

A CONJUNTURA ATUAL DO BRASIL E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Hidelberto de Sousa Ribeiro¹
Victor Alves Santos²

Resumo:

Este artigo objetiva refletir a respeito da relação entre a conjuntura político-econômica pela qual passa o Brasil e o ensino de Geografia. Essa conjuntura traz para a ordem do dia discursos que defendem uma ideologia de “escola sem partido” e, ao mesmo tempo, intimidam professores para que suas práticas sejam pautadas na neutralidade ideológica, escamoteando interesses de determinadas classes. Nessa lógica de pensamento, a Ciência Geográfica, ao longo da história, esteve permeada de questões ideológicas, ora camuflando interesses econômicos e políticos ora escancarando as posições de classes, principalmente das dominantes. Exemplo disso, foram os conhecimentos geográficos da sociedade europeia em meados do Século XVIII e início do XIX, momento em que nações buscavam impor o imperialismo e as hegemonias das classes dominantes. Em relação ao ensino de Geografia era tido como tradicional, pautado em duas correntes teóricas: o determinismo e o possibilismo. No Brasil, essa prática tem predominado na história da educação, no qual o ensino de Geografia baseia-se na doutrina positivista que visa atender aos interesses das classes dominantes. Se considerarmos a atual conjuntura brasileira e a proposta da “escola sem partido”, há uma clara intenção de destruir instituições que abordam outras concepções teórico-filosóficas como o materialismo histórico e dialético para a formação de alunos críticos e de uma sociedade mais igualitária. A pesquisa bibliográfica contribuiu para um melhor entendimento da conjuntura político-econômica pelo qual passa o Brasil e a ideologia que envolve o ensino de Geografia. Daí a importância de buscar outros referenciais teóricos críticos para formação de estudantes capazes de intervir na realidade.

Palavras-chave: Correntes teóricas. Classes sociais. Escola sem partido. Ensino de Geografia.

THE CURRENT CONJUNCTURE OF BRAZIL AND THE TEACHING OF GEOGRAPHY

Abstract:

This article aims to reflect on the relationship between the political-economic conjuncture through which Brazil passes and the teaching of Geography. This conjuncture brings to the current events speeches that defend an ideology of “unpolitical school” and, at the same time, intimidate teachers so that their practices are guided by ideological neutrality, concealing interests of certain classes. In this logic of thought, Geographic Science, throughout history, has been permeated with ideological issues, sometimes camouflaging economic and political interests and sometimes opening up class positions, especially those of the dominant ones. For an example of this was the geographic knowledge of European society in the mid-18th and early 19th centuries, a time when nations sought to impose imperialism and the hegemonies

¹ Pós-Doutor em Geografia Humana pela UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. Doutor em Sociologia pela UNESP, Campus de Araraquara-SP. Instituto de Ciências Humanas e Sociais – CUA/UFMT. E-mail: hidelbertos@gmail.com

² Graduação em Licenciatura de Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário do Araguaia. Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário do Araguaia. E-mail: victor.santosalves@hotmail.com

of the ruling classes. In relation to the teaching of Geography, it was considered traditional, based on two theoretical currents: determinism and possibilism. In Brazil, this practice has predominated in the history of education, in which the teaching of Geography is based on the positivist doctrine that aims to meet the interests of the dominant classes. If we consider the current Brazilian situation and the “unpolitical school” proposal, there is a clear intention to destroy institutions that approach other theoretical and philosophical conceptions such as historical and dialectical materialism for the formation of critical students and a more egalitarian society. The bibliographic research has contributed to a better understanding of the political-economic situation that Brazil goes through and the ideology that involves the teaching of Geography. Hence the importance of seeking other critical theoretical references for the formation of students capable of intervening in reality.

Keywords: Theoretical currents. Social classes. Unpolitical school. Geography teaching.

LA CONJONCTURE ACTUELLE DU BRÉSIL ET L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE

Résumé:

Cet article vise à réfléchir sur la relation entre la situation politique et économique que traverse le Brésil et l'enseignement de la géographie. Cette conjoncture amène à l'ordre du jour des discours qui défendent une idéologie de «l'école apolitique» et, en concomitant, intimident les enseignants pour que leurs pratiques soient guidées par la neutralité idéologique, ces actions se cachent les intérêts de certaines classes. Dans cette logique de pensée, la science géographique, à travers l'histoire, a été imprégnée de questions idéologiques, parfois elle a camouflé des intérêts économiques et politiques et parfois elle a privilégié des positions de classe, notamment celles des dominants. Un exemple de ceci était la connaissance géographique de la société européenne au milieu du XVIII^e siècle et au début du XIX^e siècle, une époque où les nations ont imposé l'impérialisme et les hégémonies des classes dirigeantes. L'enseignement de la géographie, il a considéré comme traditionnel, a basé sur deux théories courants: le déterminisme et le possibilisme. Au Brésil, cette pratique a prédominé dans l'histoire de l'éducation, où l'enseignement de la géographie a été basé sur la doctrine positiviste qui vise à répondre aux intérêts des classes dominantes. Si nous considérons la situation brésilienne actuelle et la proposition d'une «école apolitique», il y a une intention claire pour la destruction des institutions qui approchent d'autres conceptions théorico-philosophiques telles que le matérialisme historique et dialectique pour la formation d'étudiants critiques et une société plus égalitaire. La recherche bibliographique a contribué à une meilleure compréhension de la situation politique et économique que le Brésil connaît et de l'idéologie qui implique l'enseignement de la géographie. Ce résultat démontre l'importance de rechercher d'autres références théoriques critiques pour la formation d'étudiants capables d'intervenir dans la réalité.

Mots clefs: Courants théoriques. Classes sociales. École sans fête. Enseignement de la géographie.

Introdução

No Brasil, tornou-se recorrente ouvirmos discursos ajustados na ideologia da “escola sem partido” e, aqueles que defendem essa tese o fazem pautados no critério da imparcialidade; no entanto, esses discursos escamoteiam posições de classes e a implantação do ensino voltado à defesa da ideologia e aos interesses das classes dominantes.

Aqueles que defendem essa proposta ideológica de educação não estão preocupados ou não querem perceber que a melhoria das condições sociais e culturais da população dependem de um ensino de qualidade, isto é, voltado à formação de cidadãos competentes que saibam utilizar seus conhecimentos para o desenvolvimento do país. Além disso, deixam de mostrar que a melhoria da qualidade do ensino necessita de investimentos na formação de profissionais da educação, em infraestrutura, em materiais didático-pedagógicos e na liberdade democrática, pois um ensino de qualidade melhora a vida dos cidadãos e, conseqüentemente, do país.

Assim, aqueles que disseminam e defendem a “escola sem partido” enfatizam que suas posições não estão carregadas de ideologia o que é uma grande mentira, pois trata-se de discursos em defesa dos interesses das classes dominantes, portanto ideológico.

Com isso, o objetivo deste artigo é refletir a respeito da relação entre a conjuntura político-econômica atual pela qual passa o Brasil e o ensino de Geografia. Esse contexto de conservadorismo traz para a ordem do dia discursos como a “escola sem partido”; no entanto, tais discursos escondem interesses de determinada classe, desconsiderando que no ato de ensinar inexiste neutralidade ideológica.

Para isso, nos utilizamos da metodologia qualitativa e do procedimento de revisão bibliográfica de autores como La Boétie (1999), Marx (1982, 1994) e Newman (2020) que discutem a respeito dos conflitos entre classes; Moreira (1982), Vesentini (2019) e Moraes (2007), entre outros que discutem a relação da ideologia com o ensino de Geografia e Davídov (1988) e Libâneo; Freitas (2013) que abordam a organização do ensino na perspectiva crítica.

1 Implicações das políticas conservadoras no ensino de Geografia

Discorrer sobre a história das propostas e formação dos currículos escolares voltados ao ensino de Geografia no Brasil é muito importante no sentido de mostrar que esse campo de

estudos no Brasil, na sua quase totalidade, sempre foi pautado em um ensino tradicional cuja finalidade foi formar alunos alienados para serem os desencadeadores dos propósitos das classes dominantes. Nesse sentido, o ensino de Geografia tendo por base um currículo tradicional, na perspectiva, se destina a manter a ordem e progresso, isto é, *status quo* da burguesia e, conseqüentemente, o desenrolar de uma proposta de desenvolvimento do país que nada mais é que atender os interesses das classes dominantes.

Com base nesse propósito, os defensores da “escola sem partido”, tentam disseminar uma cultura destinada à alienação social dos estudantes. Em vista disso, muitos dos que ouvem esses discursos, mesmo estando numa posição de explorados, acabam concordando sem se darem conta de que estão defendendo os interesses da burguesia ou das classes no poder, ou seja, estão alienadas sociopoliticamente e aceitam um discurso em que aqueles que o reproduzem estão pautados no ponto de vista de uma classe e de uma ideologia ou ideias vistas como verdades absolutas.

Portanto, o discurso que ressalta a “escola sem partido” nada mais é do que uma ideologia que defende os ideais das classes dominantes que se tornam presentes na vida das pessoas, principalmente das classes subalternas, e tentam impedir qualquer adesão por parte dessas classes às teorias críticas, como a marxista ou outras que colocam em questionamento a dominação burguesa.

Para instituir essa forma de pensar, políticos, intelectuais, gestores e educadores formalizam as diretrizes e bases curriculares, as metodologias de ensino, os livros didáticos, entre outros que camuflam os ideais das classes dominantes e, ao mesmo tempo, buscam inculcar nas classes subalternas a desqualificação das concepções críticas. Com isso, o ensino dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento acaba sendo o grande fomentador dos ideais daqueles que estão no poder e defendem ideias conservadoras e pouco democráticas.

Nessa perspectiva, Althusser (1980) afirma que os ideais burgueses só se tornam reais e efetivos, junto às classes subalternas, em decorrência do controle dos aparelhos ideológicos de estado, que estão nas mãos das classes dirigentes, vistas como representantes das classes dominantes. Para o referido autor, os aparelhos ideológicos são instituições e normas destinadas ao cumprimento das regras políticas, disciplinares, punitivas e educacionais responsáveis pelo controle dos meios de comunicação de massa, pela escolha dos conteúdos presentes nos livros didáticos distribuídos às escolas, nas regras para o controle dos atos e dos discursos pessoais, estendendo às instituições tentativas de uma igualdade de pensamento. Em outros dizeres, a ideologia burguesa se expressa por meio de diversos

instrumentos de dominação cultural, social e política, a fim de subjugar e controlar as classes subalternas. Isso significa que a dominação é

[...] exercida pela classe dirigente por meio de uma gama de instituições sociais têm a função de difundir seus ideais, garantindo a manutenção da sua hegemonia e da posição de privilégio que ocupa na sociedade. Tal processo consolida o estado de alienação em que os indivíduos subalternizados se encontram que não diz respeito somente ao fato de que o trabalhador desconhece as etapas de sua atividade laborativa e o produto final deste trabalho, mas também de que não compreende a dinâmica da realidade e as contradições inerentes ao sistema capitalista, que provocam as desigualdades sociais, o desemprego, a exploração da força de trabalho e etc. (SANTOS, 2019, p. 01).

Com base no exposto, podemos dizer que a concepção de “escola sem partido” nada mais é do que uma ideologia, uma forma das classes dominantes imporem seu poder e domínio sobre o conjunto da sociedade carente de conhecimentos e senso crítico. Nesse processo, as formas de agir das classes dominantes contribuem à subjugação dos pobres, tornando-os agentes fiscalizadores das classes no poder. Com isso, acabam reafirmando a exploração do trabalho sem se darem conta que, segundo Marx (1994, 1982) o rico se torna rico em decorrência do não pagamento total de trabalho da classe trabalhadora. Essa análise de Marx remete ao livro escrito pelo jovem filósofo Etienne de La Boétie, no Século XVI, que em suas investigações acerca da tirania e da servidão voluntária, observou que o vínculo subjetivo

[...] nos amarra ao poder, que nos domina, encanta e seduz, cega e hipnotiza. A lição fundamental é que o poder não depende da coerção, mas, na realidade, se apoia no nosso poder. É o nosso consentimento ativo ao poder que constitui, ao mesmo tempo, esse poder (NEWMAN, 2020, p. 24).

Assim,

[...] resistir ao tirano basta que o ignoremos, que deixemos de apoiá-lo e percebamos que é pelo encantamento ilusório que o poder se articula para lançar sobre nós - uma ilusão da qual participamos - sua fraqueza e vulnerabilidade (NEWMAN, 2020, p. 24).

Em vista disso, La Boétie (1999) questionava os motivos pelos quais os indivíduos se submetiam à tirania de um governo ou de um tirano. Para ele, o motivo principal da existência da tirania reside nas próprias pessoas, no seu espírito de servidão voluntária; La Boétie faz suas argumentações a partir de comprovações a respeito do estado de servidão em que se

encontrava a maioria dos homens de seu tempo. No fundo, La Boétie mostrava que os pobres ou miseráveis queriam ser tiranos. No entanto, como não tinham condições de chegarem ao poder, se associavam aos que realmente eram tiranos, os nobres. No caso, em questão, esses indivíduos despossuídos de bens materiais e até do de trabalho transferiam aos tiranos a possibilidade de aqueles em que acreditavam tirá-los da condição sociopolítica em que se encontravam.

Nesse processo, acabavam formando um conjunto de indivíduos, isto é, uma somatória que se constituía em milhares de apoiadores aos tiranos. Com isso, matematicamente, os servidores voluntários eram formados de parentes dos tiranos, de conselheiros e seus parentes, de amigos e todos que viam no tirano um exemplo a ser seguido - um líder - psicologicamente portador de tudo aquilo que os despossuídos não tem.

O que mais intrigava La Boétie era o fato de que os pobres e miseráveis eram despossuídos de bom senso, resultante, segundo o filósofo, das próprias condições socioculturais, ao ponto de acharem que o mais importante era a adesão às ideias e ideais dos imperadores e tiranos, sem se darem conta que no fundo tornavam-se vítimas desses. Assim, os tiranos não estavam preocupados com as condições socioculturais de seus apoiadores. Isso significava que

[...] nem os próprios favoritos podem ter confiança nele, pois aprenderam por si que ele pode tudo, que não há direitos nem deveres a que esteja obrigado, a sua única lei é a sua vontade, não é companheiro de ninguém, antes é senhor de todos. Quão dignos de piedade, portanto, são aqueles que, perante exemplos tão evidentes, face a um perigo tão iminente, não aprendem com o que outros já sofreram! (MORELLI, 2019, p. 18).

Essas reflexões das categorias alienação, ideologia e tirania, se tornam fundamentais no sentido de mostrar como determinadas concepções teóricas foram intencionalmente utilizadas de forma a atender interesses de classes, principalmente, aquelas no poder. Em vista disso, todo professor e/ou agentes públicos deveriam ter a consciência de que formar indivíduos pensantes depende de uma educação de qualidade e o acesso dos estudantes às diversas teorias, de modo a fazê-los pensar, discutir e refletir de forma crítica. Ser crítico é superar a alienação em prol do exercício da democracia.

Posto isso, podemos dizer que as diferentes áreas os conhecimentos, historicamente, estão permeados por questões ideológicas. Isso evidencia-se, também na disciplina de Geografia, na qual as aulas pautavam-se no ensino de um currículo tradicional. Sobre essa problemática

O enfoque tradicional do currículo escolar permitiu que a cultura, os ideais, as crenças e os valores da então classe dominante fossem repassados à massa populacional mediante os conteúdos, conceitos e rituais escolares, que tinham em sua proposta pedagógica formar um cidadão passivo, ordeiro, disciplinado e ingênuo, segundo preceitos da sociedade burguesa industrial (BARBOSA, 2016, p.01).

A autora também discute que os conteúdos curriculares transmitidos em sala de aula não são questionados

[...] quanto aos interesses políticos e econômicos, que a cultura, os ideais, as crenças e os valores legitimam; a reprodução da cultura, dos valores e das crenças dominantes por meio do currículo oculto é reconhecida e aceita como força positiva do processo de escolarização; a homogeneidade das tarefas de sala de aula reproduz nos alunos o comportamento desejável para lidar com sucesso e desempenhar papéis hierárquicos no trabalho e a paciência e disciplina requeridas para se funcionar na sociedade industrializada; as escolas são locais onde os alunos aprendem normas e habilidades valiosas na sociedade, que eles não aprenderiam no âmbito da família; o currículo oculto é explorado por via de normas sociais e crenças morais transmitidas por intermédio dos processos de socialização; as noções de conflitos e ideologia desaparecem dessa perspectiva (BARBOSA, 2016, p. 01).

Nessa perspectiva, o currículo de Geografia pautava-se em duas correntes teóricas: o determinismo e o possibilismo. O determinismo geográfico, segundo Barbosa (2016) surge por volta de 1897, quando o estudo geográfico político foi reestruturado por Ratzel e a ciência geográfica passou a abordar o fenômeno político para inserir as grandes potências no cenário mundial que buscavam espaços geográficos e recursos naturais para alocação de suas populações.

Nesse sentido, o determinismo enfatiza os elementos naturais como a única causa na definição de aspectos constitutivos das sociedades, enquanto que o possibilismo se constitui em uma visão de mundo geográfico em que os homens têm condições/possibilidade, a partir de sua inteligência, de interferir ou modificar o meio natural para atender às suas necessidades. Deste modo, o ensino de Geografia ao se basear no possibilismo visa:

Tão somente repetir que a natureza oferece ‘possibilidades’, e que o Homem as aproveita desta ou daquela maneira, não produz nenhum avanço nessa problemática clássica do maior ou menor peso das determinações (que não são apenas naturais, diga-se de passagem) frente à indeterminação ou o livre arbítrio do ser humano (VESENTINI, 2019, p. 03).

Com base nessa perspectiva, no Brasil, o ensino pautado no possibilismo e no determinismo se fizeram presentes nos currículos escolares ao final da década de trinta do século passado, quando foram criados os cursos de formação de professores para atuarem na educação escolar. Para isso, foi criado o curso de licenciatura de três anos e mais um ano destinado ao curso de didática, com disciplinas pedagógicas³, realizadas no último ano do curso, ocorrendo a separação entre teoria e prática. Somente com a aprovação do Parecer n. 292/62 do Conselho Federal de Educação⁴ foram fixados o currículo mínimo e as disciplinas pedagógicas⁵ para a formação de professores.

Nas últimas décadas, a formação de professores, tem sido tema de discussões, reflexões e questionamentos em função das mudanças na sociedade que passou a requerer a ampliação de saberes que compunham o conhecimento profissional docente para atender principalmente, à diversidade cultural presente nas instituições de ensino.

Em relação ao ensino de Geografia nas escolas do Brasil, segundo Silva (2019), predominou a concepção positivista destinada a manutenção da ordem e redução do papel do homem como ser pensante e crítico, tornando-o um mero coletor de informações e fatos presentes nos documentos oficiais. Esse contexto, na área da Geografia trouxe elementos fundamentais para novas propostas teórico-metodológicas que foram determinantes para que ocorrem mudanças na própria ciência, como nos diversos campos de conhecimentos, que acabaram interferindo no aparecimento de novas práticas para o ensino escolar. Para isso, a concepção teórico-filosófica de Marx, conhecida por materialismo histórico e dialético, foi fundamental, uma vez que desnuda o modo de produção capitalista, já que sua tese parte do pressuposto que o modo de produção da vida material condiciona o conjunto da vida social, política e espiritual.

Com base nessa filosofia, muitos dos que estavam envolvidos com o ensino de Geografia passaram a defender uma proposta curricular para essa ciência. A esse respeito, Barbosa afirma que:

A preocupação básica do ensino proposto pelo movimento de renovação da Geografia crítica foi a de contribuir com as condições teóricas necessárias para que o aluno apreenda criticamente a realidade e possa participar ativamente das transformações que se fazem necessárias, possibilitando,

³ Didática geral, Didática específica, Psicologia da educação, Fundamentos sociológicos da educação, Fundamentos biológicos da educação e Fundamentos da administração.

⁴ Ler o artigo de Marzari e Ribeiro “Práticas de ensino dos acadêmicos dos cursos de licenciatura”. **Revista Teias**. V. 17, n. 47, Out.-Dez., 2016.

⁵ Psicologia da educação, Elementos de administração escolar, Didática e Prática de ensino, está sob a forma de estágio supervisionado.

assim, a conquista plena da cidadania; uma Geografia comprometida com o ser humano e a sociedade, não com o ser humano abstrato, mas com o ser humano concreto, com a sociedade tal qual ela se mostra, dividida em classes portadoras de conflitos e contradições e que contribua para a sua transformação (BARBOSA, 2016, p. 04).

No entanto, para que ocorra um ensino de forma crítica, o currículo deve pautar-se no materialismo histórico e dialético, uma vez que nessa concepção teórico-filosófica o conhecimento é resultado de uma produção histórica e deve ser ensinado do geral para as particularidades e vice-versa. Ensinar nessa concepção teórico-metodológica requer domínio do objeto de estudo da Ciência estudada, no caso da Geografia, o espaço geográfico, das categorias de análise e dos conteúdos em sua totalidade. Ou seja, é preciso, nos dizeres de Ruy Moreira, “desvendar as máscaras sociais”. Para esse autor,

[...] Por detrás de todo arranjo espacial estão relações sociais, que nas condições históricas do presente são relações de classes, [...] com isso, afirmamos que espaço é história, estatuto epistemológico sobre o qual a geografia deve erigir-se como ciência, se pretende prestar-se a alguma utilidade na prática da transformação social. E tal noção reside não na mera constatação de que a história desenrola-se no espaço geográfico, mas, antes que tudo, de que o espaço geográfico é parte fundamental do processo de produção social e do mecanismo de controle da sociedade. [...] Consequentemente, afirmamos também que o espaço geográfico tem uma natureza social, do que deriva que a geografia é uma ciência social (MOREIRA, 1982, p. 02).

Posto isso, o método proposto por Marx, a análise do processo histórico visa à apreensão do objeto de estudo na lógica de produção do conhecimento, a fim de entendê-lo em seu processo, ou seja, no movimento, nas contradições, nos conflitos e nas superações. O emprego desse método tem como finalidade chegar ao concreto pensado, isto é, ao objeto por meio da abstração dos conceitos.

Nesse sentido, os conceitos são superações e sínteses decorrentes das contradições e conflitos que marcam a história dos modos de produção, em especial, o capitalista. Dessa maneira, a apropriação dos conceitos é como degraus em crescente complexidade, uma vez que requer sínteses das múltiplas determinações políticas, econômicas, socioculturais e ideológicas.

No caso do ensino de Geografia é necessário discutir como ocorre o processo de formação do espaço geográfico, de forma crítica, para que os estudantes apreendam as categorias e os conteúdos de forma concreta, ou seja, as múltiplas determinações nele contido.

Sem essa lógica, dificilmente o aluno consegue entender historicamente os conteúdos geográficos e sua condição vivida.

Assim, no processo de investigação, a intenção é a apropriação do objeto de conhecimento em seus pormenores, analisando as diferentes formas de desenvolvimento, a fim de entender suas conexões. Por isso que na concepção materialista histórica e dialética é fundamental conhecer a lógica do objeto de conhecimento, a fim de reproduzi-lo idealmente (teoricamente) e entender sua estrutura e dinâmica.

Pensar dialeticamente requer um conjunto de mudanças tanto em relação à formação de professores como na organização do ensino, para que os estudantes possam formar o pensamento teórico, diferente do empírico que ajuda, mas é insuficiente para fazer uma leitura da totalidade do conhecimento. Nessa perspectiva, as teorias críticas surgem como possibilidade para essa formação.

2 A teoria desenvolvimental

Os estudos realizados por Elkonin⁶ e Davídov identificaram que o ensino desenvolvido na maioria das escolas Russas era fundamentado na pedagogia tradicional, que enfatizava as características aparentes dos objetos, depois os objetos eram comparados uns com os outros e classificados, resultando em uma aprendizagem empírica. Diante disso, esses autores buscaram nos fundamentos teórico-filosóficos no materialismo histórico-dialético e psicológicos na teoria histórico-cultural para criar a teoria desenvolvimental, tendo como base à formação do pensamento teórico-científico dos estudantes.

Portanto, a teoria desenvolvimental tinha como finalidade fazer com que os estudantes aprendessem “[...] o aspecto genético e essencial dos objetos, ligado ao modo próprio de operar da ciência, como um método geral para análise e solução de problemas envolvendo tais objetos” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 320). Aos se utilizarem do método geral, eles conseguiriam resolver tarefas concretas, conseguindo compreender a relação entre o todo e as partes e vice-versa.

Esse método é fundamental para superar o ensino dos conteúdos escolares que contribuíam apenas para que os estudantes formassem o pensamento empírico, sem chegar a formarem o pensamento teórico, necessários à realização de generalizações científicas. Assim,

⁶ Daniil Borisovich Elkonin (1904-984), psicólogo soviético, conhecido no Brasil pela publicação do livro sobre Psicologia do Jogo.

“[...] o pensamento que se realiza com ajuda das abstrações e generalizações de caráter lógico-formal somente leva a formar os chamados conceitos empíricos” (DAVÍDOV, 1988, p. 104).

Embora tenha sua importância, esse conhecimento se forma a partir da leitura imediata da “[...] realidade, justamente do aspecto que se expressa pela categoria de existência presente [...]” (DAVÍDOV, 1988, p. 123). Isso faz com que os estudantes compreendam aspectos aparentes do objeto, não permitindo abstrair sua essência, uma vez que sua apreensão é realizada a partir do que é captado pelos sentidos que se limita a descrever, a medir, a quantificar e a esquematizar o objeto de conhecimento.

Diferente desse modo de pensar e para avançar no processo de aprendizagem e desenvolvimento é importante à formação do pensamento teórico que se constitui a partir de abstrações e reflexões teóricas, na qual se identificam as relações genéticas do objeto (gênese) à compreensão da totalidade. Desse modo, o pensamento teórico

[...] é a forma de atividade mental por intermédio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material e como meio de sua representação mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial (DAVÍDOV, 1988, p. 126).

Esses procedimentos possibilitam a reconstrução e transformação mental do sujeito. Assim, pensar teoricamente é “[...] desenvolver processos mentais pelos quais se chega aos conceitos, transformando-os em ferramentas para fazer generalizações conceituais e aplicá-las a problemas específicos” (DAVÍDOV, 1988, p. 332).

Em vista disso, para que a educação escolar contribua para a formação do pensamento teórico é necessário realizar mudanças nas práticas de ensino fundamentadas no processo de transmissão, na memorização e na reprodução mecânica dos conteúdos escolares. Essas práticas dificultam uma maior compreensão da totalidade própria dos conceitos científicos e imprescindíveis à formação do pensamento teórico.

Nessa perspectiva, o ensino desenvolvimental desempenha papel ativo no desenvolvimento da consciência humana e na formação do pensamento teórico, necessários para realizar generalizações científicas. Daí a necessidade da superação do ensino pautado no conhecimento empírico.

Em relação a ciência geográfica, os estudos de Zibordi (1997), pontuam que o ensino na pedagogia tradicional trata o conhecimento de forma empírica. Esse modo de pensar teve sua origem, no século XIX, na Alemanha com dois teóricos: o naturalista Alexandre Von

Humboldt e o filósofo e historiador Karl Ritter. O primeiro entendia a Geografia como uma espécie de síntese de todos os conhecimentos da terra e via, por exemplo, a possibilidade de análise da paisagem de forma estática. Já para Ritter a Geografia se preocupava em estudar os arranjos individuais e compará-los, uma vez que a união de todos esses conjuntos formaria a totalidade e nele o homem seria o centro.

Para Moraes (2007), esse movimento intelectual de lidar com os fenômenos geográficos ficou conhecido como “Geografia Tradicional”, fundamentada no método indutivo que ensinava das partes para o todo, sem, contudo, fazer uma leitura crítica da totalidade do objeto em estudo. Assim, a Ciência Geográfica nasceu fundamentada na concepção empirista/positivista, em que os fenômenos eram captados pelos sentidos, sem a necessidade de uma análise crítica dos fenômenos. Com isso, o método indutivo era o

[...] único método de interpretação, comum a todas as ciências, isto é, a não aceitação da diferença de qualidade entre o domínio das ciências humanas e o das ciências naturais. Tal método seria originário dos estudos da natureza, as ciências mais desenvolvidas, pelas quais as outras se deveriam orientar. Esta concepção que incide na mais grave naturalização dos fenômenos humanos, se expressa na onipresente afirmação: ‘A Geografia é uma ciência de contato entre o domínio da natureza e o da humanidade’ (MORAES, 2007, p. 04).

Essa lógica de pensamento da Ciência Geográfica foi transposta à educação escolar de forma fragmentada e com ênfase no produto. Com isso, os conhecimentos são, na maioria das vezes, descontextualizados da realidade social. Isso faz com que os estudantes memorizem mecanicamente e reproduzem as informações absorvidas, principalmente nas avaliações pontuais e dificilmente se utilizam desses conhecimentos na vida prática.

Contrapondo-se a esse movimento, a Geografia Crítica, de acordo com Zibordi (1997), fundamenta-se no método dialético, de Marx, para desenvolver pesquisas que tenham como princípios básicos a materialidade da história em seu processo de transformação social. Essa forma de analisar a história requer mudanças nas práticas didático-pedagógicas de analisar a realidade social, as relações de produção, os conflitos entre classes, a formação socioeconômica, o papel do estado burguês, entre outros.

Portanto, a Geografia Crítica busca explicações lógicas e racionais dos fenômenos que permeiam a natureza. Para isso, o método dialético é fundamental no sentido do entendimento da realidade que está em constante movimento/transformação. Essa concepção de Geografia se preocupa, principalmente, com as questões sociais ao entender as diferenças

de classes e esclarecer os interesses entrelaçados nas relações de poder. Assim sendo, a Geografia Crítica

[...] manifesta-se na postura de oposição a uma realidade social e espacial contraditória e injusta, fazendo-se do conhecimento geográfico uma arma de combate à situação existente. É uma unidade de propósitos dada pelo posicionamento social, pela concepção da ciência como momento da práxis, por uma aceitação plena e explícita do conteúdo político do discurso geográfico (MORAES, 2007, p. 33).

Nesse sentido, o ensino de Geografia, com base no materialismo histórico e dialético, leva ao entendimento dos conflitos entre classes, das contradições sócio-políticas, das ideologias e dos problemas econômicos que envolvem o modo de produção capitalista enquanto processo histórico.

Sendo assim, é importante que a organização do ensino, nessa perspectiva, contribua para que os estudantes desenvolvam a cognição a partir dos problemas vivenciados pelos escolares, a fim de que se constituam em agentes críticos para intervir nos acontecimentos e lutar por uma sociedade mais democrática.

Considerações finais

A conjuntura político-econômica atual do Brasil trouxe, ao cotidiano dos brasileiros, questões envolvendo preconceitos, discriminações, atitudes autoritárias e a disseminação de discursos ideológicos. Dentre as posturas ideológicas, uma se destaca, a “escola sem partido”. Defensores dessa ideologia, ao utilizarem-se das mídias, expressam um palavreado agressivo na tentativa de intimidar professores e todos que defendem uma educação voltada à formação crítica dos alunos e da defesa da democracia.

Os que defendem a “escola sem partido” deixam claro que gostariam que as práticas dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estejam pautadas na neutralidade ideológica. No entanto, esse discurso eloquente dos adeptos da ideologia da “escola sem partido”, escamoteia interesses das classes dominantes e difamam a imagem de partidos de esquerda, de ideais socialistas e das organizações de trabalhadores.

No processo histórico, a Ciência Geográfica esteve permeada por questões ideológicas que camuflam interesses econômicos e políticos e as posições de classes, principalmente das dominantes, fato que tem sido recorrente na história da educação brasileira.

Na tentativa de instituir essa forma de pensar, políticos, intelectuais, gestores e educadores formalizam as diretrizes e as bases curriculares, as metodologias de ensino, os livros didáticos, entre outros subterfúgios para camuflar os ideais das classes dominantes e, ao mesmo tempo, inculcarem, nas classes subalternas, a passividade e a desqualificação das concepções críticas. Com isso, o ensino dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento acaba sendo o grande fomentador dos ideais daqueles que estão no poder e defendem ideias conservadoras e pouco democráticas.

Em relação ao ensino de Geografia nas escolas brasileiras, tem predominado a concepção positivista, visando à manutenção da ordem e a redução do papel do homem como ser pensante e crítico, tornando-o um mero coletor de informações e fatos presentes nas políticas educacionais. Esse contexto envolvendo o ensino de Geografia desencadeou críticas e gerou elementos fundamentais para propostas teórico-metodológicas que estão sendo determinantes para a própria ciência e, conseqüentemente, nas práticas de ensino. Para isso, a concepção teórico-filosófica de Marx, conhecida por materialismo histórico e dialético, tem sido fundamental, uma vez que desnuda o modo de produção capitalista.

Posto isso, a análise do processo histórico no ensino de Geografia visa à apreensão do objeto em sua lógica de produção do conhecimento, ou seja, no movimento, nas contradições, nos conflitos e nas superações. O emprego desse método tem como finalidade chegar ao concreto pensado, isto é, a abstração do objeto em estudo.

Com base nesta filosofia, educadores envolvidos com o ensino de Geografia passaram a defender uma proposta para a formalização de matrizes curriculares voltada ao ensino de Geografia crítica, desnudando o processo de formação do espaço geográfico para que os estudantes apreendam as categorias e os conteúdos de forma concreta, ou seja, a totalidade. Sem essa lógica, dificilmente o aluno consegue entender historicamente os conteúdos geográficos e sua condição de vida.

Devido a isso, é que professores adotam a Geografia Crítica “deixando de lado” a Geografia Tradicional, de cunho positivista, ao buscarem outras perspectivas de ensino uma alternativa tem sido o Ensino Desenvolvimental, pautado na teoria marxista e na abordagem histórico-cultural. Pesquisadores como Elkonin e Davídov, entre outros, diziam que o ensino desenvolvido na maioria das escolas Russas era tradicional que enfatizava somente as características aparentes dos objetos, resultando em uma aprendizagem empírica.

Diferente do ensino tradicional, a pedagogia crítica visa a apropriação do objeto de conhecimento em seus pormenores, ao analisar as diferentes formas de desenvolvimento, para

entender suas conexões. Por isso, que na concepção marxista é fundamental compreender a lógica do objeto de conhecimento, a fim de reproduzi-lo idealmente (teoricamente), em sua estrutura e dinâmica.

Enfim, pensar dialeticamente requer um conjunto de mudanças tanto em relação à formação de professores como na organização do ensino para que os estudantes formem o pensamento teórico, diferente do empírico, para fazer uma leitura da totalidade do conhecimento. Nessa perspectiva, as teorias críticas surgem como possibilidade para essa formação.

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença: Martins Fontes, 1980.

BARBOSA, Maria Edivani Silva. A Geografia na escola: espaço, tempo e possibilidades. **Revista de Ensino de Geografia**. Uberlândia. v. 7, n. 12, p. 82-113, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/>. Acesso em: 16 jun. 2019.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica, teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

LA BOÉTIE, Etienne de. **Discurso da servidão voluntária ou o contra um**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZZI, Andrés Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Lisboa: Avante, 1994.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. Col. Os economistas.

MARZARI, Marilene; RIBEIRO, Hidelberto de Sousa. Práticas de ensino dos acadêmicos dos cursos de licenciatura. **Revista Teias**, v. 17, n. 47, out.-dez., 2016.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história crítica. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MORELLI, Alfredo Moro. **O Discurso Sobre a Servidão Voluntária de Etienne de La Boétie**. Disponível em: <http://baraoemfoco.com.br/barao/politica/desigualdade/servidao.htm>. Acesso em: 5 maio 2019.

MOREIRA, Ruy. A Geografia serve para desvendar máscaras sociais. **Geografia teoria e crítica** – O saber posto em questão. Petrópolis: Vozes, 1982.

NEWMAN, Saul. A servidão voluntária revisitada: a política radical e o problema da auto-dominação. **Revista Verve**. n. 20: 23-48, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Core%20i5/Documents/Discurso%20da%20Servid%C3%A3o%20Volunt%C3%A1ria/A%20servid%C3%A3o%20volunt%C3%A1ria%20revisitada.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SANTOS, Kaellen Oliveira dos. **O papel e o poder da ideologia quando dominante:** reflexões em torno das manifestações ocorridas em 2015 e 2016 contra o partido dos trabalhadores sob a luz da hegemonia burguesa. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/historia/o-papel-poder-ideologia-quando-dominante.htm>. Acesso em: 20 maio 2019.

SILVA, Gleicy Delly Ferreira de. **O positivismo no ambiente escolar brasileiro.** UFMT/ICHS Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Jun de 2019.

VESENTINI, José William. **Geografia Política e Geopolítica:** determinismo e possibilismo? In. *Geocrítica – Geopolítica no ensino de Geografia*. Disponível em: <http://www.geocritica.com.br/determinismo.htm>. Acesso em: 19 jan. 2020.

ZIBORDI, Antonio Francisco Guerreiro. **Introdução à Teoria da Geografia** (Org.) 2. ed. Chapecó: Grifos, 1997.