UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

ASTROGILDO LUIZ DE FRANÇA FILHO

A Geografia que se Ensina nos anos 1980: uma programática do movimento de Renovação da Geografia

ASTROGILDO LUIZ DE FRANÇA FILHO

A Geografia que se Ensina nos anos 1980: uma programática do movimento de Renovação da Geografia

Versão Original

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Geografia Humana

Área de Concentração: Geografia Humana

Orientador: Prof. Dr. Élvio Rodrigues Martins

De acordo	(orientador)	•

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação Serviço de Biblioteca e Documentação Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

França Filho, Astrogildo Luiz de
Fg A Geografia que se Ensina nos anos 1980: uma
programática do movimento de Renovação da Geografia /
Astrogildo Luiz de França Filho; orientador Élvio
Rodrigues Martins. - São Paulo, 2018.

218 f.

Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Área de concentração: Geografia Humana.

1. Ensino de Geografia. 2. História do Pensamento Geográfico. 3. Movimento de Renovação da Geografia. I. Martins, Élvio Rodrigues, orient. II. Título. FRANÇA FILHO. Astrogildo Luiz de. *A Geografia que se Ensina nos anos* 1980: uma programática do movimento de Renovação da Geografia. 2018. 220 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Α	pr	οv	ado	э е	m	: /	1 1

Banca Examinadora

Prof. Dr. Élvio Rodrigues Martins – Orientador Instituição: PPGGH / USP Julgamento:
Assinatura:
Prof. Dr. Ruy Moreira
Instituição: UFF
Julgamento:
Assinatura:
Drof Dr. Charlles de France Antunes
Prof. Dr. Charlles da França Antunes Instituição: UERJ-FFP
Julgamento:
Assinatura:
/ toomatara.
Prof. Dr. Manoel Fernandes de Sousa Neto
Instituição: USP
Julgamento:
Assinatura:

Para Andrelino de Oliveira Campos (*in memorian*), mestre e amigo. Não necessariamente nesta ordem.

AGRADECIMENTOS

A minha família, por ser responsável, em boa parte, pelo o que sou hoje.

Aos velhos amigos: Clarissa Peixoto, João Carlos (a família de Teresópolis), Karlinha, Rafael, Fabrícia, Guilherme, Renata, Diana, Leo Moura, Débora, Marcelo, Gilson, Leonardo "Pelinha", Núbia Armond, Jefferson, Mariana Piza, Ronald Coutinho, Acácia, André Tinoco, Eduardo Maia, Karina e tantos outros que já me acompanham a tanto tempo.

Aos colegas e amigos de trabalho do Dgeo-FFP: Karol, Marcos Couto, Manoel Santana, Marcos Cesar, Paulinho, Nilo, Mario, João Bodê, Luiz Jardim, Matheus Grandi, Mariane Biteti, André Luiz, Rodrigo Abuchacra, Phelippe Valente. Obrigado pelo convívio e apoio nessa reta final.

Aos camaradas de hoje, ontem e sempre, Felipe Moura Fernandes e Rodrigo Coutinho Andrade. A vida foi muito generosa comigo tendo vocês por perto.

Aos amigos da Ponta d'areia, Lucas Honorato, Carol Nabila, Fausto, Marina e Dandara. Nosso tempo de moradia comum foi uma escola em vários sentidos. Muito da aproximação com a vida aprendi com vocês. Prometo guardar pra sempre.

Ao "presepero" Guido Bastos, pelos momentos imprescindíveis de diálogo e descontração.

Ao Ruy Moreira pelo apoio nessa caminhada ao doutorado, desde o início quando eu estava desanimado até essa reta final. Obrigado, Velho.

Ao Manoel Fernandes, grande referência política e intelectual. Obrigado pela ajuda, pelas conversas, pelas críticas durante a qualificação, sempre importantes.

Ao Jorge Barcellos, pelas contribuições, agudas críticas e sugestões mais do que pertinentes durante a qualificação.

Ao Charlles da França, professor, colega e amigo. Como se não bastasse a admiração pela sua trajetória política desde o movimento estudantil até a AGB, é uma das melhores amizades que conquistei nos últimos anos. Aprendo diariamente com você, camarada.

Ao Élvio Rodrigues Martins. Pela confiança e autonomia que sempre me proporcionou ao longo do Doutorado. Alguns dos melhores momentos durante a

orientação sem dúvida nenhuma foram aqueles cafés em que aprendi que comunismo, geografia e contracultura dão um baita caldo. Desejo muito que possamos continuar tendo estes momentos.

Por fim, à Lolita Guerra. Como pode alguém ter tantos predicados em tão pouco tempo? Obrigado pelo carinho, apoio, afeto, por todo o amor que me tem proporcionado desde então. Sem falar nos puxões de orelha durante revisão do texto. Foi praticamente uma temporada concentrada de análise.

A todos os amigos, verdadeiros amigos, que me ajudaram em algum momento, mesmo que eu não percebesse. São tantos que eu não poderia enumerálos aqui.

Sem teoria revolucionária, não há ação revolucionária.

Lênin

Não basta pretender alcançar o cotidiano; para conhecê-lo, verdadeiramente, é também necessário querer transformá-lo.

Henri Lefebvre.

RESUMO

FRANÇA FILHO. Astrogildo Luiz de. *A Geografia que se Ensina nos anos* 1980: uma programática do movimento de Renovação da Geografia. 220 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

O objetivo deste trabalho é apresentar o debate sobre o ensino de Geografia durante os anos 80 no Brasil, usando a noção de "programa" do filósofo francês Alain Badiou. Com isso, pretendemos identificar os pontos de discussão do ensino, entendendo-os como imperativos da pauta política concreta que a Educação experimentava durante aquela década. Nossa intenção com isso é apresentar uma outra narrativa do ensino da Geografia, além da que aparece na maioria dos trabalhos acadêmicos, durante o movimento de Renovação Crítica, em que este tema apareça como questão prioritária mediante as políticas de Estado como os Estudos Sociais, a questão curricular e o papel da escola na construção da sociedade brasileira. Para isso, foram feitas consultas ao acervo documental da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) na busca de fontes primárias. Partimos dos referenciais da história social das ideias, usando os conceitos de "ideia pedagógica" e "ideia educacional", do educador Demerval Saviani, e de "ideologia", dos sociólogos marxistas Henri Lefebvre e Michael Lowy. Como resultados, verificamos que a década de 80 pode ser distinguida em dois momentos: de 1980 a 1986, encontramos um grande movimento de debates e articulações com a categoria docente da escola básica via ação institucional da AGB e a militância de área da Geografia. Esse conjunto de discussões ganha acúmulo e maior sistematização teórica na segunda metade da década, ao mesmo tempo que surge como fórum nacional privilegiado dos professores de Geografia, o encontro denominado "Fala Professor".

Palavras-chave: Renovação Crítica da Geografia, ideia pedagógica, Associação dos Geógrafos Brasileiros, Estudos Sociais, currículo.

ABSTRACT

FRANÇA FILHO. Astrogildo Luiz de. Geography taught in the 1980s: a program of the Geography Renewal movement. 220 f. Thesis (PhD) - Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences, University of São Paulo, São Paulo, 2018

The aim of this work is to present the debate about the teaching of geography during the 80s in Brazil, using the French philosopher Alain Badiou's notion of "program". Thereby, we intend to identify the points of discussion of teaching, understanding them as imperatives of the concrete political agenda that Education experimented during that decade. Our intention is to present another narrative of the teaching of Geography. in addition to the one that appears in most academic works, during the Critical Renewal movement in which this theme appears as a priority issue through State policies such as Social Studies, curriculum and the role of school in the construction of Brazilian society. For this, we inquire the documentary collection of the Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) in search for primary sources. We start from references of the social history of ideas, using the concepts of "pedagogical idea" and "educational idea" from the educator Demerval Saviani, and "ideology" from the Marxist sociologists Henri Lefebvre and Michael Lowy. As a result, we show that the 1980s distinguishes itself into two moments: from 1980 to 1986, we find a great movement of debates and articulations with the basic schoolteacher's category through AGB's institutional action and Geography's militancy. This set of discussions builds up and acquires greater theoretical systematizing during the second half of the decade, while at the same time emerges as a privileged national forum for teachers of Geography, the meeting called Fala Professor.

Keywords: Critical Renewal of Geography, pedagogical idea, Associação dos Geógrafos Brasileiros, Social Studies, curriculum.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Teses e Dissertações sobre HPG no Ensino de Geografia	31
Tabela 2	Periódicos consultados em que não houve ocorrência de textos sobre geografia e literatura	38
Tabela 3	Relação de Teses e Dissertações sobre HPG no Ensino de Geografia pelas principais fontes utilizadas	40
Tabela 4	Temas das comunicações nos Encontros Nacionais da AGB	41
	LISTA DE QUADROS	
Quadro 1	Relação dos temas discutidos nos Encontros Nacionais de Estudantes de Geografia entre 1979 e 1990	104
Quadro 2	Relação dos temas das Conferências Brasileiras de Educação	110
Quadro 3	Temas e participantes do Simpósio "Teoria e Ensino de Geografia"	135
Quadro 4	Relação dos Grupos de Trabalho (GT) do I Fala Professor e seus respectivos coordenadores	155
Quadro 5	Relação da Equipe Responsável pela 4ª versão do Documento Proposta Curricular para o Ensino de Geografia – 1º Grau	158
Quadro 6	Proposta Curricular para o Ensino de Geografia – 1º Grau	163

LISTA DE SIGLAS

AGB Associação dos Geógrafos Brasileiros

ALN Aliança Libertadora Nacional

ANDE Associação Nacional de Educação

ANDES Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior

ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

ANPEGE Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia

ANPOCS Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais

ANPOF Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia

ANPUH Associação Nacional de História

APEOESP Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

APERJ Associação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro

ARENA Aliança Renovadora Nacional

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CA Centro Acadêmico

CBE Conferência Brasileira de Educação CBG Congresso Brasileiro de Geógrafos

CENP Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CNG Conselho Nacional de Geografia
CUT Central Única dos Trabalhadores
CFE Conselho Federal de Educação

CONAFEP Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas

CONEEG Confederação Nacional de Entidades Estudantis de Geografia

CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

CPB Confederação de Professores do Brasil

CPERS Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

CPI Comissão Parlamentar de Inquérito

DCE Diretório Central dos Estudantes

DEN Diretoria Executiva Nacional

ENEG Encontro Nacional de Estudantes de Geografia

ENG Encontro Nacional de Geógrafos

ESG Escola Superior de Guerra

FASUBRA Federação de Associações de Servidores das Universidades Públicas

FENOE Federação Nacional de Orientadores Educacionais

HDE História das Disciplinas Escolares

HPG História do Pensamento Geográfico

IBAD Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IPEA Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

IPES Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

ISERJ Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro

LDB Lei de Diretrizes e Bases

MDB Movimento Democrático Brasileiro

MEC Ministério da Educação

MR-8 Movimento Revolucionário 8 de Outubro

PCB Partido Comunista Brasileiro

PCBR Partido Comunista Brasileiro Revolucionário

PCC Partido Comunista Chinês

PC do B Partido Comunista do Brasil

PUC-RJ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC-SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RGC Reunião de Gestão Coletiva

SBPC Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEP Sociedade Estadual dos Professores

SEPE Sindicato dos Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de

Janeiro

SESu Secretaria de Ensino Superior

Sind-UTE/MG Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Estado de Minas

Gerais

SINPRO-Rio Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região

UERJ Universidade de Estado do Rio de Janeiro

UFF Universidade Federal Fluminense

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais

UGI União Geográfica Internacional

UnB Universidade de Brasília

UNE União Nacional dos Estudantes
UNESP Universidade Estadual Paulista

UPERJ União dos Professores do Rio de Janeiro

UPEGE União Paulista dos Estudantes de Geografia

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTR	ODUÇÃO	15
1	ALGUNS PROBLEMAS AO CONTAR A HISTÓRIA DA GEOGRAFIA QUE SE ENSINA	22
1.1	Um levantamento do "estado da arte" da História do Ensino Geográfico	29
1.2	Alguns pressupostos para evitar certos equívocos comuns	43
1.2.1	Alguns elementos para rever a História do Pensamento Geográfico ou contra certas difusões	44
1.3	Alguns postulados para se repensar uma narrativa sobre o ensino de Geografia no Brasil	56
2	BREVE QUADRO HISTÓRICO: LUTAS DOS TRABALHADORES E OS VETORES DA RENOVAÇÃO NO BRASIL	73
2.1	Aspectos conjunturais	
2.2	A ditadura Brasileira como "revolução passiva": Teoréticos e Tecnicistas em meio à Geografia que se Ensina	81
2.3	Resistências e Revoluções: a Renovação da Geografia e Pedagogia Histórico-Crítica	92
2.3.1	O movimento estudantil de geografia	
2.3.2 2.3.3	O movimento docente O papel da Associação dos Geógrafos Brasileiros	
3	A GEOGRAFIA QUE SE ENSINA COMO UM PROGRAMA DA RENOVAÇÃO NOS ANOS 80	118
3.1	De 1979 a 1986: Percursos e Percalços da luta contra os Estudos Sociais	
044	até a Geografia Crítica do currículo da CENP	
3.1.1 3.1.2	- 1 3	
	O debate e a luta contra os Estudos Sociais	
3.2	De 1986 a 1989: Encontros, disputas, ideias educacionais e o fim de	
	uma década de rupturas	
3.2.1	O debate acerca do currículo de Geografia: o caso da CENP-SP	.156
CON	CLUSÕES	173
REFE	RÊNCIAS	176
A NI E N	1 0	100

Introdução

As preocupações iniciais a partir das quais este trabalho surgiu vêm desde a época da graduação, ao tomar contato de pela primeira vez com o tema da chamada "Geografia Crítica". Havia compreendido que, em meados dos anos 2000, a Geografia produzida no Brasil era conduzida, ainda, por uma certa corrente de pensamento, naquele momento por nós compreendida como "a tendência dominante" ou o "paradigma dominante".

Ao final do curso, em 2005, era possível perceber que uma série de geógrafos e geógrafas colocavam esta terminologia em questão. Havia uma tensão entre os defensores da terminologia "Geografia Crítica" e aqueles que afirmavam a existência, na verdade, de um "Movimento de Renovação Crítica da Geografia". As principais distinções pareciam recair em três pontos. Primeiramente, quanto ao aspecto monolítico sugerido pelo primeiro termo, aos olhos dos seus críticos incapaz de comportar a diversidade dos autores ligados a esta "corrente". Em segundo lugar, a relação entre o pensamento geográfico e o marxismo, sendo este, independente da terminologia, responsável por uma Geografia dogmática, economicista e fora de moda. Por fim, a ideia de um movimento incompleto, inacabado, com lacunas e contribuições potenciais ainda não devidamente exploradas. O único ponto comum a essas três variantes interpretativas era a compreensão de tratar-se de uma Geografia militante e, em alguns casos, desejosa de um projeto revolucionário.

Desde então, da graduação até este doutorado, seja trabalhando na escola básica, na graduação de nível superior ou mesmo na militância de movimento de área, esse imaginário acerca de uma Geografia comprometida com a transformação social manteve-se como objeto de conversas, reflexões e até mesmo discussões. Atuando como formador de professores simultaneamente à regência de turmas de ensino fundamental, a ideia de consolidar uma prática política alinhada a uma prática teórica como geógrafo-educador permanecia como uma preocupação constante.

À medida que surgia a necessidade de compreender melhor os meandros dos acontecimentos desenhados no período da década de 1980, aos poucos somou-se a este problema o de entender melhor o que teria vindo dessa "Geografia Crítica." A opção em mergulhar mais detidamente sobre a história do pensamento geográfico

pareceu ser a forma mais precisa de abordar o assunto, seja pela possibilidade de aprender sobre eventos e polêmicas (ainda) não surgidas nos textos acadêmicos, seja por apostar na ideia de tal escolha como a mais adequada a construção de subsídios para responder à seguinte questão: depois de tantos anos, porque não avançamos mais na Geografia que se ensina?

Essa pergunta, aos poucos, ganhou a companhia de outras, e mais ganhava força a intuição de que o debate realizado pelo Movimento de Renovação da Geografia (aqui já havíamos abandonado o rótulo da "Geografia Crítica") não se esgotara dentro dos problemas atuais do ensino. Há alguns anos, produzi um breve trabalho sobre a Geografia do Brasil no currículo estadual do Rio de Janeiro em parceria com o colega Rodrigo Coutinho Andrade, também professor da rede pública do Estado (2013). Então, a partir de autores com Lacoste, Moreira e Moraes, essa impressão se transformou em uma ideia mais sólida: a de que alguma coisa estava faltando no debate contemporâneo, como se tivesse ficado para trás ou de que a maneira como aprendemos a história do pensamento sobre o ensino de Geografia no Brasil era, no mínimo, parcial.

Essa ideia de uma narrativa parcial do ensino de Geografia começou a aparecer de forma mais nítida, então, a partir de algumas frases que ouvíamos desde da época da graduação, como "porque a Geografia Crítica não chegou na completamente na escola?", ou "essa Geografia Crítica já se esgotou." Em ambos os casos, a ideia deste nome como algo presente dentro da escola básica soava como alguma coisa abstrata demais para pensar em uma resposta pronta. No mínimo, essa pergunta parecia mal formulada. Com o passar do tempo e a entrada no doutorado, essa pergunta gerou a questão fundamental, motivadora desta tese: como a pauta política dos anos 80 orientou o debate da Geografia que se ensina no Brasil?

A hipótese a essa pergunta veio de um pressuposto advindo de uma leitura básica fornecida pela tendência historiográfica denominada de "história social das ideias"¹. Tratava-se da noção de que as transformações sociais e políticas da história

_

¹ Dentro deste grupo, autores como Falcon (1997, p. 113) chamam a atenção, num primeiro momento, para a pluralidade e a ambiguidade conceitual desse campo, posto que a influência da tradição marxista e da historiografia dos *Annales*, bem como as referências contemporâneas pós-estruturalistas, permitiram uma ampla diversificação do debate das ideias em termos disciplinares. Assim, enquanto nos EUA, surge a História Social das Ideias ou História Sociocultural, na França observamos a presença da História das Mentalidades ou da História Cultural. Devido a essa multiplicidade de pontos

são mais do que simplesmente uma espécie de quadro conjuntural de onde surgem determinadas ideias. Mais do que isso, o ponto central desse debate está em compreender como a pauta política presente neste processo é parte fundamental para perceber como as lutas e conflitos resultantes das transformações históricas não se expressam apenas numa arena material, mas também se produzem a partir de manifestações no campo da teoria. Portanto, no caso aqui proposto à investigação, torna-se evidente a relação entre a Geografia que se Ensina — entendida como essa expressão teórica das pautas concretas de um dado período histórico — e o conjunto das políticas educacionais desse mesmo período. Estas, por sua vez, precisam ser compreendidas como ações provenientes da própria situação do Estado Brasileiro vigente até então.

A partir dessa chave básica, passamos a adotar como premissa a necessidade de compreensão dos processos históricos dos anos 1980 a nível nacional. Assim seria possível identificar a Geografia que se ensina no movimento de Renovação da Geografia no Brasil como ponto de pauta singular, e mesmo peculiar, do caso brasileiro em comparação com a Geografia Radical anglo-saxônica ou a Geografia Crítica francesa. Mais ainda, se aqui admitimos essa linha temática como peculiaridade da Renovação, é necessário então averiguar quais foram os pontos de pauta prioritários desenvolvidos na década de 1980 que hoje nos permitem fazer esta avaliação e, por conseguinte, quais os seus desdobramentos.

Evidentemente, essa questão implica também em identificar as correlações situadas entre a movimentação interna da comunidade geográfica e a conjuntura histórica específica dos anos 1980, com os eventos diretamente influentes na Renovação. Foi o caso, por exemplo, do processo de abertura política e de retorno da Geografia com o fim dos Estudos Sociais.

de vista em relação à historiografia das ideias, entendemos como necessário destacar quais parâmetros pretendemos utilizar, também nos posicionando em meio a este debate. Começando pela concepção historiográfica, que pressupõe a existência de relações entre o chamado universo das ideias e a vida social, ou seja, que nega a possibilidade de tratar os primeiros rejeitando ou desvinculando-os da sociedade. Mais ainda, essa concepção entende como fundamental a conexão entre as ideias e a práticas sociais, daí o fato de historiadores associados a essas tendências trabalharem com alguma variante do conceito de ideologia, seja em casos como Thompson e Hobsbawn, de forma mais explícita, seja em outros como é o caso de Vovelle (1991), no qual o conceito aparece articulado à noção de mentalidade.

Em nossa perspectiva, as chamadas histórias disciplinares desempenham um papel importante na estruturação e reestruturação constante dos campos de saber proporcionando aos profissionais que trabalham com a ciência uma visão de si mesmos, da comunidade à qual pertencem e o sentido de seu trabalho. Através da história da disciplina se forjam e se difundem as ideologias que dão coesão à comunidade científica: quem são seus fundadores, suas figuras mais destacadas, seus objetivos e a relevância social de seu trabalho e suas relações de cooperação, diálogo ou mesmo conflito com outras disciplinas ou campos de conhecimento. (SOUSA NETO, 2001).

Entender a Renovação da Geografia no Brasil, entre outros aspectos, significa compreender seu movimento interno. A importância dessa questão se justifica pelo consequente leque de possibilidades de leitura e de intervenção na realidade. Atualmente, as grandes reconfigurações da sociedade contemporânea, através de inúmeros processos socioeconômicos, culturais e espaciais, enxergam e exigem de maneira mais incisiva a tarefa de formação de pessoas conscientes, críticas, participativas no seu mundo. Significa dizer que estas demandas também se desdobram em e dependem de uma ampla compreensão, por parte dos docentes de Geografia, da realidade social construída, da função social da ciência geográfica e do papel da Geografia que se ensina na sociedade atual.

Com vistas a esses interesses, organizamos esta tese em três partes. No primeiro capítulo, apresentamos um breve levantamento da produção do Ensino de Geografia no Brasil em dois momentos. Primeiramente, em âmbito geral, buscamos teses e dissertações via ferramentas virtuais como IBICT e pesquisas prévias como MONTEIRO (2005) e, então, organizamos essa produção em linhas temáticas e locais de produção. Em um segundo momento, identificamos os trabalhos que estabelecem como linhas de pesquisa a história do pensamento do ensino de Geografia, demarcando também linhas temáticas e fontes utilizadas.

Também expomos e discutimos alguns marcos de referências utilizados na discussão interna da História do Pensamento Geográfico no Brasil (MORAES, MOREIRA, SOUSA NETO et alli), na História da Ciência e na História da Educação. Também como parte de nossas referências, apresentamos a noção de "programa",

baseada em Badiou (2015), chave teórica de sustentação da hipótese principal deste trabalho.

Identificamos comentários encontrados em alguns autores do ensino ao se referirem a problemas situados dentro da linha de influência da "Geografia Crítica", mostrando como esses discursos produzem certo "senso comum" a respeito do ensino de Geografia. Apresentamos também autores nos quais está presente um discurso padrão referente à Geografia Crítica e sua relação com o Ensino, identificando neles um tipo de narrativa que contém os pontos de crítica sistematizados no tópico anterior. Assim, defendemos a necessidade de se estabelecer outras leituras acerca do ensino de Geografia para além da narrativa padrão.

Já no segundo capítulo, nosso objetivo é montar o cenário das transformações do período no qual localizamos o movimento de Renovação Crítica da Geografia. Para isso, trazemos como chave teórica de leitura política do Brasil a teoria do Estado Ampliado Gramsciano a partir de alguns interlocutores, como Carlos Nelson Coutinho e Sonia Regina de Mendonça, apresentando as definições de "Estado", "sociedade política" e "sociedade civil" e "revolução passiva". Em seguida, caracterizamos o período de abertura e distensão política da ditadura civil-militar como momento de convergência política tanto no movimento dos geógrafos, quanto dos educadores.

No capítulo final, elencamos os elementos delineados ao longo dos capítulos anteriores que permitem a composição de um programa da Geografia Brasileira em relação à questão da Geografia que se Ensina. O primeiro deles é o processo de retorno da disciplina Geografia ao currículo dos Estudos Sociais em termos da política institucional. Concomitantemente a esse processo, o papel da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) para a formação dos geógrafos no que tange à pauta da Educação e o papel dos encontros da entidade neste aspecto. Em seguida, analisamos o processo de formação do currículo de Geografia a partir do caso da CENP-SP como base para o debate de concepção curricular. Por fim, identificamos algumas breves transformações básicas acerca dos livros didáticos de Geografia, entendidos não apenas em sua estrutura de conteúdos, mas também no seu processo de composição.

Como fontes utilizadas para o trabalho de investigação, utilizamos três grupos de documentos. No primeiro bloco, tratam-se de documentos coletados mediante

levantamento do acervo da Associação dos Geógrafos Brasileiros, ou seja, da presidência da entidade e de anais dos Encontros Nacionais de Geografia, do Congresso Brasileiro de Geógrafos de 1984 e do Fala Professor de 1987.

O segundo bloco é constituído de teses e dissertações sobre ensino de Geografia produzidas durante nosso recorte temporal; artigos produzidos pelos periódicos de Geografia (Revista Terra Livre, Boletim Paulista de Geografia, Boletim Carioca de Geografia, Caderno Prudentino de Geografia, Revista Brasileira de Geografia, etc.); livros, coletâneas e textos esparsos da área de Geografia sobre o mesmo tema, todos eles publicados entre 1980 e 1989. O mesmo processo de coleta foi feito em relação às fontes secundárias, ou seja, a documentação bibliográfica na qual se apresentam estudos analíticos ou de interpretação sobre o pensamento geográfico do ensino de Geografia nos anos 1980. Trabalhamos da mesma maneira em relação à bibliografia especializada sobre o tema do movimento de Renovação Crítica da Geografia (ou Geografia Crítica), feito em França Filho (2009).

O terceiro e último bloco foi feito com o levantamento da bibliografia referente a autores dos quais partimos para obter nossas referências tanto do ponto de vista da história da educação de Saviani (2006a, 2006b, 2008), quanto da teoria do Estado Ampliado de Antonio Gramsci, sobretudo a partir de seus intérpretes locais de maior projeção, como os casos de Coutinho (1998, 1999, 2006, 2011) e Mendonça (2007 e 2014). Assim, utilizamos o arcabouço categorial gramsciano composto pelas definições estratégicas de *Estado*, *sociedade política*, *sociedade civil*, *revolução passiva* e *hegemonia*. Aqui, partimos do conceito de "ideologia" entendido para além da interpretação clássica de "falsa consciência" conduzida por algumas leituras da obra de Marx. Ainda dentro da tradição marxista, nos valemos de outros pensadores, como Lefebvre (1968, 1979), Žižek (1996) e Mészáros (2004).

Por fim, a concepção específica do processo pedagógico visto enquanto uma prática social educativa traz em si as contribuições feitas no campo da Pedagogia que permitiram os avanços do debate interno ao fazer educacional. Aqui, o destaque dáse aos temas centrais gerados por Freire (1974, 1987, 2003).

Para cumprir nossa tarefa de "panoramizar" este momento sem, contudo, cair em uma simplificação empobrecedora, optamos por enfatizar suas origens históricas

para, posteriormente, sistematizá-las em três dimensões diferentes para o nosso melhor entendimento, porém sem desconsiderar a sua relação indissociável: a ideológica, a teórica e a institucional.

Consideramos ser bastante útil para a construção dessa memória o levantamento e a análise de documentos remanescentes dos eventos geográficos realizados no passado. Eles constituem-se em fontes importantes para entendermos os direcionamentos da Geografia e dos geógrafos em um dado momento, seja através dos temas dos trabalhos ali descritos, seja daqueles que os escreveram.

Neste projeto específico, pesquisar a difusão e a consolidação do Movimento de Renovação da Geografia nas instituições, compreender suas origens, seus princípios orientadores, seus protagonistas mais destacados e, principalmente, suas consequências no desenvolvimento da ciência geográfica e dos geógrafos torna-se mister para entender a geografia de nossos dias, inclusive por alguns acreditarem que este movimento ainda sobrevive. Nesta tese assumimos tal proposta pois ainda é necessário avançar no debate qualificado sobre este movimento e, por fim, na insistência em uma Geografia comprometida com outro projeto de país e de sociedade, distinto do que aí se encontra.

Capítulo 1 – Alguns problemas ao se contar a história da Geografia que se ensina

O objetivo deste capítulo é apresentar algumas questões de ordem teóricometodológica para fins de subsídio de nosso trabalho, sendo que ao final dele será exposta a hipótese defendida ao longo desta tese. Seu mote, desde o início, deve-se a uma inquietação por parte do autor em relação a um discurso bastante recorrente já há algum tempo na Geografia feita no Brasil: "por que a Geografia Crítica não chegou na escola?", ou mesmo ainda: "a Geografia Crítica fracassou ao chegar na escola?".

Não deixa de ser tentadora a associação imediata que se coloca entre perguntas como essas e alegações de que a Modernidade não teria cumprido o que prometeu, ou a respeito da necessidade de apontar um novo paradigma para as ciências, ou ainda de que estamos lidando com uma literatura defasada e é preciso abrir-se para o novo. Por um lado, a atual pluralidade de tendências dentro da Geografia no Brasil traz um cenário rico em possibilidades de trabalho, enquanto os temas que vêm se afirmando nas pautas políticas do momento se colocam como um desafio em termos de problemáticas а serem enfrentadas política epistemologicamente. Por outro lado, a velocidade dessas demandas também traz a preocupação quanto à possibilidade de maturação efetiva das ideias e a composição de um quadro teórico de fato consistente. Não há como se deixar de pensar a respeito deste problema.

Neste sentido, a pesquisa em História do Pensamento Geográfico (HPG) pode assumir um papel importante, pois fundamenta a composição de uma narrativa sobre um passado não tão distante assim. Ela tem principalmente o sentido de trazer subsídios que nos permitam evitar certo "desperdício da teoria"². Certamente, ao menos, pensar sobre a HPG pode nos ajudar a responder provocações como a feita por Burke. Segundo ele, enquanto há historiadores que aceitam e tentam adotar uma determinada teoria em seu trabalho, outros

-

² Em SANTOS (2000) encontramos a defesa da noção do "não desperdício da experiência". Não seria o momento de defendermos um "não desperdício da teoria", em tempos que o trabalho da discussão epistemológica aparenta estar reduzido a uma mera engenharia no uso dos conceitos, como bem aponta GOMES (2009)?

(...) estão mais interessados em teorias do que compromissados com elas. Valem-se delas para tomar conhecimento dos problemas, em outras palavras, para encontrar as perguntas, e não para respondê-las (2002, p.35).

Aqui partimos dessa premissa, da necessidade de responder questões relativas ao Ensino a partir de um olhar sobre a HPG comprometido com a teoria. Também entendemos que o papel da construção histórica da ciência Geográfica tem forte vínculo com duas preocupações orientadoras do nosso trabalho, apresentadas por MORAES (2008): a compreensão dos processos de disputa e composição epistêmica em que tomam parte os geógrafos (do ponto de vista interno) e o entendimento das determinações espaciais fundamentais da sociedade brasileira (de um ponto de vista externo).

Portanto, o debate expresso pelos dois primeiros questionamentos anteriormente apresentados sobre a Geografia Crítica na escola pode ser desdobrado em pelo menos outras três perguntas: a) O que se está chamando de Geografia Crítica?; b) Como essa Geografia Crítica chegou (ou não) na escola?; e c) Podemos mesmo assumir que a relação entre a escola e a universidade se dá dessa forma, hierarquizada, estanque, sem conflitos ou mediações, segundo a qual a primeira aparece como mero receptáculo do conhecimento acadêmico? Este segundo agrupamento de questões envolve uma concepção particular do processo pedagógico (compreendido por nós enquanto *uma prática social educativa*). Esta concepção traz em si as contribuições feitas por pesquisadores no campo da Pedagogia que permitiram estabelecer avanços importantes no debate interno do fazer educacional. Esta discussão, por sua vez, desenvolve-se em meio a uma larga bibliografia em que destacamos os trabalhos centrais de FREIRE (1974, 1987, 2003) e SAVIANI (2006a, 2006b, 2008).

Julgamos necessário apresentar este destaque em razão de ambos os autores, mesmo a despeito de suas diferenças filosóficas³, terem produzido e pautado uma dada concepção de educação em que esta é tida como processo concernente ao próprio sujeito no seu devir. Tanto para FREIRE quanto para SAVIANI o ato de conhecer é intrínseco à atividade humana. Como tal, ele se processa a partir das

³ Para SAVIANI (2008) o pensamento freireano encontra-se ancorado à corrente filosófica do existencialismo cristão, ainda que dialogue com pensadores de outras matrizes, como o marxismo. Já o próprio Saviani admite sua ligação direta com o materialismo histórico-dialético.

diversas maneiras pelas quais a experiência humana se dá, não cabendo nenhuma forma de homogeneização ao processo educativo ou estancamento metodológico. Pelo contrário, deve-se compreender a própria ação cotidiana do sujeito como o contexto para a exigência do conhecimento de si e de seu entorno, bem como das relações desenvolvidas com seu grupo social.4Em razão destas questões, optamos por trabalhar com uma história do pensamento ligada ao ensino de Geografia ou, talvez mais adequadamente, trabalhamos com uma história do ensino geográfico. Essa opção se justifica por nosso interesse estar voltado para o debate acerca desse tema na década de 1980 e a forma como este se relaciona com as questões concretas de um período marcado não apenas por disputas político-institucionais em meio ao um processo de fim de ditadura civil-militar, mas também nas questões envolvendo a escola e a educação como um todo, utilizando as noções de ideia educacional e de ideia pedagógica definidas por SAVIANI (2008). De acordo com este autor, as ideias educacionais provêm da reflexão acerca do fenômeno educativo em termos gerais, bem como as concepções de mundo e de sociedade a este associadas. Ou seja, elas abarcam o pensamento sobre a educação lato sensu, abrangendo quaisquer áreas do saber que demonstrem algum tipo de reflexão sobre o ato de conhecer.

Entretanto, a noção de "ideia pedagógica" possui uma conotação mais específica, estando inserida no conjunto das ideias educacionais, porém detidamente voltadas para o ato educativo em si, ou seja, a própria ação do ensinar. A adoção desta definição proposta por Saviani surge por uma série de necessidades por ele elencadas no processo de coleta das fontes primárias e durante a sua análise. Discernir, classificar e sistematizar quais trabalhos dentro do campo científico geográfico são precisamente voltados para o debate ideológico de concepção de Geografia a ser ensinada, ou seja, constituem ideias educacionais que possuem como objetivo o debate em torno da própria prática pedagógica do professor de Geografia no seu fazer docente, caracterizando assim, as ideias pedagógicas.

Assim, a justificativa para a escolha da interface da HPG com o ensino se dá por concordarmos com a ideia de que a história da ciência desempenha um papel

⁴ Em LEFEBVRE encontramos uma definição análoga para o conhecimento: "O conhecimento é um fato: desde a vida prática mais imediata e mais simples, nós conhecemos objetos, seres vivos, seres humanos. É possível – e mesmo indispensável – examinar e discutir os meios de aumentar esse conhecimento, de aperfeiçoá-lo, de acelerar seu progresso; mas o conhecimento em si mesmo deve ser aceito como um fato indiscutível" (1979, p. 49).

importante na constante estruturação e reestruturação dos campos de saber, proporcionando aos profissionais que trabalham com a ciência uma visão de si mesmos, da comunidade à qual pertencem e o sentido de seu trabalho. Através da história da ciência Geografia se forjam e se difundem as ideologias que dão coesão à comunidade científica: quem são seus fundadores, suas figuras mais destacadas, seus objetivos e a relevância social de seu trabalho e suas relações de cooperação, diálogo ou mesmo conflito com outras disciplinas ou campos de conhecimento. (SOUSA NETO, 2001).

A interface HPG-ensino, como veremos mais adiante, enseja um amplo campo de debates de ordem teórico-metodológica. Por isso, de início optamos por uma abordagem mais descritiva, no sentido de apresentá-los. Em nosso entender, há ainda uma grande carência a respeito de trabalhos que ofereçam uma visão mais sistematizada da produção acadêmica de HPG feita no Brasil, sobretudo na sua relação direta com o ensino de Geografia.

Assim, delimitamos neste capítulo três objetivos específicos a serem desenvolvidos. O primeiro deles envolve a organização de um breve levantamento dos trabalhos acadêmicos em HPG voltados para a pesquisa sobre ensino, destacando seus temas privilegiados e principais fontes documentais. Em um segundo momento, discutiremos mais especificamente alguns pontos do debate referente à história da ciência. Em seguida, voltaremos nosso foco para a delimitação de certas questões de ordem teórico-metodológica historiográfica que julgamos pertinentes para as demandas deste trabalho. Ao final deste capítulo iremos apresentar a problemática central da tese, assim como as questões secundárias delas desdobradas, e a serem tratadas nos capítulos seguintes.

Uma vez expressos os objetivos acima, achamos importante deixar o mais explícito possível nosso intuito, já que de forma alguma buscamos apresentar uma proposta nova de como entendemos que a pesquisa em HPG deve ser realizada. O intento aqui é apresentar um determinado conjunto de discussões que julgamos importantes nessa área a fim de melhor embasar o processo de exposição da tese.

Quando consideramos a quantidade e a qualidade dos estudos relativos à HPG no Brasil é difícil não observar sua expansão na década de 1980, mesmo quando levamos em consideração trabalhos anteriores, como os de ANDRADE (1977);

MONTEIRO (1980). Essa expansão chega a ponto da HPG ser reconhecida como área específica dentro da Geografia⁵, em meio às transformações do que denominamos de Movimento de Renovação da Geografia Brasileira. 6 Passados quase quarenta anos, esse processo pode ser melhor percebido com o aumento gradativo, desde a década de 1980, das teses e dissertações de pós-graduação produzida a respeito da HPG. Esse acúmulo chegou ao ponto de possibilitar a realização de eventos específicos de área como seminários, encontros especializados e até mesmo publicações de abrangência nacional.⁷ Entretanto, para além dos aspectos quantitativos referentes ao número de eventos, publicações, teses, etc., há outro elemento que neste ponto nos parece de maior importância. Nos interessa compreender a relação que se constitui, por um lado, entre um momento histórico do desenvolvimento de uma determinada ciência que é consensualmente caracterizada por uma ruptura na sua composição política e teórica⁸ e, por outro lado, as formas pelas quais essa ruptura se expressa objetivamente na produção de ideias e, principalmente, na intencionalidade de construir e estabelecer sua própria narrativa. Para nós, isso significa tentar entender de que maneira, no final da década de 1970 e início dos anos 1980, estão dispostos os espaços de disputa, os diferentes conjuntos de atores e as estratégias expressões no plano teórico, ponto este que será desenvolvido com mais profundidade no capítulo seguinte. Neste sentido, no que diz respeito às universidades no início dos anos 1980, os movimentos de renovação organizados acabaram por se apresentar como uma ofensiva de esquerda tanto no plano teórico quanto no plano político. 9 É neste contexto que em Moraes encontramos

⁵ A partir dessa época é que a disciplina envolvendo a área entra nos cursos de graduação das universidades, tendo denominações como "Introdução à Geografia" ou "História do Pensamento Geográfico".

⁶ A discussão mais específica a respeito do Movimento de Renovação, ou Geografia Crítica será desenvolvida no capítulo seguinte.

⁷ Aqui nos referimos ao I Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico, realizado em 1999 na cidade de Rio Claro-SP. Quase uma década depois, esse tipo de evento foi reativado com o I Colóquio Brasileiro de HPG e suas edições seguintes (Uberlândia, 2008, 2010, 2014) e o retorno dos Encontros Nacionais em São Paulo (2009) no Rio de Janeiro (2012, daqui em diante unido com os Encontros Nacionais de Geografia Histórica) e Belo Horizonte (2016). Já no campo das publicações, destacamos a revista **Terra Brasilis**, cujo primeiro número data de 2000 (versão impressa) e desde 2012 abre uma nova série em versão digital.

⁸ ZUSMAN, 2001; ANTUNES e SOUZA NETO, 2008; CAVALCANTI, 2013. Tentamos expôr parte dessas questões em FRANÇA FILHO (2009).

⁹ Como veremos são várias as renovações neste período para além da Geografia, como é caso da Pedagogia.

como argumento para a implantação dos estudos sobre HPG o que o autor chamou de "estratégia para alterar o conteúdo que lhe era atribuído" (2008, p.11). Ou seja, na visão de MORAES, a pauta não poderia estar restrita apenas à simples modificação dos conteúdos, a inserção e elaboração de novos conceitos ou então a meramente desconstruir os procedimentos metodológicos de pesquisa. A tudo isso seria indispensável a elaboração de uma nova narrativa da ciência geográfica, produzir uma nova leitura de seu percurso histórico, reinterpretar os fatos da história da geografia à luz de novas chaves teóricas e trazer à tona novas fontes e discursos desconsideradas até então. Por conseguinte, todo esse conjunto de preocupações estaria relacionado à necessidade de sintetizar uma leitura de Brasil a partir das determinações geográficas de sua formação histórica, tomando a Geografia não apenas como materialidade, mas também como representação.

Essa perspectiva é encontrada também entre outros textos representativos do período, ainda que, apesar dessas tentativas de construção de uma certa narrativa da disciplina Geografia se fazerem presentes (SANTOS, 1978; MOREIRA, 1984; GONÇALVES, 1987), aparentem estar muito mais a serviço da defesa de um determinado discurso teórico principal, estando a preocupação com a história da Geografia assumindo, portanto, um papel de caráter secundário.

Seja como for, ao trazermos essa reflexão para trabalhos com a interface em ensino, verificamos o desenvolvimento de temas como a trajetória do currículo escolar de Geografia em instituições de ensino básico como o Colégio Pedro II (ROCHA, 1996) e o ensino de Geografia como discurso ideológico veiculador do nacionalismo patriótico (VLACH, 1988), entre os mais representativos. O que observamos com estes trabalhos é uma certa influência da crítica lacosteana da dicotomia entre a "Geografia dos Estados-Maiores" e a "Geografia dos Professores", entendida como a necessidade de ressignificação da Geografia presente na escola como um tipo de saber que não se encontra numa posição hierárquica inferior à existente na academia.

Já no que tange à linha envolvendo a história do pensamento geográfico, entendemos que ainda cabe uma avaliação sistemática de como a produção acadêmica impactou o campo, seja na graduação (ou na pós-graduação), seja mesmo a escola. Em relação ao ensino, é nossa intenção defender a ideia de que no cenário brasileiro, a partir da década de 80, mais do que atender a um conjunto de problemas

emergenciais que são ativados na retomada da Geografia como disciplina escolar, o que se sucedeu na década de 1980 foi a materialização de uma programática cuja execução CAVALCANTI (2013) denominou de *movimento de renovação do ensino de Geografia*.

1.1 – Um levantamento do "estado da arte" da História do Ensino Geográfico

Como dissemos acima, para além da necessidade de entender as determinações históricas que envolvem a produção do conhecimento geográfico, bem como as condições da própria formação territorial do Brasil, o interesse pela história do pensamento sobre o Ensino de Geografia envolve também outras questões. Ela busca igualmente compreender de que maneira o Ensino de Geografia é parte das próprias discussões internas à Geografia produzida no Brasil, bem como os temas através dos quais essa discussão vem se desenvolvendo e as possibilidades de leitura daí decorrentes. Isto significa também estabelecer em uma das etapas deste trabalho um levantamento bibliográfico que componha um panorama desse "estado da arte".

Assim, nossa opção pela história do pensamento do ensino de Geografia se desdobrou em uma demanda de leitura da situação contemporânea. A fim de visualizar de maneira mais ampliada os trabalhos de HPG voltados à questão do ensino de Geografia, optamos por realizar um levantamento dessa produção específica tomando como base de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O site de busca é montado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), responsável por agrupar a produção científica brasileira através da captura do material publicado pelos diversos Programas de Pós-Graduação existentes no país desde 2002.¹⁰

A complementação dessa busca foi feita com o trabalho realizado por PINHEIRO de catalogação das teses e dissertações produzidas em Ensino de Geografia até o ano de publicação de sua tese (2005). Infelizmente, nem todos os Programas disponibilizam suas teses e dissertações para captura, o que significa que a listagem feita aqui pode não corresponder totalmente ao real estado da arte.

O procedimento utilizado para a coleta de dados foi feito, portanto, utilizando o sistema de busca do BDTD-IBICT através da seleção das seguintes palavraschaves: Pensamento Geográfico, História do Pensamento Geográfico, História da Geografia, Historiografia da Geografia, Geografia Histórica. A escolha destes termos por se tratarem de termos correntes dentro da produção bibliográfica sobre o assunto.

¹⁰ Conforme histórico do BDTD-IBICT: http://bdtd.ibict.br/vufind/Content/history.

A partir dos resultados fornecidos, iniciamos o trabalho de sua filtragem, desconsiderando trabalhos repetidos e removendo os não relacionados ao Ensino de Geografia e outros não encaixados na área de Geografia ou Educação. O resultado pode ser na vista na Tabela 1.

Pela montagem da Tabela 1 nos foi possível tecer algumas considerações. A primeira delas é que boa parte dos trabalhos, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980, foram produzidos em programas de pós-graduação fora da Geografia, especialmente os mestrados e doutorados em Educação¹¹. Naquele momento, essa característica estava relacionada à ausência de linhas voltadas especificamente para a pesquisa sobre Ensino dentre as áreas de concentração definidas pelos programas de pósgraduação em Geografia para o seu desenvolvimento. Entendemos assim que essa ausência, bem como a de geógrafos como orientadores voltados para o assunto fez com que a demanda de pesquisas buscasse guarida em outros programas de pósgraduação. Este cenário apresenta uma mudança de percurso a partir dos anos 1990, com o crescimento expressivo do número desses programas e a progressiva abertura de linhas de pesquisas voltadas para área de Ensino.

Um segundo ponto levantado refere-se aos temas tratados pelos autores. Ao fazermos um agrupamento a partir da leitura dos resumos e dos títulos dos trabalhos (Ver Tabela 2), percebemos que os temas com maior concentração de pesquisas desenvolvidas estão ligados a problemas próprios do debate interno do Ensino de Geografia. Destacamos, por exemplo, o desenvolvimento dos conceitos geográficos no interior do processo de ensino-aprendizagem na escola, com 9 trabalhos assim identificados, e os debates de caráter metodológico, com 7 trabalhos. Isso sinaliza a presença marcante de algumas das problemáticas mais consolidadas do Ensino que, dentro de suas investigações próprias, se utilizam da HPG como procedimento metodológico em alguma etapa, mesmo quando suas preocupações não são de cunho estritamente historiográfico.

¹¹ De fato, a percepção da pouca entrada desse debate na pós-graduação não é algo de tão surpreendente quando verificamos essa realidade em estados como o do Rio de Janeiro, que de 1972 até 1999 contava com apenas com o Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no qual a temática do Ensino estava longe de ser algo presente. Atualmente, dos sete programas existentes no estado do RJ, apenas dois possuem linhas temáticas específicas para o Ensino de Geografia: o da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e o da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro nos campi de Seropédica e de Nova Iguaçu.

Tabela 1 – Teses e Dissertações sobre HPG no Ensino de Geografia **Fonte:** BDTD-IBICT e PINHEIRO (2005)

	Tonte: DB 1B-1BIO1 CT INTIENTO (2003)					
	Título	Nome	Nível	Ano	Instituição	
1	A geografia e os estudos sociais	Bernardo Issler	Doutorado	1973	Unesp – PP	
2	O ensino de Geografia através do livro didático no período de 1890-1971	Marlene Teresinha de Muno	Mestrado	1984	Unesp – RC	
3	Origens e consolidação da tradição didática na Geografia escolar brasileira	Diamantino Alves Correia Pereira	Mestrado	1989	USP	
4	A participação do Boletim Geográfico do IBGE na produção da metodologia de ensino de Geografia – 1943- 1978		Mestrado	1989	Unicamp	
5	O discurso geográfico: a obra de Delgado de Carvalho no contexto da geografia brasileira 1913-1942	Claudio Benito	Mestrado	1995	USP	
6	A análise da cidade: do urbano e do processo de urbanização na perspectiva do livro didático de geografia	Marilene Acioly de Matos	Mestrado	1995	UFPE	
7	A geografia nas propostas curriculares de 1930-1992	Edna Maria Ribeiro de Medeiros	Mestrado	1996	UFPE	

Continua

SP
3P
SP
SP
;
-
nas
C
; r

	Título	Nome	Nível	Ano	Instituição
14	Análise da cartografia brasileira: bibliografia da cartografia na geografia no período de 1935-1997	Rosely Sampaio	Doutorado	2000	USP
15	Geografia e meio ambiente: uma análise do pensamento geográfico e da problemática ambiental nos parâmetros curriculares nacionais	Rogério Martinez	Mestrado	2003	UNESP- Marília
16	Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de geografia no Brasil: 1972- 2000	Antonio Carlos Pinheiro	Doutorado	2003	Unicamp
17	Geografia escolar brasileira: avaliação crítica das atuais orientações metodológicas para conteúdos e métodos de ensino de geografia	Beatriz Aparecida Zanatta	Doutorado	2003	UFG
18	Geografia e ensino no Brasil e em Cuba: um estudo histórico-geográfico comparado		Doutorado	2007	USP
					Continua

	Título	Nome	Nível	Ano	Instituição
	Políticas públicas em educação e o ideário				
r	neoliberal e pós-moderno: a	Paulo Eduardo			UNESP-
19	ciência geográfica como	Vasconcelos de	Doutorado	2008	Araraquara
i	nstrumento crítico de análise	Paula			
c	da conjuntura				
c	contemporânea				
C	Concepção e representação	Ednilson			
20	espacial do Oriente Médio em	Quintiliano dos	Mestrado	2009	PUC-SP
5	sítios educativos e livros	Santos			
c	didáticos de geografia				
N	Mapas, prisão e fugas =	Ana Maria			
21	cartografias intensivas em	Hoepers	Doutorado	2010	UNICAMP
E	educação				
/	A cartografia nos livros				
c	didáticos e programas oficiais				
r	no período de 1824 a 2002:	Levon Boligian	Doutorado	2010	UNESP-Rio
c	contribuições para a história				Claro
22	da geografia escolar no Brasil				
4	A geografia ensinada:				
r	nudanças e continuidades	Daniel Mendes	Mestrado	2010	PUC-SP
23	do conhecimento geográfico	Gomes			
E	escolar (1960 1989)				
					Continua

	Título	Nome	Nível	Ano	Instituição
24	História da Geografia escolar: uma possibilidade de estudo da cultura escolar através da história oral temática híbrida	Thiago Tavares de Souza	Mestrado	2011	UNESP-Rio Claro
25	A institucionalização da Geografia escolar e sua espacialidade nos oitocentos na província capixaba (1843/1889).		Mestrado	2011	UFES
26	História da formação do pensamento geográfico cearense: entre o saber, o conhecimento científico e a docência (1887-1947)	Eluziane Gonzaga Mendes	Doutorado	2012	UFC
27	Geographia do Brazil: a construção da nação nos livros didáticos de Geografia da Primeira República	de Carvalho	Mestrado	2012	UFMG
28	A bibliografia didática de geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930)	Jeane Medeiros Silva	Doutorado	2012	UFU
					Continua

Continuação

	O Nordeste nos livros	Maria Ediney						
29	didáticos de geografia de	Ferreira da Silva	Mestrado	2012	USP			
	1905-1950							
	Trajetórias, formação e							
	docência de professores de							
	geografia em Rondonópolis -							
30	MT: uma reflexão a partir de	_	Doutorado	2012	UNESP-Rio			
	suas memórias no período de	3 3 3.1 3 3			Claro			
	1930 aos anos 2000							
	A história e a geografia na							
	concepção da disciplina de ciências sociais no ESG1 em							
31	Moçambique: subsídios	Remane Selimane	Mestrado	2012	PUC-SP			
•	epistemológicos e didáctico-	remane commune	Wicottago	2012	1 00 01			
	metodológicos para a revisão							
	curricular em curso							
		Caémaia Chaffania						
	História do ensino de	3	Doutorodo	2012	LINEED Die			
22	Geografia como campo de		Doutorado	2012	UNESP-Rio Claro			
32	investigação: contribuições de Livia de Oliveira	Oliveira			Ciaro			
	A Geografia Escolar na							
33	Província de Minas Gerais no	Pereira Maia	Doutorado	2014	UFMG			
	período de 1854 a 1889							
	Uma Contribuição para a							
	História do Livro Didático							
34	Maranhense: a obra O	Noé Nicácio Lima	Mestrado	2014	UFMA			
	Maranhão, de Fran Paxeco							
	(1913-1923)							
					Continua			
34	História do Livro Didático Maranhense: a obra O Maranhão, de Fran Paxeco	Noé Nicácio Lima	Mestrado	2014				

Conclusão

Livros didáticos de geografia e seus autores: uma análise contextualizada das décadas de 1870 a 1910, no Brasil	Maria Deusia Lima Angelo	Mestrado	2014	UFPB
Os princípios da educação geográfica para Élisée Reclus: uma contribuição à história do pensamento geográfico		Mestrado	2016	UNIOESTE
Correntes do Pensamento Geográfico e Condições de 37 Trabalho: Ensinar Geografia na Rede Municipal de Santa Maria/RS	_	Mestrado	2016	UFSM
Da ética geocrítica à ética socioambiental: a doutrinação no campo geográfico brasileiro e na geografia escolar		Doutorado	2016	UFPR

Tabela 2 – Teses e Dissertações sobre HPG no Ensino de Geografia por agrupamento temático

Fonte: BDTD-IBICT e PINHEIRO (2005)

Temas						
Conteúdos/Categorias no Ensino						
Problemas Metodológicos	7					
História da Disciplinas Escolares	6					
Currículos/ Programas	5					
Autores	5					
Ensino e Ideologia	5					
Memória e Trajetórias docentes	1					

Logo após a tabela acima, pudemos constatar a presença de trabalhos envolvendo a História das Disciplinas Escolares (HDE), cujos detalhes serão discutidos no tópico seguinte. Percebe-se claramente a presença desse ponto, sobretudo nas produções mais recentes (de 2010 em diante, com 4 dissertações e 2 teses) (BOLIGIAN, 2010; GOMES, 2010; SOUZA, 2011; OLIVEIRA, 2011; SILVA, 2012; MAIA, 2014).

As temáticas seguintes são voltadas para os estudos sobre a produção dos currículos (ISSLER, 1973; MEDEIROS, 1996; ROCHA, 1996; MARTINEZ, 2003; ou programas escolares de Geografia, assim como os autores-personagens específicos da Geografia (tais como Delgado de Carvalho (FERRAZ, 1995), Livia de Oliveira (OLIVEIRA, 2012) e Élisée Reclus (RECH, 2016)) e suas trajetórias e contribuições no Ensino de Geografia.

Além destes, destacam-se também aqueles que buscam dentro de suas pesquisas fazer algum tipo de correlação do ensino de Geografia com a questão discursiva ideológica ou aprofundando a relação entre ensino e nacionalismo (VLACH, 1988; CARVALHO, 2012).

Por fim, há um estudo de caso voltado para a discussão sobre formação de professores através de relatos de trajetórias de professores da rede pública. Aqui, o foco está menos voltado para a Geografia enquanto disciplina escolar e mais relacionado à construção de (SOARES, 2012).

Para além dos temas, também agrupamos as teses e dissertações a partir dos principais documentos e / ou outras fontes utilizadas, em se tratando de temas que versam sobre a HPG em algum momento. O que verificamos num primeiro momento (vide Tabela 3) é que o principal documento usado por geógrafos na pesquisa sobre pensamento geográfico no ensino é o livro didático, muito mais que os próprios programas e currículos oficiais (MUNO, 1984; MATOS, 1995; CARVALHO, 1999; SANTOS, 2009; BOLIGIAN, 2010; CARVALHO, 2012; SILVA, 2012; MAIA, 2014; LIMA, 2014; ANGELO, 2014). Um motivo possível é que, apesar de nos tempos atuais a prática do professor estar muito mais atrelada aos currículos e avaliações oficiais, até então (e ainda em uma boa parte dos casos) o livro didático representa o único material disponível aos docentes. Além disso, através dos livros produzidos ao longo do tempo, o que observamos é uma síntese da forma como se organizavam os conteúdos, bem como a concepção e as referências teóricas de que concepção de Geografia estava ali presente.

Tabela 3 – Relação de Teses e Dissertações sobre HPG no Ensino de Geografia pelas principais fontes utilizadas

Fonte: BDTD-IBICT e PINHEIRO (2005)

Tipos de Fonte						
Livro Didático	18					
Programas Oficiais						
Entrevistas						
Artigos Científicos, Teses e Dissertações						

Após os livros didáticos, aparecem os programas oficiais / currículos como documentos de pesquisa. A seguir, a produção acadêmica aparece em terceiro lugar, com os artigos, teses e dissertações, ou seja, a bibliografia produzida pelas pesquisas acumuladas com o passar do tempo. Por último é que aparecem as entrevistas com professores, utilizadas como ferramenta de pesquisa em apenas 3 trabalhos.

Desse levantamento primário, alguns apontamentos julgamos importantes de serem feitos. Em primeiro lugar, o maior acúmulo dos estudos de HPG voltados para o ensino de Geografia marcadamente tem no início dos anos 2000 até o presente seu movimento mais intenso em termos de número de trabalhos produzidos, sobretudo nas regiões fora do eixo Rio de Janeiro-São Paulo.

O segundo ponto a ser destacado é o aparente crescimento do interesse na pesquisa em HPG do Ensino de Geografia, talvez justamente com o objetivo de levantar as trajetórias que a Geografia produzida na escola desenvolveu, na medida em que, dentro deste conjunto, temos não apenas recomposição de narrativas, mas visualização de elementos voltados para o avanço das questões referentes a problemas teórico-metodológicos do ensino. Assim, a própria maneira de se pesquisar a história do pensamento no ensino de Geografia reflete uma certa forma de endogenia em torno do "como se ensina", ou seja, as questões de ordem procedimental apenas do ponto de vista dos conceitos e conteúdos geográficos. Em seguida, verificarmos a pequena presença de trabalhos que, ligados à história oral, mais do que compreender a Geografia produzida pelos professores no cotidiano

escolar, estão interessados nas formas que a determinam, seja pelos programas oficiais, seja pelos materiais e compêndios didáticos.

Por último, ao vermos os temas específicos das teses e dissertações listadas, percebemos que a grande maioria dos trabalhos se refere a temas ligados ao fazer Geografia na escola. Seu recorte temporal é localizado entre os finais do século XIX e a primeira metade do século XX, com poucas incursões em direção ao ensino durante a segunda metade do século XX.

Tabela 4 – Temas das comunicações nos Encontros Nacionais da AGB **Fonte:** CAVALCANTI, 1995

COMUNICAÇÕES	1976		1978		1980		1982		1984		1986		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	N°	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Geografia Urbana	20	25,0	25	26,3	16	25	27	22,3	6	6,7	45	25,2	139	22,1
População	7	8,7	7	7,3	3	4,6	17	14,0	4	4,4			38	6,0
Geografia Física e Meio Ambiente	24	30,0	30	31,5	23	35,9	30	24,7	22	24,7	51	28,6	180	28,7
Geografia Regional	6	7,5	3	3,1	5	7,8	2	1,6	2	2,2			18	2,8
Geografia Agrária	7	8,7	10	10,5	9	14,0	15	12,3	5	5,6	31	17,4	77	12,2
Teoria e Metodologia			5	5,2	4	6,2	9	7,4	14	15,7	8	4,4	40	6,3
Ensino de Geografia	*		2	2,1	2	3,1	7	5,7	14	15,7	22	12,3	47	7,4
Estado, Planejamento e Poder					2	3,1	3	2,4	10	11,2	12	6,7	27	4,3
Outros	16	20,0	13	13,6			11	9,0	12	13,4	9	5,0	61	9,7
Total	80	100	95	100	64	100	121	100	89	100	178	100	627	100

Já a respeito da produção acadêmica da Geografia em eventos, num estudo preliminar feito por CAVALCANTI a partir das apresentações realizadas no Encontros Nacionais de Geógrafos (ENGs) entre os anos de 1976 e 1986 constata-se um "expressivo aumento de discussão dos fundamentos da Geografia e seu papel na sociedade, no ensino e em outras instituições sociais" (1995, p. 19). Este estudo tem sua impotência haja vista o ENG ser o maior encontro da Geografia no Brasil, tanto em número de participantes quanto em variedade de encontristas, de estudantes de graduação a professores de pós-graduação, também se constituiu como o único encontro nacional de toda a Geografia até o surgimento dos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia (ANPEGE),

De fato, em tal estudo verifica-se a presença hegemônica dos temas já consagrados nas pesquisas geográficas feitas no Brasil: Geografia Urbana; Geografia Agrária, com um interessante destaque para a Geografia Física / Meio Ambiente como temática mais presente nesses encontros. Além disso, observa-se o surgimento de outros recortes antes não abordados, sob a rubrica de Teoria e Metodologia (ou, pelo menos, até então não classificados assim). Todavia, o que mais nos chama a atenção aqui é o crescimento exponencial do número de apresentações ligadas ao Ensino a partir de 1982, com uma expansão de 2 para 7 em 1984 e então para 22 em 1986.

Ao sairmos da análise dos encontros nacionais da AGB para a esfera da pósgraduação o crescimento quantitativo das pesquisas é ainda maior já que, de acordo com o levantamento feito por Pinheiro (2005), entre 1963 e 1979 tivemos um total de 13 teses e dissertações defendidas. Em contrapartida, que na década de 1980 esse número saltou para 31, com destaque para os anos de 1982 e 1989, cada um com 7 defesas realizadas.¹²

¹² É evidente que, neste caso, devemos levar em consideração o processo de institucionalização da pós-graduação na universidade brasileira, sobretudo nos anos 1980. Ainda assim, é inegável o crescimento dos trabalhos acadêmicos nos quais o ensino de Geografia é tratado como objeto privilegiado de análise.

1.2 – Alguns pressupostos para evitar certos equívocos comuns

Como vimos, a produção envolvendo a HPG do ensino de Geografia, relativamente nova, ainda não é muito expressiva em termos quantitativos. Porém, consideramos pertinente discutir aqui alguns elementos de caráter teórico relativos a esta temática. Como instrumental para uma série de pressupostos tomados de forma acrítica, eles se encontram em alguns discursos construídos no sentido de oferecer interpretações a respeito das trajetórias do pensamento geográfico para o ensino.

Por isso, julgamos necessário um diálogo maior com alguns elementos da discussão historiográfica e mesmo da história da ciência para a pesquisa em HPG do ensino de Geografia, sendo que essa área já mostra sinais de renovação, como é o caso das pesquisas envolvendo a História das Disciplinas Escolares. Como foirma de contribuir para esse diálogo, tencionamos problematizar as tendências predominantes do ponto de vista do debate atual em HPG, principalmente a partir de autores como MORAES (2008), SOUSA NETO (2000, 2001), MOREIRA (2008), entre outros.

Neste tópico abordaremos tendências metodológicas envolvidas no debate acerca da história da ciência. A importância deste levantamento se revela por se tratarem dos elementos básicos presentes não apenas nos tipos de história do pensamento geográfico produzido no Brasil, mas também porque partimos da hipótese de algumas estão presentes também na forma de narrativa que se construiu acerca da história do ensino geográfico.

1.2.1 – Alguns elementos para rever a História do Pensamento Geográfico ou contra certas difusões

Para BURKE, a ideia de narrativa corresponde "a uma síntese, ou seja, a uma forma de construção do conhecimento histórico no sentido de sua compreensão" (2002, p.110). Segundo ele, a narrativa era a forma preponderante de construção do conhecimento histórico em seu início, sobretudo até o surgimento da chamada Escola dos *Annales* a partir de 1929. Daí por diante, as análises das estruturas sociais

passaram a ter uma presença muito mais marcante do que a mera organização de eventos em uma dada linha de sucessão. Contemporaneamente, a historiografia teria uma certa tendência de retornar à composição narrativa (BURKE, 2002, p.110-111). No caso dos estudos sobre HPG, como vimos à pouco, e seu desenvolvimento no Brasil, a construção de narrativas (ou a reelaboração delas) tem uma certa relação com o Movimento de Renovação da Geografia uma vez que se apresentava uma certa necessidade de recriar a narrativa da disciplina de maneira a desconstruir a história de uma ciência escrita ate então, revendo a partir de seus pressupostos básicos, como uma história eurocentrada, excessivamente focada na discurso criador da universidade e das missões francesas, ao mesmo tempo que negligenciava a relação íntima com o Estado brasileiro, no que toca à sua condição de produção ideológica de um dado nacionalismo.¹³

Do ponto de vista de uma literatura geográfica, vemos em Moraes suas preocupações envolvendo a relação entre a Geografia e a História. Para ele, a historicidade deve ser vista como "caminho de entendimento dos objetos e processos sociais, entre eles as da Geografia" (2008, p. 14). Além disto, na relação com a teoria, "a mentalidade, a produção de ideias e de discursos dá-se a partir de uma gama de determinações históricas próprias que configuram não apenas uma episteme, mas mudanças no próprio campo da sensibilidade" (Ibid, p. 14).

Para se fazer uma história da Geografia, portanto a construção de uma narrativa da disciplina, MORAES (2008) aponta para a necessidade de se operar com a seguinte distinção: 1. a concepção de Geografia entendida como **realidade objetificada**, ou seja, Geografia enquanto componente expresso da realidade; 2. a Geografia definida a partir de um processo discursivo específico, denominado **ciência geográfica**; 3. a Geografia tida como uma **ideologia**, ou seja uma modalidade de conhecimento que forma, mas também transmite certa "visão social de mundo"¹⁴. A proposta de trabalho trazida por Moraes (2008) portanto nos apresenta três níveis possíveis de leitura: a do **horizonte geográfico** — voltado para a geografia do cotidiano, do senso comum que compõe a realidade; o **pensamento geográfico** — o discurso que abrange a forma de racionalidade por nós denominada 'ciência'; **a**

 ¹³ Como visto em MORAES (2005), SOUSA NETO (2000, 2001), VLACH (1988), entre outros autores.
 ¹⁴ Sobre a definição de ideologia geográfica ver Moraes (2008), sobre a noção de ideologia entendida

como visão social de mundo ver LOWY (2007).

ideologia geográfica – o discurso voltado para uma finalidade específica, como a organização espacial ou a reprodução desta. Interessante observar que essa lógica triádica de entendimento das diversas dimensões do pensamento geográfico também pode ser encontrada em MOREIRA¹⁵, segundo o qual

Três são as geografias: a real, do nosso entorno empírico, a teórico-conceitual de nossos discursos e a de nossos hábitos, costumes, mentalidades e vivências institucionais. As duas primeiras formam entre si uma contraposição que reciprocamente as empurra uma à outra para frente constantemente. A terceira tem a ver com a mentalização dos nossos costumes materializados em nossas práticas e instituições, num compartilhamento de fronteiras com a segunda, e com isso definida como uma espécie de poder de força que pode se interpor como freio ou arranco no encontro recíproco e no destino da segunda em relação à primeira. Essas três geografias não evoluem por igual (2008, p. 97, grifo nosso).

Assim, para MOREIRA, há uma espécie de desencontro entre o real, o teóricoconceitual e o institucional. A lógica pela qual se dão as mudanças em cada uma
dessas dimensões também ocorre de forma desigual. A capacidade de gerar uma
reprodução do mundo real a nível teórico pede um período de tempo distinta a fim de
que se construa essa constituição do real em termos abstratos. Da mesma forma,
outro intervalo se faz necessário até que essa teoria seja aceitável e formatável dentro
de uma institucionalização vinda da academia. Pensar dessa forma significa
compreender também, portanto, as recusas e resistências de dentro da universidade
frente ao que se é colocado como novidade na leitura do mundo.

Já a distinção entre a geografia material e simbólica também implica em sua retroalimentação: "assim, a valoração simbólica do espaço é um momento de sua valoração material, sendo a apropriação e a produção de espaço processos guiados por interesses e valores materiais e simbólicos, cuja dialética cabe desvendar" (MORAES, 2008, p. 15). O autor aqui está preocupado em entender o discurso geográfico científico como um projeto historicamente constituído a partir da emergência da economia-mundo capitalista, ou seja, cabe refletir sobre a vinculação das determinações em que essa Geografia moderna, científica é construída, a própria formação do capitalismo enquanto lógica de produção da vida material no Ocidente,

-

O lado interessante dessa similaridade entre esses dois autores deve-se, a nosso ver, pela disparidade das tendências em que estão situados. Se em MORAES, encontramos uma forte linha historicista, que busca combinar Geografia, História, Ciência Política e Sociologia do Conhecimento, com uma boa influência do chamado "marxismo ocidental", no caso de Moreira é evidente o vínculo entre a teoria da Geografia, a Filosofia em termos mais amplos, e mais especificamente, a vinculação orgânica com a teoria marxista mais clássica.

uma vez que um dos seus pressupostos também é a produção de uma mentalidade eurocentrada.

Nessa distinção entre as noções de Geografia e Pensamento Geográfico, MORAES (2008, p. 34) buscou a articulação de duas linhas básicas de intervenção no trato com a HPG. A primeira busca a elaboração de uma história das ideias geográficas no Brasil. Identifica-se assim como as diferentes formas do pensamento geográfico foram pensadas, produzidas e articuladas a fim de constituir tanto uma leitura geográfica do país quanto suas expressões ideológicas – uma Geografia *lato sensu*, por assim dizer. A segunda, uma Geografia *stricto sensu*, se relaciona a uma história da disciplina científica Geografia, tida como o campo disciplinar próprio, no interior do processo mais amplo de difusão das ideias científicas no Brasil.

A partir deste ponto, a agenda de pesquisa de MORAES (2008) trata as seguintes questões: a) as geografias do período colonial; b) o discurso geográfico da política imperial; c) os geógrafos do período pré-universitário; d) a geografia institucionalizada do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Conselho Nacional de Geografia (CNG) e da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB); por fim, e) as ideologias geográficas do regime militar e da constituinte.

Em suma, a instalação de um programa mais acabado em HPG na obra de Moraes, possui uma perspectiva historiográfica diretamente antenada com os interesses de uma leitura geográfica de Brasil, no que concerne à identificação das determinações espaciais na sua formação histórica enquanto Estado-Nação. Isto não significa que as preocupações com a construção de uma história da ciência geográfica devam ser vistas como algo de caráter "secundário". Porém, o ponto fundamental aqui é outro. Resumidamente, o interesse recai sobre as formas como a constituição deste ente denominado Brasil é também indissociável da questão geográfica vista não apenas na forma de realidade objetiva, mas também enquanto discurso a ser incorporado pelo Estado. Tudo isto é produzido institucionalmente pelas sociedades de Geografia, num primeiro momento e posteriormente: o IBGE, a AGB e a própria universidade e a escola em seus anos iniciais.

Esta premissa básica também é encontrada na leitura de SOUSA NETO, também preocupado em buscar o vínculo entre construção de ciência Geográfica e construção de Brasil:

Esta leitura nos coloca frente a duas questões indissociáveis e fundamentais. A primeira diz respeito ao modo como o conhecimento geográfico foi, desde a ampliação do Tratado de Tordesilhas, um elemento de importância decisiva na constituição de uma ação permanente de unidade política, exploração econômica e violência estatal. A segunda refere-se ao papel do discurso geográfico na constituição de uma identidade nacional baseada em mitos naturais. (...) Para finalizar, gostaria de dizer que a compreensão desse país exige uma profunda desconstrução de suas imagens geográficas constitutivas, sem a qual se torna difícil apalpar o presente de modo mais realista (2000, p. 17, grifo nosso).

A nosso ver, a ideia de uma "desconstrução das imagens constitutivas do país" também passa por uma revisão dos aparatos conceituais pelos quais se produz a história do país e dos discursos científicos ligados a ele. Significa dizer, em última instância, que a própria historiografia da ciência produzida no Brasil, ou seja, seus marcos históricos e suas referências, deve ser reavaliada não apenas em seus temas de estudo, mas quanto à própria concepção de ciência a ela atrelada, uma vez que através desta, outros formas de conhecimento foram desconsideradas. Daí a colocação também de SOUSA NETO:

Em função do estabelecimento de marcos historiográficos tão precisos é que todas as outras possibilidades anteriores foram tomadas como fracassadas. Fracassadas pela própria impossibilidade de obter sucesso naquele momento, já que fazer ciência aqui carecia do desenvolvimento da ciência no seu centro produtor, para que então fôssemos bafejados com sua irradiação, difundindo entre nós os modos de fazer ciência. Fracassadas pela ausência de instituições onde fosse possível a prática científica permanente e a formação de uma comunidade de doutos geógrafos titulados. Fracassados enfim por não haver alguns poucos sábios, nossas honrosas exceções, tido a oportunidade de realizar uma ciência que fosse digna de ter sua história. (2001, p. 120)

Na crítica de SOUSA NETO (2001), aparecem duas frentes fundamentais para as questões de ordem teórico-metodológica em HPG. A primeira delas refere-se à necessidade de deslocamento de uma narrativa baseada no **eurocentrismo** e no **cientificismo** (elementos comuns da historiografia tradicional da ciência) para uma história capaz de olhar e reconhecer formas, processos e episódios da construção do conhecimento no Brasil que não sobreviveram ao crivo do olhar do colonizador.

Portanto, para SOUSA NETO (2001), faz-se fundamental a crítica ao modelo de narrativa usado para contar a história da implementação da ciência no Brasil. O resultado é a identificação e a crítica do chamado modelo "difusionista", cuja referência seminal é encontrada no trabalho de BASALLA apud SOUSA NETO (2001). Este modelo difusionista, ou "bassalliano", por assim dizer, caracterizou-se

principalmente por apresentar uma possibilidade de construção do desenvolvimento das comunidades científicas do mundo a partir de um modelo genérico linear composto por "três fases". Tal processo seria passível de aplicação a diversos contextos locais, a fim de compor uma narrativa sobre a forma pela qual a Ciência Ocidental, de caráter marcadamente eurocêntrico, se espalha do seu epicentro de produção para as diversas periferias do mundo. De maneira mais específica, o modelo de Basalla englobava essas "três fases" como momentos distintos do processo de difusão. Assim se produziria uma história linear cujo momento inicial ("primeira fase"), seria quando uma determinada nação ou sociedade se encontraria na posição de mera fonte de recursos para o desenvolvimento da Ciência Europeia, assumindo o papel de fornecedor de matérias-primas dentro de uma certa divisão internacional do trabalho científico.

A caracterização desse modelo de três fases, assume uma visão etapista do processo de constituição das comunidades cientificas no mundo a partir da Europa como seu núcleo gerador. Nesse modelo a chamada Fase 1 de BASALLA terá como caracterização uma dada situação dos países de localização periférica em relação a Europa, o chamado "mundo não-científico". Essa caracterização se daria não apenas pela ausência de cientistas e, sobretudo, de instituições produtoras, bem como as redes de circulação de conhecimento. Esse mundo não-científico se entende aqui como carente do moderno conhecimento científico ocidental, mesmo em alguns casos, encontram-se alguns pontos de quando está presente "alguma classe de pensamento científico" semelhante a de lugares como China ou Índia. Por conseguinte, a chamada Fase 2 é demarcada pelo início da implementação de uma certa infraestrutura de produção científica, como certos institutos de pesquisa que passam a se constituir como novos polos de ligação com a metrópole, momento em que o país passa por um período de "ciência colonial". Por fim, na chamada Fase 3, quando completa, há a finalização de um processo de consolidação não apenas de uma estrutura institucional acabada como, é exitosa a elaboração de toda uma tradição ou cultura científica independente.

A abordagem difusionista de BASALLA teve grande influência sobre a composição de narrativas encontradas nos textos sobre história da Geografia que buscavam explicar o surgimento das ciências, sobretudo em trabalhos anteriores aos

anos 80 em que se verifica uma articulação, que nos parece muito cara, com as noções tradicionais de *paradigma* e de *escola nacional*. Ao lermos trabalhos como os de ANDRADE (1977), MONTEIRO (1980), e até mesmo MORAES (1987), vemos justamente esta forma de construção narrativa da história da ciência Geografia.

Além do problema encontrado no uso de uma noção complexa como a do "paradigma" de Kuhn¹⁶ (1995) que apresenta acepções diferentes do termo e foi concebida com o olhar específico das ciências exatas, causando assim implicações no mínimo complexas na sua adoção pelas ciências humanas, o uso da noção de "escola nacional" 17, apresenta o vício de estabelecer uma relação direta entre geógrafos clássicos com Ratzel e La Blache e o Estado. Tal relação leva à má interpretação sobre seus trabalhos, como se o conjunto de suas obras estivesse em consonância direta com os projetos de seus respectivos Estados-Nacionais e, portanto, dotadas de um certo essencialismo nacionalizante". O resultado é a permanência de uma abordagem sobre as gerações seguintes de geógrafos como devedoras e continuadoras de seus "marcos fundadores", ignorando os autores clássicos como formuladores originais com contribuições específicas para o pensamento geográfico. Neste sentido, encontramos na noção de "matriz" apresentada por MOREIRA (2008)¹⁸ uma contribuição importante para repensar os pressupostos teóricos do pensamento geográfico brasileiro. Seja como for, o modelo difusionista de BASALLA vai sofrer uma série de críticas por autores como CHAMBERS:

A ideia de que diversas tradições científicas locais podem encontrar caminhos diferentes para o êxito tecnológico e científico não é seriamente considerada. A noção mais radical de que diversos locais poderiam dar lugar a formas alternativas de organização e prática científica tampouco é examinada. Mas, mais importante, é que o modelo deixa pouca margem para tratar as muitas e significativas variações que na realidade subsistem no meio das tradições coloniais (1993, p.8 .Tradução nossa).

¹⁶ Nos referimos aqui ao seu livro mais conhecido; A Estrutura das Revoluções Científicas, de 1962.

¹⁷ Como visto em MORAES, 1987; ANDRADE, 2002 e em MOREIRA, 2010. Cabe lembrar que este último realizou uma revisão da obra, revendo justamente o problema do uso da noção de "escola nacional".

¹⁸ "Matrizes são as formas de pensamento que partem de um núcleo racional por meio do qual uma estrutura global emerge como um discurso de mundo, uma estrutura matricial se distinguindo da outra justamente pela maneira como o intelectual vê o mundo. O conceito de matriz do pensamento supõe, então, o clareamento do campo epistemológico dos pensadores, isto é, o fundamento conceitual-ideológico de onde eles partem como raiz de base e o quadro das mediações que utilizam para organizar esse fundamento num formato discursivamente localizado. No caso, a Geografia" (MOREIRA, 2008, p. 47).

A ideia de localidade como "fator significativo no desenvolvimento conceitual da ciência" aparece com elemento fundamental na crítica de CHAMBERS (1993) ao difusionismo de Basalla. Podemos observar que essa abordagem contrapõe uma lógica linear do tipo centro-periferia, ou mesmo uma leitura simplista calcada na ótica de uma divisão internacional do trabalho científico. Para além deste autor, nas últimas décadas, a ênfase na adoção da noção de localidade como instrumento para analisar outras lógicas de produção de ciência tem-se mostrado de maior força.

BURKE, por exemplo, chama a atenção para os trabalhos realizados por Foucault em torno da diversidade de situações dos microespaços prisionais, fabris e clínicos, "onde o conhecimento é produzido ou aplicado, a ponto de admitir, na Microfísica do Poder, o que denominou de 'obsessões espaciais'" (2016, p. 34-35). Além deste caso, BURKE cita ainda a obra de Bruno Latour e sua "geopolítica do conhecimento", destacando a sua análise sobre os chamados "centros de cálculo", como elementos de relação entre os centros intelectuais e suas periferias que estabelecem uma lógica de divisão internacional do trabalho intelectual, importando a matéria-prima e exportando o conhecimento científico pronto e sistematizado. A contribuição de Latour é importante, desde que não se corra o perigo de cair em uma leitura eurocêntrica do processo.

Este ponto traz uma questão importante. Qual o papel do capitalismo no processo de produção e reprodução do conhecimento científico hoje? Para além das questões envolvendo as ideologias nacionalistas e o problema da colonialidade que perpassa toda a lógica da construção epistemológica¹⁹, falar em uma geografia da ciência na lógica do capital não traz imperativamente o processo de mercantilização do conhecimento e fortalecimento do aparato científico e cultural dos países centrais do capitalismo? E mais: esse mesmo processo também não se dá de maneira desigual e combinada, encontrando pontos de propagação do conhecimento científico que operam de uma forma muito mais amparada na constituição de redes e pontos nodais do que pela lógica linear de difusão proposta por BASALLA? Alguns estudos recentes na área de História Antiga, por exemplo, conexões envolvendo o Mediterrâneo, a Península Balcânica, a Anatólia e o Antigo Oriente Próximo, por onde trafegavam

¹⁹ Como faz a crítica contundente de QUIJANO (2005).

pessoas, matérias-primas e produtos e, com eles, línguas, ideias e técnicas²⁰. Grande parte delas (como é o caso dos investimentos políticos mesopotâmicos na Idade do Bronze de dos persas no período arcaico e clássico) buscava garantir acesso a bens de luxo vindos do Planalto Iraniano e do Vale do Indo. Tais redes mercantis, diplomáticas e migratórias põe em questão o modelo consagrado de formação do mundo antigo no Mediterrâneo centralizado na Grécia como suposto núcleo difusor da cultura antiga²¹. O debate assim ensejado relativiza também a própria noção de "civilização grega", pois põe em evidência a grande diversidade cultural de comunidades de idioma grego encontradas desde o sul da Espanha até o Delta do Egito, a Península Balcânica, o Mar Negro e a Turquia. Ao considerar, por fim, fenômenos como a *pólis* e a democracia ateniense, é possível, inclusive, observar que muitos dos seus elementos, valorizados por Aristóteles (noções de liberdade, cidadania, representação e atuação do corpo cívico), são encontrados em comunidades urbanas orientais nos períodos do Bronze e do Ferro. Tais problemas não se findam, porém, na busca pela "origem" da pólis ou da democracia. LIVERANI (2016) esteve diante de uma questão semelhante: o Oriente Próximo Antigo como lugar da origem diversificada, por uma série de percursos complexos e alternativos, dos elementos de "alta cultura" que compõe as sociedades complexas (o Estado, a cidade, a escrita). Essa escolha metodológica tem consequências para além dos estudos específicos da História do Antigo Oriente:

Os fenômenos históricos não têm uma "origem" única e definitiva, mas sempre se amoldam à estrutura das sociedades em que se situam. Portanto, a presumida origem é apenas um dos elos de uma cadeia (entre tantos outros elos de muitas cadeias) que precisamos reconstruir ao longo de toda sua extensão, nem sempre breve e unívoca. Sobretudo hoje, em que a ampliação do horizonte cultural internacional e a revolução dos sistemas de transmissão das ideias e do conhecimento exigem que se evitem os encastelamentos etnocêntricos para conhecer experiências e percursos de outros etnocentrismos (2016, p. 30).

_

²⁰ HODOS (2006), LIVERANI (2009), JENNINGS (2011), ABULAFIA (2011), VLASSOPOULOS (2013), GUARINELLO (2013).

²¹ GUERRA (2018, informação verbal fornecida em 12/07/2018) destaca as possibilidades para o ensino da História e para a formação de professores trazidas pelas interconexões da Antiguidade como objeto de estudo, tendo em mente o aporte teórico-metodológico da *World History* formulada por Hodgson, McNeil e Frank (2016), e desenvolvida nos EUA por professores do ensino básico e superior nas décadas de 1970 e 1980. As propostas do campo questionam os modelos de narrativa histórica que privilegiam o contexto europeu e se fundamentam sobre recortes de tipo "centro-periferia", enquanto procuram macrorreferenciais cronológicos e espaciais pertinentes ao ensino de História na escola e na formação de professores.

Podemos trazer esta linha de raciocínio para um período mais contemporâneo: não seriam também as preocupações mais recentes das ciências humanas o resultado de processos oriundos de questões mais atuais que ganham projeção pela ação de movimentos sociais e, assim, forçam a academia a repensar seus temas de pesquisa e, por conseguinte, suas linhas teóricas? Se esse argumento é válido, existiria então um elemento determinante na produção do conhecimento quanto ao seu contexto de desenvolvimento em termos de ser / estar na periferia do capitalismo, ou em um país de capitalismo dependente que precisaria ser considerado.

É neste sentido que o pensamento geográfico necessita ser revisto numa nova acepção como em que se efetiva ou, como coloca SOUSA NETO:

(...) uma mudança de mentalidade, em que a noção de pré-institucionalidade ou institucionalidade pré-científica seja superada e, ao mesmo tempo, a ciência geográfica passe a ser vista na moldura de seu tempo, sem anacronismos (2001, p. 121).

Após expormos o problema do eurocentrismo na história da ciência, cabe agora apresentar um segundo eixo de problemas que diz respeito à leitura que se faz da escola, e por consequência, do modelo de construção de narrativa na história da Educação. Alguns dos questionamentos mais contundentes estão nos trabalhos de CHERVEL (1990) E GOODSON (2011), os quais compõem alguns dos referenciais teóricos da chamada História das Disciplinas Escolares (HDE). A perspectiva adotada por eles chama a atenção para o uso das fontes referentes a como as disciplinas escolares criam suas lógicas internas de funcionamento e disciplinarização para além das normas meramente pedagógicas. Entendemos que a partir disto, há repercussões importante no tratamento a ser dado às questões da escola na HPG do ensino de Geografia.

Observamos uma marcante diferença de abordagens. Em autores costumeiramente associados às tendências crítico-reprodutivistas da Educação como ALTHUSSER (1983) E BOURDIEU E PASSERON (1975), são enfatizados, respectivamente o caráter ideológico da escola burguesa como aparelho de Estado e sua capacidade de reprodução não apenas da ideologia dominante, mas de um conjunto de elementos simbólicos necessários a essa mesma dominação. Por outro lado, para CHERVEL, a escola e **a própria noção de disciplina escolar** devem ser

compreendidas, para além de seu status de *locus* de organização do trabalho pedagógico, como instrumento de normatização social (CHERVEL, 1990).

Assim, algumas das questões centrais trazidas por CHERVEL se definem pelo fato da escola não se constituir simplesmente como lugar de formação ou de mera transmissão dos saberes. A perspectiva sobre a pedagogia a coloca, ao contrário daqueles que a professam como ciência, uma prática que é constituída na escola e pela escola e, por sua vez, os métodos pedagógicos não são mais que do que uma manifestação dos componentes internos dos ensinos do que de uma ciência pedagógica. Quando a escola recusa a ciência moderna, é por que seu papel está em outro lugar, não sendo uma reposição de saberes eruditos.

Tudo muda, evidentemente, a partir do momento em que se renuncia a identificar os conteúdos de ensino com as vulgarizações ou com as adaptações. Pois as disciplinas de ensino são irredutíveis por natureza a essas categorias historiográficas tradicionais. Sua constituição e funcionamento colocam de imediato ao pesquisador três problemas. O primeiro é o de sua gênese. Como a escola, sendo a partir daí desqualificada toda outra instância, começa a agir para produzi-las? O segundo refere-se à sua função. Se a escola se limitasse a "vulgarizar" as ciências ou a adaptar à juventude as práticas dos adultos, a transparência dos conteúdos e a evidência de seus objetivos seriam totais.

Terceiro e último problema, o de **seu funcionamento**. (...) Simplesmente, constata-se que, entre a disciplina escolar posta em ação no trabalho pedagógico e os resultados reais obtidos, há muito mais do que uma diferença de grau, ou de precisão. Questão: como as disciplinas funcionam? De que maneira elas realizam, sobre o espírito dos alunos, a "formação" desejada? Que eficácia real e concreta se lhes pode reconhecer? Ou, mais simplesmente, quais são os resultados do ensino? (CHERVEL, 1990, p. 183-184, grifo nosso).

Em CHERVEL, portanto, estes três problemas – a gênese, a função e o funcionamento – na realidade específica das disciplinas de ensino, compõem basicamente uma nova proposta para um programa de pesquisa. É nesse sentido que o autor busca identificar o funcionamento da escola, o que significa ali encontrar uma investigação e uma descrição histórica específicas, ou seja, uma história da função educacional dos conteúdos como elo de ligação entre o aluno e a escola.

Do ponto de vista das finalidades, os tipos dos ensinos escolares são variáveis, conforme diferentes épocas, podendo ter finalidades religiosas, sócio-políticas, de ordem psicológica. Portanto, objetivam faculdades cujo desenvolvimento será solicitado às crianças, assim como bens culturais necessários a uma eficiente socialização dos indivíduos. Consequentemente, na história das disciplinas escolares

faz-se a pesquisa de suas finalidades correspondentes com séries de textos oficiais, planos de estudo, programas, exercícios, entretanto tomando-se uma certa distância com relação a esses textos. Estes textos oficiais compõem-se, afinal, de relatórios de inspeção, projetos de reforma, manuais de didática, debates, polêmicas, relatórios de presidentes de bancas, entre outros. Para o núcleo da disciplina, são acrescidos a pesquisa dos manuais (com os conceitos ensinados, a terminologia, a coleção de rubricas, os diversos exemplos ou tipos de exercício).

A lógica por trás dessa linha de trabalho de CHERVEL (1980) E GOODSON (2011) tem como pressuposto a escola como "uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como uma totalidade em que o cultural e o social se apresentam mediatizados pelo viés pedagógico" (LOPES e MACEDO, 2002, p. 44). Ao mesmo tempo, colocam a escola e seus processos internos como locus central de análise do desenvolvimento curricular e da lógica por detrás da constituição das disciplinas, por consequinte do ensino.

(Há) evidências para três hipóteses: primeira, que as disciplinas não são entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições. Estes grupos no interior das disciplinas influenciam e transformam fronteiras e prioridades. Segunda, que no processo de estabelecimento das bases de uma disciplina escolar (e de disciplinas escolares associadas), grupos disciplinares tendem a se movimentar da promoção de tradições pedagógicas e utilitárias em direção a tradições acadêmicas (...) Terceira, que, nos casos estudados, grande parte do debate curricular pode ser interpretado em termos de conflito entre as disciplinas por status, recursos e território (GOODSON, 1993, p. 3).

Entretanto, MACEDO E LOPES advertem que mesmo as pesquisas que partem dessa linha definida por GOODSON carecem de relativização, ao mesmo tempo que devem ser submetidas a crivo em um maior número de estudos.

É importante deixar bastante claro o que buscamos nas leituras de GOODSON E CHERVEL. Não se trata de buscar ferramentas para a execução de procedimentos específicos de pesquisa. De nossa parte, estamos interessados naquilo que seu núcleo básico de leitura tem a oferecer em termos de abertura para a compreensão do fenômeno educativo, as relações institucionais e pedagógicas entre a universidade e a escola e, por último, entre a Geografia.

Nesta linha de compreensão, as contribuições de GOODSON E CHERVEL se mostram importantes por partirem para uma defesa da ideia de que a escola, assim como a universidade, dispõe de **uma história própria**, de **uma função própria** e de

uma estrutura própria que as tornam perfeitamente distintas dentro do processo educativo como um todo. Essas duas instituições, portanto, não devem ser entendidas, do ponto de vista do diálogo dos saberes que as compõem, de forma hierarquizada, sobretudo no caso da escola básica, principalmente a pública, cuja lógica interna de funcionamento e as especificidades de organização do trabalho pedagógico não a tornam mera tábula rasa ou refém de processos de transposição pedagógica advindos da universidade.

Encarar que os processos envolvidos na produção do currículo escolar, a formação de professores e as transformações no âmbito da metodologia do ensino na sala de aula não podem ser vistas como mera transposição do que ocorre no plano acadêmico. Em certos momentos, essa mesma escola pode agir de forma refratária a tais movimentos, na recusa a determinadas influências, independentemente, inclusive, de qual posição político-ideológica esteja a ela associada. Da mesma forma, a escola pode antecipar tendências que só depois serão absorvidas pelas universidades como práticas e ideias a serem estudadas. Significa dizer que a relação entre o conhecimento produzido pela academia e as disciplinas escolares, vistas no conjunto das tradições pedagógicas da escola básica, não pode ser interpretada, e muito menos considerada, por uma dinâmica unidirecional.

Para os que vivem na universidade cumprindo seu papel de formar professores para a escola básica, a consequência deste tipo de padrão de pensamento, na graduação e na formação continuada, é a permanência de um difusionismo no cenário acadêmico no Brasil. Ele se apoia nos dois vetores acima apontados: uma visão sobre a formação do conhecimento amparada num **eurocentrismo** que, por sua vez, modula a forma como se define e se faz ciência, e no **academicismo** que se apresenta como uma faceta do eurocentrismo, como a sua expressão mais particularizada. Além de não se voltar para os problemas do país²², a universidade coloca-se acima da escola, ignorando a função específica desta instituição como aquilo que SAVIANI (2008), defende como o acesso ao conhecimento sistematizado para a classe trabalhadora. Uma vez identificados os dois vetores que caracterizam o problema do duplo difusionismo na universidade, prossigamos nosso trabalho. Vejamos como eles se apresentam quando fazemos a leitura de alguns

²² Este ponto é aprofundado em OURIQUES (2015).

comentários sobre problemas do ensino básico relacionados a uma interpretação específica da Renovação Crítica da Geografia e o ensino na escola.

1.3 – Alguns postulados para se repensar uma narrativa sobre o ensino de Geografia no Brasil

Desde meados dos anos 80, duas temáticas específicas ganham corpo em termos de acúmulo de pesquisas dentro da Geografia produzida no Brasil: aquelas que envolvem a história do pensamento geográfico e as que se dedicam ao ensino de Geografia. De fato, é possível identificar certas obras como marcos para o estabelecimento destas temáticas de forma definitiva enquanto linhas de pesquisa acadêmicas, haja vista os trabalhos de MORAES (1987, 2005) E MOREIRA (2008, 2010), referentes ao primeiro grupo, enquanto que, no segundo, destacam-se os textos de RESENDE (1986), MOREIRA (1987), VESENTINI (1987, 1992), OLIVEIRA (1989), ALMEIDA E PASSINI (1989), PEREIRA (1989) E CAVALCANTI (2013).

A trajetória por nós construída também se utiliza da análise histórica, não como algo em si mesmo, afeito a buscar apenas o prazer intelectual da descoberta, mas com o objetivo de desenvolver a tese de que houve uma pauta política em que conduziu-se o movimento de Renovação, em se tratando do ensino de Geografia. Esta pauta se mostra necessária para a compreensão dos desafios permanentes que envolvem a docência na escola básica. Mais ainda, ela é pertinente à hipótese de que, sem a sua retomada e seu devido enfrentamento, o problema teórico e o problema político que transitam na formação e na prática do magistério tenderão a permanecer e a agravar-se. Isto significa defender uma relação orgânica que a crítica político-ideológica realizada pela Renovação nos anos 80 trouxe ao nexo geografia-educação como forma de tratamento da questão do Ensino de Geografia.

Em 2008, em uma entrevista dada no programa Roda Viva da TV Cultura, o filósofo esloveno Slavoj Žižek fazia uma brincadeira remetendo-se à Tese XI sobre Feuerbach, de Marx: "Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras, porém, o que importa é transformá-lo" (MARX, 2007, p. 539). Para Žižek, a

voracidade, a complexidade e a velocidades das diversas transformações contemporâneas acabam por exigir de nós um maior esforço de leitura, uma certa "pausa" sua plena compreensão: "Podemos parar um pouco de tentar mudar as coisas e analisá-las antes. Não sabemos em que mundo estamos realmente".

Na mesma linha, o filósofo Vladimir Safatle, também em entrevista publicada no Youtube, faz uma reflexão sobre o processo de produção das ideias e como elas aparecem a fim de reproduzir e desdobrar no plano abstrato as questões trazidas pelo mundo realidade concreta. Segundo este raciocínio, na verdade, as teorias do social não apareceriam de forma vanguardista, em antecipação às polêmicas da sociedade. Na verdade, pelo que autores da História das Ideias como Vovelle. É dentro dessa linha que consideramos o próprio pensamento marxiano, por exemplo, foi elaborado a partir da experiência concreta de Marx em meio às transformações da sociedade burguesa dos séculos XVIII e XIX, bem como a própria organização do movimento operário nesse mesmo período.

Por sua vez, LILLA (2017) tem mostrado preocupações frequentes no sentido de compreender melhor as circunstâncias políticas por trás da trajetória intelectual de diversos autores como Heidegger, Foucault e Derrida. Seu recorte busca principalmente apreender quais foram os elementos conjunturais, as condições históricas que, se não os determinaram, ao menos, tinham um peso *sine qua non* na sua produção teórica..

Assim, o interesse de LILLA se volta para como se dava, ou no que se baseava a relação polêmica de Heidegger com o partido Nazista ao qual era filiado. Ele também reflete sobre o gosto de Foucault por determinados tipos extremos de experiência. O uso de drogas e práticas sexuais sadomasoquistas por ele assimiladas, não como uma tentativa de fuga do poder, mas sim uma espécie de celebração do poder, "como exercícios de dominação do eu e dos outros" (LILLA, 2017, p. 131), o levaram a uma percepção muito específica da natureza do poder manifestada em sua escala microfísica.

O que realmente queremos aqui manifestar é a necessidade de aprofundar o debate acerca da história social das ideias para dentro do pensamento geográfico. Mais especificamente, enfatizar a capacidade de determinação de uma dada conjuntura, nos distanciando das classificações ancoradas no modelo paradigmático

que ainda hoje geram efeitos nocivos para a Geografia, como os rótulos da "Geografia Tradicional" ou da "Geografia Crítica". Sobre este tipo de oposição LEFEBVRE já expunha:

É precisamente por isso que a história do conhecimento não pode se ater às discussões abstratas dos sistemas, à crítica recíproca entre eles. Deve buscar, fora da história da filosofia tomada separadamente, as bases, fundamentos e materiais desses sistemas. Deve ser uma história social das ideias (1979, p. 61).

Com vistas a isto, queremos apresentar neste tópico a hipótese central deste trabalho: a noção de "programa" como base para pensar o debate da Renovação, especificamente no Ensino de Geografia. Neste sentido, vamos começar com uma questão que procedente de se discutir neste momento. Vejamos este trecho de MOREIRA:

É evidente que a renovação de uma ciência está em linha de relação direta com a consciência que os seus intelectuais têm das questões que a história a ela está pondo, colocando-a em crise. Todavia, nem sempre o movimento começa pela localização, arrolamento e identificação, o mapeamento, enfim, das questões que lançam os intelectuais, consistente e objetivamente, ao seu enfrentamento. Mas a possibilidade real de transformação da ciência, tal como de uma sociedade, é a consciência das coisas postas (2000, p. 1, grifo nosso).

Neste texto de MOREIRA, o que observamos é o relato produzido por um dos principais protagonistas do período da Renovação Crítica nos anos 80²³. Trata-se do esforço de síntese, por ele feita, de um conjunto de acontecimentos e, ao mesmo tempo, uma tentativa de exposição de uma dada versão daquela história da forma mais fidedigna possível, ainda que seja apenas mais uma versão. O trecho destacado em negrito é de particular interesse, pois temos acordo com ele. Se verificamos alguns exemplos, como os contextos em que foram produzidas as análises ou mesmo os grandes quadros teóricos de interpretação através de autores como Marx (LEFEBVRE, 1981), Foucault (LILLA, 2017), Paulo Freire (SAVIANI, 2008; FREIRE, 2006) ou Franz Fanon (BURAWOY, 2010) podemos mais facilmente perceber o quanto suas contribuições surgem muito mais como uma elevação ao campo teórico de processos que se manifestam objetivamente na realidade concreta. Tal dinâmica diz respeito tanto à capacidade de identificação e síntese das grandes

²³ A versão original do artigo é de 1992, publicada no **Boletim Prudentino de Geografia**, número 14, pela AGB - Seção Local Presidente Prudente.

transformações da sociedade em movimento, quanto à observação arguta dos movimentos advindos dos setores explorados mais organizados, como o operário, o antimanicomial, o de independência nacional e o de educadores.

Agora, vejamos que, logo no parágrafo seguinte, MOREIRA apresenta uma avaliação do período da Renovação

A leitura minuciosa dos trabalhos teóricos produzidos no percurso desses dez anos de renovação, de que 1978, certamente é o ano de referência, leva a indagarmos se sempre se soube a coisa posta, sempre esteve claro de que questão se está falando e da pertinência da fala. A impressão mais forte que emana dessas leituras é a de uma intelectualidade sem noção mais clara da lista de problemas que enfrenta e, sobretudo, em face do que tornaram uma questão (MOREIRA, 2000, p.1).

O que nos interessa aqui é a aparente severidade do autor em comparação ao primeiro trecho destacado. Seria mesmo possível, a ponto de o colocarmos como um horizonte de expectativa, que a produção das ideias científicas se situe de uma forma que esteja tão clara assim, como resposta para as questões concretas colocadas naquele momento, no mundo real? Talvez seja mais plausível do que parece pensar o movimento de Renovação Crítica da Geografia como um pouco mais do que apenas um mero reflexo da conjuntura estabelecida no Brasil durante os anos finais da ditadura civil-militar.

Na medida que a sociedade brasileira "toma" para si também a tarefa de construir as pautas que julga serem as mais pertinentes para o avanço rumo a uma sociedade mais democrática e justa, a criação destas tem como prerrogativa básica uma resposta vinda desta mesma sociedade, a partir de sua prática política, mas também de sua prática teórica específica,²⁴ No caso da comunidade geográfica, por exemplo, quando são feitas as perguntas: "O que é, para quê e para quem a Geografia?", não está posta aí uma agenda de intervenção para a Geografia?

Em MOREIRA (2000), e em trabalhos que vieram algum tempo após, até mesmo de nós, em um momento anterior (FRANÇA FILHO, 2009) existe a leitura de que qualquer possibilidade de enquadramento daqueles atores do Movimento de Renovação como um determinado conjunto único de pensadores seria uma mera idealização. De fato, o Movimento constituiu-se por um feixe de trajetórias e ações

²⁴ Dessa forma, não estaria GONÇALVES (1982), defendendo a mesma ideia em seu texto, já clássico, "A Geografia está em crise, viva a Geografia!"?.

marcadamente díspares, a ponto de ser impossível qualquer tentativa de se construir a seu respeito um fio condutor narrativo único e sem contradições (com a exceção de estarem localizados em um campo político de esquerda, contrário à ditadura civilmilitar).

Precisamente aqui queremos chamar a atenção a respeito desse debate para os interesses deste trabalho. O mais importante não está nos textos produzidos, ou nos conceitos criados, ou nas vertentes teóricas seguidas por este ou aquele autor. O fundamental é encarar essa diversidade de obras, conceitos e autores a partir de uma determinada "questão programática", em consonância com o que BADIOU (2015, p. 17) chamou de "programa de pensamento" 25 ao tentar compreender mais amplamente a filosofia francesa da segunda metade do século XX. Neste sentido, o fator central que pode nos permitir falar de uma certa unidade do Movimento de Renovação (que em momento algum, vale destacar, significa unidade de pensamento, ou homogeneidade, ou qualquer tipo de ortodoxia), seria aquele oferecido pelo momento histórico do qual emergiu em termos da pauta por este trazida. Assim, mesmo existindo geógrafos e geógrafas diferentes, com posições teórico-metodológicas até mesmo opostas, defendemos a presença de um certo programa em comum, só possível de existir em função da problemática gerada em seu tempo. É a partir desta noção de programa como referência, buscamos compreender melhor a questão do Ensino de Geografia em meio à Renovação dos anos 1980.

Dito isso, vale a pena a discussão sobre nosso objeto. Paralelamente à dimensão pedagógica e, em última instância ao conjunto atual das políticas educacionais, existem questões internas do ensino de Geografia no que tange novamente ao problema do método. Ou melhor, no cotidiano escolar encontra-se uma problemática de ordem teórico-metodológica cujo desdobramento traz à tona uma problemática de ordem ético-política. Caso emblemático nesse sentido é o velho dilema quanto à "decoreba" na sala da aula.

_

²⁵ Creio que um momento filosófico se define por um programa de pensamento. Evidentemente, os filósofos são muito diferentes, e o programa é tratado segundo métodos frequentemente opostos e acaba propondo realizações contraditórias. Podemos, não obstante, **discernir o elemento comum que se refrata nessas diferenças e contradições não as obras, não os sistemas, nem mesmo os conceitos, mas o programa. Quando a questão programática é forte e é compartilhada, há um momento filosófico, com uma grande diversidade de meios, obras, conceitos e filósofos" (BADIOU, 2015, p. 17, grifo nosso).**

A questão da memorização esteve dentre os pontos centrais da polarização entre uma perspectiva tradicional de Geografia da / na Escola em contraponto a uma de caráter crítico e emancipador. Trata-se de uma polêmica de longa data, cujas raízes se encontram em décadas bem anteriores ao movimento de Renovação da Geografia dos anos 1980. De fato, ainda mesmo antes do processo de institucionalização da Geografia Universitária, intelectuais do porte de Capistrano de Abreu já identificavam distinções no interior da produção geográfica no Brasil²⁶. Eram percebidas uma vertente conhecida como "científica" e outra tida como "mnemônica", esta tida como predominante. Nessa modalidade, os acidentes físicos, a enumeração e a nomeação de lugares tinham por objetivo sua própria memorização, sem que houvesse uma preocupação maior de se estabelecer relações entre eles.²⁷

Ainda na primeira metade do século XX, essa questão volta a ser debatida por geógrafos como Delgado de Carvalho,²⁸ defensor ferrenho de uma geografia moderna, que suprisse a ausência de rigor conceitual existente. Aos seus olhos, os professores buscavam apenas "saber se a memoria do alumno foi fiel, e, para poder seguir – exigirá apenas que a recitação seja feita de preferência na ordem em que foi commettida a materia no 'completo' compendio (CARVALHO, 1925, p. 19 *apud* ROCHA, 1996). Assim, a chamada "decoreba" no âmbito do Ensino de Geografia não se constitui de forma alguma como um problema contemporâneo.

Todavia, queremos aqui defender que, se este não é um ponto de pauta proveniente da Renovação, a ela deve-se o seu aprofundamento a partir de outros termos. A crítica lacosteana à dicotomia entre "Geografia dos Estados-Maiores" e a "Geografia dos Professores", onde é demonstrada a utilidade da segunda para mascarar as utilidades da primeira, simulando uma "disciplina enfadonha", possibilitou o deslocamento dessa problemática para o campo de discussão da comunidade geográfica, forçando seu enfrentamento não apenas do ponto de vista estritamente pedagógico, mas decisivamente como um "obstáculo epistemológico" a ser superado.

²⁶ Embora a disciplina Geografia não existisse oficialmente no currículo escolar básico, esta já constava na grade dos cursos de Direito (os bacharéis desta área tinham habilitação para lecionar Geografia) e era objeto de estudo de acadêmicos e intelectuais da época, sobretudo aqueles que possuíam acesso à educação na Europa (ROCHA, 1996, p.5).

²⁷ ABREU, 1904, pp. 210-212.

²⁸ Professor do Colégio Pedro II, um dos signatários dos Pioneiros da Escola Nova, autor de *Methodologia do Ensino Geográfico (Introduçção aos Estudos de Geographia Moderna)*, além de diversos compêndios didáticos. Sobre este autor ver ROCHA, 1996.

Desta forma, tencionamos estabelecer alguns pressupostos, a fim de estabelecer uma melhor compreensão do caminho a ser percorrido. Vejamos o que alguns autores ligados ao campo do ensino de Geografia têm a dizer.

Da década de 1980 até a época atual, em meio à gama de polêmicas que se sucederam, destaca-se o desdobramento da Renovação (ou da Geografia Crítica?), no aprimoramento da Geografia na / da escola. Neste ponto, sobressaem duas perguntas básicas: a) Como se deu esse movimento? e b) Quais suas repercussões concretas e suas falhas?

Para CAVALCANTI (1995, pp 18-19) ocorreu um movimento de renovação do ensino de Geografia, como desdobramento de um "um conjunto de reflexões mais gerais sobre os fundamentos epistemológicos, ideológicos e políticos da ciência geográfica, iniciado no final da década de 1970." Para a autora, os impactos produzidos por esse movimento podem ser identificados a partir de dois aspectos. Do ponto de vista institucional, destacam-se as mudanças promovidas no interior da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) desde 1978. Nesse contexto há uma mudança no perfil organizativo da entidade, a partir deste momento composta também por estudantes de graduação e professores da escola básica. Adota-se, portanto, uma estrutura de gestão menos verticalizada e burocrática. (ANTUNES, 2001) Além disto, a AGB passa a promover eventos de porte nacional direcionados para o tema do ensino a partir de 1987, data do I Encontro Nacional de Ensino de Geografia, mais conhecido como Fala Professor. Assim ela passa a cumprir um papel fundamental de mediação ou aproximação entre docentes situados na Universidade e os atuantes na Escola (FRANÇA FILHO, ANTUNES E FERNANDES, 2015).

Ao observarmos esse crescimento, consideramos dois processos que atravessam nosso recorte temporal: o lento processo de retorno da Geografia ao currículo escolar em detrimento do Estudos Sociais e a decorrente crítica ideológica e, por consequência, teórica, que esse evento demandava. Era necessário fazer não apenas a realocação da disciplina, mas sua reformulação em termos teóricometodológicos. Desta forma, a crítica ideológica promovida pelo movimento de Renovação se materializa em um momento fundamental em termos políticos e pedagógicos.

Todavia, é importante compreender que esse debate é feito a partir de alguns

pressupostos dos quais discordamos, centrais à maneira como é feita a avaliação do sucesso ou fracasso da chamada "Geografia Crítica". Alguns autores se propuseram a discutir esse assunto de forma mais detida, outros parecem seguir uma certa narrativa mais ou menos consensual, estabelecendo, aos poucos, um discurso comum que aparece em artigos, livros, teses e dissertações sobre a questão educacional em Geografia. Exatamente como nosso intuito aqui é apresentar a hipótese de um programa da Geografia que se Ensina durante o movimento de Renovação nos anos 80, também é necessário identificar alguns desses elementos narrativos presentes em trabalhos acadêmicos referentes à área. Nesse sentido, nossa preocupação é apontar sob quais pressupostos tais trabalhos se apoiam e as suscitadas ao avaliá-los. Para tanto, fizermos uma breve análise a partir dos trabalhos de KAERCHER (2004), STRAFORINI (2001) E CAVALCANTI (2013). Após uma breve descrição de trechos destes autores, lançaremos mão de algumas perguntas.

Começando pelo trabalho de KAERCHER (2004, p. 24) vemos que a discussão voltada para a Renovação da Geografia está posicionada a partir das perguntas levantadas pelo autor: a) até que ponto a Geografia Crítica influenciou o professor do Ensino Fundamental e Médio?; b) como se constitui a prática docente em Geografia, nos dias atuais?

Não há a pretensão de fazer a história do pensamento geográfico. As questões, aqui elencadas, servem de ferramenta para delimitar minhas duas questões principais de investigação. (...) Pois bem, nosso interesse maior é saber, afinal, como esse movimento de renovação da Geografia (Geografia Crítica) chegou no EFM [Ensino Fundamental e Médio]? Qual o grau de enraizamento do movimento de renovação da GC [Geografia Crítica] pós-78 no EFM? Existem rupturas claras ou ainda prepondera um ensino de Geografia Tradicional consolidado de difícil modificação? (KAERCHER, 2004, pp. 24-25).

Ou seja, a preocupação do autor consiste em diagnosticar os impactos que o debate da Renovação na formação de professores e, por consequência, no cotidiano de suas práticas docentes de sala de aula. A metodologia de investigação buscou em função do caráter destas perguntas estudar

a epistemologia subjacente na prática do professor, vendo este professor praticando a docência, e refletindo sobre esta prática. Procuraremos as respostas, ou, sendo mais realista e humilde, algumas pistas delas, com as observações de aulas e entrevistas com os professores (KAERCHER, 2004, p. 27).

A hipótese de trabalho desenvolvida pelo autor operava com a seguinte ideia:

a Geografia Crítica se constituiu como um "obstáculo epistemológico", ou como uma palavra-mestra, utilizando-se de referenciais como os filósofos Gaston Bachelard e Edgar Morin.

Em outros termos: em nome da GC corre-se o perigo de fazer da Geografia um pastel de vento: boa aparência externa, mas permanecendo pobre na capacidade de reflexão. Muito conteúdo, baixa reflexividade (KAERCHER, 2004, p. 26).

A crítica feita por KAERCHER para sustentar esta hipótese baseia-se numa avaliação em que se identificam alguns elementos relativos ao professor e à prática docente. Primeiramente, haveria um problema estrutural na escola básica, em que o desgaste provocado pelo trabalho docente intensificado agudiza o cansaço e o desânimo do professor. Consequentemente, ainda que este incorpore certo discurso crítico a suas aulas, sua prática efetiva, pela ausência de aprofundamento dos conteúdos ministrados em sala, é comprometida. O resultado é um ensino superficial, próximo do senso comum e sem predomínio de atividades que exijam do aluno qualquer reflexão para além da exposição do professor. Assim, haveria um problema de rendimento discente associado às condições de trabalho.

Um segundo problema seria a permanência de certos procedimentos pedagógicos contraditórios ao que se esperaria de uma perspectiva dita "crítica", associados a práticas pouco dialógicas dos docentes com os alunos:

Chamou-nos a atenção o fato de, seguidamente, mesmo quando os alunos são solicitados pelo professor a falar, serem desconsideradas suas opiniões. É uma espécie de faz de conta: o professor pergunta o que já sabe (qual a diferença entre clima e tempo, por exemplo), ou pergunta, mas não ouve a resposta. Desconsidera-a. Tanto faz se o aluno responde algo absurdo/ 'errado', ou, pelo contrário, dá uma resposta criativa, instigante. Parece, então, haver, muitas vezes, um apagamento do sujeito aluno. Isso não seria estranho se, muitas vezes, o objetivo do professor não fosse, justamente, fazer a discussão de temas polêmicos, atuais, abertos. Isso não seria estranho se muitos desses professores não se intitulassem 'críticos', a favor da 'Geografia Crítica'. O aluno é um acessório na sala. O discurso progressista do professor não conduz a uma prática efetivamente diferenciada e democrática (KAERCHER, 2004, p. 339).

Por último, o autor reforça a crítica ao descritivismo e à "decoreba" como problemas de método do ensinar Geografia, apontando a talvez maior das contradições nas aulas de Geografia: a permanência dessa metodologia a despeito da crítica da Geografia Crítica. O resultado final a partir dos aspectos apresentados é a Geografia Crítica, vista como "pastel de vento"

Algumas características das aulas de Geografia no EFM, como a dispersão temática, a superficialidade e a pressa no tratamento dos temas, a desvinculação das aulas, da escola como mundo cotidiano levam confusão ao aluno. Afinal, do que trata a Geografia? Qual o sentido dessa disciplina? Parece que essa confusão também está presente na prática de muitos professores. Acreditamos que a razão (a Geografia, com seus conteúdos e temáticas) pode ser um pretexto para lermos o mundo de forma mais poética e plural. A razão como escada, andaime para a emoção e para o encontro dos alunos com suas questões existenciais. A Geografia como uma filosofia da natureza e dos seres humanos (KAERCHER, 2004, pp. 343-344).

Entretanto, há de se destacar que, a despeito dessas afirmações, o autor parece ainda ver na Geografia Crítica "uma utopia a perseguir no que diz respeito a conseguir fazer dela uma disciplina atraente e de maior caráter reflexivo" (KAERCHER, 2004, p. 347). Mais ainda, a vê como um "capítulo em aberto". Concordamos com as ideias do autor acima citadas e entendemos que algumas de suas preocupações são relevantes se as considerarmos hoje na discussão do ensino de Geografia. Nossa discordância, porém, se dá justamente em torno de certas prerrogativas a partir das quais o autor parte na sua tentativa de compreensão de um processo tão complexo quanto ensinar Geografia na escola básica.

No nosso primeiro ponto, queremos apresentar aqui que tanto em KAERCHER (2004), como em alguns autores a seguir, encontramos a repetição em níveis diferentes de alguns ou mesmo todos dos problemas levantados no tópico anterior, retomando: a insistência em se referir à ideia de uma Geografia Crítica, vista como corrente epistemológica, por sua amparada no vício na **perspectiva paradigmática** (na medida que faz a relação direta entre Geografia Crítica e Geografia Marxista) como forma de caracterização positivista das ciências; a visão difusionista, visão linear da construção do conhecimento sob a primazia do **eurocentrismo** e a visão **academicista**, que estabelece esse mesmo conhecimento produzido a partir da universidade, colocando a escola como tábula rasa receptora de ideias.. Vejamos como estes três pontos aparecem nos textos desses autores e, mesmo sem querer, ajudam a compor uma certa narrativa da história do pensamento do ensino de Geografia. No caso de KAERCHER (2004), essas três questões aparecem presentes de forma bastante evidente, pois o autor estabelece pelo menos três pressupostos em seu trabalho.

KAERCHER parte do pressuposto da "Geografia Crítica" menos como movimento de Renovação da Geografia e mais como um tipo de paradigma, ou escola

do pensamento geográfico. Isto significa o uso de **um** modelo arbitrário de ciência, na medida em que se faz uma associação direta entre **uma** dada concepção estrita da Geografia (a "Geografia Crítica"), com **um** método, único e específico (o materialismo dialético) detentor de **um** objeto também particular de estudo (o espaço geográfico).

O materialismo dialético 4 fornece combustível para a renovação teórica da Geografia. A vinda do exílio, tanto de Milton Santos, como também de Paulo Freire, entre outros, propiciam ares de renovação, tanto na Geografia, como na teoria da Pedagogia. A GC e a Pedagogia Crítica crescem neste contexto de destape da repressão (KAERCHER, 2004, p. 24)

O curioso é que KAERCHER admite que a relação do marxismo com a Geografia aparenta ser muito mais um rótulo do que uma questão séria de método. O problema neste caso é a insistência do rótulo. Mesmo que não queira, o discurso de uma Geografia Crítica é apresentado ao leitor como algo acabado, pronto a ser servido e degustado. Se estamos corretos, a própria tentativa de contraposição de uma "Geografia Crítica" a uma "Geografia Tradicional" já demonstra um esforço que, mesmo se digno de reconhecimento, recai na armadilha de uma visão positivista de ciência, pois continua a reproduzir uma redução desta à relação objeto-método. Esse seria um dos motivos pelos quais a recusa pelo termo "Geografia Crítica", entendendo-o como movimento de Renovação da Geografia, tal qual colocado por SILVA (1983/1984), não deve ser visto como uma mera questão de semântica, ainda que reconheçamos que este ponto esteja longe de resolver a questão.

Em STRAFORINI (2001) encontramos um raciocínio similar na forma como apresenta os problemas acerca da questão do ensino de Geografia:

Podemos tentar responder a este problema de três formas. A primeira, mais costumeira e imediatista, é inserir o aluno de Geografia no contexto educacional brasileiro. (...) Uma segunda busca a esse problema e mais atual, está centrada nas discussões teóricas da própria disciplina. A avaliação que se faz é que com a inserção da Geografia Crítica nas escolas a partir da década de 80, o seu ensino se perdeu em questões econômicas, políticas e sociais. A terceira forma, a que propomos aqui, é considerar, simultaneamente, o contexto sócio, político e econômico, bem como as questões teórico-metodológicas da própria disciplina e da Educação. Desta forma, voltamos para a questão do método, ou seja, a da visão de mundo a qual este trabalho está apoiado. O método é o que nos proporciona o sentimento de pertencimento à pesquisa, pois, constantemente, ele nos chama para assumirmos uma visão de mundo, dando e amarrando a coerência entre as ideias (STRAFORINI, 2001 p. 21, grifo nosso).

Para nós, as questões sobre a política educacional brasileira estão longe de serem questões imediatistas, posto que hoje se constituem como um problema crônico da sociedade brasileira. Elas não se restringem nem aos anos 80, nem ao início dos anos 2000, quando da publicação do trabalho de STRAFORINI, muito menos à atual conjuntura. Pelo contrário, trata-se de um elemento estruturante de fundamental importância hoje para os educadores em geral.

Chamamos também atenção à definição de método destacada acima. Nos parece evidente a existência de uma dimensão do método composta por uma determinada posição do ser perante o mundo. Certamente é salutar uma entendimento claro de nossa visão de mundo (o que envolve, em última instância, o próprio reconhecimento da ideologia²⁹). Todavia, é fundamental reconhecer que, ainda que esteja associado a ela, o método não se pode se restringir a esta visão. O resultado disso seria a submissão do método à ideologia. Entretanto, o que queremos mesmo chamar a atenção aqui é para passagens da obra de STRAFORINI como as que se seguem:

Mas seria possível o ensino de Geografia Crítica na Educação Tradicional? O sistema de ideias que envolvem processo, movimento e contradição que alicerçam a Geografia Crítica seria possível de ser alcançado na Educação Tradicional? Pensamos que não. Essas duas correntes teórico metodológicas e filosóficas são completamente contraditórias, impossíveis de caminharem juntas. (...) Para que as ideias da Geografia Crítica tenham sucesso na escola, é preciso romper com a estaticidade, fragmentação, neutralidade da Educação Tradicional.

É na Geografia Crítica que o professor preocupado com um processo de ensino-aprendizagem construtivista deve-se fundamentar e vice-versa. Essa escola teórica e filosófica é a única a apresentar um método para se chegar à totalidade do mundo na sua complexidade e contradição. (...) Historicamente, as condições para o casamento da Geografia Crítica com o Construtivismo já foram dadas. O que ainda não aconteceu foi a sua festa (STRAFORINI, 2001, p. 42, grifo nosso).

Concordamos com a necessidade imperativa de coerência na relação objetivos-métodos-conteúdos-avaliação como pressuposto para o aprimoramento do ensino de Geografia. Neste sentido, STRAFORINI (2001) tem razão quando diz que a questão do método é fundamental, tanto do ponto de vista estrito à Geografia quanto do ponto de vista pedagógico. Por isso, nossa divergência aqui se dá relativamente aos marcos sobre os quais o autor desenvolve sua reflexão. Straforini ainda constrói suas bases sobre a ideia de "paradigma", a qual subsidia as noções de Geografia Crítica, Geografia Tradicional e Educação Tradicional. Assim, seu trabalho acaba por

_

²⁹ A partir da noção já citada aqui de LOWY (2007).

reproduzir os mesmos parâmetros dos anos 80, contraditoriamente às suas próprias considerações às ideias de estaticidade e fragmentação, derivantes do positivismo.

Nosso segundo ponto diz respeito à interpretação da relação entre a escola e a universidade como um fenômeno unilateral e unidirecional. Nas apreciações KAERCHER e STRAFORINI, a universidade é entendida como única instituição responsável pela produção de saberes e conhecimentos, enquanto a escola é tomada como o receptáculo destas ideias, ou no mínimo como o seu local de testes, ou laboratório.

Vejamos novamente a leitura feita por KAERCHER:

Almejamos, portanto, estudar os alcances e os limites da GC [Geografia Crítica] no EFM [Ensino Fundamental e Médio]. Como a GC nestes últimos 25 chegou na escola? Até que ponto as discussões no ES [Ensino Superior] chegaram no EFM? O ES ouve os professores do EFM? Há diálogo efetivo entre esses níveis de ensino ou permanece um distanciamento em que, via de regra o ES quer 'colonizar', 'conscientizar' os 'lá de baixo' do EFM? De outra forma: qual a relação, a comunicação, entre a Geografia que aprendemos nas universidades (formação inicial) e a Geografia que ensinamos nas escolas? (2004, p. 25, grifo nosso).

Queremos demarcar aqui que, apesar da relevância do tema, há um problema de formulação nas questões elaboradas pelo autor — "Como a Geografia Crítica chegou na escola?"; "Como o debate da universidade chegou na escola?". O problema não poder simplesmente ser colocado na lógica de "A teoria tal não chega ao lugar tal." Por que? Porque o movimento das ideias e da própria escola não se processa de forma. A relação entre a formação de professores nas universidades, o desenvolvimento científico e a incorporação de novas teorias da academia para a escola não ocorrem dessa forma linear, muito menos em termos absolutos ou coerentes. Vejam como o mesmo tipo de problema acontece em CAVALCANTI (2013, p. 21. Grifo nosso):

(...) é preciso indagar as razões da reduzida incorporação das novas propostas teóricas da Geografia na sala de aula. Uma dessas razões, certamente, diz respeito à pouca difusão dessas propostas entre os professores de ensino fundamental e médio. Isso se explica, em parte, pelas condições precárias de trabalho das escolas que dificultam o investimento (objetivo e subjetivo) dos professores no seu crescimento intelectual, além da fragilidade dos programas de capacitação de docentes em serviço e, em parte por deficiências institucionais de divulgação das análises e propostas produzidas, na maioria, no ambiente restrito das universidades (1998, p. 21, grifo nosso).

O debate sobre a escola básica no Brasil, como em qualquer outro lugar, é

mais amplo do que simplesmente a ideia de que algo que surge na academia pode simplesmente **difundir-se** para as redes de ensino básico, como uma rede de transmissão de uma via apenas. Essa discussão possui uma série de variáveis no seu movimento que não cabem na simples noção de difusão. Exige uma reflexão mais abrangente que não se apoiar simplesmente a partir de noções como Geografia Crítica e Construtivismo. Para isso, precisa partir do entendimento das relações concretas que acontecem no plano da construção das teorias geográficas e pedagógicas.

Exatamente por considerarmos a importância de se fazer um balanço profundo e detalhado do ensino de Geografia nas últimas quatro décadas, defendemos aqui a posição de que alguns pressupostos como os que destacamos também devem ser revisados, a fim de nos possibilitar a construção de melhores e mais pertinentes perguntas na hora do debate. Caso contrário, correríamos o risco de não alcançarmos a raiz dos problemas a serem enfrentados. Mais ainda, nos arriscaríamos a construir uma narrativa "liberal" do processo, facilmente passível de desconstrução em uma roupagem mais próxima das pedagogias neoescolanovistas contemporâneas, como aponta SAVIANI (2008).

Neste caso, é claro que a universidade exerce uma função dentro do aparato educacional a partir da formação de professores e da produção do conhecimento científico. Por sua vez, a escola como instituição responsável pelo acesso ao conhecimento sistematizado possui conotações mais específicas, como já vimos no tópico anterior. Entretanto, ao estabelecermos como questão principal a difusão da Geografia da Renovação da universidade para escola de forma simplificada (como se a Renovação tivesse se constituído apenas no seio da academia), assumimos de certa maneira uma relação meramente linear entre elas, baseada em posições de hierarquia e para além das funções sociais exercidas por essas duas instituições.

Assim, o problema deste tipo de abordagem está em ratificar, do ponto de vista pedagógico, numa prerrogativa mais tradicional, associada ao que FREIRE (1987) denunciou como uma "educação bancária" da melhor tradição positivista, uma narrativa a ser desmentida pela própria história escolar, algo já exposto a algumas décadas por CAPEL (1977) quando, ao apontar o processo de institucionalização da

ciência geográfica, o faz não a partir da universidade, mas pela instituição escolar.³⁰

Além disso, é fundamental levarmos em consideração que o processo de composição do aparato educacional brasileiro permite considerar ao menos dois aspectos. O primeiro deve levar em consideração a complexidade da rede escolar brasileira não apenas do ponto de vista do seu volume, em termos quantitativos, mas de questões como o percurso pelo qual certos temas conseguem se efetivar em sala de aula. Há todo um conjunto de mediações entre aquilo que a universidade pode "prescrever" e a sua chegada na escola. Tais mediações em várias circunstâncias constituem um verdadeiro "telefone sem fio" dos modos de incorporação de determinados conteúdos nos currículos e materiais didáticos. Em outros momentos, elas também passam pela dificuldade de obtenção de tempo e material de pesquisas adequados para a formação continuada de professores, até a ação dos atuais processos nacionais de avaliação os quais, pelo modo como orientam os currículos na prática, também determinam quais conteúdos deverão ser ensinados.

Pensar as possibilidades efetivas de construção de uma "Geografia Crítica" na escola, com professores de sólida formação e preparo, envolve unicamente a preocupação com o debate interno do campo geográfico, sem sua mais estreita vinculação com a formação pedagógica do docente, e muito menos com as condições de trabalho nas quais essa pessoa desenvolverá seu trabalho. Ou seja, o problema envolve um raciocínio óbvio, mas não menos importante: discutir a Geografia que se Ensina envolve algo para além do domínio dos conteúdos geográficos e da sua formação teórica. Está em pauta obrigatoriamente uma também sólida formação pedagógica e uma forte compreensão da posição política que a escola ocupa na sociedade, abrangendo assim saberes da formação docente de origens diversas, algumas difíceis e até inacessíveis ao terreno universitário.

Quando STRAFORINI (2001) defende a ideia da necessidade de uma Geografia Crítica "casada" com o Construtivismo, será que não se refere a uma visão

³⁰ "Los factores que condujeron a la existencia institucionalizada de esta comunidad, **están directamente relacionados con la presencia de la geografía en la enseñanza primaria y secundaria** en el momento en que los países europeos inician el rápido proceso de difusión de la enseñanza elemental, **fue la necesidad de formar profesores de geografía para las escuelas primarias y medias el factor esencial que condujo a la institucionalización de la geografía en la universidad y a la aparición de la comunidad científica de los geógrafos" (CAPEL, 1977, grifo nosso).**

da forma com que o ensino de Geografia se constrói em que as ideias estão fora do lugar? Não haveria um processo de maturação das ideias pedagógicas para dentro da Geografia que só poderia acontecer após uma maturação também necessária das ideias educacionais?

Podemos defender a ideia de que a premissa para os avanços da Geografia que se Ensina foi o debate sobre a Escola, proveniente do contexto de reformação da Educação no país, aliado a uma discussão de classe provinda dos movimentos de educadores, inclusive daqueles de dentro do novo sindicalismo? Ou, pelo contrário, o debate sobre essa Geografia toma a frente, assumindo assim um caráter mais endógeno diante das demais pautas? Ou ainda, a necessária vinculação do movimento docente dos anos 80, se colocou como condição para um amadurecimento profundo que só poderia vir posteriormente?

É por isso que, ao desenvolver nossa hipótese de que o Movimento de Renovação da Geografia tem como base a escola e a crítica feita à Geografia que nela se Ensina, é fundamental compreender essa escola em meio ao conjunto da sociedade onde ela se insere. Também é necessário fazê-lo a partir de referenciais teóricos adequados para identificar este complexo quadro que envolve a conjuntura nacional da época, mas os seus desdobramentos no campo geográfico e pedagógico, daí para a articulação concomitante e, aí sim, os seus impactos diretos na escola básica, bem como as articulações e respostas vindas desta para cima.

Ao mesmo tempo, tencionamos estabelecer algumas chaves teóricas necessárias para a análise deste tema. Para tanto, devemos ilustrar certos pressupostos, a fim de melhor compreender o caminho a ser percorrido.

Partimos da premissa da Geografia que se ensina na escola como uma das questões de maior destaque durante a Renovação Crítica. Naturalmente, não consideramos a crítica sobre o ensino de Geografia como tema recorrente apenas a partir da Renovação. Mesmo no início do século XX (ou seja, antes da institucionalização da Geografia brasileira), encontramos trabalhos que apontam uma estranha diferenciação da produção geográfica no Brasil daquela época. Eles destacam uma Geografia conhecida como "científica" e outra, predominante, onde acidentes físicos, enumeração e nomeação de lugares eram memorizados sem qualquer intenção de relacioná-los (ABREU, 1949, p. 212). Eles de certa forma

antecedem a crítica feita por LACOSTE (2003). O mesmo pode ser dito na primeira década do século XX com Delgado de Carvalho, autor de diversos compêndios didáticos e um defensor ferrenho de uma geografia moderna, que suprisse a ausência de rigor conceitual dos trabalhos existentes.

Entendemos o movimento da Renovação Crítica como contexto de uma contundente crítica contundente à Geografia que se ensina, em função do caráter ideológico destacado por LACOSTE (2003), MOREIRA (2010), dentre outros. Sobretudo, é a capacidade de enxergar o ensino de Geografia como instrumento de ação e de luta da classe trabalhadora o mote principal dos geógrafos desse momento.

Nossa proposta de trabalho para subsidiar a hipótese do ensino como um programa da Renovação da Geografia no Brasil pretende, portanto, partir dos seguintes pontos: a compreensão da conjuntura específica do Brasil do final dos anos 70 e na década de 80 no que tange à pauta educacional; quais foram os vetores responsáveis pela forma como se construiu e circulou a afirmação do debate sobre o ensino de Geografia ligando a crítica ideológica a uma Geografia conservadora e assim, com a Geografia escolar; a ação institucional do campo geográfico não apenas em torno do retorno da Geografia ao currículo escolar, mas na promoção desta como ponto de pauta importante dentro do próprio campo.

Capítulo 2 – Breve quadro histórico: lutas dos trabalhadores e os vetores da Renovação no Brasil

2.1 – Aspectos conjunturais

Para nós, a defesa do ensino de Geografia envolve obrigatoriamente a necessidade de um domínio teórico e prático em que ocorra a articulação de três eixos bem distintos. O primeiro diz respeito ao próprio campo geográfico, ou seja, seu estatuto teórico-epistemológico, seus fundamentos metodológicos, seus conteúdos estruturantes. O segundo, os fundamentos do saber-fazer pedagógico, aqui antecipadamente compreendido como **prática social educativa**, ou seja, aquilo que engloba a teoria da aprendizagem e a didática. Em terceiro lugar, e talvez mais importante quanto os demais, a projeção e produção de um determinado tipo de escola, o que significa compreendê-la como instituição privilegiada e responsável pelo processo educativo dentro de um projeto de sociedade.

Isto significa dizer que, ao contrário do que se fala no senso comum, o papel do docente não se resume à transmissão de conteúdos, a aula, em si. Mais do que um simples "auleiro", o conhecimento desenvolvido em sala de aula está intrinsecamente ligado a uma dada concepção de educação e, por consequência, da escola como elemento de um projeto de sociedade. Entendemos que qualquer projeto pedagógico que não busca amparar-se em uma perspectiva mais ampla de mundo está necessariamente fadado a reproduzir a estrutura socioeducativa vigente. Ou seja, pensar a Geografia que se ensina exige da pessoa que a faz, pensar a sua prática docente cotidiana, estabelecendo sua localização dentro de um campo político (de *polis*) mais amplo e complexo de disputa onde ela está obrigatoriamente situada. Significa, pois, também pensar a escola, para usar uma terminologia um tanto fora de moda, mas que ainda consideremos válida, do ponto de vista da *superestrutura*.

Uma vez colocado nosso entendimento da política como elemento amalgamador da Geografia com a pedagogia, encontramos implicada a adoção de determinadas chaves teóricas que deem conta da demanda de análise da sociedade

brasileira. Para esse fim, nos utilizamos do corpo proveniente das ideias de Antonio GRAMSCI e seus intérpretes, que realiza um esforço de teorização para o que pretendia criar de uma ciência política dos operários.

A leitura feita por Gramsci dos textos marxianos e leninistas resulta numa apropriação que ao mesmo que incorpora e abre algumas ideias centrais do pensamento de MARX, também apresenta um pensamento original por parte desse autor. De fato, para GRAMSCI, pensar a política do proletariado, e sobretudo da classe operária italiana era a sua questão prioritária e é partir disso que conduziu a confecção de um corpo rico de categorias analíticas, nem todas elas necessárias ou relevantes para nosso objetivo, algumas, entretanto, são fundamentais, a começar pela categoria Estado.

O debate entre as categorias de Estado e de sociedade civil advém de uma longa trajetória do pensamento cuja gênese deriva da perspectiva contratualista de base anglo-saxônica (FONTES, 2007) Especificamente dentro do pensamento marxiano, a discussão é colocada no momento que MARX se propõe a ultrapassar a filosofia do Direito de Hegel, diagnosticando seu problema central, a alienação provocada pelo idealismo, e propondo a inversão de sua lógica.

A divisão do Estado em família e sociedade civil é ideal, isto é, necessária, pertence à essência do Estado; família e sociedade civil são partes reais do Estado, existências espirituais reais da vontade; elas são modos de existência do Estado; família e sociedade civil se fazem, a si mesmas, Estado. Elas são a força motriz. Segundo Hegel, ao contrário, elas são produzidas pela Idéia real. Não é seu próprio curso de vida que as une ao Estado, mas é o curso de vida da Idéia que as discerniu de si; e, com efeito, elas são a finitude dessa Idéia; elas devem a sua existência a um outro espírito que não é o delas próprio; elas são determinações postas por um terceiro, não autodeterminações; por isso, são também determinadas como "finitude", como a finitude própria da "Idéia real" (MARX, 2005, p.30, grifo nosso)

Para MARX, a separação ontológica dessas duas categorias é entendida como a gênese da alienação política, uma vez que, para ele, a sociedade civil entendida aqui como o "povo" é a manifestação viva do próprio Estado, é seu poder instituinte, aquele que dá seu estatuto fundante, é o que garante o Estado como o Poder instituído.

Porém, a partir do momento que este Estado é visto não como produto mas como sujeito, mais do que subjugar o povo, coloca-o como um ente à parte, distanciado e oposto. Esta é a especulação encontrada na filosofia hegeliana e que

fundamenta o Estado moderno burguês.31

Entretanto, MARX não realiza um mergulho mais profundo a fim de esmiuçar as possibilidades analíticas da sociedade civil como categoria da política. Isto será realizado apenas no século seguinte por GRAMSCI. É com este autor, dentro de sua teoria ampliada do Estado, que temos a criação de uma visão mais clara acerca das relações entre Estado e sociedade civil e as formas pelas quais os mecanismos de manutenção hegemônica do poder são elaborados.³²

Nesse processo, o marxista sardo superou, significativamente, o pensamento de Lenin, elaborando um rico e inovador conceito de Estado. Cabe destacar que, dentre as razões para tal "avanço" estão a própria conjuntura histórica por ele vivida – bem distinta daquela do marxismo do século XIX – e uma experiência indelével, oriunda da própria história da Itália de seu tempo: a ascensão do fascismo e a adesão a ele prestada pelas classes subalternas, mormente os camponeses, "adoradores" de Mussolini. Foi partindo desta última perplexidade que Gramsci refletiu sobre as peculiaridades do Estado capitalista ocidental (MENDONÇA, 2007, p. 6).

Na leitura gramsciana, o Estado ocupa uma posição central nas relações políticas que se desenvolvem no seio da sociedade civil, ao mesmo tempo que apresenta uma modificação fundamental, ampliando-se para além da ideia comum do "Estado-Força", ou seja, de uma acepção mais tradicional onde a ação política está ligada a ideia de potência para outra em que se adota a noção de hegemonia. Assim, o que caracteriza o Estado moderno é a existência de mecanismos de conquista da hegemonia, compondo um complexo arsenal de elementos de subordinação ideológica. Essa composição abrange tanto as características da coerção, típica do Estado-Força, quando os mecanismos de convencimento. Assim, a ação do Estado deve ser compreendida nesta relação dialética de coerção-convencimento.

Deriva-se desta concepção de Estado, duas outras categorias analíticas desenvolvidas por GRAMSCI, as de sociedade política e, por fim a de sociedade civil. A perspectiva gramsciana na percepção destes dois conceitos tem como objeto de recusa tanto a visão tida como "economicista", seja ela na versão liberal, seja ela

³¹ Ver a apresentação de ENDERLE, 2005, p. 21.

³² Cabe destacar que a visão comum acerca de GRAMSCI como o "teórico das superestruturas" além de deturpadora, é equivocada, uma vez que o filósofo sardo "jamais abdicou da estrutura como ponto de partida de seu edifício teórico, ainda que tenha a ela dedicado menos espaço do que à política e ao Estado. Todavia, a premissa de que o Estado atua para manter as condições de dominação da classe trabalhadora pela burguesia no mundo capitalista está presente em seu trabalho e não pode ser minimizada" (MENDONÇA, 2014, p.33).

presente em algumas tendências da tradição marxista, como também não coaduna com certo tipo de "estatolatria", propondo assim, uma relação dialética da relação "identidade-distinção" entre sociedade civil e sociedade política, essas duas esferas da "superestrutura", sendo assim concebidas como sendo distintas e relativamente autônomas do ponto de vista analítico, porém absolutamente inseparáveis na prática.

Por sua vez, a sociedade civil, compreende os "organismos privados e voluntários" e busca fazer a elaboração e difusão de ideologias e valores simbólicos que visam a sua direção. Assim, passa a ser composta pelos diferentes grupos sociais que, entre si, passam a se relacionar, e também disputar, o controle do aparato promovido pelo Estado (sociedade política). Coletivos, empresas, instituições privadas, associações de classe ou sindicatos patronais, movimentos sociais, instituições religiosas de diferentes origens, em maior ou menor medida, buscam sua infiltração, a fim de deter os meios necessários a promover a veiculação de seus próprios projetos políticos e de suas ideologias.

Pensar a disputa da sociedade civil por esse "ente" consubstanciado institucionalmente no Estado, permite a compreensão mais detalhada de como os grupos antagônicos que convivem no seio da sociedade civil constantemente tem como objetivo infiltrar e capilarizar seus interesses e valores simbólicos por meio da obtenção do aparato estatal, uma vez que, novamente, a via do simples convencimento "por dentro" da sociedade civil, apenas por si não garante necessariamente o predomínio de uma classe perante a outra.

Tal mudança, longe de um mero formalismo, atingiu em cheio o núcleo da matriz liberal, posto distinguir, com clareza, uma esfera propriamente política distinta da esfera civil anterior, demonstrando uma inovação fundamental: que o indivíduo, na matriz marxiana, jamais teria vivido, historicamente, em "estado de natureza". Mais que isso: que a sociabilidade humana não se limitava tão somente —como o preconizava a matriz liberal — ao âmbito do político (MENDONÇA, 2014, p. 4).

Assim, no caso da Educação, é dentro dessa sociedade política onde encontramos o governo na sua divisão de poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), bem como a instituição escolar. Ou seja, a compreensão dos aparatos ligados às políticas educacionais desde a elaboração, tramitação e efetivação das políticas educacionais até a escala da escola, onde esta se apresenta cotidianamente como aparato de dominação.

A relação entre as instituições promotoras das políticas públicas educacionais e os grupos criados no interior desta sociedade civil também precisam ser consideradas em termos das suas ações individuais (aquilo que estes atores comuns produzem e promovem dentro de suas esferas internas), bem como do entrecruzamento de suas atividades (a capacidade de pressão e tomada de espaço de determinados setores da sociedade civil que se capilarizam dentro da esfera estatal e conseguem se institucionalizar em matéria de política pública, passando a obter, portanto, o caráter de normatização estatal, promovido apenas pelo poder da sociedade política e o reconhecimento da própria sociedade civil.

(...) o que equivale a falar de uma permanente tensão entre Contra-Hegemonias. Mas, para tanto, é indispensável que o sujeito coletivo, organizado junto a este ou aquele aparelho privado de hegemonia – donde a importância fundamental dos intelectuais – busque inserir seus porta-vozes – intelectuais – na própria Sociedade Política ou Estado Restrito. Vê-se, pois, que a idéia do Estado Ampliado, além de altamente dinâmica, corresponde às lutas de classe que, ininterruptamente, atravessam, tanto a Sociedade, quanto o Estado (MENDONÇA, 2014, p. 7).

Desta forma, se encontramos diversas associações, sindicatos, partidos políticos, movimentos sociais e outras formas de organização coletiva, "organismos privados e voluntários" que tem como sua frente de atuação a educação no Brasil, é preciso que enxerguemos todos estes entes como atores distintos da sociedade civil que, dentro de suas linhas político-ideológicas, sem qualquer exceção, disputam o aparelho estatal por via das instituições que compõem o todo da sociedade política. Para isso, eles definem suas concepções pedagógicas, se utilizam de sua capacidade maior ou menor de capilarização junto às redes midiáticas, reúnem e formam quadros intelectuais de divulgação e convencimento das suas ideias e criam suas redes de atuação onde buscam coordenar ações locais, regionais e nacionais.³³

Pensar o Estado gramscianamente é pensá-lo sob uma dupla perspectiva: 1) a das formas mediante as quais as frações de classe se consolidam e organizam para além do âmbito da produção, no seio da Sociedade Civil e 2) a das formas através das quais as agências ou órgãos públicos contemplam projetos e/ou atores sociais, emanados dos aparelhos privados de hegemonia, dos quais a Sociedade Civil se faz portadora. Uma delas, certamente, possuirá papel hegemônico junto a um dado órgão, porém, ainda

.

³³ Podemos incluir com exemplos na pauta educacional tanto os movimentos associados à ala ligada ao setor privado como "Amigos da Escola", movimentos de caráter conservador como o "Escola sem Partido", como organismos ligados aos setores mais progressistas como a Associação Nacional de Formação de Professores, a Associação Nacional de Pesquisa em Educação, o "Professores contra o Escola sem Partido" e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, na medida que ambos fazem a disputa pela hegemonia das instituições políticas.

assim, outras também se farão presentes, através de seus intelectuais, em constante conflitividade (MENDONÇA, 2014, p. 7-8).

Uma vez apresentado este escopo inicial, em Gramsci encontramos, a partir do uso destas três categorias (Estado, Sociedade Civil e Política) também uma diferenciação entre aquilo que chama de sociedades de tipo "ocidental" e sociedades de tipo "oriental". Cabe destacar que a razão do autor ter estabelecido esta tipologia baseia-se na tentativa de compreensão das diferenças entre as sociedades russa e italiana que culminaram na experiência distinta que o movimento comunista realizou nesses dois países.

Para o autor, uma chave fundamental que deveria servir de guia estratégico para o partido era a leitura, promovida inicialmente por MARX e desenvolvida por LÊNIN, da formação econômica social de cada lugar, o que implicava perceber as especifidades que cada configuração social detinha. Em GRAMSCI podemos encontrar uma interpretação do marxismo, e por que não dizer do leninismo, que permitiu ao intelectual sardo desenvolver uma leitura original, tendo em vista a necessidade de obter uma leitura mais "estruturada" das superestruturas, ou seja, a relação entre o que se viria de chamar de ciência política, ideologia e dominação.

Dito isso, para melhor precisar estas duas categorias voltemos ao que diz o autor, numa passagem já considerada célebre pelos seus intérpretes:

No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa: No Ocidente, entre Estado e sociedade civil havia uma justa relação e, quando se dava um abalo do Estado, percebia-se imediatamente uma robusta estrutura da sociedade civil. O Estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual havia uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas: a proporção variava de Estado para Estado, decerto, mas precisamente isso exigia um rigoroso reconhecimento de caráter nacional (GRAMSCI apud COUTINHO, 1998, p. 145).

A partir da citação acima vemos que em GRAMSCI, na noção de "Oriente" a relação entre Estado e sociedade civil mostra uma preponderância do maquinário estatal em detrimento de uma sociedade civil ainda fraca e desestruturada em termos de suas organizações próprias e de seu funcionamento, sendo facilmente moldável aquilo que lhe é imposto pelo Estado, ou seja "primitiva e gelatinosa", definição facilmente aplicável à situação da Rússia daquele momento, advinda de um Estado centralizador ligado a uma forte aristocracia czarista, com uma enorme massa de camponeses e uma exígua classe intermediária.

Já na noção de "Ocidente" há um Estado de igual força, sem nenhuma depreciação em relação às sociedades de tipo oriental, com uma sociedade civil "robusta", havendo entre ambas "uma justa relação". Com isso, pela leitura de COUTINHO (1998), nestas sociedades de tipo "ocidental", a relação entre Estado e sociedade civil ocorrerá de forma mais equilibrada no jogo do poder, posto que ao Estado-forte haverá a contraposição de uma sociedade civil também forte e organizada. Importante salientar que essa tipologia não se constrói numa oposição estanque, ou seja, a despeito das metáforas geográficas utilizadas por GRAMSCI, a consideração daquilo que se entende por "ocidentalidade" ou "orientalidade" se dá a partir de uma formação social que é "o resultado de um processo histórico" A Ainda segundo COUTINHO, isto significa dizer que existem, portanto, "processos histórico-sociais, diacrônicos, que fazem com que uma formação social se torne 'ocidental', ou, mais concretamente, que passe a ter um Estado 'ampliado', no qual exista uma 'justa relação' entre Estado e sociedade civil" 55

Como vimos até o presente momento, as categorias analíticas desenvolvidas por GRAMSCI têm como diferença marcante, em comparação com boa parte da tradição clássica do marxismo, o tratamento específico aos aspectos superestruturais do capitalismo, daí a presença marcante de conceitos como hegemonia, ideologia, Estado, sociedade, coerção, revolução passiva, entre outros. Em relação a esta última, existe uma certa unanimidade em reconhecê-la como uma noção de destaque dentro das reflexões encontradas nos Cadernos do Cárcere. Para COUTINHO, 1998, trata-se, inclusive de um instrumento de "inestimável utilidade para contribuir à especificação e à análise do caminho brasileiro para o capitalismo, um caminho no qual o Estado desempenhou frequentemente o papel de principal personagem". 36

Sobre esta noção, GRAMSCI coloca que:

O fato histórico da ausência de uma iniciativa popular unitária no desenvolvimento da história italiana, bem como o outro fato de que o desenvolvimento se verificou como reação das classes dominantes ao subversismo esporádico, elementar, desorganizado, das massas populares, mediante 'restaurações' que acolheram uma certa parcela das exigências provenientes de baixo: trata-se, portanto, de 'restaurações-progressistas' ou 'revoluções-restaurações', ou ainda 'revoluções-passivas (GRAMSCI apud COUTINHO, 1998, p. 138).

³⁴ COUTINHO, 1998, p. 145

³⁵ COUTINHO, 1998, p. 145.

³⁶ COUTINHO, 1998, p. 137.

A revolução passiva está relacionada, portanto, à ideia de reação a algum movimento efetivo e radical de revolução popular, e uma "restauração", na medida que essa reação vem acompanhada da incorporação a "uma certa parcela das exigências populares". Dessa forma, mantém-se a composição do poder via dominação das classes dominantes, porém com transformações de caráter efetivo, que acabaram por modificar sensivelmente a composição das classes e, por fim, permitiram que novas transformações reais viessem a surgir. (COUTINHO, 1998).

A noção de revolução passiva para o entendimento do caso brasileiro permite, sobretudo no período ditatorial, compreender não apenas as transformações estruturais da sociedade da época, como age como um instrumento articulador destas para as mudanças no âmbito da superestrutura, para o nosso, das tendências educacionais em curso naquele momento histórico.

Neste quesito, a universidade e a escola devem ser compreendidas como aparelhos de hegemonia. Enquanto a universidade carrega a especificidade histórica no Brasil voltada para a formação dos quadros intelectuais, sejam eles tradicionais, sejam eles orgânicos da classe burguesa, a escola notadamente a de caráter público, teve como premissa básica o fundamento da cisão de classes, com as elites tendo acesso ao conhecimento científico sistematizado negado às classes populares, conjuntamente a formação disciplinar (aqui entendida mesma na acepção de disciplinarização dos indivíduos) e de disseminação ideológica.

Longe de serem vistas como instituições antagônicas ou dicotômicas, Universidade e Escola são parte de um mesmo aparelho educacional, com especificidades distintas nas suas etapas de formação que buscam cumprir. São, assim, aparelhos de hegemonia sujeitas elas próprias a disputas em seu interior. Universidade e Escola, passam a ser entendidas como aparelhos que, por aliar de forma ímpar essas características de coerção e dominação, encontram-se no ponto de articulação entre sociedade civil e sociedade política.

A adoção e apresentação destas categorias implica às seguintes perguntas: a) a sociedade brasileira pode ser caracterizada como "ocidental" ou como "oriental"? b) Se entendemos como resposta a primeira opção, até que ponto, o caso brasileiro chegou no seu processo de amadurecimento de sua "ocidentalização"? Em que as

questões educacionais, e mais especificamente, do Ensino de Geografia, podem ser compreendidas dentro desta avaliação? Não temos espaço aqui para responder plenamente estas perguntas, mas desejamos a partir delas tencionar daqui em diante a relação entre as políticas de Estado, inclusas as políticas educacionais e as suas repercussões para dentro da Educação e da Geografia.

2.2 – A ditadura Brasileira como "revolução passiva": Teoréticos e Tecnicistas em meio à Geografia que se Ensina

A fim de mostrar como esta relação entre as políticas educacionais e o ensino de Geografia dão-se, mostraremos algumas partes da história brasileira em que a correlação de forças políticas não permitiu avanços expressivos nesse campo, mesmo a despeito dos esforços feitos no período em prol de um discurso de modernização do Ensino.

Se observamos a maior parte da história brasileira, desde o início da colonização portuguesa, passando por toda a fase imperial, os primeiros anos da República até as primeiras décadas do século XX, é razoavelmente óbvio dizer que o Brasil experimentou uma configuração social de tipo "oriental". Mesmo se nos apegarmos ao final do século XIX, em que já se verificava a existência de partidos políticos, formação de sindicatos, o fim do Estado religioso em que a Igreja Católica deixa de ser um "Aparato Ideológico de Estado" e passa a ser conformar com um "aparelho privado de hegemonia"³⁷, veremos alguns pontos que sinalizam certas referências a um regime tipicamente liberal, o fato é que a configuração predominante da sociedade civil brasileira até então era bastante desigual em relação ao poder do Estado – por sua vez bastante forte, haja vista o vasto aparelho burocrático do Executivo.³⁸

³⁷ COUTINHO, 1998, p. 147.

³⁸ COUTINHO, 1998, P. 147-148, chama a atenção para o fato de que, até mesmo em função da permanência do regime escravocrata no país qualquer possibilidade de direito civil, por princípio já era sumariamente impossível, assim a escravidão seria uma característica típica de qualquer sociedade de tipo "oriental".

Durante o Império e a Primeira República, por sua vez, a despeito da enorme repressão verificada neste período, é bastante expressivo o crescimento do movimento operário, da classe média, dos movimentos sociais, das greves e outras movimentações da classe trabalhadora. A reação a esses movimentos por parte da elite dominante resultou em uma revolução passiva, a chamada Revolução de 1930. Por quê? Ao mesmo tempo que os setores mais modernos da oligarquia agrária brasileira conseguiram consolidar-se em um bloco novo de poder, o fizeram sob a cooptação do setor mais moderado da classe média — os tenentes. Devido a esse movimento das elites houve uma obstrução do movimento de organização da sociedade civil, porém em alguns pontos específicos foram criadas condições de avanço no processo de "ocidentalização", processo tornado mais nítido após a queda do Estado Novo e durante o período democrático existente entre os governos de Juscelino Kubitschek, o curtíssimo tempo de Jânio Quadros e o período de João Goulart no poder, até o golpe de 1964.

Nessa primeira metade do século passado o Brasil experimentava mudanças bruscas em sua economia, sobretudo pela transição de seu modelo agrário-exportador para o que convencionou-se chamar de "substituição de importações", através do processo de industrialização. Logo após a Segunda Grande Guerra as normas que coordenariam a política econômica podiam ser resumidas basicamente no binômio modernização-desenvolvimento, significando a preocupação em colocar o país no cenário internacional ao nível dos países "civilizados" da Europa e da América do Norte.

Com esse objetivo a ideologia desenvolvimentista buscava se disseminar em todos os aspectos da política nacional, direcionando-os para os padrões norte-americanos uma vez que os Estados Unidos haviam se afirmado como o novo centro polarizador hegemônico mundial, em disputa apenas com a União Soviética no contexto da Guerra Fria. Assim como a preocupação com o setor econômico, paralelamente concentravam-se esforços no desenvolvimento científico e tecnológico (sobretudo este último) pelo julgamento de serem considerados fundamentais para a ascensão do Brasil como uma nova potência. Não despropositadamente, já na década de 40 eram criados centros independentes de pesquisa como o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, sucedido logo depois pelo Instituto de Matemática Aplicada e Pura,

no Rio de Janeiro, além do Instituto de Física Teórica e do Instituo Tecnológico da Aeronáutica de São José dos Campos, ambos em São Paulo (este último em íntima colaboração com o Massachusetts Institut of Technology). Porém, não havia ainda uma mudança expressiva no panorama nacional, pelo fato de existir pouca demanda do setor secundário por inovação tecnológica e das universidades já existentes não possuírem condições de preencher essa demanda, muito menos de compensar as lacunas de produção tecnológica.

No que se refere ao ensino superior, percebem-se os reflexos da ainda recente Reforma Universitária de 1968: a substituição da cátedra pelo regime departamental; a implantação do sistema serial de disciplinas pelo de créditos, entre outros. A instituição que durante décadas esteve influenciada pelo padrão francogermânico, se vê transformada pelo modelo norte-americano de universidade. Neste momento a pós-graduação no Brasil não era organizada de acordo com os padrões institucionais hoje existentes, funcionando de forma desregulada. A titulação de doutor era simplesmente obtida após um determinado tempo em que o indivíduo se mantinha envolvido em atividades de ensino e pesquisa de forma independente, sem a necessidade do candidato ter que passar pela etapa do mestrado. Todo esse procedimento tinha suas origens nos moldes do modelo francês então predominante na academia. O

No caso específico da pauta educacional existem alguns pontos que carecem de destaque. O primeiro deles diz respeito à maneira como historicamente se deu o processo decisório de condução dos planos de educação nos âmbitos do Executivo e do Legislativo. De fato, a regra básica na tradição da legislação do ensino no Brasil coloca o protagonismo do Governo Federal na elaboração inicial dos projetos de Lei que versam sobre as diretrizes e bases do ensino, com a participação do Congresso Nacional, num segundo momento, a partir das emendas em que o texto final surgisse, seja a partir de mudanças substanciais ou estruturais (SAVIANI, 2006b).

Entretanto, há de se destacar outro padrão que complementa esse. Vem do fato, também histórico, de que a elaboração das políticas educacionais no caso brasileiro, vem "sempre do núcleo do Estado, nunca na periferia. Primeiro sai uma Lei

-

³⁹ CUNHA: 1991, p. 18

⁴⁰ Idem: p. 296

ou Decreto Federal, a partir das quais leis ou decretos estaduais são promulgadas e, em função desses todos, saem leis ou decretos municipais" (CUNHA, 1981, p.5).

O segundo aspecto deve-se, portanto, às capacidades dos diferentes grupos que disputavam a pauta educacional de estabelecer suas representações no momento de elaboração destes textos normativos. O terceiro, por fim, envolve o próprio embate de ideias sobre a Educação Brasileira a partir desses mesmos grupos com seus intelectuais de frente e discursos. O exercício que propomos envolve uma tarefa extremamente complexa, que não cabe nas intenções deste texto, mas que envolve a tentativa de articular o cenário político nacional e suas inflexões dentro das propostas de Geografia que se Ensina, a fim de sustentar nossa posição acerca da relação estreitamente simbiótica entre o debate específico do Ensino ligado intrinsecamente ao palco mais das políticas educacionais. Buscar fazê-lo aqui significa assumir essa tarefa como desafio e ter consciência das limitações e dificuldades que o trabalho exige, sabendo de sua importância para o campo do Ensino.

Na primeira metade do século XX, o Estado Novo buscou desenvolver uma pedagogia da nacionalidade⁴¹ como base de sustentação de uma política cultural, que por sua vez seria responsável pela forja de uma identidade nacional,⁴² não à toa o Ministério do Trabalho e o Ministério de Educação e Saúde Pública figuram entre as novidades trazidas por Vargas ao tomar o Poder no governo provisório. Logo no primeiro semestre de 1931, o então ministro Francisco Campos, baixou um conjunto de seis decretos regulamentando o ensino no Brasil no que ficou conhecido como *Reforma Francisco Campos*, tornando evidente nesse cenário que o tema da educação assumia *mister* importância, compondo parte expressiva das pautas governamentais e intelectuais.⁴³

⁴¹ DUTRA, 2013, p. 229.

⁴² "Os tempos eram de nacionalismo e de cultura, e todo esse afã de buscar um conhecimento sobre o Brasil e de pesquisar sua história coincidiu com a elaboração de ensaios de interpretação do país, que se tornariam clássicos do nosso pensamento social, pois sumiriam o desafio de compreender as especificidades da "formação social brasileira" e os dilemas e entraves para o acesso do país à modernidade, na chave das dicotomias tradição e civilização, particular e universal (DUTRA, 2013, p, 244).

⁴³ Foram decretados: a criação do Conselho Nacional de Educação (19.850/31); sobre a organização do ensino superior no Brasil, adotando o regime universitário (19.851/31); sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro (19.852/31); sobre a organização do ensino secundário (19.890/31); sobre o ensino religioso nas escolas públicas (19.941/31); sobre o ensino comercial, regulamentando a profissão de contador (20.158/31) e sobre as disposições de organização do ensino secundário (21.241/32) (SAVIANI, 2008, p. 196).

O contexto da época ilustra a disputa que a pauta da educação assume, tendo em vista, a compreensão mútua de diversos setores do espectro político sobre o papel fundamental da educação como peça para o motor desenvolvimentista do país, num sentido mais progressista, e mesmo do seu papel como fundamentador de um discurso que garantisse o arrefecimento dos conflitos regionais a partir de uma ideologia nacionalista, para os setores mais conservadores.

Consideremos, portanto, que o palco em surgem os Pioneiros da Escola Nova como movimento em prol da modernização do ensino, por consequência da sociedade brasileira, permite dizer

(...) que no campo educacional, emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização: de outro lado, a Igreja Católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica. Essas duas forças desempenharam um papel de relativa importância como dispositivos de sustentação do "Estado de compromisso", concorrendo cada uma à sua maneira e independentemente de seus propósitos explícitos, para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial (SAVIANI, 2008, p. 193).

Nesse contexto o pensamento dos Escolanovistas pode ser sistematizado a partir dos relatos de seus três mais influentes pensadores: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho que respectivamente, trazem as bases filosóficas e políticas, as bases sociológicas, e as bases psicológicas do movimento renovador. Apontamos, então, na escala macro do país neste momento um forte debate acerca da educação como instrumento de desenvolvimento do país, mobilizando boa parte dos círculos intelectuais e convergindo até mesmo grupos politicamente antagônicos como a ala mais conversadora da Igreja Católica, os liberais e os comunistas em pontos bastantes específicos como a necessidade de modernização dos métodos de ensino, e a inclusão das novidades tecnológicas das mais recentes para a época como o cinema educativo.

No cenário interno da Geografia, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, também pontuava a necessidade de modernização das técnicas de ensino de Geografia. De fato, a relevância de Delgado de Carvalho para o ensino de Geografia do século XX já se transformou em interesse de diversos autores como ROCHA (1996). Se a institucionalização da Geografia Acadêmica na década de 1930 ainda é tida por muitos como um marco no surgimento da Geografia

Moderna, mesmo com suas críticas e desconstruções,⁴⁴ o caso específico de deste geógrafo é, ao menos, reconhecido como responsável de um movimento antecedente voltado para a modernização da Geografia a ser ensinada.

O movimento escolanovista, em geral, teve sua hegemonia no círculo das ideias educacionais do Brasil até a década de 60, quando perde força para as perceptivas mais tecnicistas. Não apenas teve repercussões como a construção de modelos experimentais de escolas, como o caso da Escola Parque desenvolvida por Anísio Teixeira inicialmente na Bahia e posteriormente implantada na cidade de Brasília, o Colégio de Aplicação da USP em 1961, e os próprios projetos da Universidade do Distrito Federal e da Universidade de Brasília, experiências inovadoras no campo do ensino superior, como permitiu o surgimento de uma perspectiva filosófica a respeito do papel da educação no desenvolvimento do ser humano que criou os elementos básicos necessários para a elaboração, estruturação dos fundamentos do pensamento freireano.⁴⁵

Se considerarmos todos estes aspectos, cabe então a seguinte questão: o que causou a interrupção desse processo? Quais elementos podem ser identificados para explicar o não desenvolvimento dessas ideias no cenário nacional, e mais específico, no cenário interno da Geografia, haja vista o esforço de Delgado de Carvalho na proposição de um novo ensino de Geografia?

Identificamos nesta questão a origem de alguns pontos que julgamos necessários como base para compreender as dificuldades de avanço no campo educacional e do próprio ensino de Geografia. O primeiro deles diz respeito ao próprio posicionamento da sociedade brasileira nesta conjuntura.

Como apresentamos acima, o período do Estado Novo pode ser caracterizado como um exemplo da terminologia gramsciana de *revolução passiva*, ou seja, a Revolução de 1930, ao mesmo tempo que promovia uma reorganização do poder no

⁴⁴ Em relação a essas críticas ver SOUSA NETO, 2001.

⁴⁵ "Se o movimento escolanovista se inspira fortemente no pragmatismo, o MEB [Movimento de Educação de Base] e o Movimento Paulo Freire buscam inspiração predominantemente no personalismo cristão e na fenomenologia existencial. Entretanto, pragmatismo e personalismo, assim como existencialismo e fenomenologia, são diferentes manifestações da concepção humanista moderna, situando-se, pois, em seu interior. É lícito, portanto, afirmar que sob a égide da concepção humanista moderna de filosofia da educação acabou por surgir um outro aspecto do processo mais amplo de renovação da pedagogia católica que manteve afinidades com a corrente denominada 'teologia da libertação'" SAVIANI, 2008, p. 303.

Governo, atacando a lógica de revezamento feita pelas elites latifundiárias desde o surgimento da República Velha, uma vez estabelecida tratou de apaziguar as tensões entre essa fração da burguesia nacional com seu novo setor ligado à indústria, além de outros setores de classe média e outros inclusive da própria classe trabalhadora. Assim, o modus operandi patrimonialista burguês destes grupos foi mantido a partir de um pacto entre capital e trabalho.

Dentro desse contexto a elaboração de uma pauta política envolvendo as esferas da cultura e da educação foram fundamentais para a forja do elemento discursivo aglutinador do Estado Novo e, portanto, as condições para a efervescência dos círculos intelectuais preocupados com a escolarização do país estavam dadas, dentro de alguns limites marcados pelos setores mais conservadores, como por exemplo, a pauta da escola pública obrigatória que foi rechaçada na Constituição de 1934. O problema maior, no entanto, foi que dentro de um sistema de governo em que as condições de manutenção de poder político e econômico das elites exigiam graus cada vez mais maiores de crescimento, a contradição entre o desenvolvimento da burguesia nacional e os avanços da classe trabalhadora tendia a esgarçar-se até o ponto de se tornar absolutamente insolúvel e inaceitável para ambas as partes.

Neste sentido, mesmo o período posterior ao Estado Novo, durante os governos de Juscelino Kubitschek e Jânio Quadros, até a queda de João Goulart com o golpe de 1964, refletiu a perda contínua de espaço político para esses grupos ligados a uma perceptiva pedagógica mais progressista, ao mesmo tempo que setores de grupos conservadores criavam seus próprios aparatos institucionais.

Em maio de 1959, foi fundada a primeira organização de caráter empresarial com fins de ação para atingir as políticas públicas daquele momento, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), que deixava explícita sua tarefa de combate ao chamado "estilo populista de Juscelino". (SAVIANI, 2008, p. 342). As principais atividades do IBAD consistiam em propaganda e interferência na política institucional, sobretudo nas eleições do Executivo e do Legislativo, utilizando-se de recursos como aliciamento e compra de votos de parlamentares, chegando a apoiar a candidatura de Jânio Quadros à Presidência da República. Após as investigações sobre interferência de capital estrangeiro feitas em Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), em 1963, o Instituto foi dissolvido por decisão judicial. Em seguida, veio a fundação do Instituto

de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), fundado em 1961 por empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo, também relacionados com empresas multinacionais, mas agora também ligados à Escola Superior de Guerra (ESG), se dissolvendo em 1971.

O IPES, por sua vez, desenvolvia atividades de doutrinação por via dos meios de comunicação de massa, com órgãos como entidades sindicais, estudantis, feministas, partidárias, inclusive com o próprio IBAD fazendo um verdadeiro "complexo IPES/IBAD" (DREIFUSS, 1981, p. 281-338). Como forma de realização destas atividades este complexo se estruturava em diversos setores de trabalho, dentre os quais se destacava o setor educacional.

Ainda conforme SAVIANI (2008) neste período dois eventos são importantes para entender o movimento que iniciou as bases de construção do pensamento educacional tecnicista no Brasil: o simpósio sobre a reforma da educação de dezembro de 1964 e o Fórum "A Educação que nos convém". Este simpósio sobre a reforma da educação buscou discutir os eixos básicos de uma política educacional que pudesse acelerar o processo de desenvolvimento socioeconômico do país, o que resultou no documento "Delineamento geral de um plano de educação para a democracia no Brasil". De forma geral, a redação deste documento teve como premissa os estudos envolvendo economia de educação que consideravam os investimentos no ensino a assegurar o aumento da produtividade e da renda, colocando que a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática, enquanto que o ensino médio, nesta mesma linha deveria objetivar a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento conforme um diagnóstico de demanda efetiva de mão-de-obra qualificada. Por fim, o ensino superior deveria formar e preparar os quadros dirigentes e especializados do país.

Aqui é preciso destacar que, enquanto esse documento pretendia estabelecer objetivos e encaminhamentos das etapas da educação básica e do ensino superior, direcionando a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e colocando a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação, o que seria feito efetivamente durante o governo civil-militar, os preceitos pedagógicos por detrás dessa sistematização serão dados a partir do Fórum "A Educação que nos convém". Assim, segundo SAVIANI, esse fórum era uma resposta

da classe empresarial "à crise educacional escancarada com a tomada das escolas superiores pelos estudantes, em junho de 1968. Diante dessa conjuntura e receando que a resposta do governo não correspondesse às suas expectativas, o IPES decidiu atuar como um grupo de pressão junto ao Estado" (2008, p. 344).

De forma geral, o sentido dado por estes conferencistas pode ser encontrado na

(...) ênfase dada aos elementos dispostos pela teoria do capital; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais (SAVIANI, 2008, p. 344).

Essa era a concepção pedagógica articulada pelo IPES, que veio a ser incorporada nas reformas educativas instituídas pela lei da reforma universitária, pela lei relativa ao ensino de 1°. e 2°. graus e pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização. SAVIANI (2008). Assim como os empresários ligados ao IPES operavam em articulação com seus colegas americanos e contavam com a sua colaboração financeira, também no planejamento e na execução orçamentária da educação se estreitou a relação com os Estados Unidos, celebrando-se acordos de financiamento da educação brasileira com a intermediação da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) (DREIFUSS, 1981).

Essas influências supracitadas também se combinaram na produção geográfica do período, seja no IBGE, nos meios universitários ou em publicações da área, assim como, igualmente, se fizeram notar essas influências nas formulações ligadas ao planejamento. No campo específico da Geografia, cabe entender que motivos levaram os geógrafos a aderirem a esta linha ideológica, a ponto de romperem com a tradição anterior de origem vidalina, dando origem a chamada Nova Geografia, ou Geografia Teorético-Quantitativa, que período aproximado de 1969 a 1974, se auto-intitulava como a "Renovação da Geografia".

A partir de uma necessidade de busca como referencial de ciência os princípios determinados por geógrafos da chamada "Escola de Chicago" e que naquele momento detinham o *status quo* na Geografia norte-americana. Nomes como *Brian Berry, Racone e Cole* se destacam neste período motivando aquilo que no Brasil será chamado de *New Geoghraphy,* ou *Teorética-Quantitativa,* como mais ficou conhecida, tendo peso principalmente em instituições como a UNESP de Rio Claro e o IBGE.⁴⁶

Para BECKER esta tendência para a quantificação desenvolveu-se em função da "insatisfação com as formas tradicionais de abordagem aos estudos geográficos, essencialmente descritivos e idiográficos", ao mesmo tempo que permitiu "substituir o tratamento verbal por um tratamento quantitativo, mais objetivo". Entretanto, neste mesmo balanço, BECKER deixa clara o perfil dessa Nova Geografia quando destaca que:

O processo que caracteriza a renovação da Geografia n**ão é** revolucionário e sim evolucionário, uma vez que as mudanças são essencialmente de natureza metodológica. Não se alterou seu campo fundamental, centralizado no espaço terrestre, a não ser em mudanças de ênfase e em alguns enriquecimentos conceituais, como o do espaço relativo, do espaço percebido, do espaço como um sistema (BECKER: 1973, p. 119, grifo nosso).

Por outro lado, autores como LAMEGO (2010), nos chamam a atenção de que a palavra central destacada não é exatamente a "matemática", mas sim o "planejamento", posto que esse era o objeto, por assim dizer, de desejo dos geógrafos ibegeanos na medida em que ali identificavam sua razão de ser profissional como geógrafos. Não à toa, mesmo os ibegeanos que não haviam abandonado a sua formação francesa ligada a autores como Pierre George e, sobretudo pela influência do método de hierarquização da rede urbana e delimitação de influência de Michel Rochefort, tinham como horizonte este tipo de atuação, o que é novamente explicado dada a função estratégica do IBGE. Para essas pessoas:

(...) o planejamento é visto pelos geógrafos da época como uma oportunidade da aplicação efetiva de seu campo de conhecimento, pois consideravam a geografia uma disciplina apropriada para encampar a tarefa de planejar ações sobre o espaço. Nesse sentido, urgia uma reestruturação metodológica, tendo em vista que a descrição típica das análises regionais não mais se adequaria às novas necessidades, como a dinamização de setores improdutivos e a resolução de questões demográficas e territoriais, por exemplo (LAMEGO, 2010, p.

-

⁴⁶ VALVERDE, 1983, p. 14.

Ou seja, no caso específico do IBGE, o ponto importante a ser destacado é o traço fundamental na sua definição de Geografia é a sua relação direta com as políticas de Estado a partir de subsídios diretos para o planejamento via levantamento de dados seja no compartilhamento de tarefas com outros órgãos de governo como foi o caso do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), durante a ditadura civil-militar entrada da Geografia Quantitativa neste espaço aparece como uma tentativa de dar legitimidade aos geógrafos e garantir seu espaço na elaboração das estratégias de planejamento, sob o corpo de um arcabouço metodológico rigoroso e sofisticado a partir dos métodos matemáticos. Para os quantitativistas, como estratégia de afirmação, a adoção da Matemática como uma linguagem e a construção de análises baseadas em modelos e indicadores numéricos eram elementos importantes para se diferenciar e se destacar dos economistas.

Ao mesmo que, nessa Geografía houve a capilarização dessas ideias para dentro de seu campo, o mesmo ocorreu com a Pedagogia, sobretudo, a partir dos anos 70 em diante, onde um conjunto de abordagens tecnocratas ganham contornos e características específicas, mas que pontuam, cada qual a sua maneira, a forma como determinados grupos de cada uma de suas áreas buscarão a mesma a mesma conjuntura de época. De um lado, a ideia de modernização da educação pública que também chega à escola básica, já que essa modernidade se dá a partir de uma definição de critérios como os de eficiência e produtividade, modelo cujas referências eram produzidas por representantes de setores governamentais ligados diretamente aos pedagogos, como foi o caso do Valnir Chagas, principal do articulador da pedagogia tecnicista durante o regime militar, resultando num tecnicismo pedagógico, onde alunos e professores são colocados de lado em favor de metas e pacotes de aprendizagem onde, desde a metodologia de trabalho até o material didático, provas e outras avaliações de desempenho, são formuladas desde instituições sem nenhum vínculo com as redes de ensino até órgãos do setor privado.

2.3 – Resistências e Revoluções: a Renovação da Geografia

As condições tanto do ponto de vista do campo pedagógico quanto do campo geográfico apontam uma convergência a partir dos seguintes aspectos: o movimento por parte de setores mais situados à esquerda em busca de novas referências teóricas que os destacassem daquilo que era posto hegemonicamente em seus campos respectivos: a saber, na pedagogia, a forte presença tecnicista por detrás das políticas educacionais promovidas pelo governo, de forte viés tecnicista. Enquanto isso, no campo geográfico, a presença de uma episteme que atendia basicamente a pelo menos dois grupos: um, derivante da matriz fundadora da Geografia Acadêmica da década de 1930, combinando a forte influência francesa com referências alemãs e, posteriormente, estadunidenses; o outro, mais recente atrelado às tentativas de enquadramento da Geografia no viés do planejamento estatal, associado ao que convencionou-se chamar de Geografia Teorética-Quantitiativa.

A partir dessa tendência geral, tencionamos entender justamente como ocorreu a sua capilarização dentro destes dois campos como forma de atender a uma demanda específica: a reação que ambos farão na retomada que o Brasil fara no processo de redemocratização, entendendo este como momento estratégico de recuperação do regime democrático no país, ao mesmo em que se pudesse estabelecer um projeto de sociedade que abarcasse a enorme gama de experiências acumuladas pelos movimentos sociais nas últimas décadas, levando-os para o terreno do Estado. Neste sentido, é fundamental compreender que tanto o movimento de Renovação Crítica da Geografia, como a Pedagogia Histórico-Crítica são diretamente derivados de uma profunda organização mais ampla ocorrente no país, proveniente de uma recomposição geral da esquerda, seja a partir de suas organizações políticas, seja do movimento de ideias produzidas por e dentro deste mesmo movimento.

Se consideramos essa afirmação verdadeira, portanto, é de suma importância que também estabeleçamos o esforço de compor a narrativa que envolve os atores responsáveis pela emergência dessa recomposição dos campos como resultante da movimentação dos anos 80, o movimento político-institucional gerado a partir dessas novas demandas ao mesmo tempo que permite a articulação e circulação de atores e

ideias que neste novo cenário.

Assim, temos as seguintes questões: quais as novas condições que surgem dando possibilidade para a recomposição institucional necessária para esse terreno novo das ideias e das ações? Que atores são responsáveis por essa mudança? Qual a pauta política responsável pelo bastionamento das ações políticas desse movimento? Que parte dessa pauta permite a articulação dos campos pedagógico e geográfico como reação à questão educacional? Existe uma articulação entre setores da universidade e escola que permitiram a construção e continuidade desse movimento?

Comecemos por aquilo que vinha a ocorrer no plano político-institucional. O período compreendido entre o fim dos anos 60 e início dos anos 70 compreende a uma fase de instabilidade política nos EUA em termos internacionais. A Guerra do Vietnã, o movimento dos Direitos Civis, precedida pelo Acordo de Paris de 1973 e a queda de Saigon em 1975, revelam a perda dos americanos de sua reputação como país da democracia e da liberdade, ao mesmo tempo que a doutrina anticomunista e seu apoio aos vários governos ditatoriais, sobretudo na América Latina, prejudicam a sua imagem externa, frente às demais nações do mundo. O evento que elevou esta situação de crise ao ponto máximo foi o famoso caso do "Escândalo Watergate", ocorrido entre os anos 1973-1974, que culminou na renúncia do presidente Richard Nixon e no declínio do partido republicano dentro do governo americano possibilitando, em consequência, a ascensão dos democratas ao poder em 1976 com a eleição de Jimmy Carter como presidente. Uma vez no poder, o Governo Carter tratou de realinhar a política externa. Esta ação, já apontada desde a campanha eleitoral possuía dois objetivos básicos; em primeiro lugar, a recuperação do prestígio mundial dos Estados Unidos, associando claramente a sua política externa com uma moral e valores ligados aos direitos humanos, por outro lado, também visava a criação de condições para retomar ao enfrentamento com a União Soviética, a fim de buscar sua hegemonia política em escala global.47

Para cumprir estes dois pontos, a estratégia norte-americana contava com dois fatores: o carisma natural de Jimmy Carter, em contraponto com a péssima popularidade de seu antecessor Nixon e o mais importante: uma atitude de coerência

⁴⁷ Conforme SILVA, 2003, p. 251.

por parte do próprio governo em relação ao seu discurso baseado nos ideais de liberdade e defesa dos direitos humanos. Isso tudo significava uma mudança de postura na relação dos EUA com os países cujas ditaduras apoiava. Assim, o elemento-chave do governo Carter, em termos de política externa passou a ser "credibilidade". Não à toa, um episódio que mostra claramente essa mudança de postura é a negativa dos EUA em intervir durante a revolta da Nicarágua onde o conflito terminou com a criação de um governo popular.

Esse comportamento teve seus reflexos na ditadura militar brasileira quando Carter, em meio a sua sinalização ao fim do apoio americano às ditaduras, adverte o então presidente brasileiro Ernesto Geisel sobre a questão dos direitos humanos no Brasil. Em resposta, o governo brasileiro assume uma postura de oposição aos EUA, sinalizando isso através das práticas de apoio a Estados não bem-vistos pelos americanos (como a China, Angola e Moçambique) e, sobretudo, pela aproximação com a Alemanha através do acordo nuclear firmado entre os dois países. Todavia, vale comentar que a política de incentivo a criação de estados democráticos não fez com que os EUA se opusessem a Pinochet, no caso do Chile, por exemplo.⁴⁸

Entretanto, durante a década de 60 a oposição havia passado por um difícil período de organização interna. Se até o golpe de 1964, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) havia detido a hegemonia da representação dos setores de esquerda, a partir dos anos 60 há uma drástica mudança de quadro interna e externamente. A primeira parte dessa guinada ocorre em 1962, a partir de um cisão interna que culminou na fundação do Partido Comunista do Brasil (PC do B), este, a partir de suas divergências com Moscou e a própria recusa deste em reconhecer o novo partido, preferindo manter o apoio ao PCB, entre outros motivos fazem com que o PC do B acabe por aderir ao Partido Comunista Chinês (PCC) e sua linha de orientação ideológica, o maoísmo, até a segunda metade da década de 70, quando há um rompimento público com o PCC. 50

Após longas discussões acerca do golpe e da incapacidade da esquerda em evitá-lo, toda a responsabilidade sobre os erros cometidos cai sob o PCB crítica e autocriticamente. Se no seu 5 º Congresso de 1960, o partido havia optado por uma

⁴⁹ SANTANA: 2001, pp. 145-146.

⁴⁸ Op. cit. p. 252.

⁵⁰ SALES: 2007, pp. 76-77.

linha de atuação que considerava da questão democrática ao invés da ação revolucionária abrupta via uso de mão armada, após o golpe essa decisão foi extremamente atacada pelas tendências internas mais radicais que reivindicavam "a criação de um foco guerrilheiro e a adoção de uma plataforma socialista revolucionária". As críticas ao Comitê Central do partido assumiam um tom agressivo com comentários que iam desde a ilusão dos comunistas como as conquistas do processo democrático até a sustentação de que "a direção do PCB se tornara "um mero apêndice da oposição burguesa conciliadora".⁵¹

O resultado dessa crise interna do PCB permitiu a sua fissão em outras organizações de cunho ideológico mais radical, muitas delas voltadas para a luta armada, bastante influenciadas pelos acontecimentos da Revolução Cubana e pelo prestígio de Che Guevara, como o Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR), a Aliança Libertadora Nacional (ALN), o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8), entre outros, apesar de tudo isso à medida que o regime aumentava seu aparato repressor as atividades destas organizações eram extremamente dificultadas, sobretudo depois da instituição do Ato Institucional n º 5, em 1967.

O ano de 1973 é o ano caracterizado pela disputa interna dos militares em torno da sucessão do governo Médici (1969-1974), onde o grupo castelista vence com a eleição do Ernesto Geisel para a presidência. Nesse meio tempo, mesmo a esquerda guerrilheira aos poucos começa a reescrever sua estratégia de oposição mudando o foco do que anos antes pensava-se ser a melhor ideia. A derrubada da ditadura através da resistência violenta, via guerrilha armada, aos poucos migra para uma postura que percebe uma melhor forma de alcançar a queda do regime: através do processo de redemocratização.

A estratégia elaborada por Geisel e o general (e geógrafo) Golbery do Couto e Silva para o processo de reconstitucionalização do país, visava que este fosse ocorrer entre os anos de 1974 e 1979 de forma que a tomasse um rumo "lento, gradual e seguro", conforme o jargão da época. Para tanto, possuía dois princípios básicos: evitar o retorno de pessoas, instituições e partidos anteriores ao golpe de 1964 e

_

⁵¹ KONDER, 1980, p. 115.

proceder de forma lenta, porém controlada. Assim, o que se via era uma vontade reconstitucionalizar, porém sem democratizar.⁵²

A análise deste processo de distensão do regime civil-militar é passível ainda de discussão, entretanto, alguns aspectos são relativamente aceitos, como o entendimento feito por setores do governo de que a ameaça maior das forças de esquerda que "ameaçavam o país" havia sido efetivamente desmantelada.

Não foi a força da oposição a impulsionadora da distensão, antes, ao contrário foi sua fraqueza. De um lado, porque diante da oposição dizimada o poder militar sentia-se mais seguro, com confiança para reduzir os instrumentos de repressão. Por outro lado, porque os segmentos liberais e moderados com influência no Estado temiam a fascistização do regime, na ausência de oposição real. Não que eles desejassem propriamente uma democracia plena, de outro modo não teriam apoiado o regime militar, mas também não queriam ditadura eterna. (...) Segundo esse ponto de vista, como a esquerda estava destroçada no início dos anos 1970, não havia mais justificativa para repressão intensa, a ordem estava garantida (MOTTA, 2014, p. 326, grifo nosso).

Significa dizer, segundo MOTTA (2014), que o processo decisório envolvendo a redução gradual do aparato repressor do Estado foi uma decisão tomada "nos gabinetes do poder", o que não significa, porém, que este seja o único argumento que explique a abertura. Há um outro agente fundamental que, articulado, ao primeiro acima citado, deve-se destaque: as próprias forças de oposição. Se é verdade que os militares da "linha branda", sob influência dos setores da burguesia que agora desejam um regime mais aberto, por assim dizer iniciaram essa distensão, por outro, a oposição demonstrou saber como aproveitar esses espaços deixados pelo governo, inclusive num movimento gradativo em que se forçavam os limites institucionais ate então delimitados. Um dos elementos que corroboram essa ideia foi a surpreendente vitória eleitas nas eleições de 1974, quando o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) consegue eleger a sua maioria no pleito para a Câmara dos Deputados, com 187 candidatos contra 6 da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), episódio este conhecido como "A ressaca cívica nacional". ⁵³

Tal fato, ainda segundo MOTTA (2014) e SILVA (2003), serviu de fator de impulso para o fortalecimento da disputa eleitoral pela oposição, ao mesmo tempo em que incrementava a ocupação dos espaços institucionais pela esquerda, em

_

⁵² Idem, pp. 262-263.

⁵³ Idem, p. 264.

contraponto a alguns anos anteriores, onde havia uma defesa maior dos setores defensores da luta armada. A abertura deveria, assim, permanecer sob a tutela dos militares, mas não por todo o processo. Numa primeira fase, sob o comando dos militares foram tomadas as primeiras medidas da abertura: o fim da censura e a lei da anistia.

Essa oposição, portanto, passa a iniciar um processo de contra-ataque que caracterizava uma segunda fase da abertura na qual o direcionamento passava das mãos dos militares para a sociedade civil e principalmente para novos atores que viriam a surgir dentro do processo político no final da década de 70.

Supera-se no campo oposicionista, mais ou menos a esta altura, a ideia de uma democratização via a derrubada da ditadura militar, com a crise dos experimentos militarizados da guerrilha urbana e a paralisia da tentativa de uma guerrilha rural (que duraria, no Araguaia, de 1972 a 1975), ao mesmo tempo que crescia a compreensão de que o espaço público, mesmo restrito, era, nas condições vigentes, o único caminho da mudança. Um certo desdém, e mesmo descrédito, que envolvia inicialmente o MDB, como oposição do regime, começa a ser substituído pela noção de um MDB autêntico, com um projeto pacífico, parlamentar e democrático de transição para a democracia (SILVA, 2003, p. 261, grifo nosso).

O ano de 1978 é emblemático no processo de abertura para o cenário político nacional pois, a partir das greves dos metalúrgicos de São Bernardo do Campo, o movimento dos trabalhadores traria uma maior complexidade ao quadro e, principalmente, uma chegada abrupta ao cenário político nacional. O quadro econômico encontrado pelo então presidente eleito Figueiredo, sucessor direto de Geisel era de crise avançada, com dezenas de greves e exigências de aumentos salariais, levando à demissão da equipe econômica originalmente montada.

É nesse momento, diante do vazio de ação, com o presidente fechado no Planalto e sem iniciativas, que os partidos políticos tomam a direção do processo de abertura. Não era mais a abertura de Geisel e Golbery, mas a abertura dirigida por um colegiado de cardeais, com anos de política, de vários partidos: Sarney, Tancredo, Aureliano, Franco Montoro, Brizola, Marco Maciel, Miguel Arraes, Antônio Carlos Magalhães, entre outros, que se unem para evitar retrocessos ou rupturas. Claro, sendo agora os partidos responsáveis pela direção da abertura, as pressões populares, o clamor das ruas, contagiam e imprimem, também, seus interesses ao movimento (SILVA, 2003, pp. 275-276).

Desse período em diante haveria um ainda longo processo que, passando pela Lei da Anistia, as campanhas das *Diretas Já!*, e pelo fim da ditadura, com a eleição de Tancredo Neves, teria seu fim no processo que culminaria com a

Constituinte de 1988. Consolidava-se ali a Nova República. Dentro de todo este movimento de abertura política, há uma forte articulação entre os movimentos sociais, singularmente os sindicatos dos trabalhadores e o movimento estudantil. No caso da educação, especificamente, podemos citar as manifestações organizadas realizadas por entidades como a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e a Associação Nacional e História (ANPUH) a favor da extinção dos cursos de Estudos Sociais, sobretudo os de Licenciatura Curta.⁵⁴

Qual a importância específica desta conjuntura para o que ocorre dentro da Geografia acadêmica até então? O que nos é oferecido aqui é um momento privilegiado em que a noção de ocupação e expansão deste "espaço público" se afirma como a estratégia principal a ser adotada pela esquerda no seu processo de fortalecimento perante o regime. Não podemos, em virtude das limitações da tese e da necessidade de não nos distanciarmos do nosso objeto permanecermos afeitos a uma escala maior dos acontecimentos, porém, nos é de interesse estabelecer aqui um breve foco a partir de três vetores privilegiados para aquele momento: o movimento estudantil, o movimento docente e o movimento da Associação dos Geógrafos Brasileiros.

2.3.1 - O movimento estudantil de Geografia

A afirmação do movimento estudantil, neste caso, o de origem universitária, como um ator político específico, ou seja, como sujeito portador de uma dada ação direcionada à mudança de vida no espaço comum da *polis*, pode ser relacionada com a própria trajetória da universidade e sua dinâmica de mutação ao longo do século XX.

Sua origem se articula com o próprio movimento de crise da universidade, que segundo RIBEIRO (1969) se apresenta como uma crise **política**, **estrutural**, **intelectual** e **ideológica**. Política, uma vez que se estabelece uma contradição entre

⁵⁴ ROCHA, 1996.

o seu papel fundante advindo de sua gênese no século XIX pelo modelo humboldtidiano, a formação para as elites; estrutural, posto que seus componentes básicos de sustentação não dão mais o suporte necessário para as demandas de formação da sociedade, sem uma profunda reforma que amplie sua capacidade de inserção das massas; *intelectual*, já que seu próprio quadro professoral demonstra deficiências crônicas de construir uma reflexão séria sobre seu papel e sua prática numa realidade nova e, por fim, *ideológica*, pelo fato de que esses mesmos quadros universitários se encontram divididos em relação a como essas transformações devem ser realizadas.⁵⁵ Esse conjunto de questões faz com que a massa de estudantes saia "de assalto" à universidade na década de 1960, inaugurando um movimento de escala internacional cujas repercussões se dão até os dias de hoje.

Já a identificação do movimento estudantil, especificamente dentro da Geografia, já possui uma certa bibliografia acumulada, haja visto os trabalhos de ANTUNES (2001) e ANTUNES e SOUZA NETO (2002 e 2009). Para ANTUNES (2001), existem duas características fundamentais que vão ratificar esse reconhecimento do movimento estudantil de Geografia como um agente político: o seu processo particular de construção política autônoma, ou seja, a capacidade de definição de suas próprias reivindicações e a sua organização de base, neste caso especificamente, a partir da forma partido.

Na medida em que as organizações estudantis detinham monopólio institucional de representação, qualquer movimento de ideias que quisesse exprimir-se no meio estudantil era, de certo modo, forçado a organizar-se para conquistar certos cargos ou, pelos menos, para influenciar os dirigentes dos centros acadêmicos. Dessa forma, o que se poderia ter, em outras circunstâncias, um caráter administrativo ou cultural, no interior dos centros acadêmicos ganhava imediatamente um sentido partidário, reflexo de uma estrutura, muitas vezes, verticalizada e hierarquizada (ANTUNES, 2001, pp. 29-30).

Nos anos 70, com a distensão do regime ditatorial e a retomada de suas atividades políticas, o que tivemos foi uma retomada do movimento estudantil na participação política dentro das universidades a partir dos Centros Acadêmicos (CAs) e Diretórios Centrais dos Estudantis (DCEs), entre outros movimentos que vinham se reorganizando conjuntamente.

-

⁵⁵ Sobre a questão da crise da universidade, e as reflexões deste tema com o movimento estudantil até então, vale ressaltar os trabalhos fundamentais, ainda que pouco lidos, de RIBEIRO (1969), FERNANDES (1975) e PINTO (1994).

A partir de 1964, e mais especificamente até fins dessa década, só parecia haver, pelo menos publicamente, dois atores no jogo político brasileiro: os militares e o movimento estudantil. Com o campo político estraçalhado pela luta entre as Forças Armadas e a guerrilha, todos os demais atores, se não desapareceram, retiraram-se para os bastidores, aguardando melhores tempos. Paradoxalmente, a derrota da guerrilha, que fez das Forças Armadas o grande vencedor, minou as bases que justificavam e legitimavam o poder militar. Desaparecida a guerrilha, para usarmos um jargão da esquerda, reapareceu o movimento de massas (RODRIGUES, 1991, p. 13).

Vale destacar, ainda segundo MOTTA (2014), a forma com que o estudantes optam por atuar pois, na medida em se observava a intensificação do ativismo estudantil nos CAs e DCEs, o que se via era uma estratégia de forçar as regras da oficialidade até o limite possível, seja pela organização de atividades consideradas subversivas pelas autoridades universitárias e policiais, tal como apresentações de artistas mal vistos pelo regime e debates públicos sobre temas políticos na contramão do governo, seja por manifestações contrárias a membros da administração acadêmica sabidamente ligados ao regime, como professores e diretores de institutos, até mesmo boicotes às aulas.

Já em 1976, a organização de Diretórios Centrais de Estudantes, como nos casos da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade de São Paulo (USP) ocasionava ações com um maior grau de atrito como, no primeiro caso, a convocação da Polícia Militar dentro do campus além da expulsão de trinta estudantes, ambos via ordem do reitor, o que culminou em uma greve de vários meses deflagrada pelos estudantes e apoiada por vários professores. No caso da USP, a criação do DCE Livre gerou tensões entre estudantes e a universidade, uma vez que, pelas normas institucionais, a eleição de seus membros de dava via voto indireto, o que não foi obedecido pelos estudantes (MOTTA, 2014).

Ainda na linha destes acontecimentos, a reorganização da União Nacional dos Estudantes (UNE) foi palco de conflitos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde havia sido planejado o III Encontro Nacional de Estudantes, que não chegou a acontecer de fato, sendo mobilizado para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mais acessível às organizações de oposição. A retomada, por fim, da UNE só viria a acontecer em Salvador, em 1979.

De qualquer forma, o que se apreende desse período é uma certa animação "com o clima de distensão e o fortalecimento – em certos casos o surgimento dos movimentos sociais" (MOTTA, 2014, p. 332). Há uma participação progressiva de

professores universitários e intelectuais nos espaços políticos, bem como a ação organizada dos estudantes, criando uma espécie de atmosfera de resistência, de reação contra o governo, em geral, criando um ambiente fecundo propício a quaisquer tipos de ações e/ou organizações que tivessem alguma pauta de reação contra o sistema ou ação conservadora, inclusive dentro das instituições.

Pensamos, portanto, que a Geografia, aqui entendida como a fração da comunidade acadêmica de professores e estudantes também não poderia estar imune a esse tipo de conjuntura. Na verdade, o que se apreende ao analisar o período em questão tem a ver exatamente com a ideia de que há "guerra surda no interior da Geografia Brasileira", como diz ANTUNES (2001, p. 36). Nesse sentido, tratar eventos como o III Encontro Nacional de Geógrafos da AGB de 1978 como uma simples irrupção espontânea, sem nenhum motivo aparente, é fazer tábula rasa das tensões que, ainda que não se manifestassem visivelmente na esfera oficial, ocorriam em uma escala política mais localizada.

Vale mencionarmos também aqui que, quando tratamos das ações do movimento estudantil desse período é notória uma certa narrativa predominante ligada à organização dos estudantes paulistas, sobretudo em torno da USP. De fato, a quantidade de relatos, textos e documentos aos quais se tem acesso mais publicizado nos levam a essa leitura, com pouca menção dos estudantes de outros estados. Existem poucos relatos, por exemplo, relacionados ao movimento estudantil de Geografia do Rio de Janeiro que nos eventos pós-1978 chegarão a gerar frutos como a fundação da seção local da AGB-Niterói por estudantes da Universidade Federal Fluminense (UFF) em 1981; da mesma forma quase não é citada a participação dos estudantes da Bahia, que à época tem uma forte atuação dentro e fora da Seção Local de Salvador ao longo da década de 1980. Se Isso significa que existe uma série de fontes da memória do movimento estudantil de Geografia que, por não haver um esforço político ou institucional nunca chegam à tona e acabam por contribuir para uma leitura unilateral da história recente da Geografia no Brasil.

Uma vez que chamamos a atenção desse ponto vemos que, dentro do cenário de distensão política do governo e de fortalecimento da luta institucional dentro das universidades mencionada acima, encontramos relatos de um certo desdobramento

⁵⁶ Sobre o movimento específico da AGB-Salvador, será dados maiores detalhes no capítulo seguinte.

desse contexto para dentro dos cursos de Geografia e, portanto, objeto de crítica dos próprios estudantes.

Olhando relatos como os de SANTOS (2008) e PEREIRA (2008) verificamos que, mediante a própria experiência da militância estudantil, em alguns casos se nota certa mudança tática de orientação nas atividades de militância de alguns estudantes. Afinal de contas, naquele contexto, era comum termos casos de pessoas que entravam na universidade com o objetivo de militar no movimento estudantil, prática comum até hoje nas organizações de base de determinados grupos partidários.

(...) entrei na USP para participar do movimento estudantil e não exatamente para ser um geógrafo (ou filósofo, na medida em que essa foi a minha primeira opção no vestibular). Na época eu militava em uma organização clandestina chamada Movimento pela Emancipação do Proletariado (MEP) e, se bem me lembro, no primeiro semestre daquele ano tive muita dificuldade em identificar e me reunir com meus companheiros (SANTOS, 2008, p. 31).

Entretanto, na medida que buscavam a combinação da ação política direta, articulando as pautas do movimento estudantil mais amplo, havia a necessidade de participação efetiva também nas atividades acadêmicas cotidianas da graduação,

(...) luta fazia com que grande parte das lideranças mais militantes praticamente deixasse de ser estudante, apareciam muito pouco nas salas de aula e quando o faziam não tinham a mínima idéia do que ali era desenvolvido, utilizando-se de expedientes para conseguir as notas e serem aprovados nas disciplinas. O efeito colateral desse tipo de militância era que eles deixavam de ser reconhecidos como pares pelos estudantes e a sua representatividade passava a ser cada vez mais questionada, desgastando assim a luta política que era o objetivo central (PEREIRA, 2008, p. 90).

Dessa forma, a alternativa encontrada por esses grupos seria de que a ação política estudantil, sem perder o foco no movimento democrático e na organização da classe operária, deveria também ocupar-se do terreno cotidiano da vida universitária, ou seja, "os militantes deveriam ser reconhecidos como colegas que enfrentavam os mesmos problemas do dia-a-dia e, portanto, apresentavam consciência de sua existência, além de serem elementos de convivência do grupo" (PEREIRA, 2008, p. 90).

De certa maneira, esses relatos nos levam a noção de que a mudança na linha de atuação desses estudantes, à época, se por um lado não abdicou das suas ações de militância mais voltadas para as questões referentes ao contexto de época, por outro lado, e isso o que queremos enfatizar, abriu a possibilidade de um direcionamento mais efetivo para as questões referentes aos problemas

internos da Geografia, seja o enfrentamento direto à personagens já instaurados dentro da academia, com perfis políticos mais ajustados ao governo ditatorial, seja o enfrentamento temático e teórico que, por sua vez, vai se colocar na contracorrente daquilo que os grupos de professores hegemônicos dentro de instituições como a própria AGB estarão à época discutindo.

Assim, se 1978 é o ano das greves que vão desembocar no chamado novo sindicalismo dos anos 80 (ANTUNES, 1995) assim como a greve na Universidade de São Paulo (USP), outros movimentos vão se sucedendo de forma concomitante e independente. Isso é o que ocorre com o movimento estudantil da Geografia, através da União Paulista dos Estudantes de Geografia (UPEGE), quando os setores ligados à esquerda tomam a entidade, constroem em 1979 o I Encontro Nacional de Estudantes de Geografia (ENEG) e, em seguida, participam da Assembleia Geral Extraordinária da AGB que reformula o estatuto da entidade.

O cenário que se configurava no Brasil contagiou o ambiente da AGB e principalmente, o dos estudantes de Geografia. Os estudantes, sobretudo os de São Paulo e do Rio de Janeiro, apresentavam sinais da organização através de entidades que, de maneira discreta, iam dando conta das políticas que apresentadas pelo discurso da ciência geográfica, estavam na ordem do dia numa sociedade reprimida. A Geografia, em particular, vive um estado de efervescência. Em várias partes do país, surgem movimentos de crítica e renovação que impulsionam a ciência no caminho de sua redescoberta. Os estudantes tiveram um papel muito forte nesse momento, questionando a ordem autoritária vigente na sociedade brasileira e na AGB. Então, a AGB sofreu a crítica de todo um autoritarismo na forma de aceitação dos sócios. Ela leva a uma crítica pertinente às suas estruturas internas, mas essa crítica vem no bojo geral de todas as formas autoritárias (ANTUNES, 2001, p. 45, grifo nosso).

A ação do movimento estudantil vai ser direcionada, num primeiro momento, em duas frentes. A primeira referente a elaboração de meios de publicação que reverberassem alimentassem o circuito de ideias produzidas naquele momento, a saída, dada pelo movimento é a criação da Revista Território Livre, que chegou a ter duas edições publicadas, a primeira em 1979 e a segunda em 1980, e cujo os artigos traziam autores e temas que tratavam das questões que gravitavam a cabeça dos estudantes e geógrafos não alinhados ao establishment oficial da Geografia até então, já que, conforme a avaliação de SILVA "Como não ocorria a ruptura política, a ruptura teórica descansava no leito da indiferença oficial" (1983/84, p. 78).

Damos destaque aqui nesta publicação a autores que tomaram protagonismo na época como Milton Santos, Ruy Moreira, Ariovaldo Umbelino de Oliveira e Antonio

Carlos Robert Moraes, na primeira edição e Armem Mamigonian e Jean Tricart na segunda edição. Além disso, alguns dos editores da revista também tomaram parte, anos depois no processo de intensificação da democratização da AGB e na criação de seu próprio periódico: a revista Terra Livre, ainda em circulação até os dias de hoje.

Quadro 1 – Relação dos temas discutidos nos Encontros Nacionais de Estudantes de Geografia entre 1979 e 1990⁵⁷ **Fonte:** adaptado de ANTUNES (2001)

Edição **Temas** A questão dos Estudos Sociais **I ENEG** Política Estudantil e a realidade brasileira Goiânia - 1979 A questão profissional em Geografia • O currículo de Geografia O que é a Geografia, para que serve e a que serve? Geopolítica da conjuntura nacional Atuação dos estudantes de Geografia: na universidade e na **II ENEG** comunidade Aracajú - 1981 Níveis de organização dos estudantes de Geografia: entidade nacional ou subsecretaria de humanas da UNE? Qual relação com a AGB: entidade de classe ou científico-cultural? III ENEG Geografia e Sociedade São Luís - 1983 Currículo Mercado de Trabalho O Ensino de Geografia no 1º., 2º. e 3º.graus A formação do Geógrafo- mercado de trabalho e a questão sindical **V ENEG** O Geógrafo na sociedade Cuiabá - 1987 Geopolítica na América Latina Conjuntura Nacional Epistemologia da Geografia Violência no campo e na cidade O papel da AGB na sociedade, hoje • A produção do espaço amazônico Os grandes projetos na Amazônia VI ENEG Modelos alternativos de desenvolvimento na Amazônia Belém - 1990 Organização dos estudantes de Geografia Currículo Política departamental Bacharelado Pós-Graduação

-

⁵⁷ Não foram encontrados documentos sobre o IV ENEG, nem mesmo na pesquisa de ANTUNES (2001).

- Pesquisa e extensão
- Monografia
- Trabalho de campo

A segunda é a realização dos ENEGs, onde apareciam as pautas a serem problematizadas, discutidas e encaminhadas pelas suas assembleias. A análise dos eixos dos encontros é particularmente interessante, pois ilustra alguns dos pontos que marcavam o debate da Geografia no início dos anos 80. Assim, do I ENEG, de 1979, em Goiânia até o VI ENEG de 1990, em Belém, encontramos uma constante relação de temas debatidos como mostra o **Quadro 1**.

O que reparamos ao observar com maior atenção em todo esse cenário no que diz respeito às preocupações vindas do movimento estudantil são: a atitude dos estudantes em buscar a articulação da participação política na sociedade com o olhar de seu campo disciplinar; a discussão de suas estratégias internas de organização de militância além da formação do geógrafo, esta última envolvida num contexto mais específico, já que a profissão do geógrafo passava por um processo de regulamentação recém-implantada⁵⁸, o que também se relacionava às possibilidades de inserção no mercado de trabalho; por último, porém mais importante para nós aqui, a questão do ensino de Geografia que se materializa seja na crítica aos Estudos Sociais, seja na análise das transformações do mundo da Educação apresentadas ao longo da década de 80, assunto esse a ser aprofundado no capítulo seguinte.

O que queremos chamar a atenção aqui é para a capilaridade das questões conjunturais que permeavam a ação do movimento estudantil, a relação de oxigenação que se dará entre o movimento estudantil nos CAs e DAs, sobretudo após a criação da Confederação Nacional de Entidades Estudantis de Geografia (CONEEG) com as diversas Seções Locais da AGB. De 1980 em diante, passa a haver uma comunicação mais intensa entre esses dois movimentos onde o movimento estudantil atua como fator de oxigenação das Seções Locais, seja em número de associados, seja na capacidade de agitação e provocação dos temas que a conjuntura coloca em questão.

⁵⁸ A Lei Federal 6.664/79, que regulamenta a profissão do Geógrafo havia sido oficializada em junho de 1979.

O processo de fortalecimento do movimento sindical na virada dos anos 70 para os anos 80 tem suas repercussões não apenas no setor produtivo, como o caso emblemático dos metalúrgicos de São Paulo, mas também no setor educacional, com a organização docente. Cabe destacar aqui que, embora haja um longo de histórico de lutas dos professores no Brasil já na primeira metade do século XX, (VICENTINI, 2005) nos anos 80 demostram um salto qualitativo no movimento a nível nacional se levamos em consideração os seguintes aspectos: o fortalecimento dos sindicatos estaduais e, principalmente, a organização da categoria em entidades de escala nacional.

No primeiro ponto, temos a política educacional gerida pelos militares composta por diversos aspectos, alguns dele até mesmo contraditórios. Conforme GOUVEIA e FERRAZ (2013, p. 115), o processo de elaboração de um sistema nacional de educação⁵⁹ é interrompido e uma nova LDB (a Lei 5692/71) é implantada. Nesse momento, uma abrupta expansão do número de matrículas de ensino básico no pais, pela exigência dos Estatutos Estaduais e Municipais. Isso gerou, por sua vez, uma demanda crescente por profissionais docentes que, uma vez não atendida adequadamente, gerava grandes contingentes de docentes leigos entrando nos sistemas de ensino.

Contudo, esse duplo movimento nas condições de trabalho significa, do ponto de vista da organização política de interesses, o horizonte político e simbólico de luta pela valorização profissional, em um contexto objetivo de precariedade das condições de trabalho. Esse cenário, aliado ao contínuo crescimento absoluto do número de professores, configurou um conjunto ideal de condições sociais objetivas para o crescimento da atividade política de cunho corporativo que resultou nas greves de 1970 e início de 1980 (GOUVEIA e FERRAZ, 2013, p. 115, grifo nosso).

⁵⁹ Sobre essa questão vale trazer o comentário de SAVIANI (2006b) de que a elaboração de um sistema nacional de educação no Brasil sempre foi um assunto controverso em diversos momentos de sua história. Segundo o autor, uma de suas dificuldades na sua implantação deveu-se, entre outros motivos, por uma certa desconfiança do lado mais progressista, que tal processo resultasse em uma centralização excessiva na esfera federal, enquanto que no lado mais conservador, houvesse uma leitura de que tal medida implicasse em uma estrutura com pouca ou nenhuma margem para o setor privado.

Nesse período, encontramos a fundação de diversos sindicatos estaduais, com o atual Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE), originalmente Centro de Professores do Rio de Janeiro (CEP) que surge da fusão da Sociedade Estadual dos Professores (SEP), fundada em 1977, da União dos Professores do Rio de Janeiro (UPERJ) e da Associação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro (APERJ), união esta ocorrida em 1979.⁶⁰ Da mesma forma, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), fundado em 1945, deflagra a sua primeira greve em 1978 (sem a então direção do sindicato) diante de um processo de reformulação da entidade, de um caráter até então assistencialista para uma orientação de classe mais combativa.⁶¹

Da mesma forma, vemos casos análogos em estados como Minas Gerais, com o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Estado de Minas Gerais (Sind-UTE/MG), criado a partir da União dos Trabalhadores do Ensino (UTE), em 1979⁶², Rio Grande do Sul, com o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), fundado em 1945, cuja greve deflagrada em 1979 "não era apenas [pel]o aumento salarial e a luta pela dignidade profissional mas, sobretudo, o empenho pelo fim da ditadura e a defesa da anistia".⁶³ Assim, várias associações e/ou sindicatos já existentes até então de postura mais ou menos combativa, assumem para si uma pauta mais ampla, que combina questões de caráter mais corporativos, como melhorias de condições de trabalho e aumento de salário com exigências de ordem política ligada à luta contra à ditadura.

Já o segundo ponto, vem quase como que uma consequência do primeiro, uma vez que as demandas dessas organizações sindicais tendiam em algum momento, a se articularem em escala nacional. De acordo com SAVIANI, esses grupos gradativamente iniciam um processo de filiação à Confederação de Professores do Brasil (CPB) "chegando, em 1986, a 29 associações estaduais filiadas" (2008, p. 403). Três anos depois, seu nome é alterado passando a se intitular Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), posteriormente

⁶⁰ Conforme página oficial do SEPE: http://www.seperj.org.br/historia.php. Acesso em 26/05/2018.

⁶¹ Conforme página oficial da APEOESP: http://www.apeoesp.org.br/o-sindicato/historia/. Acesso em 26/05/2018.

⁶² Conforme página oficial do Sind-UTE/MG: http://sindutemg.org.br/institucional/nossa-historia/. Acesso em 26/05/2018.

⁶³ Conforme página oficial do CEPERS: http://cpers.com.br/historia-introducao/. Acesso em 26/05/2018.

incorporando a Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas (CONAFEP) e a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE). "Com isso, ascendeu a dois milhões o número de profissionais da educação (professores, especialistas e funcionários das escolas públicas de 1ª. e 2º. Graus) representados pela CNTE".

Ainda segundo SAVIANI, seguiriam o mesmo caminho os professores universitários, com as fundações das associações de docentes de cada universidade para, em seguida, a fundação da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) e os servidores técnico-administrativos que já haviam criado a Federação de Associações de Servidores das Universidades Públicas (FASUBRA), em 1978. Em 1985, entre os meses de maio e junho, a ANDES realizou uma greve de um mês, juntamente com a FASUBRA, que atingiu cerca de 45 mil trabalhadores, entre docentes e funcionários das universidades federais. Assim, conforme destaca ANTUNES,

Os anos oitenta marcaram, também o ressurgimento das greves gerais que procuravam assumir dimensão nacional, experiência intentada nos anos sessenta e que ressurgiu em várias oportunidades, ainda que muito distintas na abrangência e efetividade das mesmas. A primeira delas, deflagrada em 21 de julho de 1983, contrária aos Decretos-Leis 2024 e 2036, que intensificavam o arrocho salarial, paralisou cerca de 3 milhões de trabalhadores e foi marcada por muita confrontação (1991, p. 16).

Mesmo nos anos 1970, essa resistência já começava a se constituir a partir de entidades como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) que, diante da conjuntura, também experimentavam uma mudança na sua linha de condução. Nesse sentido, temos o relato de CUNHA:

A partir de 1970, as reuniões anuais da SBPC deixaram de ser eventos que diziam respeito apenas aos professores universitários e pesquisadores, ampliando muito não só a área de recrutamento de novos sócios, como, também, a amplitude e a profundidade de sua penetração na opinião pública. (...) as reuniões anuais se transformaram num espaço livre para o debate não só dos interesses dos sócios, tolhidos pela censura, pelas aposentadorias compulsórias, pelas 'cassações brancas' e demais formas de perseguição política e ideológica, mas também, de questões de interesse geral na área da política salarial, da estrutura agrária, da energia, da participação política e outras. Assim, a SBPC permaneceu como um dos poucos canais abertos de expressão das demandas políticas da Sociedade Civil, o que fez com que outras categorias sociais, além dos docentes, pesquisadores e estudantes, afluíssem às reuniões anuais (1981, p. 41, grifo nosso).

Ainda segundo o autor, poderiam ser destacados dois elementos para explicar este tipo de mudança. Em primeiro lugar, a entrada de pesquisadores mais jovens, abertos às tendências mais progressistas de divulgação e debate acerca da pesquisa científica produzida pelo país. Por outro lado, "a entrada das ciências sociais (sociologia, história, economia, entre outras) na programação das reuniões anuais, a partir da reunião de 1971, em Curitiba" (CUNHA 1981, p. 41).

A partir daí, já nos anos 80 o que se observa é um desdobramento do debate educacional no Brasil organizado no que SAVIANI (2008) descreve como sendo de "dois vetores distintos". De um lado, temos as organizações do tipo sindical, como as descritas logo acima, que pautadas no debate sobre a importância do aparato institucional educativo, se baseavam em ações de caráter reivindicatório, ligadas à questão salarial e de condições trabalhistas.

Do outro, porém, temos outras organizações que trazem para o cenário da época a questão da educação observada **a partir de seu significado político para a formação da sociedade brasileira e, mais especificamente, para as necessidades da classe trabalhadora.** Elas compunham "entidades de cunho acadêmico-científico, isto é, voltadas para a produção, discussão e diagnósticos, análises e críticas e formulação de propostas para a construção de uma escola pública da qualidade" (SAVIANI, 2008, p. 404).

Neste segundo caso, aparecem as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) organizadas de forma conjunta pela Associação Nacional de Educação, (ANDE), pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), vide **Quadro 2**. Conforme CUNHA, a ideia das CBEs, surge em Salvador, durante uma reunião da ANPEd, em novembro de 1979. Lá se verificou uma convergência temática entre os encontros da ANDE, do CEDES e da própria ANPEd. A partir disso, buscaram constituir "uma reunião conjunta, extravasando o âmbito de seus associados, mas guardando espaço para atividades específicas" (1981, p. 45).

Quadro 2 – Relação dos temas das Conferências Brasileiras de Educação (CEBs) **Fonte:** adaptado de SAVIANI (2008, pp. 404-405)

Edição	Temas	
I CEB – 1980 (Campinas-SP)	A política educacional	
I CEB – 1982 (Belo Horizonte-RJ)	Educação: perspectiva na democratização da sociedade	
III CEB – 1894 (Niterói-RJ)	Da crítica à proposta de ação	
IV CEB – 1986 (Goiânia-GO)	A Educação e a Constituinte	
V CEB – 1988 (Brasília-DF)	A lei de diretrizes e bases da educação nacional	
VI CEB – 1991 (São Paulo-SP)	Política Nacional de Educação	

Cabe aqui um parêntese acerca dessa sistematização feita pelo autor, já que o próprio SAVIANI ainda que não negue a força dos movimentos sindicais nos diversos níveis de ensino, identifica alguns problemas na sua atuação com o que chama de "a marca da origem e visão de mundo pequeno-burguesas" (2008, p. 404) nas suas lideranças. Para o autor, dentro do que observa como componente das contradições do movimento haveria:

(...) certo radicalismo de suas posições de interesses de caráter corporativo justificados, porém, em nome da instauração de relações democráticas contra o autoritarismo, transpondo mecanicamente a relação patrão x empregado (burguesia e proletariado) para as relações educativas: professor x aluno; Estado-patrão x professores x empregados. Assim, acabavam deflagrando greves prolongadas nas escolas públicas, acionadas como mecanismo de pressão sobre o Estado-patrão cujas consequências, entretanto, recaíam principalmente sobre a formação dos alunos (SAVIANI, 2008, p. 404).

O elemento que SAVIANI destaca aqui é o problema da longevidade das greves docentes, estas inseridas em um contexto maior que são as greves ligadas ao funcionalismo público em geral. Ainda que concordemos com relação aos impactos finais das greves da educação tenderem a ser sofridos justamente pelos estudantes (sobretudo quando se trata de alunos provenientes das classes mais empobrecidas), o que o autor não especifica, e achamos que isso deveria ser feito, é a combinação de fatores primordiais pelos quais esse fenômeno ocorre. A longevidade das greves

da educação, se dá num primeiro momento pela posição que o trabalho educativo realizado pelo corpo docente ocupa dentro da cadeia produtiva em geral. É justamente como este trabalho, de caráter imaterial, situa-se longe da produção material direta, que o impacto provocado pela sua interrupção só se manifesta numa temporalidade maior em comparação com outros ramos do trabalho voltados para setores de produção diretos, como o siderúrgico, haja vista mais recentemente o que ocorreu com a greve geral dos caminhoneiros que conseguiu afetar diversas partes da cadeia produtiva num período curto apenas de onze dias.⁶⁴

O outro ponto, que consideramos fundamental para a leitura das greves desse segmento é a contradição que se coloca entre os fatores que exigem a greve como estratégia da classe trabalhadora como um todo, o que inclui os trabalhadores da educação, e as condições de permanência na sua atividade profissional. Conforme ANTUNES (1991) lembra bem, a luta sindical tem seus resultados efetivos voltados apenas para os efeitos, e não para as causas do rebaixamento salarial. Entretanto devido às características específicas do capitalismo dependente brasileiro esse cenário se mostra mais difícil, pois a redução dos salários se dá a níveis tão alarmantes, que comprometem as próprias condições objetivas de sobrevivência da classe trabalhadora. Esta, por sua vez:

Não pode abandonar a luta econômica, salarial — pois isto seria o fim do movimento sindical e, de outro lado, esgota-se, dada a intensidade com que o realiza, mesmo sabendo que atinge mais os feitos, as consequências, do que suas causas. Como há uma tendência incessante do capital em diminuir o quantum referente à reprodução da força de trabalho, foi absolutamente inevitável que as greves da década de oitenta tivessem uma enorme centralidade nas ações econômicas, salariais (ANTUNES, 1991, p. 24).

Assim, a crítica de SAVIANI (2008), ainda que seja pertinente, necessita ser melhor aprofundada, com o risco de permitir uma leitura superficial sobre o efeito das greves em geral, sobretudo as do movimento docente básico dos anos 80, resultando num "tiro no pé" da própria categoria, pois fortalece os argumentos de cunho mais liberal que criticam as greves de professores sob a avaliação de sua responsabilidade perante a formação dos estudantes. De qualquer maneira, é factível que diante dos

⁶⁴ Ver reportagem publicada pela revista Carta Capital em 06/06/2018: https://www.cartacapital.com.br/economia/quais-sao-os-impactos-da-greve-dos-caminhoneiros-ate-agora. Último acesso em 13/07/2018.

diversos desafios dados pelas lutas dos educadores naquele período houve uma certa "divisão do trabalho militante" entre sindicatos e entidades científicas.

2.3.3 – O papel da Associação dos Geógrafos Brasileiros

A bibliografia encontrada hoje sobre a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), ao mesmo tempo que carrega um certo conjunto de polêmicas sobretudo nos anos iniciais da chamada "Geografia Crítica", mostra um aparente consenso no que diz respeito a dois pontos específicos: o efeito de demarcação do III Encontro Nacional de Geógrafos (ENG), de 1978, em Fortaleza, na medida que os acontecimentos ali ocorridos notoriamente desencadearam um processo de reorientação da entidade com impactos inegáveis para a Geografia feita no Brasil a seguir; e a importância da AGB no debate político sobre a realidade brasileira e, mais especificamente, sobre a situação do ensino de Geografia, seja no âmbito da discussão acadêmica, seja na manifestação política a partir das transformações que a disciplina escolar passaria a sofrer ao longo da década seguinte (SILVA, 1983/84; MOREIRA, 2000; SCARIM, 2000; ANTUNES, 2001 e 2008; PONTUSCHKA et al., 2007).

Antes de tomarmos esses dois pontos de forma mais aprofundada, o que nos propomos a fazer no capitulo a seguir, pretendemos panoramizar melhor o que há de comentários a respeito dessas questões.

Como já é notório, o modelo organizacional da AGB da sua fundação em 1934 até a Assembleia Estatutária de 1979, realizada em São Paulo e um marco na história da entidade, tinha sua inspiração nas sociedades científicas europeias do início do século XX. Em seus relatos sobre a história da entidade, verificamos nos depoimentos de ANDRADE (2002) e SANTOS (2008) entre outros, que o estatuto da AGB previa uma categorização de associados aos quais apenas os chamados "sócios efetivos" eram aqueles que gozavam plenamente de todos direitos dentro da associação, o que incluía não apenas a possibilidade de votar e se votado nas Assembleias Gerais, mas a chance de expor seus trabalhos acadêmicos neste encontros que eram compostos por pouco mais de duas centenas de pessoas (ANTUNES, 2008).

Nesse quadro, a presença de acadêmicos era praticamente unânime. A inserção dos professores de ensino médio só irá ocorrer nos anos 60, quando é realizada uma reforma do estatuto da AGB que permitirá a substituição da categoria de sócio efetivo pela de sócio titular. De acordo com ANDRADE:

Em 1970, nós fizemos uma reforma, em pleno regime militar, que eu achei altamente liberalizante. Essa reforma estabelecia que todas as pessoas que se inscrevessem na AGB e fossem formadas em Geografia, quer em licenciatura, quer em bacharelado, eram automaticamente consideradas sócias. Deixava de haver aquela seleção. As pessoas que eram formadas em outros cursos, os estudantes, ou aquelas pessoas que apenas gostavam de Geografia podiam ser sócios (ANDRADE: 2002, p. 17, grifo nosso).

É importante observar este evento específico. O depoimento de ANDRADE classifica a reforma de estatuto de 1970 descrita acima, como algo "altamente liberalizante", em função da menor restrição do acesso à associação na AGB, sem a necessidade dos rituais de avaliação de candidato até então existentes. Entretanto, verificamos que a base da estrutura de hierarquia é mantida, na medida que a entidade adota uma classificação com níveis entre os sócios, dos então efetivos, agora chamados de titulares, passando pelos sócios honorários, sócios cooperadores até os sócios correspondentes.

Nesse processo, o poder decisório permanecia concentrado nas categorias superiores, sem grandes repercussões diretas na estrutura da AGB. Porém, conforme a análise de ANTUNES e SOUSA NETO, esse processo já apresentava sinais de desgaste do modelo de condução da entidade

(...) pois um conjunto expressivo do contingente cada vez maior de participantes tinha sua condição tolhida ou reduzida nos processos de decisão e ação. Tais tensões, grosso modo, implicavam na distinção entre os sócios titulares que estavam no "topo" da pirâmide do conhecimento produzindo pesquisas e os demais participantes relacionados ao ensino e/ou aprendizagem da Geografia (2002, p. 13).

Já em relação à posição que a AGB tomava nos temas discutidos em seus eventos, BOMFIM constata que:

(...) os eventos acadêmicos da área, realizados em âmbito interno, certamente significaram, também, um panorama, mesmo tratando de comunicações ou de trabalhos parciais, daquilo que se pensava – em especial – com relação entre a geografia, os métodos quantitativos e o planejamento (2007, p. 154, grifo nosso).

Sobre este ponto, vale a pena nos determos um pouco mais a fim de compreendermos melhor as implicações desse movimento no período pós-78. Ao

verificar os anais de alguns encontros da AGB das décadas de 1970 e 80 até 1990, incluindo os Encontros Nacionais de Geógrafos (ENGs), Congressos Brasileiros de Geografia (CBGs) e o Fala Professor (Encontro Nacional de Ensino de Geografia), encontramos a seguinte relação de temas que variam desde o I ENG de Presidente Prudente, em 1972 cujo o tema era **O Estudo da Colonização do Brasil**, passando pelo V ENG de Porto Alegre, em 1982 com tema: **A Geografia e a Crise Brasileira**, passando pelo IV CBG de São Paulo, 1984: **Geografia, Sociedade e Estado** e o VII ENG, de Maceió, em 1988: **Geografia e Realidade Brasileira: Formas de Resistência**, até o VIII ENG de Salvador, em 1990 com o tema: **Mo(vi)mento Brasileiro, Mo(vi)mento Geográfico – Território, Ambiente, Cidadania.**

Se nos **Quadros 1 e 2** verificamos uma simetria relativamente aos temas centrais dos ENEGs e das CBEs, isso assinala que a emergência da pauta política no período do início dos anos 80 e os debates trazidos pelos movimentos associados à educação, acabam por realizar um forte direcionamento dos temas que vão orientar esses eventos. Já quando comparamos os temas dos encontros da AGB com os **Quadros 1 e 2** podemos perceber mudanças significativas ocorridas nos encontros à medida que sucedem as edições dos anos 1980 em detrimento dos anos 1970. Se nos encontros da AGB até 1978 temos a predominância de temas voltados para a questão do planejamento estatal, corroborando a fala de BOMFIM (2007), além da uma presença marcante nas suas Comunicações de trabalhos, o que se percebe claramente é uma guinada não apenas de caráter meramente estatutária, reorganizando a estrutura da entidade para os associados, mas verifica-se também uma rejeição aos temas do quantitativismo, da Geografia voltada para o Estado.

Em substituição destes, a pauta que passa a ser adotada ali em diante apresenta a incorporação de uma agenda de debate e intervenção para a entidade mais direcionada para questões de outra ordem, como a ação da Geografia junto aos problemas sociais da realidade brasileira. É importante, porém, ressaltar aqui que a despeito dessas transformações terem alterado a dinâmica interna da entidade do ponto de vista de sua condução institucional, o mesmo não pode ser dito a respeito da produção intelectual encontrada nestes eventos.

Vale, neste sentido, apresentar exemplos como o do III CBG acontecido em 1984, na USP com o tema geral "Geografia, Sociedade e Estado". Neste mesmo

evento numa data que, supostamente, encontra a chamada Geografia Crítica em plena ebulição, encontramos eixos de discussão da questão ambiental, passando pelas questões teóricas e metodológicas da Geografia até outros como Geografia e Planejamento e Espaço e Poder. Seguindo essa mesma linha, encontramos neste mesmo evento uma pluralidade de geógrafos com seus trabalhos apresentados, desde aqueles mais associados com o Movimento de Renovação como José William Vesentini e Ana Fani, passando por outros nomes mais associados à geografia tida como tradicional associada ao planejamento como Bertha Becker, Pedro Geiger e Fany Davidovich até autores mais jovens que passariam a ganhar destaque mais tarde na Geografia Contemporânea, mas que começaram a ver seus trabalhos acadêmicos circularem nos eventos da AGB, com destaque para os nomes de Rogério Haesbaert da Costa e Marcelo José Lopes de Souza (AGB, 1984).

Assim, mais do que pensarmos numa parte da dimensão institucional do Movimento de Renovação consubstanciada na AGB vista no formato de uma mudança abrupta, como se todo o conjunto de discussões da Geografia na entidade houvesse sofrido uma guinada imediata a partir de 1978, aquilo que se mostra mais plausível nos documentos de época, assinalam muito mais um processo gradativo de substituição de temas conforme a mudança na conjuntura e, mais expressivamente, um afastamento dos então grandes nomes da Geografia, nos eventos nacionais da AGB.

No início da década de 1980, após a sua mudança de estatuto e com a eleição de uma nova diretoria mais atinada aos novos princípios da entidade a AGB passa a construir uma relação cada vez mais próxima com os sindicatos de professores, além de outras entidades representativas (CUT, MST, Conselho Nacional de Seringueiros, entre outros) muitas vezes com agebeanos prestando assessoria a esses órgãos. No Rio de Janeiro e em São Paulo, haviam também representantes dentro desses sindicatos (respectivamente SEPE e APEOESP) que realizavam a articulação política entre esses e a AGB.65

⁶⁵ Informações obtidas através de depoimento feito pela Profa Tomoko Yida Paganelli, em abril de 2007. Neste caso específico são citados os nomes de Ruy Moreira e Douglas Santos, respectivamente no Rio de Janeiro e São Paulo como os principais articuladores entre AGB e Sindicatos de Professores do período.

Portanto, temos uma conjuntura única pois somam-se a estrutura renovada da AGB juntamente e a sua ligação direta com essas entidades representativas dos professores, o próprio movimento da época de ampla crítica ao governo militar e, de forma mais específica, à política de educação e a discussão interna dos geógrafos acerca do perfil ideológico da geografia escolar, esta tendo Lacoste como grande provocador, necessitando de uma reelaboração que visasse contribuir como instrumento de luta para as melhorias da sociedade. É, portanto, com o movimento da Renovação Crítica onde a crítica contundente se faz à geografia que se ensina, sobretudo, pelo discurso que exigia enxergar o ensino de geografia como instrumento de ação e de luta da classe trabalhadora o mote principal dos geógrafos desse momento.

Pensamos que a Geografia deve ter um entendimento ecológico das escalas de observação para superar tais dicotomias, compreendendo, por exemplo, a atividade didática da Geografia como tática de organização do espaço e, portanto, como pura Geografia (AGB-NITERÓI, 1982, p. 2).

De modo especial, a abertura aos professores de dentro da AGB, motivava o surgimento de novas demandas dentro da entidade. Os motivos para isso são destacados por PAGANELLI em entrevista concedida à AGB - Rio de Janeiro:

(...) a parte da educação sempre ficava em segundo plano, a discussão da Licenciatura dentro da AGB, dentro dos Encontros Nacionais. (...) A participação dos professores foi tão grande que foi necessário um encontro específico de professores, o Fala Professor de Brasília de 1987, um grande encontro de professores. E a partir daí, houve uma divisão onde você tinha o seguinte: o Fala Professor, onde os professores e alguns geógrafos às vezes participavam, alguns participavam, e os Encontros Nacionais (PAGANELLI, 1999).

Nessa mesma época, a Associação dos Geógrafos Brasileiros teve papel fundamental na promoção de encontros com o objetivo principal de pensar o ensino de geografia no país. O objetivo seria atingir os docentes das escolas de 1°., 2°. e 3°. Graus, descobrindo meios para minimizar a distância do ensino de geografia em relação à realidade social, política e econômica do país e conseguir a maior participação dos docentes das escolas públicas de 1°. e 2°. Graus nos debates que se realizavam no âmbito da universidade (PONTUSCHKA, 2007, p. 127).

Assim, teremos numa última análise, um consenso de que a geografia que se ensina é, na época, considerada a grande pauta a ser trabalhada pela comunidade geográfica. Como última consequência, mesmo a criação de fóruns específicos para

a discussão acerca do ensino aparece como reflexo da conjuntura até então instalada, como o caso aqui a ser analisado dos Encontros Nacionais de Ensino de Geografia, os chamados Fala Professor.

Até agora, buscamos apresentar o cenário dentro do qual o Movimento de Renovação foi gerado e sua base de composição. No capítulo seguinte, veremos as questões mais internas da Geografia no que tange às suas pautas educacionais diretas.

Capítulo 3 – A Geografia que se Ensina como um programa da Renovação nos anos 80

Ao longo dos capítulos anteriores, nossa preocupação foi a de insistir nestas duas posições que consideramos fundamentais a uma discussão da história do pensamento voltada para o ensino de Geografia. A primeira delas, exposta no Capítulo 1, reflete a necessidade de se repensar a concepção destes estudos no que se refere à sua *forma*, (aqui entendida como as bases teórico-metodológicas nas quais estes estudos se apoiam), sobretudo naquelas que apresentam o problema da **perspectiva difusionista**, sobre a qual discutimos anteriormente.

Nos posicionamos também em defesa de **uma leitura geográfica de Brasil**. Necessariamente conectada à primeira, esta posição pode ser afirmada de algumas maneiras: na procura das determinações espaciais da sociedade brasileira (como em MORAES, 2008); nas referências da produção da ciência geográfica produzida no Brasil e as suas especificidades com vistas a uma Geografia, de fato, Brasileira (como em MOREIRA, 2008); na construção de uma Geografia que não renegue, mas que se valha de seu próprio passado cultural, como tática fundamental para uma autocompreensão de país colonizado dentro de um circuito global de produção do conhecimento no mundo capitalista (SOUSA NETO, 2000, 2001).

Uma vez que estes pressupostos básicos são definidos, segue agora a tentativa de expor alguns processos relativos ao Movimento de Renovação da Geografia e ao ensino. Eles nos auxiliam a compreender como o Movimento buscou atender, dentro de um contexto de ruptura institucional, política e ideológica, as demandas ligadas às questões educacionais que surgiram nos anos 80 e a maneira como estas próprias demandas, em certa medida, o forçaram a sobre elas debruçarse numa crítica e numa certa produção teórica.

Consideramos importante entender como tais movimentos puderam ser vistos como decorrentes de um processo contínuo de produção, reprodução e circulação dessas ideias geográficas, num contexto anterior ao advento da Internet, das mídias sociais e de toda a sua capacidade de comunicação, e quando o peso da militância se fazia mais presente e por várias vezes decisivo.

A década de 1980 é repleta de acontecimentos importantes para a Geografia que se ensina. Optamos por relacionar os pontos fundamentais a esse respeito em dois momentos na cronologia: o primeiro é identificado a partir da Assembleia Estatutária da AGB de 1979, e tem seu término por volta de 1986; o segundo momento segue a partir desta data até o final da década. Dentro de nossa proposta, o ano de 1986 aparece como marco histórico, pois na nossa defesa, marca o início de uma transição.

Nossa justificativa para tal vem a partir dos seguintes argumentos. Do ponto de vista institucional, a disputa com o Estado quanto à questão da formação do professor em termos formais – como na polêmica dos Estudos Sociais – encerra uma etapa de enfrentamento e tensão no que diz respeito à retomada dos currículos de Geografia nas redes de ensino.

Paralelamente, temos a polêmica quanto à formação de professores na graduação com o caso da comissão MEC/SESu, envolvendo setores da comunidade geográfica dentro e fora da AGB. As tensões ali surgidas, de alguma maneira sinalizam para tensões que virão à tona no ENG de 1986, realizado em Campo Grande-MS, quando ocorre um "racha" na entidade e, ao mesmo tempo, tem-se a gênese do Encontro Nacional de Ensino de Geografia, o chamado Fala Professor.

Por fim, destacamos também o processo de discussão acerca do currículo de Geografia no estado do São Paulo. Ele origina a Proposta da CENP, considerada um marco dentro da história mais recente do ensino de Geografia, não apenas pelo aspecto curricular, mas por se tratar de um dos aspectos fundamentais de legitimação da chamada "Geografia Crítica" no movimento de Renovação.

3.1 – De 1979 a 1986: Percursos e Percalços da luta contra os Estudos Sociais até a Geografia Crítica do currículo da CENP

Como já visto no Capítulo anterior, o processo de ruptura institucional da AGB foi fundamental para a gênese dos acontecimentos que estariam por vir, a partir do III

ENG de 1978. Entretanto, algumas questões relativas a este momento necessitam de algum nível de destaque.

Ao final do III ENG, como resultado dos encaminhamentos da Assembleia Geral ocorrida durante o evento, foi definida a realização de uma Assembleia Estatuinte, a acontecer em São Paulo, local sede da AGB, em 1979 (ALEGRE, 2004; CONTI, 2008). O resultado final dessa Assembleia Estatuinte foi uma reconfiguração estrutural da AGB, seja na sua forma de organização territorial, seja nos seus mecanismos internos de entrada de associados e mesmo relativamente às novas atribuições destes na vida cotidiana da entidade.

No primeiro caso, temos a reconfiguração institucional de operação da entidade com a substituição das Seções Regionais de base estadual por Seções Locais de base municipal, detentoras de autonomia administrativa e financeira em relação à Diretoria Executiva Nacional. É interessante aqui destacarmos esta nova característica da AGB como algo completamente distinto das configurações observadas em outras entidades científicas no Brasil. Nisto diferem radicalmente associações como a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS) e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), cujas administrações são altamente centralizadas nas suas direções nacionais. O mesmo ocorre na Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia (ANPEGE).

O segundo elemento é a supressão de quaisquer mecanismos de categorização entre seus associados. Este é um elemento de diferenciação do estatuto de 1979 em relação a todos os anteriores, os quais estabeleciam uma hierarquia entre os membros. Isto significa que, oficialmente, e em termos estatutários, há um princípio de isonomia de entrada e participação efetiva na vida da entidade, inclusive para os quadros das Diretorias Locais e da Diretoria Executiva Nacional, mesmo entre estudantes de graduação e, em última instância, até mesmo entre não-geógrafos.

O terceiro elemento demarcador da nova política da entidade, a ser incorporado efetivamente apenas no estatuto da AGB em 1988⁶⁶, seria a metodologia de gestão da entidade a partir das Reuniões de Gestão Coletivas (RGCs). Assim se

-

⁶⁶ Cf. Moreira, s/d.

criava uma instância deliberativa intercalada com as Assembleias Locais e a Assembleia Geral Nacional, composta por delegações das Seções Locais e a Diretoria Executiva Nacional (DEN).⁶⁷

Na prática, a organização da AGB assim construída equivale a uma estrutura de gestão colegiada em uma entidade de modelo descentralizada, onde a RGC se constitui como a única instância (ainda que decisiva na condução cotidiana da entidade) operacionalizada com base na participação representativa. Se levarmos em consideração as diversas idiossincrasias da Universidade no Brasil, baseadas na sua lógica autoritária, além da longevidade de seu modelo de gestão ainda em funcionamento (mesmo om diversas críticas e problemas internos, é sempre importante ressaltar) não deixa de ser interessante e, até mesmo algo anômalo, tal concepção manter-se vigente e ativa nos dias de hoje.

Entretanto, para que estas mudanças importantes da nova política institucional da AGB de fato ocorressem, uma série de eventos posteriores à Assembleia Estatutária de 1979 foram fundamentais. Queremos dizer com isso é que tais transformações não aconteceram de forma simples após a mudança do estatuto. Na verdade, esse conjunto de mudanças se deu em um longo período durante o qual a política interna da AGB permaneceu muito mais instável e tensa do que aparenta.

Durante a condução da Assembleia Estatuinte de 1979, em meio à crítica contumaz dos estudantes e de associados situados mais à esquerda, as reações dos sócios mais antigos variaram. Alguns optaram por sair da entidade. Este foi o caso de José Bueno Conti, o qual voltou à Associação apenas em meados dos anos 2000. Por discordar do processo de reformulação estatuária, Conti chegou a acusar os dirigentes do movimento de mudanças da AGB de terem realizado um "procedimento de força" (CONTI, 2008, p. 20). Outros, como Manoel Correia de Andrade, permaneceram ligados à AGB, porém sem um vínculo mais efetivo. Outros ainda, como Armem Mamigoniam, Orlando Valverde e Armando Corrêa da Silva, não apenas

-

⁶⁷ "Desde então, todavia, a iniciativa de 1980 vingou como uma forma de garantir-se o fim que se pretendeu em julho de 1979 de uma entidade democraticamente de massa da comunidade da Geografia. Todas as Diretorias seguintes, seccionais e nacionais, reiteraram-na como forma de gestão nacional da AGB, chegando a ser, no 7º ENG em junho de 1988 em Maceió, incorporada estatutariamente (aumentando o quadro de problemas de construção interna do Estatuto), fazendo parte nesses mais de dez anos tão naturalmente da vida de nossa entidade que mesmo nos esquecemos que tem uma história e que hoje, na antevéspera de nova reforma estatutária, vale a pena lembrarmos" (MOREIRA, s/d, p. 2).

permaneceram na entidade como, no caso destes três citados, chegaram inclusive a se tornarem presidentes da AGB reformulada.⁶⁸

Sobre este ponto, há uma certa divergência sobre o processo de saída da então Direção da AGB. Nas palavras de CONTI:

No momento de encerrar a assembleia [estatuinte], o plenário queria eleger um novo presidente e a eleição tinha de ser feita pelos sócios, ainda. O Marcos Alegre, que estava presidindo, disse: 'Nesse caso eu peço demissão do cargo de presidente', e pelo estatuto deveria assumir o vice-presidente, que era o Manuel Correia de Andrade. Mas a assembleia aclamou: 'Não! Agora temos um novo presidente, temos uma nova AGB. E o Presidente vai ser o Armen Mamigonian', e o Armen assumiu a mesa (2008, p. 20).

Porém, em relato dado por Alegre, então presidente da AGB, vemos uma leitura um pouco diferente de CONTI:

Em face da situação que se fazia muito tensa, o Presidente do Conselho sugeriu aos demais membros a renúncia coletiva, considerando que a missão desse conselho estava concluída. (...) Alguns resistiram e acharam que seria covardia, mas ao final concordaram e, de fato, a renúncia foi aclamada pelo plenário (1994, p. 221).

A despeito dessa pequena, porém, importante divergência entre os relatos, ambos os autores concordaram com o processo de democratização da AGB, pois no mesmo CONTI vemos uma valorização positiva dos acontecimentos:

Eu acho que o movimento foi bom, no sentido de que era necessário mudar aquela estrutura. Quando eu não era sócio efetivo, quando era sócio cooperador, eu também me sentia incomodado quando, no último dia, reuniam-se numa sala para eleger a diretoria e nós não éramos nem considerados, ficávamos de fora. (...) De maneira que a rigor eu não sou contra que hoje isso não seja mais assim, hoje não, desde 79, que todo mundo tenha o mesmo direito político, acho uma coisa positiva (2008, p. 21).

E, por sua vez, o mesmo Alegre:

O ano de 1979 ficará para sempre, na história da AGB, lembrado como marco decisivo de transformação e de sua inserção, de fato, na sociedade brasileira e se acelera o movimento em torno daquela que foi chamada de 'renovação crítica' e a preocupação com a construção de uma nova Geografia (2004, p 221).

Assim, a mudança brusca de condução da entidade não se deu, nem se poderia ter dado, sem críticas. Tais disputas expressam diversos contratempos e atritos entre a geração de geógrafos até então hegemônica na entidade e os grupos que, a partir desse momento, passavam a se ocupar da AGB.

⁶⁸ Nestes três casos, suas gestões ocorreram entre os anos de 1979-1980 (Armen Mamigoniam, em um mandato-tampão de alguns meses), 1982-1984 (Orlando Valverde) e 1990-1992 (Armando Corrêa da Silva).

É evidente que, como já vimos os anos de 1978 e 1979 foram de uma conjuntura extremamente tensa do ponto de vista da política nacional e, especificamente, no estado de São Paulo, com as greves já citadas neste trabalho, como a dos siderúrgicos e a da própria USP. Não deixa de ser curioso o fato de uma entidade com perfil e quadros conservadores como a AGB de até então ter cedido de forma aparentemente tão fácil às demandas por transformações. Entretanto, como mostraremos a seguir, essa transição não foi simples, nem tão fácil quanto o senso comum pode especular.

Após a reforma estatuinte de 1979 e a renúncia do então presidente eleito Marcos Alegre, da Seção de Presidente Prudente, a AGB então reformulada iniciou um período de grande instabilidade institucional. A nova entidade de perfil mais democrático – agora podendo contar com uma base maior, com os estudantes de graduação e os professores da rede básica – se via diante também uma série de contratempos a servem resolvidos. De início, ela começava sem uma chapa de Diretoria Executiva Nacional completa e (principalmente) eleita, que cumprisse o expediente até as próximas eleições, no Encontro de 1980. Além disso, essa nova AGB já nascia com um desafio: garantir sua funcionalidade com o novo estatuto sem a ingerência dos grupos anteriores e com um novo ENG a ser organizado em cerca de um ano.

Também havia o problema do afastamento gradual dos associados em desacordo com os rumos que a entidade havia tomado e, junto com esses, o apoio logístico e financeiro de suas respectivas instituições. O exemplo talvez mais emblemático deste último caso é o da AGB-Seção Rio de Janeiro que, através de seus associados, possuía apoios como os da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e do próprio Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O relato de OLIVEIRA nos oferece uma imagem desse momento:

[...] com a assembleia de São Paulo, a diretoria eleita em Fortaleza abriu a assembleia de mudança de Estatuto. A diretoria inteira renunciou ao cargo e a AGB ficou acéfala no meio de uma assembleia que pretendia mudar o Estatuto. E a assembleia decidiu, numa comissão de quatro professores, que se dirigisse a AGB até o encontro que seria no ano seguinte, em 1980, no Rio de Janeiro que estava combinado - decidido em Fortaleza que iria ser na UFRJ com o apoio do IBGE. Em função do que aconteceu em São Paulo na mudança do Estatuto, uma parte dos sócios da AGB e, sobretudo, uma parte dos titulares (eu diria a maior parte dos titulares) decidiram sair da AGB, e a UFRJ e o IBGE tiraram o apoio ao encontro nacional no Rio de Janeiro. Nós quatro, eu era um dos quatro, Carlos Walter Porto-Gonçalves, Ruy Moreira e

José M. Gusmão (que é um colega de São Paulo, que depois não fez a carreira universitária, mas era sócio da AGB e participante, e ele se tornou um exemplar professor de Geografia na rede pública de São Paulo), tivemos essa tarefa de levar a entidade [AGB] até o Rio de Janeiro. E com a retirada do apoio da UFRJ e do IBGE, nós ficamos sem recurso nenhum para fazer o evento e sem lugar para fazer o evento. Graça ao apoio de Orlando Valverde, que ministrava aula na PUC, e conhecia o reitor da PUC, conseguiu uma entrevista e o reitor cedeu a PUC gratuitamente para que nós fizéssemos o evento de 1980 e foi uma movimentação de cada um, cada um pagou suas dispensas e o evento aconteceu com quase duas mil pessoas lá na PUC Rio. E esses geógrafos que eram sócios titulares, eles deixaram de participar das atividades da entidade (OLIVEIRA, 2015 apud TEIXEIRA, 2016, pp. 103-104).

O afastamento desses membros da Seção Local, teve graves consequências para o funcionamento da AGB-Rio de Janeiro. Esta passou a sofrer dificuldades crônicas de manutenção de suas atividades administrativas, as quais persistem até os dias atuais, além de frequentes inviabilidades relacionadas à veiculação de materiais e periódicos.⁶⁹

Além destes graves problemas internos da AGB como um todo, do ponto de vista externo, havia uma extensa pauta de demandas a serem a disputadas, como a Lei de Regulamentação do Geógrafo, recém-promulgada, além da pressão que vinha ocorrendo do MEC com relação aos Estudos Sociais em voga.

Em meio à conjuntura da época, a solução encontrada até então foi a condução da Diretoria Executiva Nacional a partir de pequenos "mandatos-tampão", curtos períodos de alguns meses cada um em que se revezaram na Presidência os nomes de Armen Mamigoniam, Carlos Walter Porto Gonçalves e Ruy Moreira.

Para além destas demandas, colocadas na ordem do dia, a ação da AGB ainda estava às voltas com situações referentes a perseguições de geógrafos dentro das universidades em função da repressão do aparato ditatorial. Em correspondência à Seção Local de Recife, datada de 28 de abril de 1980 durante o mandato-tampão de Carlos Walter Porto Gonçalves, encontra-se um documento de apoio referente às demissões dos professores Waldomiro Cavalcanti da Silva e Marcelo Gravino Antineri por parte da reitoria da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Neste mesmo documento há uma observação sobre a relação entre as políticas de repressão e as condições empregatícias dos geógrafos da época:

-

⁶⁹ O **Boletim Carioca de Geografia**, uma das mais importantes publicações da Geografia no Brasil até então, manteve sua circulação de 1963 até 1978. De 1984 até 1988, a AGB-Seção Rio de Janeiro ainda manteve o periódico **Espaço e Sociedade**, que durou 3 edições.

(...) não se trata de um problema isolado e regional e que mesmo após a extinção do malfadado Al-5 o autoritarismo continua compondo as nossas universidades, como bem o demonstram as recentes demissões dos Prof. Armen Mamigoniam⁷⁰, da UNESP; dos professores Ruy Moreira⁷¹ e Suzana Joy⁷², da UFF; do prof. Ariovaldo Umbelino de Oliveira⁷³, do Instituto de Pesquisas Tecnológicas de São Paulo. Assim como a persistência da condição do Prof. Milton Santos de exilado em seu próprio país, uma vez que nenhuma universidade o se digna a contratá-lo permanentemente⁷⁴ (AGB, 1980, p.1).

Neste mesmo período, havia problemas relacionados com a organização do IV ENG, a ser realizado no Rio de Janeiro, na Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio). Com a mudança radical da entidade, surgiram dificuldades não apenas de cronograma, mas também de logística. Uma grande expectativa se criava então em torno do evento. Por um lado, era desejada a apresentação, no evento, de uma pauta mais condizente com a situação real da conjuntura do país. Por outro, a realização do IV ENG era vista como uma espécie de batismo de fogo para os grupos que naquele momento assumiam a gestão da entidade. Era urgente a construção da legitimidade necessária para provar que era possível uma AGB mais plural e democrática, com a abertura da participação direta dos associados, mas com o mesmo peso institucional quanto a seu compromisso de funcionamento logístico e de qualidade científica.

Havia ainda um terceiro elemento a ser considerado. Em 1981, enquanto a AGB realizava os preparativos para organização do 5°. ENG a ser realizado em Porto Alegre, ocorriam também os preparativos para a organização do evento da União Geográfica Internacional (UGI) a acontecer no Rio de Janeiro. Neste ponto, a questão que se levantava era: qual seria a participação da AGB nesse encontro? Ou ainda,

⁷⁰ Não constam informações no Currículo Lattes sobre este período.

Não constam no Currículo Lattes do professor Ruy Moreira dados a respeito desta época específica. As informações ali obtidas mostram um período como professor visitante na UFF que durou de 1987 a 1991. Em seguida, mostram seu ingresso na mesma universidade como servidor público de 1991 até o presente momento.

⁷² Não foram encontradas informações sobre a professora Suzana Joy.

⁷³ Conforme o Currículo Lattes do professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira, este ocupou a função de pesquisador geógrafo de 1974 a 1979 no Instituto de Pesquisas Tecnológicas de São Paulo. De 1979 até 1981 foi professor assistente doutor na Universidade Estadual Paulista, trabalhando no programa de pós-graduação em Geografia. Em seguida, ingressou como professor doutor na USP, onde trabalhou de 1980 até 2002. Atualmente permanece nesta mesma instituição como pesquisador sênior.

⁷⁴ De acordo com as informações encontradas em seu Currículo Lattes, o Professor Mílton Santos, no período de 1979 a 1983, trabalhou como "Professor titular visitante" na UFRJ atuando como organizador e primeiro coordenador da Pós-Graduação em Geografia. O vínculo permanente de trabalho em uma universidade no Brasil só ocorreria, conforme o mesmo Currículo Lattes, em 1983 na USP, onde permaneceu até sua morte, em 2001.

qual seria o fórum a ganhar maior legitimidade do ponto de vista da Geografia em mutação àquele momento? Em carta dirigida ao então diretor da AGB-São Paulo, Manoel Seabra, o presidente da AGB na gestão 80-82, Ruy Moreira respondia:

Pode até ser uma boa ideia, mas estou certo de que nos desviaria do trabalho, árduo, que teremos para concretizar o 5°. ENG, desviará a expectativa da comunidade em relação ao 5°.ENG; seria como algo que em nada nos fortaleceria. No saldo final, poderá haver algum ganho, mas para a AGB só haverá perda. Enfrentaremos, no final, duas reuniões de eminentes geógrafos internacionais. Nossa resposta tem que ser só uma: um excelente 5°. ENG. Se queremos um fórum internacional: o 5°. ENG e só ele pode ser este fórum (AGB, 25/04/81).

Alguns elementos dessa discussão sobre o encontro da UGI no Brasil trazem como pano de fundo uma questão de ordem mais estrutural. Como ilustração, vejamos o seguinte caso. Durante a gestão do biênio 1982/1984 foi endereçada às Seções Locais uma **Carta Aberta aos Geógrafos Brasileiros** pela então Diretoria Executiva Nacional. Dessa carta com o subtítulo "Aos que apostam na divisão", reproduzimos o seguinte trecho:

Desde as mudanças nos estatutos, a AGB vem sendo seriamente ameaçada de golpes e contragolpes que visam sua descaracterização enquanto entidade de representação dos geógrafos brasileiros. Muitos dos que até então dirigiram a entidade, sob o argumento de que nossa entidade tinha perdido sua identidade ao reconhecer os estudantes de graduação como sócios em pé de igualdade com os demais, não só aprimoraram suas críticas como abandonaram fileiras e, cada vez mais distantes, buscam ininterruptamente a construção de uma outra entidade. Por que? Não temos resposta que não possa ser receber a acusação de mera especulação (AGB, 1982/1984, p. 1).

A crítica que a DEN faz no trecho acima reforça a ideia apresentada há pouco, não apenas do afastamento de determinados geógrafos da entidade, mas também de certa postura "divisionista" por parte de alguns membros – fosse o intuito de fragilização da nova AGB, fosse até mesmo de cisão e construção de uma nova associação separada da nova AGB.⁷⁵

Nesse sentido, a renovação da Geografia não foi só de cunho teórico, mas de perspectiva teórica e política, não se tratava só de fazer uma mudança de natureza epistemológica. Pode-se dizer que houve verdadeira "guerrilha epistemológica" entre os que propugnavam mudanças e os que lutavam pela manutenção dos privilégios de que gozavam. Nessa guerra, os geógrafos que defendiam seus privilégios se afastaram da AGB e se refugiaram em outras

_

⁷⁵ Em 1994, 10 anos depois da carta citada, é fundada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia (ANPEGE), com Milton Santos como seu primeiro presidente. Atualmente, ambas as associações coexistem, tendo a ANPEGE atuação específica no âmbito da pós-graduação em Geografia no Brasil.

instituições como a UGI para continuar pensando uma Geografia com caráter subalternizado, que é mais prestigiada academicamente, a partir do mundo anglo-saxônico (KAROL, 2013, p. 58).

A avaliação feita por Karol aparece como uma espécie de síntese de algumas tensões que perpassaram a AGB ao longo de toda a década de 1980, até o início dos anos 90, quando da fundação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia (ANPEGE). Em algumas falas de membros desta entidade, é possível identificar momentos em que a questão da AGB como instituição representativa dos geógrafos, recém-democratizada, contrastava com algumas interpretações que a viam como impossibilitada de cuidar dos problemas da então pós-graduação que então avançava no Brasil. A começar do próprio surgimento da ANPEGE, com relata OLIVEIRA:

[...] até que esse grupo [José Alexandre Filizola Diniz; Lucia Helena Gerardi; Maria do Carmo Galvão] enredou o professor Milton Santos e, nesse processo, foi criada a ANPEGE, e a partir daí, numa articulação, vamos dizer... integrada, a AGB dependendo de quem era presidente [...] se o membro não tinha uma integração com a AGB, voltava-se uma situação de certa tensão entre a AGB [...]. Então, com a eleição do professor Milton, o primeiro presidente, essa questão foi aplainada politicamente, mas a tensão não desapareceu, então depende de quem assume a direção volta essa tensão. [...] uma certa disputa para não permitir que a entidade ficasse sobre controle do outro grupo, mas isso era impossível de acontecer [...] como já tinha várias diretorias e quem ousasse separar de vez ia sofrer uma crítica, então nunca se fez isso. [...] A ANPEGE continuou, e articulada à AGB, e essa tensão em criar uma entidade foi resolvida fazendo com que a ANPEGE não fosse uma entidade de sócio, fosse uma entidade de programas. Então sócios são os programas de pós-graduação e não os pesquisadores, mas isso foi uma briga feia para definir no estatuto, mas valeu a presença do professor Milton que segurou esse rojão e prevaleceu essa visão (OLIVEIRA, 2015 apud TEIXEIRA, 2016, p. 105).

Estes exemplos mostram nos anos iniciais da AGB em nova gestão um conjunto bastante intenso de atividades e tarefas a serem desempenhadas, porém, em um contexto bastante instável, pelo menos no período que durou até o 4°. ENG do Rio de Janeiro. Não à toa, encontramos a seguinte dedicatória registrada do primeiro (e até onde se sabe o único) **Caderno de Textos** da AGB-Seção Local Niterói:

Este primeiro número é uma homenagem a Armem Mamigonim, Carlos Walter Porto Gonçalves e Ruy Moreira que, apesar de tudo, seguraram a banana quente da AGB em transformação rumo à auto-gestão (AGB-NITERÓI, 1982, p. 3).

Será em meio a esta "autogestão" que a AGB irá aprofundar seu contato com os professores da escola básica. É o que veremos a seguir.

3.1.1 – A AGB como espaço de militância e de formação docente

A partir do Estatuto Nacional que passou a reforçar as Seções Locais como protagonistas maiores da AGB, a prática adotada pela entidade em realizar atividades com professores – que já aconteciam em algumas Seções Locais quando estas ainda eram Núcleos Regionais – refletirá em alguns aspectos a própria transformação da entidade. Vejamos alguns casos. De acordo com Schaffer, Oliveira e Coelho, isso acontece no Rio Grande do Sul a partir da ação da AGB-Seção Porto Alegre, na medida em que:

(...) a iniciativa tomada apela diretoria coordenada pela geógrafa Carmen Marília Franco, em 1980, de interiorizar as atividades da AGB-PA, resultou na alternância anual da cidade sede do Encontro. Isso visava facilitar a presença dos professores do município e das proximidades, mas também estimular o deslocamento dos associados pelo território gaúcho. Essa interlocução deveria permitir uma aproximação às realidades socio-espaciais do Estado e que devem representar para o professor, no cotidiano da sala de aula, seu material pedagógico de trabalho (1991, p. 56).

Ainda segundo Schaffer, Oliveira e Coelho (1991), de 1980 a 1983, a AGB-Porto Alegre realizou três Encontros Regionais de Professores Universitários de Geografia, respetivamente em Caxias do Sul, Santa Maria, Porto Alegre e Passo Fundo. De 1981 a 1983, a seção também realizou os Encontros Regionais de Professores de Geografia de 1º e 2º graus nas cidades de Ijuí, Porto Alegre e Passo Fundo. Por fim, a partir de 1985, seus membros passam a organizar os Encontros Regionais de Professores de Geografia. Até os dias de hoje, a Seção Local organiza encontros para os associados no Rio Grande do Sul regularmente.

No Centro-Oeste, a Seção Local de Goiânia também passou a realizar eventos envolvendo a questão do ensino. Em 1983, já realizava cursos de atualização de professores de ensino médio além de, no mesmo ano, no I Encontro Goianense de

Geografia, ter espaços específicos para a discussão acerca de temas sobre a questão curricular e o livro didático.⁷⁶

Em 1984, a AGB-Salvador também realizou, entre os dias 24 e 31 de agosto, cursos de atualização de professores com os temas. Eles tiveram como temas: O ensino de Geografia nos diversos níveis; A crise Educacional Brasileira; A Função Social do Educador; A Escola eu o Ensino de Geografia; A Geografia na sala de Aula; Socialização de Experiências: O Professor como Profissional.

A Seção também discutia a questão do ensino em seus eventos locais, como ocorreu no II Encontro Baiano de Geografia, realizado entre os dias 22 a 25 de maio de 1986. Nele, o debate aparecia em um grupo específico^{77,} com os temas: Política Educacional no Brasil; Currículo e formação dos profissionais em Geografia; A Questão do livro didático; Currículos de geografia nos 1º e 2º. Graus; A Ideologia na Geografia que se ensina; e O Ensino de Geografia e a questão ambiental.

Para além desses locais, o "Projeto Ensino", organizado ainda no ano de 1979 em São Paulo, se destaca em dois sentidos. O primeiro deles é o caso exemplar do tipo de articulação que ocorria, conforme já destacado, no capítulo anterior, entre a AGB, o movimento estudantil (neste caso específico o Centro Acadêmico de Geografia "Capistrano de Abreu" da Universidade de São Paulo-CEGE e a UPEGE) e a APEOESP. De acordo com a entrevista de Douglas Santos⁷⁸, este tipo de atividade (que, por sinal, foi um fracasso em termos de público "com um maior número de entidades organizando do que participantes em si" numa atividade de professores marcada na USP em um sábado, era uma das formas pelas quais essas agremiações buscavam mesclar a atividades militante junto a formação dos professores das escolas. O segundo ponto de destaque foi ter sido formulada nessa ocasião a formulação de Ruy Moreira (o convidado para o projeto) de uma crítica preliminar acerca da relação dos estudos de população no ensino de Geografia. O texto-base produzido por Moreira foi o início de uma reflexão mais ampla e profunda de questões epistemológicas da Geografia como um todo.

⁷⁶ Conforme o Informativo **Espaço** da AGB-Goiânia, publicado entre os meses de abril e maio de 1983.

⁷⁷ Os demais grupos temáticos versavam sobre: Geopolítica e Democracia na América Latina; Questão da Terra; Movimentos sócio-urbanos; Geografia: o exercício profissional e a prática; Democracia e meio ambiente.

⁷⁸ Vide Anexo.

Alguns anos depois, em 1984, ocorre no Rio de Janeiro o Encontro de Atualização de Professores, organizado pela AGB-Seção Rio de Janeiro com o Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região (Sinpro-Rio). A respeito do evento, Moreira apresenta uma versão atualizada do texto produzido para o "Projeto Ensino": "Melhoramos a redação, explicitando passagens truncadas. Em particular, o pensamento de Marx e sua transposição 'livre' nos 'estudos de população'" (MOREIRA, 1984, p. 124). Este texto ainda terá outra versão a ser publicada na primeira edição da Revista **Espaço e Sociedade**, que seria a publicação oficial da AGB-Rio de Janeiro com o fim do antigo Boletim Carioca de Geografia.

Ao verificarmos todos estes casos, é possível perceber que, em meio a uma intensa conjuntura de reformulação, a questão do ensino de Geografia aparece não como um discurso abstrato apresentado pela crítica lacosteana. Não à toa, devido às influências do próprio movimento estudantil e docente (que neste momento se mistura com o da AGB), ao rever esse momento SANTOS é categórico ao dizer:

(...) essas escolhas que nós fizemos na época, (..) esse movimento que foi feito não é uma escolha, digamos assim, da reflexão de um comitê que fica lá e pensando do ponto de vista lógico, metodológico, ontológico ou qualquer coisa parecida com isso. (...) Muita gente quer ler isso a partir daí, mas isso foi... Assim, nós éramos militantes de uma organização política, o nosso objetivo era pensar a ciência a serviço de um determinado processo de mudança da sociedade, de revolução, construção do socialismo... bom, enfim, um governo dos trabalhadores como nós dizíamos na época e tal. Então, nesse sentido as opções, elas estavam voltadas para isso, assim, claro nós... Os nossos estudos, digamos, eles... Isso era um embate importante dentro desse grupo todo, que era um grupo razoavelmente amplo, mas assim, os nossos estudos, eles estavam voltados pra que a gente pudesse compreender mais do que o debate que estava colocado na época (Depoimento, 23/03/2017).

Este ponto é importante de ser apresentado, pois queremos insistir na ideia de que uma das formas pelas quais o debate acerca do ensino na Geografia naquele período se fará, antes de qualquer outra coisa, pela necessidade imperativa de ampliar o debate político na escola e pela escola. Aprofundar o diálogo com os professores de Geografia com o fim de alimentar e disseminar a crítica sobre a escola e, dentro disto, sobre as polêmicas internas da ciência geográfica, passa a ser visto como estratégia básica na organização de um campo de militância na Geografia.

Assim, mais do que uma simples questão teórica no sentido acadêmico do termo, a questão concreta da Geografia que se ensina na escola torna-se **o mote, o**

sentido e o alvo da militância para realizar seu debate interno. Em um contexto de forte agitação e movimentação da classe docente (como foi apresentado no capítulo 2), os problemas da escola tornam-se, dessa forma, pontos de pauta para a convergência de professores como um todo.

Exatamente por isso, a montagem de atividades voltadas para a formação política e pedagógica dos professores da escola básica se torna estratégia fundamental nas atuações da AGB junto com o movimento estudantil e sindical. Na perspectiva de seus organizadores, esses caminhos se configuravam como ação militante com a intenção de construir um corpo político mais abrangente dentro na escola e, por conseguinte, dentro da Geografia.

Vimos a mesma coisa nos ENEGs do movimento estudantil de Geografia (vide **Quadro 4**), quado parte dos temas desenvolvidos traziam como pontos de pauta discussões sobre os Estudos Sociais e o currículo de Geografia de 1° e 2° Graus. Assim, essas pautas precisam ser compreendidas para além de simples cenários dentro dos quais o debate e a circulação de ideias é feita, sendo tangenciadas por uma discussão teórica vinda da academia.

Insistimos em defender esse conjunto de pautas como, justamente, aquilo que cria, aquilo que fornece a gênese do debate das ideias educacionais para a comunidade geográfica. Não se trata apenas de um simples pano de fundo onde a teoria é contextualizada. Pelo contrário. Essas questões sobre a Geografia que se ensina, sobre a escola e o papel do professor, quando discutidas nestes espaços, surgem exatamente em função da situação concreta e as exigências por ela criadas, naquele instante. Ocorrem como um desdobramento necessariamente criado pelo debate político instaurado sobre a escola e suas implicações sobre o que se ensina. Neste sentido, a ação da AGB nesta primeira metade da década de 1980 apresenta uma característica importante: a de uma militância cujo sentido, a partir de diversas iniciativas (eventos, cursos de formação, debates, documentos e publicações) é cumprir um papel de mediação entre aquilo que ocorre no plano concreto da escola entre os professores e estudantes e o debate acadêmico travado nas universidades.

Num período em que a internet, as redes sociais e os mecanismos de streaming ainda não existiam, os encontros nacionais da AGB e os diversos eventos realizados pelas suas Seções Locais acabavam por cumprir um papel fundamental na

circulação das ideias desenvolvidas no debate entre seus associados. Nesse sentido, a dimensão institucional do movimento de Renovação, materializada na AGB ocupa uma função política, uma vez que propõe concretamente uma forma democrática de compor seus espaços de deliberação. Também há aqui uma função pedagógica, não exatamente na acepção dos processos de aprendizagem stricto sensu, mas sim por se converter em um espaço privilegiado de acesso a reflexões conteúdos que não permanecem concentrados apenas nos grandes centros de pesquisa. Por fim, há aqui também uma função epistemológica: os espaços da AGB não apenas permitem o debate acerca dos temas tradicionalmente caros à Geografia (ou com os quais ela se obriga a confrontar), mas estabelecem certa deontologia, uma vez que a prática do geógrafo não se restringe a uma visão meramente contemplativa ou interpretativa da realidade. É preciso que a ela esteja vinculada a uma iniciativa de transformação efetiva da realidade. Assim, à prática política, pedagógica e teórica, exige-se da mesma forma uma prática militante, onde esta prática é posta como critério da verdade, portanto como fundamento do conhecimento e este, por sua vez, guia da própria prática.

Portanto, o circuito que a AGB constrói entre esse período inicial dos anos 80 até meados de 1986 é fundamental para compreender a dinâmica da entidade os desdobramentos que virão no fim da década, seja no plano institucional (haja vista o surgimento do Fala Professor), seja em algumas decorrências no plano da produção das ideias geográficas. Esta entidade que se estabelece com uma espécie de "correia de transmissão" entre a universidade e a escola, acaba por conduzir um dos itens da sua política interna num primeiro momento para a formação de professores. Essa questão se soma à Lei de Regulamentação da profissão do Geógrafo (Lei 6.664/79), cujo debate recai sobre a distinção entre a formação do licenciando e a do bacharel em Geografia e sobre a questão dos Estudos Sociais.

Uma das questões fundamentais da Geografia que se ensina diz respeito exatamente à formação dos professores. No início dos anos 80, discutir essa questão significava se envolver numa polêmica trazida pela então lei de Regulamentação da Profissão do Geógrafo. Para além deste assunto, outra polêmica também alimentou a discussão sobre a composição dos cursos de graduação em Geografia entre os anos de 1981 a 1984. Ela envolvia a AGB e a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC-Sesu) na construção do projeto intitulado **Diagnóstico do Ensino de Geografia no Brasil**.

Apesar de várias tentativas não conseguimos encontrar o relatório final do projeto, elaborado pela comissão MEC/SESu. Entretanto, de acordo com o depoimento de Santos (2017), na época um dos membros da comissão nele envolvida, seu objetivo era a organização de comissões das diferentes áreas com o propósito de realizar uma espécie de remontagem dos cursos de licenciatura, uma vez que ainda vigiam os cursos de Licenciatura em Estudos Sociais. De fato, nos documentos do então Ministério da Educação e Cultura, os objetivos expressos visavam "discutir os cursos de Geografia tal como se apresentam hoje e elaborar propostas com vistas ao seu aprimoramento" (MEC, 1983, p. 9).

A Comissão de Geografia para a realização destes trabalhos tive inicialmente a participação de Aldo Paviani (UnB), Gervásio Rodrigo Neves (UFRS), Guiomar Goulart de Azevedo (UFMG), Manoel Correia de Andrade (UFPE), Margarida Maria Penteado Orellana (UnB), Milton Santos (UFRJ) e Ruy Moreira (PUC/RJ e AGB) (MEC, 1983, p. 7). Em portaria do MEC datada de 24/09/1984, foram inclusos na comissão os nomes de Orlando Valverde (IBGE), Lívia de Oliveira (UESP-Rio Claro) e Douglas Santos (AGB)⁷⁹.

O processo de composição dessa comissão gerou algumas polêmicas a respeito da inexatidão acerca dos critérios usados pelo MEC para a escolha dos

⁷⁹ Conforme texto de época: "N9 43 - Art. 19: Designar os professores Orlando Valverde, da Fundação IBGE; Lívia de Oliveira, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Rio Claro; e Douglas Santos, da Universidade de São Paulo; para integrarem a Comissão encarregada de avaliar o projeto – Diagnóstico Avaliação do Ensino de Geografia no Brasil" (MEC, 1984).

nomes dos especialistas. Em evento realizado para a discutir a questão da pósgraduação na USP, em 1984⁸⁰, Manoel Correia de Andrade, um dos convocados à comissão, comentou que

O objetivo do MEC, quando nós fomos candidatos, foi fazer uma análise da situação atual do Ensino de Geografia no Brasil, e fizemos sugestões para uma reformulação do currículo em face do currículo ser antigo e em face da criação da profissão do geógrafo (USP/AGB, 1984, pp. 325-326).

Douglas Santos também estava presente na ocasião como representante da AGB na comissão MEC/SESu, cujos trabalhos inclusive já haviam terminado. Ao mencionar os critérios do MEC para a escolha dos especialistas de comissões técnicas, ele relata:

(...) a resposta que a SESu deu é que ela é autônoma na montagem de suas comissões, dos seus grupos de trabalho, de escolha de consultores e que as pessoas que ali estavam não representavam universidades (USP/AGB, 1984, p. 317).

Na execução dos trabalhos da comissão, conforme os documentos encontrados, ocorreram duas reuniões em Brasília. A primeira foi em maio de 1981, quando "se estabeleceu a sistemática a seguir na execução do trabalho, selecionou e procedeu à discussão preliminar de um temário considerado relevante para o diagnóstico e a avaliação dos cursos de Geografia" (MEC, 1983, p. 7). Essa sistemática obedeceu a uma sequência de visitas a instituições de ensino superior, dialogando com estudantes e docentes. O acúmulo desses debates resultou em uma segunda reunião, também em Brasília, ocorrida em outubro do mesmo ano. Como consequência, convencionou-se pela comissão a necessidade de um diálogo mais amplo para subsidiar a produção de um documento de largo espectro com um diagnóstico mais abrangente da situação dos cursos de formação de professores em Geografia no Brasil. Para isso, foi organizado um Simpósio denominado "Teoria e

.

⁸⁰ O Encontro Nacional de Pós-Graduação em Geografia, realizado pelo Departamento de Geografia, o Instituto de Geografia da USP e a AGB, ocorreu em São Paulo durante os dias 16, 17 e 18 de dezembro de 1984. De acordo com os anais do evento, sua origem seu deu em meio ao 4º CBG organizado pela AGB naquele mesmo ano na USP e seu objetivo era: "1 – caracterizar a situação da Pós-graduação em Geografia no Brasil, em cada uma das unidades onde existe: São Paulo, Rio Claro, Recife, Aracajú, Rio de Janeiro; 2 – Identificar e discutir problemas comuns às unidades; Elaborar e encaminhar propostas de melhorias aos órgãos competentes" (USP/AGB, 1984, p. 8). Os debates ocorreram a partir de uma mesa de abertura institucional; uma mesa-redonda intitulada "A Pós-Graduação no Brasil; duas sessões de debates com os diagnósticos dos programas de Recife, Rio de Janeiro e Aracajú, seguidos das universidades paulistas; a discussão da Pós-Graduação em Geografia junto ao MEC-SESu; o ensino de 3º. Grau e os cursos de especialização em Geografia, em nível de Pós-graduação e a questão das bolsas.

Ensino de Geografia", ocorrido entre os dias 22 a 25 de março de 1983, em Belo Horizonte-MG.

Quadro 3 – Temas e participantes do Simpósio "Teoria e Ensino de Geografia" **Fonte:** MEC-Sesu (1983)

Tema	Coordenadores	Especialistas Convidados
Natureza e Sociedade	Gervásio Rodrigo Neves (UFRGS)	Antônio Christofoletti (UNESP/Rio Claro)
		Aziz Nacib Ab'Saber (USP)
		Helmut Troppmair (UNESP)
	Margarida Maria Penteado Orellana (UFMG)	Orlando Valverde (IBGE)
		Rosa Ester Rossini (USP)
		Roberto Messias Franco (UFMG
Período Técnico- Científico e a Organização do Espaço	Milton Santos (UFRJ)	Armando Correa da Silva (USP)
		Armen Mamigonian (UFSC)
		Ignez Costa Barbosa Ferreira (UnB)
		João Francisco de Abreu (UCMG/UFMG)
		Manoel Seabra (USP)
		Roberto Lobato Correa (FIBGE)
		Ariovaldo Umbelino de Oliveira (USP)
O Estado, a Sociedade e a Produção do Espaço	Douglas Santos (AGB)	Claudio Antonio Gonçalves Egler (UFPB)
	Manuel Correia de Oliveira Andrade (UFPE)	Maria do Carmo Galvão (UFRJ)
		Oswaldo Amorim Filho (UFMG)
		Pasquale Pétrone (USP)
	Lívia de Oliveira (UNESP-Rio Claro)	Adelci Figueiredo Santos (UFSE)
As Questões de Escala		Aluízio Capdeville Duarte (FIBGE)
em Geografia		Bertha Becker (UFRJ)
		Lyres Balbi (UA)
		Yoshia Nakagawara (FUEL)
	Gervásio Rodrigo Neves (UFRGS) Guiomar Goulart de Azevedo (UFMG)	Ivo Lauro Millier Filho (UFSM)
		Magda Soares Becker (UFMG)
		Maria Auxiliadora Cartaxo (UFPE)
Articulações dos Níveis de Ensino		Maria Braga de Sá (UFPB)
do Encino		Vera Brenner Eilert (UFSM)
		Cecília Eugênia Rocha Horta (SESu)
		Valéria Trevizani Burla de Aguiar (UFJF)
·		Augusto Humberto Titarelli (USP)

Bacharelado e Licenciatura	Aldo Paviani (UnB)	Edinéa Maria da Consolação Brun (UFMG)
		José Alexandre Felizola (UFSE)
		Odeibler S. Guidugli (UNESP/Rio Claro)
		Silvio Carlos Bandeira de Mello Silva (UFBA)

A organização do evento foi baseada em grupos temáticos de discussão com alguns debatedores responsáveis por falas iniciais para início da execução dos trabalhos. A programação envolvia os nomes apresentados no **Quadro 4.**

Sobre a organização desse evento, a posição da Diretoria Executiva Nacional da AGB à época mostrava (no mínimo) estranhamento frente às decisões da comissão. Em um documento posto em circulação na época, a DEN apontava:

Este grupo se propôs a avaliar o ensino de Geografia no Brasil e saiu a campo para isso. Neste período o grupo (à revelia da AGB) decidiu a realização de um simpósio que viesse avaliar a situação do Ensino de Geografia e, com essa disposição e a partir de critérios internos, montou as mesas e definiu a dinâmica do trabalho (AGB-DEN, "Carta Aberta aos Geógrafos Brasileiros", s/d, p. 3).

Sobre este ponto, vale lembrar que o Brasil ainda se encontrava em uma ditadura civil-militar, portanto o autoritarismo de Estado da época dificilmente inspirava confiança nos setores considerados de oposição. Além disso, no plano educacional, havia a questão dos Estudos Sociais. Desde a LDB de 1971, a pressão por parte do CFE por sua implantação nas universidades públicas gerava insatisfações e protestos, sobretudo entre geógrafos e historiadores que, ao longo de uma década, se viram em resistência às investidas do governo.

Por sua vez, o comportamento dos geógrafos associados a uma "velha guarda" anterior ao movimento de 1978, como vimos, podia ser dividido entre aqueles que resolveram se desassociar e aqueles que, permanecendo na entidade, possuíam reservas perante os rumos da mesma, não necessariamente concordando com eles. Por fim, desde o III CBG de 1984, teve início uma aproximação entre membros de alguns programas de pós-graduação em Geografia no sentido de construir uma entidade específica da área para atuar neste setor, o que podia sem muita dificuldade ser visto como um movimento de divisionismo em relação à importância da AGB no cenário da comunidade geográfica.

Ao observarmos esse amplo e difícil quadro, torna-se plausível a reação da AGB diante das ações de uma comissão convocada por um órgão de Estado, o MEC. Por meio dela, pretendia-se fazer um trabalho que nada mais era senão um levantamento dos cursos de graduação em um contexto de dicotomização da formação do geógrafo na relação Bacharelado x Licenciatura, sobretudo frente a um Ministério que ainda tinha suas pretensões de ingerir na formação em nível superior. Ainda por cima, a comissão seria justamente formada por indivíduos (no mínimo) em uma posição de discordância para com os rumos que sua entidade de área tomava.

O resultado do conjunto de discussões do Simpósio Teoria e Ensino da Geografia foi materializado no documento final chamado projeto "Avaliação e Diagnóstico da situação do Ensino de Geografia no Brasil". Ainda de acordo com a avaliação de SANTOS (2017), todo esse processo envolvendo o MEC-SESu com a comissão da Geografia e a AGB se deu entre os anos de 1981 e 1984, sem um encaminhamento definitivo para os cursos de formação em Geografia das universidades.

A AGB, por sua vez, além de acompanhar todo este processo, tomou um posicionamento publicizado através do artigo denominado "A AGB e o documento final do Projeto Diagnóstico e Avaliação do Ensino de Geografia no Brasil" (AGB, 1986). Apesar de não dispormos do próprio documento da Comissão do MEC, podemos tomar como referência para o debate o artigo da AGB, uma vez que nele são apresentados alguns dos pontos considerados centrais.

O texto composto de apenas duas páginas foi, conforme nota, produzido durante uma Reunião de Gestão Coletiva realizada em fevereiro de 1985 e é organizado em 5 pontos: 1 – *Alguns pressupostos*, indicando uma introdução ao debate; 2 – *Currículo pra quem?*, onde se apresenta a questão central: a organização dos currículos de Geografia no Brasil; 3 – *De volta à discussão*, onde são levantadas as questões consideradas pertinentes ao assunto e 4 – *O posicionamento da AGB*, que fecha o texto com as considerações finais da entidade perante a questão.

No primeiro item, o mais extenso do artigo, temos uma reflexão para construção do eixo de apoio do restante do documento, a respeito do estágio supervisionado até então existente dos cursos de graduação em Geografia. Naquele momento, o discurso oficial do Governo Federal era de compor um campo consensual

a respeito de sua avaliação para, a partir deste, organizar a sua reestruturação. O documento da AGB, porém, constrói uma outra lógica a respeito:

Nossos encontros têm demonstrado que, sob a égide de um Estado extremamente autoritário, duas tendências se fazem normalmente presentes: a primeira é a de se tomar a aparência pela essência, mantendo então a educação como um problema técnico-burocrático, processo já descrito acima; a segunda, particular ao contexto de repressão contínua, é a de se considerar o Estado como um ser ubíquo, capaz de definir o comportamento individual e coletivo e, portanto, legítimo quando define os caminhos e os limites do conhecimento científico e de sua socialização, ou seja, do ensino (AGB, 1986, p.76, grifo nosso).

Para além da lógica do Estado autoritário apontada no trecho acima, há uma questão de caráter particular à comunidade geográfica: a possibilidade de ingerência da Lei de Regulamentação do Geógrafo na formação dos currículos das universidades. O problema aqui colocado é o seguinte: se existe um dispositivo institucional, ou seja, algo da esfera do Estado Brasileiro governado por um corpo autoritário que é a ditadura civil-militar, e se este mesmo Estado autoritário deseja uma capacidade maior de ingerência na sociedade naquilo que tem de social e individual, a adoção de uma política de Estado na composição curricular de uma área distinta do saber, ou mais, representa uma regulação, de acordo com o discurso oficial, ou diz mais respeito mais propriamente à determinação pelo Estado dos condicionantes de uma dessas áreas, neste caso da Geografia. Esta reflexão é posta diretamente na redação do texto, da seguinte forma:

Se o que dissemos é certo, não menos correto é afirmar que o movimento histórico se faz das contradições, e não se exime delas. O Estado define o que é Geografia? Muito bem. Mas não consegue resolver o problema fundamental, que está na relação Ciência-Sociedade e não na relação Estado-Ciência. A real produção científica se dá, mesmo amordaçada, dentro do movimento vivo da sociedade, na medida em que tal dinâmica se impõe, direta ou indiretamente, sobre a relação pesquisa/pesquisador (AGB, 1986, p. 76, grifo nosso).

Soma-se a esta outra constatação básica levantada pelos próprios trabalhos da comissão: a diversidade de tendências teóricas e mesmo de concepções epistemológicas da Geografia no interior da própria academia, a ponto de tornar quase impossível a adoção de uma perspectiva mais unificada.

Um fato é notório: não há consenso! O conjunto daqueles que respondem pelo nome de geógrafos em nosso país (para usar de um reducionismo) pensam e produzem a Ciência diferentemente, absorvem e respondem às questões colocadas pelo real a partir de interesses pessoais e coletivos diferenciados, e é a partir de tais divergências que a ingerência do Estado passa a ter muito mais o papel de mordaça (tendendo a

manter e reproduzir a ideologia dominante) que o papel de incentivador do desenvolvimento da Ciência (AGB, 1986, p. 76, grifo nosso).

Assim, a primeira polêmica levantada está justamente na negativa da AGB – entendendo-a como esfera representacional da comunidade geográfica – com relação ao uso da Lei 6.664/79 como referência para a criação de quaisquer tipos de diretrizes dos cursos de Geografia. Vale lembrar aqui o momento de distensão política atravessado pela sociedade brasileira naquela época. Abria-se um contraponto muito distinto em relação ao período inicial da ditadura, quando os marcos legais de centralização e controle do aparato universitário eram muito mais intensos na sua capacidade de incidência sobre a comunidade acadêmica.

Observamos a apologia da formação única misturada à divisão do Curso em Licenciatura e Bacharelado; observamos a negação do Ciclo Básico ao lado de sua propositura; observamos, por fim, a palavra Currículo sendo definida como resultado de amplo debate, e temos sua efetivação pela "inadequação" do atual em relação aos Parceiros do CFE e da lei 6.664/79. E se tudo isso não basta, vamos observar um pouco o próprio Currículo exposto nas páginas 18 e 19 do referido documento. Em primeiro lugar, temos um Tronco Comum com nada menos do que 25 disciplinas (MEC-SESu apud AGB, 1986, p. 77).

No segundo ponto, são apresentados alguns trechos do texto do Projeto, onde aparecem as justificativas por detrás das intenções do MEC-SESu:

O primeiro (motivo) referia-se à identificação de problemas que afetam a área de Geografia, tais como: (a) a queda de qualidade no ensino de Graduação; (b) os efeitos nocivos para o ensino resultantes da instituição dos chamados 'Estudos Sociais'; (c) a defasagem entre o currículo mínimo definido pelo CFE (Parecer 412/62) e a regulamentação da profissão de geógrafo (Lei 6.664/79); (d) a inadequação do currículo mínimo em vigor às atuais exigências da formação dos professores de Geografia (MEC-SESu apud AGB, 1986, p. 77, grifo nosso).

Chamamos atenção para o trecho grifado acima onde o próprio documento da Comissão do MEC atesta sobre os "efeitos nocivos" dos Estudos Sociais no ensino de Geografia. Isto assinala uma questão importante, ou seja, a perda da força dos Estudos Sociais na esfera governamental, além das críticas feitas pela academia e pelo movimento docente. Voltaremos a este ponto mais adiante.

Além destes elementos apresentados no texto do Projeto são também feitas algumas considerações sobre o caráter da universidade. Aqui a Comissão assume a seguinte posição: "A tarefa básica da Universidade não é a simples reprodução do conhecimento, mas a sua produção. Isto significa o desenvolvimento contínuo e permanente da pesquisa" (MEC, 1994, p.6 apud AGB, 1986, p. 77). A Comissão

também trata do papel da universidade na formação do Geógrafo, bem como defende uma concepção de currículo único:

É preciso que o Curso de Geografia seja pensado, praticado e trabalhado como um curso de formação de geógrafo. Este sairia da Universidade com preparo em Geografia, para a prática do ensino (o professor), para a prática da pesquisa (o técnico) e com as bases necessárias para a prática da reflexão (o teórico)" (MEC, 1984, p. 14 apud AGB, 1986, p. 77).

Diante do texto da Comissão, as propostas da AGB são simples:

A manutenção de um curso único de Geografia, mas que permita (...) optar pela Licenciatura, ou pelo Bacharelado (*sic*) (p. 16).

A opção pela Licenciatura, ou pelo Bacharelado, só deverá ser feita após a obtenção dos créditos correspondentes à formação considerada básica (Tronco Comum) (p. 16).

A AGB, representando os Geógrafos brasileiros, defende os seguintes posicionamentos: a - A formação do Geógrafo não deve estar sujeita a adjetivações apriorísticas e portanto, todos os Cursos de Geografia devem formar Bacharéis, deixando para o profissional a liberdade de escolher sua especialização a posteriori; b - A definição de Geografia e Geógrafo não deve emanar da Lei 6.664/79, nem ser limitada por ela e os Currículos não devem constituir-se numa adequação mecânica aos termos da referida Lei e devem ser amplamente discutidos; c - A questão do ensino não deve ser colocada nos estreitos limites do problema curricular, uma vez que tal assunto ê extremamente amplo e complexo; d - O MEC deve ater-se apenas à definição do Currículo Mínimo, cabendo às Instituições de Ensino, de acordo com suas especificidades, a formulação dos seus respectivos Currículos Plenos (AGB, 1986, p. 77).

Essas propostas não parecem vir a cabo no sentido de uma unificação dos currículos dos cursos. O que se observa de forma mais evidente é uma afirmação do caráter diverso dos perfis dos cursos. Enquanto alguns optavam por uma formação mais técnica, mais adaptada aos ditames da Lei 6.664/79, outros se reformulavam frente às transformações teóricas atravessadas pela Geografia naquele momento.

Se, por um lado, as questões envolvendo o MEC-SESu aparentavam ter sido encerrados, a dos Estudos Sociais ainda teria um percurso longo, com implicações mais concretas que vinham sendo enfrentadas dentro e fora da Geografia.

Na década de 80, para além das questões sindicais envolvendo a categoria docente em relação às demandas da rede básica, havia também elementos que acabam por caracterizar esse período em termos de conjuntura educacional. Um deles se impôs como pauta fundamental, sobretudo para as redes estaduais e municipais: o movimento de renovação curricular. Na Geografia e na História essa renovação dos currículos toma uma importância maior na medida que assinala o fim dos Estudos Sociais. Compreender seu declínio envolve também entender sua gênese. Daí a necessidade de aqui fazermos um breve panorama de sua implantação no Brasil.

De acordo com NADAI (1988, p. 1), o debate envolvendo os Estudos Sociais é marcadamente complexo pois agrega um conjunto heterogêneo de elementos históricos a serem amplamente compreendidos apenas a partir da análise de analisarmos alguns momentos específicos. O primeiro destes — a abertura do debate sobre o tema no Brasil — remete ao início dos anos 30, em meio a um contexto específico de forte influência da chamada "escola pragmática norte-americana". O segundo momento ocorre em meados dos anos 50/60, quando a LDB de 1961 abre um precedente legal que, na prática, permitia à escola incorporar algumas inovações nessa área. O terceiro momento vem na década de 1970, quando da implantação da LDB de 1971. Nela se faziam obrigatórios os Estudos Sociais em meio a um conjunto mais amplo de reformas em todos os níveis de ensino, além da criação dos cursos superiores de Licenciatura Curta. Por fim, o quarto momento chega ao final dos anos 70 e início dos anos 80, quando um conjunto amplo de frentes de resistência atuam contra a sua implantação efetiva.

Uma vez posto estes quatro momentos distintos, vemos que, conforme NADAI (1988), a chegada do debate dos Estudos Sociais remete ao conjunto de discussões sobre a modernização da educação brasileira promovidas pela intelectualidade da época, sobretudo entre os pensadores associados ao chamado Movimentos dos Pioneiros da Educação Nova, na década de 1930. O pano de fundo fundamental a partir do qual podemos compreender melhor essas discussões se refere às profundas

transformações do Brasil em termos econômicos, provocadas pela implantação de uma base industrial que inicia a política de substituição de importações do Estado Novo de Vargas (1930-1945). Nesse momento, a introdução dos Estudos Sociais se deve à alteração do currículo da Escola elementar do Distrito Federal por Anísio Teixeira:

Sob sua inspiração direta, foi publicado, em 1934, um programa de Ciências Sociais para a escola elementar, que teve várias edições sucessivas até 1955. Reapareceu novamente, agora sob o título de Estudos Sociais na Escola Elementar, nos anos sessenta, quando, com pequenas modificações, foi incorporado à Biblioteca do Professor Brasileiro, no Programa de Emergência do Ministério da Educação e Cultura, à frente do qual, encontrava-se, então o professor Darcy Ribeiro (NADAI, 1988, p. 4).

Esse processo de entrada no currículo escolar, portanto, se deu de uma forma "longa, gradual e segura", dentro de um contexto de debate das ideias pedagógicas ainda com uma influência relativa dos educadores chamados de escolanovistas.⁸¹ A influência maior por detrás dos Estudos Sociais se deu justamente por meio desses intelectuais, cujo perfil liberal, característico de alguns de seus nomes, tinha como referências, sobretudo, autores da literatura teórica e pedagógica estadunidense (NADAI, 1988; SAVIANI, 2008).

Neste conjunto de educadores situados entre os escolanovistas, se destaca a figura de Carlos Miguel Delgado de Carvalho. Em seu prefácio à edição da área curricular de Estudos Sociais publicada em 1955, era usada a expressão **Ciências Sociais**:

As Ciências Sociais são ensinadas sob a forma de Estudos Sociais (...). Estes têm campo idêntico, pois tratam de relações humanas e compreendem as mesmas disciplinas [são inclusas a Sociologia, a História, a Política, a Economia, a Geografia e a Antropologia]. Mas seu objetivo não é propriamente a investigação, mas sim, o ensino, a vulgarização. O seu propósito não é fazer progredir a Ciências, mas educar. Sem ser ciência normativa, as Ciências Sociais guiam os Estudos Sociais e os levam a conclusões práticas instrutivas e úteis (CARVALHO, 1957, p.11-12 apud NADAI, 1988, p. 5-6).

Assim, o próprio Delgado de Carvalho, que nas décadas de 20 e 30 havia tomado um forte posicionamento frente às necessidades de modernização do ensino de Geografia,⁸² se mostrou uma das vozes responsáveis pelos Estudos Sociais como

⁸¹ Sobre a trajetória dos escolanovistas no pensamento pedagógico brasileiro, ver Saviani (2008, pp. 195-346).

⁸² Como visto em ROCHA, (1996) e ZUSMAN e PEREIRA (2000).

base para o aprimoramento do currículo da escola básica. Para ele, tal inovação traria à escola uma abordagem mais interdisciplinar, possibilitando um contraponto ao problema da fragmentação dos conteúdos dessas Ciências Sociais à época consideradas por demais engessadas.

Curiosamente, a argumentação de Delgado de Carvalho a favor dos Estudos Sociais – com a consequente supressão da disciplina Geografia do currículo escolar – não precisa ser considerada como algo necessariamente contraditório se comparada a sua anterior defesa de uma orientação moderna do ensino de Geografia, ao menos como apresentada em ROCHA (1996), onde a centralidade do pensamento de Delgado se baseia no conceito de "região natural". A respeito deste, é importante trazer os argumentos de ZUSMAN e PEREIRA:

A noção de região natural atende, portanto, a duas importantes exigências que recaem sobre o discurso geográfico naquele momento. Dotada de um "conteúdo pátrio", afina-se inteiramente com o viés nacionalista que permeia este discurso. Como construção conceitual que confere à geografia uma aura de cientificidade e uma identidade própria, aparece como componente chave no campo didático. Através dela, Delgado de Carvalho resolve com relativo êxito os dilemas que ameaçavam a disciplina (2000, p. 5).

Logo, se compreendemos que as contribuições de Delgado de Carvalho para o ensino se orientam por uma concepção científica nos moldes europeus da época, tendo como objetivo maior a construção de uma certa noção de nacionalidade, o que temos é uma coerência no seu plano geral de pensamento, lastreado em um forte ideário liberal.

Essa ideia de nacionalidade em Delgado de Carvalho, elemento marcante da cultura intelectual do período do Estado Novo, é vista como condição fundamental para o avanço do projeto de um Brasil modernizado no plano educacional. Definir o sentimento de nação como base de um projeto pedagógico traz no bojo "a crença na contribuição harmoniosa de todos os indivíduos na edificação da sociedade" (NADAI, 1988, p.6). Os Estudos Sociais atuariam com vistas a esse sentido, pois, segundo Delgado de Carvalho,

(...) o radicalismo, o partidarismo incondicional, o extremismo das soluções, longe de favorecer a compreensão e a paz, criam os problemas que procuram resolver a violência e a agressão. **Os Estudos Sociais disciplinam a ação criadora sem cerceá-la** (CARVALHO, 1957, p. 69 apud NADAI, 1988, p. 6, grifo nosso).

Ainda de acordo com Delgado de Carvalho, a razão da História e da Geografia se virem necessariamente fundidas nos Estudos Sociais se vale do fato delas não abrirem a possibilidade de trabalhos interdisciplinares na escola, pois têm em seus cânones a definição do objeto de suas ciências. As disciplinas são consideradas por ele rígidas demais no que se refere às suas fronteiras. Como alternativa, os Estudos Sociais permitiram a apropriação de cada um de seus respectivos aportes e contribuições, pois para Carvalho, assim "alargam-se os campos de trabalho, interpretam-se tópicos de disciplinas diferentes, multiplicam-se as interdependências e apagam-se, também, as delimitações precisas" (CARVALHO, 1957, p. 15 apud NADAI, 1988, p.6).

Entre o final da década de 1950 e início de 1960, essa discussão sobre a adoção dos Estudos Sociais no currículo escolar brasileiro ganha mais fôlego e avança, ainda que em caráter experimental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, ainda não os colocava como item obrigatório a compor os currículos das redes estaduais e municipais, estabelecendo-os como disciplinas optativas para o segmento de nível médio, conforme sugestão do Conselho Federal de Educação (CFE).

A publicação, em 1957, de **Introdução Metodológica aos Estudos Sociais**, de Delgado de Carvalho, mostra um aprofundamento da discussão em torno do tema, cujo resultado foi "exercer considerável influência no tratamento do tema analisado" (NADAI, 1988, p.8). Neste livro, o autor insiste nas contribuições dos Estudos Sociais para um projeto de sociedade brasileira a partir de uma modernização do aparato educacional em um contexto de grandes mudanças:

(...) a educação de hoje tem de se adaptar a uma vida de aviões e rádios, televisões, cinemascope, refrigeradores e bombas atômicas (...). O abismo existente entre o progresso material da nossa civilização e o atraso mental do momento é a tragédia do mundo moderno e cada vez mais se acentuando, se a educação não preparar os indivíduos para o meio em estão chamados a viver (CARVALHO, 1957, p. 73 apud NADAI, 1988, p. 8).

Para Delgado de Carvalho neste momento, a composição dos Estudos Sociais tinha na Sociologia a sua área núcleo. Os seus objetivos estavam voltados, fundamentalmente, para a formação de um aluno capaz de se adaptar às mudanças que estavam surgindo e de resolver os problemas decorrentes destas mesmas

transformações. Ou seja, há um princípio de flexibilidade presente dentro da proposta pedagógica do autor.

Se verificarmos, então, a dimensão ideológica da proposta, veremos que ela vincula de forma profunda os objetivos da educação e os Estudos Sociais, estabelecendo-os como uma pedagogia da necessidade. Nesta proposta, o processo formativo do estudante recai sob a demanda deste em um mundo de transformações cada vez mais aceleradas, fundamentadas no desenvolvimento tecnológico. Isto aparece em alguns manuais didáticos da época. Um exemplo encontra-se em BETHLEM⁸³ (1963), quando define em um momento histórico marcado pela 'nova cultura urbano-industrial, as bruscas mudanças nos regimes familiares e políticos", a função dos Estudos Sociais como algo diretamente atrelado a uma visão de progresso:

Acreditamos que se dermos maior importância aos Estudos Sociais na Escola Primária, a seus programas e à sua metodologia, poderemos ajudar a criança de hoje a tingir os objetivos da Escola Brasileira e da educação em geral. Pelo estudo do que somos, do que fomos, do que temos conseguido, das nossas lutas e sofrimentos, riquezas e misérias, iremos formando consciência patriótica e cívica (BETHLEM, 1988, p. 13).

Entretanto, como Nadai chama a atenção, a sociedade que é marcada por estas grandes mutações é percebida como um todo homogêneo (1988). Há, aqui, uma visão funcional de um todo entendido como a soma dos indivíduos que compõem esse ser social, sem distinções internas, portanto sem conflitos, que vivem em um conjunto harmonioso. Em BETHLEM, essa harmonia aparece de forma exemplar na forma como são apresentadas as áreas do saber componentes dos Estudos Sociais, a qual é baseada no livro de Ralph Preston, **Teaching Social Studies in Elementary School**, de 1956:

Aí está o estudo do passado (História); das relações do homem com os lugares onde vive e das relações entre os povos (Geografia humana e econômica); o estudo da Terra (Geografia física e astronômica); o estudo dos direitos e deveres do homem (Civismo); o estudo das instituições e processos sociais (Sociologia) (BETHLEM, 1963, p. 13).

Há aqui um contraponto entre uma visão supostamente modernizante, que busca atender as demandas impostas pelo progresso e pelo desenvolvimento no

-

⁸³ Professora Catedrática de Metodologia da Geografia e da História do Instituto de Educação do Estado da Guanabara, atual Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), cujo primeiro diretor foi o educador escolanovista Fernando de Azevedo.

tempo, e uma dada visão de sociedade homogênea cordial e pacífica, portanto sem desigualdades nem conflitos, dentro de uma perspectiva sociológica derivada de uma literatura estadunidense liberal.

Estamos diante de um processo lento, em curso desde as primeiras ideias pedagógicas geradas ainda nos anos 30. Ao longo das décadas seguintes, essas ideias ganham circulação nos meios intelectuais, sobretudo dos educadores, a partir de figuras notórias como Delgado de Carvalho. Em seguida, passam a entrar no currículo escolar de algumas redes e na formação de professores em casos específicos, como por exemplo no ISERJ, no Rio de Janeiro, ainda que em caráter de experimentação.

Entretanto, somente em 1971 a disciplina de Estudos Sociais é incorporada de forma efetiva ao currículo básico da escola. Justamente no período mais conturbado e violento da ditadura civil-militar, ela passa a compor o núcleo comum de todas as escolas do país, pelas regras legais. A esse respeito, em seu artigo 4º, parágrafo 1º, itens I e II, na figura da Lei 5.692/71, a LDB da ditadura afirmava:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada (BRASIL, 1971).

Já no texto do Parecer do Conselho Federal de Educação no. 853/71, a seção sobre a definição do núcleo comum determinava:

Fixadas assim as grandes linhas de matérias, (...) que aspectos ou conteúdos particulares de cada uma se incluem na 'obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum': a) Língua Portuguesa, em Comunicação e Expressão; b) Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil, em Estudos Sociais; e c) Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, em Ciências (CFE, 1971, p. 178).

Este parecer também normatizava os objetivos de cada uma dessas disciplinas, inclusive a dos Estudos Sociais:

Já nos encontramos, assim, em pleno domínio dos Estudos Sociais, cujo objetivo é a integração espácio-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos são a Geografia e a História, focalizando-se na primeira a Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência humana e, em seguida, o desenrolar dessa experiência através do tempo. O fulcro do ensino, a começar pelo 'estudo do meio', estará no aqui-e-agora do mundo em que vivemos e, particularmente, do Brasil e do seu desenvolvimento (...) O legado de outras épocas e a experiência presente de outros povos, se de um lado devem levar à

compreensão entre os indivíduos e as nações, têm que de outra parte contribuir para situar construtivamente o homem em 'sua circunstância'. Para sublinhar esta última função, introduziu-se nos Estudos Sociais um terceiro ingrediente representado pela Organização Social e Política do Brasil. Vinculando-se diretamente a um dos três objetivos do ensino de 1°. e 2°. Graus – o preparo 'ao exercício consciente da cidadania' - para a OSPB e para o Civismo devem convergir, em maior ou menor escala, não apenas a Geografia e a História como todas as demais matérias, com vistas a uma efetiva tomada de consciência da Cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional (CFE, 1971, p. 179).

Na Geografia, a avaliação feita por CONTI (1976) apresentava duras críticas ao Estudos Sociais a partir de dois pontos. O primeiro deles se referia à questão metodológica. A despeito das argumentações dos educadores⁸⁴ da época, Conti afirma:

Os Estudos Sociais correspondem a um setor do currículo, cujo conteúdo é difuso e mal determinado, discutindo-se até mesmo se se trata de uma área de estudo ou de simples disciplina. Ora aparecem como sinônimo de Geografia Humana, ora usurpam o lugar das Ciências Sociais ou da História ou, então, pretendem se impor como uma espécie de aglutinação de todas as ciências humanas (CONTI, 1976, p. 58).

Como segundo ponto, o autor apresenta os impactos da efetivação dos Estudos Sociais no currículo do estado de São Paulo e seus desdobramentos nos cursos de formação de professores. Na escola básica, sua adoção por parte da Secretaria Estadual de Educação ocorreu sem "nada de concreto em termos de modificação curricular, limitando-se a admitir a união da Geografia e da História sob o novo título de Estudos Sociais, tudo não passando de uma mera troca de rótulos" (CONTI, 1976, p. 58, grifo nosso).

Na formação docente, a aprovação da Resolução no. 01/72 pelo CFE, mesmo com a oposição do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, que emitiu a Deliberação no. 03/74 contra a medida, levou as faculdades particulares paulistas a oferecerem um mesmo diploma sob o rótulo de "licenciatura curta em Estudos Sociais". Elas assim procederam mesmo a despeito de existirem ali instituições de ensino superior com cursos bem distintos e, inclusive com cargas horárias diferentes (CONTI, 1976).

⁸⁴ CONTI abre exceção a Delgado de Carvalho, a quem faz uma breve e protocolar citação e sem vinculá-lo diretamente como protagonista do processo, quase como que o isentando (1976, p. 58).

A esse respeito, NADAI (1988), constata que a entrada dos Estudos Sociais como disciplina do currículo na prática prejudicou a presença de conteúdos sistematizados de História e Geografia no então 1° Grau. No 2° Grau, os estudos destas disciplinas foram mais afetados, mesmo pela introdução do chamado ensino profissionalizante.

Em termos gerais, alguns desdobramentos dos Estudos Sociais na reforma de 1971 devem ser lembrados. Num primeiro plano, temos a criação dos cursos de licenciatura curta para professores de Estudos Sociais, muitos destes oferecidos pela iniciativa privada, com uma formação de baixa qualidade. Além disto, temos um aprofundamento da exploração do trabalho do docente, com a intensificação de sua jornada de trabalho, baixos ganhos salariais e uma precarização maior de suas condições de trabalho. Por fim, destaca-se no campo do instrumental didático uma enorme produção de livros de baixíssima qualidade, tanto gráfica quanto de conteúdo – os chamados livros descartáveis.

Estas realizações por parte do Estado não se mantiveram isentas de críticas por parte da universidade, e mais especificamente, da área da Geografia. A luta de geógrafos e historiadores sobre o tema mostrou-se fundamental na reversão dessa política. A AGB⁸⁵, o IBGE⁸⁶, a Associação dos Geógrafos Profissionais⁸⁷, a UPEGE⁸⁸ e a Associação Brasileira de Professores de Geografia – Seção São Paulo⁸⁹ enviaram solicitações ao CFE com o intuito de manter a disciplina de Geografia como obrigatória dentro do "tronco comum" curricular oficializado pela LDB.⁹⁰ Cabe destacar aqui que os pareceres mencionados em nota são as respostas negativas do CFE, em não as próprias cartas das entidades enviadas a ele.

De forma curiosa, também vale assinalar a descoberta dessa referência sobre a entidade mencionada como Associação dos Geógrafos Profissionais, nem da

⁸⁵ Parecer 251/72: "O Ensino de Geografia e História em Estudos Sociais". Interessado: Associação de Geógrafos Brasileiros.

⁸⁶ Parecer 226/72: "Inclusão de Geografia como disciplina individualizada, no Núcleo Comum". Interessado: IBGE.

⁸⁷ Parecer 234/72: "A Geografia no currículo de 1o e 2o graus". Interessado: Associação dos Geógrafos Profissionais.

⁸⁸ Parecer 803/72: "Memorial da União Paulista dos Estudantes de Geografia". Interessado: União Paulista dos Estudantes de Geografia.

⁸⁹ Parecer 977/72: "Estudos sobre a disciplina Geografia face à Lei no 7.692/71". Interessado: Associação Brasileira de Professores de Geografia.

⁹⁰ As análises mais detalhadas destes pareceres se encontram em Cusinato (1988).

Associação dos Professores de Geografia – Seção São Paulo. Fica aqui registrada a necessidade de investigação mais aprofundada a respeito da existência destas instituições.

Em todos estes casos as respostas dos conselheiros ratificaram a decisão da LDB, como a relatoria da conselheira Maria Terezinha Toureiro Saraiva, com respeito ao pedido do Presidente da Associação dos Geógrafos Profissionais. A resposta da conselheira, baseada no texto normativo da LDB, contradizia a argumentação dos geógrafos sobre o desprestígio da disciplina Geografia no novo currículo, uma vez que esta se encontrava:

(...) nas séries iniciais do ensino de 1º Grau, sob a forma de integração social, nas demais séries de 1º Grau, sob a forma de Estudos Sociais e no ensino de 2º Grau, sob a forma de Geografia, História e OSPB. No primeiro caso deve ser ministrado como atividade, no segundo caso como área de estudo, incluindo conteúdos afins, e no último caso, predominantemente como disciplina (CFE, Parecer no. 234, 1972 apud CUSINATO, 1987, p. 60).

Assim, segundo a interpretação da conselheira, "a pretensão do requerente já foi contemplada" (CFE, Parecer no. 234, 1972 apud CUSINATO, 1987, p. 60). Como o governo civil-militar, a partir do CFE, publicava mais resoluções forçando a implantação dos cursos de licenciatura curta para formação de professores em Estudos Sociais, a ação institucional envolvendo AGB, ANPUH e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) atuava agora de forma mais intensa e organizada (NADAI, 1988).

Em agosto de 1980, o então conselheiro do CFE, Paulo Nathanael Pereira de Souza, publicou um texto com uma organização do currículo para os Estudos Sociais. De acordo com o parecer, as matérias básicas desse curso seriam as seguintes, o chamado "tronco comum":

- 1 Fundamentos das Ciências Sociais
- 2 Técnicas de Pesquisa Social
- 3 Antropologia Social
- 4 Sociologia (GLEZER, 1982, 118-123).

Em seguida, conforme a habilitação, são oferecidas as seguintes matérias específicas:

A - História

- 1 Arqueologia e Pré-História
- 2 História Antiga, Moderna, Medieval e Contemporânea
- 3 História da América
- 4 História do Brasil

- 5 Historiografia Geral do Brasil
- 6 Etnologia e Etnografia do Brasil

B - Geografia

- 1 Geografia Física e Humana
- 2 Geografia do Brasil
- 3 Cartografia
- 4 Demografia
- 5 Elementos de Petrografia, Geologia e Pedologia (Edafologia)
- 6 Ecologia

C - Educação, Moral e Cívica

- 1 Filosofia
- 2 Política
- 3 Fundamental da Educação Moral
- 4 História das Doutrinas Morais
- 5 História Política, Social e Econômica do Brasileira
- 6 Cultura Brasileira

D - Organização Social e Política do Brasil

- 1 Geografia Física e Humana do Brasil
- 2 Política
- 3 Geopolítica do Brasil
- 4 História Política, Social e Econômica do Brasil
- 5 Constituições Brasileiras
- 6 Cultura Brasileira ().

Por fim, o conjunto das matérias pedagógicas:

- 1 Psicologia da Educação
- 2 Filosofia da Educação
- 3 Didática
- 4– Estrutura do Ensino de 1º E 2º Graus
- 5 Legislação do Ensino de 1º E 2º Graus
- 6 Prática do Ensino de 1º E 2º Graus (GLEZER, 1982, 118-123).

Vale notar que nesse processo de tensão entre as universidades e o MEC, houve ações de recusa à abertura de cursos de licenciatura. Assim foram os casos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal Fluminense (UFF), entre outras (NASCIMENTO, 2012). Em contraste, algumas universidades, como a USP, acabaram por aderir aos cursos durante algum tempo (CONTI, 1976). Quanto às entidades representativas, foram justamente as lutas desempenhadas ao longo dos anos consecutivos pela ANPUH e a AGB, que lentamente conduziram o combate a esse processo. Apenas em 1978 há uma distensão por parte do CFE via Resolução:

Parágrafo 1º A matéria denominada Estudos Sociais e referida na alínea 8 do inciso I deste artigo pode, a critério do estabelecimento de ensino: a - ser ministrada, como área de estudo, por professor polivalente licenciado em Estudos Sociais; b – ser ministrada também como área de estudo de modo

integrado, através de componentes curriculares específicos, por professores licenciados em História e Geografia; c – ser ministrada através de disciplinas, por professores licenciados em História e Geografia (Resolução CFE no. 07/79, p. 48 apud CUSINATO, 1987, p. 67).

Assim, a partir dessa Resolução as disciplinas de Geografia podiam retornar aos currículos de 1º Grau como itens obrigatórios, ainda que os Estudos Sociais permanecessem como uma possibilidade. Portanto, mesmo apresentando sinais claros de recuo do Estado, a Resolução não se apresentava como uma fala de capitulação sobre o assunto.

Cabe lembrar que esse processo também é progressivo, pois no final dos anos 80, ainda haverá escolas que efetivamente adotam a disciplina. Os Estudos Sociais serão totalmente suprimidos do território nacional apenas no início dos anos 1990. No caso do estado de São Paulo, isso ocorre em 1987, conforme Resolução da Secretaria de Educação:

A matéria Estudos Sociais será ministrada nas quatro últimas séries do 1°. Grau, através das disciplinas História e Geografia, conforme o disposto na alínea "c" do parágrafo 1°. do artigo 5°. da Resolução CFE no. 8/71, na redação dada pela Resolução CFE no. 7/79 (Resolução SE no. 355/84, p. 10 apud CUSINATO, 1987, p. 68).

E, ainda em janeiro de 1985, uma nova Resolução incrementa a redação da anterior:

As disciplinas História e Geografia poderão ter sua carga horária semanal ampliada, dentro das possibilidades do quadro curricular de cada escola (Resolução SE no. 07/0185, p. 4 apud CUSINATO, 1987, p. 69).

Neste sentido, o que queremos aqui afirmar é que o debate do ensino nesta primeira metade da década de 1980 tem como característica principal a disputa institucional encarnada nas políticas educacionais contemporâneas, aproveitando o momento de distensão política favorável. No caso específico da Geografia, destacamos seus dois principais flancos de ação. Primeiramente, ela atua na disputa relacionada à dicotomia Bacharelado x Licenciatura nos currículos de graduação. Mais ainda, ela se envolve no embate institucional que resultará no progressivo desmonte dos Estudos Sociais na escola básica e culminará com a retomada da própria disciplina e da História como obrigatórias para o currículo escolar.

A partir dos pontos aqui apresentados, nosso intuito foi o de compor um quadro básico e panorâmico dos eventos mais importantes da primeira metade da

década de 1980. Com isso, queremos situar que o conjunto das ações desse período demonstra um amplo movimento de organização dos geógrafos em torno das questões mais imperativas e iminentes naquele momento.

A luta pelo fim dos Estudos Sociais, a polêmica que envolveu a comissão do MEC/SESu pelo diagnóstico do ensino de Geografia no Brasil e as disputas pela ingerência do perfil da formação do geógrafo-educador, além de mobilizarem as entidades de área – sobretudo a AGB, mas também as associações estudantis, como os DAs/CAs, a EPEGE e a CONEEG –, possibilitaram a criação de um amplo circuito de circulação de ideias. Essa rede se estabeleceu e se sustentou através de diversas atividades de militância, assim como pela realização de eventos acadêmicos e de formação de professores.

Os Encontros Nacionais da AGB, os eventos das Seções Locais, os simpósios e demais atividades permitiram ir além da criação de espaços acadêmicos restritos aos docentes do ensino superior. Formou-se um campo de debate mais amplo sobre a própria função social da escola. Também se discutia a importância do currículo e da formação docente em Geografia como problemas fundamentais da comunidade geográfica e da própria sociedade, estabelecidos e divulgados de forma a ganhar uma circularidade antes não vista no Geografia produzida no Brasil. Neste sentido, é inegável que a abertura da entidade AGB para estudantes e professores e a sequência de debates e atividades gerados por esse movimento, ainda que com problemas e tensões, a deixasse mais aberta e participativa do que antes.

Assim, para a comunidade geográfica, este capítulo se encerra a fim de tratar de outro tão importante quanto, mas de caráter mais íntimo. Nesse cenário de restituição da disciplina escolar Geografia, como, com quais características e de que forma esta retorna à escola? É o que veremos a seguir.

3.2 – De 1986 a 1989: Encontros, disputas, ideias educacionais e o fim de uma década de rupturas

Mesmo pouco conhecido pela comunidade geográfica no Brasil, o ano de 1986 poderia ser considerado como um marco, quem sabe, tão importante quanto foi o ano de 1978. Justificamos esta perspectiva, como apresentamos antes, pela conjugação de alguns fatores institucionais e, principalmente, por ser este um momento de amadurecimento de um discurso próprio da Geografia que se Ensina. É deste ano o VI Encontro Nacional de Geógrafos, realizado na cidade de Campo Grande-MS. Este evento específico tem sua importância para a Geografia em meio ao movimento de Renovação em função de dois acontecimentos fundamentais. O primeiro deles dizia respeito à defesa da realização de um fórum específico para os professores de Geografia.

A situação do Ensino de Geografia no País, que estava a exigir conhecimento mais aprofundado e questionamento melhor fundamentados foi a época, eleita como prioritária (**Anais do I Fala Professor**, 1989, p. 1).⁹¹

A base desta discussão só pode ser compreendida se levarmos em conta todo o processo de diálogos, debates e polêmicas acumuladas ao longo da década de 80 até aquele momento. Ao longo de sete anos pós-democratização da AGB, o enorme acúmulo de atividades realizadas pela entidade nas suas Seções Locais, além dos eventos nacionais, trazia novas demandas. Fundamentais como forma agregadora da comunidade geográfica, sobretudo professores e estudantes, elas agora exigiram a abertura de reflexões mais aprofundadas, como sugere Douglas Santos em entrevista a nós concedida em 23/03/2017⁹²:

Douglas Santos: Bom, aí veja você, paulatinamente nós chegamos num ponto já por volta do final dos anos '80 e começo dos anos '90 que era praticamente impossível você chamar qualquer reunião de professores de geografia que tivesse menos do que 100, 150 pessoas, em qualquer lugar do Brasil. Então assim, a legitimação disso é um processo que começa num bloco muito pequeno e é um trabalho realmente de militância né, aonde você vai agregando pessoas, agregando perspectivas e, bom, sim. Acho que essa é uma questão importante a ser entendida e a AGB quando chega em '87 que vai fazer o primeiro Fala Professor lá em Brasília né. Quando chega, nesse, nesse plano, é porque a legitimidade, digamos assim, desta relação lugar a lugar ela já estava dada, era preciso catalisar um grande... grandes eixos de discussão dentro da relação com os professores (**Depoimento**, 23/03/2017).

A crítica ideológica, arma decisiva nas disputas internas da Geografia até então, precisava agora avançar para um outro nível de radicalidade. Para tanto, a

⁹¹ Os Anais do 1º Fala Professor só puderam ser publicados dois anos após o encontro por problemas de ordem financeira da AGB.

⁹² As Entrevistas realizadas com Santos em 23/03/2017 encontram-se transcritas no Anexo 1 desta Tese.

organização e o arranjo das ideias vindas das pessoas que pensam sua prática política aliando-a com sua prática teórica, necessitava de um lugar de convergência onde essas ideias pudessem ganhar tessitura. SANTOS assinala bem este ponto:

DS: Quer dizer, você tem lá esse confronto, cê tá lá junto com os professores, cê tá nesse jogo, mas falta a reflexão sobre isso, falta uma teoria sobre isso, então quando chega em '84 isso fica muito claro, a ausência da teoria, assim, sobre ensino de geografia, fundamentalmente. Mas não só, mas sobre o ensino de geografia que é a nossa conversa aqui. Então, assim, uma série de... assim, inclusive o Ruy começa a publicar coisas sobre o ensino de geografia. Uma tentativa de dar alguma base, alguma coisa, algum ponto de reflexão para que as pessoas pudessem pensar sobre aquilo né. Então esse é o momento, acontece que este momento também ao mesmo temo em que ele cria essa teoria, ele cria também uma certa leitura da academia, de que a academia precisava recuperar para ela, vamos dizer assim, o protagonismo dessa discussão, então começa também a produção de um conjunto de dissertações e teses, mais dissertações na época, acho que '84 mais dissertação (**Depoimento**, 29/03/2017).

O resultado foi a realização do primeiro Encontro Nacional de Ensino de Geografia, entendido como Fala Professor em julho de 1987, em Brasília, um marco da categoria, com a presença de cerca de 2.000 pessoas. O objetivo principal do evento era o debate e a possibilidade de elaboração de ações para transformar o ensino de Geografia do 1º e 2º Graus, como uma Ciência Geográfica comprometida com a mudança da sociedade (FRANÇA FILHO, ANTUNES e FERNANDES, 2015). A escolha e o funcionamento dos Grupos de Trabalho foram estabelecidos a partir de um levantamento prévio feito pela AGB das demandas dos professores de geografia. Após isso, de acordo com suas semelhanças temáticas, foram agrupados resultando nos temas apontados no **Quadro 4**. Como é possível observar, eles abrangiam problemas teóricos do ensino de Geografia, porém chamando atenção para as questões políticas nacionais, sobretudo as políticas educacionais.

Quadro 4 – Relação dos Grupos de Trabalho (GT) do I Fala Professor e seus respectivos coordenadores.

Fonte: FRANÇA FILHO, ANTUNES e FERNANDES, 2015.

Grupo de Trabalho	Coordenador / Instituição
Geografia e Constituinte	Antônio Carlos Robert Moraes FFLCH-USP
O Lugar da Teoria Geográfica no Ensino de 1º e 2º Graus	Marilia Pelluso de Oliveira / Degeo - UNB
A Geografia na Integração Social	Valéria Trevisam B. De Aguiar / Degeo – UFRJ / Colégio de Aplicação João XXIII
Os Trabalhadores em Ensino e a Organização Sindical	Janildo Chaves / Sindicato dos Professores – PE
Livro Didático	Diamantino A.C. Ferreira / Sem instituição
Geografia e Terceiro Mundo	Horieste Gomes / Degeo - UFG
As Bases Filosóficas da Geografia	Ignez Costa Barbosa Ferreira – UnB
Conceitos, Categorias e Princípios Lógicos para a Reformulação da Geografia	Ruy Moreira – PUC-RJ
Estudos Sociais	Antônio Carlos Castrogiovani / Sem instituição
O Ensino de Geografia na Escola Noturna	Márcia Maria Spyer Resende / Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
Propostas de Grades Curriculares	Shoko Kimura – Secretaria de Estado de Educação de São Paulo
O Ensino de Cartografia no 1º e 2º Graus	Antônio Teixeira Neto / Degeo-UFG
A Questão do Método no Ensino de Geografia de 1º e 2º Graus	Vânia Rúbia Farias Vlach / Degeo-UFU
Formas Alternativas de Educação em Geografia	Maria Lúcia Estrada – Universidade Federal de Minas Gerais
Pós-Graduação	Miriam Lourenção / Sem Instituição

Um Caderno de Textos foi antecipadamente montado e distribuído entre os participantes do encontro. Desta maneira incentivava-se um debate qualificado, cujos resultados foram organizados sob o formato de encaminhamentos a serem apresentados num Plenária Final, aprovados e tomados como resoluções da entidade.⁹³

Posteriormente, o Fala Professor irá tomar aspectos de um encontro majoritariamente universitário, reduzindo paulatinamente a participação de professores da escola básica, com exceção daqueles que mantém algum tipo de vínculo com a universidade. (FRANÇA FILHO, ANTUNES e FERNANDES, 2015).

A organização do Fala Professor se mostrou indiscutivelmente como reflexo das mudanças trazidas pela Renovação Crítica, seja por evidenciar a necessidade de se repensar a geografia que se ensina, seja por possibilitar a articulação dos resultados dessas discussões com a atividade política. Nisso reside sua maior importância para a discussão desta Tese. Observar, refletir e avançar a partir dessas ações realizadas pelos geógrafos na Renovação e no Fala Professor compete a nós na construção de uma Geografia como instrumento de transformação do homem e do espaço em que ele vive.

É também a partir de 1986 o início da elaboração de alguns currículos estaduais, já no contexto dos movimentos de renovação curricular com o fim dos Estudos Sociais para as redes de ensino. Vejamos o que ocorreu com o caso mais conhecido.

3.2.1 – O debate acerca do currículo de Geografia: o caso da CENP-SP

O processo de constituição do currículo de Geografia da rede pública de educação do estado de São Paulo a partir da sua Coordenadoria de Estudos e Normas

⁹³ Estas informações foram obtidas através de depoimento feito pelo então Vice-presidente da AGB na época, Prof. Carlos Walter Porto Gonçalves, nas dependências do Instituto de Geociências de Universidade Federal Fluminense, em março de 2007.

Pedagógicas (CENP) tornou-se o caso mais emblemático da retomada da Geografia ao currículo escolar por um conjunto diverso de elementos concomitantes.⁹⁴

A complexidade desse processo em meio ao chamado "movimento de reforma curricular" (CAVALCANTI, 1995; PONTUSCHKA et al., 2007) dos anos 80 pode ser atribuída tanto a elementos de ordem mais externa, quanto de ordem interna. Externamente, eles se devem à da forma pela qual a execução da política da CENP buscou a composição de sua nova grande curricular junto aos professores da rede em todo o estado. Internamente, observamos a ação dos atores responsáveis diretamente pela redação das propostas preliminares do documento. A duração da montagem do documento final também chama a atenção, pois se estende desde o ano de 1986, com a publicação da primeira versão voltada para o então 1º Grau (atual Ensino Fundamental), até 1991, com a última versão para o ensino médio, totalizando um percurso de cerca de 5 anos de elaboração.

Tão importante quanto os três pontos citados é a amplitude do caso da CENP. Mesmo se tratando de um caso particular, muitas vezes acaba quase por tomar-se como algo universal dentro da realidade do ensino de Geografia no país, ao levarmos em consideração algumas das críticas, desde as mais pontuais até as mais severas e estruturais. O caso paulista parece exemplificar o tipo de tensão estabelecida entre os autointitulados representantes da chamada "Geografia Crítica" forjada em São Paulo e os demais geógrafos, não necessariamente partidários da mesma concepção teórico-metodológica. Para além disto, o caso da CENP também ilustra os tipos de disputa advindas das reações de ingerência e resistência entre os fomentadores do processo, com destaque para a academia e aqueles que se colocam como receptores desta, a saber; os próprios professores da rede escolar básica. Como apresentado no tópico anterior, com o declínio dos Estudos Sociais e a retomada da História e da Geografia como disciplinas obrigatórias do currículo, a pauta agora avança de uma escala de disputa mais ampliada, relacionada à montagem das disciplinas a comporem a grade curricular, para uma escala mais específica, relacionada aos objetivos e conteúdos das disciplinas reinseridas.

⁹⁴ "A proposta paulista foi uma das pioneiras no processo de revisão curricular exercitado no início dos anos oitenta dentro da reestruturação dos sistemas públicos no país ocasionada pela democratização. Possivelmente, por essa razão, algumas idéias ali apresentadas vão se repetir com frequência nas proposições de outros estados. Isso aliado à forte liderança acadêmica de São Paulo na comunidade nacional dos geógrafos" (MORAES, 1995, p. 107).

O currículo de Geografia produzido pela CENP para a rede estadual de São Paulo passou por uma série de modificações desde sua primeira versão preliminar, de 1986, ainda durante a gestão do Governo Franco Montoro (1983-1987). O documento aqui analisado constitui-se da sua 4ª Versão, publicada em 1988, já durante a gestão Orestes Quércia (1987-1991), intitulado **Proposta Curricular para o Ensino de Geografia**. A elaboração final do documento foi assinada por Adaudite Baptista, Lúcia Araújo Marques, Luís Fernando de Freitas Camargo, Maria Helena Peixoto Camargo, Seleida de Oliveira Baptista e Shoko Kimura. Já os nomes que são aparecem na apresentação do documento como membros de equipe são os seguintes:

Quadro 5 – Relação da Equipe Responsável pela 4ª versão do Documento Proposta Curricular para o Ensino de Geografia – 1º Grau Fonte: CENP, 1988.

	Assessoria	
	Prof. Dr. Ariovaldo Umbelino de Oliveira - USP	
	Coordenador da Área da Geografia	
	Prof. Dr. Gil Sodero de Toledo – USP	
	Profa. Dra. Ana Fani Alessandri Carlos - USP	
	Prof. Carlos Walter Porto Gonçalves - PUC-RJ	
	Prof. Dr. José Pereira de Queiroz Neto - USP	
	Prof. Dr. José Willian Vesentini – USP	
	Prof. Jurandir Luciano Ross – USP	
Participação	Profa. Maria Encarnação Beltrão Spósito - UNESP/PP	
	Profa. Mariley Simões F. Gouveia - UNICAMP	
	Profa. Dra. Odelte Carvalho de Lima Seabra - USP	
	Profa. Rosângela Doin de Almeida - UNESP/RC	
	Profa. Sandra Lencioni - USP	
	Prof. Dr. Wanderley Messias da Costa - USP	
Professores Membros da Equipe Técnica de Geografia que Participaram na Elaboração das Versões Anteriores		
	Inah Maria Cesar Machado de Oliveira	
	Maria Paula Vianna Hanmer	
	Marísia Margarida Santiago Buitoni	
	Regina Célia Bega dos Santos	

Sálua Assad Abirad

Continua

Conclusão

Equipe Técnica de Geografia – Dezembro de 1988
Lúcia Araújo Marques
Luis Fernando de Freitas Camargo
Seleida de Oliveira Baptista

Vejamos a estrutura do documento de 1º grau na sua quarta versão. Sua organização está baseada nos seguintes tópicos: 1 - Introdução; 2 – A Geografia que se ensina e a Geografia como ciência; 3 – Contribuição da Geografia para o ensino dos 1º e 2º Graus, que compreende a maior parte do texto com o currículo propriamente dito; 4 – Bibliografia Consultada; 5 – Bibliografia indicada; 6 – Bibliografia Complementar; 7 – Periódicos. No primeiro item é descrito, em linhas gerais, o processo de construção do currículo, datada desde 1984 até 1988, quando de sua publicação.

Entre a terceira e esta quarta versão, ou seja, entre julho de 1987 e dezembro de 1988, a CENP organizou um conjunto de atividades. Elas tinham tanto um caráter descentralizado, nas sedes dos Departamentos Educacionais (DEs) do interior do estado, quanto centralizado, em conjunto com outras entidades como a APEOESP e a própria AGB, através dos seus encontros nacionais e estaduais. Entretanto, o acúmulo das discussões vinha de trabalhos anteriores, através das versões preliminares. Elas se desenvolveram em basicamente três momentos, conforme a própria quarta versão assinala. Uma primeira fase ocorreu entre os dias 19 e 21 de setembro de 1984, cuja pauta versava basicamente acerca do tema "Geografia e Educação". Em seguida, no ano de 1986, é realizado um processo de três fases nos meses de setembro, outubro e novembro centradas no tema "Tendências atuais e questões básicas de Geografia para a organização do espaço", a partir de convênio realizado entre a CENP e a USP (CENP, 1988, pp. 11-12). Por fim, os trabalhos se acumularam em versões posteriores até o ano 1991, inclusive com as orientações curriculares para o então 2º. Grau.

No segundo item, da proposta do CEMP, intitulado "A Geografia que se ensina e a Geografia como ciência", é apresentado um breve panorama da situação do ensino

de Geografia nas escolas a partir de dois problemas fundamentais. O primeiro diz respeito às questões estruturais da escola básica com a precarização das relações de trabalho e a questão salarial, ou seja, as preocupações da carreira docente em relação à suas condição de trabalhador. A segunda, de ordem mais especifica, se dirige principalmente para a questão da crise da Geografia e suas implicações para a formação do professor e, por conseguinte, da disciplina escolar a ser ensinada. Neste ponto, o documento estipula certa relação de causalidade entre a estrutura da escola brasileira da época (e de implicações contemporâneas a nós) e o problema dos livros didáticos usados por esta. A principal consequência neste caso é a vulnerabilidade dos professores à chamada "indústria do livro didático", perante a qual a figura do docente "passou, portanto a ser vítima deste, partindo de uma premissa nem sempre verdadeira: 'se está publicado é bom, e está correto o que aí aparece escrito" (CENP, 1988, p. 15).

O ponto central da crítica feita pelo documento nesta parte está na constatação de que a ausência da comunidade docente das escolas e universidades no processo de elaboração desses materiais didáticos, especificamente o livro didático, leva esse professor a se colocar à mercê do livro. Esse objeto se converte no principal elemento definidor do tipo de Geografia a ser ensinada. Num contexto em que a formação de professores ainda é um problema crônico a ser resolvido pelo Estado Brasileiro, este tipo de problema se vê ampliado, pois este profissional, com suas deficiências de formação e suas condições precárias de trabalho, tende a reproduzir os conteúdos dos livros.

Nesse processo, muitos professores foram perdendo ou, então, nem tiveram a oportunidade de formar a sua condição de produtores de conhecimentos. Tornaram-se ou foram se transformando em repetidores dos conteúdos dos livros didáticos. As editoras chegaram inclusive a publicar o "livro do professor", uma espécie de "cartilha", na suposição de lhe facilitar o trabalho (CENP, 1988, p. 15).

A Geografa que se Ensina, para além de tudo isto, também tem seus próprios problemas internos. Na perspectiva dos elaboradores do currículo da CENP, a Geografia considerada "tradicional" carrega uma série de problemas de concepção que a universidade, naquele momento, realiza em meio ao debate:

Essa situação, tão séria e importante, ocorre não só no Brasil. Geógrafos ilustres como Yves Lacoste chegaram a afirmar que, hoje, nós temos uma Geografia produzidas nas Universidades e "outra Geografia", sendo ensinada nas escolas de 1°, 2° e 3° Graus, a denominada por ele "Geografia dos

professores". Esta colocação é uma clara alusão ao fato de que a produção dos livros didáticos de Geografia não tem acompanhado as transformações que a ciência geográfica tem vivido nos últimos tempos (CENP, 1988, p. 15).

A referência explícita a LACOSTE aparece como elemento de ligação direta entre a proposta da produzida pela CENP e o debate proporcionado naquele momento pelo movimento de Renovação da Geografia ou, usando o jargão mais conhecido, da Geografia Crítica, na medida em que "Dentre as correntes em debate – tradicional, quantitativa e crítica – especial destaque vem sendo dado a esta última" (CENP, 1988, p. 16). O mesmo se observa em outros momentos mais adiante, como a crítica à suposta neutralidade da Geografia dita científica e sua ligação com o poder:

É a Geografia produzida pela escola francesa que tem no empirismo o produto do seu conhecimento. É a Geografia "científica" e que se pretende "neutra", a mesma que vem sendo ensinada desde o século passado e da qual a Geografia brasileira se origina. É a Geografia que tem ocultado as questões sociais básicas de classes, seus conflitos, suas contradições. É, portanto, a Geografia comprometida com os interesses das classes dominantes e que serve como instrumento de dominação e de poder" (CENP, 1988, p. 16).

O contraponto dado pela crítica dos elaboradores da proposta da CENP a esta Geografia entendida como tradicional é traduzido pela noção da dialética como método fundamental de superação da crise instalada na Geografia. Aliás, o que o texto apresenta de forma clara é associação direta entre a ideia de uma "Geografia Crítica" e noções como "dialética" e "produção do espaço" como alguns dos seus componentes basilares:

A análise concreta de situações concretas é que permite compreender a organização / produção do espaço em constante transformação. A adoção do método dialético permite que a análise da produção do espaço seja feita de forma crítica, ou seja, questionando o presente e investigando as suas contradições. Trata-se, assim, de um processo que produz e reproduz uma ciência viva, pois ciência viva que não se renova, não se transforma, é ciência morta, é dogma (CENP, 1988, p. 17).

Mas e quanto à base pedagógica da proposta? Para este tipo de pergunta, é comum buscarmos as respostas nas referências bibliográficas e na própria composição das ideias presentes no texto. Neste caso especifico, o primeiro item aparece dividido em três partes distintas: bibliografia consultada, bibliografia indicada e bibliografia complementar. A primeira destas é composta por 45 títulos predominantemente ligados à área da geografia econômica e da geopolítica, com alguns itens relacionados à discussão ambiental ou da dinâmica da Natureza e

apenas duas menções à temática educacional. Uma delas é resultante de uma transcrição de palestra para a própria discussão curricular da CENP (GONÇALVES, 1987) e a seguinte, do trabalho de RESENDE (1988).

Já na lista de 52 itens de *bibliografia indicada*, encontramos referências mais diretas aos ramos da Geografia Urbana e da Geografia Agrária, além de títulos voltados para a teoria da Geografia. Por fim, é na listagem referente à *bibliografia complementar* onde encontramos, finalmente, títulos voltados para a questão pedagógica. Das 9 referências citadas, duas são cursos de atualização de professores produzidos pela CENP, duas sobre a questão ideológica nos livros didáticos; duas sobre leituras teóricas acerca dos processos de alfabetização; uma sobre as ciências sociais na escola; uma sobre as noções de tempo e espaço e, por fim, uma sobre a escola e a compreensão da realidade.

A organização dessa lista bibliográfica em uma parte consultada, uma indicada e outra complementar, pensamos, aponta para uma distribuição das respectivas leituras, das fontes básicas a partir das quais se originou a linha de redação do texto. Em seguida, apontam fontes de consulta onde os professores poderiam encontrar material atualizado acerca dos temas indicados pela CENP na montagem da grade curricular. Por fim, sugere uma pequena bibliografia com alguns temas comuns à esfera da questão pedagógica. Não é nenhum exagero enfatizar a enorme discrepância quantitativa entre essa bibliografia chamada de "complementar", em relação à consultada e à indicada. Causa mesmo estranhamento a ideia de literatura educacional como mero complemento a um documento currículo. No mínimo, expressa um desconhecimento do papel da Pedagogia na formação docente e na leitura dos processos e práticas escolares.

Pela forma de montagem e organização da bibliografia, é também possível observar certa predominância de elementos teóricos e de conteúdos mais diretamente associados a uma perspectiva economicista da Geografia. Eles demarcam uma fase mais inicial do movimento de Renovação, quando conceitos como "valor", "renda da terra", "formação econômico-social", "trabalho" e "capital", entre outros, são articulados numa linguagem SILVA (83/84, p. 103).

Como se trata de um documento com um total de 143 páginas, optamos por apresentar uma síntese de seus temas básicos na versão para o 1º Grau, conforme **Quadro 6** abaixo:

Quadro 6 – Proposta curricular para o ensino de Geografia – 1º Grau com seus temas e sub-temas guias. **Fonte:** CENP, 1988.

	Ciclo Básico
Tema I - O lugar de vivência do aluno	A escola como espaço de vivência de relações
	Itinerário casa-escola e arredores da escola
	3ª. Série
Tema II - A inserção do	Cidade e campo apresentam uma série de atividades produtivas que se complementam
lugar do aluno no espaço brasileiro	A natureza como recurso para suprir as necessidades sociais
	4ª. série
Tema III – O processo de	A relação sociedade-natureza se fez pela mediação do trabalho
industrialização e a produção do	A produção do espaço na cidade e no campo
espaço brasileiro	As transformações na cidade e no campo ao longo do tempo
	5ª. série
Tema IV – O processo de industrialização e a produção do espaço brasileiro	O processo de produção caracteriza-se pelo tipo de sociedade: o que fazemos e de que necessitamos para obter um produto na nossa sociedade
	A distribuição e circulação de produção e das pessoas e o consumo da produção
	A realidade brasileira no contexto mundial
	6ª. série
Tema V – O Brasil atual nas suas	O território brasileiro é internamente desigual e suas desigualdades são socioeconômicas
desigualdades e sua inserção social no mundo	O processo histórico de configuração de regiões
occiai ne manac	As desigualdades regionais encontram um ponto de unidade na integração entre as regiões
	7ª. série
Tema VI –	A importância da indústria na produção do espaço mundial contemporâneo
	I .

O mundo atual: suas transformações e sua estruturação geral	As transformações na divisão regional do trabalho e a atual regionalização do mundo	
	Áreas "residuais" de economia tradicional em processo de transformação	
8ª. série		
Tema VII – O mundo contemporâneo:	O processo de industrialização e as transformações na relação cidade- campo e na urbanização no mundo capitalista	
suas transformações e suas particularidades	O socialismo como experiência histórica na produção do espaço: a redefinição das relações entre indústria, urbanização e cidade-campo	
	A relação sociedade-natureza no mundo contemporâneo	

Conforme SOUZA e KATUTA (2001, p. 85-86), o processo de montagem de currículo de Geografia do estado de São Paulo ocorreu a partir de uma comissão montada com a participação de professores-assessores da CENP e das universidades paulistas; construída na perspectiva dos primeiros, professores da rede estadual paulista. As críticas que se seguiram à proposta da CENP aqui estão organizadas em duas vertentes bastante díspares. A primeira delas contesta seus aparatos teóricos estruturantes, sobretudo na identificação de um suposto elemento doutrinário resultante da filiação teórica "marxista-leninista" presente no documento.

Na leitura de ARAÚJO e MAGNOLI, os documentos produzidos pela CENP surgem como a representação material de uma dada oficialidade de

"consenso acadêmico dos especialistas na área, pedagógico entre os profissionais de ensino da rede pública e ainda um consenso de Estado dos responsáveis pela Secretaria de Educação" (1991, p. 111).

A ironia dos autores expressa uma leitura do documento que aponta as seguintes questões: no primeiro plano, o fato dessas propostas virem claramente situadas dentro de um contexto histórico marcado pelo então "movimento crítico" de renovação da Geografia. O segundo ponto é a apresentação de trechos do texto original do documento a fim de caracterizá-lo como um documento marcadamente dogmático e autoritário, referindo-se aos seus autores, jocosamente, como "revolucionários" e à proposta em si como "a verdade", ao longo de citações de Lênin.

O Estado é, então, o "quartel-general da burguesia". A clássica, discutível e discutida definição é tomada como expressão inconteste da ciência. Excluindo do plano outras abordagens (ciências mortas? dogmas?), essa definição sectária recorta um terreno particular no interior do marxismo: o leninismo, espaço ideológico exclusivista onde se movem os Programas.

ARAÚJO e MAGNOLI (1991, pp. 116-117).

O dogmatismo afirmado por ARAÚJO e MAGNOLI é ilustrado pela argumentação de que os temas definidos pela proposta curricular aparecem como que cristalizados pelo método apresentado. Assim, aparece de forma velada o discurso da ortodoxia metodológica:

Entenda-se: acabado é o método; o temário é o território do livre-arbítrio. Mas esse reino da liberdade chamado território encontra limites estritos, já que a luz ofuscante do método uniformiza os significados e as traduções possíveis da realidade (geográfica, social, espacial). Essa luz unívoca manifesta-se como sectarismo extremado: independente do tema eventualmente escolhido, é oferecido a priori um cardápio pouco variado de conclusões (ARAÚJO e MAGNOLI (1991, p. 115).

A 'missão histórica' de que se acham imbuídas as Propostas suprime a própria singularidade da Geografia como disciplina, ou seja, como corpo organizado de temas recortados do fundo comum variado das ciências da sociedade. Neste percurso, cancelam a tradição da educação pública, universalista e laica, que está apoiada precisamente na convivência de consensos abrangentes e dissensos metodológicos e ideológicos. A liberdade consiste, no caso, na liberdade de demolir este muro (ARAÚJO e MAGNOLI, 1991, pp. 118-119).

Tais críticas se concentram no desvelamento da ortodoxia como se houvesse a necessidade imperativa de sustentar ininterruptamente a atenção do público sobre os perigos de um discurso dogmático e (por correlação direta) totalitário. Essa retórica, na verdade, provoca um desvio do aspecto por nós considerado como o mais importante: a questão das ideias pedagógicas. Além disso, não é exclusividade destes autores a crítica baseada na ideia de que a "Geografia Crítica" se colocaria como um novo discurso portador de uma ortodoxia, a partir de uma escolha do método. Isso pode ser observado em outros críticos do currículo, com é o caso de Moraes:

A proposta tem seus fundamentos implicitamente assentados naquele setor do campo metodológico oriundo da teoria social de Karl Marx que é comumente denominado de "marxismo-leninismo", e que alguns autores mais sofisticados vão pejorativamente alcunhar de "marxismo vulgar". As razões dessa localização precisa residem em uma série de posturas teóricas bem identificadas no corpo da proposta analisada. Por exemplo, num certo sensualismo ingênuo no trato dos processos subjacentes à esfera da consciência, a qual é concebida como mero epifenômeno da existência, logo passível de ter seu movimento explicável por causalidades que lhe sejam externas. Trata-se da chamada 'teoria do reflexo' (assumida por Lênin e criticada por Korch entre outros), que interpreta os atos da consciência como reação imediata e unívoca às condições e situações em que se manifestam (MORAES, 1995, p. 108).

Entretanto, diferentemente dos outros dois autores, a análise de MORAES via mais além do que a simples questão de um marxismo-leninismo na Proposta. Um ponto fundamental por ele destacado está na carência de elementos pedagógicos.

Não há no corpo da proposta em tela uma discussão explícita das questões de ordem pedagógica. Assim, os juízos emitidos acerca das orientações adotadas aparecem no bojo da apresentação ou justificativa dos conteúdos, passando a impressão que se originam no senso comum da prática didática. São sugestões genéricas de atividades (questionários, entrevistas, excursões) ou de uso de material paradidático (filmes, obras literárias), sem muita sistematicidade. As indicações fundamentais em termos de pedagogia expostas ao longo do texto são as de praxe: partir da realidade ao aluno, aproximar as teorias da vivência cotidiana, aprimorar a observação, estimular a reflexão, e avançar no trato de questões de complexidade crescente (MORAES, 1995, p. 109).

É a partir deste ponto que começamos a observar uma das questões mais importantes neste debate do ensino em meio à Renovação. Ao tratar de algo tão caro para os geógrafos como as questões objetivas referentes à Geografia que se ensina (a formação de professores na graduação, os Estudos Sociais como um instrumento de enfraquecimento do currículo, a ação do Estado Brasileiro), aparentemente alguns dos elementos mais importantes que compõem esse debate simplesmente não aparecem, não são demonstrados. Como, por exemplo, o papel da escola na formação da sociedade e, por conseguinte, o que fazer nesta escola para a transformação rumo a uma sociedade específica. Neste sentido, Douglas Santos é taxativo em seu depoimento:

DS: Uma proposta para o ensino de geografia que em absoluto tinha uma discussão de caráter pedagógico... tava querendo discutir modo de produção com criança de 10 anos e tendo como referência professores que nunca ouviram falar de modo de produção, sendo os professores que dariam essas aulas... isso foi uma coisa né, completamente... no plano do absurdo. Então essas coisas...

(...)

Nós não tínhamos essa noção, quer dizer, nós vamos conhecer... Primeiro que assim, a gente vai deixar um pouco de lado as leituras de Paulo Freire, assim, pensar um pouco que existe uma simplificação do ponto de vista da teoria do conhecimento, quer dizer, porque havia uma clareza para nós, nós não sabíamos ainda a resposta, mas nós tínhamos uma clareza de que a discussão da escola não é uma questão pedagógica, é uma questão epistemológica, isso é uma coisa que nós tínhamos na nossa cabeça, só não sabíamos qual é a resposta. Então, assim, até chegarmos a Vygotsky, Vygotsky já é uma coisa que entra na nossa discussão já nos anos '90 (**Depoimento**, 29/03/2017)

A consequência é a uma grande dificuldade no que concerne à capacidade de organização das ideias em um discurso geográfico coerente com a ação pedagógica. Não à toa, quando SAVIANI (2006a), reflete acerca da distinção entre a dimensão educativa da política e a dimensão política da educação, chama a atenção a esta última como, justamente, a que é capaz de potencializar ou enfraquecer a prática política dos sujeitos não-antagônicos. Ora, essa potência só é possível de ser transfigurada em ato na medida que a prática pedagógica do educador é plena das determinações que envolvem a escola e os sujeitos que a frequentam. Educar aqui compreende o domínio de conhecimentos que não se restringem nem ao campo da ciência, nem ao campo epistemológico da Geografia. Para além destes, envolve um outro conhecimento: a capacidade de organizar "aquilo que se quer ensinar", a partir do "para onde se deseja ir". Isto não significa que a educação deva ser vista de forma teleológica, como um fim, mas como movimento produtor de sentido.

Esta segunda linha de argumentação dos críticos parece oferecer mais elementos de contribuição ao processo da CENP. De acordo com Souza e Katuta, o principal distanciamento que a proposta apresenta não se deve à questão teórica em si, mas sim a um elemento de caráter institucional que tem a ver com a própria Geografia Crítica, enquanto uma tendência que necessitava de legitimidade

Essa ansiedade foi responsável pelas leituras equivocadas, por esse atropelo, pela falta de tempo para amadurecimento e estudo desses profissionais. A proposta da CENP não apresenta apenas um novo método e conteúdo para a escola, mas requer um outro perfil docente. Ao exigir esse novo perfil, recoloca a questão da formação e as divergências entre as bases tradicionais e tecnicistas que respondem, em grande parte, pela formação desses professores. Nesse sentido, houve uma tentativa de realizar uma colagem de bases teórico-metodológicas completamente contrárias à formação obtida pelos professores ainda nas universidades (SOUZA e KATUTA, 2001, p. 98).

A busca de hegemonia nesse sentido, acabou por atender muito mais aos interesses institucionais de validação do saber acadêmico do que às necessidades reais daqueles que se envolviam diretamente com a Geografia que se Ensina na escola básica. Neste sentido, a Geografia Crítica, que aqui deve ser vista apenas como um mero discurso, no momento em que se torna um jargão oficial, perde potência criadora, posto que suas demandas passam a ser aquelas ligadas à manutenção de sua hegemonia.

O discurso daquilo que frequentemente chamamos de Geografia Crítica 'ganhou' a maioria dos professores, livros didáticos e até mesmo os PCNs, e o que talvez não tenha mudado é a grande confusão dos professores, envoltos por uma discussão da qual não tem participado, não porque não queiram, mas porque efetivamente não há preocupações políticas para que se criem condições naturais que privilegiem a participação desse sujeito

social, apesar do discurso 'cidadão'. Temos procurado atentar para o fato de que a consolidação dessa hegemonia não deveria colocar-se como uma camisa-de-força para o professor – para a qual acenou a prática da Proposta da CENP, e também os PCNs (SOUZA e KATUTA, 2001, p. 98).

Estas mesmas conclusões podem ser vistas na entrevista de Ariovaldo de Oliveira em SCARIM (2000). Segundo essa entrevista, de certa forma, a própria legitimação da chamada "Geografia Crítica" como tendência em consolidação dentro do Departamento de Geografia da USP tinha necessidade de buscar sua expressão para fora da academia e, como uma instituição formadora de professores, expandir essa concepção para os lugares de atuação de seus futuros egressos.

Tais conclusões não querem dizer que afirmamos a completa intencionalidade desse processo. Chamamos atenção, neste caso, é para a forma como aqui mesclamse dois problemas distintos: como as teorias se legitimam? Qual o papel da universidade dentro da educação de uma sociedade? Quanto a este último, como assinalamos anteriormente, a universidade e a escola possuem, além da história, uma estrutura e uma função que lhes são específicas.

Tal qual a questão do currículo vista até agora, o livro didático também terá sua importância ao longo dos anos 80. Para apresentarmos um breve panorama aqui, julgamos necessário partir de alguns pressupostos em que este tema é passível de tratamento. Em linhas gerais é possível enxergar ao menos duas frentes de discussão, sendo que a primeira delas diz respeito aos livros, compêndios e manuais escolares entendidos na sua caracterização como materiais didáticos.

O uso do manual escolar enquanto material didático pode ser visto como um tipo específico de mediação entre um dado tipo de conteúdo, ou conjunto de conceitos, e o seu usuário. De certa forma, significa dizer que aquilo é oferecido nos manuais pode, pelo menos em teoria, auxiliar na composição do repertório pessoal do professor e, por conseguinte, na seleção do "o que" e "como" será utilizado na sala de aula. Entretanto, tal condição ocorre dessa forma em situações mais ou menos ideais, em que o professor se encontra devidamente formado e atualizado e com as condições de tempo e materiais necessárias para realizar essa seleção e organização do trabalho pedagógico. À esta discussão específica segue todo o campo da Didática dentro da Pedagogia.

Portanto, se entendemos a função dos manuais escolares como objetos de mediação dos conteúdos é de se esperar que o seu processo de produção esteja envolvido dentro de um contexto específico de produção do conhecimento em um determinado momento histórico. De uma certa forma, é como se os manuais fossem uma espécie de receptáculo de amostra daquilo que está circulando em um determinado lugar, tanto em termos dos temas que provocam a adoção de determinados conteúdos, quanto da forma com que esses temas e conteúdos ajudam a organizar determinadas visões de mundo.

Em alguma medida, o debate sobre o livro didático de Geografia no Movimento de Renovação dos anos 80 foi, portanto, essa consubstanciação daquilo que concretamente se produziu durante esse período. Um certo conjunto de preocupações derivadas da tentativa em se renovar a Geografia que se Ensina terá seus desdobramentos justamente na forma com que determinados conteúdos foram inseridos e excluídos, o que pressupõe também a seleção de determinadas categorias que passam a ser empregadas nesses materiais e, por sua vez, que resultaram na organização de um dado discurso geográfico, característico de uma época. Ora, qual a palavra (ou as palavras?) de ordem naquele momento dentro da Geografia? Não estaria vinculada aquilo que Lacoste (1988) elucidou de maneira tão taxativa ao falar da função ideológica de uma dada Geografia que se Ensina?

A palavra "crítica" associada logo após a palavra "Geografia" que aparenta surgir nesse período quase que como algo espontâneo. Se por um lado, sabemos do problema que o rótulo da "Geografia Crítica" produziu, sobretudo a partir do momento em que se transformou em um *slogan*, por outro lado, entendemos que tal fenômenos assim ocorreu justamente pela capacidade de expressar o que se queria da disciplina Geografia nos anos 80 em termos não apenas do discurso geográfico, mas em termos de uma prática política concreta guiada por uma teoria geográfica alinhada a uma outra possibilidade de país e de mundo. **Ora, nesses termos, como não falar de socialismo?**

Entender, portanto, a produção dos livros didáticos de Geografia nos anos 80 é sujeitar tais publicações também ao seu contexto. Aqui, como já vimos, o contexto é o próprio Movimento de Renovação que, se no seu início ainda carece de uma teoria para a Geografia que se Ensina, começa a realizar nesse objeto denominado livro

didático, algumas tentativas de mudança. Esse momento é definido por Moreira (2014) como uma fase das "inovações"⁹⁵, uma vez que apresenta justamente esse caráter de reorganização de temas e conteúdos trazidos no bojo da Movimento de Renovação da Geografia. Vejamos três casos específicos.

O primeiro deles é o livro "Geografia do Brasil", de Melhem Adas, publicado em 1976, que apesar de ser anterior ao Movimento de Renovação, já assinala uma antecipação de alguns dos seus elementos. O primeiro deles é a apresentação de uma certa visão histórica, processual, a partir de temas como a formação econômica do Brasil. O texto de Melhem Adas incorporar elementos como a importância da renda da terra na questão agrária do país. Assim, um certo conteúdo político característico da Renovação já é antecipado. De certa forma, algumas inovações aparecem a partir de algumas de suas referências haja vista o uso de autores como Caio Prado Júnior, Octávio Ianni e Paul Singer. Porém, apesar da incorporação destas temáticas ao debate geográfico, algumas características das abordagens tradicionais ainda permanecem nos livros didáticos, sobretudo em suas estruturas de capítulo. A estruturação dos conteúdos a partir do modelo Natureza-Homem-Economia, (Moreira, 1987) apresenta como consequência uma visão não fragmentada, portanto, desarticulada de Geografia.

Essa visão processual como elemento articulador do discurso geográfico dos livros, vai ser ampliada a partir de uma atualização dos conteúdos, com a inclusão de temáticas a partir de categorias não devidamente exploradas, como a questão do Estado, a questão do imperialismo, da divisão internacional do trabalho, dos conflitos gerados a partir da questão do capitalismo nacional e internacional, a questão cidadecampo.

⁹⁵ Os livros citados por Moreira (2014) como oriundos dessa "fase de inovação" são: "Geografia: as noções básicas de geografia" de Melhem Adas; "Geografia Crítica: o espaço natural e a ação humana" produzida por José William Vesentini e Vânia Vlach; "Geografias do Mundo: fundamentos" elaborada por Marcos Bernardino de Carvalho e Diamantino Alves Correia Pereira; "A nova geografia" de Demétrio Magnoli e Reinaldo Scalzaretto; "Geografia em verso e reverso: pensando a geografia" elaborada pelo autores Francisco Capuano Scarlato e Sueli Angelo Furlan e "Conexões" escrita por Lygia Terra, Regina Araújo e Raul Borges Guimarães, para o ensino fundamental. Para o Ensino médio são mencionados: "Geografia Geral" de Hirome Nakata e Marcos de Amorim Coelho; "Geografia geral e do Brasil"de Elian Alabi Lucci, Anselmo Lázaro Branco e Claudio Mendonça; "Espaço Geográfico: geografia geral e do Brasil de Igor Moreira; "Geografia: ciência do espaço de Diamantino Pereira, Douglas Santos e Marcos Bernadino; "Geografia" produzida por João Carlos Moreira e Eustáquio de Sene e, por fim, "Geografia das redes" de Douglas Santos.

A questão da Geografia Física, em relação ao seu tratamento até por conta da questão ambiental, que é uma das referências naquele momento, é basicamente tem como prerrogativa básica a ideia da natureza vista como recurso. Então se há um diálogo da natureza vista tradicionalmente, num organização dos conteúdos a partir de uma taxonomia: da geologia, esta não é totalmente substituída, mas a ela é agregada a discussão uma visão de natureza não vista apenas como elemento isolado da questão humana, como algo advindo a partir da simples leitura da paisagem mas que se integra a ela no se uso, na sua percepção como recurso.

Para além dos conteúdos, os outros avanços são mais claros ao tratarmos de outros dois títulos: "Geografia Crítica, de José William Vesentini e Geografia: Ciência do Espaço, de Douglas Santos, Diamantino Pereira e Marcos Bernardino de Carvalho. No primeiro livro, que acabou se tornando um sucesso no mercado de livros didático, mesmo depois de quase 40 anos depois, as inovações ocorrem no plano dos conteúdos como o deslocamento do debate de natureza, a questão do imperialismo, etc.

Já no segundo livro, o que temos é uma tentativa de inovação numa perspectiva epistemológica de organização dos conteúdos. Aquilo que será identificado mais adiante como modelo N-H-E (Moreira, 2014) buscará um reordenamento a partir de uma lógica de produção, reprodução e circulação bem numa perspectiva análoga ao Capital, por Marx, nos seus livros I, II e III. O eixo central está ligado a ideia de produção do espaço, e a partir daí vai se organizando os conteúdos via esses três eixos. De fato, há um caráter inovador neste livro nesse sentido, mas é um livro que é elogiado, mas não vende, um livro difícil para os professores.

O outro debate é o processo gradativo do livro dentro da política do PNLD, cabe destacar. Há uma maturação desse programa de Estado que refina o processo de avaliação onde o Estado compra livros muito pobres. Porém, esse processo continua sendo feito de forma alijada do professor, já que ele aparece apenas ao final do processo, quando a lista de livros aprovados já está estabelecida. Há uma certa retroalimentação, já que o Estado compra e vão para as escolas e, por conta do cotidiano da escola, são a base das aulas do professor, gerado a demanda de compra de livros. Há uma contradição que deve ser resolvida.

Há de se destacar a ausência do debate estritamente pedagógico, o debate ocorre no campo político, na crítica epistemológico, mas a questão pedagógica é bastante restrita, donde entendemos que tal processo ocorre pelo afastamento de um diálogo com o espaço escolar.

Por fim, observamos, concordando com Moreira (2014), que estes livros do chamado "período das inovações" representam mudanças significativas quando comparados ao período clássico. Estas mudanças se caracterizam por serem de caráter estrutural, ou seja, são tentativas efetivas de superação do modelo denominado N-H-E, pois mesmo permanecendo permaneçam lastreadas por essa tendência estrutural, realizaram avanços no sentido do rearranjo dos seus conteúdos.

Conclusões

Nossas primeiras inquietações estavam voltadas no início desse processo de doutoramento para tentar entender como o debate do ensino de Geografia havia sido influenciado pelas ideias geográficas produzidas pelo Movimento de Renovação de Geografia. Com o passar da pesquisa, nos demos conta de que havia algumas questões pertinentes a respeito dessa relação da Geografia com o ensino nos anos 80, às quais o debate das ideias necessariamente estava vinculado. Tais problemas ligavam-se à própria forma narrativa através da qual a Renovação da Geografia é contada. Essa narrativa é produzida a partir de um ponto que consideramos equivocado, baseado na ideia da "Geografia Crítica" como uma corrente teórica da Geografia, ou em uma epistemologia específica. Nada mais falso.

A Geografia produzida no Brasil só pode ser compreendida de maneira efetiva, a nosso ver, a partir dos processos concretos que permitiram a sua gênese e desenvolvimento. É preciso compreender, por exemplo que o Movimento de Renovação, longe de ser homogêneo em toda a comunidade geográfica brasileira, teve poucos núcleos de difusão, sendo o principal deles o próprio Departamento de Geografia da USP. A forma pela qual o conjunto dos textos e relatos concentram a discussão curricular como experiência de legitimação da "Geografia Crítica" aponta que a questão institucional tem um peso maior do que havia sido pensado, se avaliarmos os argumentos a respeito do enfraquecimento da Renovação ao longo dos anos seguintes à década de 1980. O chamado Movimento de Renovação curricular de certa forma reflete esses pontos, uma certa abertura de um campo de disputa em meio a uma disputa de campo, o geográfico.

No que diz respeito direto à Geografia que se Ensina, não há como desconsiderar o papel da AGB como espaço de mediação e circulação das ideias educacionais para a Geografia nos anos 80. Em um momento de redemocratização do país e de lutas sucessivas no campo das políticas públicas em Educação, a articulação promovida pela entidade a partir de seus associados na relação com o movimento estudantil foi *sine qua non* para o retorno da disciplina Geografia para o currículo escolar. Da mesma maneira, a ideia de uma associação que cumprisse o papel de instituição formadora, sem a institucionalidade da academia, ainda que

vinculada a ela, fornecia uma potência, uma vez que era da prática cotidiana dos professores a promoção desses eventos como seus fóruns privilegiados de debate.

A ausência deste movimento, hoje, não é o que nos faz falta? Julgamos que sim. Nos parece que, em um momento como o de agora, diferente daquele dos anos 80, quando as coisas pareciam estar em aberto, dentro de um processo de abertura, um retorno à escola seria fundamental a fim de retornarmos às questões que, de fato, fazem sentido no universo da escola pública. Um exemplo disso: a ideia de cidadania na escola interditada pelo atual cenário. O próprio debate sobre as questões referentes às novas metodologias não parece estar interditado? Não é deles que deveríamos inclusive repensar as bases para a ciência Geográfica de novo?

De modo, geral, as leituras que fizemos indicam uma predominância de debates no plano da escola, da importância da Geografia no currículo, da necessidade de um discurso crítico. Ou seja, tratam-se de ideias relevantes no plano educacional, mas que pouco se desenvolveram no sentido estritamente pedagógico, inclusive pela disputa de concepção de Geografia – ainda que esta tenha ocorrido pelo viés dos conteúdos.

De certa forma, tal debate dificilmente poderia ser diferente haja vista as disputas com o próprio Estado no que se refere à política de formação de professores, como foi a tentativa de ingerência no caso do projeto do MEC/SESu. Entretanto, tão importante quanto foi a instabilidade institucional provocada dentro da AGB na resistência dos grupos mais conservadores em assumir a nova entidade pra si. Mais ainda, assumir o debate da Geografia que se Ensina sugere a ausência de um projeto mais abrangente da comunidade geográfica para a Geografia da escola.

Para além disso, ainda relativamente à questão curricular, nos parece que a Geografia no Brasil até os dias de hoje tem concentrado seus esforços no debate do Ensino de Geografia a partir do polo categorial conteúdo-método, materializado nas polêmicas dos currículos e, com isso, neglicenciando o polo fundamental desse binômio, aquele que articula os objetivos, juntamente com a avaliação. Neste sentido, concordamos efetivamente com Douglas Santos: ainda estamos à busca do professor de Geografia perfeito, enquanto o lugar onde ele faz sentido continua alijado da nossa discussão: a própria escola.

Dessa forma, a própria dimensão da escola no Brasil e sua função como aparato ideológico do Estado se perde e, em seu lugar, assume uma visão conciliadora de país (e de classe?), confusa nas investigações metodológicas e procedimentais de ensino. Essa perspectiva não consegue olhar para os problemas reais do país. Neste sentido, o problema ideológico parece estar no cerne epistemológico da Geografia ainda hoje.

REFERÊNCIAS

ABREU, João Capistrano de. A Geografia no Brasil. In: **Obras Completas de Capistrano de Abreu**. Rio de Janeiro, 1949. p. 210-212.

ABULAFIA, David. O Grande Mar. Rio de Janeiro: Objetiva, (2011) 2014.

ALEGRE, Marcos. Os setenta anos da AGB 1934-2004. **Revista Terra Livre**, São Paulo: AGB, n. 22, p. 213-230, 2004.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ALMEIDA, Rosângela Doin; PASSINI, Elza. **O Espaço Geográfico: ensino e representação**. São Paulo, Editora Contexto, 1989.

ANDRADE, Manuel Correia de. O Pensamento Geográfico e a Realidade Brasileira. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo: AGB-São Paulo, n. 54, 1977.

_____. Entrevista. Manoel Correia de Andrade. **Revista Geografares**, Vitória, n. 2, p. 13-23, 2002.

ANGELO, Maria Deusia Lima. Livros didáticos de Geografia e seus autores: uma análise contextualizada das décadas de 1870 a 1910 no Brasil. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

ANTUNES, Charlles da França, SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. Os Estudantes, a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e o Movimento de Renovação Crítica da Geografia Brasileira. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo: AGB-São Paulo, n. 88, p. 73-87, 2008.

_____. O Bom da História: Reflexões sobre a escola em Movimento Estudantil. **Revista Fluminense de Geografia**, Niterói, v. 1, n.1, p. 11-20, 2002.

_____. Os Estudantes e a Construção da Geografia Brasileira: um encontro nos Encontros Nacionais de Estudantes de Geografia. 2001. 311 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Instituto de Geociências. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

ANTUNES, Ricardo. **O Novo Sindicalismo no Brasil**. 2ª edição. Campinas: Pontes, 1995.

ARAÚJO, Regina, MAGNOLI, Demétrio. Reconstruindo Muros – Crítica da Proposta Curricular de Geografia da CENP-SP. **Revista Terra Livre**, São Paulo: AGB / Marco Zero, n. 8, 1991.

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS. Anais do I Encontro Nacional de Pós-Graduação em Geografia . São Paulo: USP/IG/AGB, 1984.
Anais do 1° Encontro Nacional de Ensino de Geografia – Fala Professor, 1987, Brasília. São Paulo: AGB, 1989.
A AGB e o Documento Final do Projeto Diagnóstico e Avaliação do Ensino de Geografia no Brasil. Revista Terra Livre , São Paulo: AGB, n. 1, p. 76-77, 1986.
Carta Aberta aos Geógrafos Brasileiros. S/d. Mimeo.
ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS-NITERÓI. Introdução. Caderno de Textos , Niterói: AGB-Niterói, n. 1, 1982.
BADIOU, Alain. A Aventura da Filosofia Francesa no século XX . Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
BECKER, Bertha. A Renovação da Geografia. In: SIMPÓSIO RENOVAÇÃO DA GEOGRAFIA – AGB / XXV REUNIÃO ANUAL DA SBPC. Anais . Rio de Janeiro: AGB, 1973.
BETHLEM, Nilda. O Ensino da Geografia e da História na Escola Primária . Rio de Janeiro: lozon Editor, 1963.
BOLIGIAN, Levon. A cartografia nos livros didáticos e programas oficiais no período de 1824 a 2002: contribuições para a história da Geografia escolar no Brasil. 2010. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.
BOMFIM, Paulo Roberto de Albuquerque. A Ostentação Estatística (um projeto geopolítico para o território nacional: Estado e planejamento no período pós-64) . 2007. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino . Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei no. 5692/71 . Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Último acesso em: 11/08/2018.
BURAWOY, Michael. O marxismo encontra Bourdieu . Campinas: UNICAMP, 2010.
BURKE, Peter. História e Teoria Social . São Paulo: UNESP, 2002.
O que é História do Conhecimento? São Paulo: UNESP, 2016.
CACETE, Núria Hanglei. A AGB, Os PCNs e os professores. In: CARLOS, Ana F. A.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Orgs.) Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia . São Paulo: Contexto, 1999, p. 36-42.

CAMPOS, Rui Ribeiro de. A Geografia Crítica Brasileira na Década de 1980: Tentativas de Mudanças Radicais. **Geografia**, Rio Claro, 2001.

CAPEL, Horacio. Institucionalización de la geografia y estrategias de la comunidad cientifica de los geógrafos. **Geocrítica**, año I, n. 8, Mar. 1977. Disponível em http://www.ub.edu/geocrit/geo8.htm. Último acesso em 23/04/2016.

CARVALHO, Alcione. **Geomorfologia e Geografia escolar: o ciclo geográfico davisiano dos manuais de metodologia do ensino (1925-1993)**. 1999. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

CARVALHO, Naiemer. **Geographia do Brasil: a construção da nação nos livros didáticos de Geografia da Primeira República**. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A problemática do ensino de Geografia veiculada nos Encontros Nacionais da AGB (1976-1986). **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 15, n. 1, Jan-Dez, p. 35-55, 1995.

_____. **Escola, Geografia e Construção de Conhecimentos**. 18ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

COORDENADORIA DE ESTUDOS DE NORMAS PEDAGÓGICAS. **Proposta Curricular para o Ensino de Geografia de 1º. Grau**. São Paulo: SEE-SP, 1988.

CONTI, José Bueno. Entrevista. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo: AGB-São Paulo, n. 88, p. 17-26, 2008.

_____. A Reforma de 1971 e o Ensino de Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo: AGB-São Paulo, n. 51, p. 57-70, 1976.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução no. 853/71.

COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci no Brasil: recepção e usos. In: MORAES, João Quartin de (Org.). **História do Marxismo no Brasil: Teorias**. Campinas, UNICAMP, 1998. v. III: Interpretações.

_____. Intervenções - O Marxismo na Batalha das Ideias. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. Quem educa os educadores. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES-Unicamp, n. 5, 1991.

_____. Educação, Estado e Democracia. São Paulo, Cortez: 1991.

CUSINATO, Renato. **A formação do professor da área de Estudos Sociais**. 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

DUTRA, E F. Cultura. In: SCHWARCZ, L.M. (Dir.) **História do Brasil Nação: 1808-2010**. Rio de Janeiro. Fundación MAPFRE / Objetiva, 2013. v. 4: Olhando para Dentro (1930-1964)

DREIFUSS, René. **1964: A Conquista do Estado – Ação Política, Poder e Golpe de Classe**. 3ª ed. Petrópolis, Vozes, 1981.

ENDERLE, Introdução. In: MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

FERNANDES, Florestan. **A Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa e Ômega, 1975.

FERRAZ, Claudio. O discurso geográfico. A obra de Delgado de Carvalho no contexto da Geografia brasileira 1913-1942. 1995. Dissertação (Mestrado Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995).

FERREIRA, Washington Aldy. **O currículo de Geografia no Estado do Rio de Janeiro**. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FONTES, Virgínia. Sociedade Civil no Brasil contemporâneo em debate. In: Neves, Lucia M.W.; Pronko, M.A.; Satos, M.A.C. (Org.). **Debates e sínteses do Seminário Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo - Caderno de Debates 1**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - FIOCRUZ, 2007, p. 95-114.

FRANÇA FILHO, Astrogildo Luiz de. **O Marxismo na Renovação Crítica: a presença de Althusser**. 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

FRANÇA FILHO, Astrogildo Luiz de; ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Velhas garrafas em rótulos novos. A crítica da Geografia do Brasil que se ensina a partir do 7º ano do Currículo Mínimo da SEEDUC-RJ. In: XII ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GREOGRAFIA, 2013, João Pessoa. Anais. João Pessoa: UFPB, 2013.

FRANÇA FILHO, Astrogildo Luiz de; ANTUNES, Charlles da França; FERNANDES, Felipe Moura. A Construção do Fala Professor como fórum dos professores de Geografia: o ensino como pauta prioritária no movimento de renovação. In: SACRAMENTO, Ana Claudia; ANTUNES, Charlles da França; SANTANA FILHO, Manuel Martins. Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro, Consequência, 2015. p. 341-368.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire – Uma História de Vida**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

_____. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. O histórico do livro didático no Brasil. In: **O Estado da Arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987.

GEORGE, Pierre. Os Métodos da Geografia. São Paulo: DIFEL, 1972.

GLEZER, Raquel. Noticiário. **Revista de História da ANPUH**, São Paulo: ANPUH, v. 2, n. 3, p. 118-123, 1982.

GOMES, Daniel. A Geografia ensinada: mudanças e continuidades do conhecimento geográfico escolar (1960-1989). 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Um lugar para a Geografia: Contra o simples, o banal e o doutrinário. In: VIII ENANPEGE, 2009, Curitiba. **Espaço e Tempo: Complexidade e desafios do pensar e fazer geográfico**. Curitiba: Ademadan, 2009. v. 1. p. 13-30.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Reflexões sobre Geografia e Educação: Notas de um debate. **Revista Terra Livre**, São Paulo: AGB / Marco Zero, n. 2, 1987.

A Geografia está em crise, Viva a Geografia!!! In: MOREIRA, Ruy (Org.) **Geografia: Teoria e Crítica**. Petrópolis: Vozes, 1982.

GOODSON, Ivor. Currículo: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOUVEIA, Andréa Barbosa, FERRAZ, Marcos Alexandre dos Santos. Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 111-129, 2013.

GUARINELLO, Norberto. História Antiga. São Paulo: Contexto, 2013.

HODOS, Tamar. Local Responses to Colonization in the Iron Age Mediterranean. London: Routledge, 2006.

ISSLER, Bernardo. **A Geografia e os Estudos Sociais**. 1973. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1973.

KAERCHER, Nestor. A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica. 2004. Tese (Doutorado em Geografia Humana) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

KAROL, Eduardo. **Geografia política e geopolítica no Brasil (1982-2012)**. 2013. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

JENNINGS, Justin. **Globalizations and the Ancient World**. New York: Cambridge UP, 2011.

KONDER, Leandro. **A Democracia e os Comunistas no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

LACOSTE, Yves. **A Geografia, isto serve, antes de mais nada, para fazer a guerra**. São Paulo: Papirus: 2003.

LAMEGO, Mariana. **Práticas e representações da geografia quantitativa no Brasil: a formação de uma caricatura**. 2010. 247 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LEFEBVRE, Henri. **Para Compreender o Pensamento de Karl Marx**. Lisboa: Edicões 70, 1981.

_____. **Lógica formal, lógica dialética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LILLA, Mark. A Mente Imprudente – Os Intelectuais na Atividade Política. Rio de Janeiro: Record, 2017.

LIMA, Noé. Uma contribuição para a história do livro didático maranhense: a obra *O Maranhão* de Fran Paxeco (1913-1923). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2014.

LIVERANI, Mario. Antigo Oriente. São Paulo: EdUSP, (2009) 2016.

LÖWY, Michael.

_____. As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchausen. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth (Org.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-54.

MACHADO, Lia O. História do pensamento geográfico no Brasil. **Terra Brasilis**, Rio de Janeiro: Sal da Terra, n.1, 2000.

MAIA, Eduardo. A Geografia escolar na Província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MARTINEZ, Rogério. Geografia e meio ambiente: uma análise do pensamento geográfico e da problemática ambiental nos parâmetros curriculares nacionais. 2003. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

MARX, Karl. Crítica da filosofia do direito de Hegel. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATOS, Marilene. A análise da cidade: do urbano e do processo de urbanização na perspectiva do livro didático de Geografia. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

MEDEIROS, Edna Maria. **A Geografia nas propostas curriculares de 1930 a 1992**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1996.

MENDONÇA, Sonia R. Estado e Políticas Públicas: considerações político conceituais. **Outros Tempos**, v. 1 esp., p. 1-12, 2007. Disponível em: http://www.outrostempos.uema.br/vol_especial/dossieespecialart01.pdf. Último acesso em 05/06/2016

_____. O Estado ampliado como ferramenta metodológica. In: **Marx e o Marxismo**, Niterói: Universidade Federal Fluminense, v.2, n.2, jan.-jul. 2014. http://www.marxeomarxismo.uff.br/index.php/MM/article/download/35/32. Último acesso em 12/06/2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Simpósio Teoria e Ensino da Geografia**. Brasília. MEC, 1983. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002161.pdf. Último acesso em 10/08/2018.

MONTEIRO, Carlos Augusto Figueiredo. A Geografia no Brasil (1934-1977): avaliação e tendências. **Série Teses e Monografias**, São Paulo: Instituto de Geografia, USP, n. 37, p. 1980.

_____. A Geografia no Brasil ao longo do século XX: um panorama. **Borrador**, São Paulo: AGB-SP, n. 4, 2002.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Território e História no Brasil**. São Paulo, Annablume, 2008.

Ideologia e Geografia nos currículos do 1º. Grau. BARRETO, Elba de Sá Siqueira de (Org.) As Propostas Curriculares Oficiais . São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995.
Geografia – Pequena História Crítica. São Paulo: Hucitec, 1981.
MOREIRA, Ruy. O Pensamento Geográfico Brasileiro – As Matrizes Clássicas Originárias. São Paulo: Contexto, 2008.
Assim se passaram dez anos: a renovação da geografia brasileira no período 1978-1988. Revista Geographia . Niterói: Instituto de Geociências da Universidade Federal Fluminense, v. 2, n. 3, p. 27-49, 2000.
O que é Geografia . 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
(Org.) Geografia: Teoria e Crítica. O Saber posto em questão . Petrópolis: Vozes, 1984.
Ideologia e Política nos Estudos de População. Revista Espaço e Sociedade , Rio de Janeiro: AGB-Rio de Janeiro, n. 1, ano 1, p. 124-207, 1983/1984.
A Origem da Gestão Coletiva. s/d. Mimeo.
MUNO, Marlene. O ensino de Geografia através do livro didático no período de 1890-1971 . 1984. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1984.
Letras e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1984. MOTTA. Rodrigo Patto Sá. As Universidades e o Regime Militar – Cultura política brasileira e modernização autoritária . Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
MOTTA. Rodrigo Patto Sá. As Universidades e o Regime Militar – Cultura política
MOTTA. Rodrigo Patto Sá. As Universidades e o Regime Militar – Cultura política brasileira e modernização autoritária . Rio de Janeiro: Zahar, 2014. NADAI, Elza. Estudos Sociais no 1º grau. Revista em Aberto , Brasília, v.7, n. 37, jan

OLIVEIRA, Eluziane. História da formação do pensamento geográfico cearense: entre o saber, o conhecimento científico e a docência (1887-1947). 2012. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

OLIVEIRA, Mizael. A institucionalização da Geografia escolar e sua espacialidade nos Oitocentos na Província Capixaba (1843-1889). 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

OURIQUES, Nildo. O colapso do figurino francês – Crítica às ciências sociais no Brasil. 3ª ed. Florianópolis: Insular, 2015.

PAGANELLI, Tomoko Yida. **Depoimento.** S/d. Rio de Janeiro: AGB-Rio de Janeiro.

PEREIRA, Diamantino. A AGB, os Movimentos Sociais e a Geografia: UPEGE, AGB e Movimento Estudantil no final da década de 70. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo: AGB-São Paulo, n. 88, p. 89-96, 2008.

PEREIRA, Raquel M.F. do A. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. Florianópolis: UFSC, 1989.

PINHEIRO, Antonio Carlos Pinheiro. O Ensino de Geografia no Brasil: Catálogo de Dissertações e Teses (1967-2003). Goiânia: Vieira, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. A questão da Universidade. São Paulo: Cortez, 1994.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko; CACETE, Núria Hanglei. **Para aprender e ensinar Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas. São Paulo: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RECH, Roberto. Os princípios da educação geográfica para Élisée Recrous: uma contribuição à história do pensamento geográfico. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016.

RESENDE, Márcia S. A Geografia do Aluno Trabalhador. São Paulo: Loyola, 1986.

RIBEIRO, Darcy. A Universidade Necessária. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

ROCHA, Genylton. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837- 1942)**. 1996. 302f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1996.

RODRIGUES, Leôncio Martins. As tendências políticas na formação das centrais sindicais. In: BOITO Jr. (Org.). **O Sindicalismo Brasileiro nos anos 80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. p. 11-42.

SALES, Jean Rodrigues. Partido Comunista do Brasil: Definições Ideológicas e Trajetória Política. In: RIDENTI, Marcelo; REIS, Daniel Aarão (Org.). **História do Marxismo no Brasil: partidos e Movimentos após os Anos 60**. Campinas: Editora da UNICAMP: 2007. v. 6.

SANTANA, Marco Aurélio. **Homens Partidos: comunistas e sindicatos no Brasil**. São Paulo: Boitempo / UNIRIO, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. A Crítica da Razão Indolente – contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Douglas. Entrevista. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo: AGB-São Paulo, n. 88, p. 31-40, 2008.

SANTOS, Ednilson. Concepção e representação espacial do Oriente Médio em sítios educativos e livros didáticos de Geografia. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia Nova – Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo: Hucitec, 1978.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 38ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006a.

	. Política e	Educação	no	Brasil:	0	papel	do	Congresso	Nacional	na
legislação do ensino. 6ª ed. Campinas: Editores Associados, 2006b.										
	. História da	s ideias pe	dage	ógicas.	Ca	mpinas	s: Au	tores Associa	ados, 2008	

SCARIM, Paulo Cesar. Coetâneos da Crítica – Uma Contribuição ao estudo do Movimento de Renovação Crítica da Geografia Brasileira. 2000. Xxx f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SCHAFFER, Neiva Otero OLIVEIRA, Suzana Beatriz de, COELHO, Volmério Silveiro. Encontros Estaduais de Geografia: Quem participa? **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre: AGB-Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 53-64, 1991.

SILVA, Jeane. A bibliografia didática de Geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930). 2012. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SOARES, Wilson. Trajetórias, formação e docência de professores de Geografia em Rondonópolis, Mato Grosso: uma reflexão a partir de suas memórias no período de 1930 aos anos 2000. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. A ciência geográfica e a construção do Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.9-20, 2000.

_____. Geografia nos trópicos: história de uma jangada de pedra? **Terra Livre**, São Paulo, n.17, p.119-138, 2001.

SOUZA, José Gilberto; KATUTA, Ângela Massumi. **Geografia e conhecimentos cartográficos: A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso dos mapas**. São Paulo: UNESP / FAPESP, 2001.

SOUZA, Thiago. História da Geografia escolar: uma possibilidade de estudo da cultura escolar através da história oral temática híbrida. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

SPÓSITO, Maria E. B. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana F. A.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Orgs.) **Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-35.

_____. Livros didáticos de História e Geografia Avaliação e Pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

STRAFORINI, Rafael. Ensinar Geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo. 2001. Xxx f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SILVA, Armando Corrêa da. A Renovação Geográfica no Brasil – 1976-1983: As Geografias Radical e Crítica na Perspectiva Teorética. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo: AGB-São Paulo, nº 60, 1983.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira de. Crise da ditadura militar e o processo de abertura política no Brasil, 1974-1985. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia. (Orgs.) **O Brasil Republicano**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 4.

SOUZA NETO, Manoel Fernandes de. A ciência geográfica e a construção do Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p. 9-20, 2000.

_____. Geografia nos trópicos: história de uma jangada de pedra? **Terra Livre**, São Paulo, n.17, p.119-138, 2001.

TEIXEIRA, Vanessa. **A Geografia política brasileira a partir dos Anais do ENANPEGE: interesses e abordagens**. 2016. 256f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

VALVERDE, Orlando. Carta Aberta de Orlando a Orlando. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo: AGB-São Paulo, n. 60, 1983.

VESENTINI, José W. O Método e a práxis (Notas polêmicas sobre tradicional e geografia crítica). **Terra Livre**, São Paulo: AGB, n. 2, jul. 1987.

_____. Para uma Geografia crítica na escola. São Paulo: Editora Ática, 1992.

VICENTINI. Paula Perin. A profissão docente no Brasil do século XX: sindicalização e movimentos. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STHEFANOU, Maria (Org.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 336-346.

VLACH, Vânia R. F. A Propósito do Ensino de Geografia: Em questão, o Nacionalismo Patriótico. 1988. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) —

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

VLASSOPOULOS, Kostas. **Greeks and Barbarians**. Cambridge: Cambridge UP, 2013.

VOVELLE, Michel. **Ideologias e Mentalidades**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

ZUSMAN, Perla. PEREIRA, Sergio Nunes. Entre a Ciência e a Política - Um olhar sobre a Geografia de Delgado de Carvalho. **Revista Terra Brasilis**, Rio de Janeiro: Sal da Terra, n. 1, p. 52-82, 2000.

ZUSMAN, Perla. B. Milton Santos e a metamorfose da geografia brasileira. In: CARLOS, A.F.A. (Org.) **Ensaios de Geografia Contemporânea Milton Santos**. São Paulo: EDUSP / HUCITEC / IOESP, 2001. p. 29-36.

ANEXO

Entrevista com Douglas Santos – Universidade de São Paulo, Prédio da Geografia e História, 29/03/2017

Astrogildo de França: Para começar Douglas, gostaria que você pudesse falar sobre seu contexto de vivência acadêmica, sobre o início de seu processo de formação enquanto estudante, o que você estava fazendo... Como se deu esse processo de formação dentro daquele contexto da geografia da época?

Douglas Santos: Ok. Bom, é uma história quase uma novela isso né... Eu antes de fazer geografia em '73, eu fui para a fundação de sociologia e política aqui em São Paulo. Fiquei um tempo lá, tinha essa coisa da militância, né, da militância estudantil nessa época e uma conjuntura bastante adversa, muito complicada. E eu acabei abandonando o curso de sociologia, não levei adiante. Aí fui... Do ponto de vista político, quer dizer tinha que trabalhar, estava casado e tal. E do ponto de vista político estava trabalhando mais com comunidades na periferia de São Paulo, mais com comunidades periféricas. Fazendo uma espécie de articulação entre a esquerda de uma maneira geral e a igreja católica (a esquerda da igreja católica), nessa linha.

Astrogildo de França: Você já atuava nessa frente, nessa interlocução?

Douglas Santos: Atuava. Isso, nessa interlocução, é. E trabalhando direto com a população na periferia de São Paulo e tal, de Osasco. Bom... Aí o que acontece, chegou um determinado momento que isso ficou proibitivo, o trabalho que eu estava fazendo estava numa área de um Bispo de extrema direita que queria me entregar para a polícia. Bom, teve toda uma confusão nesse período e aí o partido, a organização que eu militava, me deu um pouco a função, digamos assim, de vir pra cá pra USP para organizar um movimento estudantil aqui né.

Astrogildo de França: Qual movimento era?

Douglas Santos: Movimento Pela Emancipação do Proletariado, o MEP. Então... Bom, eu recebi essa ordem que me foi bastante simpática, digamos assim, porque, apesar de... Nessa altura eu acho que já tinha uns 25 anos... 24, 25 anos. Mas a vida acadêmica sempre foi uma coisa que me chamou muita a atenção e sempre... Bom, sempre gostei muito disso! Né. Sou um leitor compulsivo desde que me conheço por gente [risos]. Essa coisa de viver a universidade, voltar para a universidade, uma

universidade pública né, e tal. Já numa outra conjuntura né, '77. Aí eu entrei aqui na USP em '78, ok?! Bom, isso é uma conjuntura muito específica né. Porque isso envolve de um lado, já uma ditadura um tanto quanto desmontada, desestruturada, com projeto políticos e econômicos muito já esgarçados, né. Assim, vivíamos ainda a clandestinidade, mas de qualquer maneira, começa então uma certa projeção pública do movimento estudantil, do movimento sindical. E acho que acabamos aqui, os militantes nossos do MEP aqui dentro da USP, colocamos uma palavra de ordem de organização nossa né, de que o bom militante teria de ser necessariamente do movimento estudantil, o bom militante teria que ser necessariamente o bom estudante né. Ele teria que estudar muito, ter esse papel de ser o questionador, de ter a teoria para isso, não podia ser alguém que estava aí só pra levar pra passeata etc. e tal. Tinha que ser muito mais do que isso e começamos a fazer um esforço nessa direção. Bom, nesse mesmo momento vai acontecer o congresso de Fortaleza de '78 e nessa época nós estávamos já na direção da UPEGE (União Paulista dos Estudantes de Geografia). Então assim, tudo isso envolvia uma relação de todos nós, da geografia, por exemplo, eu, o Diamantino e outros tantos que tinham aqui, nós éramos um grupo razoavelmente grande né. E que tinha um trabalho muito importante aqui dentro da geografia e no movimento estudantil de uma maneira geral. Ele vai se expandindo, até em função da legitimidade que essas pessoas vão tendo como intelectuais, mesmo dentro de um movimento estudantil ainda.

Astrogildo de França: Isso no contexto de São Paulo?

Douglas Santos: Isso no contexto de São Paulo.

Astrogildo de França: Você tinha conhecimento de ligações com outros estados?

Douglas Santos: Sim, começa nesse momento então... Porque o Primeiro Encontro Nacional de Estudantes de Geografia vai acontecer em 1979, em Goiânia. E ele é organizado aqui pela gente né? Organizado aqui na USP. Nós estávamos na direção da união de estudantes paulista de geografia e na direção do centro acadêmico. Então, é nesse contexto que vai entrar Ruy Moreira, Carlos Walter, vai entrar a mudança da direção... do direcionamento da AGB, completamente. A mudança dos estatutos, que vai ocorrer aqui na USP em '79. Então assim, é um contexto riquíssimo. Quer dizer, eu sempre digo que eu estava no lugar certo, na hora certa. Uma coisa que para mim, vamos dizer assim, foi a minha primeira escola na verdade, de fato,

que me obrigou de alguma uma maneira do ponto de vista do conhecimento científico a construir um discurso organizado, mais do que a militância, mais do que essa relação direta com as populações periféricas da cidade e tal. Então isso, bom, acho que esse é o ponto de partida esse é o contexto do que eu parti. Eu comecei a dar aula logo no segundo semestre que eu tava aqui, me tornei professor né. Então, isso fazia parte desse, vamos dizer assim, desse quadro né, de relações, onde vai voltar Milton do exilio, bom, e aí, Manoel Corrêa e aí todos os que de alguma maneira foram fazer aquela época.

Astrogildo de França: Nesse momento, da sua vida enquanto estudante, qual a lembrança que você tem da formação de estudante de geografia, do ponto de vista da atuação do professor?

Douglas Santos: Ah, era ridícula, ela é nula, aqui na USP ela é nula. Quer dizer, nós tínhamos um curso aqui que se organizava no formato de um bacharelado com 4 ou 5 anos, aproximadamente, e depois íamos pra faculdade de educação fazer mais 3 anos

Astrogildo de França: Aquela coisa do 3 + 1...

Douglas Santos: É, exatamente. Então, assim o pessoal da faculdade de educação absolutamente não entendia nada de geografia e o pessoal de geografia não entendia nada de educação. Então esse é um debate que vai, ele vai amadurecer, ele vai avançar, do lado de fora da estrutura acadêmica, ele é uma demanda do movimento popular. A presença... Quando nós lutamos muito para que os professores da escola, que hoje a gente chama de básica, estivesse dentro da AGB, quer dizer, isso em função inclusive de projetos que a gente desenvolveu aqui, como o projeto ensino e coisa desses gêneros. Que dizer, esse contexto que nós fizemos nessa época, deu uma certa leitura de que trabalhar com os professores, com o currículo e tal, era uma forma de estabelecer a militância política de uma forma mais ampla, para além do reduto da academia e dos acadêmicos, propriamente dito. Mas trabalhar com os professores e divulgar uma ideia de geografia dentro da escola ou para os professores de uma maneira geral envolvia uma multiplicação exponencial, digamos assim, do debate político. Então, ir pro debate no campo do ensino de geografia era uma maneira de você ampliar o debate político essa foi uma opção política da época.

Astrogildo de França: Você tá falando de um tema interessante, porque, a despeito de tudo que se é produzido hoje em termos de história do pensamento, ainda permanece uma certa narrativa dentro... Em relação àquela época de um movimento muito mais endógeno no campo geográfico do que algo externo ao campo geográfico, ou seja, como se questão da... Do ensino de geografia fosse ainda uma questão interna do campo e não tivesse essas referências que você traz do campo externo, a partir das demandas, da escola, da educação popular, etc. etc. Mais ou menos o que você está fazendo, não é isso?

Douglas Santos: É, mas assim, é que de uma certa maneira uma parte grande dessa reflexão ela têm um caráter extremamente aristocrático né. Que dizer, ela vai tentar preservar a academia de si mesmo. Agora, a questão, essas escolhas que nós fizemos na época, que o movimento fez, que de alguma maneira também na dissertação de mestrado do Charlles tá um pouco expressa isso também, quer dizer, esse, esse... esse movimento que ele foi feito ele não é uma escolha, digamos assim, da reflexão de um comitê que fica lá e pensando do ponto de vista lógico, metodológico, ontológico ou qualquer coisa parecida com isso

Astrogildo de França: Que é a visão que se tem.

Douglas Santos: Muita gente quer ler isso a partir daí, mas isso foi... Assim, nós éramos militantes de uma organização política, o nosso objetivo era pensar a ciência a serviço de um determinado processo de mudança da sociedade, de revolução, construção do socialismo... bom, enfim, um governo dos trabalhadores como nós dizíamos na época e tal. Então, nesse sentido as opções, elas estavam voltadas para isso, assim, claro nós... Os nossos estudos, digamos, eles... Isso era um embate importante dentro desse grupo tudo, que era um grupo razoavelmente amplo, mas assim, os nossos estudos, eles estavam voltados pra que a gente pudesse compreender mais do que o debate que estava colocado na época. Porque se você tinha um debate que era uma espécie de reconstituição do estruturalismo dentro da geografia, fazendo essa leitura hoje, não é. Quer dizer, o outro lado de história é que nós precisávamos sair desta bandagem que estabelecia então a negatividade. Então "eu não quero porque o Marx não discutiu espaço", puxa vida não é, que coisa! [Risos]. Que coisa mais complicada isso, aí o outro porquê... Assim, falando aqui do famoso texto do Lacoste né. Assim, porque região é uma... É uma categoria repetitiva e sei lá

o que e tal. E assim por diante, né?. Essas discussões, porque o La Blache, nossa, o La Blache, né? Que pessoa mais ridícula! O Ratzel então, imagina, né?. Então assim, há uma ausência, uma pobreza monumental de domínio da teoria, inclusive nos livros que eram ponto de partida para nós, como no caso, quer dizer, a gente... Quando chego aqui a discussão é que a geografia é uma ciência de síntese, quer dizer, nada mais pobre do ponto de vista epistemológico do que alguém falar uma bobagem dessa, né?

Astrogildo de França: Pierre George.

Douglas Santos: Que é Pierre George, não? Nada menos que um dos grandes intelectuais da geografia francesa e tal. Então, assim, assim, a ideia né, de colocar essa discussão no campo de que "se Marx tinha discutido ou não espaço", quer dizer, de onde vem isso tudo né? Então, todo esse embate [Garçom interrompe]. Aí esse embate todo ele, ele foi um embate extremamente rico porque para além da militância ele tentava construir uma teoria, ok? Então assim, nós tentávamos não nos permitir sair por ai falando coisas que a gente não tinha sustentação, não tinha base para discutir. Então todos nós, assim, fomos... Diamantino no caso foi trabalhar com a questão do ensino da geografia, eu fui trabalhar com a noção de imperialismo de estado e o papel da geografia em relação a isso. E aí fomos... Marcos nessa época não fazia parte desse grupo, ele entrou depois que a gente saiu né, mas assim... Aí essa relação com o Ruy, a relação... Aí tinham outros, como no caso o pessoal de Goiânia, o pessoal do Nordeste, a Gaetana no Nordeste, lá na Bahia, né? Tinha o pessoal... Bom, tinha muita gente.

Astrogildo: Horieste em Goiás.

Douglas Santos. Sim, mas falando do movimento estudantil... Tem a Gaetana...

Astrogildo de França: Gaetana de Salvador?

Douglas Santos: De Salvador e que agora está em Vitória da Conquista há muitos anos, está na UESB em Conquista. Então, assim, ela é uma pessoa que valeria muito a pena você conversar, ela tem uma parte considerável dessa história na cabeça, alguém que vem do PCdoB na época né e, assim, muito ligada ao movimento estudantil. Então, assim, quando nós fizemos o nosso encontro em Goiânia, foi uma grande articulação entre o MEP, a AP (Ação Popular), o Partido Comunista né, o Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e a... Acho que foram essas quatro organizações

aqui, articularam este encontro em Goiânia em '79. Aí eu passei a fazer parte da direção nacional da AGB, justamente no final de '79 pra montar o encontro do Rio de Janeiro em '80

Astrogildo de França: O Encontro de '79 que você fala. Lá em Goiânia, de estudantes.

Douglas Santos: De estudantes, está certo, me desculpe. Primeiro ENEG.

Astrogildo de França: Ainda sobre essa coisa de ter esse contexto ligado aos movimentos populares e a coisa da educação. Havia uma clareza em termos de referências pedagógicas?

Douglas Santos: Não, não havia. Isso, isso é muito claro no livro que nós escrevemos, que está fazendo 30 anos agora, que a Geografia: ciência do espaço. Isso é claríssimo, não é. Quer dizer, primeiro você coloca o título do livro como um título de função epistemológica. Quer dizer, isso aqui é um livro sobre o objeto da geografia [Risos]. Coisa, assim, que eu diria lamentável hoje, mas né, era o nosso embate da época. E aí você lê o texto né, assim, ele é um texto que tem por objetivo fazer um combate ao que a academia pensava o que era a geografia. A ideia do espaço da produção, espaço da circulação, espaço das ideias, essa estrutura que se fundamenta no O capital de Marx. Essa, essa mediação, apesar do título ter... Na verdade, ter uma inspiração Hegeliana né... Num era essa questão, mas isso envolve os nossos... As nossas dificuldades e fragilidades teóricas da época, mas assim, este texto, ele não tem uma intenção pedagógica, ele tem uma intenção militante, ok. Nós não tínhamos essa noção, quer dizer, nós vamos conhecer... Primeiro que assim, a gente vai deixar um pouco de lado as leituras de Paulo Freire, assim, pensar um pouco que existe uma simplificação do ponto de vista da teoria do conhecimento, quer dizer, porque havia uma clareza para nós, nós não sabíamos ainda a resposta, mas nós tínhamos uma clareza de que a discussão da escola não é uma questão pedagógica, é uma questão epistemológica, isso é uma coisa que nós tínhamos na nossa cabeça, só não sabíamos qual é a resposta. Então, assim, até chegarmos a Vygotsky, Vygotsky já é uma coisa que entra na nossa discussão já nos anos '90, não é. Assim, quando eu escrevi os livros junto com o Marcos e o Diamantino lá o Ciência do espaço para o ensino fundamental, aqueles 4 volumes no ensino fundamental, ainda ali eu não era, assim, eu fui chamado de vygotskiano, mas eu nunca tinha lido nada do Vygotsky e fiquei muito feliz de ter sido chamado de vygotskiano e depois que eu fui ler e estudar a obra do cara. Mas assim, essa... Sei lá, não havia isso, não havia, não havia essa consciência. O que nós tínhamos era um parâmetro que envolvia a as discussões do pensamento marxista, da tradição marxista de uma maneira geral, a discussão da geografia e as suas dificuldades de caráter estrutural funcionalista, digamos assim. A maneira como a academia absorvia isso e ia reconstruindo e reproduzindo os seus medalhões, os seus formatos de exercício e de poder né, um pouco a fragilidade desse pensamento. Isso era uma coisa que nos incomodava muito, como esse pensamento era construído com bases tão...

Astrogildo de França: Frágeis.

Douglas Santos: Tão frágeis, exatamente. Então, bom, esse era o esforço, agora a questão pedagógica ela é uma discussão só vai surgir de fato nos anos '90, muito depois disso.

Astrogildo de França: Você fala isso dentro do campo geográfico com um todo? **Douglas Santos.** Da minha trajetória.

Astrogildo de França: Essa parte da questão pedagógica eu queria voltar lá no terceiro bloco, mas para agora é... Bom, você já falou da sua conjuntura em termos de movimentação, em termos de grupos políticos e tudo mais. É, no momento em que você se forma... Naquela meiuca ali entre o final dos anos '70 e '80, você se forma em...?

Douglas Santos: Me formei em geografia aqui. [**Astrogildo**: Em que ano?] Eu me formei em '83

Astrogildo de França: É, certa vez a professora Tomoko Paganelli fez uma referência ao seu nome e ao do Ruy no sentido de que vocês dois naquele momento específico realizavam um trabalho de interlocução, similar ao que você já fazia na época de estudante, na ligação entre a AGB e os sindicatos. Queria confirmar isso.

Douglas Santos: É fato, é fato.

Astrogildo de França: Você realizava esse movimento pela APEOESP?

Douglas Santos: Exatamente.

Astrogildo de França: Como que era isso?

Douglas Santos: Olha, nós, na verdade, chegou um determinado ponto que a gente começou a fazer isso muito em função das críticas que a gente tinha a ação sindical,

tinha... No final dos anos '70, todo o nosso movimento ia na direção de fortalecer o sindicalismo de uma maneira geral e... Bom, batalhávamos ali junto com a... A oposição sindical da APEOESP, não é. Ok. Aí, esse grupo assume o poder da APEOESP, mas ao assumir o poder da APEOESP carrega para dentro da ação sindical exatamente os mesmos dilemas do sindicalismo mais clássico. Quer dizer, ele tem... Passa a ter um caráter fundamentalmente reivindicatório, não é. A questão da cultura, da formação cultural, do papel do discurso, do papel da ciência, da formação do professor, de ter o sindicato como centro de referência da sua própria formação didática, pedagógica, epistemológica e etc. e tal. Isso não aparece nunca, então, assim, "precisamos de melhores condições de ensino", mas isso quer dizer exatamente o que do ponto de vista prático? Isso, assim, "nós precisamos de mais salário", mas o salário significa o que do ponto de vista da relação e do papel social da escola? Bom, toda essa discussão nos incomodou demais, já no transcorrer dos anos '80. Então, a nossa relação com o sindicato, em muitos momentos, foi uma relação um tanto quanto tensa né. Porque assim o sind... A APEOESP em vários momentos abriu as portas para convocar os professores para que a gente pudesse discutir com os professores, mas essas portas foram abertas cada vez de uma forma mais lenta né. Porque, assim, a nossa presença ali é uma presença um tanto quanto questionadora dos padrões, dos formatos da ação sindical né. Quer dizer... E acho que tem um outro contexto pra entrar no meio dessa discussão que talvez valesse a pena para entender melhor isso ai, que é o Partido dos Trabalhadores, esse é o contexto. Porque a gente precisa entender que a esquerda de uma maneira geral ela, ela chega nas populações mais periféricas da cidade, no movimento sindical naquilo que... Via igreja católica. A igreja católica é a grande organizadora da sociedade de amigos de bairro, do papel do movimento sindical, a esquerda da igreja católica tem um papel fundamental no meio disse ai

Astrogildo de França: A questão das CEBs.

Douglas Santos: Das CEBs, bom, em todos os sentidos. Então o que que acontece, nós que fazemos parte desse movimento mais no campo da clandestinidade, que tínhamos lá a nossa atuação, tínhamos as nossas bases, tínhamos..., mas elas eram muito pequenas frente a estrutura como um todo e que vai dar sustentação ao movimento sindical liderado por Lula e pelo movimento que... O ABC e etc. Muito que

bem, quando vem o movimento que cria o Partido dos Trabalhadores, há um certo impasse com relação a isso. Então essas organizações se sentem muito enfraquecidas e muito pequenas, uma leitura minha hoje né, muito pequenas frente a grandiosidade que vem do movimento sindical do ABC e depois Rio de Janeiro, Bahia... e que cria o PT. Nós ajudamos a criar o PT. E ao ajudar a criar o PT, nós nos dissolvemos dentro do PT. Então, os grupos de trabalhos que tinham identidade, do ponto de vista epistemológico, teórico, político, etc. e tal, eles se desfazem. E aí o que que acontece. Por mais partidário que você seja a militância é de uma coisa da individualidade, ok. Você pertence a determinados grupos, mas a distribuição de funções, cargos, isso vai ficando cada vez mais importante. Primeiro, dentro do movimento sindical, dentro da CUT e tal, e depois dentro dos governos, a partir de Erundina e etc., etc. Bom, então acho que existe uma dissolução do processo de construção ideológica, ela se dilui, então o embate, ele deixa de ser um embate com identidades de grupo e tal. E isso tudo vai colocar esse esvaziamento, digamos, da nossa relação, da relação de Rui, minha e de outros com o movimento sindical. Então o que que a gente faz, a gente um pouco se recolhe e vai direto aos professores, e vai produzir material didático para ter esse acesso aos professores.

Astrogildo de França: Isso ai já é por volta de '80...'

Douglas Santos: 85, '86. Em '87 sai primeiro volume do...

Astrogildo de França: Projeto Ensino?

Douglas Santos: O projeto ensino é antes, o projeto ensino é de 1979.

Astrogildo de França: Da sua época de estudante ainda?

Douglas Santos: Isso, é.

Astrogildo de França: Você continua ligado ao MEP?

Douglas Santos: O MEP de desfaz com a chegada do PT, o PT nasce e o MEP

desaparece.

Astrogildo de França: Aí já em '85 vocês mudam essa trajetória?

Douglas Santos: Muda bastante essa trajetória, muda bastante, não que algumas lideranças sindicais ainda não tivessem uma relação muito próxima com a gente né. Assim, várias vezes eu estive em Salvador em reuniões de sindicato de professores, aqui em São Paulo, em São Bernardo, em Santo André, assim, fui professor da fundação Santo André durante muitos anos e grande parte desse trabalho na

fundação Santo André estava muito mais ligada a militância com o movimento sindical do que dar aula na fundação Santo André. Ali era um grande centro de aglomeração de liderança sindicais no curso de... Ações sociais né. Então assim, era uma grande articulação que a gente fazia e ia atrás então dessas... desses públicos né. No qual a gente se legitimava.

Astrogildo de França: Esse processo então, digamos assim, de afastamento de vocês do APEOESP, SEPE... A mudança de direção passa a ser mais o que, mais interna aos professores de geografia...

Douglas Santos: Mais interna para os professores de geografia

Astrogildo de França: Aí... aí a ação mais interna da AGB mesmo?

Douglas Santos: Isso, a AGB passa a ser realmente o grande, vamos dizer assim, a grande instituição interlocutora né, desse processo.

Astrogildo de França: O Ruy usa uma expressão da AGB como uma espécie... Uma instituição que exercia de uma certa forma uma função de correia de transmissão entre esses grupos militantes, militantes da educação e tudo mais e os... Ligados a escrita dentro da universidade de geografia, como se fosse uma... Justamente um espaço que permitia essa interlocução entre ambos. E o Manoel Fernandes usa uma expressão também é... Usou inclusive durante minha qualificação, que durante a década de '80 a AGB se comporta como uma espécie de escola pública, no sentido de favorecer aquela... a possibilidade de publicização do debate, do acesso ao... uma espécie de construção do conhecimento que está se desenvolvendo ali.

Douglas Santos: Acho que sim, mas a... não no sentido da escola só, assim... Acho que é no sentido da militância né, acho que essa é a questão. Então como a AGB ela, vamos dizer assim, nós tínhamos todo o interesse em fazer o debate público. Então, assim, é preciso ter um pouco o quadro meio trágico, talvez, de quando nós fizemos a primeira reunião do projeto ensino aqui na USP, nós articulamos o apoio da AGB, da APEOESP, do CEGE, do centro acadêmico, e da união paulista de estudantes de geografia, eram quatro instituições montando o projeto ensino. Então, trouxemos o Rui Moreira para falar sobre população. Nesse curo do Rui Moreira, se minha memória não falha, tinha 5 professores. Foi, num primeiro momento, para nós, um fiasco. Nós tínhamos mais instituições montando o curso do que conseguimos mobilizar

professores aqui na USP num sábado fazer um curso com Rui Moreira. Quem era Ruy Moreira em 1979, para os professores de São Paulo?

Astrogildo de França: Absolutamente desconhecido.

Douglas Santos: Era conhecido da gente, não. Que tínhamos conhecido... relativo um ano né? Conhecia ela a um ano aproximadamente. Nos conhecemos ele num encontro que teve da UPEGE lá em Presidente Prudente. Bom, aí veja você, paulatinamente nós chegamos num ponto já por volta do final dos anos '80 e começo dos anos '90 que era praticamente impossível você chamar qualquer reunião de professores de geografia que tivesse menos do que 100, 150 pessoas, em qualquer lugar do Brasil. Então assim, a legitimação disso é um processo que começa num bloco muito pequeno e é um trabalho realmente de militância né, aonde você vai agregando pessoas, agregando perspectivas e, bom, sim. Acho que essa é uma questão importante a ser entendida e a AGB quando chega em '87 que vai fazer o primeiro Fala Professor lá em Brasília né. Quando chega, nesse, nesse, nesse plano, é porque a legitimidade, digamos assim, desta relação lugar a lugar ela já estava dada, era preciso catalisar um grande... grandes eixos de discussão dentro da relação com os professores o que não... E é por isso mesmo que eu estou dizendo que isso não se parece com a escola, se parece... talvez se parecesse muito mais com um partido né, nesse sentido. Por que? Porque eram perspectivas políticas sendo colocada em discussão, não era necessariamente, esse ou aquele conteúdo que estava né, assim, o embate, você transformar a AGB e transformar tudo aquilo numa experiência. Oferecer essa experiência as pessoas, do exercício do debate público, do exercício desse poder, sabe. Então acho que isso era para nós, assim, o que de mais rico né, tinha em tudo isso, em toda essa perspectiva.

Astrogildo de França: Esse período que envolve, inclusive né, a criação do Projeto Ensino, onde havia o Ruy, havia você, o Diamantino e haviam alguns outros nomes que a história parece quase desconhecida agora, um deles eu sei que era o Zezão.

Douglas Santos: Sim, Jose Zuquim, que ele chamava. Chama né. Zezão era o nome que nós o chamavam.

Astrogildo de França: Naquele momento ele era ligado ao que, ao CEGE?

Douglas Santos: À AP, ele era militante da AP e era ligado ao CEGE, era estudante.

Astrogildo de França: Ainda professor?

Douglas Santos: Não, não o vi mais, não tenho nenhuma notícia dele.

Astrogildo de França: Mas haviam outros ainda ne?

Douglas Santos: Haviam outras pessoas, todo o grupo do MEP da geografia, que era mais de 12 militastes só na geografia, estavam envolvidos nisso... O Glauco Zenha, a Claudia, é que... eu precisaria achar esses nomes direito para você porque falando assim acho que você não vai...

Astrogildo: Benito?

Douglas Santos: Claudio Benito.

Astrogildo de França: Eu tô pegando isso porque a dedicatória... Eu sei, por exemplo, que o projeto ensino é base para o que depois... Ruy vai fazer no "O Discurso do Avesso", tanto é que ele coloca referências a você na dedicatória do livro, você, Zezão, Di que é Diamantino né e, se não me engano, Benito.

Douglas Santos: Benito é o Claudio Benito, é o cara que hoje tá na UNESP de Presidente Prudente trabalhando. Ele entrou nesse movimento numa geração posterior, junto com Edvaldo né, ele é dessa geração do Tomaz, ele é uma geração posterior. Ele já entra, assim o movimento já está em plena... em pleno andamento.

Astrogildo de França: Vamos fazer uma inversão aqui do que eu havia planejado. Mas você... a conversa já encaminhou para isso, já envolvendo a questão da AGB. Você participa, salvo engano, da gestão de '82 a '84 [Douglas Santos: '82 a '84 integral é] Tinha a Sheila Espada na presidência.

Douglas Santos: Daqui de São Paulo também, participei das duas gestões ao mesmo tempo. Aqui era a Regina Sader que dirigia e a Sheial Espada era nacional Astrogildo: Sheila de Niterói]

Astrogildo de França: Naquele contexto, de '82 a '84, durante esse biênio como a questão do ensino entra na pauta da AGB, se já não tinha entrado antes?

Douglas Santos: Bom, já tinha entrado antes, já estava na pauta. A questão é que acho que ele não estava suficientemente amadurecido. Rui... na gestão anterior fazia parte de uma, de uma comissão do MEC-SESU para fazer avaliação dos cursos de geografia do brasil e que, digamos assim, envolvia o grande embate da época, desse debate acadêmico, o debate acadêmico ele aparecia no formato da contradição entre licenciatura e bacharelado, esse era o debate da época. Então, para nós, nós defendíamos a ideia de que não poderíamos considerar que a formação dos

professores seria a formação de um geógrafo analfabeto né. Nós tínhamos a perspectiva de que o curso de licenciatura deveria ser uma especialização do curso de bacharelado. Então essa foi... era, era a posição da AGB na época, Rui ficou esse tempo. Quando eu assumi a AGB lá em Porto Alegre, no encontro de Porto Alegre em '82, ai eu substitui o Rui nessa comissão do MEC-SESU. E eu passei a ir para Brasília e tal, tava eu, Milton, Manoel Corrêa...

Astrogildo de França: Só me permita... Catando material na internet, existe uma portaria do MEC que relaciona o ensino universitário dentro de uma comissão relacionado ao projeto... Diagnostico de ensino de geografia no Brasil aparece essa comissão dessa época, não me lembro a data agora... seu nome e do Orlando Valverde e da Lívia de Oliveira.

Douglas Santos: Isso, exatamente. E mais aquele professor de Brasília o (Aldo) Paviani.

Astrogildo de França: O que era esse projeto, esse diagnóstico?

Douglas Santos: [Risos] Então... Ah não e aquela professora que era de Belo Horizonte... Guiomar, não, não é a Guiomar Novaes não.

Astrogildo de França: Márcia Spyer Resende?

Douglas Santos: Não, não, a Guiomar Novaes, porque tem a Guiomar de Melo que é uma pessoa, mas a Guiomar Novaes é outra. Que era autora de livro didático, de Belo Horizonte. Ah, e lá de Porto Alegre o... nossa, como é que chama... O Aldo Paviani de Brasília, se você têm lá o diário oficial, você têm lá o...

Astrogildo de França: Nessa portaria específica são citados três nomes: o seu, o do Orlando e da Lívia.

Douglas Santos: Não, mas têm a portaria anterior porque eu já fui substituindo o Rui, entendeu, porque têm a instituição anterior e que tá lá... Enfim, esse grupo todo, assim, olhando hoje pelo resultado que isso deu... A sensação que eu tenho é que havia uma espécie de perspectiva do MEC de usar algumas lideranças do movimento da geografia e tal, para institucionalizar, para dar um caráter mais institucional aos cursos de licenciaturas das universidades privadas. Vamos dizer assim, e fazer o que era um pouco ainda o movimento relativamente lento da passagem da licenciatura curta para a licenciatura plena, essa coisa ainda estava muito engastada, muito sem uma solução muito clara, então, assim, ali ficamos eu, Manoel Corrêa e Milton, num

campo dessa discussão e o restante no outro campo dessa discussão e a agente tentando colocar uma qualificação na formação dos professores. Aí Milton abandona esse grupo vai pra uma viagem no Japão, não volta mais pro grupo e fica eu e Manoel um bom tempo ali numa briga imensa que vai acabar num seminário em Belo Horizonte, que é onde saiu esse relatório, se você quiser o relatório eu tenho né. E aí, a AGB então, fazendo uma avaliação de tudo isso, eu escrevi um documento que foi aprovado pela AGB. Denunciando então a fragilidade daquela avaliação e, bom, essas coisas todas. Mas você vê, era tudo muito frágil ainda, nesse momento, antes do... quer dizer desse momento que vai construindo até chegar ao Fala professor. Ainda... porque a licenciatura e bacharelado, a princípio, é um debate de caráter institucional, aparentemente né. Assim, não envolve, vamos dizer assim, o limite da discussão da forma como a gente tava querendo colocar naquele momento, assim, essa era a demanda de um pequeno, de um pequeno grupo de militantes e tal. De tentar requalificar a discussão sobre a formação profissional, sobre o papel do discurso, sobre as estruturas lógica do discurso na formação de um aluno e coisas desse gênero. Isso tudo, nem para nós, isso era tão claro e, assim, isso não era claro para o movimento de maneira nenhuma. Sempre foi uma coisa que foi sendo construída.

Astrogildo de França: Então assim, a progressão do movimento desde o início, do final dos anos '70, desaparecimento das licenciaturas curtas que existiam em várias instituições privada, passando pelo processo de reformulação curricular... De nível superior até porque você tem também a instituição do bacharelado, bacharelado como a modalidade de representação do geografo né, outra discussão também, até a extinção dos estudos sociais do currículo escolar e o retorno da geografia ao currículo. Isso dá um diapasão de, sei lá, quase 10 anos.

Douglas Santos: Acho que uns 5 ou 6 anos, aproximadamente, até a institucionalização total de tudo isso, mas o problema, quer dizer... Claro, nesse momento você têm então, um outro movimento, depois dessa comissão do MEC, que é o movimento que começa em '84, justamente em '84 que teve o congresso aqui de São Paulo. Então é o movimento das reformas curriculares das escolas, que é o fim dos estudos sociais e então, assim, como é que vão ser feitos os novos currículos e aí, nossa, as barbaridades vão para todos os lados. Assim, os primeiros currículos

desse tipo vão ser publicados, o de São Paulo é de '86, a primeira versão. É o chamado livro vermelho, da geografia.

Astrogildo de França: Aquela primeira versão lá do Franco Montoro ainda, que é quem começa esse processo e vai até o final dos anos '90.

Douglas Santos: Isso, até Covas. Na verdade, eram várias esquipes, Ariovaldo foi quem sistematizou aquela proposta, passando por cima de todas as equipes que existiam, né?. Mas haviam várias, eu, por exemplo, apesar de ser orientando com o Ariovaldo, mas, meu trabalho era muito mais com o Gil Sodero de Toledo do que com o Ariovaldo. Eu sai por ai, rodei o Estado de São Paulo inteiro fazendo palestra para professores sobre ensino de geografia, a gente montava numa perua Kombi maluca aqui do departamento de geografia e saiamos por ai para fazer discussões, discussões que ser perderam, porque chegou num determinado momento que estava aquele livro vermelho lá não é. Uma proposta para o ensino de geografia que em absoluto tinha uma discussão de caráter pedagógico... tava querendo discutir modo de produção com criança de 10 anos e tendo como referência professores que nunca ouviram falar de modo de produção, sendo os professores que dariam essas aulas... isso foi uma coisa né, completamente... no plano do absurdo. Então essas coisas...

Astrogildo de França: É curioso você citar o ano de '84 como o ano que você começa as questões das reformas, porque levando isso para um outro ponto fiz uma análise preliminar do ponto de vista da produção acadêmica de geografia sobre ensino, levando inclusive aqueles levantamentos feitos pelo Antônio Carlos Pinheiro e que o CEDIPE lá da FFP também continua. O ano de '80 é então emblemático, porque você tem as datas ali que são as datas de pico que são assim, definições de teses e dissertações, '84 é uma delas, exatamente. São duas datas '84 e '87/88, são dois anos em que explode. Coincidência ou não, isso é sintomático.

Douglas Santos: Não, não tem absolutamente nada nesse mundo de coincidência ele tem pouco né. Na verdade, você tem uma demanda reprimida, uma grande discussão sobre a questão do ensino, uma parcela considerável dessa discussão ela foge do campo da academia, se você for ler essas dissertações você vai ver...

[Gravação encerrada]

Douglas Santos: Então, assim, se existe a militância, ela tem que ser sistematizada num dado momento, não é isso? Quer dizer você tem lá esse confronto, cê tá lá junto

com os professores, cê tá nesse jogo, mas falta a reflexão sobre isso, falta uma teoria sobre isso, então quando chega em '84 isso fica muito claro, a ausência da teoria, assim, sobre ensino de geografia, fundamentalmente. Mas não só, mas sobre o ensino de geografia que é a nossa conversa aqui. Então, assim, uma série de... assim, inclusive o Rui começa a publicar coisas sobre o ensino de geografia. Uma tentativa de dar alguma base, alguma coisa, algum ponto de reflexão para que as pessoas pudessem pensar sobre aquilo né. Então esse é o momento, acontece que este momento também ao mesmo temo em que ele cria essa teoria, ele cria também uma certa leitura da academia, de que a academia precisava recuperar para ela, vamos dizer assim, o protagonismo dessa discussão, então começa também a produção de um conjunto de dissertações e teses, mais dissertações na época, acho em que '84 teve mais dissertação.

Astrogildo de França: Sim, sim. Só há uma tese ao longo dos anos 80.

E assim e, que tem um... que são... assim, muito mais essa tentativa de institucionalizar o debate também, algumas delas né. Você tem alguns artigos muito interessantes, outro muito frágeis, mas bom, é o debate da época. Acontece que com os livros didáticos, ai né, aí a saída do livro do Vesentini, Melhem Adas é uma outra discussão que acho que vale fazer parte né, é superimportante a obra do Melhem. Mas aí essa coisa da geografia crítica, essa apologia, parece que todas as pessoas né, se não participavam da igreja universal do reino de Deus tinha que ser geógrafo crítico. Mas assim, de alguma maneira esse tipo de coisa vai colocar então mais para a frente a necessidade de refletir o significado de geografia. Por que? Porque as reformas que vão aparecer em '86, daí para a frente, elas já nos contextos dos discursos que Milton tava colocando, que Rui tava colocando, Carlos Walter e outros tantos. Assim, você tem um professor perplexo. Ele tá olhando e falando assim "o que aconteceu com o meu relevo?", "o que aconteceu com a minha discussão sobre clima?", "O que aconteceu com meu mapa, meu mapa ué!?", entendeu? Quer dizer, a geografia é uma ciência social, mas não é uma sociologia, então qual é a diferença de fato? Tava faltando uma amarração em cima disso, alguma coisa faltava. Assim, nós estamos falando do pensamento marxista, mas nós estamos falando do pensamento marxista para o que? Porque se for para falar o que Marx já falou, ele já falou. A gente faz cópia mimeografada, na época, do que ele já falou. Agora, o problema é, do ponto de vista da geografia, isso é o que? E isto virou um vazio, porque não tinha resposta para isso. Quando nós começamos a escrever eu, Marcos aqui – esse que passou aqui é o Marcos, você conhecia ele?

Astrogildo de França: Marcos Bernardino? Não conhecia.

Douglas Santos: E aí, eu, o Marcos e o Diamantino, então a gente vai atrás do que? Da tentativa de agregar, mas fora da instituição, isso é, não no formato de teses, dissertações, etc. e tal, um discurso academicamente arrumado, mas que tivesse, fosse, digamos assim, acessível aos professores de alguma forma. Claro, diria hoje que nem eram, mas fez uma geração, não é, aqueles livros fizeram uma geração

Astrogildo de França: Sim, sem dúvida.

Astrogildo de França: Um ponto antes de avançar, é... Achei interessante essa coisa que você falou do livro, da necessidade de sistematização. Digamos assim, do acumulo do que estava sendo realizado naquela época e precisava de um mínimo de organização para que pudesse ser veiculado pelo menos enquanto discurso, do ponto de vista da produção acadêmica. Até que ponto você entenderia isso como uma ação deliberada ou uma mera... mera decorrência daquilo que já estava naturalmente acontecendo?

Douglas Santos: Olha, acho que não dá nem para você optar por um caminho só, nem pelo outro. Claro que muitos de nós, dentro da academia, já pessoas muito institucionalizadas na estrutura acadêmica e pessoas da militância, ambos tínhamos as nossas consciências e fizemos nossas opções políticas nesse momento. Então assim, pessoas que começaram a ser marginalizadas... porque não respondiam as demandas da universidade foram produzindo determinados discursos, mas a universidade também queria os seus discursos. Então assim, eu diria que isso é uma decorrência do processo, mas isso não significa que nós não tínhamos, de alguma maneira, as nossas consciências possíveis dentro desse contexto político específico. Então, acho que são... a respostas na verdade está na conjugação dessas duas perspectivas.

Astrogildo de França: Falo isso até porque é... Sua fala ela traça uma traje... ela traça uma história, traça uma narrativa, mas ainda assim existia uma narrativa anterior, ainda que passível de qualquer debate, sobre ensino de geografia que vem desde lá de trás. Se a gente puxar (indecifrável) Carvalho [Douglas Santos: Aroldo de Azevedo,

do departamento aqui] Aroldo de Azevedo... E para a época, outros nomes, Lívia de Oliveira, que é considerada na época percussora do conhecimento de Piaget, pelo menos dentro do ensino de geografia. No Rio de Janeiro tomou com Paganelli. De certa maneira então, fica mais nítida então a ideia de que você tem um, na verdade, um campo até mesmo de disputa né... dessas trajetórias.

Douglas Santos: Um campo de disputa é lógico, é fato. Claro, claro, todas essas trajetórias elas se

Astrogildo de França: Disputa ideológica, de trajetórias, disputa institucional.

Douglas Santos: Isso, exatamente, perspectiva, assim... porque você têm de considerar que no final das contas cada um desses grupos ou cada uma dessas pessoas ou ideias, tem seus púbicos, não é. Então assim, nós, nós tínhamos, no meu caso, por exemplo, eu posso dizer que naquela época, eu, Rui e alguns outros, eu diria que relativamente poucos, juntos aos professores de geografia, nós tínhamos um público muito maior, muito mais articulado do que qualquer uma das instituições de ensino superior isoladamente no Brasil. Porque a gente tinha acesso direto a essas pessoas e isso criava um dilema político interno, claro, as instituições que estão querendo ou que precisavam retomar o controle do discurso. E é justamente nesse sentido e dos embates que a tal geografia crítica cria que vai determinar então o formato, digamos assim, dessas teses e dissertações, de produções entre '84 e '90, aproximadamente.

Astrogildo: Agora em relação a '86 em campo grande.

Douglas Santos: [risos]

Astrogildo de França: O Élvio já me adiantou algumas coisas, pelo menos as coisas que ele lembra. Mas eu cito isso porque aparece na deliberação da assembleia geral a definição do Fala professor, isso é documental, aparece lá no texto final dos encaminhamentos de que o ensino de geografia deveria ser tratado como prioridade e a partir disso a necessidade de criar um fórum especifico, que pudesse congregar e minimamente estabelecer uma linha ação em torno desse ponto. E aí todo processo de elaboração dele. Você estava em Campo Grande?

Douglas Santos: Claro.

Astrogildo de França: É como é que chega nisso?

Douglas Santos: Na verdade...

Astrogildo de França: (risos) Sei que é muita coisa, mas a gente não tem muita informação sobre.

Douglas Santos: Pela primeira vez na minha história da... Depois eu vi isso, talvez não nesse nível de tensão, mas vi isso mais algumas vezes. Mas ué, a comunidade geográfica e as lideranças dessa comunidade, aqueles que de alguma maneira tinham algum tipo de reconhecimento, racharam completamente. Assim, eu, Ruy, etc. e tal num grupo, aí Carlos Walter, noutro grupo. E, assim, essas coisas se descambaram, foi um horror, foi um horror porque, assim, alianças tácitas que eram feitas até aquele momento e que de alguma maneira garantiam uma certa linha, elas foram desfeitas. Amizades desapareceram nessa época, esse encontro foi muito difícil

Astrogildo de França: Por isso que ele não é falado.

Douglas Santos: É. E assim, então, o que que aconteceu, nós fomos uma chapa né, no qual eu fazia parte e... bom, fomos disputar uma chapa. Que perdeu, mas ao perder, o debate sobre o Fala professor, era o debate da nossa chapa

Astrogildo de França: Partiu da chapa de vocês?

Douglas Santos: Sim, isso foi uma articulação que tava dada ali no grupo que tava... e que foi, digamos assim, uma demanda, uma necessidade, digamos assim, que a assembleia acabou definindo que a nova diretoria tinha que assumir de alguma maneira desse tipo de questão. Porque, apesar da gente ter perdido, a gente perdeu eleição, mas não perdeu a leitura política dela né. Então, assim, a nossa, talvez do ponto de vista público né, a nossa principal bandeira publica, sei lá, ela acabou sendo assumida pela diretoria vencedora né.

Astrogildo de França: Que seções locais que naquele momento eram aliadas de vocês, tem essa lembrança?

Douglas Santos: Não, não tenho. Eu me lembro que Campo Grande, por exemplo, era uma seção local totalmente insípida, inodora e incolor, ela praticamente não existia. Belo Horizonte ainda não havia se reconstruído. Nós tínhamos um apoio interessante do pessoal de Porto Alegre, isso sim, tinha gente de lá. Pessoal da Bahia

Astrogildo de França: Salvador?

Douglas Santos: É, Salvador.

Astrogildo de França: Ouvi falar muito de Salvador.

Douglas Santos: Isso, tinha um grupo grande lá e importante. Ai, nós tínhamos apoio do pessoal do Rio de Janeiro da UERJ. É, mais da UERJ Maracanã... E assim tinha um grupo que vinha com o Ruy, mas o Ruy nessa época eu acho que estava na [Pontifícia Universidade] Católica ainda. O Ruy não estava na UFF ainda. Quando é que Ruy vai para a UFF?

Charlles da França: '87.

Douglas Santos: Nesse período ele estava na católica ainda, então não era exatamente o grupo da UFF. Entendeu?

Astrogildo de França: AGB Rio.

Douglas Santos: Era AGB Rio, exatamente. Então, era esse o grupo da época. O pessoal da católica vinha com o Ruy, Regina. Bom, ai tinha o pessoal da Bahia, tinha o pessoal de Recife... Genildo. Que desapareceu a partir desse encontro de Campo Grande, né? E, bom, mas eu não me lembro de todos não, isso já faz muito tempo.

Astrogildo de França: pelo menos assim: Rio de Janeiro, Porto Alegre, Recife e Salvador. Pelo menos esses 4. Isso, isso talvez Paraná, Curitiba, é possível, mas assim, não tenho certeza não.

Astrogildo de França: Esse processo o Rui fala de uma... essa fala do Rui com a antiga, que recentemente eu estive falando com ele, voltei, quero puxar para confirmar. Tanto no processo de disputa pela organização do evento, que uma vez aprovado o encaminhamento ele precisava ser direcionado e no direcionamento várias coisas acontecem. Então têm em relação ao nome, essa história ele confirmou, uma viagem a RGC em Vitória, ele e Carlos Walter. Aí o jargão fala surge da cabeça do Carlos Walter, aqueles estalos dele e em função de uma disputa que se dava até pelo número do título, até por havia... exatamente por conta dessa coisa de ser uma outra diretoria executiva, uma outra chapa... obrigada a seguir o encaminhamento da chapa perdedor. E aí vai conjugando a questão do encontro, a coisa do nome né, encontro nacional de ensino de geografia e aí, em oposição a isso, vem o Fala Professor. Você chegou a acompanhar esse movimento ou foi depois do racha?

Douglas Santos: Não, eu não acompanhei esse debate assim direto não. Acho que se ele apareceu, apareceu no Rio de Janeiro, não foi aqui não. Nós não. Nós assumimos que era um encontro nacional depois soubemos essa coisa do Fala Professor, que apareceu na gestão coletiva. Todo mundo achou bonito isso e não

consigo me lembrar de detalhes desse embate não, não me pareceu importante. Talvez Ruy saiba mais porque deve ter se enfiado no meio dessa confusão.

Astrogildo: Bom, aí vem o Fala em '87, emblemático, assembleia da constituinte, depois a constituição de '88, então já caminhado para o final dos anos '90. Final dos anos '90, aparentemente algumas coisas já estavam em processo de consolidação, tanto no campo institucional como no direcionamento do debate pedagógico.

Douglas Santos: Final dos anos '80.

Astrogildo de França: No campo institucional você têm a formação da constituição que até então você tinha um capitulo de educação de precisava ser regulamentado e esse processo foi se dando ao longo dos anos '90, LDB, etc. etc. E a disputa pela regulamentação.

Douglas Santos: Que não terminou até hoje.

Astrogildo de França: Que não terminou até hoje. Está sendo desregulado, o mínimo de regulação que havia está sendo desregulado. Mas no campo pedagógico, você contou agora a pouco que nos anos '90 você tem um aprofundamento do debate do campo de ensino porque... campo especificamente metodológico, que é a entrada de Vygotsky, por exemplo.

Douglas Santos: Você quer que eu retome essa discussão?

Astrogildo de França. Sim, por favor.

Douglas Santos: Essa é uma discussão que têm seu caráter novelístico sabe? Porque assim, chegou um determinado momento, eu, Marcos, Diamantino, Thomas e outros tantos aqui, nós assumimos a companhia de engenharia de tráfego no governo Erundina. Eu fui presidente da companhia.

Astrogildo de França: Tráfego?!

Charlles da França: Isso, a CET Rio, versão paulista da CET Rio.

Astrogildo: CET? Nossa, não sabia disso não.

Charlles da França: Tem foto e tudo na galeria de presidentes, lembra? Que o cara...

Douglas Santos: Jânio Quadros revolveu ir atrás de mim, você lembra dessa história?

(risos)

Charlles da França: Lembro, foi lá em casa numa das últimas tentativas dele de capturar sua foto.

Douglas Santos: Pegaram a foto no RH, a minha foto 3x4 de registro profissional.

Charlles da França: Retocaram.

Douglas Santos: Bom, mas, ok. Mas eu sei que quando terminamos isso ai veio o projeto de escrever os livros de quinta a oitava série na época [**Astrogildo**: Isso em que ano?]. Isso em '80, '80 não, '90. Aí começamos a escrever, 3 anos depois tentando escrever aquilo, aquilo era um desastre

Charlles da França: Depois de muitas versões].

Douglas Santos: Depois de muitas versões aquilo era um desastre. E assim, nós tínhamos recebido da editora adiantamento de direitos autorais para poder escrever, então nós não tínhamos dinheiro para poder devolver, a única saída que nós tínhamos era escrever algum livro descente, mas ele era um desastre. Eu e... [incompreensível], em determinado momento eu desesperado, eu queria largar aqueles livros malditos, né?. Que a editora chegou a mandar para um cara em Osasco e eu não faço a menor ideia quem é que o cara pegou um texto meu para fazer crítica ao livro. Assim, quando alguém usa você mesmo para fazer crítica a você é uma coisa louca, porque a tua situação está muito ruim.

Aí eu fui a Rio, fui à casa de Ruy. Na época Ruy morava lá na Tijuca e nós tivemos uma conversa lá e Ruy... Assim, eu sempre reproduzo essa conversa porque ela fez uma diferença importante nesse processo. Porque o Rui disse assim "Olha, ensinar geografia como qualquer outra disciplina é como ensinar uma língua estrangeira", ele me explicando com aquela pedagogia Rui Moreiriana, "e por tanto quando você vai ensinar inglês a primeira coisa que você precisa ensinar, o que as pessoas acham, é o verbo ser, verbo to be, mas você não começa lá *I am you are*, não começa assim... good morning, how are you? I'm fine, and you; What's your nome? My name is. Bom, você começa assim, lá pelo final do capitulo você vai colocar o verbo. A grande discussão é que fazer um livro didático de geografia, você precisa saber qual é o "verbo to be" da geografia". Foi isso que ele disse e assim nossa conversa acabou. Isto é, ele disse tudo e não disse absolutamente porra nenhuma. (risos)

Aí eu peguei o ônibus e vim embora, deixei o Elvio lá e vim embora. E no ônibus, nessas seis horas de viagem eu comecei a matutar e falei assim, "mas como assim verbo to be da geografia? Como é que eu faço para chegar para uma criança e falar "good morning. Como é que eu faço isso?". E aí eu fiquei com aquela coisa maluca, aquilo foi me atormentando. Ai eu falei "Pô, claro, o fundamento da geografia é a ideia

de localização, é o lugar, a ideia de lugar é a ideia, o verbo to be da geografia é o lugar". Me reuni com esses... os malucos lá que trabalhavam comigo e nós refizemos todo o projeto do livro. Aí começamos a imaginar que na quinta série deve ser um livro mais fotográfico do que cartográfico, na oitava série mais cartográfico do que fotográfico. Que o texto deve ter esse objetivo de reconhecimento da paisagem, enquanto um reconhecimento dos lugares, dos processos e etc. etc. e tal. Que existe, portanto, um processo de alfabetização geográfica fundamental. Bom, nesse momento então, dessa discussão começa a discussão sobre a questão pedagógica. Aí que começa... a gente escreve um livro dirigido para a criança. Não estou dizendo que isso, que ele... de fato foi dirigido para criança. Tô dizendo que essa foi a tentativa, nosso objetivo e nesse sentido então começa a discussão sobre a necessidade de que a questão da construção do pensamento na criança também estaria associada aos próprios processos de cognição e, portanto, as relações lógicas da construção discursiva e que essas relações lógicas teriam um fundamento do processo civilizatório em si mesmo. Porque você não ensina uma matemática qualquer, você ensina a matemática de uma civilização, a geografia de uma civilização e todo esse conjunto de conteúdos guarda consigo a lógica da sociedade que o produziu.

Então, todo este movimento, esta teoria sobre a relação entre a construção do discurso e ensino ele vai, ele tem como ponto de partida essa conversa sobre "verbo to be" da geografia. A aí isso nos permitiu resgatar a questão do relevo, resgatar a questão clima, resgatar a questão da cartografia para dentro do livro sem criar uma geografia física em contraposição a geografia humana, pelo menos tentando não criar esse dilema. Então tudo isso, ele tem esse start, nesse momento. E aí, logo depois, num debate que eu tive em Goiânia, tinha muita gente naquele anfiteatro da federal de Goiás

Astrogildo de França: O que era?

Douglas Santos: Era um debate sobre ensino e eu fui lá fazer uma conferência e, bom, tinha gente pra caramba.

Astrogildo de França: Quando isso?

Douglas Santos: Isso '83 acho.

Astrogildo de França: Ainda em '83?

Douglas Santos: Não, '83, já tô... desculpa. '90... deixa eu ver, nós começamos a escrever o livro em '90, em '95 ele sai, então isso foi em '96, '97. Que aí um rapaz me pergunta se eu... se eu era uma vygotskiano e eu disse a ele que não sabia, porque eu nunca tinha lido Vygotsky. E a partir daí então eu voltei para casa e comecei a estudar o Vygotsky. E comecei a associar esta relação entre a ideia da linguagem, a questão da lógica, o órgão do Aristóteles, o problema da lógica, o problema da linguagem e comecei a montar essa teoria toda sobre essa questão da relação entre ensino e geografia. Mas esse foi o ponto de partida, numa demanda que não está resolvida, viu. Isso é uma demanda não resolvida.

Astrogildo de França: Eu cheguei uma vez e perguntei pro Marcos Couto – Marcos Couto foi meu professor, tive aula de metodologia com ele, São Gonçalo, você sabe disso, ele e o Santana são nossas referências no assunto. Eu cheguei pro Marcos Couto e falei "Marcos, você consegue ter, você consegue mentalizar um panorama do ensino de geografia no Brasil, você consegue criar mais ou menos essa, consegue entender mais ou menos essa trajetória, esse movimento? Na época que você entrou para a geografia, nos anos '80, você nascido e criado no campo do puro sangue, como o pessoal gosta de brincar e tal, dá para você fazer isso? Você pensa nisso?". Ele parou, pensou e disse não, não conseguia, não era uma coisa clara na mente dele... Esse mínimo debate das ideias, das trajetórias, dos lugares, de onde vem os discursos e tudo mais. Você consegue pensar em alguma coisa?

Douglas Santos: Sabia que você ia chegar nisso [risos]. Olha, algumas coisas, mas não muitas. Porque acho que você precisa entender que uma coisa é esse debate, o debate que foi feito por Charlles, o debate que foi feito pelo Marcos, o debate que foi feito pelo Ruy, por mim e por muita gente, toda uma geração, a geração que me antecedeu de forma mais imediata, mesmo aqui na USP, né? E outra coisa é que isto, do ponto de vista do ensino, ele tem que se confrontar com a própria formação econômica e social de um país, de um... né? No caso, pensando em termos de Brasil, dentro dessa diversidade.

Então, assim, você tem um debate que nós fizemos, mas ao mesmo tempo, você tem um processo que nós poderíamos dizer que até sociologicamente, geograficamente, de extrema dificuldade, que é a própria formação dos professores no Brasil. Os professores da grande parte da rede pública são migrantes de primeira, segunda,

terceira geração. Geralmente são os primeiros ou, geralmente são os únicos filhos que chegaram no estudo universitário. Eles estão na sala de aula, mas uma parcela considerável dos professores nunca leram um livro inteiro na vida, nunca, não tem experiência. Então, assim, não é um problema exclusivamente do desenvolvimento da teoria, digamos assim, mas é um confronto de caráter político, que envolve o próprio processo de formação da sociedade brasileira, o processo migratório, o que acontece nas cidades que... que relação é essa, como que tudo isso ira escola né. Quer dizer, hoje em dia, falando assim muito rapidamente, não é... acho que o tema do seu trabalho, mas, assim, tenho rediscutido muito o ressignificado de currículo, colocando a ideia de currículo enquanto o currículo da sociedade capitalista, a sociedade capitalista cria um currículo, não é? Que cria raízes, valores, estéticas, éticas, discursos, que se expressam fundamentalmente no formato da vida urbana e a escola é somente uma das formas com que o capitalismo realiza e difundi o seu currículo. Não existe um currículo da escola para a sociedade, ela só é da escola para a sociedade porque ela sistematiza de alguma maneira os conflitos que estão colocados nessa sociedade.

Então assim, pensando nesses termos, nós vivemos um conjunto de ambiguidades porque vivemos numa sociedade profundamente carregada de ambiguidades. Porque nós temos um conjunto de diplomados, mas não temos, como diria Ruy Moreira, nós temos um conjunto de cidades, mas não temos urbanidade, ok? Então assim, no campo da urbanidade, a escola é um dos elementos do campo da urbanidade, é um dos fundamentos, ela é uma exterioridade dentro de cada comunidade que vai dialogar com essa comunidade a própria formação da urbe, ou do urbanismo, ou da urbanidade. Então nesse sentido, acho que nós vivemos uma situação onde nossos embates avançam numa velocidade muito inferior daquilo que nós desejaríamos. Então, porque no final das contas assim... livros que ainda são muito semelhantes aos dos livros do Eliam, semelhantes, eles estão aí ainda, mas assim da Zoraide Victorello e outros tantos, assim, essas revistas, são quase que revistas caras né, um monte de fotos e textos que absolutamente não têm nada a ver, chamada de geografia, umas coisas ridículas. Mas eles sobrevivem, eles estão aí.

Então assim, não é o texto do Marcos Couto, não é o texto do Douglas Costa, não e o texto do Ruy Moreira, que define hoje o padrão dessas discussão, muito pelo

contrário, muito pelo contrário, isso avançou muito pouco. Por que? Porque de alguma maneira, assim, existe uma cultura ainda que... ela é impermeável a um determinado plano de debate. Então esse esforço militante, digamos assim, ele tem que continuar pelos próximos 50 anos – tô brincando -, mas assim, ele é algo ainda no processo de construção e eu diria que, pensando termos da escola de uma maneira geral, ele é muito primário. Então assim, pensando, por exemplo, uma pessoa que eu diria que você poderia conversar que é a Gaetana, quer dizer, Gaetana tem uma experiência que eu acho que vale a pena você refletir. Que é o que? Ela chega em Vitória da Conquista, em toda região de Vitória da Conquista não existia nenhum professor de geografia que fosse formado em geografia, nenhum! Isso, em 1990, ok? Hoje não existe nenhum professor de geografia naquela região que não seja formado com licenciatura plena em geografia. Aí a pergunta é o seguinte: A gualidade do ensino de geografia melhorou? Não. Então o que acontece? Onde é que nós erramos, ok? Onde é que na verdade nós estamos pensando em determinados modelos quase que de transmissão linear do conhecimento que não está colocado no conflito, nas contradições que são dadas a sociedade, onde todos nós estamos inseridos? Acho que tem um embate aí, por isso acho que o Marcos tem razão, é muito difícil construir um quadro. Por que? Porque, assim, ele nos... é um chão muito escorregadio isso, né. Assim, nós... o que que nós... nós estamos num embate com uma formação econômica e social muito específica, num é. Quer dizer, acho que se existe alguma discussão, ela está colocada nesse plano, a gente pode até pensar algumas coisas, mas nesse contexto.

Astrogildo de França: Só mais uma questão. Essa era para ser a última, mas ai eu lembrei de uma coisa que estava passando batido, porque é meio que voz corrente, é voz corrente, que se comprar com todos os problemas e contradições dos últimos trinta anos no campo do ensino, houve campos de avanço. O livro teria disso um deles e aí é um dos lugares onde eu já fui é voz corrente também que o Geografia: ciência do espaço é um marco nesse sentido né. São feitas evidentemente as diferenças (...) sem dúvida nenhuma. Mas...

Douglas Santos: É um marco anterior.

Astrogildo de França: Mas dentro dos anos '80 a Geografia: ciência do espaço se inscreve como marco pelas inovações que se estabelecem dentro daquele campo,

naquele momento. Para além disso você têm também um conjunto de transformações institucionais, então você teve todo um processo de uma discussão de política pública que vai surgir... que vai dar na configuração atual do PNLD. E aí novamente dentro do processo de regulamentação das políticas educacionais, principalmente pós '88 e tudo mais. Em países como Portugal, salvo engano, esse processo ele é dirigido de maneira muito distinta né. Porque, salvo engano, o Estado, por exemplo, solicita lá a seção de professores que estabeleçam... organizem seus pares a partir dos quais provenham.

Douglas Santos: As demandas.

Astrogildo de França: As demandas, é. Com o Estado brasileiro não funciona dessa maneira.

Douglas Santos: Ele traz para si e entrega na mão da universidade, isso é uma saída academicista, no final das contas.

Astrogildo de França: Sim, quando muito ele pede que as entidades chancelem, aquilo que é feito, como está acontecendo agora. Durante esse processo como era essa discussão dentro da geografia, especificamente a questão do PNLD... Melhor, para fechar, PNLD e PCNs?

Douglas Santos: Os parâmetros, eles nunca foram uma discussão da AGB. Quer dizer, acho que a própria transformação dos autores dos parâmetros e autores também dos livros didáticos e tudo isso criar o imbróglio político que acabou criando, que os livros foram reprovados em nome dos próprios parâmetros. Então, tudo disso, vamos dizer assim, demonstrou a fragilidade dessa discussão, uma discussão quase que formalista, mas que na verdade não definiu muito o que é a geografia. Como grande parte dos documentos oficiais eles viram referencias para você escrever, mas não são referências na hora em que você entra na sala de aula. Então assim, essa coisa dos PCNs, eu diria que... discussão inútil né. Criou impasses até tolos. No ensino de primeira a quarta série, agora quinta, o que seria hoje, você tem o professor, é oferecido ao professo polivalente uma coleção de 12 volumes para ele ler para poder... assim, uma coisa assim... não rolou.

Aí acabaram fazendo o tal dos PCNs em ação para tentar dar algum, gás nisso, mas isso não saiu, não saiu do lugar, era uma coisa vazia. Bom, aí a sua oura pergunta envolve o PNLD. O PNLD, ele estabelece para o Estado, a transformação do Estado

no maior mercado de livros, eu diria que muito próximo do maior mercado de livros do mundo. Acho que não excite uma instituição que compre tanto livro quando o Estado brasileiro, e livros didáticos, o que sustenta as grandes editoras no Brasil são os livros didáticos. Então assim, essa articulação com o PNLD, ela passa a ser praticamente a sobrevida dessa relação das editoras.

Agora a pergunta é: Isso interferiu no ensino da geografia? Eu diria que não. Não, assim, não no sentindo de dizer assim "olhas, o ensino da geografia, ele melhorou de qualidade, ele diminuiu de qualidade, ele tinha uma opção e depois foi para outra". Assim, acho que algumas coisas o PNLD colocou em evidência, você não tem mais um livro falando sobre transporte aéreo na África é feito com cipó. Você não tem uma coisa desse tipo, a ridicularia, ela, digamos assim, ela foi um pouco sanada. Mas isso não significa, como vários embates que eu tive ai com grupos que fizeram avaliação de livros didáticos, isso não significa que esses grupos também tem algum domínio sobre ensino de geografia. Não passam de acadêmicos que muitas vezes, na maioria deles, nunca entraram em sala de aula, então não fazem a menor ideia do que acontece.

Então, isso tudo, vamos dizer assim, trouxe para o ensino o material didático tendo um caráter acadêmico, se formos pensar do ponto de vista de um avanço, se é que isso é um avanço, o avanço é esse. Agora, o que acontece, isso retirou do professor e coloca na mão do Estado né, e retira da condição do professor, a condição de sujeito da discussão. Ele não escolhe o livro, ele escolhe o livro numa lista que esta previamente estabelecida pelo Estado né. Assim, ele é o último da linha né. Então, no caso, assim, fico imaginando o que aconteceu no ano passado que o Vesentini saiu da lista da PNLD, então assim, a grande porcentagem de quantidade de professores se sentiram órfãos né. Tiraram o livro do cara, ok? E que trabalham com o livro do cara, que tem as aulas no livro do cara montadas, mais que decoradas há décadas. Tudo isso ria, criou também o seu... sei lá, o seu circuito cultural, de alguma maneira num debate que eu tive aí sobre o Geografia das redes né, essa minha coleção aí. A fulana que fez a editoração do livro, ela dizia assim, fazia o seguinte comentário, ela falava. A grande questão é que do ponto de vista cultural o livro didático parece se retroalimentar, então ele tem um determinado padrão e, como ele tem um determinado padrão, ele precisa reproduzir esse padrão porque se não, é esse o padrão que as

pessoas querem, mas esse só é o que as pessoas querem porque o que existe é esse padrão, então ele se retroalimenta.

Então, a única maneira da gente... nós precisamos romper o círculo vicioso, esse processo de retroalimentação e colocar outros materiais que possam colocar em dúvida o padrão. Então assim, o que é um pouco do que eu tentei fazer lá no Geografia das redes, mas de qualquer maneira assim... veja, o Geografia das redes foi aprovado no ultimo PNLD, que vai sair agora, e assim, a avaliação foi muito positiva, ele foi elogiado dentro daquilo lá. Mas isso significou que foi o livro adotada? Não significou, pelo contrário, das 17 coleções, acho que ele ficou em 14º lugar, está na rabeira do campeonato do consumo, esse tipo de coisa. Então assim, como é que isso funciona né? Porque você está se confrontando com um cara que tem lá o livro do Elian, que tem o livro do Melhem Adas, que tem o livro do Vesentini, seja ele qual for, que tá só, entendeu? Seu planejamento feito, o seu... E assim, e a dificuldade imensa de você mexer com essa situação inercial, a ausência, nesse momento, de um debate político mais intenso e, portanto, a administração do papel da AGB no debate sobre a geografia, não é? A redução do papel quase que formalista do sindicato né, com relação a isso, a coisa se degringolou mesmo de uma forma, assim, a inexistência de uma postura política, de um projeto político de educação das esquerdas de uma maneira geral, do PT então nem se fale.

Então assim, existe uma ausência desse debate, então na ausência desse debate o que eu acho que devemos construir é materiais para que, de alguma maneira, comece a construir um incomodo e, novamente, um debate seja colocado. Porque assim, nós chegamos... nós já estamos achando, nessa altura do campeonato, que, assim, as benesses do governo Vargas, a CLT né, a partir do momento que se perde é uma perda imensa de conquista da classe trabalhadora brasileira, quer dizer, quando nós chegamos a isso é porque a esquerda não tem nenhum projeto, ela não tem nada a dizer. Nós estamos vazios nessa discussão, e não temos nenhum projeto também de educação, nem vygotskiano, nem porra nenhuma, isso não existe aqui no Brasil né. Acho que, assim, nós... o que eu fiquei sabendo é uma articulação, por exemplo, no Rio de Janeiro de construir uma escola de fundamento na Islândia, qualquer coisa parecida com isso e o mesmo cara lá, que é o Lehman, como que chama?

Astrogildo de França: Fundação Lehman?

Douglas Santos: É, fez uma articulação lá com a Google e assumiu a Nova Escola como uma grande publicação. Em suma, há uma articulação, uma grande articulação, da alta burguesia, né. No sentido de construir e reconstruir as elites e os fundamentos com que a elite pensa a realidade e tal, de produzir essa elite. Mas a esquerda não tem um projeto. Então, assim, acho, dentre outras coisas, e isso eu estive conversando com o Marcos, entre outras coisas. Cara, nós ainda estamos discutindo o ensino da geografia, nós não conseguimos ainda perceber que o ensino da geografia fora do contexto da discussão sobre escola e, portanto, do ensino de matemática, história, de física, de química, é uma discussão nula. Ok? Essa é a questão, nós ainda estamos queremos o grande professor, nós ainda estamos nessa, nesse embate que é o embate dos anos '80. Por que? Porque nós não conseguimos superar alguns fundamentos daquele momento e estamos até hoje tentando resolver isso. Não que a gente não tenha capacidade para isso. Mas nós somos uma sociedade, nós não pensamos sozinhos. Assim, como eu estava te dizendo que os dilemas da questão do ensino de geografia eles foram colocados na nossa relação com o movimento dos professores, a ausência do movimento dos professores nos coloca muita dificuldade nessa discussão. É ué né, porque é algo socialmente criado, isso não é só uma questão weberiana.

Astrogildo de França: Agora fechando. Os fundamentos dentro do quais estaremos presos, a formação do professor de geografia, o livro didático seria outro?

Douglas Santos: Acho que sim.

Astrogildo de França: E a metodologia?

Douglas Santos: Acho que a metodologia ainda não é uma discussão. Acho que nós não temos essa discussão, nós ainda reproduzimos de uma forma quase que inconsciente né, não há uma reflexão de fato, existe uma reflexão acadêmica, uma produção acadêmica, mas... e essa produção acadêmica, algumas, extremamente competentes, assim, muito bem elaboradas. Mas o professor não está lá. É uma grande discussão, mas o professor mesmo, aquele cara que está lá na sala de aula, que mal sabe ler e escrever, aquele cara que foi meu aluno, digamos, no curso de especialização de ensino de geografia na PUC, que chega lá e não sabe qual que é a diferença entre a grande São Paulo, São Paulo e estado de São Paulo, e que é professor do ensino médio. Esse cara é o cara que temos que conversar. Quer dizer,

se eu não sei dele, se eu não trago esse indivíduo para dentro da discussão - claro que eu tô exagerando aqui que eu peguei um exemplo né, no extremo -, mas assim, eu tenho que trazer essa discussão, e essa discussão é fundamental.

Assim, um embate, quando você chega pros professores do ensino fundamental, primeira, segunda, terceira série, alfabetização básica, letramento, você chega e fala assim "você tem que ensinar geografia, porque o fundamento da geografia é um processo, nesse sentido, de localização e, portanto, estabelece uma relação descritiva e a relação descritiva é uma relação de substantivos e adjetivos. E ao se construir essa relação entre os nomes das coisas, a forma das cosias, eu preciso ir em busca dos sentidos das coisas, portanto, uma apropriação dos verbos". Isso é a construção de uma frase, eu estou alfabetizando o indivíduo e ensinando geografia, vocês não estão entendendo isso. Mas esse debate que eu tô colocando para você, é um debate que está no meio de 4, 5, 10 pessoas, no máximo, ok? Ele tá muito longe de ser um debate da escola brasileira e muito longe de ser um debate da geografia. Nós estamos dando os primeiros passos, saindo daquela coisa, né?

Eu tive num grupo agora da Prefeitura de São Paulo, ano passado, para reforma do currículo do município de São Paulo e eu simplesmente fui mandado embora, fui botado para fora. Ok? Por que? Porque eu chegava para os caras e falava assim "gente, geografia crítica não é uma epistemologia, é um movimento dos anos '80". Ok?

Astrogildo de França: Que ainda é ensinado nos cursos de graduação.

Douglas Santos: É, assim, tem que parar com isso, crítico é crítico de quem? Como diria o Ruy Moreira, se você crítica, crítica quem? Cacete, é isso! De onde é que vocês estão falando? Mas assim, aí, eu fiz um texto, assim, sem citar de forma direta, mas assim, os seis que estavam mesmo, não citei ninguém, mas também não citei o Milton. Não citei o Milton e fui demitido. Então você vê aonde que esse jogo, esse monte de alunos daqui a USP ligados ao grupo da prefeitura, pessoas da prefeitura, assim, é uma loucura, é uma loucura. Mas ela tá aí. E assim, e isso mostra muito claramente a pobreza aonde o debate foi se alinhando nesse momento, que permitiu o avanço da extrema direita, que permitiu a fragilização geral dos projetos do movimento sindical, permitiu ué? Nós construímos isso.