

DA IDEOLOGIA NO ENSINO DA GEOGRAFIA DE 1º E 2º GRAUS*

Vânia Rúbia Farias Vlach**

"O saber é o trabalho para elevar à dimensão do conceito uma situação de não-saber, isto é, a experiência imediata cuja obscuridade pede o trabalho da clarificação."

Marilena Chauí

1. A ESCOLA: O CONHECIMENTO E O SABER

Estamos reunidos, futuros professores de 1º e 2º graus, em um espaço institucional: a escola, que pretendemos discutir, e em cujo interior interessa-nos particularmente a questão do ensino da Geografia.

Quem institucionalizou a escola? Por que? As mesmas perguntas (e outras) devem se voltar à nossa questão central.

Ao mesmo tempo, a escola é aquela instituição social em que parte da população (nem todos têm acesso a ela), em um dado período, assinala, de uma maneira específica, a sua participação na sociedade mais ampla. Ora, participamos da vida social no sentido lato através do trabalho. Nesse sentido, ainda que soe como paradoxo, a escola é também um espaço de trabalho. Certamente, não é o espaço da fábrica, mas exige disciplina (intelectual)¹; nem o do folguedo, embora às vezes se transforme no "jogo de ensinar".

A escola é um espaço de trabalho na medida em que professores e alunos, diferentes entre si, e não iguais, como sugere a noção tão alardeada de comunidade (o discurso da harmonia, da solidariedade, da cooperação) se deveriam defrontar diante do saber; do saber, e não do conhecimento.

Será que estamos negando o conhecimento, que, sob a forma de conteúdos "didaticamente" selecionados e distribuídos, parece ter sustentado a escola durante muito tempo?

No parágrafo acima, foi feita uma relação entre conhecimento e escola, que permite depreender que a escola privilegiou o conhecimento. Com efeito, privilegiou-o, na medida em que se limita a transmitir conteúdos acabados, prontos, lím-

* A autora manteve o tom original de texto-comunicação oral, apresentado no Departamento de Geografia da UFU, em novembro de 1984.

** Professora do Departamento de Geografia da UFU

1. v. GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982. p. 133.

pidos. Tais conteúdos são extraídos do conhecimento, entendido como uma sistematização de verdades que a razão humana logrou obter, através de uma acumulação cada vez maior. Ou seja, o conhecimento é visto apenas como uma resultante, um resultado final; daí sua objetividade e sua neutralidade, pois é como se ele tivesse "caído do céu", o que explica a sua aparência de coisa natural. A nosso ver, deve-se acrescentar que, por detrás desta sua aparência de coisa natural há vários pressupostos, um dos quais já ficou implícito, mas que queremos enfatizar: na medida em que se apresenta como um resultado final, o conhecimento confunde-se com a verdade. E, sendo verdadeiro, deve ser ensinado sem questionamentos, o que, por sua vez, se traduz sob a forma da memorização, que tantos arrepios provoca nos alunos. Evidentemente, essa não é a conseqüência mais grave, pois o ensino mnemônico, de que a Geografia ainda se encontra plena, os afasta da possibilidade de compreender a realidade, de questioná-la; em uma palavra, da reflexão.

Essa perspectiva, portanto não coloca como questão a produção do conhecimento, ou seja, quem o produz, o que (se) produz, para quem / por que/ como é produzido (por isso mesmo ele parece natural).

Sem levar em conta, ainda, quem o produz (isto é, a questão do sujeito), parece não apresentar maiores dificuldades admitir que se trata de uma produção humana, ou seja, social. Se é assim, essa produção ocorre em um determinado tempo e em um determinado lugar. Em relação ao tempo, a concepção predominante (mesmo na História) é a de uma linearidade cronológica: passado, presente, futuro, definida pelos fatos. Em relação ao lugar, predomina a idéia de uma delimitação a partir dos elementos geográficos (naturais, sociais). É imprescindível, pois, situar onde e quando esse ou aquele conhecimento foi produzido. Sabemos que nem isto é feito na maior parte das vezes, o que provoca — e só pode provocar — a idéia (falsa) de que o conhecimento está por cima de nós, fora de nós.

Entretanto, o conhecimento é produzido por determinadas pessoas ou sociedades, em um certo tempo e em um dado lugar. Se isso nos é ocultado, ou se ocultamos isso aos nossos alunos, não só estamos adentrando na ideologia, como também estamos petrificando o saber, reduzindo-o à condição de conhecimento, o que implica na sua eliminação.

Este ocultamento é ideológico na medida em que, explicitamente na sala-de-aula, impede que os alunos participem de um trabalho pedagógico² (que pode perfeitamente ser um trabalho científico). Para muitos, trata-se mesmo de impedi-lo: o conhecimento científico petrificou idéias, pesquisas, indagações, ao desvinculá-las do seu tempo e do seu lugar de origem, de uma forma tal que estas idéias, pesquisas, indagações não só foram "aceitas" pela sociedade no momento em que deixaram de questioná-la, quanto passaram a conservá-la.

Porém, enquanto se gestavam, tiveram um caráter inovador, de contestação, pois referiam-se a determinadas situações da realidade estudada (não esqueçamos que a vida em sociedade continuamente coloca questões). Portanto, diziam respeito a um discurso instituinte, geralmente ligado a uma prática social, o que deixa

2. v. CHAUÍ, M. de S. Ideologia e educação. Revista Educação & Sociedade, São Paulo 5:24-40, 1980.

claro a sua não-neutralidade. Não admira os apertos de um Copérnico, de um Galileu, de um Lutero, de um Marx. . . Mas, a escola, a sala-de-aula, ignora totalmente este trabalho científico, que, por ser um trabalho, procura clarificar a obscuridade; daí ser instituinte, isto é, estar se realizando por (e para) sujeitos que estão em "sintonia" com o seu objeto. No sentido de que sujeito e objeto, método e conteúdo, se definem (e redefinem) um em relação ao outro, mantendo-se a especificidade de cada um dos termos da relação (pedagógica).

Em suma, ao ocultar que o (atual) conhecimento científico já teve vida, o ensino só mostra a sua face de petrificação do saber e, ao contrário do que comumente se supõe, essa maneira de encarar o conhecimento não é dialética (uma vez que não trabalha com a contradição), porém mais um dualismo (tão ao gosto do positivismo).

O discurso instituinte é o saber, produzido historicamente por sujeitos que, diante de uma determinada realidade, posicionam-se teórica e politicamente. No caso das ciências humanas, em que nos incluímos, o seu objeto — a realidade (para ficarmos com o termo usado acima) — é não só o mundo da natureza, mas principalmente o mundo social; em outras palavras, o homem (e a sociedade) é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto³, reclamando um trabalho científico, no sentido de uma busca da reflexão (que é privilégio do sujeito).

Voltando ao nosso espaço de trabalho, cumpre perguntar por que sujeito e objeto estão totalmente separados entre si. Mais ainda: por que o sujeito, muitas vezes, está ausente deste espaço. Ausente? Ausente enquanto sujeito efetivo, mas presente sob a forma de objeto (e o professor não está excluído!).

Que necessidade e importância tem a explicitação do sujeito, do objeto, e das relações entre ambos (sem se negar um e outro), se o conhecimento é visto enquanto uma coisa pronta, enquanto algo elaborado naturalmente, sem mediações? Se corresponde à verdade, é preciso que o sujeito se debruce sobre ele e, partindo dele, chegue ao pensamento? E como chegar ao pensar senão através de um trabalho, o trabalho de desmistificação (da ciência), e, para especificá-lo mais, um trabalho de crítica interna (do conhecimento científico)? Nos termos da sala-de-aula: é importante que professores e alunos (os sujeitos possíveis, a nosso ver) partam do conhecimento para definir um objeto de estudo (o conteúdo) e assim dialoguem com o / cheguem ao saber? Ou o diálogo do aluno é com o professor?

Em outras palavras, o conhecimento é o discurso instituído⁴, e pelo fato de ter petrificado o saber que surgiu em um dado contexto historicamente determinado é que ele, objetivo e transparente, sobrevoa⁵ o nosso pensamento, isto é, separa

3. v. ADORNO, T. W. Introdução à controvérsia sobre o positivismo na sociologia alemã. In: BENJAMIN, W. et alii. Textos escolhidos. São Paulo, Abril Cultural, 1975. v. 18 p. 215-63 (principalmente p. 239). (Coleção Os Pensadores).
4. v. CHAUÍ, M. de S. O discurso competente. In: Cultura e democracia; o discurso competente e outras falas. São Paulo, Moderna, 1982. p. 3-13 (principalmente p. 11-2).
5. v. MERLEAU-PONTY, M. Textos escolhidos. São Paulo, Abril Cultural, 1984 (Coleção Os Pensadores).

sujeito e objeto, teoria e prática, método e conteúdo, estendendo-os dualisticamente, e não enquanto singularidades a serem determinadas, ao mesmo tempo que relacionadas entre si (como negação interna); por conseguinte, sem reduzir um ao outro, ainda que sob as "urgências práticas" de transformação da realidade (sob pena de incorreremos — e nos fixarmos — na mera imediatez...).

2. IDEOLOGIA E ESCOLA

Será que esta discussão não exagera a importância da escola, ou, então, ignora as condições objetivas de trabalho do professor (salário, carga horária, etc.), além das do aluno (trabalhando desde muito cedo, subnutrido, etc.)? De outro lado, como discutir a ideologia na escola e no ensino de Geografia, sem levá-la em conta? Afinal, o discurso instituído, ao não determinar o sujeito (quem produz o conhecimento), não só o apresenta como algo fora / acima de nós, como, em decorrência disso — é conveniente explicitá-lo — o coloca como discurso competente, que, na acepção de "discurso do conhecimento entra em cena para tentar devolver aos objetos sócio-econômicos e sócio-políticos a qualidade de sujeitos que lhes foi roubada"⁶.

Estamos, de forma clara, diante da ideologia; na medida em que a ideologia inverte a realidade: o sujeito é reduzido ao objeto (negação do sujeito). Porém, a ideologia não só inverte a realidade, mas a abstrai, construindo "um sistema de idéias ou representações sobre a realidade"⁷.

É necessário destacar, primeiro, que há uma relação dialética entre a ideologia e o real, de que resulta a ilusão de que a aparência social é a realidade social, sendo que o discurso que faz "representações sobre a realidade", ao invés de representar a realidade, é ideológico (pois a inverte e abstrai). De outro lado, a ideologia não se confunde com um conjunto de idéias produzidas pelo pensamento, pois, relacionando-se com o real de maneira ilusória, esconde a constituição deste real, internamente dividido; daí sua diferenciação inerente (e não apenas desigualdade).

Se acrescentarmos a estas colocações que a gênese da ideologia está na divisão social do trabalho, que separou o trabalho material do trabalho intelectual, que separou os homens em classes sociais proprietárias e classes sociais não - proprietárias, processo que se tornou possível sob a mediação do saber e do poder, poderemos entender que, para manter essa diferenciação (interna) da sociedade, não bastava a constituição de um Estado; mas se fez (faz) necessário um instrumento (aliás do próprio Estado que se constituiu) do poder sentido lato. A ideologia é este instrumento. E é nesse sentido de "instrumento da dominação"⁸ que não se coloca (uma) ideologia do proletariado.

6. CHAUI, M. de S. idem, p.12.

7. CHAUI, M. de S. O que é ideologia. São Paulo, Brasiliense, 1981. p. 106.

8. CHAUI, M. de S. idem, p. 115.

3. IDEOLOGIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA (1º E 2º GRAUS)

A ideologia está presente na Geografia? De que maneira(s)? O discurso geográfico é um discurso ideológico?

Enquanto instrumento do poder, por conseguinte do saber, a ideologia está presente nas diferentes ciências e, assim, também na Geografia. Cumpre explicitá-lo.

Nesse sentido, entendemos que o ponto de partida é o ensino da Geografia. Não vamos fazer um histórico da ciência geográfica, mesmo porque a nossa discussão de hoje tem como parâmetro a escola pública. Ora, a existência de redes oficiais de escola é uma decorrência histórica, à qual faremos rápida menção, pois, sem a sua consideração, não será possível explicar porque à Geografia, até então existente sob outras formas, foi reservada uma "vaga" no programa escolar.

Isto ocorreu ao longo do século XIX, começando na Europa, e estendendo-se posteriormente aos E.U.A. e ao Japão (vamos nos circunscrever à Europa).

No decorrer do século XIX, a Europa traduziu-se politicamente pelo processo de constituição / consolidação do Estado-nação, que conheceu diferenças entre si, conforme a sociedade (ou país, segundo a terminologia mais frequente) considerada. Aliás, tal processo teve início com a Revolução Francesa, no fim do século anterior.

Não vamos discutir este amplo e complexo processo⁹, senão apresentar os (seus) elementos imprescindíveis à nossa análise de hoje.

Assim, é preciso indicar o sujeito da institucionalização do Estado-nação: a burguesia (industrial) que, conquistando, então, o poder político, define suas estratégias e instrumentos tendo em vista o seu projeto de constituição do social (e do político, portanto). Evidentemente, isto não aconteceu em uma fração de minutos. Nesse sentido, é preciso lembrar que, desde o século XVIII (iluminismo), a burguesia vinha preparando o seu caminho e, assim, é importante ressaltar que o seu principal instrumento passou a ser a razão que, via ciência, se opôs à Igreja Católica (a seu poder e seu saber) e desmistificou-a. É bom assinalar, porém, que, se houve secularização nesse aspecto (a qual acabou impondo-se em toda a Europa, nas diferentes classes sociais, em grau maior ou menor, ao longo do século XIX), na verdade a burguesia criou um outro culto: o da fé na ciência (o que permite falar em teologização da razão).

9. v. HOBSBAWN, E. J. A era das revoluções; Europa 1789 - 1848. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981 (principalmente p. 151 - 64).

v. HOBSBAWN, E. J. A era do capital; 1848 - 1875. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982 (principalmente p. 101-16).

v. VLACH, V. R. F. A propósito da ideologia do nacionalismo patriótico do discurso geográfico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 4. São Paulo, 1984. Anais. Livro 2, v. 1, p. 13-21.

De outro lado, a chamada Escola de Frankfurt¹⁰ chama a atenção para o fato fundamental de que o iluminismo (não esqueçamos as contribuições anteriores de Bacon e Descartes) dominou a natureza para dominar o homem, a sociedade. Tendo a razão, pois, sido transformada em dominação, é que tais filósofos a caracterizaram como "razão instrumentalizada"¹¹, o que impede qualquer pretensão à neutralidade da ciência (saber é poder).

Tendo como pano de fundo esse quadro geral que mal esboçamos, a burguesia confundida (ou quase) com o Estado-nação, constatou a necessidade de impor os seus valores (particulares) ao conjunto da sociedade, de preferência mascarando a sua constituição internamente dividida; em outras palavras, constatou a necessidade de impor a sua hegemonia¹². Então, a escola, a definição de uma língua nacional por parte de cada Estado-nação europeu, a constituição de um exército nacional, que instituiu o serviço militar obrigatório, no âmbito de um espaço (geográfico) delimitado (resultante de uma produção do espaço sob o capital), se tornaram os seus principais "canais"¹³ (a escola em particular).

Acontece que este Estado-nação foi "cimentado" pela ideologia do nacionalismo patriótico¹⁴. Na medida em que é a representação da igualdade entre as pessoas que unifica a nação, como se ela não resultasse de uma divisão interna, foi necessário que a escola, sob a forma de redes oficiais que se incumbiram da escolarização / socialização das crianças e dos adolescentes (os futuros cidadãos da pátria), disseminasse esta ideologia para garantir (garantiu) a hegemonia da burguesia (industrial).

Então, quais as disciplinas que melhor a garantiriam (além do ensino da língua nacional), senão a Geografia — a descrição do lugar — e a História — do tempo linear? Afinal, toda sociedade se insere em um determinado tempo e um determinado lugar. . .

A luta de classes redundou no controle da escola por parte do Estado, que havia conseguido tirar o ensino da égide da Igreja Católica, e as marcas dessa luta ainda estavam muito nítidas para que a burguesia abrisse mão de um discurso (escolar) da unidade nacional enquanto resultado de feitos heróicos (fatos históricos) nos limites geográficos do território (a pátria). Ou seja, a burguesia reservou à Geografia o ensino do amor à pátria, através da descrição da terra, do lugar. . . É possível ignorar o político (no sentido amplo) na sala-de-aula?

10. v. HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. Dialectica del iluminismo. Buenos Aires, SUR, 1970 (principalmente p. 15-59).
- v. HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. Conceito de iluminismo. In: BENJAMIN, W. et alii. p. 97-124.
11. v. HORKHEIMER, M. Eclipse da razão. Rio de Janeiro, Labor do Brasil, 1976.
12. v. GRAMSCI, A., op. cit. (principalmente p. 11).
13. v. HOBBSAWN, E. J. A era do capital; 1848 - 1875. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1982 (principalmente p. 101-16).
14. v. CHAUI, M. de S. Seminários: o nacional e o popular na cultura brasileira, São Paulo, Brasiliense, 1983. p. 14-62.

A "vaga", no programa escolar, para a disciplina da descrição da terra ("Geografia", etimologicamente, é descrição da terra), portanto, vinculou-se à razão enquanto instrumento de dominação da burguesia (industrial). Descrição que lhe era particularmente interessante (útil) porque ela (também) lhe proporcionava elementos para a produção do espaço de seu poderio (interno e externo ao respectivo Estado-nação), sob a forma camuflada de um ensino sem (nenhuma) importância, baseado na exigência da memorização de informações e dados, obtidos em trabalhos de campo, desde os mais simples (realizados no âmbito da escola), até os mais sofisticados (patrocinados, direta ou indiretamente, pelo próprio Estado), que se encarregavam do levantamento dos diferentes lugares e de sua (meticulosa) cartografia. Quer dizer, a partir do momento em que a Geografia foi institucionalizada como disciplina pedagógica, se escondeu o seu relacionamento com o poder, até então elaro, a ponto de alguns autores terem concluído que "desde o século XVI até parte do século XVIII a geografia é em grande parte obra de homens de ação ou técnicos a serviço do Estado e em particular dos 'senhores da guerra'"¹⁵.

Queremos enfatizar, a partir dessas colocações, que a ideologia do nacionalismo patriótico esteve presente no ensino da Geografia desde o seu surgimento na instituição escolar. Com a seguinte peculiaridade: o de a Geografia universitária, entendida como sinônimo de pesquisa científica em Geografia, por conseguinte como conhecimento científico, ter se afirmado "quase que unicamente da geografia escolar"¹⁶, isto é, a Geografia das escolas primária e secundária. É importante registrar isso. Ou ignoramos que nós, professores de 1º e 2º graus (tenho mais de dez anos de experiência em ambos os níveis), somos olhados com desdém pela ciência geográfica, que cinde pesquisa e ensino?

O lugar, o conteúdo *a priori* (e de fora) determinado, que deveria ser descrito e representado cartograficamente pelo professor, passou a ser objeto de estudo da Geografia (território, país, terra, espaço, são outros termos que aparecem com muita freqüência, como sinônimos). Assim, não é de hoje que livros de Geografia, didáticos ou não, proporcionam maior número de considerações (e páginas) sobre os elementos do quadro natural (muitas vezes descrevendo sem sequer observar que um se relaciona com o outro, etc.). Mas, importa perguntar: por que o lugar? O lugar é o sujeito? Ou é o objeto tornado sujeito? Nesse caso, não estaria havendo uma inversão da realidade? Por que?

Na medida em que a natureza do lugar, isto é, sua especificidade consiste na idéia de que há uma identidade entre as pessoas que nasceram na mesma terra (daí um natural sentimento de patriotismo), o que em verdade ocorre é a negação da diferença: o social (o político) constituído pela harmonia — uma harmonia que procede da natureza — desconhece classes sociais, seus conflitos e contradições.

15. QUAINI, M. A construção da geografia humana. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. p. 135.

16. BRABANT, J. M. Crise de la géographie, crise de l'école. Revue Hérodote. Paris, 298, 1976

Se o social é harmonia, como explicar que uma classe social lutou (contra outras, evidentemente) para conquistar o poder político, para arrancar o ensino das mãos da Igreja Católica, etc.? Não era o mercado que conferia identidade a tudo e todos, reduzidos à condição de mercadoria? . . .

O que é amor à pátria? Quem sente amor pela pátria? Se é um sentimento natural, por que a escola deveria usar de todos os recursos para impô-lo? Para quem, então, interessava (ou interessa) a sua imposição? . . .

Parece-nos que tais indagações colocam a questão do sujeito. E aqui entra a ideologia, pois o lugar não é sujeito. Mas, tendo sido colocado no lugar do sujeito (inversão da realidade), impede o movimento da História, ou seja, impede a reflexão. Impedindo a reflexão, fecha-se a porta para a compreensão do social, que se petrifica, que fornece a ilusão de uma unidade.

Assim, podemos nos perguntar se a tão referida compartimentação geográfica (quadro natural, população, economia) não se relacionaria com a tentativa de obscurecer a divisão interna do projeto burguês de constituição do social. Lembremo-nos de que esta compartimentação apresenta vários desdobramentos, dentre os quais o chamado determinismo geográfico.

Sem nos aprofundarmos, é necessário lembrar que essa discussão ocorreu (e ocorre) no âmbito do positivismo, que é mecanicista no sentido de buscar leis de causa e efeito, que trabalha com a(s) exterioridade(s), por exemplo, entre o sujeito e o seu objeto de estudo. Assim, a discussão incorreu nos termos de quem é causa, quem é efeito, indicando um *a priori*: natureza e sociedade, sendo de igual constituição, podem ser analisados da mesma forma (uso do mesmo método). A causa — a (mãe) natureza. Por que? Uma resposta muito freqüente é a de que é dela que a humanidade, desde sempre a para sempre, retira a sua própria possibilidade de vida. Como a natureza possibilita a vida? Como os homens (que homens) a transformam? . . .

Se a natureza e sociedade não se separam — o homem obtém dela a possibilidade de sua reprodução (ampliada) — é viável nos perguntarmos porque esse fluxo de relações teria, segundo o chamado determinismo, uma só direção: influência da natureza sobre a sociedade. Na medida em que seus adeptos não ignoram o "engenharia e arte humanos" que a transformam (vam), pergunta-se: não haveria fluxo no sentido contrário? A transformação da natureza (cada vez maior após a Revolução Industrial) não seria um indicador desse fluxo contrário? Ou haveria, por trás disso, alguns interesses políticos?

Não vamos discorrer sobre F. Ratzel, a quem se atribui o determinismo geográfico. Aliás, hoje é cada vez mais discutível essa colocação. De qualquer forma, ao contrário do que a leitura de vários livros didáticos sugere, é importante observar que ele não desconhecia as transformações realizadas pelo homem, ainda que o entendesse de forma abstrata. Mas a sua obra tinha clareza política; veja-se a sua proposição de espaço vital e seu livro intitulado Geografia Política (1897), por exemplo.

A breve menção que lhe fazemos é pelo fato de que nos transmitiram (nossos professores) o chamado possibilismo geográfico de Vidal de La Blache em contraposição ao determinismo de Ratzel, como se o primeiro fosse, em essência, diferente do último, e consistisse em uma "revolução" no pensamento geográfico. Ora, examinando-se ambos — supondo-os diferentes entre si — constata-se que ambas as análises geográficas iniciam-se pela descrição do lugar; que o homem a que se referem é o abstrato (isto é, o homem foi reduzido, por ambas, a objeto). Aliás, foi Ratzel que individualizou o homem na Geografia (até então o homem era visto como mais um elemento da natureza). De seu lado, La Blache propôs o conceito de "gêneros de vida" (relação harmoniosa entre o homem e o meio ambiente) e não escondeu que "a geografia é ciência dos lugares, não dos homens"¹⁷.

Acrescentando-se a assertativa de La Blache segundo a qual "devemos nos congratular porque a tarefa da colonização, que constitui a glória de nossa época, seria apenas uma vergonha se a natureza pudesse ter estabelecido limites rígidos, em vez de deixar margem para o trabalho de transformação ou de reconstrução cuja realização está dentro do poder do homem"¹⁸, perguntamo-nos: por que se lhe creditou, durante muito tempo, uma "revolução" no pensamento geográfico? Que "revolução" poderia ter havido em uma maneira de abordar a Geografia também a partir do lugar? Ratzel e La Blache não justificaram a expansão do imperialismo, alemão e francês respectivamente, aliás, em cerrada disputa na África? De que maneira podemos efetivamente diferenciar (e contrapor) os chamados determinismo e possibilismo, se Ratzel definiu como objeto da Antropogeografia "o estudo das influências que as condições naturais exercem sobre a humanidade"¹⁹, e La Blache entendia que os fenômenos humanos estavam "na dependência da análise dos fenômenos físicos"²⁰?

É nesse sentido que temos nos referido ultimamente a determinismo-possibilismo, acreditando que o mais conhecido possibilismo reforçou o papel da natureza na Geografia, inclusive no seu ensino, e no Brasil também, que tomou a Geografia francesa como "modelo". Ainda um lembrete: a polêmica do determinismo não se iniciou na Geografia, e exigiria a leitura de uma vasta bibliografia (que não dominamos).

No que diz respeito à Geografia, e ao seu ensino, o "resultado" foi a elaboração do que temos chamado recentemente de discurso sobre os (diferentes) lugares, um discurso ideológico na medida em que "limpou", por exemplo, a sua própria razão de ser no espaço institucional escolar, uma decorrência histórica de um projeto de constituição de uma determinada sociedade: a burguesia (industrial, no século XIX).

17. Apud QUAINI, M. op. cit. , p. 48.

18. Apud SANTOS, M. Por uma geografia nova. São Paulo, Hucitec/EDUSP, 1978. p. 15.

19. Apud MORAES, A. C. R. Contribuição para uma história crítica do pensamento geográfico; Alexander von Humboldt, Karl Ritter e Friedrich Ratzel. São Paulo, Universidade de São Paulo, F. F. L. C. H., 1983 p. 382 (Tese Mestrado).

20. Apud LACOSTE, Y. A geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1977. p. 64.

Na medida em que não discutimos a “gênese” do ensino da Geografia na sala-de-aula, nós o apresentamos como coisa natural, que naturalmente deve ser aceita e decorada. Ou seja, o *a priori* não conduz à reflexão, mesmo porque ele sobrevoa o nosso pensamento e, dessa maneira, nos domina (mesmo porque ele é identificado com a verdade, com o conhecimento científico).

Mas, se se inicia uma reflexão sobre o conhecimento, é possível desmontá-lo (e à sua ideologia) e chegar à sua desmistificação. Em termos da sala-de-aula, professores e alunos, então, podem definir qual o seu objeto de estudo (conteúdo), o que não significa que ela se torne um paraíso, pois os professores e os alunos são diferentes entre si, o que não nos impede, porém, de procurar efetuar um trabalho pedagógico. E, assim, se elevarem até o saber. Aliás, é só através da crítica interna — o trabalho de reflexão que desmonta o discurso sobre os (diferentes) lugares — que a Geografia poderá contribuir decisivamente para compreender a realidade de uma sociedade cujas questões são colocadas por nós mesmos, no sentido de que são internas.