

1. A EXPANSÃO DA ESCOLARIDADE
E O ENSINO DA GEOGRAFIA

A presença constante da geografia entre as disciplinas que compõem as diferentes propostas curriculares da escola de 1^o e 2^o graus oferece indícios de que as relações entre essa disciplina e o sistema escolar são mais profundas do que se possa imaginar à primeira vista. É que tanto a geografia moderna (também denominada científica ou tradicional) como o sistema público de ensino são frutos do século XIX. Até essa época, as escolas, além de passarem um saber extremamente elitista, estavam praticamente atreladas às instituições religiosas. Durante muitos séculos, saber ler, escrever e contar constitui privilégio das classes dominantes porque têm poder e o desejam conservar. O ideal iluminista, assentado na crença do poder da razão humana, é que passa a defender a ampliação da formação cultural para todos como forma capaz de transformar o homem e, por meio dele, a sociedade. É através deste ideal que todos os homens são considerados iguais porque todos são racionais.

* Este texto é parte da dissertação de mestrado "Da Geografia que se Ensina à Gênese da Geografia Moderna", apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação - UFSC, em agosto de 1988.

** Professora do Dept^o de Geociências do Centro de Ciências Humanas - Universidade Federal de Santa Catarina.

Não há mais a igualdade fundada no fato de que todos são filhos de Deus e, dentro deste contexto, a própria natureza é tomada como um espaço em que o homem deve fazer-se racional, impondo-se sobre ela pelo trabalho. O saber científico inclui a idéia do controle sobre o objeto que é a natureza. Por isso, Kant, quando responde à pergunta "o que é o iluminismo", pôde dizer que a maioria se alcança pela capacidade do homem de se tornar autônomo, senhor de si pela razão. A antiga sociedade, formada por senhores e servos, deve ser substituída por uma sociedade mais justa, mais igualitária. Os privilégios que a nobreza e o clero usufruem, vistos como uma construção social e não mais como direitos divinos, precisam ser derrubados. Os direitos agora passam a ser fundamentados antropocentricamente, não mais em Deus, e inicia-se uma caminhada rumo ao estabelecimento dos direitos de todos os homens, expresso na "Declaração universal dos direitos humanos" (1948). Neste sentido, a escola pública passa a ser defendida como um meio capaz de difundir os conhecimentos necessários à formação de todos os cidadãos.¹ Esse é o contexto que faz com que a Escola a partir do século passado apareça nas constituições como "direito de todos e dever do Estado", embora já esteja presente em alguns autores anteriores.²

É sobre esta base de igualdade que a classe emergente - a burguesia - vai estruturar os sistemas de ensino e defender a escolarização para todos, pois através dela os servos podem ser convertidos em cidadãos e participar do processo político, consolidando a nova ordem.³

É na França que, em 1782, em pleno processo de implementação da Revolução Francesa, com a aprovação do plano de Condorcet, começa a organização da instrução pública. A educação colocada sob a responsabilidade dos poderes públicos se constitui no "instrumento que possibilitará a cada indivíduo, membro da sociedade, o provimento dos meios de sua subsistência em condições justas de sobrevivência".⁴ Nesta época, a educação, além de publicizada, é proclamada universal, gratuita, laica e obrigatória. Tais princípios correspondem às aspirações fundamentais da própria burguesia do século XVIII, sintetizadas nos princípios de liberdade e igualdade. Sendo os homens proclamados livres e iguais, a instrução deve, conseqüentemente se estender a todos, deve ser universal.⁵ Para que esta proposta se cumpra, é necessário que a educação seja gratuita, pois através da gratuidade absoluta, a instrução pode ser mais extensa, mais igual.⁶ Já a superação das estruturas feudais exige a laicidade na educação em razão da neutralidade religiosa indispensável ao triunfo da razão. Um pouco mais tarde, com o plano Lepetelier (1793), se inclui a obrigatoriedade de escolarização apresentada como um direito da criança que nem mesmo os pais poderão impedir.⁷

A publicização da educação é, pois, uma das formas encontradas pela burguesia enquanto classe em ascensão para conquistar a hegemonia, combatendo os privilégios do clero e dos senhores feudais. Diferentemente da nobreza, que se legitimara por suas raízes pretensamente biológicas criadas por

Deus (o sangue "azul", por exemplo), a burguesia deseja implantar uma nova forma de legitimidade reforçada pelo mérito escolar (o estudo, o diploma). Assim, quando "a burguesia se torna classe dominante, ela vai, em meados do século passado, estruturar sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização para todos. Escolarizar todos os homens era condição de converter servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio"...⁸

A transformação de súditos em cidadãos, fundamental para a ruptura do modo de produção feudal e a implantação do modo de produção capitalista, só pôde ser alcançada através da educação. A escola surge, então, como um instrumento capaz de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, retirando os homens do estado de ignorância em que se encontram e, ao mesmo tempo, inserindo-os na concepção burguesa que emerge na sociedade. Interessada em mudanças, a burguesia que inicialmente defende a igualdade e a liberdade como essenciais ao homem, ao se consolidar no poder, desloca os seus interesses de transformação para a perpetuação da sociedade. É neste contexto que a expansão do sistema de ensino passa a servir para assegurar a hegemonia burguesa reproduzindo as relações de classe existentes e garantindo, ao mesmo tempo, a expansão do capitalismo.⁹

Apresentada como forma de redenção social, cabe ã instrução equalizar os indivíduos, extirpando da sociedade um "mal" que as leis igualitárias defendidas pela Revolução

Francesa são incapazes de eliminar. Porém, "o Estado que instrui, que atribui à instrução função igualizadora, é o mesmo Estado que não sô institui como legítima e protege a propriedade burguesa. Nesse sentido, a tarefa redentora atribuída à educação já está fadada ao fracasso pela sua própria origem e nas bases".¹⁰

Entretanto, é importante lembrar que, se toda sociedade cria instituições que permitam sua afirmação, isto é, cria instituições capazes de reproduzir a sociedade que as gerou, a escola não foge à regra. Mas, se por um lado, é correto afirmar que a escola serve como instrumento de reprodução, por outro, como ela não está isolada do contexto social, pode desenvolver em seu interior lutas e contradições. Assim como a burguesia vê na formação cultural um instrumento capaz de unir a sociedade e de articular todos os interesses em torno dos seus próprios, imprimindo "direção" à sociedade, as classes populares podem servir-se dela como forma de resistência aos interesses de elitização impostos por essa burguesia e como meio para a construção de uma nova ordem social.¹¹

A escola e a escolarização se afirmam ao longo do século XIX, no mesmo momento em que se dá a consolidação do Estado nacional e do capitalismo, sob a hegemonia da burguesia.¹² Detentora do poder político, ela percebe que sua dominação pode ser mantida não apenas através do poder repressivo, mas também da disseminação de seus valores de classe apresentados como universais. A rede de escolas que então se implanta no interior dos diferentes territórios europeus assu

me um caráter nacional, pois para a constituição do Estado-nação torna-se indispensável a utilização de instituições que possibilitem a imposição da nacionalidade.¹³ Esta situação permite perceber com facilidade o papel da escola e das próprias disciplinas que compõem o seu currículo, na disseminação de uma ideologia comprometida com o nacionalismo patriótico. A Geografia¹⁴, a História e a Língua Nacional, introduzidas nos currículos escolares, tornam-se instrumentos poderosos nas mãos de uma classe preocupada com a sua hegemonia e com o movimento do capital que deseja consolidar o Estado nacional a partir da delimitação geográfica de suas fronteiras, demarcadas pela tradição e língua comuns. Para construir a nacionalidade, uma identidade nacional, faz-se necessário anular as diferenças como diferenças e forjar uma unidade ideal. A divisão social precisa ser ocultada para que se crie uma comunhão entre os que nascem num mesmo lugar, falam a mesma língua e respeitam as mesmas tradições. A língua encarna a possibilidade de uma unidade cultural, unidade intrinsecamente ligada a um tempo (História) e a um espaço (Geografia). A geografia é incluída nos currículos por razões geopolíticas¹⁵ enquanto não só marca a naturalidade do homem no espaço, mas também sustenta que o homem só é humano porque incluído num espaço politizado, nacional. A geografia analisa o físico, mas o estudo do físico em si mesmo não tem sentido. Ele só o terá se for considerado como dominado pelo homem e ligado à idéia de um espaço em que se exerce uma de

14 Perspectiva; r.CED, Florianópolis, 6(12), 9-44, Jan/Jun. 1989.

terminada cidadania. Talvez se possa observar que, enquanto a geografia é o estudo de um espaço ocupado pelo cidadão, as "ciências" (física, matemática, biologia) apontam mais em direção a uma realidade física universal, supra-nacional. Não poderia ser esta uma sugestão de um caminho para se analisar a constituição dos currículos nas escolas modernas? É mais ou menos nesta direção a análise de Brabant¹⁶ quando declara que "geografia é antes de tudo a disciplina que permite pela descrição conhecer os lugares onde os acontecimentos se passaram. Esta situação subordinada da geografia à história foi reforçada pela preocupação patriótica. O objetivo não é o de raciocinar sobre um espaço, mas de fazer dele um inventário, para delimitar o espaço nacional e situar o cidadão neste quadro. (...) o discurso nacional reforçou o peso dos elementos físicos, pois ele utilizou sempre com predileção a gama das causalidades deterministas a partir dos dados naturais. (...) Esta predileção da geografia escolar pela geografia física encontra também suas raízes na geografia dos militares. O militar conduz seu raciocínio estratégico a partir dos dados topográficos".

As interligações entre a escola e a geografia situam-se no contexto do século passado, em que diferentes interesses políticos, econômicos e sociais estão em jogo. Ao mesmo tempo, estas vinculações indicam caminhos que todo professor de geografia preocupado com o sentido do ensino desta disciplina terá que percorrer, se desejar encontrar explicações para o discurso geográfico atual.¹⁷ Quem já se deteve sobre um programa desta disciplina escolar, quem já ministrou ou assistiu aulas de geografia, quem já parou para ana

lisar os conteúdos veiculados por seus manuais, não pode deixar de observar com um certo desconforto o quanto esta ciência, que se diz preocupada com o concreto¹⁸, cai numa "pseudo-concreticidade, usando a expressão no sentido dado por Kosik. A ênfase dada aos elementos físicos, carregando no aspecto meramente descritivo, acaba por determinar a hegemonia da abstração. Seguindo por este caminho, a geografia ignora os inúmeros problemas sociais do mundo circundante e privilegia situações gerais e abstratas que pouco dizem de si mesmas. Os conteúdos ensinados revestem-se de uma aparente neutralidade e a própria sociedade "fiscalizada" passa a ser vista como uma comunidade em que a harmonia e a solidariedade, baseadas nos conflitos, nas diferenças sociais (recorde-se Augusto Comte), gradual e auto-corretivamente serão aperfeiçoadas pela ação do Estado ou pelas leis do próprio mercado, sem contudo colocar-se a questão da extinção das diferenças. A ordem burguesa é o único meio de garantir o progresso.¹⁹

Este saber transmitido pela geografia tradicional elimina o raciocínio e a compreensão e leva à mera listagem de conteúdos dispostos numa ordem enciclopédica linear que, mais uma vez, evidencia uma precedência do natural sobre o social, para que o social seja visto como natural.²⁰ Assim, conteúdos provenientes das ciências naturais e das ciências sociais se justapõem obedecendo a uma seqüência bastante rígida que prioriza os elementos da natureza. Sem discutir ou aprofundar as formas de apropriação desta natureza, o en

sino da geografia torna-se a-crítico e a-histórico. Tal re-
dução parece ainda mais estranha quando se considera que
são justamente os geógrafos que proclamam a geografia como
uma ciência "síntese" que tem sua razão de ser apoiada na
interação entre fatos físicos e humanos.

Esta forma de trabalhar a geografia, além de enfa-
donha, não corresponde à organização humana do espaço, por-
que não considera que todo arranjo espacial contém em si
relações sociais. O espaço geográfico é um espaço produzido
onde a "primeira natureza" (espaço físico), transformada pelo
homem para a obtenção dos bens necessários à sua subsistên-
cia, constitui a base material da sociedade e condição con-
creta da existência social dos homens. Embora a "primeira na-
tureza" por si só não constitua o espaço geográfico, não há
espaço geográfico sem ela, pois os elementos naturais são
incorporados ao arranjo espacial através do trabalho social.
Este, por sua vez, determina a "segunda natureza" (conceito re-
elaborado por Marx para definir o espaço produzido através
do trabalho), que resulta das relações dos homens entre si
no ato de produzir. Assim, torna-se evidente o vínculo en-
tre a formação espacial e o processo de produção que a ge-
rou, vínculo este que faz com que a formação espacial se
confunda com a própria formação econômico-social responsá-
vel pela sua aparência. A geografia, porém, parece ter se
interessado sempre mais "pela forma das coisas do que pela sua
formação. Seu domínio não era o das dinâmicas sociais que criam e
transformam as formas, mas o das coisas cristalizadas, imagem inver-

da que impede de apreender a realidade se não se faz intervir a História".²¹

A consagração do modo dualista de encarar o homem e a natureza, tão marcante tanto nas aulas como nos manuais de geografia, decorre da minimização das relações sociais²² ou também da separação entre relações sociais e relações homem/natureza. Esta perspectiva dificulta o entendimento da construção do espaço geográfico como fruto das contradições ao longo do processo histórico. A separação entre os aspectos naturais e sociais e a tendência de apresentar o espaço físico como algo imutável dificultam a percepção do funcionamento unitário desses dois aspectos responsáveis pela formação do espaço geográfico. Os elementos naturais são destacados a tal ponto que acabam assumindo proporções quantitativas que não correspondem ao lugar qualitativo ocupado por eles na conformação do espaço. Com esta fragmentação generaliza-se a idéia de que não é preciso compreender a relação entre a natureza e o homem, e, muito menos, dos homens entre si, mas simplesmente memorizar um saber sobre a natureza física. O temário geográfico, caracterizado como um discurso sobre os diferentes lugares, ocupa-se fundamentalmente com uma nomenclatura vazia que se esconde por detrás de uma pretensa cientificidade.²³ A ênfase na descrição dos diferentes territórios e paisagens da superfície terrestre, responsável pela afirmação da idéia de que são formados prioritariamente por elementos naturais, revela que a geografia, ao ser instituída na segunda metade do século XIX, exerce um papel político

-social dissimulado pelo discurso científico que se reproduz até hoje. Delimitando o Estado nacional pelo seu território, ou seja, pelo seu quadro natural, a geografia inverte o real, pois substitui a sociedade (sujeito) pela natureza (objeto). Articulado desta forma, o discurso geográfico despolitiza por que retira a capacidade de reflexão e de fazer história de que somente o sujeito é capaz, além de que a ênfase nos lugares (sejam eles internos ou externos ao Estado-nação), evita o questionamento da própria expansão do Estado capitalista. E esta, evidentemente, é uma inversão que interessa ao Estado que não é uma instituição neutra, mas representativa de uma classe ou, como quer Gramsci, de uma luta de classes, pois o Estado não só seria fruto da vitória de uma classe sobre a outra, mas representante também da continuidade dessa luta. Vê-se, então, que "a geografia (e não apenas ela), tendo substituído o sujeito pelo objeto, e primado pelo conhecimento (...), comprometeu-se a fundo com a ideologia do nacionalismo patriótico, de que o seu conteúdo programático e o seu livro didático ainda estão preenchidos".²⁴ Vê-se, assim, que apesar das profundas alterações históricas de terminadas pelas relações políticas, econômicas e sociais ao longo destes dois últimos séculos, consagrou-se um determinado modelo de geografia escolar que vem sendo reproduzido desde as suas origens até os dias atuais. Essa geografia, denominada tradicional, se estabeleceu marcada por traços que demonstram sobretudo a fragmentação da realidade e o privilégio do natural em detrimento do humano.²⁵

É por esta razão que, entre as múltiplas dificuldades enfrentadas pelo professor de geografia, o problema fundamental e que se coloca como prioritário, transcendendo todos os demais, constitui-se exatamente na forma fracionada e parcial como é encarado o conteúdo desta disciplina por aqueles que a ensinam. Apresentada como uma disciplina que trata da produção do espaço não como algo resultante da mediação do trabalho humano dentro de relações determinadas, mas como algo produzido apenas por forças naturais²⁶, a geografia fatalmente considera o aluno como um ser neutro, sem vida, sem cultura, sem história, sem espaço. Ao ocultar o fato de que o espaço é dominado, ao mesmo tempo veicula a idéia de que a natureza é inesgotável o que, como se sabe, é questionado sobretudo pela recente tomada de consciência ecológica. Como o próprio espaço não é concebido como algo em que o homem está inserido, o aluno também não pode se ver no espaço geográfico que estuda e, conseqüentemente, é desprezado como ser histórico. Agindo dessa forma - negando o espaço histórico do homem - a geografia que se ensina "marginaliza o próprio aluno como sujeito do processo de conhecimento e transforma-o em objeto deste processo".²⁷ A desvalorização da experiência do aluno em relação ao espaço, na verdade, representa o afastamento de algo capaz de subverter o trabalho da geografia e da escola. O fazer pedagógico no interior da disciplina assume uma característica de desprezo às relações entre o técnico e o político que se concretiza no ato de ensinar e cujos efeitos se fazem sentir na própria prática educativa exercida em sala

de aula. Omitindo o papel central exercido pelo trabalho social na construção do espaço geográfico, a geografia ensina da se nega "a reconhecer também a exploração do trabalho (uns possuem a terra, outros vendem o seu trabalho para quem a possui; estes produzem os bens, mas são aqueles podem fruí-los) como mecanismo estrutural, na sociedade capitalista de produção e reprodução deste espaço".²⁸ Esta geografia que derrama sobre o aluno um amontoado de informações atomizadas sobre o mundo físico e que apresenta o homem como apenas mais um elemento componente deste mundo, traduz uma verdade sobre o espaço geográfico que ignora a intervenção humana sobre ele. Sua desvalorização não se dá somente pela via institucional, decorrente de medidas tais como a diminuição da carga didática semanal ou a implantação dos Estudos Sociais, fundindo os conteúdos de História e Geografia. A própria insuficiência cognitiva da geografia dominante nas escolas se encarrega de reduzir sua importância, em função do seu comprometimento prioritário com a simples observação e catalogação de informações. Para aprender uma disciplina baseada em dados tão estanques e sem sentido que se chocam inclusive com a própria percepção concreta que o aluno possui acerca do espaço, basta ter boa memória.²⁹

O escamoteamento da dimensão histórica da geografia e da dimensão geográfica da história, como também do caráter temporal e espacial do aluno, se revela então como uma opção política que favorece as classes dominantes, apesar deste propósito nem sempre ser consciente, tanto para a classe dominante quanto para o educador.³⁰ Agir de modo contrário no

ensino da geografia significa ultrapassar a simples aparên
cia fragmentária do espaço, resgatando a lógica de sua produ
ção social através das relações concretas de trabalho. Para
ensinar uma geografia que não isole sociedade e natureza,
que não fragmente o saber sobre o espaço reduzindo sua dimen
são de totalidade, o professor de geografia precisa conhecer
a origem deste conteúdo.

Por esta razão é que o presente trabalho pretende
centrar sua atenção no conteúdo que a geografia ensina e não
na forma como ele é trabalhado. Na relação entre esses dois
pólos - conteúdo/forma - o conteúdo é dominante, apesar de
manter uma autonomia apenas relativa porque a própria forma
pode provocar o refreamento do conteúdo, transformando-o em
algo estático, acabado, eterno. A questão pedagógica escolar
ou, mais especificamente, o processo ensino-aprendizagem en
volve questões que dizem respeito tanto à forma quanto ao
conteúdo, mas considerar o "conteúdo sem questioná-lo em função
de uma forma determinada e sem questionar essa relação forma/conteúdo em
função dos fins conscientizados, não se chega a compreender como a di
mensão política já vai se efetivando na própria produção do fazer peda
gógico".³¹ Apesar da impossibilidade de desvincular estes
dois aspectos - forma e conteúdo -, o que se pretende aqui,
no entanto, é tratar deliberadamente da questão do conteúdo,
no caso a geografia que se ensina, e mais especificamente a
questão da dicotomia natureza/sociedade que caracteriza a
geografia que se ensina. Por isso, não há neste momento uma

preocupação direta com o rol de conteúdos específicos trabalhados pela geografia, nem com a metodologia empregada por essa disciplina escolar. Na verdade, o problema da dualidade colocada de forma tão marcante na geografia ensinada, representa um dos maiores obstáculos à prática docente do professor interessado em desenvolver uma proposta pedagógica que, abarcando dialeticamente as duas ordens cognitivas, propicie o conhecimento da totalidade social.³²

O ponto de partida para a investigação que ora se inicia foi, como se pode constatar, sugerido pela constância da dicotomia sociedade/natureza no discurso geográfico tradicional e pelo entendimento de que esta presença talvez pudesse ser esclarecida desde que fossem levantadas as suas origens.³³ Sua explicação talvez possa ser encontrada no momento em que a geografia se institui como ciência ou ao ser introduzida como disciplina obrigatória nos currículos escolares. Como o aspecto que mais interessa no momento é o do ensino, o trabalho centraliza sua atenção na gênese da geografia moderna e na sua introdução como disciplina obrigatória na composição curricular das escolas de 1ª e 2ª graus.

2. A GEOGRAFIA ALEMÃ COMO MODELO

Para se compreender os problemas fundamentais do ensino da geografia é indispensável lembrar que ela já existia bem antes de aparecer no século passado, em sua forma esco

lar e universitária. Desde que os homens começaram a construir mapas e a descrever o espaço geográfico, esta modalidade de saber esteve ligada aos príncipes, chefes de guerra, conselheiros de Estado, homens de negócios, viajantes e todos aqueles para quem os empreendimentos ultrapassam os limites de um quadro espacial restrito e familiar. As primeiras colocações no sentido de uma geografia sistematizada como um saber específico vão ocorrer na Alemanha, no século XIX. Descrevendo a Terra, sua população e suas atividades econômicas, a geografia se institucionaliza, nas universidades e nas escolas em geral de diferentes países europeus, ao longo do século passado. A Alemanha, país que ainda não consumou a unificação do seu território sob a forma de Estado moderno, é que se torna a pioneira na introdução da geografia como disciplina integrante do currículo escolar e universitário. Ela é ensinada pela primeira vez por Kant, na Universidade de Königsberg de 1756 a 1796³⁴, mas é a partir de Alexander von Humboldt e de Karl Ritter que se vai ter uma geografia institucionalizada dentro das universidades. O movimento responsável pela eclosão da geografia provoca também a origem de outras disciplinas específicas. Isto porque até o século XVIII, a ciência ainda não se fragmentara e o conhecimento tinha uma dimensão de totalidade social através da qual pensadores-cientistas vivem e desenvolvem reflexões importantes em qualquer plano, sem dicotomizar o conhecimento. Tal fato se dá porque até esta época vigora uma concepção globalizada dos problemas - não porque estes sejam menos complexos, mas

porque a realidade é concebida ainda de forma integrada. A divisão do trabalho científico na sociedade ocidental acompanha a divisão do trabalho social, pois o processo de desenvolvimento da sociedade acarreta a divisão extrema do trabalho e esta fragmentação exige ao mesmo tempo uma divisão também no plano teórico. Neste contexto, o ensino da geografia, ao ser introduzido nas escolas, já surge comprometido não apenas com a formação do Estado nacional, mas também com o capitalismo nascente, já que, para obter a almejada unidade interna alemã, é preciso ocultar a divisão social do trabalho inerente ao próprio capitalismo que precisa ser consolidado. Assim sendo, a construção da geografia moderna vincula-se a duas determinações fundamentais: a formação do Estado nacional alemão e a expansão do sistema escolar.

Assim, se antes a geografia era destinada aos estados-maiores militares ou aos interesses financeiros, desde o final do século XIX, e inicialmente por razões patrióticas, faz-se necessário ensinar noções de geografia aos futuros cidadãos. Essa geografia, tornando-se um saber universitário, não possui mais uma função estratégica. Seu papel é ideológico e, por esta razão, se converte num discurso sem conotações políticas expressas. Os primeiros professores universitários se empenham na construção de uma ciência e, por este motivo, excluem as referências ligadas aos fenômenos políticos, travestindo o conteúdo geográfico de uma aparente neutralidade. Agindo assim, eles conseguem impor a visão de que os problemas de Estado nada têm de geográfico e, até mesmo,

que não constituem objeto de análise da geografia. Ocultando o alcance político do saber geográfico, no entanto, retiram sua razão de ser, transformando-o numa visão naturalista e mecanicista da realidade. Os conhecimentos geográficos constituídos como um saber estratégico a serviço do poder passam a se apresentar como algo neutro, dissimulado por uma "cortina de fumaça" que oculta a importância de se pensar o espaço para nele agir de forma mais eficiente. O fundamental na geografia é o fato dela se constituir como "instrumento de poder ligado a práticas estatais e militares. A geopolítica, dessa forma não é uma caricatura e nem uma pseudogeografia; ela seria na realidade o âmago da geografia, a sua verdade mais profunda e recôndita".³⁵

Não deixa de ser interessante observar, então, que existem na verdade dois tipos de geografia. O primeiro - chamado por Lacoste de "fundamental" - praticado pelos estados-maiores, pelas grandes empresas capitalistas e pelos aparelhos do Estado. O segundo - mais recente - é praticado tanto por pesquisadores universitários como por professores. Ele se manifesta através de teses, monografias, aulas e livros didáticos. Pode-se juntar a este grupo a geografia turística dos meios de comunicação de massa e enciclopédias. O discurso da geografia "fundamental" está ligado aos conhecimentos relativos à prática de empreendimentos políticos e militares (de reis, príncipes, diplomatas, chefes militares), enquanto a geografia dos professores produz e reproduz um saber aparentemente sem utilidade, mas que no fundo combina-se com motivações políticas muito evidentes. Esta concepção acadêmica

provoca a redução de um saber cuja razão de ser é a ação, transformando-o em um discurso desinteressado, sem conflitos, "científico" porque exorcizado do seu alcance político.

A geografia dos professores tomou corpo intimamente relacionada ao esforço de escolarização desenvolvido pela Alemanha durante o século XIX e, ligado a este desenvolvimento da geografia no ensino primário e secundário, cresce também a produção editorial de caráter geográfico e cartográfico.

Já em 1763, Frederico II foi responsável por uma audaciosa inovação no absolutismo prussiano, com a instituição do ensino primário obrigatório para toda a população masculina. Em 1839 uma nova lei proibia empregar crianças menores de nove anos que não tivessem frequentado a escola no mínimo por três anos. Estas medidas, evidentemente, provocaram a expansão do corpo docente e o número de professores aumentou de 28.000 em 1843 para 72.000 em 1891. Em 1860, a obrigatoriedade de escolarização já era um fato generalizado por toda a Prússia. O processo, que havia começado timidamente no final do século XVIII, um século mais tarde se converteu numa realidade em que todas as crianças entre os seis e os quinze anos na Prússia eram obrigadas a frequentar a escola. A veracidade dessas afirmações pode ser comprovada estatisticamente através da redução do analfabetismo entre a população adulta. Em 1870 a percentagem de analfabetos com mais de dez anos na Prússia era de 10% entre os homens e de 15% entre as mulheres, com índices às vezes inferiores a 5%

em certas regiões.³⁶

O sistema escolar, organizado através de uma hierarquia de instituições docentes, se estendia do ensino maternal ao ensino médio, aplicando modelos pedagógicos inovadores inspirados em Rousseau e Pestalozzi. O expansionismo na poleônico provoca uma exaltação nacionalista que desperta no governo e entre os intelectuais uma valorização da educação e a formação da juventude alemã, ao mesmo tempo física e intelectual, passa a seguir o modelo dos ginásios gregos em que se dava grande atenção aos exercícios ao ar livre como elemento de formação moral. Também são seguidos os métodos ativos de Pestalozzi e para tanto vários pedagogos, entre os quais Ritter, são enviados a Yverdon.

Em todo esse esforço de expansão da escolaridade, a geografia tem a vantagem de integrar os programas e sua presença mostra-se fundamental pois, "junto com la lengua, la historia, y la filosofía, era una de las materias que contribuían a afirmar el sentimiento de unidad alemana por encima de la división politica existente. La aplicación de los métodos pestalozzianos permitía convertir fácilmente la Heimatkunde en geografía, y hacer de ella una enseñanza activa y en contacto con la naturaleza. En todo este desarrollo pedagógico puede sospecharse la gran influencia que pudo llegar a tener la obra de Ritter y la difusión de sus ideas pestalozzianas a través de los altos círculos político-militares berlineses a los que estaba ligado".³⁷

A geografia se faz presente em todos os níveis e centros de ensino. Para ingressar nos centros de ensino mé

dio, por exemplo, eram realizados exames em que juntamente com a zoologia, mineralogia, botânica, latim, matemática e química, incluem-se noções de geografia física e política. Nos exames finais deste mesmo nível de ensino a geografia também aparece, ao lado do latim, alemão, francês, inglês, física, química, matemática e religião, centrando suas questões em torno dos cinco continentes, da geografia da Alemanha e do Estado específico (Prússia, por exemplo), sem descurar da geografia comercial e das relações internacionais. Isto sem contar com a participação da geografia nos currículos dos centros de estudos de educação especial, com a Escola Industrial de Berlim ou a Escola Superior de Moças.³⁸

Toda esta expansão vai atingir a formação de professores para atuar no nível primário e no secundário. A geografia universitária se desenvolve, então, em função das necessidades das escolas e das instituições de ensino médio. Não é pois, como se pode pensar, a partir das universidades que a geografia alcança a rede escolar de ensino elementar e secundário, mas, ao contrário, seu desenvolvimento nestes níveis precedeu o desenvolvimento da geografia no ensino superior. E não só isto. A demanda criada com a expansão do ensino da geografia provoca a ampliação e a diversificação das publicações de cunho geográfico.

A expansão da universidade alemã praticamente se inicia com a fundação da Universidade de Berlim por Wilhelm von Humboldt, em 1809. Ela estabelece um novo modelo para as instituições de ensino superior alemão, valorizando a ciência

cia pura, integrando ciências e humanidades e atribuindo papel central à filosofia. A partir de 1830 esta situação começa a se transformar com uma forte reação ao domínio filosófico e com o desenvolvimento das ciências naturais e do método experimental. A própria estrutura interna da universidade alemã oferece condições para esta modificação que se realiza em função das novas necessidades de investigação científica, determinadas por nova fase do desenvolvimento da Alemanha. A superioridade do sistema alemão se revela através da exigência de qualidade e da relativa liberdade acadêmica. Tal situação permite o avanço da ciência, originando novas especialidades e cátedras que fazem surgir novas disciplinas. Este movimento acompanha o próprio desenvolvimento econômico da Alemanha e se converte em modelo educacional de nível superior para todos os países europeus, desbancando a França.

Já a expansão da geografia universitária alemã começa em 1860, estimulada pela necessidade de professores para o ensino primário e secundário e, a partir de 1870, as cátedras desta matéria se estendem por todas as universidades alemãs.³⁹ Em 1820 a cátedra de geografia é instituída na Universidade de Berlim, sendo Ritter seu primeiro professor.

O último terço do século XIX é o período decisivo para a geografia, pois é quando esta ciência se consolida alcançando status acadêmico, após um longo período de preparação que vinha se desenvolvendo praticamente desde o século XVI. Além de sua instituição como disciplina obrigatória nos programas de ensino primário e secundário durante o século

XIX e da consequente necessidade de formar professores para atender a demanda escolar, a geografia encontra eco numa Alemanha agora unificada que deseja expandir e alcançar seus objetivos imperialistas. A conquista de novos territórios supõe um conhecimento prévio dos mesmos que pode ser conseguido facilmente através desta disciplina. Concluída a fase exploratória, a consolidação da geografia prossegue através de estudos dos territórios coloniais que exigem conhecimentos cada vez mais especializados.⁴⁰ Isto explica a importância das Sociedades Geográficas⁴¹ por toda a Europa e a receptividade encontrada pela geografia junto aos poderes públicos.

A partir de 1880, a comunidade científica dos geógrafos alemães desloca seu centro das sociedades geográficas para os departamentos universitários. O controle do desenvolvimento científico da geografia passa a ser exercido pelos geógrafos das universidades que por sua vez mantêm publicações destinadas aos diferentes níveis escolares, produzindo material especialmente dedicado à difusão de conhecimentos geográficos na escola primária e secundária. A formação dos professores também passa a ser objeto de trabalhos científicos, que reconhecem a importância de assegurar o ensino da geografia na escola de nível elementar e médio como condição para o desenvolvimento da ciência geográfica.

Ciência aceita com restrições pelos naturalistas e por cientistas sociais, disciplina caracterizada como auxiliar da história e sofrendo mais tarde investidas inclusive dos sociólogos, a geografia acaba resistindo mais por razões

pedagógicas e ideológicas do que por razões meramente científicas. Sua institucionalização nos centros de ensino superior se faz basicamente em função da necessidade de formar professores para o ensino primário e secundário⁴² e do ambiente político favorável a ela por parte do poder.

Em 1870, quando a Alemanha derrota a França, a vitória é atribuída por muitos ao ensino ministrado nas escolas alemãs que é de qualidade muito superior ao que recebem os franceses. Torna-se voz corrente que a guerra havia sido ganha pelo mestre-escola alemão. Na França, essa derrota provoca uma crise profunda que encerra o IIº Império (1852-1870) e desperta um movimento de reforma em que as mudanças nos sistemas de ensino passam a ser uma aspiração geral. A superioridade científica e técnica da Alemanha é atribuída à superioridade das instituições docentes e entre as medidas adotadas pela França destacam-se as que organizam, a partir de leis promulgadas em 1870, o ensino gratuito, obrigatório e laico. As reformas⁴³ tendem a imitar o modelo alemão de ensino superior defendendo maior autonomia para as universidades, criando novas disciplinas e aumentando o número de vagas de professores universitários. E como não podia deixar de ser, a geografia francesa é edificada sobre uma base formada pelos trabalhos de geógrafos alemães. Especialmente os de Friedrich Ratzel, apesar da intensa crítica que sofrem devido ao seu germanismo, serão assimilados a ponto de fornecer os elementos necessários à formulação da teoria possibilitada.⁴⁴

Percebe-se agora claramente como as preocupações teóricas que levam ao desenvolvimento da geografia articulam-se com motivações de natureza política. Seu comprometimento ideológico denunciado por Yves Lacoste confirma-se: a geografia desde Heródoto nasce e se desenvolve a serviço dos Estados, do imperialismo dos Estados e a esta antiga função acrescenta-se uma mais recente e própria da geografia universitária, cujo principal papel ideológico consiste em afastar toda reflexão política sobre o espaço e mascarar as escolhas de política territorial dos grupos dominantes. O pensamento geográfico, que até então fora o de homens diretamente associados ao aparelho de Estado e ao exército, ocupados com uma prática política e militar, se desdobra no século XIX e passa a fazer parte dos programas dos colégios e escolas primárias, atingindo todos os futuros cidadãos. Esta geografia culmina no nível superior com aqueles que têm por encargo a formação dos docentes. Assim, o discurso geográfico, especialmente em sua forma escolar, passa a agir como um instrumento de mistificação. Os conhecimentos veiculados por essa geografia cumprem uma função que consiste em "impedir o desenvolvimento de uma reflexão política a propósito do espaço, e de ocultar a estratégia praticada no nível do espaço por aqueles que exercem o poder".⁴⁵ E por esta razão, o ensino da geografia passa a apresentar a formação histórica de uma nação como sendo "natural", destacando o estudo da "terra" e não da "sociedade".

Quando hoje se percebe o sentido do ensino da geografia, pergunta-se se não seria desejável eliminá-lo do currículo escolar. Há porém outra alternativa - e este trabalho se situa nesta perspectiva - que é a de rever radicalmente a constituição histórica da geografia e seu sentido e, neste contexto, o conteúdo que é ensinado através dela nas escolas. E, quando se faz isto, parece não só ser possível, como até necessário, mantê-la nos currículos para que se desenvolva uma consciência de que o homem faz a história, mas a faz em circunstâncias determinadas. Numa geografia reconstruída desta maneira, pode-se fazer com que as pessoas se percebam num jogo dialético entre necessidade e liberdade, entre as relações do homem com a natureza e as relações dos homens entre si.

N O T A S

1. É somente nos tempos modernos - apesar de já ter sido praticada na Antigüidade Clássica pelos gregos e romanos, porém defendida apenas para os senhores e não para os escravos - que a educação tornou-se pública, no sentido de ser encarada como encargo do Estado. Isto ocorre primeiramente nos países atingidos pela Reforma Protestante onde se desenvolve a educação pública religiosa. Ao passar para os fiéis a responsabilidade de sua fé e colocar a fonte dessa fé nas "Sagradas Escrituras", o protestantismo difunde, ao mesmo tempo, a necessidade de que todos os homens tenham condições de ler a Bíblia para salvar a sua alma. Diante desta nova situação, Lutero exorta as autoridades para que sejam criadas escolas em todas as

idades e lugares para instruir toda a juventude de ambos os sexos através das lições de letras, ciências, moral e religião. Isto já em 1525.

2. Percebe-se que na Renascença o direito à instrução ainda é fundado numa vontade de Deus (Campanella, Lutero e Comenius) e aos poucos, exclue-se esta fundamentação para colocá-la exclusivamente na igualdade racional de todos os homens. Comenius, na sua Didática Geral (1628), ao defender uma instrução escolar para todos, nobres e povo, ricos e pobres, afirma que a primeira razão para isto reside no fato de o homem nascer "para o mesmo fim principal, para ser homem ou seja criatura racional, senhora das outras criaturas, imagem verdadeira do seu criador" (in Carbotti, Vincenzo org. Jean-Jacques Rousseau e il problema pedagógico nel pensiero moderno. Messina-Firenze, G. D'Anna, 1976, p. 131). Já em Condorcet, no século XVIII, a instrução será justificada como um meio para que o homem possa prover às próprias necessidades, garanta o bem-estar, conheça e exercite os próprios direitos e cumpra os próprios deveres. Ele vai além, defendendo a instrução para que se estabeleça entre os cidadãos uma igualdade de fato, tornando real a igualdade política reconhecida pela lei. Cf. *ibid.*, p. 182.
3. Com a Revolução Francesa, a burguesia enquanto classe em ascensão desejosa de instaurar um novo modelo de instrução, se apropria da idéia de educação pública já veiculada pela Reforma, redefinindo-a e convertendo-a em instrumento capaz de difundir sua visão de mundo. Mas, se a realização da vocação individual na Reforma Protestante tem o significado de contribuir com Deus em sua obra de construção do mundo, para o pensamento liberal burguês a vocação é a realização do individual para a construção do progresso geral.
4. RODRIGUES, Neidson. Por uma escola nova: o transitório e o permanente na educação. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985, p. 52.
5. Esta questão do ideal liberal de educação com base na escolarização pública, universal, laica e gratuita, é analisada por Luiz Antônio Cunha, em Educação e Desenvolvimento Social no Brasil (7ª ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980), no capítulo 1.

6. É significativo citar o trecho de Marx de 1875 que, criticando o programa de educação do partido operário alemão, assinala a ambigüidade da gratuidade do ensino: "Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita? A primeira já existe inclusive na Alemanha; a segunda na Suíça e nos Estados Unidos, no que se refere às escolas públicas. O fato de que em alguns Estados deste último sejam 'gratuitos' também os centros de ensino superior, significa tão somente, na realidade, que ali as classes altas pagam suas despesas de educação às custas do fundo dos impostos gerais". MARX, Karl. "Crítica ao Programa de Gotha" in Karl Marx/Friedrich Engels. Obras Escolhidas. Volume 2. São Paulo, Editora Alfa-Omega, s.d., p.223.
7. Note-se aqui que, colocada inicialmente como um direito do cidadão, a escolaridade aos poucos vai se impondo como um dever. Isto demonstra a gradativa afirmação da centralidade do Estado, além de outros aspectos em cuja análise o presente trabalho não pretende se aprofundar.
8. SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983, p.44 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, nº 5).
9. A relação escola, sociedade e ideologia tem motivado uma gama enorme de estudos na área da educação, entre os quais recordem-se os trabalhos de BOURDIEU & PASSERON. A reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975, ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa, Ed. Presença, 1975; FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo, EDART/São Paulo Livraria Editora Ltda., 1978; OLIVEIRA Rosiska Darcy de et alii. Cuidado, escola!... São Paulo, Brasiliense, 1980.
10. LOPES, Eliane Marta Teixeira. "O ensino público e suas origens", in ANDE - Revista da Associação Nacional de Educação, S. Paulo, ano 1, nº 5, 1982, p.6.

11. Neste sentido, é útil todo o debate inspirado em Gramsci sobre a importância da escola para que haja uma "reforma moral e intelectual", para a construção de uma nova hegemonia na sociedade e também sobre o papel dos professores como possíveis "intelectuais orgânicos" da classe subalterna.
12. Na Alemanha, como se verá mais detalhadamente no capítulo III, não é a burguesia, como ocorre por exemplo na França, quem conduz este processo. No território alemão é a aristocracia rural que desempenha o papel da burguesia.
13. Apesar dos sentimentos de nacionalidade, a "nação" não constitui algo espontâneo, mas é algo construído que, para se impor, precisa do auxílio de instituições que possam induzir uma determinada unidade nacional como, por exemplo, o Estado, a instrução pública e o serviço militar.
14. Imposta a todos nos fins do século XIX - a começar pela Alemanha a geografia escolar teve seu modelo reproduzido até hoje. Seu objetivo principal reside na inculcação de uma ideologia nacionalista e patriótica veiculada através da idéia de que a forma Estado-nação ou país (termo mais geográfico porque mais relacionado ao território) é natural e eterna. A imagem da Pátria é enaltecida e seu futuro relacionado ao do seu povo, como se não se tratasse de uma construção histórica, mas de um conjunto espacial construído pela própria natureza. Isto explica porque o estudo geográfico de qualquer país inicia pelos aspectos relativos ao seu território: localização, extensão, limites, quadro natural, etc...
15. José Willian Vesentini, em trabalho publicado nos Anais do 4º Congresso Brasileiro de Geógrafos, São Paulo, julho/84, livro 2, volume 2, p.11-20, sob o título de "A construção de Brasília e o discurso geopolítico nacional", esclarece que "a geopolítica, nascida nos Estados especificamente capitalistas, os Estados-nações no seu momento de consolidação com a hegemonia do capital industrial, é um discurso (que sempre encerra propostas de ação) que parte do prisma de um Estado nacional - uma determinada Weltanschauung, para usarmos uma expressão de Hans W. Weigert - e encara o espaço como meio de se reforçar e garantir o poder político coercitivo". Contudo, nesse trabalho tenta-se mostrar que a geografia nasce em um Estado - a Alemanha - que ainda não se constituiu como uma nação moderna.

16. BRABANT, Jean-Michel in "Crise de la géographie, crise de l'école" , Hérodote nº 2, Paris, Maspero, 2º trimestre 1976, p.94-102. Trad. por Raquel Fontes do Amaral Pereira, publicada em Geosul nº 2 ano 1, Florianópolis, Editora da UFSC, julho de 1986, p. 103-111.
17. A formação discursiva da geografia que vem se manifestando desde o século XIX não pode ser analisada dissociada do sistema de ensino. Geógrafos do porte de Paul Vidal de la Blache e de Aroldo de Azevedo, por exemplo, tiveram um papel destacado nos rumos da geografia acadêmica e também como autores de livros didáticos para o ensino de nível básico e médio, passando uma visão de geografia que se tornou hegemônica por muito tempo. Aroldo de Azevedo, cuja obra foi objeto de dissertação de mestrado de Wilson dos Santos, defendida em Rio Claro em 1984, publicou, entre 1934-1974, trinta livros didáticos de geografia, lançados no mercado brasileiro pela Companhia Editora Nacional/São Paulo, em sucessivas edições até 1980. Desta coleção 23 livros destinavam-se ao antigo curso ginásial, 5 ao curso colegial, 1 para o curso primário e 1 para o programa de admissão ao ginásio. Essas obras, que monopolizaram o mercado nacional por um espaço de 30 anos que vai de 1936 a 1975, alcançaram no mesmo período um total de 12 milhões de exemplares vendidos. Os livros didáticos de Aroldo de Azevedo tiveram a preferência absoluta do magistério brasileiro de geografia e sua adoção na maioria das escolas fez com que fossem responsáveis pela formação de várias gerações de brasileiros.
18. Mas, o concreto aqui é confundido com o empírico, com o meramente observável. Na verdade, a apreensão do fenômeno concreto em suas múltiplas determinações só pode se dar pela mediação do abstrato. Para se chegar ao concreto é preciso ultrapassar o empírico, no sentido de não poder haver uma objetividade no conhecimento sem uma subjetividade.
19. Esta forma de encarar a sociedade evidencia indiscutivelmente o caráter positivista que marca a geografia. As contradições da sociedade de são encaradas como meras "patologias" sociais.

20. Tantos os livros didáticos como os programas de geografia, via de regra, apresentam uma seqüência de conteúdos que se iniciam com a localização do território, prosseguem com o estudo do relevo, da hidrografia, do clima e da vegetação para, finalmente, chegarem à população que, quase sempre, é expressa apenas em termos numéricos.
21. SANTOS, Milton. "Sociedade e espaço: formação social como teoria e método" in Espaço e sociedade: ensaios. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1982, p.9.
22. Apenas muito recentemente alguns livros didáticos de geografia têm expressado uma tentativa de análise do espaço construída a partir de uma visão de totalidade. Entre eles registramos os de José Willian Vesentini (Brasil - Sociedade e Espaço: Geografia do Brasil. 3ª ed. São Paulo, Editora Ática, 1986 e Sociedade e Espaço: Geografia Geral e do Brasil. 3ª ed. São Paulo, Editora Ática, 1986) e de Diamantino Alves Correia Pereira e outros (Geografia: ciência do espaço. São Paulo, Atual, 1987). Este último propõe o estudo da organização do espaço geográfico como resultante da combinação dos diferentes modos de produzir, consumir e pensar que cada sociedade estrutura para sobreviver. Abandona, assim, a fórmula tradicional de apresentar o espaço analisando primeiramente o quadro natural para, por fim, chegar aos aspectos humanos.
23. Isto enquanto só é aceito como verdadeiro o que é científico. E a preocupação com a cientificidade não deixa de ser um dos aspectos de uma mentalidade positivista que defende, por um lado, que só o que é científico é que é verdadeiro e, por outro, o científico é visto como um conhecimento neutro, por isso acima de qualquer interesse seja pessoal, nacional ou político.
24. VLACH, Vânia R. F. "A propósito da ideologia do nacionalismo patriótico do discurso geográfico". Anais do 4º Congresso Brasileiro de Geógrafos. livro 2, volume 1, São Paulo, junho/84, p. 19-20.
25. Apenas a título de ilustração é interessante listar as unidades que compõem o livro de MOREIRA, Igor A. O espaço geográfico: geografia geral e do Brasil. 22ª ed. São Paulo, Ática, 1985. A obra, destinada ao ensino da geografia no 2º grau, apresenta a seguinte divisão

do conteúdo: Introdução: a ciência geográfica; Unidade I: O espaço natural; Unidade II: A população no espaço; Unidade III: O espaço agrário; Unidade IV: O espaço industrial e urbano; Unidade V: O espaço brasileiro.

26. Os livros didáticos de geografia, como se pode ver, parecem ter uma parcela de responsabilidade bastante significativa na problemática situação em que se encontra o ensino desta disciplina. Entre os campeões de vendagem no Brasil, conforme reportagem da Revista Veja 756, de 02 de março de 1983, situam-se os manuais de Elian Alabi Lucci, que primam pela descrição localizada e parcial do objeto da geografia: o espaço. Transmitida desta forma, aliás, a geografia se aproxima mais de uma forma de ocultação dos elementos que compõem o espaço do que de uma ciência. Aliás, o caráter ideológico dos textos didáticos tem sido assunto bastante considerado em estudos pedagógicos. Entre estes convém destacar, por exemplo, o de Maria de Lourdes Nossella (As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979), que em alguns capítulos analisa temas diretamente relacionados à geografia.
27. RESENDE, Márcia Spyer. A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo, Edições Loyola, 1986, p.20 (Coleção Educação Popular nº 5).
28. Idem, *ibidem*, p.26.
29. A veracidade destas afirmações também aqui pode ser comprovada através de livros didáticos de geografia. A título de exemplo, porém, pode-se citar o livro Geografia: Geografia Geral, astronômica, física, humana e econômica: 5ª série, 1º grau, São Paulo, Saraiva, 1983 de Elian Alabi Lucci, examinado detalhadamente por Márcia Spyer Resende em seu trabalho já referido. No capítulo 15 - A população brasileira - o autor justifica a concentração populacional na faixa litorânea brasileira da seguinte forma: "Muitos fatores de ordem geográfica e social colaboraram para que as primeiras vilas e cidades do Brasil fossem fundadas na faixa litorânea. Dentre esses fatores se destacam: a maior proximidade do litoral com a Europa; a presença dos índios selvagens no interior; os obstáculos que as serras cons

tituíam para a penetração no interior (...). A concentração populacional na faixa litorânea é a segunda característica que a população brasileira apresenta. Um dos fatores responsáveis por isso é a migração interna que geralmente ocorre do interior, pouco povoado, para o litoral, com trechos superpovoados. A população concentrando-se cada vez mais no litoral enfrenta sérios problemas, como a falta de moradias, escolas, empregos, etc. A ausência de uma infra-estrutura urbana para receber os grandes contingentes populacionais nas cidades litorâneas causa problemas". Nota-se como em momento algum o autor se refere às relações sociais, insinuando sempre causas físicas na determinação da localização da população brasileira. O fenômeno da migração interna não é atribuído à lógica da produção social que constrói o espaço, conforme sua ótica. Ele não corresponde apenas a um deslocamento no território, mas é fruto de várias outras determinações que são desconsideradas.

30. Para evitar uma leitura mecanicista das relações entre classes sociais, é bom ressaltar que não há uma simples má-fé na classe burguesa e, doutro modo, no educador e boa-fé na classe proletária. A idéia de "luta de classes" inclui o fato de que a resistência da classe proletária e do aluno serve não só para a libertação destes como para, pelo menos, intranquilizar a classe dominante.
31. OLIVEIRA, Betty A. e DUARTE, Newton. Socialização do saber escolar. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo nº 18. São Paulo, Cortez/Autores associados, 1985, p.34.
32. A concepção de totalidade não pode ser confundida com o entendimento de que se pretende falar de todas as coisas. O todo é mais que a soma de todas as partes e entender a totalidade como mero resultado da soma significa produzir uma visão caótica do mundo. Preocupar-se com a totalidade em geografia quer dizer entender o espaço geográfico como algo produzido pela sociedade. Pensar a totalidade é pensar no conjunto das relações essenciais que determinam o fenômeno estudado.
33. É neste sentido que Marx declara que a chave para o entendimento do presente reside na compreensão do passado, mas ao mesmo tempo, só é

possível compreender o passado a partir do presente. É este o contexto em que ele distingue o método de investigação do método de exposição. O método de investigação parte do presente, na medida em que o homem se situa historicamente. E quando se apresenta as razões por que o presente é tal como é, começa-se a exposição pelo passado.

34. Essa afirmação é de SODRÉ, Nelson Werneck in Introdução à geografia: geografia e ideologia. 3ª ed. Petrópolis, Ed. Vozes, 1982, p.27. Porém, para QUAINI, Massimo in Marxismo e geografia (Trad. Líliliana La ganá Fernandes. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979) p.27 "é o próprio Kant que lembra no prefácio à Antropologia pragmática ter lecionado na Universidade de Königsberg, além do ensino da filosofia pura, durante cerca de trinta anos, dois tipos de cursos a respeito do conhecimento do mundo, isto é, antropologia no semestre de inverno e geografia física no semestre de verão, os quais, como cursos populares, eram assistidos também por pessoas de outros grupos".
35. VESENTINI, José Willian. Prefácio à Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas, Papirus, 1988, p.7.
36. Dados apresentados por CAPEL, Horacio S. in Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea. Barcelona, Barcanova, 1983, p.89 (Temas Universitários).
37. CAPEL, Horacio S. Op. cit., p.90-91.
38. Horacio Capel, no livro citado, ocupa-se em dois capítulos de questões referentes à expansão da escolaridade e da gradativa introdução da geografia nos currículos escolares, tanto na Alemanha como na França (na Inglaterra e na Rússia também). Assim é que, por exemplo, ele lembra que nos nove anos letivos que compunham as escolas de nível médio e superior, a geografia aparece em seis com uma ou duas horas semanais, abordando conteúdos relativos a noções de cosmografia geral dos cinco continentes, estudo especial de geografia da Alemanha e, principalmente, de geografia de cada Estado. Nota-se a semelhança entre essa programação e a que ainda hoje vigora nas escolas secundárias brasileiras.

39. No ensino superior alemão até 1870 havia, além da cátedra de geografia da Universidade de Berlim, apenas outras duas: a da Universidade de Breslau, ocupada por Karl Neumann e a de Göttingen onde Johan Wappaeus ensinava geografia e estatística. A partir de 1871, elas vão proliferando e já em 1870, praticamente todas as universidades alemães contavam com ensino especializado em geografia. Apesar da cátedra de geografia na Universidade Paris ser anterior (1809), o desenvolvimento da geografia moderna na França é bem mais lento, pois a demanda de professores de geografia para a escola primária e secundária cresce apenas no último terço do século XIX, com as reformas de ensino posteriores à guerra franco-prussiana.
40. A criação da cátedra de Geografia Colonial evidencia isto. Milton Santos em seu livro Por uma geografia nova (São Paulo, Hucitec, 1980) se refere à utilização da geografia como instrumento de conquista colonial, destacando a relação existente entre a expansão da geografia e a da colonização. Ele lembra ainda que a cátedra francesa de geografia foi criada em 1809, em Paris, sendo ocupada por La Blache em 1899. Quanto à Geografia Colonial, foi a segunda cátedra, criada em 1892 e ocupada inicialmente por M. Dubois. Manoel Correia de Andrade, em obra já citada, também se refere à instituição da Geografia Colonial, chamando a atenção para o fato de que com a independência das colônias francesas o nome da disciplina é mudado para Geografia Tropical.
41. As Sociedades Geográficas, extremamente ligadas à expansão colonial, desempenharam importante papel no desenvolvimento da geografia. Vinculadas ao governo e a uma burguesia empreendedora reúnem informações capazes de dirigir a política de repartição do mundo e concentrar o necessário para a conquista e exploração de diferentes regiões. Em 1821 foi criada a Sociedade Geográfica de Paris, em 1828 a de Berlim e em 1830, a de Londres. Ritter foi presidente da Sociedade Geográfica de Berlim, difundindo também através dela suas idéias.

42. Já em 1857, as normas do Ministério da Instrução Pública na França estabeleciam que o ensino elementar de geografia devia basear-se na observação do meio familiar à criança e defendem o uso do método intuitivo que segue do particular para o geral, da aldeia ao departamento e à França. Note-se como este é o caminho que ainda hoje é seguido pela programação de geografia nas escolas elementares brasileiras: o bairro, a cidade, o estado e, finalmente, o Brasil. Na França, a necessidade de formação de professores também faz com que em 1861 o ensino da geografia seja introduzido na Escola Normal Superior.
43. Nessas reformas posteriores a 1870 a geografia é bastante beneficiada. Seus protagonistas são Émile Levasseur, historiador dedicado à história econômica e social e Auguste Himly, catedrático de geografia da Sorbonne. É interessante registrar aqui ainda uma norma, baixada pelo ministério francês da Instrução Pública em 1872, que obrigava a realização de excursões geográficas ou "passeios topográficos".
44. A escola geográfica francesa nasce, portanto, como instrumento capaz de auxiliar na recuperação da imagem de grande potência que a França perdera ao sair derrotada da guerra com a Alemanha. A geografia francesa, que até então mantivera-se apenas como uma disciplina auxiliar do ensino da história, fortemente marcada ainda pelo caráter informativo e descritivo, será alçada ao nível de ciência através das formulações de Paul Vidal de La Blache. Da cátedra de geografia que ele assume na Sorbonne transmite um discurso geográfico que será assimilado por geógrafos de todo o mundo. É quando se instala entre os geógrafos um forte debate entre possibilismo X determinismo (uma nova dicotomia no seio da geografia). Milton Santos in Por uma geografia nova (São Paulo, Hucitec, 1980), alerta para a falsidade desta polêmica lembrando que "a noção de determinismo não suprime a idéia de possibilidade e, ao contrário, a reforça. Quando Vidal de La Blache escreve que 'não existem necessidades, mas em toda parte existem possibilidades' trata-se de uma verdade banal. O reino do possível não é o mesmo do aleatório, mas o da conjunção de determinações que juntas se realizam a um dado tempo e lugar". Cf. *ibidem* p.26.
45. LACOSTE, Yves. Op. cit., p.237.