

## QUAL GEOGRAFIA? QUAL PROJETO? REPENSANDO A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eduardo Donizeti Giroto

[egiroto@usp.br](mailto:egiroto@usp.br)

Professor Assistente da Unioeste

### RESUMO

Este artigo busca ampliar o debate acerca das contradições que envolvem a produção do conhecimento geográfico na atualidade. Tal discussão se faz essencial em um momento no qual tal conhecimento parece se distanciar dos movimentos de transformação da sociedade, sendo totalizado pela forma mercadoria. As práticas e ações na direção de um projeto de sociedade mais justa têm sido postas de lado enquanto o discurso técnico de uma geografia voltada aos anseios do mercado ganha força. Neste sentido, repensar o papel desta ciência na formação de professores-pesquisadores para a educação básica possibilita a discussão em torno de qual geografia queremos construir, buscando produzir a crítica a partir daquilo que, por medo ou comodismo, não falamos.

**Palavras-Chave:** Crítica – Mercadoria - Conhecimento - Formação de Professores – Universidade

### WHICH GEOGRAPHY? WHICH PROJEC? RETHINKING THE TRAINING OF TEACHERS OF GEOGRAPHY IN BASIC EDUCATION

### ABSTRACT

This article attempts to broaden the debate about the contradictions involved in the production of geographic knowledge today. That discussion was essential in a time when such knowledge seems to distance himself from the movement to transform society, being totaled by the commodity form. The practices and actions toward a more just society project has been put aside while the technical discourse of geography geared to the expectations of the market gains strength. In this sense, rethinking the role of science in teacher-researchers for basic education enables discussion around what we want to build geography, attempting to produce criticism from what, for convenience or fear, not talk.

**KEY WORDS:** Critics – Commodity – Knowledge – Teacher Training - University

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, vêm ocorrendo profundas transformações no campo do saber<sup>1</sup>. Temos visto espalhados em diferentes contextos, localizados em pontos dispersos no território, surgirem manifestações reveladoras destas transformações. Tais manifestações apontam para uma ruptura em relação à estrutura na qual estava organizado o campo do saber, principalmente no que diz respeito aos sujeitos que o produzem. Segundo alguns autores, tais transformações são resultantes de uma crise que atravessa toda a sociedade.

Sabe-se que o saber tornou-se, nos últimos decênios, a principal força de produção, que já modificou sensivelmente a composição das populações ativas nos países mais desenvolvidos e constitui no principal ponto de estrangulamento para os países em vias de desenvolvimento. (LYOTARD, 2002, p. 45)

Escrito no final da década de 1970, o trecho acima retrata o que o autor considera como uma das características do saber atual, ou seja, sua inserção cada vez mais profunda no processo de produção de mercadorias. A intensificação de um modelo econômico que se quer hegemônico, a partir da estruturação de um discurso pautado na lógica neoliberal, tem modificado de forma ampla o papel do saber na reprodução social, bem como as formas pelas quais a sua produção se dá, com efeitos amplos na própria organização das Universidades.

Recebido em 14/12/2010

Aprovado para publicação em 05/07/2011

A crise de reprodução do capital ocorrida no final década de 1970, segundo a perspectiva de HARVEY (1992), foi um marco da reestruturação do modo de produção capitalista em escala mundial com inúmeras consequências no campo do saber.

Para o autor, tal reestruturação representou a crise do modelo fordista e de sua rigidez, que passou a ceder espaço para o desenvolvimento da chamada acumulação flexível do capital, sustentado nos pilares do discurso neoliberal (desregulamentação, estado mínimo, competição, individualismo).

Tal acumulação, ainda segundo o autor, estaria assentada no seguinte tripé: mercadoria – publicidade – especulação, expandindo cada vez mais a forma mercadoria como conteúdo e narrativa, introduzindo novas formas de construir e pensar o saber.

Em certa medida, neste processo o saber adquire nova importância enquanto mercadoria fundamental em um mercado dominado por alguns grandes grupos econômicos. Esta mudança no papel do saber resultou em uma transformação da lógica de produção do conhecimento em muitas das principais universidades mundiais.

Nesta nova lógica, o critério da qualidade e da importância social de um determinado conhecimento vem sendo substituído pela mera quantidade. O valor de um pesquisador no interior deste processo passa a ser medido pela quantidade de artigos publicados, principalmente em revistas estrangeiras e não mais pela contribuição que determinada pesquisa pode dar as mudanças sociais significativas a favor de uma sociedade mais justa.

Neste sentido, os valores de mercado de um determinado saber passam a ser o principal critério para selecionar o que deve e o que não deve ser financiado. Como novo meio de produção, o saber se torna alvo de investimentos por parte de empresas, o que resulta em um aumento do número de financiamentos privados para a produção de pesquisas, inclusive nas Universidades públicas. Por meio das fundações, muitas empresas privadas transnacionais se apropriam, de forma indevida, do conhecimento produzido em instituições públicas, dando novo sentido ao saber produzido. Neste sentido, a compreensão das transformações do saber passa necessariamente por este processo de totalização da realidade pela forma mercadoria. Em um mundo no qual tudo tende a ser mercadoria, o saber não escapa deste destino. A mercantilização do saber vai além, porém, da mera constatação de que agora se compra e vende conhecimento. O saber mercantilizado é outro saber e, portanto, com outro significado e outra função nesta sociedade.

Em vez de serem difundidos em virtude do seu valor formativo ou de importância política (administrativa, diplomática, militar), pode-se imaginar que os conhecimentos sejam postos em circulação segundo as mesmas redes da moeda e que a clivagem pertinente a seu respeito deixa de ser saber/ignorância para se tornar como no caso da moeda, conhecimento de pagamento / conhecimento de investimento, ou seja, conhecimento trocado no quadro da manutenção da vida cotidiana (reconstituição da força de trabalho, sobrevivência) versus créditos de conhecimento com vistas a otimizar as performances de um programa. (LYOTARD, 2002, p. 46)

Acentua-se, portanto, uma maior divisão entre a produção e o acesso ao saber. É interessante notar que esta maior divisão ocorre exatamente no momento em que se afirmam o surgimento de outras narrativas capazes de possibilitar aos homens se tornarem sujeitos novamente. O que ocorre, porém, é que uma parcela significativa da população se encontra distante dos conhecimentos e saberes que recebem. Reproduzem algo que pouco faz sentido. Dessa maneira, esta falsa valorização dos diferentes sujeitos e suas narrativa se dá a partir dos interesses dos agentes responsáveis pela transformação da mercadoria enquanto narrativa capaz de inserir ideologicamente tais sujeitos na lógica de reprodução ampliada do capital. Dar visibilidade, neste caso, significa criar certa imagem que é também mercadoria, porque imagem-inclusão, imagem-vitrine, que vende o sonho dos que habitam o mundo dos vazios cheios de mercadorias.

### **O saber mercantilizado e o campo científico**

Como vimos, as transformações estruturais relacionados ao modo de produção capitalista e sua relação com a produção do saber afetam as formas como, no interior das universidades e centro de pesquisas, a produção do mesmo se dá.

Para que possamos compreender um pouco melhor este processo faz-se necessária uma análise da realidade a partir do conceito de campo científico desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Segundo Bourdieu, a produção do saber se dá, no interior do campo científico, a partir de certa hierarquia. Nela, mais importante do que aquilo que se fala é o lugar de onde se fala, a posição que se ocupa nesta hierarquia. Neste sentido, existem discursos valorizados e outros desvalorizados no interior do campo científico<sup>ii</sup>.

Da mesma forma, as disputas por posições nesta hierarquia do saber resultam, muitas vezes, em produções intelectuais inócuas no sentido em que se referem apenas a própria reprodução das condições específicas da reprodução do saber. Para além de uma leitura crítica da sociedade e de suas contradições que resulte em uma práxis transformadora, o que se tem é uma busca constante pela reprodução dos privilégios daqueles que se dizem produtores do saber, em uma tentativa de permanecerem nas posições mais valorizadas nesta “hierarquia”.

Estas disputas no interior do campo científico resultam em estratégias específicas para se alcançar as posições mais valorizadas que permitem ao pesquisador adquirir privilégios (leiam-se: bolsas e incentivos à pesquisa). A forma como se estrutura a produção e o ensino do saber atual, reproduzindo a lógica da separação entre produção e acesso, constitui-se enquanto uma destas estratégias. Segundo Marilena Chauí, analisando o caso das universidades brasileiras, o que temos é um aumento significativo da especialização, do fechamento dos produtores do saber em campos cada vez mais restritos.

Essas múltiplas falas de especialista competentes geram o sentimento individual e coletivo da incompetência, arma poderosa de dominação. Essas falas científicas ou técnicas têm a finalidade de tornar a realidade absolutamente transparente, dominável, controlável, previsível, determinando de antemão o que cada um de nós deve ser para, simplesmente, poder ser. Interpostas entre nós e nossas experiências, esses discursos competentes têm a finalidade de fazer-me considerar minha própria vida como desprovida de sentido enquanto não for obediente aos cânones do progresso científico que me dirá como ver, tocar, sentir, falar, ouvir, escrever, ler, pensar e viver (CHAUÍ, 2007, p. 59).

Ainda segunda a autora, o campo do saber, na atualidade, está organizado de maneira a reproduzir as seguintes situações: impede-se que um sujeito tenha o direito à produção da cultura, impede-se que um sujeito tenha o direito de acesso aos produtos da cultura e do saber, reduzem-se os homens a executantes de uma saber cuja origem, sentido e finalidade lhe escapa inteiramente.

Além disso, se estrutura a partir do desenvolvimento do chamado *discurso competente: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância* (CHAUÍ, 2007, p. 19). Na construção do chamado discurso competente, as posições hierárquicas no interior do campo científico são afirmadas em detrimento de toda a sociedade que passa a ter suas experiências pessoais mediadas por fragmentos deste discurso competente. Além disso, para se afirmar o discurso competente é preciso que se negue o direito a todos os outros homens de serem sujeitos do processo histórico. Como aponta CHAUÍ,

Em uma palavra: o homem passa a relacionar-se com a vida, com o seu corpo, com a natureza e com os demais seres humanos através de mil pequenos modelos científicos nos quais a dimensão propriamente humana da experiência desapareceu. (CHAUÍ, 2007, p. 24).

Todas estas observações acerca das mudanças na produção do saber ocorridas nas últimas décadas contribuem, de forma significativa, para se pensar a relação entre a sociedade em todo o seu movimento complexo e contraditório e a Universidade. Em nosso caso, direcionamos o olhar para a relação existente entre a escola pública e a Universidade pública, principalmente no que diz respeito à formação de professores de geografia.

O que temos visto nas práticas corriqueiras que marcam a lógica de formação de professores da educação básica na atualidade é uma das vertentes deste saber incorporado pela lógica do capital, que tem na separação e na especialização as suas principais marcas.

O que tem se verificado, em certa medida, é uma supervalorização do discurso universitário, visto como produtor do saber valorizado no interior do campo científico, em detrimento dos saberes e práticas acumuladas pelos professores. Por mais que alguns autores, principalmente aqueles da corrente dos estudos autobiográficos (NÓVOA, 2007), afirmem a necessidade de valorizar as práticas cotidianas dos professores, o que temos visto é que esta valorização só ocorre e tem sentido se realizado pelo discurso universitário. Entendamos este processo.

Muitos professores universitários carregam a bandeira de que é preciso valorizar os “verdadeiros” responsáveis pelas práticas pedagógicas da educação básica. Em seus livros, artigos, nos congressos e simpósios que organizam defendem veementemente, a necessidade de se olhar e reconhecer aquilo que o professor realmente faz. Mas uma contradição marca este processo: em nenhum artigo, em nenhum simpósio, congresso ou reunião são os professores da educação básica que falam e escrevem.

Ao contrário, são os acadêmicos, os professores universitários que se colocam na posição e no direito de por eles falarem, reproduzindo assim certa lógica da reprodução do saber. E isto se torna mais contraditório: quando da elaboração das políticas públicas: são os professores universitários, os técnicos e os burocratas que decidem o que é bom para a educação básica, o que é bom para os professores que dizem tanto valorizar. É impossível não se lembrar de Tom Zé.

Sobe no palco o cantor engajado Tom Zé,  
que vai defender a classe operária,  
salvar a classe operária  
e cantar o que é bom para a classe operária.

Nenhum operário foi consultado  
não há nenhum operário no palco  
talvez nem mesmo na platéia,  
mas Tom Zé sabe o que é bom para os operários.

Os operários que se calem,  
que procurem seu lugar, com sua ignorância,  
porque Tom Zé e seus amigos  
estão falando do dia que virá  
e na felicidade dos operários.

Se continuarem assim,  
todos os operários vão ser demitidos,  
talvez até presos,  
porque ficam atrapalhando  
Tom Zé e o seu público, que estão cuidando  
do paraíso da classe operária.

Distante e bondoso, Deus cuida de suas ovelhas,  
mesmo que elas não entendam seus desígnios.  
E assim, depois de determinar  
qual é a política conveniente para a classe operária,  
Tom Zé e o seu público se sentem reconfortados e felizes  
e com o sentimento de culpa aliviado.  
(*No Jardim da Política*, 1985).

Estas constatações trazem-nos, portanto, alguns desafios no que concerne a forma como pensamos e realizamos a formação inicial de professores de geografia da educação básica a partir da Universidade. Será que temos clareza destas contradições que marcam os nossos discursos e as nossas práticas? Será que reconhecemos, nas afirmações feitas por Bourdieu, certas semelhanças com nossas condições? Para que possamos superar estas contradições no interior do discurso faz-se necessário, primeiro, reconhecê-las. Porém, apenas isto não basta. É preciso transformar a prática e a práxis. E aqui ousamos apontar alguns caminhos que se configuram como possibilidades. Em primeiro lugar, faz-se necessário no interior do próprio campo científico do qual partilhamos, questionar as formas na qual o mesmo está estruturado. É preciso expor aquilo que se encontra velado, disfarçado no discurso de uma ciência neutra, desinteressada e sedimentada no interior dos departamentos das instituições acadêmicas. Falar daquilo que não falamos. Todo discurso realiza um projeto, consciente ou não.

Qual o projeto que esta universidade, que este departamento específico, que esta ciência realiza em suas práticas? Trata-se de um projeto coletivo, crítico, solidário, progressista ou é antes uma conjunção de projetos individuais que realizam a lógica da ciência transformada em técnica, incorporada pela lógica da reprodução das condições de produção da mercadoria? A formação de professores não pode ser pensada como sendo competência única das disciplinas ditas “pedagógicas”. Uma visão como esta revela um projeto de sociedade que pressupõe a separação rígida entre aqueles que produzem e os que “transmitem” o conhecimento. É preciso ultrapassar a perspectiva de uma visão da prática pedagógica como um processo de simples transmissão ou repertório de “leis” e mitos que não resistem a uma análise crítica sobre os seus efeitos para as vivências do cotidiano

Ao mesmo tempo, este projeto se revela na divisão entre Bacharelado e Licenciatura. Em que se baseia esta divisão? Trata-se, sobretudo, de um aprofundamento do positivismo no interior do campo científico com os novos contornos que ganha com o avanço do capital em sua direção. A quem serve a hiperespecialização da ciência? A quem interessa a fragmentação do conhecimento geográfico? Que tipo de geografia, efetivamente, fazemos? Se não enfrentarmos estas questões, correremos o risco de reproduzirmos uma lógica de ciência a favor do capital, contra a sociedade, sem que de fato saibamos.

Mas, sobretudo, esta divisão revela e expõe uma geografia também fragmentada que, ao não fazer a crítica a esta nova divisão, contribui para reproduzir um modelo de ciência especializado e a favor da mera reprodução do capital. Além disso, quando nos deparamos com o que de fato ocorre nos cursos de Licenciatura podemos perceber que apesar do discurso a favor da especificidade que representa a formação de professores (especificidade esta que justificaria a criação de um curso de licenciatura) o que temos visto é que o mesmo ainda não constituiu uma identidade. No interior do saber mercantilizado, a licenciatura surge como mero saber técnico, no qual ensino e pesquisa são pólos distantes e desconectados.

SANTOS e COMPIANI (2010), em estudo sobre a formação de professores em diferentes Universidades Públicas Paranaenses e Paulistas apontam para esta contradição que tem marcado as licenciaturas. Para os autores, permanece um discurso no qual a formação de professores é pensado desconectada dos diferentes conhecimentos desenvolvidos no campo específico da geografia.

A nosso ver, esse descomprometimento é resultante da idéia generalizada nos cursos de licenciatura de que compete aos professores das disciplinas pedagógicas a responsabilidade pela formação do futuro professor, acentuando-se a dicotomia teoria e prática. (SANTOS; COMPIANI, 2010, pag. 4)

Este descomprometimento em relação à formação de professores é sintoma e resultado de um fazer geográfico que precisa questionar suas formas e fundamentos. Ao relegar ao segundo plano a formação de professores, ao pensá-la como menos importante na hierarquia de um saber cada vez mais mercantilizado, a geografia que fazemos revela o projeto de sociedade que, conscientes ou não, estamos ajudando a construir.

Portanto, pensar a formação inicial dos professores de geografia passa necessariamente por uma transformação da forma como organizamos a construção do pensamento geográfico no interior do campo científico do qual participamos. Para tanto, é preciso definir que projeto de sociedade a geografia que fazemos busca construir.

Definido o projeto, faz-se necessário enfrentar os comodismos da hierarquia do saber que está posta. Ir além de projetos pessoais é o primeiro passo. Não podemos perder de vista, em nenhum momento, o sentido público da geografia que fazemos. Se de fato acreditamos nisso, que assim façamos em nossas práticas.

Com isso propomos repensar a relação entre Bacharelado e Licenciatura no sentido de superar mais uma das tantas falsas dicotomias existentes no interior do pensamento geográfico. Basta da lógica dual que marca a geografia desde o seu início enquanto ciência moderna. Aqueles que acreditam nestas dicotomias reproduzem falsas escolhas. Geografia Regional x Geografia Geral; Possibilismo x Determinismo; Geografia Física x Geografia Humana; Licenciatura x Bacharelado; o que estas dicotomias dizem sobre nós mesmos? De fato, muita coisa. A principal delas, porém, é a falta de clareza sobre a geografia que fazemos.

Faz-se necessário reconhecer o direito de todos ao pensamento geográfico, o direito de pensar e de realizar a geografia. É preciso negar o privilégio de um grupo que, fechado em seus gabinetes, protegidos pela linguagem hermética que permite a codificação e a comunicação apenas entre os iguais, reivindica o monopólio de dizer o que a geografia é, mostrando-se assim mais desintegrada. Há anos este grupo assim o faz e, é preciso reconhecer, que o mesmo muito pouco tem contribuído para o avanço do pensamento geográfico.

Ousamos aqui uma afirmação que talvez nos faça ser mal vistos no interior da hierarquia do saber geográfico. Mas isso pouco importa. Não temos interesses na reprodução desta hierarquia. Pensamos, antes, em sua implosão.

O que aqui afirmamos, portanto, é que nas salas de aulas das muitas escolas de educação básica do Brasil e do Mundo, o conhecimento geográfico tem avançado muito mais em decorrência das perguntas sinceras de alunos e alunas que buscam, conscientes ou não, compreender o sentido de suas próprias geografias. Estas perguntas não estão carregadas dos ranços e particularismos que encontramos nos simpósios e congressos de geografia Universitária. São perguntas sinceras em busca de uma geografia sincera.

O leitor deve estar se perguntando: *como ousam difamar os geógrafos profissionais com uma afirmação como esta? Como ousam, de forma tão “desequilibrada”, romper com a hierarquia que está posta?* Se assim o fazemos é por acreditar que a geografia universitária, em algum momento de sua construção histórica, desligou-se da sociedade que busca compreender. E este desligamento não trouxe poucas conseqüências. Tem resultado em uma geografia cada vez mais cooptada pelo mercado, que tem nos geógrafos-técnicos seu principal sustentáculo. Como uma paródia do filme “Tempos Modernos” de Charles Chaplin, vivemos hoje, nos “tempos modernos” da geografia cooptada, uma lógica de produção fordista do conhecimento, na qual a ciência passa a ser regulada pela perversidade do capital, importando-se apenas a quantidade seriada de artigos. Perde-se muito da autonomia e da capacidade crítica, fundamentos de toda e qualquer atividade intelectual.

Talvez o leitor já tenha percebido que este texto está permeado por certo incômodo. Admitimos: ele existe e é resultado de nossas experiências enquanto professores-geógrafos tanto da educação básica quanto do ensino superior, de quem viu o que se tornou a geografia universitária nos últimos tempos. Disputas pessoais sobrepondo-se as problemáticas sociais; busca por posições no interior da hierarquia do saber geográfico a qualquer preço pelo fato de que tais posições resultam em privilégios.

O que é mais importante na geografia do que uma boa bolsa de pesquisa? Quanto jovens universitários não são tratados como mera mão-de-obra barata, utilizados na execução de projetos pessoais de seus orientadores? E será que não é exatamente isso o que temos ensinado aos jovens geógrafos nas universidades? Ao invés de um diálogo crítico com a sociedade, ensinamos-lhes como se adequar ao campo-científico e como nele sobreviver. Ensinamos-lhes, muitas vezes, a reproduzirem sem questionar a forma como pensam e fazem geografia, assim formando futuros técnicos que se desligam das geografias do cotidiano.

Por isso, faz-se necessário resgatar a geografia do monopólio do saber acadêmico. Como um saber, não pertence à Universidade. É construção multifacetária. Está nas ruas, nos bancos escolares, nos movimentos sociais, nos processos contraditórios da produção espacial da vida. Mas como conseguir isso? Reconhecendo os limites da geografia que fazemos enquanto acadêmicos ao admitirmos que se trata de apenas um dos muitos discursos e práticas possíveis sobre a geografia. Não o mais importante, nem o único.

Além disso, é preciso reconhecer a potência da geografia das ruas, da geografia que implode os limites e os muros institucionais do saber acadêmico, da geografia cotidiana dos homens e mulheres de diferentes lugares e contextos que buscam constantemente recriarem suas próprias geografias.

Mas é preciso admitir uma coisa: como acadêmicos, temos medo desta geografia das ruas, desses espaços de resistências, pelo simples fato de que não a controlamos. O que mantém a estabilidade do campo científico é a zona de conforto que ele cria. Em seu interior, somos “intelectuais de consciência tranqüila”, como aponta Lefebvre:

A ciência não deve recuar diante dos temas e problemas propostos pela práxis sob pretexto de que eles são poucos rigorosos. Por que não considerar o jogo um objeto da ciência? Por que deixar aos filósofos o lado lúdico da vida social, enquanto os sábios estudam já as estratégias e os jogos formalizados? Inversamente, o saber não tem o direito de fornecer a consciência tranqüila (mercadoria sem peso, transportável, bem cotada no mercado) aos intelectuais, aos técnicos, às pessoas bem situadas e ao poder. A consciência tranqüila, racionalizada, institucionalizada pela Ciência e burocratizada em seu nome, pode haver algo mais feio do que ela? Não hesitemos em unir a avaliação à contestação: estamos segurando um fruto podre da árvore da ciência. Desde sempre as elites fazem do saber a sua justificação. Pois contra essa ciência levantemos a nossa (LEFEBVRE, 1991, p. 86-87).

No interior do campo científico, controlamos os temas, definimos o que vale e o que não vale ser discutido. O maior temor do acadêmico é entrar em contato com o mundo que não controla. Talvez por isso o trabalho de campo, na atualidade, esteja tão desvalorizado na geografia. A geografia das ruas foge aos nossos conceitos, retira-nos do lugar comum, move-nos em busca de outras respostas que para construirmos devemos estar com o outro, com aqueles que ainda não conhecemos e dos quais não falamos. É preciso deixar o homem ideal hegeliano para se permitir estar com os homens comuns, repletos de contradições e de possibilidades.

Fazer Geografia é estar implicado em sua época, em seu contexto, vivê-la em suas contradições e experiências. É se colocar como pesquisador e ir além desta posição que se quer confortável. É recolocar a questão da necessidade do trabalho de campo, do envolvimento com a pesquisa e com a transformação político-social da realidade. De outra maneira, a Geografia poderá servir de novo aos mesmos agentes hegemônicos da produção do espaço que há anos vem servindo. Servirá para produzir planos e projetos que para além da superação reproduzam a lógica perversa da reprodução do capital.

## CONCLUSÃO

Em Conferência publicada no livro "Educação e Emancipação", Theodor Adorno aponta quais seriam as tarefas da educação após a terrível experiência de Auschwitz. Sua resposta, dada de forma direta, é simples: a educação tem por tarefa criar as condições para que Auschwitz não se repita. Algumas décadas se passaram e aos poucos esta idéia proposta por Adorno foi sendo esquecida. Mas qual a importância desta tarefa? O que de fato ela nos revela? Auschwitz representa um intenso processo de desumanização, a força dos homens e mulheres transformadas em coisas, desprovidos da fala, das memórias e de todos aqueles elementos que lhes permitiam identificarem-se como pertencentes à espécie humana.

A violência brutal daquele e de tantos outros campos de concentração afeta o olhar dos que hoje retomam suas imagens, mas não pode expressar todas as sensações, dores, sofrimentos que trouxe aos que diretamente foram alvos desta experiência de desumanização.

No entanto, a brutalidade maior de Auschwitz não está na violência dos soldados, no tratamento dado aos presos, em toda a humilhação e desconforto. Está no fato de que foram homens e mulheres comuns os principais responsáveis por toda esta barbaridade. Homens e mulheres educados, formados em importantes universidades, detentores da mais "alta cultura" do ocidente. A experiência de Auschwitz aterroriza por ter sido também uma experiência de educação e como tal engendrou um projeto de sociedade que pressupunha o domínio de um pequeno grupo de homens, identificados por termos falsos como raça, em detrimento dos direitos dos demais de existirem. Tal experiência nos traz inúmeras indagações.

Que sociedade é essa que impinge a brutal supremacia do princípio da realidade sobre o princípio do prazer, mas que ao mesmo tempo se fundamenta na veleidade de que todos são livres para desfrutar de todos os prazeres imaginados (ADORNO, 1985, p. 26)

A experiência de Auschwitz não pode ser reduzida a um período histórico ou a um regime político. Funda-se em um ideal de ciência e de produtividade que ainda é dominante. Auschwitz é, portanto, um momento deste processo e não o seu fim. Sua origem não está no positivismo. Precede-o. Pode ser, talvez, buscada nos textos de Bacon ou Descartes. Mas isso ainda diz pouco. Sua origem se fundamenta em um processo intenso de expropriação que se inicia com os primeiros estágios de consolidação do modo de produção.

Neste processo de acumulação primitiva do capital os homens se tornam livres das amarras que os ligam a terra e aos outros homens. Esta sensação de liberdade, um dos elementos definidores da modernidade e tão bem descritos por BERMAN (2007), oculta, pela exaltação de sua positividade, toda a negação inerente a ela.

Nesta liberdade, homens e mulheres de diferentes partes do mundo, em diferentes momentos vão, de forma brutal, deixando de serem homens. Transmutam-se em mercadorias, iguais a quaisquer outras, medidas pelo tempo despendido para sua fabricação. Neste intenso processo de expropriação, que coloca no centro da história a forma mercadoria e o trabalho abstrato como sentido e fundamento da existência, há que se construir um discurso capaz de legitimar tamanha violência. O positivismo surge deste processo de incorporação do discurso científico pela lógica do capital.

Porém, de forma alguma pode o mesmo ser tomado como “bode expiatório” neste processo. Como dissemos, seu aparecimento é antes processo fundamental de reprodução do capital. Sua construção é permeada em todos os momentos pelos conceitos fundamentais do discurso da modernidade. A crença no progresso, na técnica, em um futuro promissor, talvez tenham impedido muitos teóricos desta corrente científica compreenderem os amplos processos que passaram a determinar as formas de fazer e pensar a ciência.

A grande questão que devemos colocar neste momento histórico diz respeito ao reconhecimento de que os processos que resultaram no positivismo e em Auschwitz não estão no passado, mas configuram-se enquanto ações presentes, determinantes dos modos de ser e de existir da sociedade contemporânea. Não se encerrou com o Nazismo e com outras formas de fazer ciência. Está posta nas práticas e no cotidiano, constituídas como um novo senso comum e por isso tão difícil de ser percebida.

Transformados em passados, estes dois movimentos presentes da história deixam de ser reconhecidos e se tornam mais capazes de definir o presente. Portanto, ao afirmar que a principal tarefa da educação após Auschwitz é fazer com esta experiência nunca mais se repita Adorno traz a tona aquilo que aos poucos vai se ocultando. Em sua proposta, está posta novamente a discussão da relação entre educação e o projeto de sociedade, que muitas vezes passa esquecida nas falas e discursos daqueles que se auto-intitulam especialistas na área.

Não se pode falar de educação sem pensar qual o projeto de sociedade que a mesma ajuda a construir. Se assim o fizermos, correremos o risco de acreditarmos numa certa “ingenuidade” do processo educativo, desprovido de interesses e estratégias, simplesmente pautado na relação intra-classe entre professores e alunos. Há muito mais no processo de ensino-aprendizagem do que a mera “gestão” técnica ou coisa que o valha. Faz-se necessário, a todo o momento, trazer à tona as questões das diferentes escalas geográficas de realização do poder que interferem nos processos educativos para que assim não percamos de vista que toda educação é também um projeto de sociedade, repleto de contradições, limites e possibilidades.

Como vimos, o avanço de um modelo de Estado pautado na lógica neoliberal e de uma forma de fazer ciência determinada por um aprofundamento dos processos ligados ao positivismo, principalmente aqueles relacionados à necessidade de uma divisão cada vez maior dos campos científicos tem resultado em novas experiências brutais de desumanização. Assim como em Auschwitz, a atual alienação engendrada por um projeto de educação pautada na racionalidade técnica produz um projeto de sociedade no qual a desumanização aparece como um dos seus pilares.

Há, porém, um agravante: mais de cinquenta se passaram entre aquela e esta experiência de desumanização e, para além de um futuro, encontramos-nos nos limites da reprodução. O processo de expropriação se intensificou, concentrando ainda mais os meios de produção e colocando a margem da reprodução social formal milhares de pessoas.

Estas, por sua vez, se vêem obrigadas a construir estratégias para se reproduzirem, destacando-se o avanço do tráfico de drogas e da violência generalizada. Ao mesmo tempo, um amplo sistema ideológico se constitui a partir dos meios de comunicação em massa em escala mundial. Tal sistema tem como objetivo tornar racional uma lógica que, em seus fundamentos, é irracional. Além disso, o aumento da velocidade de realização do ciclo do capital (produção – distribuição – consumo) tem resultado em um processo de destruição dos recursos naturais e



mudanças na dinâmica da natureza. Neste processo de intensificação da crise de reprodução do capital, a Geografia não sai ileso. Não partilhamos da idéia de crise da geografia. Não existem crises particulares, mas momentos de uma crise fundamental.

Se a geografia hoje se encontra em um processo de falta de clareza em seus objetivos e pressupostos, assim se encontra porque alvo dos interesses da reprodução do capital. Em nossa perspectiva, existem, pelo menos, duas geografias: de um lado, a geografia acadêmica, universitária, que se acha no direito de dizer o que a geografia deve ser; do outro lado, uma geografia das ruas, repletas das contradições, limites e possibilidades que marcam a vida de homens e mulheres contextualizados e situados.

O que temos percebido é um distanciamento cada vez maior entre estas duas geografias. A geografia universitária tem se fechado cada vez mais no campo científico criando suas próprias regras que, nos final das contas, são simulacros daquelas impostas pela lógica de reprodução do capital. Seu discurso tem se tornado o discurso da produtividade, das bolsas, das publicações.

Ao mesmo tempo, a geografia das ruas tem se tornado sinônimo de perigo. As respostas contra ela têm sido o fechamento e o seu não-reconhecimento. Neste sentido, o que alguns autores chamam de crise da geografia nada mais é do que o resultado da apropriação desta ciência pelo modo de produção capitalista e todas as contradições que o mesmo engendra. Vale ressaltar que, apesar de toda a prepotência da geografia acadêmica, no que diz respeito à relação com a lógica do capital, pouco se difere da geografia das ruas.

O que é preciso reconhecer é o fato de que a escola pública se configura hoje enquanto um dos últimos lugares onde estas duas geografias podem ainda dialogar. E aqui reafirmamos a importância do ensino desta ciência e conseqüentemente da formação inicial de professores de geografia. Em texto publicado no Boletim Carioca de Geografia, Pierre Monbeig aponta para o papel da geografia na formação de um cidadão consciente das questões relacionadas ao seu país e dispostos a contribuir para a constituição de uma sociedade mais justa. Como aponta Monbeig,

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 (MONBEIG, pgs. 66-67)

O que nos importa aqui é o final da frase de Monbeig. 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 Monbeig aponta em seu texto: o fato de a geografia ser *“uma das formas do humanismo moderno”* (MONBEIG, 67).

Dessa forma, faz-se necessário que esta discussão ganhe corpo e força dentro dos Departamentos de Geografia de muitas Universidades para que a Geografia adquira sentido enquanto experiência transformadora e não seja esvaziada na direção da forma mercadoria, como querem alguns tecnocratas e pseudo-pesquisadores que se utilizam da universidade e da geografia para a promoção pessoal em uma conjuntura que revela a nossa mediocridade acadêmica. Como dissemos, fazer Geografia é estar implicado, é romper a esfera da academia e se arremessar em direção à vida, vivendo o cotidiano que, de tão banal, é também revelador das estratégias e das formas de opressão e de libertação das práticas sócio-espaciais.

Enquanto a geografia for sinônimo de academia, predominará o tecnicismo esvaziado de pulsões, de desejos, de sonhos. Apenas quando a academia ganhar as ruas, e os geógrafos transformarem sua prática em uma práxis sócio-espacial, conscientes de seus limites e de suas possibilidades, a Geografia romperá a sua carga de discurso ideológico ligado aos interesses hegemônicos do capital e possibilitará a realização da experiência da partilha, da construção

do conhecimento, resultado de uma prática, que antes de tudo, é coletiva e produtora de significado e não de alienação.

Neste sentido, quando nos propomos a pensar a formação inicial dos professores de geografia, acreditamos estar diante de uma oportunidade de repensar a dinâmica do conhecimento geográfico. Para tanto, faz-se necessário:

1. Romper com a dicotomia Bacharelado x Licenciatura, reconhecendo o direito de todos à construção do conhecimento geográfico.
2. Reconhecer os limites da Geografia Universitária e as implicações que a dinâmica do campo científico trazem para o seu desenvolvimento.
3. Valorizar a geografia das ruas, entendida aqui como as percepções e ações que marcam, cotidianamente, a produção espacial da vida.
4. Romper a idéia de que o geógrafo-professor da escola básica não necessita pesquisar, visto como um mero “usuário do produto” do conhecimento científico.
5. A Geografia universitária não deve apenas focar a chamada “classe dominante” dos geógrafos-técnicos e deixar que os professores sejam transformados em profissionais de segunda classe
6. Repensar a Geografia que fazemos é repensar o projeto de sociedade que queremos ajudar a construir

Chega de meias palavras, de discursos elegantes que pouco dizem sobre a geografia que fazemos. Não nos é permitido fugir deste assunto. Ou lutamos por uma geografia que busque romper e superar a lógica perversa que tem na alienação do espaço seu sustentáculo ou, em nossos gabinetes, rodeados pelos inúmeros relatórios ao CNPQ, Capes e tantos outros, observamos passivos a geografia que toma as ruas e que transforma o mundo. Façamos nossas escolhas.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. *Educação e emancipação*. 4ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- \_\_\_\_\_, HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. São Paulo: Zahar, 1985
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1996, 256 páginas.
- BERMAN, M. *Tudo o que é sólido desmancha no ar*. São Paulo: Cia das Letras, 2007, 472 páginas.
- BOURDIEU, P. *Os usos sociais da Ciência. Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo, UNESP, 2004, 88 páginas
- CHAUÍ, M. *Cultura e democracia*. 12ª edição. São Paulo, Cortez, 2007, 360 páginas.
- GEORGE, P.; GUGLIELMO, R.; KAYSER, B.; LACOSTE, Y. *A geografia ativa*. São Paulo, Difel, 1966, 354 páginas.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. 14ª edição. São Paulo, Loyola, 1992, 352 páginas.
- \_\_\_\_\_. HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.
- KAERCHER, Nestor André. *Desafios e utopias no ensino de Geografia*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 1999, 150 páginas.
- LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo, Ática, 1991, 216 páginas.
- LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. 7ª edição. São Paulo, José Olympio, 2002, 132 páginas.
- MESZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MONBEIG, Pierre. “Papel e valor do ensino da geografia e de sua pesquisa” In: *Boletim Carioca de Geografia*, ano VII, 1954, nº 1 e 2.
- NÓVOA, A. *Vida de Professores*. PORTO: Porto Editora, 2007, 216 páginas.

PONTUSCHKA, N, N; PAGANELLI, T, I; CACETE, N, H. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo, Cortez, 2007, 383 páginas.

---

<sup>i</sup> Quando nos referimos à idéia de saber, estamos levando em conta de que este não se resume à apenas um saber teórico, produzido por uma certa elite, mas a todo o saber que diz respeito à produção e a interpretação de uma dada realidade. Falamos do saber econômico, do político, filosófico, e de todas as suas outras vertentes. De maneira geral, definimos aqui o saber como um determinado conhecimento que permite aos homens entrarem em contatos com os diferentes momentos do desenvolvimento da humanidade. Pensamos o saber como aquilo que permite aos homens reconstruírem suas histórias como parte de um processo de escala global da qual fazem parte e assim transformarem suas escolhas, percepções, engajamentos.

<sup>ii</sup> “A noção de campo está aí para designar este espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada” (BOURDIEU, 2004: 20-21).