à luz da crise que, efetivamente, assola a escola. A este respeito, entendemos que é particularmente significativo considerar alguns desdobramentos que a abordagem abstrata de método e conteúdo em sala de aula, nos limites do livro didático, acarreta ao ensino de Geografia

É preciso, porém, ir além do livro didático. Se ê verdadeiro que os autores, regra geral, estão comprometidos com a mera reprodução do *status quo* (disso tenham clareza política ou não), não é menos verdadeiro que o professor freqüentemente não consegue constatar isso, desvendar a ideologia da neutralidade científica, desmontar a lógica do positivismo, denunciar o poder do Estado... e caminha na direção dos primeiros.

Há uma indagação que não pode deixar de ser feita: por que o livro didático acaba definindo o método e o conteúdo da aula de Geografia, embora muitas vezes sequer mencione algumas palavras sobre o método?

Abrir um capítulo sobre o assunto ou dele tratar em alguns parágrafos de suas introdução ou apresentação mudaria, por si só, a natureza do livro didático de Geografia?

A questão se coloca em outro nível, anterior e transcendente: como identificar a especificidade do método, como explicar a especificidade do conteúdo, como trabalhar a relação (dialética) entre ambos. Faz-se, então, necessário compreender a negação interna de uma sociedade (a nossa), simultaneamente sujeito e objeto do conhecimento. Segundo, é preciso que o professor se proponha a uma reflexão crítica, por exemplo, considerando que conteúdo poderá levar o aluno a agir também como sujeito na sala de aula.

Ao trabalhar esse conteúdo definido por ambos, o método emerge, agora de maneira significativa. Portanto, dos conteúdos abstratos, sem sujeito definido, sem sentido para a sua realidade cotidiana (histórica), de uma repetição monótona e seqüencial das páginas de um livro qualquer (o mais barato ou aquele escolhido pelos especialistas), passa-se, na prática, para um processo de construção (lenta, é verdade) da identidade própria de cada sujeito e do seu possível trabalho frente à sociedade internamente dividida, desigual, a que pertence, É a constituição de um trabalho pedagógico entre sujeitos (embora diferentes entre si) que permite descaracterizar e eliminar o monopólio

que o livro didático tradicional ainda exerce em relação ao método e ao conteúdo desenvolvido na sala de aula. O lugar que ele ocupa até agora é decorrência de uma prática pedagógica politicamente determinada pelos interesses das classes sociais hegemônicas, não obstante os protestos daqueles que defendem que a ciência só tem compromisso com a verdade (absoluta, por suposto).

À guisa de conclusão

Na medida em que o professor se assume como o sujeito do seu próprio trabalho na sala de aula, em que propicia condições para o aluno tornar-se co-produtor de conhecimento, o pedagógico e o político saem fortalecidos em uma prática que em nenhum momento separou-se de uma teoria (crítica), denegando-se assim as abstrações que caracterizam o livro didático quanto ao lugar, ao tempo e às classes sociais.

No interior dessa relação dialética entre educação e política, entre prática e teoria, outra face fundamental se revela: a inconsistência da lógica da identidade que embasa a Geografia tradicional, cujo conteúdo (e método) não resiste às análises mais acuradas. O esforço de algumas Secretarias de Educação, de forma mais ou menos democrática, no sentido de implementação de novas propostas curriculares de Geografia, a reboque das reivindicações de diferentes movimentos de professores de 1° e 2° graus, ressalte-se isso, permite-nos inferir que está tão defasada com a realidade atual que, sob tal configuração, não tem mais razão de ser na grade curricular.

É a condição de sujeito — do processo ensino-aprendizagem e do saber — que impedirá a implementação de uma única perspectiva da chamada Geografia crítica, o que negaria, a *nosso* ver, o seu traço essencial: a possibilidade de respeito à diversidade de caminhos na tentativa de transformação da realidade. Pela primeira vez, a Alteridade poderia se contrapor ao Mesmo...

SUGESTÃO PARA LEITURAS:

ARROYO. M.G. Pátria amada, ignorada. *Cadernos: Faculdade de Educação,* **BH, UFMG, (2), 3-19, 1985.**

BORDIEU, P. e PASSERON, J.O. *A reprodução. Elementos para uma teoria de ensino,* **RJ, Livraria Francisco Alves, 1982.**

BRABANT, J.-M. Crise de la géographie, crise de l'école. Révue *Hérodote,* **Paris, François Maspero, (2), 94-102, 1976.**

ESTRADA, M.L. Desenvolvimento dos conceitos de tempo e espaço no ensino de 1° grau. *Cadernos: Faculdade de Educação, B***H, UFMG, (2), 20-28, 1985.**

FOUCAULT, M. *Microfísica* ***do poder,* RJ, Graal, 1982.**

GIROUX. H. *Teoria critica e resistência em educação. Para além das teorias da reprodução,* **Petrópolis, Vozes, 1986.**

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura,* **RJ, Civilização Brasileira, 1982.**

HOBSBAWN, E. *A era das revoluções. Europa 1789-1848,* **RJ, Paz e Terra, 1981.**

————*A era do capital. 1848-1875,* **RJ, Paz e Terra, 1982.**

HORKBEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Critica. In BENJAMIN, W. et alii, *Textos Escolhidos,* **SP, Abril Cultural, Coleção Os Pensadores, 125-162, 1975.**

————*Dialéctica del iluminismo,* **Buenos Aires, Editorial SUR, S. A., 1970.**

LACOSTE, Y. *A Geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra,* **Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1977.**

————Brader la géographie ... brader l'idée nationale? Révue *Hérodote,* **Paris, François Maspero, (4), 9-66, 1976.**

PAGANELLI, T.Y., ANTUNES, A. do R. e SOIHET, R. A noção de espaço e de tempo — o mapa e o gráfico. Revista *Orientação,* **SP, USP — Instituto de Geografia, (6) 21-38, 1985.**

RESENDE, M.S. *A Geografia do aluno trabalhador. Caminhos para uma prática de ensino,* **SP, Loyola, 1986.**

ROSSATO, D.M.D. A Geografia que se faz é a que se ensina. *Anais do 59 Encontro Nacional de Geógrafos,* **PA, AGB — UFRS, v. 1, 463-467, 1982.**

SEABRA, M.F.G. Geografia(s)? Revista *Orientação,* **SP, USP — Instituto de Geografia, (5), 9-17, 1984.**

VESENTINI, J.W. Geografia crítica e ensino. Revista *Orientação,* **SP, USP — Instituto de Geografia, (6), 53-58, 1985.**

————O livro didático de Geografia para o 29 grau: algumas observações criticas. *Anais do 59 Encontro Nacional de Geógrafos,* **PA, AGB — UFRS, v. 1, 199-209, 1982.**

VLACH, V.R.F. A propósito da ideologia do nacionalismo patriótico do discurso geográfico. *Anais do 49 Congresso Brasileiro de Geógrafos,* **SP, AGB, livro 2, v. 1, 13-21, 1984.**

———————Algumas reflexões atinentes ao livro didático de Geografia do primeiro grau. ***Anais do*** **5° *Encontro Nacional de Geógrafos,* PA, AGB-UFRS, v. 1, 210-219, 1982.**

ZAMBONI, E. Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança: sugestões de trabalho. ***Cadernos: Faculdade de Educação,*** **BH, UFMG, (2), 29-40, 1985.**

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*s 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 questão 1 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 percepção[2]. 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.° 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 critica 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 tema[3], 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 ***fatos,*** 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 8 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 fora***m*** 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 cientifização 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 Reichembach, 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 passado?* Madrid, siglo veintiuno, 1977,** p. **156.**

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

história: a "evolução" da medicina, a "religião" dos tupinambás, etc. —, deve-se deixar patente que a geografia iniciada no século XIX, a geografia moderna ou científica que hoje atravessa uma crise, possui determinações históricas que a fazem radicalmente diferente de tudo o que existia antes sob o rótulo "geografia". Não nos devemos ater a *palavras,* que são aparentemente eternas: família, medicina, geografia, capital..., mas sim a *conceitos,* que são históricos e relacionais. 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 pressupostos cuja reposição é essencial à concretitude 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 geográficos[7], 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 LACOSTE, 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 industriáis-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 instituído[9].

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 critico, 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 espontaneismo. 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) critica(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***[11] 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

---

[11] **"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 Lénin — 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.

---

[12] **MARX, Karl — *Critica ao programa de Ghota,* Porto, Portucalense, 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 ambientai 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 noutro 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 rediscutidos c 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 critico e mesmo da democracia **é** a pluralidade de opções c 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 aluno[13]). 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, S*****ão Paulo, Loyola, 1986.**

grafia vem redescobrindo, percebeu argutamente que uma educação para a liberdade só pode existir com professores que vivam (e aprendam) em relação de reciprocidade com os alunos e com a comunidade, o que significa que se deve ter planejamentos (e programas) pouco rígidos e sempre abertos a novos acontecimentos e experiências[14].

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 1° e 2° 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 naquela 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°* 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) critica(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 enfocar 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 reprodutor 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 enfocar 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 fenoménica: 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 aparências[16]; 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 dialetícamente 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 esquema[21].

---

[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 geográfica[22]. 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 2° 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 enfocar 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 critica 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 re solver...

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 sabei, 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 1° e 2° 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 freqüência 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 1° e 2° 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 pedagógica [23]. 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 contradições, 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.

A UNIDADE *(DIVISÃO) DA* GEOGRAFIA E O SENTIDO DA PRÁTICA

Nelson Rego (*)

Este é mais um ensaio sobre a teoria geográfica, tema de discussão que em algumas ocasiões tem sido classificado como enfadonho e aparentemente sem fim. Ora, a polêmica será sempre aparentemente sem fim enquanto a ciência estiver imersa no movimento geral da sociedade, enquanto houver diferença de objetivos e necessidade de conhecimentos a serem construídos; e será sempre enfadonha para quem prefere o fato estático, perfeitamente lapidado, dominado e não-referente a coisa alguma do mundo mutável.

Importa é saber se existem avanços. Em resposta a essa questão, o fazer geográfico demonstra uma mudança que parece inegável: tornou-se no mínimo embaraçoso falar de espaços sem falar das pessoas; das pessoas reais, contextualizadas em relações e conflitos de classe, das pessoas que trabalham, produzem e nada ou pouco têm que lhe pertença. A discussão introduzida e desenvolvida pela denominada Geografia Crítica aponta, em suas várias vertentes, o compromisso da ciência com os homens. Não se teoriza com a intenção diletante, mas se toma por referenciais práticos a necessidade de se transformar a vida e a permanente pergunta — o que fazer?

* **Professor do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.**

Procura-se o significado social da Geografia em duplo sentido: primeiro, como ciência que busca os procedimentos teóricos e instrumentais que clarifiquem a construção social do espaço geográfico; segundo, como ciência que se interroga sobre as relações desse conhecimento com a própria sociedade, discernindo a que interesses particulares serve uma disciplina geográfica feita sobre a ausência de homens concretos, e como a Geografia, oposta a essa anterior, contribui para a consciência, e esta para a mudança social.

Há, pois, uma indissociável relação entre o esforço teórico e a exigência da prática, numa reciprocidade tal que um momento não precede o outro, mas se reforçam continuamente: tanto a teoria subsidia a ação quanto a prática aponta as direções em que o pensamento deve avançar e se reformular. Este ensaio não tem outro objetivo, deseja novamente discutir a ciência geográfica, tomando por base o confronto de argumentos expressos em atividades diversas, principalmente a docente, e, de maneira muito especial, as críticas e contribuições referentes ao trabalho anterior, *"A ciência social que investiga a natureza"* (publicado nos "Anais do 4° Congresso Brasileiro de Geógrafos", livro 2 — volume 2, 1984).

Para tanto, será necessário sintetizar inicialmente as afirmações contidas naquele trabalho, assim como o teor dos comentários a ele pertinentes. "A ciência social que investiga a natureza", face a completa ausência de unidade entre as pesquisas que se intitulam geográficas, abordou o problema de objeto e método em Geografia através de uma das mais persistentes fragmentações dessa ciência, a análise dicotomizada entre sociedade e natureza. A busca

de explicações fundamentais para a organização espacial[1] indica um rumo para a desejada unidade: se reconhecermos a sociedade como a instância[2] genericamente determinante do espaço geográfico, podemos enfocar a natureza como um conjunto de elementos envolvidos e transformados pelos sistemas produtivos. No entanto, ainda permanecem processos físico-naturais para além da determinação humana, compondo uma outra natureza que se entranha com aquela transformada. A determinação social não elimina a presença de duas instâncias diferenciadas que, para a própria competência da análise científica, devem ser apreendidas, em sua peculiaridade. Como, então, alcançar a unidade da ciência geográfica, enquanto análise simultânea da sociedade e da natureza, se aceitarmos, em princípio, a dificuldade que a diferença entre as duas instâncias traz para a construção de uma metodologia ***comum*** ao estudo de ambas?

[1] **O que se entende por "organização espacial"? Conceito emergente da Nova Geografia, parece ainda muito impregnado pelo pressuposto funcionalista da manutenção. Pode, sem dúvida, ser reelaborado pela Geografia Crítica, que prefere, contudo, referir-se mais freqüentemente à "produção do espaço", enfatizando a historicidade e sua base material. Como os conceitos se transformam a partir de seu significado original, parece lícito expressar com "produção-organização do espaço" tanto a historicidade. quanto os arranjos (sem o restrito sentido funcionalista) estruturados pelos sistemas de produção.**

[2] **Aqui se faz oportuna a explicação do sentido conceitual com o qual se utilizou a palavra "instância", sentido já utilizado no trabalho anterior, porém de maneira pouco usual e não explicitada. Deriva da ampliação de um dos significados da palavra, quando esta designa cada um dos momentos que compõem uma dada seqüência, portanto, partes que se articulam num conjunto; assim, as instâncias "sociedade" e "natureza", compostas por outras menores, formam uma totalidade que se transforma pela interação de seus componentes, que se opõem, se combinam, se alteram e se confundem sem deixar de se diferenciar, isto é, sem perder a qualidade de instâncias — partes singulares constituintes de um todo.**

Apoiada no paradigma funcionalista, a Nova Geografia (também chamada, simplesmente, de Geografia Quantitativa — sintomática redução da filosofia subjacente ao seu principal conjunto de instrumentos) adapta o método das ciências físico-naturais para o estudo da sociedade, assumindo, com isso, pressupostos ideológicos que acabam por esconder o movimento social quase numa Mecânica. Inversamente, a Geografia Critica, sustentada principalmente pelos métodos dialéticos, com domínio marxista, revela o que a Nova Geografia quase sempre omite: a sociedade de classes e suas determinações sobre a produção-organização do espaço; mas essa não pode apenas com a dialética, ou com as dialéticas, explicar os processos físico-naturais. Desse modo, o trabalho anterior propôs como possível caminho para a Geografia sua confirmação entre as ciências sociais e a adoção dos métodos dialéticos como a maneira básica de procurar as explicações de seu objeto de análise, mas guardando dentro de si, como um capítulo, a metodologia desenvolvida pelas ciências físicas e naturais.

As criticas recebidas podem ser sintetizadas e classificadas como relativas à afirmada impossibilidade de se compreender sociedade e natureza através do mesmo método ou relativas à proposta de se abranger na Geografia ambas as instâncias. O primeiro conjunto de críticas pode ser subdividido em duas perspectivas: uma que defende o Funcionalismo, outra favorável à dialética hegemonizada pelo Marxismo. A defesa funcionalista consiste em negar que a adaptação da metodologia desenvolvida pelas ciências físicas e naturais para o estudo da sociedade implique, necessariamente, em pressupostos ideológicos, representando, antes, a garantia da objetividade científica. A argumentação marxista, por outro lado, afirma a existência de uma dialética também na natureza, o que fundamentaria a unidade teórica e metodológica da Geografia. Ou seja, funcionalistas e dialéticos marxistas parecem reivindicar para seus respectivos métodos a capacidade de abarcar

toda a extensão da totalidade sociedade-natureza. O segundo grupo de críticas aceita a impossibilidade de se compreender essa totalidade através de um só método, mas nega, exatamente por esse motivo, o estudo de ambas as instâncias pela ciência geográfica. Dividem-se em pró-natureza e pró-sociedade, conforme entendem uma dessas instâncias como determinante do espaço geográfico.

Sintetizadas as afirmações do trabalho anterior e as críticas a ele referentes, torna-se possível a tentativa de nova teorização.

A unidade através do funcionalismo

A diversidade de objetos e disciplinas científicas aparentemente é superada pela aplicação de um mesmo método de análise: o neopositivista, elaborado sobretudo a partir do desenvolvimento da Física e freqüentemente referido por seus defensores como *"o* método científico", por se fundar sobre a distinção entre sujeito e objeto e associar a essa separação o domínio da objetividade.

Adaptado para as ciências sociais e buscando uma inspiração mais imediata na Biologia, o método ganhou, e ainda conserva, o título de Funcionalismo, extensão metodológica que se abriga portanto, ao menos em parte, no neopositivismo, embora tenha sido formulada por Durkheim para a Sociologia, e por seus seguidores para outras ciências da sociedade, antes mesmo da depuração do Positivismo de Comte no atual Positivismo, mais racionalista e coordenado por várias tendências. Autores que utilizam conceitos de modo muito elástico costumam tornar o Funcionalismo sinônimo do próprio Positivismo contemporâneo, mas é lembrando seu caráter de extensão (e adaptação, o que implica na ausência de uma completa linearidade) do método maior para as ciências sociais que se ressalta o significado com o qual Durkheim, Talcott Parsons e outros o forjaram, reestruturando as diretrizes positi-

vistas e neopositivistas com o aprofundamento das idéias evolucionistas e da analogia entro as instituições sociais e as funções cumpridas pelos órgãos dos seres vivos mais complexos. Seria por demais temerário tentar resumir em poucos parágrafos os enunciados que são comuns às várias correntes do Positivismo Lógico e que, por extensão, também configuram menos ou mais as diversas linhas do Funcionalismo; porém é imprescindível mencionar a permanência do conceito de função como o sustentáculo da visão funcionalista, como a maneira de orientar as ciências sociais, segundo o modelo organicista, para o estudo sistêmico dos objetos sociais, isentando-as supostamente, enquanto permanecerem restritas a essa orientação, de juízos de valor e aproximando-as da objetividade positiva.

Apesar das advertências do próprio Durkheim sobre os excessos que a aplicação do modelo poderia gerar, a analogia da sociedade com os organismos biológicos tornou-se cada vez mais implícita, isto é, introjetou-se como um hábito, um dogma, que dispensava explicitação, questionamento. Esse caminho percorrido pelo Funcionalismo foi, sem dúvida, impregnado de significação ideológica, pois são evidentes os limites da analogia organicista: cada ser vivo é, afinal, um sistema coeso de órgãos e funções que lhe garantem a autoconservação, nada, portanto, que lembre a sociedade dividida em classes, cujo antagonismo move a superação (destruição) de contextos históricos por outros, onde mudam as instituições, as hegemonias e as relações sociais. O predomínio dessa analogia não foi, de certo, isento de juízo de valor, pois, ao esconder a mudança social numa comparação extremada, apresentou, amiúde, a sociedade burguesa como o estágio talvez definitivo da evolução humana, o estágio mais complexo e racional, mais incorporado de "órgãos" e "funções", que se prolongaria pelo acréscimo linear de civilização e conhecimentos. Não por outro motivo, a designação do Funcionalismo como o

paradigma da manutenção passou a ter um sentido cada vez mais ideológico, como também assim se revelou o corolário da mudança como patologia do "organismo" social.

Seus defensores, porém, argumentam que se deve distinguir os fins para os quais o Funcionalismo foi usado e corrompido do paradigma mesmo que, como estrutura de conceitos básicos e proposição metodológica, não seria necessariamente (logicamente) comprometido com o discurso conservador. Em outras palavras, deve-se distinguir a redução tão-somente ideológica do paradigma a uma simples e extremada analogia, com todas as implicações decorrentes, do Funcionalismo como teoria e método que visa orientar a construção das ciências sociais por uma firme noção de objetividade, o que passaria pela busca das funções sociais como um modo de desvendar a articulação social mais complexa, sem julgamentos sobre a mudança ou conservação do sistema relevado. O controverso enfoque da manutenção, mal compreendido e exagerado na sua importância tanto por funcionalistas como por seus críticos, seria apenas um recurso utilizado com a finalidade de compreender e organizar conceitualmente as diversas funções num todo sistêmico, podendo ser aplicado no estudo de qualquer sociedade, e não apenas a burguesa, o que demonstraria a sua isenção de ***juízos*** de valor. Repetindo e enfatizando, não haveria na teoria e no método funcionalistas uma necessidade lógica intrínseca que levasse à defesa da ordenação capitalista e da hegemonia burguesa.

Mas se há uma possibilidade de defesa para o Funcionalismo, por outro lado, seus representantes mais críticos e intelectualmente honestos não deixam de reconhecer a maciça vinculação funcionalista com as diversas estruturas de poder na sociedade burguesa, ou pelo menos, num plano mais teórico, a dificuldade metodológica para compreender a mudança social (para citar dois autores no âmbito geográfico: Chorley e Heggett em "Modelos sócio-econômicos em Geografia"). Se não há, de fato, uma necessidade intrínseca que o leve a se tornar uma expressão

ideológica burguesa, porque então o Funcionalismo em particular, e não o Weberianismo ou a Fenomenologia, por exemplo, compromete-se de maneira tão especial e direta com interesses conservadores? Não parece lícito acusar o Funcionalismo de ter surgido como intencional resposta, direto reflexo da necessidade de legitimar ideologicamente a sociedade capitalista e burguesa (seria demasiadamente mecânico). Mas tão próximo se tornou o seu comprometimento com essa sociedade que, enraizado na própria teoria e no método, deve revelar uma possibilidade intrínseca, não sendo apenas resultado de um desvirtuamento prolongado. Nesse caso, seu próprio fundamento teórico deve evidenciar uma impregnação de valores e conceitos burgueses, não causando surpresa que seu desenvolvimento não tenha resistido à cooptação e ao imbricamento com o discurso ideológico.

Na base do Funcionalismo está a mesma objetividade postulada pelo Neopositivismo e trazida para as ciências sociais; objetividade associada à distância entre sujeito e *objeto e à* noção de neutralidade científica. Será, no entanto, possível, e mesmo desejável, idêntica neutralidade na investigação de múltiplos objetos específicos? Será sempre a mesma relação que se estabelece, por exemplo, entre o investigador e o movimento dos astros celestes ou a interferência do Estado nos conflitos de classe? O postulado da objetividade parece estacionado numa mística dogmática ao desconhecer que tanto a seleção do problema de análise como a destinação dos conceitos produzidos estão imersos no contexto social, e que esses dois fatores certamente não são alheios ao fazer científico ou à "função" do cientista.

Mesmo a seleção de objetos físicos e naturais envolve o condicionamento de pesquisador, que para este ou aquele problema dirige seu esforço de análise; mas essa seleção no estudo da sociedade se reveste de uma significação valorativa toda especial. Geralmente, as questões são, ou deixam de ser, focalizadas como objeto de análise me-

diante a existência de um contexto valorativo que as julga relevantes ou não. Basta lembrar que as discriminações raciais ou contra a mulher só se tornaram objeto de estudo sociológico quando foram vistas como problemas sociais, isto é, quando os discriminados puderam expressar não serem "naturais" suas subordinações. Do mesmo modo, só passaram a merecer maior atenção analítica as organizações e movimentos de trabalhadores quando estes impuseram-se (impõem-se) como gestadores de uma nova história, e, simultaneamente, trouxeram da marginalidade as teses de Marx, Engels e outros, contrastando-as com a ciência (ideologia) oficial.

Porém, ainda mais envolvido pelas interferências sociais é o destino dado aos conceitos produzidos. Se na seleção do objeto de análise existe um forte condicionamento, permanecem, todavia, possibilidades de escolha que, ignoradas pela maioria, serão privilegiadas por exceções individuais; já a destinação dos conceitos é completamente determinada pelo contexto social, sendo que eles são produzidos como que extraídos de seus autores, ganhando um sentido social maior nas maneiras pelas quais são utilizados. Essa determinação envolve também as conquistas (conceitos, descobertas, invenções) alcançadas pelas ciências físicas e naturais, mas adquire nas ciências sociais outra dimensão, pois relaciona-se diretamente com o ideário que a sociedade faz de si e, nessa medida, ao mesmo tempo que o conceito tem seu uso determinado pelo contexto social, ao ser utilizado torna-se ele próprio um elemento formador desse contexto. As aplicações de conhecimentos atingidos pelas ciências físicas e naturais podem ser utilizadas para fins pacíficos e construtivos ou para forçar a submissão de povos inteiros; os conceitos emitidos pelas ciências sociais, contudo, estão relacionados à legitimação de novas ou velhas ordens sociais, que dirão da utilidade designada a cada uma das ciências.

Portanto, o que se ressalta através da utilização dos conceitos produzidos é a diferente relação sujeito-objeto

entre as ciências físicas-naturais e as sociais. Enquanto para estas, o sujeito é exterior ao objeto, nas ciências sociais o pesquisador está incluso no objeto, que sempre vem a ser em última análise o sistema social no qual está inserido, que, por sua vez, tem no conceito produzido um dos agentes de sua dinâmica ou inércia. Enquanto os objetos físicos e naturais apenas podem ser descobertos em sua realidade própria, e esse conhecimento utilizado para fins pragmáticos, mas não podem ter retiradas de si as determinações mais fundamentais da matéria (que nós expressamos na forma de leis), os sistemas sociais são transformados ou mantidos pela atividade política, o que inclui verter conceitos para um sentido prático. Evidentemente não se ignora a condição física do ser humano, que também é envolvido pela materialidade universal; no entanto, ressalta-se o movimento histórico conduzido pelas relações sociais e pelo confronto político como a emergência de uma nova instância, onde a explicação do movimento não se encontra em leis irreversíveis e genericamente válidas.

Assim, se os conceitos, via soluções políticas, podem interferir na realidade social, a relação sujeito-objeto nas ciências sociais não pode pautar-se pela mesma noção de objetividade-neutralidade existente nas ciências físicas-naturais. Isso não significa o abandono da lógica e a adoção de perspectivas deformadas e estreitamente parciais e finalistas, mas o reconhecimento de que as ciências sociais abordam essa outra instância, essa singularidade emergente do mundo natural anterior, que se move ou se mantém fixa inclusive pelo ideário que faz de si. Se a consciência e a ideologia estão vinculadas à base material da sociedade, recusando afirmações idealistas do tipo "o pensamento antecede e produz a realidade", por outro lado, não se pode desconhecer a interferência dos conceitos sobre as relações entre as classes. Nesse sentido, nessa reciprocidade entre estrutura material e pensamento, é que o cientista social, na medida em que é um construtor do ideário da sociedade, não apenas apreende seu objeto de análise, mas

constitui, através das injunções do sistema, num dos agentes desse objeto, estabelecendo um compromisso que existe acima das vontades individuais dos pesquisadores em aceitar ou recusar essa condição.

Um paradigma que não contenha em seu cerne a noção desse compromisso tem o caráter que possibilita torná-lo um instrumento de mistificação ideológica, porque a ausência de tal noção já por si é ideológica: omite a inserção da ciência no confronto político da sociedade. A partir desse início, não é incoerente a cooptação pelo financiamento que seleciona os objetos de análise e dá aos conceitos emitidos (encomendados) o uso que lhe convém. Nesse contrato entre bem pronunciados interesses de classe hegemônica e a produção ideológica de conceitos, a necessidade de escamotear os antagonismos sociais encontra seu veículo excepcional nos desdobramentos da analogia organicista, que se disfarça numa linguagem crescentemente sofisticada e quimericamente objetiva.

A chamada Nova Geografia evidencia exemplarmente as implicações do paradigma funcionalista traduzido em teorias diversas. Uma ilustração reveladora dessa Geografia é constituída pelas teorias da difusão espacial, que enfocam a propagação de técnicas modernas, principalmente agrícolas, como se a comparassem aos círculos provocados pelo arremeso de uma pedra num lago. Isto é, como se a aplicação de tecnologia ocorresse numa superfície (espaço geográfico?) socialmente quase homogênea, onde as "forças de atrito" opostas à propagação das "ondas" são compostas por resistências culturais, falta de capital e outros fatores, mas onde raramente são mencionadas as diferentes conseqüências que a inovação tecnológica traz para os homens desigualmente situados frente à propriedade dos meios de produção. No caso agrícola, enfatizam as novas técnicas (e, com alguma freqüência, as mudanças culturais associadas à assimilação dessas técnicas) como um conjunto de fatores necessários ao desenvolvimento; porém, quantas vezes, no meio de tratores, adubos

e pesticidas, indagam pela subordinação da agricultura ao capitalismo industrial, pelo significado, nesse contexto, da incorporação tecnológica jogada sobre a intocada estrutura latifundiária? Quantas vezes, enfim, indagam pelo crescimento acelerado dos contingentes de trabalhadores volantes e da miséria, cercando a abundância gerada? É ainda aquela mesma analogia, sempre implícita (talvez até inconsciente), que permite a visão de uma suposta coesão orgânica da sociedade, onde a incorporação tecnológica e o crescimento econômico aparecem, respectivamente, como "input" e "output" de um todo social abstrato.

Faz-se oportuno recordar que as teorias geográficas do difusionismo espacial estão contidas em teorias difusionistas mais amplas, oriundas da Sociologia e da Economia relacionadas ao paradigma funcionalista e elaboradas principalmente nos Estados Unidos, a partir da década de 50, em instituições financiadas pelo grande capital. Igualmente, convém lembrar que o fundo dessas teorias é o pressuposto de uma linearidade de interesses (e de uma coesão orgânica) entre estados desenvolvidos e subdesenvolvidos, o que justificaria a entrada sem precedentes das multinacionais nas economias periféricas e a criação e divulgação dessas teorias, ao mesmo tempo, instrumentais e legitimadoras.

Adotar o Funcionalismo como método da ciência geográfica, a fim de aproximar o estudo da sociedade do enfoque neopositivista das ciências da natureza parece implicar de maneira intransponível numa opção ideológica que, em nome de uma suposta objetividade, acaba, na verdade, por despolitizar a visão dos objetos sociais, abrindo caminho para a extrema sobreposição do fazer científico com a consecução de metas particulares. Talvez seja possível, e até desejável, a assimilação de aspectos específicos desenvolvidos pelo funcionalismo que, recontextualizados por outros paradigmas, poderiam alcançar novos e interessantes significados. Ressalta-se, contudo, a recusa ética

dessa concepção epistemológica derivada, inicialmente, do Positivismo de Comte e hoje sofisticada e sustentada pelo Neopositivísmo.

A unidade através do Marxismo

Aos marxistas, em princípio, não é necessário demonstrar a singularidade que as ciências sociais devem expressar em relação às físico-naturais, pois basilares para o Marxismo são as noções de historicidade e transformação conduzidas pela luta de classes e a inserção ativa do pensamento no contexto social. Desconsiderando interpretações mecanicistas, presentes tanto numa certa vulgarização do Marxismo, quanto nas suas versões para doutrinas estáticas em estados totalitários, sublinha-se desde Marx, passando por Gramsci, a importância da consciência, feita e vertida na atividade política, como condição necessária para a transformação, assim como o instrumento representado pela ideologia para a manutenção de hegemonias de classe e organizações sociais. Para ***reforço*** dessa noção, deve-se lembrar Sartre, sempre em debate com o Marxismo, que enfatizou, talvez mais do que qualquer outro pensador, o futuro (enquanto um projeto que orienta as ações) como um construtor do presente e como uma ruptura coro a seqüência indicada pelo passado — o que distingue radicalmente o mundo dos homens da instância natural e, por certo, guarda alguma reciprocidade com a defesa que Habermas e Adorno, fundamentados nessa relação entre pensamento e sociedade, fazem da constituição de um método autenticamente singular para as ciências sociais.

Assim, demonstram uma certa incompreensão do humanismo marxista os argumentos que, com alguma freqüência, em debates e atividades diversas, propõem a adoção de seu método dialético como maneira de se alcançar a unidade epistemológica no estudo da sociedade e da natureza. Essa incompreensão se manifesta tanto na extensão

da dialética ao estudo da natureza quanto na redução desta ao conceito de segunda natureza, pois, no primeiro caso, "humaniza" o inumano, enquanto, no segundo, confunde aquilo que é transformado socialmente, e nesse sentado humanizado, com a própria instância onde interagem as determinações físico-naturais. Em ambos os casos, ao invés de se evidenciar, dilue-se a diferença numa equivocada visão de homogeneidade.

Se estendermos o método **à** natureza e convencionarmos qualificar de dialéticas as simples idéias de interação e mudança, então veremos dialética desde na transformação de massas vegetais em depósitos carboníferos até na modelação das costas pelas ondas do mar, passando por toda a química orgânica da cadeia alimentar ou pela circulação atmosférica. Do mesmo modo, se igualarmos a dialética a um mero esquema nominal de tese, antítese e síntese, serão dialéticos os mesmos exemplos e uma infinidade de outros. Afinal, todas as coisas, desde montanhas e rios até insetos e partículas minerais, interagem com outras e, mais cedo ou mais tarde, transformam-se, ainda, em outras; e qualquer uma, ou qualquer conjunto delas, pode ser considerada tese, em oposição a uma segunda, simples ou composta, que será antítese, resultando da interação e mudança uma síntese, nova tese. Mas onde está a grande descoberta? No fato de que tudo muda? Isso Heráclito já sabia.

De que serve generalizar (e reduzir) um conceito a ponto da ser referente a absolutamente tudo, se com isso não se consegue mais que "revelar" o óbvio e dissolver o singular no indiferenciado? Procedendo como um Funcionalismo às avessas, será lícito passar para as causalidades físicas e naturais o sentido novo e mais relativo que o conceito de determinação alcança no estudo da instância social, onde as alternativas são ou deixam de ser realizadas historicamente pelas intencionalidades sociais substanciadas em forças políticas? Por certo, pode-se tentar referendar a visão de uma dialética natural em aspectos marginais

da obra de Hegel e, muito mais, no conhecido volume "A dialética da natureza" de Engels. Porém, é preciso considerar que, desde a época de Hegel e posteriormente de Engels, o avanço das ciências físicas e naturais, descobrindo as leis e determinações fundamentais da matéria, descartou esquemas mentais encaixáveis abstratamente na análise de qualquer objeto. Ao mesmo tempo, faz-se também necessário pensar na evolução permanente do pensamento dialético, que parece ter ultrapassado a pretensão de formular leis e enunciados universais, selecionando, de maneira teórica e metodológica cada vez mais singular, a dimensão humana, social e histórica como seu invólucro de objetos de análise.

Mais consistente é a tentativa de unidade através da ênfase ao conceito de segunda natureza, que estabelece, sem dúvida, um forte elo entre a sociedade e a instância natural; porém, esse conceito algumas vezes mal interpretado é sobreposto à natureza em sua inteira dimensão e, assim, a reduz a um meio completamente humanizado.

Compreendendo-se o processo social de assimilação da natureza como um conjunto de meios de produção, focaliza-se o metabolismo (para usar a expressão de Marx) que há entre o homem e o meio natural, relação constituída pelo trabalho socialmente determinado. Com isso, esclarece-se a transformação contínua de ambientes, paisagens, espécies animais e vegetais e, até, de ciclos naturais (que são encurtados para acompanhar as velocidades crescentes dos processos produtivos) pela incorporação de trabalho cristalizado em diversas formas de capital. Evidencia-se, também, a maneira de apropriação do meio natural, pois não se investiga, evidentemente, um trabalho abstrato, mas aquele mediado e coordenado pelas relações sociais. Assim, apreendendo a transformação da natureza em natureza socialmente produzida, abre-se, entre outras possibilidades de análise, uma perspectiva ecológica que, ao in-

vés de se referir a ações de um vago gênero humano, irá mencionar os objetivos pelos quais se orientam os modos de apropriação e produção do meio natural (social).

No entanto, a transformação da natureza pela sociedade não elimina processos resultantes da interação de determinações físico-naturais, que persistem alheias ao outro conjunto de determinações, as sociais, compondo uma primeira natureza, ou, simplesmente, a natureza mesma, que deve ser entendida necessariamente não apenas como o somatório de ambientes, paisagens, espécies e ciclos, mas como o resultado das primeiras determinações, com ou sem alterações provocadas pelo trabalho humano. Essas determinações, para a própria competência da análise e alcance da visão ecológica, devem ser compreendidas em sua realidade físico-natural.

O conceito de segunda natureza abre caminho para um entendimento dialético das relações entre as duas instâncias, discernindo as determinações sociais **na** apropriação da natureza e o modo como esta, transformada, apresenta novas condições para a rearticulação dessa totalidade. Mas julgar que isso resulte numa compreensão mais extensa da natureza e na unidade da ciência geográfica, enquanto esta se ocupar da explicação de processos físico-naturais, resulta de uma avaliação precipitada sobre o alcance do conceito, como se a natureza, por ser "puxada" para dentro do processo produtivo, fosse incluída e subjugada em todas as suas dimensões; ou por se falar numa dialética da totalidade sociedade-natureza devesse ser essa totalidade, em sua inteira extensão, igualmente dialética e humanizada. O homem está incluído na materialidade universal e imprime nesta materialidade que o envolve a sua feição humana, o que não significa uma indiferenciação final; como se o conceito dialético de totalidade implicasse numa igualdade das partes, como se não fosse justamente o contrário, com a diferença das instâncias devendo ser expressa e apreendida por métodos pertinentes e igualmente diferenciados.

Geografia e Prática

Enquanto for objetivo da Geografia a explicação simultânea da sociedade e da natureza, Marxismo e Neopositivismo com sua versão Funcionalista, os dois paradigmas hegemônicos do pensamento contemporâneo, não respondem pela unidade dessa ciência. Outras concepções teóricas e metodológicas de ciência social, ao recusarem o caminho funcionalista, devem enfatizar a singularidade social em relação à natureza e, assim, tal como o Marxismo, também não terão, salvo mal-entendidos, a presunção de alcançar a referida unidade. Poderia-se, ainda, pensar na criação de um método particular para o enfoque espacial, mas isso, além de provavelmente redundar em artificialismos e meras descrições distributivas e locacionais, talvez viesse apenas confundir alguma extensão variante das metodologias já existentes com a autêntica elaboração de soluções inéditas. Aliás, considerando a distinção entre sociedade e natureza, entre consciência e inconsciência, torna-se difícil acreditar que uma nova proposta epistemológica de explicação pretensamente fundamental e simultânea de ambas as instâncias contenha mais que elocubrações desastradas e mirabolantes, senão, como o Funcionalismo, implicações nitidamente ideológicas.

Com a vinculação do fazer científico aos grandes paradigmas estabelecidos, muito mais que métodos particulares para as diversas ciências, configuram-se, isso sim, derivações ou prolongamentos dos paradigmas em submétodos e técnicas, atendendo as necessidades e objetivos de cada ciência. Assim, ao invés de se falar, por exemplo, em métodos da Física e da Biologia, ou da Sociologia e da História, mais esclarecedor é mencionar modos paradigmáticos de fazer ciência: o neopositivista, o marxista, o fenomenológico e os demais que venham a se confirmar na estatura de paradigmas. Modos que, certamente, não se aplicam indistintamente a todas as ciências e nem a uma só

ciência, separando-se, numa primeira divisão, em relativos a objetos físico-naturais ou sociais e, muitas vezes, procurando interfaces ou disputando posições, conforme se complementem ou se excluam mutuamente. Modos que, formulando a partir de suas concepções básicas desdobramentos, técnicas, instrumentos e terminologias bastante peculiares, se configuram com distintas "personalidades", sobre as quais o investigador só adquire real domínio através de esforço prolongado.

Essa condição salienta o debate em torno da determinação mais decisiva para a produção-organização do espaço geográfico, como um caminho para definir a esfera de análise geográfica e seu modo de fazer ciência, pois se torna evidente a quase impossível unidade da Geografia que, enquanto ciência da sociedade e da natureza e reconhecendo a diferença entre as instâncias, deve realizar uma costura muito difícil entre modos de fazer ciência e esforços cognitivos. Uma necessidade de escolha parece se impor, uma escolha que permita o aprofundamento e a competência da análise geográfica e derrube o estigma da generalidade vazia e até, senão principalmente, ideológica. Uma escolha que se decida na prática dos geógrafos e no debate referido a determinação básica do espaço geográfico.

0s argumentos que defendem a determinação natural não devem ser associados sempre ao antigo mas ainda presente determinismo geográfico-natural; antes, partem de visões freqüentemente ingênuas e autojustificadas como ecológicas. Insistem, preferencialmente, em chamar a atenção para os limites físicos impostos como condição para a continuidade da vida, lembrando que esta, para a maioria dos seres, incluindo o homem, só é possível dentro de um certo espectro de combinações determinadas pela interação da Atmosfera, da Hidrosfera e da Litosfera na película superficial do planeta. Reforçam a noção de que esses limites físicos acabam por constituir limites também para a atividade e a interferência humana nos ecossistemas e, num alcance mais abrangente, no ambiente total composto

na superfície planetária, repercutindo o desrespeito a esses limites num comprometimento para a preservação da vida ou, pelo menos, em catástrofes parciais.

Denotam, no entanto, tais argumentos um entendimento falho do sentido em que se discute a determinação fundamental do espaço geográfico e mesmo do conceito em si de determinação. Não se pode negar que as necessidades vitais do homem são atendidas dentro de certos limites, não muito elásticos, de composição ambiental, mas esses limites físicos, determinados sem dúvida por interações igualmente físicas, não vêm significar por sua vez a própria determinação do espaço geográfico: aquilo que o move, produz, organiza. Com o perdão da redundância, que os defensores dessa linha de argumentos deixam de ver, limites apenas estabelecem... limites: a esfera do possível e o "castigo". Nada informam sobre a ação e sobre seus motivos.

Mesmo que sejam incontáveis os exemplos de submissão dos homens à natureza, difícil é não reconhecer que, regularmente, são os interesses e ações de classes condutoras que determinam estruturas fundiárias e formas agrícolas, concentrações e hierarquias urbanas e industriais, eixos de transporte e comunicações, relações de centro e periferia; em poucas palavras: que produzem e articulam o espaço, como um elo essencial da ordenação-dominação da sociedade. Uma determinação que, nesse contexto, se dirige também à natureza (dela se apropria e transforma), transgride as condições favoráveis à vida, sofre reveses e repassa as conseqüências desigualmente entre os homens.

Desse modo, com a explicação fundamental do espaço geográfico sendo a explicação dos motivos sociais, a Geografia, descartando a generalidade em troca do aprofundamento, deve buscar um modo de fazer ciência coerente com esse entendimento. A escolha em favor da sociedade não significa um abandono completo do estudo da natureza, que continua incluída no âmbito da ciência geográfica enquanto natureza apropriada e transformada na produção-

organização do espaço geográfico, mas significa uma renúncia, em favor das ciências genuinamente físico-naturais, da tentativa de explicar processos exteriores à determinação social.

A essa limitação do objeto geográfico pode-se obstar a necessidade de compreender em conjunto a sociedade e a natureza que, mesmo sendo instâncias radicalmente diferenciadas, estão, afinal, imbricadas numa totalidade indissociável. Uma apreensão de conjunto sustentaria, inclusive, uma sólida perspectiva ecológica que, conhecendo os motivos sociais e os processos da natureza, esclareceria, dos dois lados, o embate da sociedade com as condições ambientais, demonstrando, entre outros aspectos, como e por que certas alterações de ambientes trazem prejuízo à qualidade de vida, mas, através das relações entre as classes, trazem para uns apenas o prejuízo, e para outros, a reprodução do capital.

Complementarmente, deve-se indagar se a proposta limitação da Geografia não reforçaria a crescente especialização das ciências que, estruturadas academicamente pelo Neopositivismo e pelo Funcionalismo, parecem evoluir, quase estritamente, no sentido da criação de técnicas de intervenção sobre os diversos objetos de análise, sem, no entanto, formar uma visão de totalidade e sem questionar o significado da intervenção e a utilidade social desse avanço.

Pensando, sobretudo, na necessidade de compreender em conjunto a sociedade e a natureza, o ensaio anterior propôs a fusão de distintos modos de fazer ciência no interior da Geografia, que se obrigaria, então, à tarefa de realizar uma síntese especialíssima. Uma síntese que, obviamente, não poderia ser confundida com aquela da Geografia Tradicional, pois evidenciaria na relação dos homens com a natureza uma das vias de objetivação das contradições sociais, em vez de as diluir em exaustivas descrições tipológicas.

Contudo, esse objetivo, por ser realizável em sua plenitude somente pela fusão de distintos modos de fazer ciência, torna-se uma tarefa improvável para uma só disciplina, parecendo a renúncia a tal intento não representar um reforço à desarticulação entre as ciências, porém, ao contrário, o reconhecimento das dificuldades impostas pela diferenciação das instâncias de análise e um chamado à necessidade de competência epistemológica e de maior interdisciplinaridade entre as ciências. O encargo de apreender a totalidade sociedade-natureza, em sua inteira extensão, não pode ser destinado a uma só ciência, ou a algumas ciências (Geografia e Ecologia, por exemplo), mas ao conjunto de todas as ciências, que, ao se imbuírem desse objetivo, devem concomitantemente buscar outras metas, como a reformulação de estruturas acadêmicas e a inserção mais crítica do fazer científico no contexto social.

Para a reestruturação da interdisciplinaridade científica a Geografia pode contribuir de maneira bastante significativa contrastando o projeto de uma autêntica ciência social com sua presente indefinição, pois assim, aprofundando e acelerando a discussão em torno de seu objeto de análise e de seu modo de fazer ciência, deve desenvolver á Geografia propriamente dita e ofertar o embrião para uma nova ciência da natureza. Isto viria constituir uma verdadeira "argamassa" para a compreensão interdisciplinar da totalidade sociedade-natureza, uma vez que, com seus respectivos modos de fazer ciência, a Geografia emprestaria ao conceito de segunda natureza uma ênfase particular, enquanto a outra ciência incluiria a ação social como elemento integrante das composições ambientais.

Essa nova ciência, apreendendo os processos físico-naturais nas suas conjugações espaciais, poderia repensar o conceito de geossistema de maneira que, sem perder as características e as competências de uma ciência da natureza, fosse possível focalizar a atividade humana como componente da dinâmica geossistêmica, enquanto resultados sobre os ambientes e mudança de condições destes para

cial. Mas é preciso avançar, é preciso passar da denúncia à construção do novo, forjando coletivamente propostas e lutas por outra ordem social, onde cesse a contradição entre quem produz e quem administra a sociedade, inclusive o espaço.

ANÁLISE DOS PLANOS DE ENSINO DA GEOGRAFIA(*)

Nídia Nacib Pontuschka (**)

Introdução

Antes de realizar a análise dos planos, há necessidade de se fazer algumas considerações a respeito das dificuldades encontradas para se empreender esta tarefa.

A primeira grande dificuldade reside na carência de informações sobre cada uma das escolas, pois, na maior parte dos casos há apenas o nome do estabelecimento, sem precisar a sua localização especial. Em nenhum caso houve a preocupação de dar uma idéia geral sobre a clientela que integra o ***curso, ou os*** objetivos pretendidos no decorrer do curso, ou o papel da Geografia na formação do professor de 1.ª a 4.ª séries do 1.° Grau.

Sobre este fato colocamos a seguinte pergunta: por que os professores não fazem os planos e quando fazem apresentam-nos em um nível de grande superficialidade?

Podem ser levantados vários motivos sempre presentes na vida do professor: problemas salariais, excesso de aulas dadas, má formação do profissional, faltas de recursos materiais na escola, mas há um motivo sobre o qual

*** Este texto resulta da análise de planejamentos de professores da Rede Estadual (SP) — DRECAP III — na habilitação especifica para o magistério.**

**** Professora de Prática de Ensino em Geografia da FE-USP.**

vale a pena refletir-se. Esta reflexão pode ser feita com base no depoimento de um professor, constante em um dos planos analisados.

"Apresento sempre no início do ano o meu planejamento para os alunos que o copiam, porém, sinceramente, apresentá-los aos órgãos competentes, na minha opinião, é perda de tempo e gasto de papel, uma tarefa sem finalidade alguma. Nunca no sistema de ensino público algum superior meu teceu comentários sobre o meu planejamento: por falta de tempo talvez não tenha lido, por falta de competência ou vivência, talvez não tenha condições de analisá-lo. Sinceramente, não acredito em planejamento apenas para ser apresentado às autoridades. Planejamento para ser válido necessita de reuniões semanais..."

Realmente não se deve fazer planejamento apenas para "cumprir ordens", mas permanecem as perguntas: ele pode ser abolido por ser desnecessário? Ele pode vir a ser um instrumento importante para o trabalho do professor, ao deixar de ser mero instrumento burocrático?

Após a análise dos planejamentos, nas considerações finais, pretende-se que algumas reflexões sejam feitas 8 respeito dessas questões.

Os planos e a filosofia do curso de Magistério

Analisando os planos de Geografia, não se percebe o tipo de cidadão ou de profissional que se quer formar, porque a grande maioria coloca objetivos de conteúdo, poucos explicitam os objetivos educacionais. Dentre os 17 planejamentos, somente 4 demonstram certa preocupação com os fins do curso, quando colocam:

— desenvolvimento de atitudes necessárias à formação e à atuação do aluno como cidadão e profissional;
— promoção de situações favoráveis à socialização do aluno através do conteúdo e de técnicas de estudo adequa-

das ao seu grau de maturidade, ampliando o seu universo pessoal;

— analisar e compreender a realidade, desenvolvendo o espírito crítico do aluno e ensiná-lo a opinar com fundamentação e objetividade;

— proporcionar um crescimento individual, como o hábito de leitura, saber interpretar um texto e desenvolver o senso de responsabilidade diante de suas obrigações com a Escola e a Sociedade;

— analisar a realidade, trabalhando com o método científico.

Os leitores podem achar desnecessária a colocação dessas preocupações, no entanto, apesar de serem incompletas, a sua presença pode ajudar os que fazem um trabalho refletido e não simplesmente ativista. É importante que se pense no **per**fil do professor de 1.ª a 4.ª séries que se quer formar.

Da ausência dessa reflexão na maioria dos planejamentos, pode-se concluir que o professor de Geografia, com apenas duas aulas semanais na 2.ª série, optou por trabalhar com um conteúdo geográfico que pode servir para o curso de 2.° Grau não profissionalizante, porque é difícil trabalhar com esse número reduzido de aulas com o conteúdo da ciência geográfica necessária à compreensão da realidade, e com as metodologias a serem desenvolvidas com estudantes de 1.ª a 4.ª séries do 1.° Grau.

A visão de Geografia passada via programação

Como os professores deram maior ênfase aos objetivos de conteúdo da Geografia e listaram os temas da programação, estes aspectos podem ser melhor analisados, São poucos os planos que apresentam objetivos de conteúdo mais amplos do que os temas arrolados na programação. Veja o exemplo:

Objetivo de conteúdo: identificar que o Brasil apresenta dimensões continentais.
Programação: Brasil, país de dimensões continentais.

Desse modo, a análise será feita de forma conjunta, relacionando os conteúdos programáticos com a visão de Geografia que os professores aparentam ter via planejamentos.

São poucas as escolas que têm o curso de Magistério desde a 1.ª série. Quando isto ocorre, os professores declararam estudar Geografia do Brasil nas duas séries, ou, às vezes, preferem seguir a sugestão programática da CENP, que propõe o estudo da América na 1.ª série e do Brasil na 2.ª. Se o curso se inicia na 2.ª série, o conteúdo programático refere-se ao Brasil apenas.

7 planos mencionam apenas temas relacionados à NATUREZA. O HOMEM não aparece em momento algum. Com pequenas modificações entre os planos aparece o seguinte:

BRASIL — Localização. Fusos Horários.
Bases geológicas.
Litoral.
Hidrografia.
Clima.
Formações vegetais.

Dentre eles, às vezes, aparece um capítulo final, quase como apêndice, referindo-se ao HOMEM. Veja os exemplos:

— O homem em relação às nossas formações vegetais.
— Divisão político-administrativa e regional do Brasil.
— Contrastes nacionais e tentativas de integração.
— Município de São Paulo: aspectos humanos e econômicos do Brasil.

4 planos, além de colocarem os temas da Geografia Física arrolados anteriormente, acrescentam assuntos re-

lativos à população (migração, distribuição espacial), fontes de energia e atividades industriais.

1 plano coloca temas sobre a População e a Economia do Brasil, não aparecendo assuntos de Geografia Física.

1 plano faz a tentativa de integrar os conteúdos de História e Geografia, não explicitando como a integração se realiza no plano metodológico. Veja os exemplos do 1.° e 4.° bimestres:

1.° Bimestre — Orientação e iniciação à cartografia.
Localização do Brasil.
Descobrimento do Brasil. Tratado de Tordesilhas.
As expedições.

4.° Bimestre — Aspectos geográficos e históricos do Estado de São Paulo.

No 4.° bimestre, dá para entender a integração de conteúdo, mas nos demais torna-se difícil.

Neste plano, percebe-se a preocupação com algo mais específico para o Magistério, tal como: análise dos livros de Estudos Sociais das 1.ªs séries, como vivem os homens de nossa época e de outros tempos no Brasil e em áreas mais distantes; desenvolver nas crianças a capacidade de compreender o presente através do passado.

1 plano fez opção por trabalhar com Brasil Regional. A observação da listagem de temas demonstra que não há a preocupação de integração entre as diferentes regiões ou de apresentar uma crítica à divisão regional realizada pela Fundação IBGE, atualmente muito discutível, porque não atende a um estudo da realidade regional do País. Além de ser estanque faz o estudo atomizado entre o físico, humano e econômico, como a maioria dos livros didáticos de Geografia. Veja o exemplo do 1.° bimestre:

— Unidade I — A Divisão do Brasil em Regiões.
— Unidade II — Região Sudeste — A complexidade física.
— Unidade III — As atividades industriais e a vida regional.

l plano apresenta uma inovação, ou seja, não se percebe na íntegra a reprodução de temas de livro didático, nem abordagem tradicional, colocando o desejo de discutir conteúdos para o desenvolvimento em classes de 3.ª a 4.ª séries do 1.° Grau. Há também a preocupação de aproveitar a motivação de acontecimentos internacionais de cunho popular como o futebol para ser refletido em classe. Eis o plano:

— O que é Geografia?
— Países participantes da Copa do Mundo em 1986.
— Como nos orientar?
— A natureza do Brasil não é igual.
— Brasil, país de dimensões continentais.
— Os contrastes sociais e econômicos do Brasil.
— A estrutura e a composição da população brasileira.
— Aspectos geográficos da cidade de São Paulo.
— A Grande São Paulo.

Observação da professora que elaborou o plano: — As unidades de números 1 a 7 são comuns às 1.*s e 2.ªs séries e as de números 8 e 9 são específicas das 2.ªs séries.

1 plano coloca objetivos de compreensão da realidade extremamente válidos, no atual desenvolvimento da ciência geográfica, mas utiliza o plano do livro de José William Vesentini — *Sociedade e Espaço* — para as primeiras séries e *Brasil — Sociedade e Espaço,* para as segundas séries. Apesar disso, a bibliografia não é citada no plano. É importante mencionar que, dos livros didáticos utilizados, este é o autor que faz uma abordagem mais séria em relação à aplicação da Geografia mais voltada para as contradições existentes na produção do espaço geográfico pelas sociedades divididas em classes e em diferentes momentos históricos.

Resumindo em um quadro, para facilitar a visão de conjunto sobre os conteúdos apresentados, tem-se o seguinte:

N.° DE PLANOS DE CURSO	VISÃO DA GEOGRAFIA PASSADA ATRAVÉS DO PLANO
7	NATUREZA, fragmentada em diferentes aspectos.
5	Priorização da NATUREZA colocando alguns temas sobre o HOMEM.
1	HOMEM — População e Economia, sem mencionar a NATUREZA.
1	BRASIL REGIONAL — Físico, Humano e Econômico. Visão tradicional e fragmentada da Geografia.
1	Integração entre espaço e tempo, com conteúdos por vezes difíceis de serem integrados.
1	Relação ESPAÇO & SOCIEDADE.
1	Não fica explícita uma linha de ação, mas no plano pessoal aparecem conteúdos diferenciados — Ciência — Natureza — Sociedade — Economia — Região — com diferentes abordagens.

A maioria dos planos (1.4) revela que os professores ministram no Magistério uma Geografia ainda com um caráter extremamente naturalista e fragmentado. Parecem estar à margem das discussões que se travam nas principais universidades brasileiras, onde se busca cada vez mais a aproximação da Geografia, do espaço, com a ação das sociedades divididas em classes onde a produção do espaço é o resultado do trabalho humano que se processa em áreas da superfície terrestre, onde as relações sociais (homem x homem) vão definir o espaço.

Apenas em dois planos há ênfase sobre uma análise mais crítica e engajada do espaço, tentando fugir aos esquemas tradicionais de abordagem

A discussão teórica sobre a ciência geográfica tem que ser ampliada para as escolas de 1.° e 2.° graus e os currículos devem ser pensados a partir de certos princípios da Geografia, onde o homem vivendo em sociedade e construindo o espaço é importante, ao mesmo tempo que o professor necessita, o mais rápido possível, pensar na elaboração de planos mais inovadores, onde haja diminuição de um academicismo distante da realidade atual dos nossos alunos.

Como a preocupação de muitos professores é a de dar apenas a Geografia Física, os professores estão passando para os alunos a Geografia como estudo da Natureza desvinculada da ação humana, o que há algumas décadas vem sendo descartado do ensino da Geografia. O espaço natural está extremamente modificado pela ação dos homens que vivem divididos em classes sociais. E este espaço, definido por processos sociais, é que deve ser compreendido. Os recursos naturais são extremamente importantes, toda a luta social se faz em função deles: a terra, a água, o carvão, o petróleo são recursos pelos quais os homens lutam, embora com armas e instrumentos extremamente desiguais. Sempre os mais fortes ganhando o maior quinhão.

A bibliografia do aluno e do professor

Mais de 50% dos professores não mencionam se adotam ou não livros didáticos para o aluno. Os demais, mencionaram uma ou duas vezes, os seguintes livros:

— *Panorama do Brasil,* de Guiomar Goulart de Azevedo e Fabiano Marques dos Santos, Editora Atual.
— *Geografia do Brasil,* de Marcos Amorim e Nilce **B.** Soncin, Editora Moderna.

— ***Geografia Geral,*** de Alian Alabi Luci, Editora Saraiva.
— ***Geografia do Brasil,*** do mesmo autor.
— ***Panorama Geográfico do Brasil,*** de Melhem Adas, Editora Moderna.
— ***Geografia do Brasil,*** de Zoraide V. Beltrame.

Um dos professores cita que, além do livro-texto, coloca à disposição dos alunos as enciclopédias ***Mirador*** e ***Conhecer,*** livros da Coleção ***Primeiros Passos*** da Editora Brasiliense, Revistas como VEJA e ISTO É e o livro ***Geologia Geral,*** de Victor Leinz e Sérgio E. do Amaral.

Os professores não explicitam como utilizam os livros, mas os livros citados, salvo raríssimas exceções, abordam os assuntos geográficos de forma extremamente tradicional, positivista, fragmentada, não levando o aluno à reflexão sobre a realidade do seu espaço. Faz-se necessária uma discussão mais profunda a respeito do papel do livro didático no ensino, como instrumento e não como fim.

Um material variado, como mencionou uma professora, à disposição do aluno parece que é o desejável. O aluno aprende a fazer a leitura de diferentes estilos e estar em contato com diferentes leituras da realidade espacial.

Existem outras formas de aprender que independem de livros e textos. Aprendemos muito com as pessoas. Daí a importância das conversas, das entrevistas, de aproveitar as mensagens que os meios de comunicação de massa nos oferecem e a vivência resultante do nosso cotidiano.

Sobre a bibliografia do professor, houve apenas uma citação.

— *Brasil:* Bases Físicas, Humanas e Econômicas, organizado pelo Prof. Aroldo de Azevedo, da Coleção "Brasiliana" editada pela Cia. Editora Nacional, tendo o 1.° volume sobre as bases físicas saído em 1964 e o 2.° volume sobre as bases humanas saído em 1970.
— Fundação IBGE — ***Geografia Regional do Brasil,*** 1977.

— Fundação IBGE — ***Subsídios à Regionalização,*** 1968.
— ***Geografia Econômica,*** de Pierre George, 1957. Note-se que o professor não mencionou o ano da edição, podendo ter utilizado edições mais recentes em que os dados estejam mais atualizados, mas onde não houve modificações nas análises feitas.

É extremamente importante que pelo menos um professor tenha discriminado a bibliografia, mesmo que ela esteja defasada no tempo, porque demonstra a dificuldade que o professor tem de acesso a uma bibliografia mais atualizada, mais de acordo com a atual evolução da Geografia, muitas vezes existente no âmbito restrito das universidades.

Atualmente, verifica-se que a bibliografia do professor passou por uma multiplicidade de fatores, a ser confundida com a do aluno, ou seja, o livro didático.

Márcia Spyers em seu livro ***Geografia para o aluno trabalhador,*** S. Paulo, Loyola, 1986, demonstra preocupação com os livros didáticos, atribuindo a eles parcela da responsabilidade do fracasso do ensino da Geografia quando afirma:

"Os livros didáticos segundo os professores da área também têm a sua parcela de responsabilidade no insucesso do ensino da Geografia. Sua qualidade está caindo progressivamente e, de maneira esquemática, pode-se dividi-los em dois tipos: os livros de linguagem mais acessível que tratam os alunos quase sempre como incapazes, impedindo-os de raciocinar, analisar, interpretar, criticar, etc; já os que não rebaixam arbitrariamente a linguagem nem 'facilitam' o conteúdo têm uma linguagem e trabalham com um quadro de referências dificilmente acessível às classes populares."

O professor geralmente não identifica na "forma" e "conteúdo" dos manuais didáticos a visão de mundo de quem os produziu.

Estratégias e o ensino da Geografia no Magistério

Os planejamentos apresentam um rol de estratégias, completamente desvinculado dos conteúdos, não se sabendo para cada tipo de conteúdo as técnicas, atividades ou experiências utilizadas e as razões da preferência por uma ou outra. Essa desvinculação entre o quê? e o como? esconde a metodologia que o professor aplica ao estudo da Geografia.

Muitas das estratégias são colocadas sem real compreensão do que sejam. Por exemplo, sob o título "Utilização de recursos audiovisuais", colocam-se cartazes, músicas, passeios, redações e pesquisa. Será que todos os itens citados pertencem à categoria de audiovisuais?

O mesmo ocorre com o estudo do meio. Este é citado no rol das estratégias, como se fosse uma simples projeção de slides. O estudo do meio não é reconhecido como uma metodologia, em que se procura colocar aluno e professor em contato com a realidade, conduzindo ambos a uma visão de realidade repleta de contradições e de caminhos, onde aluno c professor juntos vão produzindo conhecimento e fazendo a sua História. Sobre este aspecto seria bom conhecer os trabalhos da *Revista Orientação* n.°s **5** e 6, publicadas pelo Instituto de Geografia da USP, e *Escola e a Compreensão da Realidade,* de Maria Tereza Nidelcoff.

Considerações finais.

Da análise dos planejamentos, restou-nos a grande preocupação: que visão de Geografia os professores passam para os alunos, em geral, e para os alunos do Magistério, em particular.

Na maioria dos planejamentos, percebe-se que o objeto da Geografia é o solo, o relevo, o clima e não a sociedade. A Geografia, sendo naturalista, a História não existe,

não é considerada. Diante dessa Geografia, a sociedade e o seu tempo não existem ou são extremamente minimizados.

Um outro grande problema é desconsiderar o aluno como um ser histórico, que já tem um conhecimento do espaço adquirido através de uma vivência. O que nós da Geografia devemos fazer é conhecer esse espaço do aluno e junto com ele ir ampliando e aprofundando o conhecimento desse espaço e suas relações com outros espaços diferentes. O trabalho conjunto construirá um conhecimento verdadeiro sobre o espaço, onde a sociedade e a natureza modificada pelo trabalho coletivo estão em interação.

O ponto de partida de qualquer trabalho sério no ensino da Geografia está no espaço vivido pelo aluno, através de experiências diretas. Isto nenhum livro pode fazer, somente o professor no contato diário com o aluno é capaz de conhecer esse espaço e daí construir o seu trabalho.

A diversidade de formação do professor de Geografia, para não dizer a precariedade de nossa formação, nos coloca uma grande tarefa a ser empreendida, a discussão da nossa disciplina e o papel que ela tem na formação de um professor de 1.ª a 4.ª séries. Este problema somente podemos resolver em um trabalho conjunto com colegas de nossa disciplina, não há condições de se obter respostas isoladas.

Outra questão que se coloca é saber o que se quer de um profissional na docência de 1." a 4.ª séries? Qual é o perfil desse professor? Esta questão apenas pode ser respondida a nível de todos os professores envolvidos com o curso de Magistério, em discussão conjunta, sistemática, talvez a longo prazo, onde as soluções para formar o professor sejam paulatinamente encontradas e concretizadas, mesmo forçando órgãos centrais a tomar decisões a favor da escola, de um trabalho consciente, distanciado da burocratização e próximo do aluno e do professor.

Algumas medidas concretas são urgentes. Do contrário várias gerações de estudantes estarão comprometidas.

O que ensinar em Geografia para o aluno do Magistério, utilizando metodologias mais inovadoras que levarão o aluno "a caminhar com suas próprias pernas", sendo ele próprio o agente de sua formação e o crítico de seu trabalho,

Embora seja importante a integração com outras disciplinas do Magistério, os planos de curso ainda revelam que há um longo caminho a ser percorrido em nossa disciplina. Esta é a prioridade.

PARA A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO NA CRIANÇA(*)

Tomoko Iyda Paganelli (**)

Através da análise dos conceitos de espaço e de tempo, da aplicação da epistemologia genética e da pesquisa realizada sobre um espaço concreto-geral, este trabalho procura explicitar o processo de construção desses conceitos ao nível da ciência e do desenvolvimento da criança, para chegar a uma concepção de espaço que é o objeto de estudo da Geografia. Essa concepção do espaço em que se destaca o aspecto "construtivo" do conhecimento poderá vir a ser utilizada nas escolas, possibilitando que o aluno passe a atuar como o sujeito deste processo.

As considerações se aterão à discussão da aproximação Marx-Piaget, levantada pelo geógrafo inglês David Harvey em seu livro *Justiça Social e Cidade* e da possibilidade desta aproximação para a construção do espaço geográfico pela criança, às indagações sobre o ensino da Geografia nas escolas e, finalmente, a uma proposta de fundamentação do trabalho de **1.ª** a **4.ª** séries, tendo em vista a pesquisa realizada e a necessidade de considerar os avanços das discussões sobre o objeto da Geografia.

*** Este artigo é a conclusão da Tese de Mestrado com o mesmo título (Fundação Getúlio Vargas/IESAE, 1982).**

**** Assessora na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, trabalhando na coordenação dos CIEPs.**

1 . Piaget e Marx. O Operatório e o Materialismo Dialético e Histórico

A aproximação Piaget e Marx é colocada pelo geógrafo inglês David Harvey (1977) nas conclusões e reflexões do seu livro ***Urbanismo y Desigualdad Social*** (tradução brasileira ***Justiça Social e a Cidade)***, no item referente a métodos e teorias.

> Ressalta Harvey de início que
> "lo más importante que se puede aprender de la obra de Marx es su concepción del método[1]... Marx vio lo que nadia había visto antes que él, esto es, que los innumerables dualismos que acosaban el pensamiento occidental (entre hombre y naturaleza, hecho y valor, sujeto y objeto, liberta d y necessidad, mente y cuerpo y pensamiento y acción) sólo podian ser resueltos a través del estúdio de la práctica humana..."[2]

Depois de criticar os que não compreenderam o método de Marx refere-se,

> "... la investigación actual está yendo hacia un redescubrimiento del método por parte de aquellos que, de otro modo, no poderian considerarse 'marxista'. Quizá el ejemplo más relevante de nuestros tiempos es Piaget... Piaget Uega a una concepción del método que se aproxima em gran manera a la de Marx"[3].

A partir da concepção de Marx de como ***"la realidad se encuentra estruturada y organizada",*** Harvey busca as

---

[1] **HARVEY. David. *Urbanismo y Desigualdad Social, 2ª* ed. Siglo XXI, 1977, p. 301.**
[2] **Ibidem, p. 302.**
[3] **Ibidem, p. 302.**

diferentes concepções de *totalidade,* destacando a de Piaget, do estruturalismo operatório "que foge dos esquemas de associações atomistas e das totalidades emergentes... e que adotam, desde o começo uma atitude racional, segundo a qual o que conta não é um elemento nem o todo se impondo como tal, sem que se possa precisar como, e sim as relações entre os elementos ou, em outras palavras, os procedimentos ou processos de composição (segundo se fala de operações intencionais ou de realidades objetivas), não sendo o todo senão o resultante dessas relações ou composições, cujas leis são as do sistema"[4].

A concepção de totalidade de Marx corresponde a esta descrita por Piaget; *"Es comum a Marx y Piaget",* afirma Harvey. De fato, a noção de totalidade é comum às tendências dialéticas como às estruturalistas.

Harvey busca no conceito de *estrutura em transformação* de Piaget o problema da mudança da totalidade.

> "... Da ontologia de Marx se deduce que la investigación debe dirigirse hacia al descubrimientos de las leyes de transiormación por médio de las cuales la sociedad se encuentra reestruturada continuadamente... hacia los processos de transformación interna de la sociedad"[5].

É pelas contradições *dentro* das estruturas como *entre* elas, conseqüentemente nas transformações da totalidade, que Harvey interpreta a evolução da sociedade e considera o ponto central da análise de Marx.

Destaca ainda Harvey que, na obra de Marx, a ontologia e a epistemologia relacionam-se entre si, sendo o conhecimento considerado como parte da experiência humana e proveniente *"de la práctica humana".*

---

[3] **PIAGET, Jean.** ***O estruturalismo.*** **São Paulo, Difel, 1970, p. 11.**
[5] **HARVEY, David, op. cit., p. 305.**

"... La posición *epistemológica* de Marx se base en cierto critério sobre la relación sujeto y objeto", que critica um empirismo tradicional, as formas de apriorismo e inatismo,

> "ambos critérios son rechazados por Marx y Piaget en favor de lo que este último llama una 'posición construti vista'"[6].

A postura construtivista de fato é reafirmada em várias ocasiões pelo próprio Piaget, como epistemólogo e biólogo, ao dizer que "no terreno das próprias ciências o estruturalismo sempre foi solidário de um construtivismo"[7] ou da "impossibilidade de atingir um estruturalismo coerente separado de todo construtivismo"[8], ou ainda na afirmação categórica de que "não existe estrutura sem uma construção, abstrata ou genética"

Embora ambos assumam, na polarização sujeito e objeto, uma postura construtivista e construtiva em relação ao conhecimento, as divergências surgem: as estruturas para Piaget constituem o ***tertium*** na relação sujeito e objeto enquanto Marx situa na ***práxis*** o processo do conhecer; se o indivíduo desaparece tanto no estruturalismo como no materialismo histórico, no primeiro desaparece ou se reduz àquele que domina as leis da estruturação do objeto e do sujeito enquanto que no materialismo histórico a ênfase recai no conjunto das relações sociais e no indivíduo social.

O problema principal que a aproximação Piaget-Marx levanta refere-se às questões teóricas e filosóficas entre o estruturalismo e o materialismo histórico e dialético.

---

[6] **Ibidem,** p. **313.**
[7] **PIAGET, Jean,** op. **cit.,** p. **97.**
[8] **Ibidem,** p. **110.**
[9] **Ibidem,** p. **114.**

Como lembra Cardoso (1977), o perigo em que sempre se incorre nas tentativas de aproximação é a de se utilizar conceitos e teorias cujas premissas são incompatíveis ou se contradizem: "Nas formulações teóricas diferentes os conceitos não são intercambiáveis, a não ser a preço de mutilações mas, se levarmos em consideração estas especificidades, é possível encontrar um nível de compatibilidade entre as perspectivas — as diferenças entre elas podem permanecer preservadas"[10].

Na aproximação mencionada por Harvey estas diferenças não são colocadas, levando-nos a identificar o marxismo com o estruturalismo. Desse modo é também discutível sua visão de Marx como "estruturalista operacional" sendo essa talvez a posição do próprio Harvey[11].

Piaget ao analisar os problemas do Estruturalismo e da Dialética aponta o conflito que existe entre as tendência centrais do pensamento dialético quando "afeiçoamos à estrutura, desvalorizando a gênese, a história e a função, quando não a própria atividade do sujeito"[12], problemática debatida por filósofos, epistemólogos, pesquisadores ligados às Ciências Sociais, tanto no que se refere à noção de estrutura (estrutura natural, existente, ou estrutura construída, postulada, estrutura e modelo, etc), como às diferenças entre a "razão dialética" e a "razão analítica", e mesmo sobre a análise estruturalista da obra de Marx realizada por Àlthusser e Godelier.

Entre os geógrafos brasileiros, a discussão sobre estas questões há pouco foi iniciada.

---

[10] **CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do Desenvolvimento — Brasil: JK — JQ*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977, p. 26. Nota de rodapé.**

[11] **HARVEY, David, op. clt., p. 317.**

[12] **PIAGET, Jean, op. cit., p. 97.**

Silva (1982) [13], analisa o problema da estrutura na obra de Harvey, Lacoste e Santos, colocando a seguinte questão: a estrutura é um componente ideológico de análise ou um atributo do objeto? Segundo este geógrafo, Harvey "assume a dialética e o método de Marx" e neste, "só a prática humana resolve a questão". Em Lacoste, "trabalhando com uma modalidade de estruturalismo que se qualifica como 'estrutura da espacialidade diferencial'... só a prática intelectual a resolve"; em Santos, "o espaço se põe como 'totalidade e estrutura interna'... ampliando a discussão de Harvey e Lacoste, quando sugere a noção de 'estruturalismo sistêmico'... torna irrelevante a questão de se a estrutura é uma ideologia ou se é um atributo do objeto".

Propõe Silva a construção da subtotalidade, "uma transposição para a dialética do problema todo e partes do estruturalismo". Justifica sua posição buscando na análise ontológica do espaço "encontrar uma solução não sistêmica para a contradição" e para o "problema do real como funcionamento e como movimento".

Moreira (1982), de outro lado, refere-se à propensão atual em geografia de ver na totalidade uma categoria e uma principalidade do método esbarrar-se na tautologia de se ver o todo pela via do todo ou no pólo oposto de ver o todo pela via das suas "partes", revelando a tese como sua formulação metodológica estarmos ainda atolados no funcionalismo até o pescoço"[14].

---

[13] **SILVA, Armando Corrêa. O espaço como ser: uma autocrítica em Geografia. In: *Geografia, Teoria e Crítica. O saber posto em questão* (org. Rui Moreira), Petrópolis, Vozes, 1982, p. 78-82.**

[14] **MOREIRA, Rui. A Geografia. Ecologia. Ideologia: a totalidade Homem-Meio hoje. In: *Geografia, Teoria e Crítica. O saber posto em questão* (org. Rui Moreira), Petrópolis, Vozes, 1982, p. 197.**

A questão na Geografia está iniciada e com ela toda dificuldade de colocar coerentemente e explicitamente, no ensino, um método para atingir o objeto de estudo da disciplina e o processo de construção conceituai que dê conta de operações lógicas dialéticas.

A tentativa de aproximação neste trabalho de uma teoria de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget cujo modelo explicativo das funções cognitivas tem suas raízes na Biologia e na Lógica[15] e uma teoria sobre a Realidade Social — em que o conhecimento não se dissocia da ação da ***práxis*** social —, para chegar a uma concepção de espaço geográfico a ser construída pela criança, surgiu da necessidade de considerar no ensino, de um lado, as operações mentais na formação dos conceitos espaciais, temporais, que permitem a localização no tempo e no espaço e, de outro lado e simultaneamente, iniciar a sistematização e a análise dos mecanismos de articulação dos espaços concretos e reais para criança da sociedade brasileira.

Ambas teorias se afastam de um positivismo comportamentalista e social e assumem em relação ao conhecimento o aspecto construtivo, construtivista da ***ação,*** embora uma se restrinja à ação cognitiva (o quê, como e porquê) e a outra à ação cognitiva *na* e *da* prática social (para quê).

Não se desconhece pois as limitações da teoria do espaço operatório de Jean Piaget, as críticas à Piaget realizadas por Wallon por não enfatizar o aspecto social do conhecimento[16]. A teoria de Piaget permite, entretanto, interpretar a evolução das noções espácio-temporais no processo de localização e representação gráfica, bem como diferenças e raciocínio classificatório e relacionai (aditivo e multiplicativo, biunívoco e counívoco) de "período con-

---

[15] **Ver PIAGET J.** ***Biologia e Conhecimento,*** **e CHIAROTINO, Zélia.** ***Modelo e Estrutura.***

[16] **Ver Cap. II, p.**

creto" (7-8 a 11-12 anos), do raciocínio implicativo-combinatório (de objetos e proposições) do "período formal" (a partir de 11-12 anos).

Se a epistemologia genética permite explicitar a construção do conhecimento da criança na relação com o mundo, os processos de raciocínio na construção das relações complementares, múltiplas e contraditórias, co-variando no espaço e no tempo, são o instrumental necessário e essencial para análise e compreensão da realidade objetiva, onde estas relações acontecem.

O materialismo histórico e dialético, produto da ciência produzida e se produzindo sobre o sujeito social, necessita, em contrapartida, recorrer à Psicologia ou, para Piaget, à Epistemologia Genética, para compreender como realiza "a produção do pensamento, resultado de operações mentais com que se representa a Realidade Objetiva e em que consistem estas operações que a realizam"[17].

É aqui que se vê a complementariedade das perspectivas resguardando as diferenças. Tenta-se, neste trabalho, iniciar o estudo do processo da construção do espaço geográfico pela criança, aceitando a necessidade dessa complementariedade teórica para as crianças das primeiras séries do 1.° grau.

Na prática escolar, estas questões colocam-se quando são discutidas a interdisciplinaridade e a construção das estruturas operatórias, ou na busca "de método capaz de unificar as várias disciplinas" — as ciências físicas, biológicas, matemáticas, sociais e humanas e a ação didática.

É na Educação, no ensino, que afloram toda a complexidade e as contradições: uma concepção teórica "libertá-

---

[17] **PRADO JÚNIOR, Caio. Teoria Marxista do conhecimento e Método Dialético Materialista.** ***In: Seleção de Textos 6.*** **São Paulo, AGB, fev. 1979, p. 8.**

ria" do professor com uma prática empirista, autoritária, perspectiva conflitante sobre teorias do conhecimento, desenvolvimento cognitivo-afetivo-social da criança e o processo ensino-aprendizagem.

No ensino das Ciências Sociais e Humanas, neste longo período de implantação e "desvios" da Lei 5.692, a problemática está exposta, na área de "Estudos Sociais" no 3.° grau de ensino, nos cursos de licenciatura de curta duração de Estudos Sociais, na "crise de identidade da Geografia" nos graus de ensino.

2. Indagações sobre o ensino da Geografia nas escolas

Se as indagações aparecem nas propostas de estudo do espaço nas primeiras séries, onde há necessidade de reconstruir com as crianças as relações espaciais que permitem a localização física no espaço e iniciar a análise dos elementos do espaço, procurando destacar a organização espacial interna e externa das mesmas a partir das relações sociais, com maior preocupação as indagações surgem à medida que as articulações da divisão social do espaço, ampliam-se para todo urbano, urbano-rural, regional, nacional, internacional, no espaço e no tempo.

O caminho, o percurso, ainda não está claro, quer se dê no Ensino de 3.° grau ou nas escolas de l.° e 2.° graus de ensino.

Hoje, no Estado do Rio de Janeiro, a partir do Parecer 171/82 do Conselho Estadual de Educação, abre-se a possibilidade (as escolas privadas já o observam, mas não as escolas da rede estadual) ***do ensino da História e Geografia, sob forma de disciplina,*** ministrado por professores distintos, a partir da 5.ª série, deixando de ser ministrado, se assim se entender, sob forma de Área de Estudos Sociais.

A questão do ensino da História e Geografia, da Geografia principalmente no 1.° grau, não se restringe à aplicação dessa resolução.

Afora os problemas criados pela Lei 5.692/71, implantando a Área de Estudos Sociais no 1.° grau, os cursos de licenciatura curta de Estudos Sociais, problemas debatidos ao longo desses anos, objeto de estudo e pesquisas[18], e a separação do curso de bacharelato (geógrafos) e de licenciatura (professores de Geografia) nos cursos de Geografia, funcionando muitas vezes em Institutos diferentes (Geociências e Ciências Humanas/Educação), encontra-se ainda "crise de identidade da Geografia" no seio das Ciências Humanas e Sociais e da prática de ensino, em todos os níveis.

Qual é o objeto do ensino da Geografia que hoje se realiza?

Apresentam-se no ensino três tendências: a primeira um mero, discurso do professor sobre as formações pré-GâBitalistas, mercantilistas, industrial, monopolista, disputando nas Faculdades e, às vezes, no segundo grau, com a História e a Sociologia, as fontes bibliográficas mais puras. Muitas vezes o professor, atendo-se à afirmação de Marx de que "só reconhecemos a existência de uma ciência, a ciência da história"[19], desconhece e desvaloriza a Geografia, e não discute a questão espacial nas formações sociais.

A segunda que reduz o ensino à prática de aliança com os movimentos sociais, denunciando as situações concretas da terra, dos índios, dos marginalizados, da poluição — ecologia, assumindo os professores, o que bem ca-

---

[18] **Ver Anais do 5° Encontro Nacional de Geografia. Porto Alegre, ago. 1982. NEVES, Gervásio Rodrigues. Quem ensina Geografia?, p. 45-46.**

[19] **MARX, K. & ENGELS, P. *A ideologia alemã,* 1ª parte, Feuerbach, São Paulo, Grijalbo, 1977, p. 23.**

racteriza M. Chaui[20] em relação aos intelectuais da década de 80, o papel de "funcionários do povo": uma prática necessária e rica, mas que sem o devido suporte corre o risco de não permitir ao aluno uma autonomia de elaboração conceituai, transformando-o em um mero reprodutor da linha de pensamento do mestre.

A terceira dissocia o objeto de ensino da Geografia em níveis: no nível superior o ensino preocupa-se com a construção do conhecimento geográfico, a partir das discussões epistemológica-metodológicas nas pesquisas; no 1.° e 2.° graus de ensino, se configura nos livros didáticos, desvinculando geógrafos da formação de um pensamento geográfico desde as primeiras séries ou do professor de Geografia da evolução do pensamento geográfico.

Estas práticas refletem a crise da Geografia e do ensino, que Silva[21] associa à crise da cultura, desdobrando na crise da Geografia, dos geógrafos, da Universidade, do ensino e da pesquisa em Geografia, do apogeu da ideologia, do fim da ideologia e da sua recomposição.

> "... Para sobreviver, a Geografia é obrigada a prestar contas — o que faz, por que, como, em que Se diferencia de outras (ciências) e quais as suas intenções",

alerta Jacques Lévy[22].

Se estas questões fazem parte do dia-a-dia de certos meios universitários e de pesquisa, na verdade não che-

---

[20] **CHAUI, Marilena do D.O. O papel da Filosofia na Universidade. In: *ESPAÇO — Caderno de Cultura USU,* 3(3)1981, p. 13-20.**

[21] **SILVA, Armando Corrêa. Contribuição à crítica da crise da Geografia. In: *Novos Rumos da Geografia Brasileira* (org. Milton Santos), São Paulo, Hucitec, 1982, p. 13-14.**

[22] **LÉVY, Jacques. Ciência dos Lugares. Ciência dos Homens.** *59* **Encontro Nacional de Geografia. Porto Alegre, ago. 1982, mimeo.**

gam a afetar uma grande maioria de pessoas ligadas ao ensino da disciplina. Estas somente ressentem-se da falta de prestígio da Geografia em relação às demais ciências sociais e humanas; os "paradigmas de substituição" da Geografia, "abandono da causalidade em benefício da correlação", da geografia como "disciplina estratégica ligada à ação política", do ideológico dos discursos geográficos, nem chegam a afetar seu ensino.

De outro lado, se as demarcações entre o senso comum, a ciência, a ideologia não são estanques por se superporem, na Geografia, uma das ciências mais presas ao senso comum, passam a ser centro de discussões e ***questão ideológica,*** esquecendo-se alguns que a "ciência como fenômeno social não escapa ao posicionamento político, manifesto ou latente... e que qualquer depuração das inclinações ideológicas, a decantação é (sempre) relativa"[23].

Concorda-se com Lévy, quando afirma:

> "... A consciência da dimensão ideológica de todo discurso não justifica, de nenhuma forma, que se elimine a dimensão científica. As ciências, naturais e sociais, se fizeram assim, ***apesar da, na, e graças à ideologia.*** No laboratório dos conceitos, as ideologias nem todas se eqüivalem sem dúvida, e cabe a cada um organizar-se consigo mesmo para unificar, bem ou mal, sua concepção de mundo. O mundo é explicável; a explicação é uma construção social"[24].

Hoje é de consenso aceitar que "cada ciência social aborda a totalidade da totalidade social", "uma universa-

---

[23] **DEMO, Pedro.** ***Metodologia Científica em Ciências Sociais*** **São Paulo, Atlas, 1981, p. 14-15.**

[24] **LÉVY, Jacques, op. cit.**

lidade sempre parcial". Cabe pois à Geografia atuar em uma sociologia do espaço, numa história da organização as ciências sociais e humanas, caso contrário está fadada a esvaziar-se nos currículos universitários, diluindo-se em uma sociologia do espaço, numa história da organização territorial, na produção do espaço urbano e regional, na política do espaço, substituindo os antigos "geo" (geobotânica, geomorfologia, geociências, geopolítica, geo-economia) e no planejamento urbano e regional. E, no ensino de 1.° e 2.° graus conseqüentemente, a valorização dos licenciados em *Ciências* Sociais, Sociologia e História em detrimento dos licenciados em Geografia.

O espaço é o objeto da Geografia, há um consenso entre os geógrafos e professores de Geografia. O espaço geográfico é um "espaço social", um "espaço produzido", uma "formação sócio-espacial", um espaço físico ("primeira natureza") onde o processo de gênese e desenvolvimento de cada formação econômica-social é a própria formação de um espaço geográfico, uma "segunda natureza", uma "natureza tecnificada". Esses são conceitos que nem todos os professores viabilizam em sua prática.

A partir dos pressupostos acima, a relação espaço-tempo, natureza-sociedade (grupos sociais) podem ser pensadas em direção à construção da ***"noção de um espaço quadridimensional",*** onde cada elemento do espaço tem seu tempo e o espaço como todo pode ser visto como "acumulação de tempos desiguais"... "em que a cada momento os elementos que entram na combinação têm diferentes idades (onde) se superpõem, ao mesmo tempo, influências originárias de múltiplos pontos ou múltiplos espaços"[25].

---

[25] **SANTOS, Milton. Por *uma Geografia Nova.* Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo, Hucitec, 1978, p. 210-21.**

O lugar ,neste aspecto, pode ser visto como "lugar de ações do presente e do passado e locais e extralocais simultaneamente".

O espaço social tem suas geometrias físicas, elas são visíveis e estão demarcadas, nas construções, nas ruas e nas cidades, no ambiente próximo das crianças.

Ao professor das primeiras séries cabe, na ação didática, *ter as condições* de traduzir as formulações interpretativas da sociedade em que vive a criança, possibilitando construir gradualmente a compreensão das articulações que ocorrem na sociedade através do espaço e do tempo.

Longe de se desconhecer toda ambigüidade da Escola atual (quer seja da Universidade ou da Escola de **1.**° e **2.**° graus) como o lugar em que "se desenham os contornos ideológicos da sociedade capitalista como um todo" [26], o lugar da reprodução das relações sociais, quando assume uma postura a-crítica e conformista, acredita-se que a ESCOLA pode ser, também, o lugar de construção, sistematização, de reflexão e produção de conhecimento, em cada nível, cumprindo sua função social de formação e de informação.

3 . Uma Proposta do Ensino para as Primeiras Séries do 1.° Grau

Os dados levantados e aplicados neste trabalho acredita-se possam ter delineado um quadro da situação, em termos lógico-espaciais, do aluno de 3.ª e **4.ª** séries do **1.**° grau, embora os resultados não possam ser extensivos, nem às escolas privadas e nem às escolas públicas do Rio de Ja-

[26] **GIANOTTI, José Artur. Notas intempestivas sobre a questão da universidade. In:** ***Teoria das ideologias. Análise da ideologia de um discurso relativo à educação.*** **Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1980.**

neiro, dadas as características particulares das mesmas (escola de linha montessoriana e escolas públicas com parte da clientela residindo em favelas) e pelas características físicas do espaço urbano selecionado.

Parece evidente que os resultados da pesquisa tenham apontado à universalidade de alguns aspectos já estudados por outros pesquisadores em relação ao desenvolvimento espacial, confirmando algumas das teses da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget: *o papel da percepção no raciocínio pré-operatório* (Cap. VI — Operações Espaciais — Coordenação de perspectiva e construção do sistema fixo de referência), *a evolução genética das relações espaciais* com antecedência das relações topológicas em relações projetivas e euclidianas e da simultaneidade de construção das últimas (Cap. V — Representação do Espaço; Cap. VI — Operações Espaciais: reversibilidade da Ordem Espacial, coordenação de perspectiva e construção das coordenadas retangulares) bem como *da evolução das relações espaciais no espaço gráfico* (Cap. IV — Representação gráfica do espaço).

O trabalho coordenado na área de Estudos Sociais a partir de 1976[27], com ênfase no desenvolvimento das estruturas espácio-temporais e lógico-matemáticas do educando, segundo a teoria de Jean Piaget, *referenda sua validade através da pesquisa realizada.* Mobilizando um raciocínio reversível e móvel, permite ao aluno desprender-se do aspecto figurativo, aparente, dos problemas apresentados.

---

[27] **RIO DE JANEIRO. Secretaria de Educação e Cultura. Laboratório de Currículos. Reformulação de currículos; subsídios teóricos e sugestões de atividades. 2. ed. Rio de Janeiro, FENAME, 1981 (1ª a 8ª séries).**

Chegou-se, no final da elaboração e discussão daquela proposta metodológica para a área de Estudos Sociais, a definir na equipe a ***necessidade*** de diferenciar os conceitos do espaço e tempo como dimensões físicas que possibilitem a construção dos processos de localização no tempo e no espaço físico, dos conceitos de espaço e tempo em dimensões sociais e buscar "operações lógicas" que pudessem dar conta do conteúdo social da área na construção dos conceitos.

Essas preocupações, aliadas às constatações no desenvolvimento da pesquisa com alunos de diferentes classes sociais, conduziram a considerar os problemas da diferença de expressão oral (já salientada por Bemstein), escrita e gráfica e o desconhecimento e não reconhecimento por parte dos alunos do espaço onde se situam, discriminando-os, ainda mais, em suas possibilidades de formação e informação cada vez maiores, sujeitando-os a um conhecimento alienado sobre o espaço em que vivem.

Um redimensionamento do desenvolvimento cognitivo e social tomou forma na busca de uma tomada de consciência, pelo próprio aluno, do pensar, da expressão e da representação da realidade como forma de conhecimento do EU, e da REALIDADE e da inserção social e conceituai do aluno na sociedade, no espaço, através da análise do espaço de vivência cotidiana.

Uma nova proposta de trabalho para 1ª a 4ª séries[28] com ênfase no processo de representação, iniciado pela fala (***a que*** e ***de que*** se fala), seguido pela representação gráfica (do desenho e dos signos lingüísticos), explicitando os mecanismos da sociedade, da organização dos grupos sociais, do espaço e do tempo e das regras/normas/leis.

---

[28] **.Seqüência de Ensino de 1ª a 4ª séries. Fundamentação e quadro de conteúdos e atividades. Mimeo.**

É aqui que a discussão dos geógrafos sobre as questões epistemológicas, afastando-se de uma postura positivista-empirista da Geografia, re-elaborando o objeto da Geografia, as categorias de análise e seus elementos (que variam conforme pesquisadores), re-liga a teoria, a pesquisa e o ensino de primeiro e segundo graus.

Se a criança de 1.° grau através de seus professores beneficia-se dessas contribuições, a defasagem entre a ciência e o ensino, entre o vivido da sociedade atual e a construção dos conceitos, pode chegar sem distorção nas primeiras séries.

É necessário, entretanto, que a atual divisão de trabalho entre a produção do conhecimento geográfico e o ensino dos primeiros graus seja discutida. Se o geógrafo faz de seu objeto de análise as "firmas" atuais (industriais, comerciais, bancárias-financeiras) e a organização do habitar como expressão de um tipo de capitalismo no Rio de Janeiro, são estas mesmas firmas, estas formas de habitar que estão no cotidiano das crianças e é sobre elas que a fala da criança pode ser dirigida.

Busca-se, num primeiro momento, na fala ***do*** cotidiano ("Visite o Barra Shopping", "More num condomínio e desfrute as delícias de um clube fechado", "Participe da maratona da Atlântica Boavista") e ***sobre*** o cotidiano ("Não gosto de minha casa, é muito agitada" — morro Cantagalo, "Gosto do bairro, tem discoteca e samba" — Copacabana), e no desenho do cotidiano (incêndio, polícia, metralhadora, ambulância — desenho de um aluno de Nova Iguaçu de 1.ª série após a passagem de um carro de bombeiros), a "representação", avaliando a percepção da realidade do aluno, vivida, sentida, falada, manifestada graficamente.

O não expressar (o marginalizado, muitas vezes, não expressa suas condições precárias, sofridas) não permite dissociar e associar o objeto de seu pensamento (REALI-

DADE), a elaboração do pensamento sobre a realidade (REFLEXÃO)[29] e a representação que se elabora.

O professor, articulando à luz de formulações teóricas sobre a sociedade atual — favela-morro/Maré, condomínio Barra Shopping, Atlântica Boavista-esporte-publicidade-isenção de impostos —, permite a criança caracterizar "nosso tempo", a divisão social do habitar, do consumir-produzir-consumir mercadorias e valores.

O relato (oral e escrito), o desenho, os jogos simbólicos Ca visão infantil do mundo) abrem-se para a multiplicidade de representações das crianças sobre a realidade, onde a lógica infantil traduz as relações causais e implicativas corretas e incorretas[30], reproduzindo muitas vezes a visão de uma classe, quando não, uma visão veiculada pelos meios de comunicação.

A tarefa do professor neste momento é oferecer experiências concretas sobre o espaço local, discutir os estereótipos do ***modelo*** de uma classe, dos papéis sociais congelados do homem, da mulher, do negro, do trabalhador), relativizando o absoluto e dogmático do pensamento infantil, do sim-não, do bom-mau, do inferior-superior, preen-

---

[29] **Ver CHAUI, Marilena. Saber x Poder. Em busca do espaço da reflexão. In: Em Pauta. *Cultura e Poder 1. Revista da CUP,* 1(1): 10.**

"A reflexão não é representação de uma exterioridade, não é a construção de uma exterioridade, mas é atividade ou trabalho intelectual e trabalho real; um movimento simultâneo de constituição do sujeito e do objeto um no outro e um pelo outro; é a impossibilidade de separar a forma e conteúdo de um pensamento ou de um discurso, porque a apreensão da gênese do real, do sujeito e do objeto reciprocamente determinados por essa gênese, faz com que o conhecimento do objeto seja autoconhecimento do sujeito e autoconhecimento do sujeito seja conhecimento do objeto."...

[30] **Ver Cap. II, item 5.1.3 — Moradia e as diferenças sociais.**

chendo assim "os vazios", os claros de uma linguagem ideológica.

Um ESPAÇO de uma sala, de uma escola, de uma rua, de uma cidade será o objeto de análise para identificação da relação forma-função-distribuição de poderes, para identificar na distribuição dos elementos e suas funções a lógica do sistema, a racionalidade, a eficiência, a divisão social do espaço.

O domínio da criança do mecanismo da leitura e da escrita, da medição do tempo, em décadas e séculos, permite analisar as "rugosidades" da cultura material de cada época, ***os espaços de "tempos desiguais"*** — o espaço do econômico-social, político-cultural da cidade do Rio de Janeiro no século XVI, XVII, XVIII, XIX, XX, na zona Central ou a estrutura das edificações, das ruas, das praças, dos caminhos onde econômico, social, cultural-político se articulam no espaço.

Esta é a concretização do "espaço quadridimensional", onde o espaço não se dissocia do tempo.

Tal ensino necessita de uma nova postura na formação do professor das primeiras séries do 1.° grau.

Cabe ao professor um questionamento sobre a tarefa de educar e seu compromisso social-político e profissional, atualizando-se e analisando o seu discurso.

Aos responsáveis pela educação municipal e estadual cabe o compromisso com a grande parcela da população que mal se beneficia de uma educação pública, restrita a três horas, sem condições materiais de acesso aos bens culturais da comunidade (abertas aos alunos de nível sócio-econômico mais elevado), desatualizada pelo descompromisso e elitização dos professores universitários em relação aos do primeiro grau, e o desinteresse geral por uma escola pública de 1.° grau qualificada, direito de qualquer cidadão, independente de sua classe social.

A palavra final é da professora primária Norma Sueli Pereira, primeira dentre trezentos aprovados no concurso municipal do Rio de Janeiro em 1982.

> "... Nós, professores primários, vivemos uma realidade paradoxal. Por um lado, construímos uma classe altamente privilegiada, pois recebemos uma missão de lidar com cabeças infantis que estarão concluindo seus cursos universitários na virada do ***século.*** Por outro, entretanto, ***somos*** tratados como se o papel que desempenhamos não tivesse a menor importância" [31].

---

[31] **PEREIRA, Norma Sueli. Combatendo o bom Combate. Inv: *VEJA,* 12/5/1982, p. 162.**

POLUIÇÃO DAS ÁGUAS INTERNAS DO PARANÁ POR AGROTÓXICOS

Pedro Costa Guedes Viana
Rossana Boldanzi Fowler
Vânia Regina **S.** Zappia
Maria Lúcia M. B. de Medeiros (*)

Introdução

Como um dos mais nefastos resultados do nosso modelo agrícola atual, temos o comprometimento do meio biológico pelos produtos tóxicos. Seus resíduos, transportados em grandes quantidades das áreas agrícolas, através das águas das chuvas que lavam a cobertura vegetal e o(solo, atingem principalmente rios e lagos, comprometendo a qualidade dessas águas e trazendo em conseqüência riscos à saúde da população.

A comunidade urbana, teoricamente menos afetada por esse perigo, recebe, no entanto, doses mínimas porém constantes de veneno, já que além do de alimentos contaminados, a grande maioria dos mananciais de abastecimento público estão poluídos por **vários tipos** de. agrotóxicos. Essas pequenas doses, principalmente dos compostos organoclorados existentes na água tratada e consumida pela população, vão se acumulando em nossos organismos, causando ao longo do tempo câncer, distúrbios nervosos e geração de crianças defeituosas.

* **Respectivamente, geógrafo, engenheiras agrônomas e bióloga da SUREHMA, Curitiba (PR).**

Este trabalho tem como objetivo mostrar uma das faces dos resultados do mau direcionamento da nossa agricultura comprometendo o meio ambiente — a situação das águas internas do Paraná.

Desenvolvimento

O presente estudo baseia-se num levantamento da ocorrência de resíduos de agrotóxicos no período de 01 de janeiro de 1976 a 31 de julho de 1984, utilizando as bacias hidrográficas do Estado como unidade de planejamento e controle ambiental.

Bacias analisadas:

— Iguaçu, Piquiri, Ivaí, Tibagi, Cinzas, Paranapanema, Itararé, Pirapó, Paraná I, Paraná III, Ribeira, Litorânea.

Tipos de agrotóxicos:

— BHC, Lindane, DDE, Aldrin, DDT, TDE, Heptachlor, Trifluralin, Chlordane, Endossulfan, Malation,. Dieldrin, Camphechlor, Metil Parathion, Parathion, Ethion, Endrin.

Para possibilitar a comparação, os dados foram divididos, de acordo com a categoria da água analisada, em águas de abastecimento tratadas, água de abastecimento ***in-natura*** e água de outros mananciais não utilizados para abastecimento urbano.

Comparação entre o número total de amostras e o número de amostras com algum resíduo de agrotóxico:

Categoria	*N.° de Bacias*	*% de Amostras com Resíduos*		
		Média	*Máxima*	*Mínima*
Água de abastecimento tratada	**12**	**70,0**	**90,6 (Cinzas)**	**44,4 (Paraná I)**
Água de abastecimento *in-natura*	**9**	**91.4**	**97,8 (Pirapó)**	**75,0 (Litorânea)**
Água de mananciais não utilizados para abastecimento urbano	**6**	**87,5**	**100,0 (Pirapó)**	**76,9 (Iguaçu)**

No caso das águas de abastecimento tratadas estes valores tornam-se alarmantes pois foram constatados nas águas oferecidas para abastecimento da população.

Comparação das quantidades de resíduos de agrotóxicos em cada amostra

— Nas águas de abastecimento tratadas:

- Mais de 50% das amostras apresentaram mais de um resíduo por amostra, variando até mais de 6 resíduos em todas as bacias analisadas. O caso mais crítico encontra-se na bacia de Tibagi onde 7,3,% das amostras apresentaram mais de 6 diferentes resíduos por amostra, o que caracteriza a utilização intensa e variada de diversos tipos de agrotóxicos numa mesma bacia.

— Nas águas de abastecimento in-natura:

- Mais de 50% das amostras em todas as bacias analisadas apresentaram mais de dois resíduos diferentes. **As piores** situações ocorreram nas bacias do Pirapó, Tibagi, Iguaçu, Paranapanema.

— Proibição dos produtos agrotóxicos organoclorados em todo o território nacional.
— A geração dos dados básicos de persistência dos diversos agentes ativos dos agrotóxicos na água e no solo, que podem e devem ser exigidos dos fabricantes, sob controle do Estado.
— Necessidade de uma legislação autônoma no setor de poluição ambiental por agrotóxicos, sem imposições, ameaças e interesses de terceiros.

5. BIBLIOGRAFIA

EDWARDS, C. A. ***Persistent Pesticides in the Environment.*** **2ed. Cleveland, RRC Press, 1975. 170p.**

GUENZI, W.D.; AHLRICHS, J.L.; BLOODWORTH, M.E.; CHESTERS, G. & NASH, R.G. ***Pesticides in Soil and Water.*** **Madison, Soil Science Society of America, Inc., 1974. 562p.**

PASCHOAL, A.B. ***Pragas, Praguicidas e a Crise Ambiental.*** **Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1979. 102p.**

A AGB — Associação dos Geógrafos Brasileiros — é uma entidade civil, sem fins lucrativos, que possui vários objetivos, entre os quais: estimular o estudo e o ensino da Geografia, propondo medidas para o seu aperfeiçoamento; promover e manter publicações de interesse geográfico, periódicas ou não; congregar os geógrafos (professores e técnicos) e os estudantes de Geografia do país para a defesa e o prestígio da categoria e da profissão; promover encontros, congressos, exposições, conferências, simpósios, cursos e debates, de modo a favorecer a troca de observações e experiências entre seus associados, bem como com entidades congêneres no Brasil e no exterior; procurar aglutinar e representar a Geografia brasileira e o pensamento dos seus sócios junto aos movimentos da sociedade civil e junto aos poderes públicos.

Apesar de possuir sua sede nacional na cidade de São Paulo — Avenida Prof. Lineu Prestes n.° 338, Caixa Postal 8105, Cidade Universitária, CEP 05497, São Paulo-SP —, a Associação dos Geógrafos Brasileiros possui uma estrutura descentralizada, com base nas seções locais (em número de 31, atualmente, mas com novas seções sendo organizadas em diversas outras cidades do país).

Este livro foi composto e impresso pela Gráfica e Editora Dior, para Editora Marco Zero Ltda.

Peça, pelo Correio o nosso catálogo e conheça os outros livros da Editora Marco Zero.

Atendemos também pelo Reembolso Postal. Editora Marco Zero Ltda., Travessa da Paz, 15 — Rio de Janeiro, CEP 20250 — Telefone 273-2337 e Rua Inácio Pereira da Rocha, 273 — São Paulo, CEP 05432 — Telefone 815-0093