

O LUGAR DO ENSINO NA FORMAÇÃO DA GEOGRAFIA BRASILEIRA

Eduardo Donizeti Girotto

Prof. Assistente do Colegiado de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do
Paraná

egirotto@usp.br

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir o lugar do ensino no processo de formação da Geografia Brasileira, buscando compreender a relação entre o ensino de geografia no Brasil na primeira metade do século XIX e o projeto de sociedade defendido por diversos geógrafos naquele momento. Para tanto, fazemos uma análise dos principais autores (Aroldo de Azevedo, Pierre Monbeig, Delgado de Carvalho) que contribuíram na formação da geografia brasileira enquanto uma ciência moderna e que foram essenciais nas primeiras discussões acerca do lugar do ensino desta ciência em todos os níveis. Acreditamos que ao retomar as concepções e propostas apresentadas por tais autores, sem incorrer no erro da crítica vazia ou na apologia dos mesmos, podemos construir caminhos e alternativas para pensar os fundamentos epistemológicos da geografia que hoje fazemos, tanto no que diz respeito à pesquisa quanto ao ensino.

Palavra-chave: Epistemologia, Ensino, Geografia Brasileira.

THE PLACE OF EDUCATION IN SHAPING THE BRAZILIAN GEOGRAPHY

Abstract

This article aims to discuss the role of education in the formation of the Brazilian Geography and trying to understand the relationship between the teaching of geography in Brazil in the first half of the nineteenth century and society project defended by many geographers of that time. For this, we make an analysis of the main authors (Aroldo de Azevedo, Pierre Monbeig, Delgado de Carvalho), which contributed to the formation of Brazilian geography as a modern science and which were essential in the early discussions about the place of education of this science at all levels. We believe that on return to the ideas and proposals presented by these authors, without the mistake in the empty criticism or advocacy of them, we can build roads and alternatives to think about the epistemological foundations of geography that we do, both as regards the research and education.

Key words: Epistemology, Education, Brazilian Geography.

Introdução

Para diversos autores (MORAES, 2007, MOREIRA, 2006, SANTOS, 1996), o surgimento da geografia enquanto ciência moderna se dá a partir do século XIX. Alguns atribuem este surgimento à obra de KANT. Outros (e aqui há um maior consenso) defendem que a geografia tem sua origem a partir da sistematização dos conhecimentos realizada por Humboldt e Ritter. De qualquer forma, o contexto específico do surgimento da geografia enquanto ciência moderna diz respeito a um intenso processo de transformação sócio-espacial do mundo. Estas transformações atingem a sociedade

Geosaberes – v. 1, n. 2, Dezembro/2010 *Artigos Científicos* Página | 145

européia de forma intensa e, ao poucos, se expandem como visão de mundo dominante para diversos territórios. Tais transformações se sustentam e são resultados, de um lado, da expansão do modo de produção capitalista a partir da industrialização e do imperialismo. Do outro, decorrem de uma radical transformação na organização científica que resultará no predomínio do Positivismo enquanto método “absoluto” no processo de construção do conhecimento. Em certa medida, compreender o processo de disciplinarização da geografia enquanto ciência passa, necessariamente, por entender as relações intrínsecas deste saber com os dois processos apontados acima.

Enquanto ciência moderna, a Geografia surge como elemento de reconhecimento, conquista e domínio territorial, ao mesmo tempo em que se configura como estratégia de construção e fortalecimento de certa identidade nacional. Em um mundo marcado por processos de redefinições dos Estados Territoriais e do surgimento dos conceitos de nação e nacionalismo, como apontou HOBBSAWN (2008), a geografia se constrói enquanto ciência moderna com este objetivo principal de, ao compreender as particularidades e especificidades de cada lugar, produzir o discurso capaz de sustentar certo sentimento de pertença. Além disso, ela é fundamental para que as contradições cada vez mais presentes entre o capital e o trabalho, produtoras de fragmentações no interior do ideal de “ordem social e nacional” não se tornassem empecilhos nesta construção da identidade nacional. Neste sentido, não é apenas na obra de Ratzel que isto aparece como querem fazer crer os que ainda fomentam a falsa dicotomia possibilismo x determinismo: também La Blache pensa a sua geografia enquanto possibilidade de construção do Estado Nacional francês.

Ao mesmo tempo, como aponta Foucault, o Positivismo representou um intenso processo de disciplinamento dos saberes. O que estava posto nas concepções positivistas não era apenas uma das muitas formas de fazer ciência. O Positivismo, em uma retomada e radicalização das propostas de Francis Bacon e Rene Descartes, se configura enquanto intensa normatização, regulação dos diferentes saberes e conhecimentos presentes naquele momento histórico. Isto significa dizer que, ao definir o que é específico do campo científico, o que pode ser reconhecido como conhecimento digno desta classificação, os teóricos positivistas colocaram luz sobre determinados conhecimentos em detrimento de tantos outros que passaram a ser considerados inferiores ou mesmo excluídos do campo científico. Para Foucault, este processo de

Geosaberes – v. 1, n. 2, Dezembro/2010 *Artigos Científicos* Página | 146

disciplinamento do saber ocorreu principalmente nos séculos XVIII e XIX, tendo alcançado maior destaque na instituição do Positivismo como forma única de se fazer e pensar a Ciência. O trecho a seguir aponta este processo.

Logo, organização de cada saber como disciplina e, de outro lado, escalonamento desses saberes assim disciplinados do interior, sua intercomunicação, sua distribuição, sua hierarquização recíproca numa espécie de campo global ou de disciplina global a que chamam precisamente a ciência (FOUCAULT, 2005, p.218)

Intercomunicação, distribuição, hierarquização: estas são as palavras chaves para se entender o processo de disciplinamento dos saberes realizados no interior do positivismo. Não se trata apenas de definir o que vale ou não como ciência; é preciso ir além, distribuir o lugar de cada fragmento do saber na hierarquia deste campo. Dizer sobre sua importância que passa a ser medida, em consonância com um modelo de ciência cada vez mais subordinada ao capital, pela sua aplicabilidade. Portanto, o olhar para este processo não poder ser apenas externo, buscando compreender o disciplinamento da geografia em relação às outras ciências. Faz-se necessário um olhar para dentro deste campo científico específico, para as hierarquias nele estabelecidas, para que assim possamos compreender o lugar que estas diferentes perspectivas geográficas (em nosso caso, principalmente o ensino) ocupam nesta hierarquia do saber geográfico.

Desta forma, portanto, compreender o lugar do ensino de geografia no interior do campo científico desta ciência passa pelo entendimento deste processo de disciplinamento, de hierarquização. Neste caso, o nosso foco será dado sobre o processo de formação da geografia moderna no Brasil. O que nos interessa na leitura que faremos dele é compreender o lugar e o valor do ensino de geografia no momento em que a geografia, enquanto ciência está se formando no Brasil.

O ensino, a geografia e o projeto de sociedade no Brasil

No Brasil, a obra dos primeiros autores da geografia moderna ganhará importância a partir do início do século XX. Alguns elementos foram responsáveis por este processo. De um lado, temos a chegada da missão Francesa que contribuirá para a formação da Universidade de São Paulo. Do outro, desde o final do século XIX, o surgimento dos diversos Institutos Históricos e Geográficos. Estas duas ações resultarão

no desenvolvimento das primeiras pesquisas acerca da geografia no Brasil e trarão profundas contribuições para o desenvolvimento do ensino desta disciplina. Vale ressaltar que o surgimento da geografia no Brasil se situa em um momento de profundas transformações políticas e sociais. Em 1888 ocorre o processo de libertação dos escravos que já se arrastava desde a assinatura da Lei Eusébio de Queiroz em 1850. Em 1889, com a participação efetiva de militares sob forte influencia das ideias positivistas ocorre a Proclamação da República. Com ela, um forte discurso de caráter nacional, construído anteriormente durante as batalhas travadas na Guerra do Paraguai, toma conta do ideário das elites intelectuais brasileiras. Porém, apesar destas mudanças políticas e sociais, estruturalmente a sociedade Brasileira permanece pouco alterada. Constitui-se ainda como uma sociedade essencialmente agrária exportadora, com extrema desigualdade social, acentuada pela dificuldade de acesso a terra reforçada pela Lei de Terras de 1850. Apesar de todo ideal progressista presente nos discursos dos militares positivistas, as elites fundiárias brasileiras permanecem ligadas muito mais aos interesses particulares do que aqueles de ordem nacional. Ou, como ainda é bastante comum neste país, construíam uma inversão do discurso capaz de, em pouco tempo, transformar os interesses particulares em questão nacional.

É neste quadro de transformações e contradições que a geografia é construída no Brasil. Não nos cabe aqui fazer uma leitura exaustiva dos principais autores e obras deste período. O que nos interessa é discutir aquelas obras e autores que demonstraram em seus escritos o papel do ensino de geografia no interior da Sociedade Brasileira como Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo e Delgado de Carvalho. As obras de tais autores foram, no Brasil, os principais pontos de estruturação das primeiras diretrizes curriculares do ensino de geografia e, conseqüentemente, dos cursos de formação de professores desta área específica.

Apesar das inúmeras divergências entre estes autores, muito mais relacionadas às disputas no interior do campo científico do que, necessariamente, a diferença de posições teórico-metodológicas (vale ressaltar que esta disputa entre Rio de Janeiro e São Paulo em diversos campos da vida social e política do Brasil não deixou de fora a formação da Geografia no país), há muito mais semelhanças do que diferenças entre suas obras. Gostaríamos de apontar aqui para pelo menos uma delas, que seja, o papel que os mesmos atribuem a geografia na construção de um certo ideal de nação. Para os

mesmos, a geografia tem um papel central no rol das ciências na constituição dos fundamentos e ideias capazes de fomentar no povo brasileiro um ideal de nação e nacionalidade. Tal ideal, porém, não poderia ser construído se a Geografia se restringisse ao ambiente acadêmico-universitário: era preciso levar a geografia a toda a população. E, aqui, o ensino de geografia merece destaque especial.

Vale ressaltar que esta mobilização em torno de um projeto de nação para o Brasil pode ser verificado também na obra de autores de diversas áreas: Fernando Azevedo (Educação), Caio Prado Jr (História), Celso Furtado (Economia), Sérgio Buarque de Holanda (Sociologia). A chamada geração de 30, que se propôs a pensar o Brasil a partir da análise dos sentidos deste país e com isso propor um projeto de sociedade, tinha na geografia também os seus representantes. Não se tratava apenas de pensar uma geografia para poucos. Para tais geógrafos, apenas a compreensão do homem simples sobre a geografia de seu país poderia contribuir na construção de um projeto nacional. E esta discussão se torna explícita nos materiais didáticos produzidos por estes autores e que nortearam o ensino de geografia no Brasil por muitas décadas. Em material destinado ao 3º ano do Colegial, Aroldo de Azevedo aponta esta relação entre o ensino de geografia e o projeto de nação:

Urge que essa mocidade, a quem é dedicado e de quem o Brasil tanto espera penetre nas Universidades ou na vida prática tendo uma visão panorâmica da realidade nacional, sem exageros ridículos nem pessimismos que nada constroem, a fim de que possa orientar seus estudos e suas atividades futuras no sentido de encontrar soluções felizes para os problemas que nos assoberbam, mas que longe estão de ser intransponíveis. Disponemos de vantagens que outros países não conhecem: somos um povo jovem, ainda em formação, que tem diante de si uma longa estrada a percorrer; as dificuldades do presente só devem ser encaradas como estímulos para a realização de grandes tarefas, que a nossa inteligência e o nosso bom-senso saberão executar com absoluto êxito. (AZEVEDO, 1956, p.8)

Neste trecho, está explícito a importância de se compreender a geografia do país, aqui pensada ainda nas diversas paisagens e fenômenos presentes, para que a partir deste conhecimento possa se enfrentar os desafios do futuro. O discurso construído por Aroldo de Azevedo revela que o ensino de Geografia não pode ser pensado como algo pouco importante, desprovido de valor e relevância social. Ao contrário, é a partir do ensino que de fato pode se construir um processo de vulgarização da geografia sem que isso signifique diminuir suas leituras e debates. Há quem acuse os defensores desta

relação entre geografia e a formação de um projeto de nação de terem sido cooptados pelo Estado. E que, por isso, a Geografia seria, no interior do campo científico, uma Ciência Menor, de pouco importância, devido ao fato de não ter ainda conseguido se desvincular dos interesses estatais. Ora, este tipo de acusação cabe a geografia ufanista dos diferentes governos militares, da geografia transformada em Estudos Sociais, esvaziada da crítica. A geografia presente neste trecho da obra de Aroldo de Azevedo é herdeira de uma compreensão de ciência que parte da análise crítica pra construir uma proposta de superação de determinadas realidades que não são dadas, mas construídas historicamente. Como aponta o autor, há que se fugir do otimismo ingênuo e do pessimismo que não leva a lugar algum. Há que pensar uma Geografia que tenha como centro de sua preocupação um projeto de sociedade.

Além disso, pode-se acusar Aroldo de Azevedo de oportunismo, de se utilizar do discurso ligado ao ensino de geografia como forma de autopromoção ou mesmo de “ganhar dinheiro”. Novamente, esta acusação não cabe a autores como Aroldo de Azevedo e Delgado de Carvalho. Quem assim o faz não compreende de fato qual o sentido da geografia que fazem estes autores. Esta falsa dicotomia entre ensino e pesquisa de Geografia não está posta na obra dos mesmos. Há uma relação intrínseca entre estes dois processos no interior de um movimento que pensa a geografia enquanto ciência ligada à construção de um projeto de sociedade. Uma ciência fechada em si, usufruída e construída por especialistas, isolados em seus laboratórios, desconectados com os fenômenos que afetam a sociedade só pode estar fadada ao fracasso e a se transformar em mera técnica. Para Aroldo de Azevedo, como fica explícita nesta e muitas outras obras, a pesquisa só se realiza com o ensino, sendo o oposto também verdadeiro. Além disso, o livro didático só se tornou de fato uma mercadoria a partir do momento em que se criou um discurso em que o mesmo se constitui enquanto principal ferramenta de mediação do processo de ensino aprendizagem. Com a implementação do Programa Nacional do Livro Didático na última década, tem aumentado a concentração econômica das principais editoras que disputam este lucrativo mercado¹. Não se pode aplicar este contexto a produção didática de Aroldo de Azevedo e Delgado de Carvalho.

¹ Vale destacar aqui a entrada de novos grupos econômicos no mercado dos livros didáticos. O grupo Abril, conhecido por publicar a revista *Veja*, adquiriu nos últimos anos as Editoras Scipione e Moderna, Geosaberes – v. 1, n. 2, Dezembro/2010 *Artigos Científicos* Página | 150

No mesmo sentido, caminha a análise de Pierre Mombeig. Em texto publicado no Boletim Carioca de Geografia, o autor discute qual o papel do Ensino e da Pesquisa em Geografia tanto em relação às outras ciências quanto no que diz respeito ao projeto de sociedade que a mesma ajuda a construir. Nele, o autor defende a indissociabilidade entre Ensino e Pesquisa em Geografia. Assim como na perspectiva de Aroldo de Azevedo, não se tratam de dois campos de atuação, mas de processos correlatos, interdependentes, que se alimentam e fomentam discussões e debates essenciais para o desenvolvimento científico da geografia. Não há uma busca de hierarquização entre ensino e pesquisa no interior do texto de Mombeig. Ao contrário, as discussões sobre ensino e pesquisa aparecem em todos os momentos interligadas, conectadas por um projeto mais amplo que envolve a discussão do papel da geografia na construção de um projeto de sociedade.

O autor parte da crítica de uma geografia pautada na descrição excessiva e que se sustenta em práticas decorativas, quase treinamentos de memória, que acabam se tornando *“uma tortura gratuita imposta às crianças”* (MOMBEIG, 1954, p.53). Esta prática não estava presente apenas no ensino de geografia, mas permeava todo o fazer geográfico. Para tanto, era necessário superar a concepção de que a geografia lida com fatos geográficos estanques, desarticulados, para chegar ao conceito de complexos geográficos, dinâmicos, multiescalares e interdependentes. Não se trata mais de buscar elementos separados na realidade tornando-se *“erro comum e persistente pretender tomar e ensinar fatos geográficos isolados atomizados”* (MOMBEIG, 1954, p. 56). Para Mombeig, *“o geógrafo procurara o conjunto dos fenômenos como os enumerados acima de maneira rápida, os laços que os unem e fazem dele um todo vivo”* (MOMBEIG, 1954, p. 56).

Há aqui um elemento a ser considerado. O conceito de complexo geográfico aparece para Mombeig como elemento unificador do ensino e da pesquisa. Pesquisar e Ensinar configuram, antes de tudo, uma compreensão de mundo que parte da leitura de complexos geográficos, da inter-relação entre os fenômenos e este projeto pressupõe a

criando o grupo Abril Educação. A entrada deste grupo no ramo dos livros didáticos já é um importante revelador de quão lucrativo o mesmo se tornou.

adoção de uma certa metodologia. Para Mombeig, a leitura do complexo geográfico tem na paisagem o seu ponto de partida. Segundo o autor, o complexo geográfico

se exprime antes de tudo na paisagem, a qual formada uma e indissoluvelmente pelos elementos naturais e pelos trabalhos dos homens é a representação concreta do complexo geográfico. Por esta razão, o estudo da paisagem constitui a essência da pesquisa geográfica (MOMBEIG, 1954, p.59).

Não se trata, porém, da paisagem como fato isolado, como mera descrição. A paisagem como momento, como retrato do complexo geográfico deve ser entendida enquanto elemento central na construção metodológica da pesquisa e do ensino de geografia. Partir da realidade com o objetivo de desvendar os fenômenos que a compõem, suas relações, seus processos para que assim se possa construir uma visão geográfica do mundo.

Em parte posterior do texto, Mombeig apresenta em detalhes este caminho metodológico da geografia. Pedimos licença para transcrever na íntegra o texto do autor:

A primeira fase seria da explicação. Faz-se mister tomar a palavra no seu sentido etimológico, isto é, desenvolver, desenrolar (explicare em latim designa a ação de desenrolar o rolo de pergaminho manuscrito). Depois de ter explicado, o geógrafo deve compreender. Indica que ele deve reunir todos os fatos por ele desenrolados, procurando tomá-los em conjunto, como uma unidade. Se, a esta interpretação humanista do método de pensamento do geógrafo, preferir-se outra, poder-se-ia dizer que o geógrafo se encontra em face dum complexo geográfico, como um mecânico diante de um motor desconhecido cuja disposição quisesse conhecer (MOMBEIG, 1954, p.62).

Apesar de uma visão pautada ainda na lógica cartesiana, da dissecação, da análise da parte, está claro para o autor um movimento de construção do pensamento geográfico que vai da explicação à interpretação, que parte da descrição como elemento central para a construção do pensamento geográfico, mas que não se resume a ela. É com base nesta clareza de objetivos e métodos da geografia que o autor pode definir qual é a contribuição desta ciência para a formação intelectual dos jovens e para a construção de um projeto de nação. Novamente, ensino e pesquisa surgem como elementos interligados e não como mais uma falsa dicotomia no interior da ciência, como mais uma forma de dividir posições, de fragmentar, de reduzir a migalhas o projeto que a geografia engendra.

No mesmo sentido, a obra Delgado de Carvalho também demonstra uma intensa preocupação em relação ao papel da geografia e do seu ensino na construção de um projeto de nação. Seus principais textos e livros estão completamente permeados por esta preocupação. No trecho a seguir, a mesma se torna explícita: *A geografia permite estabelecer as bases rigorosas de um novo patriotismo, um patriotismo universal, onde as diversas sociedades aprendem a viver em harmonia e progresso* (CARVALHO, 1945, 1164). O que chama a atenção aqui é a adoção do termo patriotismo universal que pode nos levar a interpretação de que a geografia concebida por Delgado de Carvalho parte do pressuposto da necessidade do entendimento universal entre os povos. Porém, vale ressaltar que a obra de Delgado de Carvalho possui diferentes fases e momentos e há que tomar grande precaução para não perder de vista o momento a que determinado escrito está relacionado. Dependendo do momento, os textos de Delgado de Carvalho vão de um humanismo bastante universalista a uma concepção nacional que beira o ufanismo. As principais acusações feitas a Delgado de Carvalho referem-se a estas obras de caráter ufanista, apropriadas em diversos momentos por órgãos militares brasileiros, mas se esquecem de compreender o movimento próprio da obra do autor.

Novamente, porém, o que interessa na obra de Delgado de Carvalho é o lugar que o mesmo atribui ao ensino de geografia na construção de um projeto de sociedade e nação. Há em seus escritos uma exaltação da disciplina geografia como capaz de dar aos jovens uma capacidade ampla de pensar o lugar em que vivem e de se projetarem também enquanto cidadãos. Vale ressaltar que neste momento não está em discussão quais são os fundamentos e princípios norteadores deste projeto de nação. Se de fato quisermos fazer uma ampla discussão sobre as concepções de nação de cada um dos autores aqui analisados precisaríamos de extensas linhas visto que cada um deles, em seus escritos, em diferentes momentos, defenderam posturas ora semelhantes, ora extremamente antagônicas. O que nos interessa é reconhecer que no início do processo de formação da geografia enquanto ciência moderna no Brasil, o ensino desta disciplina tem um lugar de destaque no interior da hierarquia deste campo científico. Em nossa perspectiva, este lugar é decorrente do reconhecimento do papel da geografia enquanto disciplina fundamental na construção de um projeto de nação.

Neste sentido, podemos afirmar que para os três autores analisados, o valor do ensino de geografia está em dois elementos centrais: de um lado, na contribuição que dá

aos jovens para melhor entenderem um mundo cada vez mais marcado por complexos geográficos dinâmicos, nos quais os fenômenos aparecem interconectados em diferentes escalas. Se esta contribuição do ensino de geografia já era relevante na década de 50 do século XX, o que pensar do momento atual no qual as redes técnicas e políticas interligam diferentes territórios no mundo, fazendo aumentar os fluxos de mercadorias, capitais, pessoas informações? Neste mundo cada vez mais interligado, dinâmico, veloz e desigual, porém, a compreensão do todo, muitas vezes, não se realiza. Apesar e devido à dita mundialização do capital, os fragmentos parecem se autonomizar, ficando as múltiplas relações entre eles cada vez mais obscuras. Dos complexos geográficos, apontados por Mombeig, retornamos aos fatos isolados. E aqui o ensino de geografia tem novamente o seu papel valorizado no sentido em que, tendo claro o seu objeto e suas metodologias, pode permitir aos jovens compreenderem a mera aparência de fragmentação, ampliando assim suas leituras geográficas do mundo.

Além disso, outro elemento de contribuição do ensino de geografia diz respeito ao papel que exerce no interior do processo de formação nacional. Vale ressaltar, porém, que o mesmo não se refere à educação moral e cívica proposta pelo regime militar após 1971. O que está em discussão, neste caso, é o papel da geografia na formação de um cidadão consciente das questões relacionadas ao seu país e disposto a contribuir para a constituição de uma sociedade mais justa. Como aponta Mombeig,

A geografia encontra no ensino cívico sua função de representação do mundo, de que é detentora na qualidade de trabalho intelectual. Daí o seu valor moral, pois, contribuindo para a compreensão do mundo ela revela tudo o que nos une os homens: é uma lição de solidariedade humana (MOMBEIG, 1954, p.66-67)

Como lição de solidariedade humana, o ensino de geografia tem lugar em todo e qualquer projeto de sociedade que tenha na justiça e na igualdade elementos centrais. Não se trata de mero discurso, mas da clareza de compreensão de que todo projeto de ciência, envolvendo ensino e pesquisa, é antes de tudo um projeto de sociedade. E este deve estar claro desde o princípio para que possa nortear as ações de todos aqueles que querem com ele contribuir. De outra forma, se assim não for feito, corre-se o risco de se reproduzir nas práticas discursos que remetem a outros projetos de sociedade, injustos, desumanos, sem se ter consciência de que assim se está agindo. Se de fato adotamos a geografia como ciência, lutando em diferentes campos para que suas práticas se tornem

mais significativas, faz-se necessário que assumamos aquilo que Mombeig aponta em seu texto, que seja, o fato de a geografia ser “*uma das formas do humanismo moderno*” (MOMBEIG, 1954, pg. 67).

Considerações Finais

A partir da década de 1970, no Brasil e no mundo, a geografia produzida pelos primeiros geógrafos passou a ser cunhada como “Geografia Tradicional” e recebeu uma série de críticas, desde questões relacionadas a aspectos teórico-metodológicos, como fundados em elementos de ordem ideológica. O movimento da Geografia Crítica, iniciado na França ainda nas décadas de 1960/1970 como o lançamento do célebre livro de Yves Lacoste “A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra” e que ganhou força no Brasil a partir dos escritos e discussões de autores como Rui Moreira e Milton Santos, se propunha refundar o fazer e o pensar geografia. Para tanto, passou a colocar em questão as relações entre a geografia e o Estado. Este questionamento se tornou forte no Brasil que, naquele momento, atravessava um regime militar. Tal propósito, porém, em nossa perspectiva produziu muito mais incertezas e dúvidas acerca da geografia que fazemos do que avanços. Em certa medida, ao fazer a crítica a toda a “Geografia Tradicional” tais autores perderam de vista o fato de que existiam diferentes perspectivas sobre o que vem a ser a geografia e o projeto de sociedade que ela deve ajudar a construir. Rotulada como Tradicional, a crítica remetida a esta geografia se transformou homogeneizadora e, portanto, *a priori*, injusta. No momento atual, quando muitos epistemólogos da geografia fazem um importante trabalho de resgate das obras destes primeiros geógrafos é com bastante surpresa que nos deparamos com o fato de que muitas das críticas realizadas contra a geografia chamada “tradicional” não possuíam pertinência.

Não é este o espaço de um debate mais amplo acerca deste processo. O que nos toca, em particular, é o fato de que a crítica realizada contra estes primeiros autores perdeu de vista o fato de que os mesmos possuíam uma clareza acerca do papel da geografia na construção de um projeto de sociedade. Além disso, apontavam de forma consistente o lugar do ensino neste processo. Em um momento no qual o ensino de geografia parece cada vez menos valorizado, visto como ciência menor no interior da hierarquia do saber científico, há que se reconhecer que, no momento da formação da

geografia no Brasil, a dicotomia que ora encontramos entre ensino e pesquisa não estava, de fato, constituída. Em certa medida, esta desconstrução do lugar do ensino de geografia está também relacionado às críticas feitas contra os autores da Geografia Tradicional de terem aproximado o mesmo de um mero discurso nacionalista que muitas vezes beirava o ufanismo. Ao acusarem tais autores de nacionalistas, sem se fazer uma leitura aprofundada do que significava este termo no interior daquele momento histórico, desconstrói-se um importante projeto de geografia que tem na relação entre ensino e pesquisa seu principal alicerce.

Vale ressaltar que o que estamos a afirmar não atribui de forma intencional aos geógrafos críticos a responsabilidade pelas mazelas que hoje atingem o ensino de geografia no Brasil. Seria ingenuidade assim agir. Sabemos que os problemas são de diversas ordens e passam, necessariamente, pelo modelo de Estado, pelas políticas públicas, pelas relações entre capital e trabalho. Porém, há que se apontar também para o fato de que foram muito os que se utilizaram do discurso crítico, que se definiram como bastiões da geografia crítica com o único intuito de produzirem livros didáticos que de críticos pouco ou nada possuíam. De movimento de renovação teórico-metodológico, a geografia crítica se tornou lugar de ações oportunistas de geógrafos de gabinetes, pouco preocupados com o que de fato se ensina e se faz nas diversas salas de aula pelo país. Se a crítica está posta no discurso, a prática é antes reprodução, adequação a um modelo de ciência produtivista, técnico, que produz crítica em massa mas que é incapaz de dizer qual o projeto de sociedade que a geografia atual deve ajudar a construir.

A partir disso, há que se refundar o sentido de fazer geografia, tanto no ensino quanto na pesquisa, ao ligá-la a um projeto mais amplo de sociedade implicado no conceito de direito à cidade. Se no momento em que escreveram Mombeig, Aroldo, Delgado de Carvalho e tantos outros a idéia de cidadania se remetia a um país específico, a uma nação, hoje acreditamos que ele precisa estar ligado a um modo de vida, a uma forma de viver e pensar o lugar, sem porém reduzi-lo a escala do imediato, do próximo. O direito à cidade, nos termos propostos por Henri Lefebvre (2004), não se refere à forma material das cidades contemporâneas, mas ao princípio de que todo homem e mulher têm direito aos bens e serviços públicos que o lugar reúne real e potencialmente. Os direitos essenciais à educação, saúde, moradia, lazer, não se

configuram ainda como direito à cidade. São antes pré-requisitos para que o mesmo se realize.

O direito à cidade vai além: pressupõe a possibilidade de que em comunidade, os homens e mulheres possam pensar, projetarem e praticarem o lugar em que vivem a partir dos conceitos que vão para além da lógica de reprodução ampliada do capital que tudo quer transformar em mercadoria. O direito à cidade deve se realizar no campo, na periferia, na metrópole, no bairro. É direito de apropriação do lugar e de expropriação das potências de morte representadas pelo capital.

Este direito, porém, não é discussão abstrata e só tem sentido se realizado enquanto necessidade e mobilização. Há muitos caminhos para sua realização. Acreditamos, porém, que o seu lócus de realização está, principalmente, nos lugares situados no limite do capital, nestas fronteiras nas quais as identidades estão em constante processo de formação, desterritorialização e reterritorialização. É neste ponto limite, nestas fronteiras que outras forças podem ser engendradas. Já foram em diversos momentos da história e continuam como potência. Há que se transformar tais potências em realização. Fazer surgir um intenso processo no qual a geografia das ruas possa novamente dar sentido a uma outra geografia do mundo.

Para tanto, faz-se necessário repensar a formação do geógrafo-professor, do professor-geógrafo. Chega de dicotomias, de falsas dualidades. Não se trata de discutir se queremos uma discussão técnica ou política, se atuaremos em determinada área ou não. A questão central deve ser qual o projeto de sociedade que queremos construir com a geografia que fazemos? Atuando nos limites da reprodução, o professo-geógrafo deve ter clareza do projeto que defende e trazê-lo à tona para a discussão com os seus alunos. Sua geografia não pode ser a do livro didático, outra mercadoria em um mundo no qual quase tudo é vendido ou comprado. Sua geografia deve ser a geografia das ruas, compartilhado com os seus alunos, com aqueles que são seus semelhantes apesar de diversos e desiguais. É a partir da problematização dessa geografia, do seu reconhecimento, que uma outra práxis sócio-espacial pode nascer. Destituídos de quase tudo, expropriados pela perversidade do capital, homens e mulheres podem, aos poucos, apropriarem-se de sua geografia e com isso construir uma outra, ainda não definida, difusa, surgida dos sonhos coletivos que tem na escola um dos seus lócus de realização.

E está é uma das tarefas essenciais da geografia do século XXI. Se no início do século, a geografia e o seu ensino tiveram lugar de destaque na construção de um projeto de nação, no momento atual no qual nos encontramos nos limites da reprodução do capital caberá também a geografia um papel de possibilitar aos homens e mulheres outras práticas sócio-espaciais para além daquelas em clara implosão. Para tanto, porém, há que se repensar a geografia que fazemos. Para além da geografia fragmento que por ora encontramos nos diferentes departamentos universitários e em tantas escolas públicas e particulares pelo país, há que construir uma geografia unitária, que não seja porém única. As experiências de fazer e viver a geografia são múltiplas porque múltipla é a geografia da vida. Porém, esta multiplicidade não pode se tornar fragmento, não pode resultar em dicotomias, em disputas, em lutas pessoais que só interessam a reprodução deste modelo de ciência totalizado pelo capital. A unidade da geografia deve vir do projeto de sociedade que ela representa e ajuda a construir. É neste projeto de sociedade, mais justo, igualitário, emancipatório, que a geografia pode construir a sua unidade, que pode reencontrar o diálogo entre o ensino e a pesquisa.

Basta da crítica pela crítica, da crítica como mero exercício de abstração. Aroldo, Monbeig, Delgado e tantos outros, através dos seus textos, nos ensinaram, principalmente, que os homens e mulheres devem enfrentar de forma crítica e criativa os desafios do seu tempo. Assim fizeram estes autores, não se escondendo por trás de títulos e honrarias que pouco ou nada dizem. E assim, acreditamos, devemos fazer se quisermos, de fato, continuar a construir uma ciência que é também um projeto de sociedade.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, A. A geografia a serviço da política. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, nº 21, Outubro de 1955.

_____. **Geografia Humana do Brasil**. 12ª edição. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956, 274 p.

CARVALHO, D. O. Ensino de Geografia no Curso de Humanidades. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, Ano I, nº 10, Janeiro de 1944.

_____. Evolução da Geografia Humana. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, Ano III, nº 33, Dezembro de 1945.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005, 396 p.

HOBSBAWN, E. **Nações e nacionalismo desde 1780**. São Paulo: Cia das Letras, 2008, 230 p.

LEFEBVRE, H. **O Direito à Cidade**. 3ª edição. São Paulo: Centauro, 2004, 146 p.

MONBEIG, P. Os modos de pensar na Geografia Humana. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, nº 15, São Paulo, Outubro de 1963.

_____. Papel e valor do ensino da Geografia e de sua pesquisa. **Boletim Carioca de Geografia**, Rio de Janeiro, nº 1 e 2, Ano VII, Rio de Janeiro, 1954.

MORAES, A. C. R. de. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 2007, 130 p.

MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico?** São Paulo: Contexto, 2006, 192 p.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova**. 4ª edição. São Paulo: Hucitec, 1996, 288 p.