

JOSÉ WILLIAM VESENTINI

Repensando a Geografia Escolar para o Século XXI



José William Vesentini

JOSÉ WILLIAM VESENTINI

**REPENSANDO A GEOGRAFIA ESCOLAR
PARA O SÉCULO XXI**

EP

**Editora Plêiade
São Paulo
2009**

Copyright © 2009, José William Vesentini
Direitos Reservados. Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo, sem autorização expressa do autor e do editor.

Capa: Débora Gomes Déscio.
Revisado pelo autor.

Ficha de Catalogação

V575r	Vesentini, José William Repensando a geografia escolar para o século XXI / José William Vesentini. - São Paulo: Plêiade, 2009. 161 p. Bibliografia ISBN: 978-85-7651-110-6
	1. Geografia – Estudo e ensino I. Título
	CDU 91

(Bibliotecária responsável: Elenice Yamaguishi Madeira – CRB 8/5033)

Conselho Editorial – Plêiade

Profa. Dra. Beatriz Lage - USP
Profa. Dra. Lídia Almeida Barros - UNESP
Prof. Dr. Erasmo de Almeida Nuzzi - Fund. Cásper Líbero
Prof. Dr. Flávio Calazans - UNESP
Prof. Dr. Gustavo Afonso Schmidt de Melo - USP
Prof. Dr. José Henrique Guimarães - USP
Prof. Dr. Luís Barco - USP
Prof. Dr. Maurizio Babini - UNESP
Prof. Dr. Nelson Papavero - USP
Prof. Dr. Ricardo Baptista Madeira - UniFMU
Prof. Dr. Roberto Bazanini - IMES-SC

Editora Plêiade

Rua Apacê, 45 - Jabaquara - CEP: 04347-110 - São Paulo/SP
info@editorapleiade.com.br - www.editorapleiade.com.br
Fones: (11) 2579-9863 – (11) 2579-9865

2009

Sumário

Prefácio	5
Introdução: uma apologia do ensino da geografia... e da história, da sociologia, da filosofia, da educação física e artística	11
A escola para o século XXI.....	33
O ensino da geografia na escola do século XXI	69
Considerações finais	113
Respondendo a algumas dúvidas comuns (FAQs).....	121
Bibliografia	155

Prefácio

Esta obra é o resultado provisório de um longo percurso. Ela começou a nascer com a elaboração de um ensaio, *O novo papel da escola e do ensino de Geografia na época da Terceira Revolução Industrial*, que publicamos em 1996¹. Mesmo esse artigo tem uma história: foi o resultado de reflexões que surgiram em uma disciplina optativa, Geografia crítica e ensino, que ministramos durante mais de uma década, a partir do final dos anos 1980, para alunos de graduação – e também centenas de professores das redes pública e particular de ensino, que a cursaram por iniciativa própria (isto é, sem nenhum apoio do Estado ou das escolas onde lecionavam) visando a algum tipo de atualização, pois já eram formados e não necessitavam mais de créditos acadêmicos – no Departamento de Geografia na USP. Nessa disciplina, discutimos inúmeros textos – coletâneas organizadas por Jacques Dellors, obras de Edgar Morin, Paulo Freire, Yves Lacoste, Perrenoud, Piaget, Gardner, Vygotsky, Ferreiro e outros, inclusive vários educadores e geógrafos brasileiros (vide a bibliografia, no final deste livro) – como também um sem número de experiências educacionais concretas relatadas pelos alunos/professores que lecionavam em escolas de orientações variadas: cursinhos pré-vestibulares, supletivos (que depois foram denominados EJA – educação de jovens e adultos), com orientação pedagógica montessoriana, piagetiana, perrenoudiana, jesuítica etc. Concomitantemente a

¹ In: Revista *Terra Livre*, n. 11-12.

esse diálogo, sempre acompanhei as mudanças geopolíticas e geoeconômicas no globo – inclusive essa é nossa principal linha de pesquisas, ligada à geografia política –, com as radicais alterações no mapa-mundi após 1989, a transição da produção fordista para a pós-fordista, as redefinições no mercado de trabalho com a terceira revolução industrial, a emergência e expansão de uma nova questão ambiental², a crise do mundo socialista e da bipolaridade, a par do surgimento de uma nova ordem mundial³ etc.

Pouco a pouco, foi ficando manifesto que vivemos, desde pelo menos meados dos anos 1970, numa época de profundas e rápidas mudanças sociais, econômicas e políticas – além, evidentemente, de culturais e demográficas – que engendram novos desafios para a escola, para a educação formal. Sem dúvida que essas mutações históricas também impactam a educação no sentido amplo do termo: os meios de comunicações, a ética e os valores culturais, o modelo familiar, com o declínio da família patriarcal etc. Mas o que nos interessa nesta obra, como também naquele referido curso lecionado por mais de dez anos, é a educação formal e o ensino da geografia.

O sistema escolar – e, talvez mais ainda, o ensino da geografia, na medida em que esta disciplina deve levar o aluno a compreender o mundo em que vivemos – não é imune a todas essas transformações. Ao contrário do que pensam alguns, ele não consiste fundamentalmente em “aplicar” ideias

² Sobre esse tema, vide nosso livro *Geografia, natureza e sociedade*. São Paulo, Contexto, 1988.

³ Cf. VESENTINI, J. W. *A Nova Ordem Mundial*, São Paulo, Ática, 1992; e também *Nova Ordem, Imperialismo e Geopolítica Global*, Campinas, Papirus, 2003.

pedagógicas deste ou daquele autor, tampouco desta ou daquela “ideologia” (uma noção já meio desgastada e até mesmo questionável nos dias de hoje⁴). Existem, sim, autores com propostas pedagógicas alternativas, às vezes até irreconciliáveis (embora isso seja meio raro), como também existem orientações mais progressistas e outras mais tradicionalistas. Mas isso não implica em ideologias no sentido usual do termo (“burguesa” *versus* “proletária”, por exemplo) e muito menos que o ensino se resuma à “aplicação” desta ou daquela proposição.

Toda proposta ou filosofia pedagógica tem que se adequar à realidade da escola, dos alunos, do meio social onde estes vivem. Essa adequação não consiste num procedimento simples e, sim, numa **recriação**, num processo complexo no qual ideias de uma filosofia com frequência se imiscuem com noções ou orientações oriundas de outras – ou advindas de conhecimentos práticos, da experiência dos docentes no processo educativo. Mais do que isso, a eficácia de qualquer proposta pedagógica nunca é *per se*, pelos seus méritos inerentes, e, sim, pela sua maior ou menor adequação às demandas sociais, às necessidades de uma época, de uma sociedade específica e logicamente contextualizada no tempo e no espaço. Nada dessas vulgaridades panfletárias do tipo “o ensino apropriado para o capitalismo” – como se existisse um

⁴ Veja-se, sobre isso, os comentários de FOUCAULT, M. (*Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1979, especialmente pp.7-9) a respeito da inadequação da noção de ideologia para um pensamento, digamos assim, complexo, aquele que busca superar a ideia simplista de “verdade” (a “essência” ou o “sentido da história”) *versus* os “equivocos” ou interpretações deformadoras (as ideologias) e também a crença que os únicos conflitos que movem a história são os classistas.

único capitalismo independente da época e do lugar, com necessidades invariáveis –, que amiúde encontramos em alguns escritos. Tampouco o oposto e complementar: “a escola socialista”, numa visão mecanicista na qual cada “modo de produção” teria um modelo apropriado de ensino, fazendo, com isso, tábula rasa das experiências concretas, no plural, das lutas e conquistas democráticas.

Devemos pensar num ensino voltado para um futuro melhor e **possível**, isto é, que podemos vislumbrar já no presente, que, de certa forma, é uma decorrência deste no sentido de realizar suas melhores potencialidades. Um futuro melhor, tanto para o social como um todo – o avanço da democracia, da cidadania ativa, dos direitos sociais, culturais, ambientais – quanto também para os educandos – o desenvolvimento de suas inteligências múltiplas, de suas capacidades, habilidades e atitudes apropriadas para essa sociedade democrática, que vão permitir, portanto, uma auto-realização.

Este é o principal objetivo deste livro: perscrutar essas potencialidades educativas do nosso tempo, com ênfase no ensino da geografia – potencialidades decorrentes da terceira revolução industrial, da globalização e da formação de sociedades multiétnicas e multiculturais. Talvez, ele peque por otimismo. Mas, no fundo é realista no sentido de sistematizar determinadas mudanças e práticas que efetivamente ocorrem na realidade, mesmo que ainda não sejam hegemônicas. Cabe ao leitor avaliar a sua pertinência em função da realidade na qual vive; cabe, enfim, aos professores e educadores avaliarem a sua relevância em função de suas práticas, de seus alunos, de suas escolas e das mudanças que nelas ocorrem.

Afirmamos que este livro tem um longo percurso; um percurso que não se encerrou com aquela referida experiência docente,

com a troca de ideias com os alunos e professores durante nosso curso Geografia crítica e ensino. Ele prosseguiu com as dezenas de palestras e mini-cursos que realizamos em diversos recantos do Brasil, em encontros e congressos de geógrafos e/ou de educadores, em eventos patrocinados por universidades, por escolas, diretorias ou por secretarias estaduais de educação, tanto nos anos 1990 quanto nesta primeira década do século. Nesse sentido, somos gratos aos comentários, às sugestões e às críticas que recebemos em todos esses eventos, por parte de professores do ensino fundamental e médio ou, eventualmente, superior. Mesmo sendo engendrado por uma reflexão pessoal, todo conhecimento no fundo é social no sentido de fruto de uma inter-comunicação, de um processo dialógico no qual se ensina e se aprende ao mesmo tempo. Não podemos negligenciar que, no final das contas, conforme observou com sua usual perspicácia um dos maiores nomes da ciência do século XX:

“Educação é aquilo que fica depois que você esquece o que a escola ensinou.” (ALBERT EINSTEIN).

Introdução: uma apologia do ensino da geografia... e da história, da sociologia, da filosofia, da educação física e artística

Apologia, como se sabe, é um vocábulo de origem grega que significa defesa, louvor ou justificativa de alguém ou de alguma coisa. As apologias mais antigas e ainda hoje notáveis foram a que Platão fez de Sócrates e a de Péricles em relação à democracia ateniense.

Mas por que o ensino da geografia requer uma apologia?

Porque vivemos em tempos sombrios, pelo menos no que diz respeito à atividade educativa no Brasil. Vem ocorrendo uma hipervalorização de um ensino teoricamente pragmático, voltado essencialmente para ensinar os rudimentos da matemática e da língua portuguesa, a par da depreciação de todas as demais disciplinas escolares. Um recente ministro da educação quando no cargo, afirmou, sem pejo, que os vestibulares em todo o país deveriam “cobrar” somente aquelas duas disciplinas escolares, sendo todo “o resto” superficial, pouco importante para um educando que está terminando o ensino médio. Conforme a notícia amplamente veiculada pela mídia, ele expressou a seguinte opinião:

Podemos fazer só duas provas - matemática e português. Quem souber isso sabe tudo. O aluno, para fazer um curso universitário, não precisa de tudo aquilo que se coloca nos vestibulares: geografia, química. Isso ele aprende lá dentro¹.

É fato que, logo depois, quando seus assessores o alertaram sobre a impopularidade da declaração, em especial quando se lançou candidato à presidência da República, o então ex-ministro tentou se desdizer afirmando que não foi exatamente aquilo que ele havia pronunciado. Mas o dito é bastante claro e não deixa margem para dúvidas e, além disso, foi gravado por inúmeros repórteres e reproduzido, com essas mesmas palavras, em praticamente toda a mídia nacional na ocasião. Propostas estapafúrdias como essa, infelizmente, não constituem fatos isolados na vida política e cultural brasileira dos últimos anos. Nem mesmo o pioneirismo deve ser atribuído ao ex-ministro. Inúmeros secretários estaduais de educação já afirmaram tal sandice, tanto antes quanto depois da fala do ministro da educação do início do primeiro mandato de Lula como presidente. E também nos Estados Unidos do governo George W. Bush (2001-2008) foi implantada uma política educacional na qual o importante mesmo era aprender o inglês e a matemática.

Também os meios de comunicação, em geral, contribuem para estes tempos sombrios. A maior parte das colunas supostamente educativas dos nossos jornais e revistas –

¹ Declaração de Cristóvão Buarque publicada na *Folha de S. Paulo* de 03/04/2003 e em outros jornais do país nessa mesma data. Por sinal, o ex-ministro é um dos raros políticos preocupados com a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Mas até ele tem essa falta de clareza a respeito de uma educação formal apropriada para o nosso tempo.

existem raríssimas exceções – é assinada por pessoas com ideias pedagógicas (mal digeridas) da época do fordismo e da escola técnica, com frequência, divulgando juízos absurdos como esse, além de inúmeros outros semelhantes ou até piores. Um pretense educador, que escreve – geralmente parvoíces – na revista *Veja*, concorda com a ideia propalada por Buarque e vai mais além, argumentando que os baixos salários pagos aos professores no Brasil pouco têm a ver com a sofrível qualidade do nosso sistema escolar; segundo ele, nosso professorado ganha até mais que a média em termos internacionais (*sic*) e, nem por isso, estamos acima da média no que diz respeito ao aprendizado dos educandos².

Não é incomum que jornalistas com colunas supostamente educativas em revistas e jornais, de forma dissimulada ou não, enalteçam aquelas referidas redes de ensino que vendem franquias, utilizando subterfúgios como: “recebi um inteligente e-mail de um aluno do Positivo”, “um aluno do COC ou do Objetivo ganhou um concurso” não sei do que – geralmente promovido ou patrocinado pela própria escola – etc. Ao mesmo tempo, eles disparam frequentes vitupérios contra o ensino público e gratuito e, em especial, contra os professores, vistos como os culpados pela precariedade do nosso sistema escolar. Nesse bojo, no qual a preocupação essencial é o desempenho

² Ponto de vista: Cláudio de Moura Castro, in *Veja*, 13/02/2008. É bem verdade que este colunista, ao contrário de alguns outros, não esconde que tem ligações com uma das empresas que vendem franquias, tais como as redes Pitágoras, Objetivo, Positivo, COC, Anglo, Expoente e algumas outras. São redes de escolas particulares que trabalham com apostilas totalmente voltadas para os vestibulares e cujas aulas, geralmente expositivas, são repetições de conteúdos tradicionais e até mesmo, algumas vezes, panfletários, ao perceberem que um discurso pseudocrítico atrai certo público.

nos vestibulares, ensino das ciências humanas (história, geografia, sociologia), das artes e da filosofia, passa a ser alvo de rabiosos ataques. Como se a finalidade da escola fosse a de tão somente ensinar a escrever e a contar ou fazer alguns cálculos. Isso faz parte do clima intelectual predominante no Brasil dos últimos anos

O grande problema é que esse viés está se tornando hegemônico. Não fosse isso, seria até mesmo perda de tempo mencionar tais concepções pedagógicas arcaicas, as quais, no máximo, serviriam para divertir os leitores. Mas nos últimos anos, infelizmente, elas vêm ganhando terreno no debate cultural e político brasileiro. E se expandem mesmo na prática, isto é, nas legislações e no cotidiano da sala de aula de escolas particulares e inclusive públicas. Não é apenas este ou aquele jornalista ou algum político isolado, deste ou daquele partido específico, que propala essas quimeras. São pessoas oriundas de diversas vertentes político-partidárias e ideológicas – tanto de “esquerda” como de “direita”, se é que essas noções têm alguma serventia para nossa realidade atual.

Aquela primeira ideia, apregoada por um ex-ministro do PT, encontrou repercussão numa secretaria estadual da educação controlada pelo PSDB, um partido que, na teoria, possui propostas divergentes do PT. [Embora só na teoria, ou melhor, no discurso político-eleitoral, pois, na prática, não apenas a política econômica do governo Lula é um prosseguimento da política anterior, do PSDB, mas também a política educacional possui uma inegável continuidade de filosofia e de práticas: os PCNs, os exames avaliativos (mesmo que alguns tenham mudado de nome), a ênfase em tecnologia (colocar computadores e banda larga em todas as escolas públicas) e nunca em qualificação e valorização do professorado etc]. No

Estado de São Paulo, foi decretado que, a partir de 2008, todas as disciplinas escolares – assim no ensino fundamental como no médio – nada mais são do que “auxiliares” para o ensino da matemática ou da língua portuguesa. Os professores de todas as disciplinas receberam apostilas com o formato de um jornal onde há o conteúdo para ser ensinado nos três primeiros meses do ano: na geografia praticamente só mapas, escalas, fusos horários (com inúmeros cálculos para o aluno treinar matemática); na história, na sociologia e na filosofia quase que só textos curtos para os alunos treinarem a compreensão do que está escrito (auxiliando, desse modo, o aprendizado do português), e assim por diante³.

Sem dúvida que essa é mais uma das extravagantes experiências – tal como a “aprovação automática” de todos os alunos independentemente do seu aprendizado ou do desenvolvimento de suas capacidades – que constantemente são colocadas em prática no Brasil, dando a impressão de que o sistema escolar não é algo sério, mas, sim, um campo meio abandonado onde se faz de tudo (ou de nada), no qual se pratica sem aparentes consequências as ideias mais doidivas, normalmente se colocando o pessoal de mais baixo nível para gerenciar – a esposa, a cunhada ou a amante de um político importante, um cabo eleitoral de peso, um político de menor

³ Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Jornal do Aluno. Edição Especial da Proposta Curricular*. São Paulo, fevereiro de 2008. Existem versões dessa apostila para 5ª e 6ª Séries, para 7ª e 8ª, para o 1º ano do ensino médio e para o 2º e 3º anos do ensino médio. Todas as escolas estaduais receberam cópias para distribuir aos professores e alunos e, como já mencionamos, todas as demais disciplinas viraram auxiliares para o ensino da matemática ou da língua portuguesa.

expressão ou de um partido aliado que precisa ter um cargo no governo etc.

É interessante notar que essa proposição é basicamente similar ao que ocorreu nos Estados Unidos a partir do governo Bush (isto é, o filho, George W. Bush, cujo governo se iniciou em 2001 e foi até o final de 2008, após uma reeleição em 2004). Lá também se procurou⁴ reorientar a política educacional num sentido diferente do que prevaleceu (e ainda prevalece, em grande parte) desde os anos 1990, quando a partir do governo Clinton, de documentos da ONU, do Banco Mundial e especialmente da Unesco⁵, foi se popularizando a ideia de um ensino menos conteudista e mais voltado para o desenvolvimento de habilidades, atitudes ou competências por parte dos educandos: o “aprender a aprender, a ser, a fazer, a conviver”.

⁴ Escrevemos *procurou* porque o sistema educacional norte-americano é de fato descentralizado, com cada cidade elaborando – a partir de debates com a comunidade – a sua política educacional, que pode ou não coincidir com as recomendações federais. Lá o governo federal dispõe de pouco menos de 30% do total dos recursos públicos arrecadados a cada ano (impostos, taxas...), sendo que os municípios ficam com cerca de 40% desse total. É diferente do Brasil, onde de fato (embora não de direito) há uma centralização na medida em que o governo federal dispõe de grande parte desses recursos (quase 70% do total, ficando os municípios com apenas 11%, em média), o que significa que a imensa maioria dos municípios depende da transferência de verbas federais.

⁵ Cf. DALLORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*, documento da Unesco editado no Brasil pelo MEC em conjunto com a editora Cortez, em 1996. Foi elaborado por uma equipe de dezenas de educadores e várias partes do mundo e que serviu de inspiração para os PCNs do Brasil e de várias novas propostas curriculares em dezenas de outros países em distintos continentes (na Europa, América Latina, Ásia, etc.).

O governo Bush, como se sabe, foi fortemente marcado pelo neoconservadorismo⁶ e por influências religiosas da direita evangélica e ultraconservadora norte-americana. Ele buscou redirecionar não apenas a política externa dos Estados Unidos, que se tornou muito mais agressiva e unilateral, mas também boa parte da política interna. Por exemplo: diminuiu os impostos pagos pelos mais ricos; tentou, e em parte conseguiu, mudar a composição da suprema corte com vistas a torná-la mais conservadora e avessa a inúmeros direitos sociais – de homossexuais, das mulheres, de minorias étnicas – que estavam se expandindo até então. E, logicamente, procurou dar uma guinada conservadora na política educacional, a qual, sob o governo de Bill Clinton (1993-2001), tinha conhecido uma renovação com a elaboração dos novos *Standards*⁷, com o final da disciplina estudos sociais (e ampliação das aulas de geografia e história, agora separadas), enfim com uma preocupação em modernizar o sistema escolar norte-americano.

Começando com a legislação *No Child Left Behind Act* (“Nenhuma criança deixada para trás”), de 2001, o governo Bush encetou uma estratégia de promover as escolas que

⁶ A respeito da influência neoconservadora no governo Bush (2001-8), cf. as análises de FUKUYAMA, F. *O dilema americano. Democracia, poder e o legado do neoconservadorismo*. RJ, Rocco, 2006; e MEAD, W. R. *Poder, terror, paz e guerra*. RJ, Jorge Zahar editor, 2006;

⁷ No tocante à geografia, conforme mostram com detalhes HARDWICK, S. W. e HOLTGRIEVE, D. G. – (*Geography for Educators*, New, Jersey, Prentice Hall, 1996), um novo currículo – isto é, *Standard* – foi aprovado em 1994 após alguns anos de discussões que envolveram professores de todo o país. Esse novo currículo aponta para uma geografia bem menos conservadora, com a inclusão de temas como geopolítica, sistemas econômicos, relações sociedade-natureza (com seus problemas), relações de gênero, estudos de caso (o local de vivência dos alunos) etc.

“apresentem melhores resultados”, ou, em outras palavras, que tenham maiores médias em testes que medem a assimilação dos conteúdos de matemática e de inglês por parte dos alunos. Isso representou uma volta para trás, uma revalorização do ensino conteudista – onde os conteúdos “que importam de fato” seriam o aprender e a ler e escrever e a contar –, com um correlato menosprezo pelas outras funções da escola: socializar, desenvolver atitudes e valores democráticos, cultivar as múltiplas inteligências, combater todas as formas de preconceito etc. Ao mesmo tempo, essa estratégia educacional do governo Bush significou também uma desvalorização dos conteúdos e práticas das demais disciplinas escolares: geografia, história, sociologia, filosofia, artes, educação física e, inclusive – embora em menor grau –, as ciências naturais: biologia, física e química. Por sinal, no ensino das ciências (no ensino elementar) e da biologia (no ensino médio), essa “onda neoconservadora” que se propalou pelos Estados Unidos de 2001 até 2008 tentou reiteradamente enfraquecer o ensino da evolução e da genética, isto é, do neodarwinismo. As escolas públicas foram encorajadas a ministrarem o “design inteligente” – ou seja, uma volta pretensamente sofisticada à explicação bíblica para a origem do universo, da vida e do ser humano –, praticamente uma volta à Idade Média, ao período anterior à revolução científica iniciada no século XVII!

Apesar das declarações ou opiniões pouco fundamentadas de alguns educadores, jornalistas e políticos brasileiros, segundo as quais “o ensino não conteudista fracassou” (o que significa, para um bom entendedor, que devemos reforçar o ensino tradicional, mas agora valorizando mais – ou quase que somente – a matemática e o português), o que fracassou de fato e de forma retumbante foi essa política neoconservadora. Ela malogrou tanto na política externa, na econômica e mais ainda

na educacional. Na primeira, basta lembrar o “atoleiro” em que os Estados Unidos se meteram no Iraque e no Afeganistão, a par da enorme perda de popularidade desse país no mundo e em especial no Oriente Médio, fato que fez recrudescer o terrorismo. Na política econômica, o resultado mais visível foi a recessão deflagrada a partir de setembro de 2008 com o colapso nos empréstimos imobiliários nos Estados Unidos, que atingiu o setor financeiro global e produziu uma retração na produção com aumento do desemprego e da inflação, queda vertiginosa do valor do dólar, subida nos preços internacionais dos alimentos e, notadamente, uma incapacidade da política conservadora, cuja solução sempre é diminuir os impostos pagos pelos mais ricos, em minimamente diminuir os efeitos dessa crise. E, no que se refere à política educacional conservadora e conteudista, inúmeros educadores, associações de docentes e institutos de pesquisas de boas universidades norte-americanas demonstraram nos últimos anos que essa estratégia, inaugurada com o *No Child Behind Act*, produziu resultados catastróficos para o sistema escolar do país e, conseqüentemente, para a formação dos jovens.

Os testes como o NAEP, aplicado a cada ano nas escolas norte-americanas para medir o seu progresso e, assim, receber verbas de acordo com o seu desempenho, avaliam basicamente conteúdos e, em especial, conteúdos de matemática e inglês, ignorando os cuidados com o corpo, a sensibilidade, a criatividade, o espírito crítico, a sociabilidade etc. Isso gerou distorções. Como constataram várias pesquisas, a desvalorização da educação física nas escolas, por exemplo, levou a um significativo aumento no índice de obesidade entre

os estudantes norte-americanos, inclusive crianças⁸. Como não podia deixar de ocorrer, o fato de as escolas públicas receberem maiores ou menores verbas de acordo com o desempenho de seus estudantes nesses testes de conteúdo fez com que elas – ou pelo menos uma boa parte delas – se voltassem exclusivamente para esse objetivo, tornando-se assim “cursos preparatórios”, o que as degradou. Além disso, nessas escolas os estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem são deixados de lado, e as minorias étnicas (com as suas culturas específicas) são ignoradas⁹. Enfim, os verdadeiros objetivos da escola – preparar o aluno para a vida, contribuir para desenvolver suas competências ou habilidades, ou inteligências múltiplas, formar cidadãos no sentido pleno do termo – são relegados a um

⁸ Cf. Trickey, H. *No child left out of the dodgeball game?* In CNN.com. Capturado em março de 2008. Convém notar que nos Estados Unidos – e também na França, Alemanha, Japão etc. – a disciplina escolar educação física não consiste somente em praticar esportes ou ginástica, mas também aprender noções de alimentação balanceada e vida saudável. Esse teste NAEP (*National Assessment of Educational Progress*) existe nos Estados Unidos desde 1969 e não avalia somente essas duas disciplinas, mas também história, geografia, biologia (ou ciências, no ensino elementar) etc. A ênfase no inglês e na matemática – e também maiores ou menores verbas para as escolas de acordo com o desempenho de seus alunos nessas duas disciplinas – começou com o governo Bush.

⁹ Veja-se sobre esses itens depoimentos de inúmeros professores e educadores na revista *Teacher Magazine*, cujo endereço eletrônico é www.teachermagazine.org/; e também o estudo coordenado por ANEY, W. *Evidence on Education under NCLB (and How Florida Boosted NAEP Scores and Reduced the Race Gap)*. Center for the Study of Testing, Evaluation and Education Policy. Lynch School of Education. Boston College, 2007. *A fortiori*, o nome correto para essa política deveria ser *All Child left behind* [“Todas as crianças deixadas para trás”], pois tem um viés massificador e não leva em conta a individualidade de cada educando.

segundo plano. Até mesmo os alunos mais talentosos – por exemplo, com aptidões especiais para a música, a pintura, a história e até mesmo para inovações tecnológicas – não são incentivados e, muito pelo contrário, são encarados como um problema a ser reprimido nesses “cursos preparatórios” para os testes¹⁰.

Como afirmou, a partir de uma pesquisa em centenas de escolas públicas norte-americanas, um professor universitário especialista em psicologia educacional:

A pressão para que todos obtenham notas mais altas nos testes e a demanda para que todos os alunos exibam alta proficiência em leitura, matemática e [em parte] ciências está provocando reverberações em todos os níveis da educação, resultando em alunos estressados na última série do ensino médio, alunos violentos na 8ª. série, alunos com *déficit* de atenção na 3ª, e alunos de 4 anos que tiveram suas infâncias roubadas. Não se pode permitir que essa situação continue. É hora de retornarmos às grandes questões do crescimento humano e da aprendizagem: Como podemos ajudar cada criança a alcançar o seu verdadeiro potencial?¹¹

Em síntese, como declarou o educador David Elkind¹², nos dias de hoje existem basicamente dois grandes modelos ou tipos diferentes de escola em confronto: aquela voltada para

¹⁰ Cf. CLOUD, J. “The Genius Problem”, in *Time*, 27 July 2007, p. 40-46.

¹¹ ARMSTRONG, T. *As melhores escolas*. Porto Alegre, Artmed, 2008, p.16.

¹² In ARMSTRONG, op. cit., apresentação.

“resultados”, ou melhor, para o desempenho de seus alunos nos testes que medem a assimilação de conteúdos; e a escola voltada para fazer com que os educandos pensem por conta própria, independentemente dos *slogans*, das ideias preconcebidas ou estandardizadas. Sem dúvida que dentro de cada um desses tipos podem existir nuances ou algumas diferenças neste ou naquele aspecto: aquela primeira pode ser de inspiração pentecostal ou evangélica, mórmon, tão somente mercantil ou meramente tradicionalista; e a segunda pode ser inspirada nas demandas da sociedade nesta época de revolução técnico-científica, nas ideias de Piaget, Montessori, Pestalozzi, Gardner ou qualquer outro educador do mesmo calibre.

O primeiro tipo de escola é conteudista – **qualquer que seja o conteúdo a ser memorizado**, sejam os nomes de capitais, de unidades do relevo ou de rios, sejam os modos de produção e as formações sócio-econômicas ou sócio-espaciais. A segunda, mesmo não eliminando os conteúdos (algo impossível, pois é a partir deles que se vai refletir, discutir, extrapolar, deduzir etc.), enfatiza mais o desenvolvimento das atitudes, habilidades e competências. Naquele primeiro tipo de escola, **o conteúdo é o objetivo final**, isto é, a assimilação disto ou daquilo, sejam informações ou conceitos. No segundo tipo, **o conteúdo é um instrumento** para atingir os verdadeiros objetivos educacionais. Na escola conteudista, o que se almeja é um bom desempenho em determinados testes ou exames. O educando, aqui, é visto como cabeça, memória, assimilação de conteúdos. Naquele segundo tipo de escola, o objetivo é outro: formar cidadãos plenos, pessoas que desenvolvam as suas potencialidades, que aprendam a (con)viver numa sociedade democrática. Isso significa que se trabalha o ser humano na sua plenitude – não apenas a “inteligência” vista de forma tradicional, como assimilação de conteúdos escolares, e sim

como sociabilidade, equilíbrio emocional, ausência de preconceitos, criatividade, raciocínio lógico, espírito crítico, sensibilidade estética e artística etc. – ou seja, as múltiplas inteligências. O primeiro tipo de escola, mais tradicional, valoriza tão somente – e mesmo assim de forma muito parcial – dois tipos de inteligência, a lógico-matemática e a linguística, negligenciando completamente as demais inteligências do ser humano: a espacial, a musical, a físico-cinestésica, a interpessoal, a intrapessoal, a naturalista, a espiritual, a existencial e outras¹³.

Esses dois tipos ou modelos de escola estão em confronto hoje nos Estados Unidos, principalmente, e também em vários outros países, inclusive no Brasil, mesmo que por aqui, como sempre, estejamos vários anos atrasados nas discussões e principalmente nas práticas mais avançadas. Mas, além dessa diferença – digamos assim – “ideológica” (na falta de um termo melhor), na qual a escola conteudista é defendida pelos (neo)conservadores ou pela “direita” e a escola das competências, habilidades, atitudes etc., pelos liberais ou pela

¹³ Cf. GARDENER, Howard. *Inteligência, um conceito reformulado*, Rio de Janeiro, Objetiva, 2001, p. 56-85. O autor, tido como criador da ideia de múltiplas inteligências, no plural, inicialmente detectou sete delas, sendo que posteriormente incluiu mais três, deixando ainda em aberto a possibilidade de se descobrirem outras. Também proferiu sérias críticas à escola tradicional que só valoriza aqueles dois tipos “clássicos” de inteligências, que antes eram confundidos e tidos como uma única inteligência no singular. Assinalou ainda que todas as inteligências são interdependentes, uma ajudando no desenvolvimento de outras, e que não é nada aconselhável valorizar principalmente a matemática e o idioma pátrio.

“esquerda”¹⁴, existe ainda uma questão mercantil, uma questão do dinheiro envolvido e de quem vai se apossar dele.

A recente expansão dessas ideias educativas tradicionais no Brasil não se deve apenas à influência dos Estados Unidos do governo Bush – isto é, do neoconservadorismo –, mas também – e principalmente – a interesses materiais. Em primeiro lugar, trata-se da defesa da “indústria dos vestibulares”, essa atividade que gera vultosos lucros e cargos importantes e bem remunerados no Brasil e que inclui não apenas os cursinhos pré-vestibulares como também as fundações que cuidam dos vestibulares. Essa indústria se sente ameaçada pelos novos critérios que começam a ser implementados em algumas boas universidades para selecionar seus alunos, os quais não valorizam tão somente o conteúdo assimilado e sim outros

¹⁴ É bom deixar claro que o significado de “direita” e “esquerda” varia muito de acordo com o tempo e o espaço, com o contexto afinal. Por exemplo: ser liberal nos Estados Unidos, principalmente, e também em partes da Europa Ocidental, é ser de “esquerda”, embora aqui na América Latina, devido à enorme influência de um marxismo vulgar, isso seja visto como direitista. E ser estatizante e centralista, repudiando completamente o mercado, aqui é normalmente tido como atributo da “esquerda”, embora nos Estados Unidos esta fique horrorizada com tais ideias autoritárias. Mas no final das contas, não estamos aqui preocupados com o significado desses problemáticos rótulos políticos e, sim, com a oposição entre esses dois tipos de escolas. O importante é que os defensores da escola conteudista são conservadores no sentido de valorizarem o aprendizado passivo, sem questionarem de onde vieram tais ou quais conceitos ou informações que devem ser assimilados e reproduzidos nos exames. Os defensores da escola de competências, atitudes e habilidades, por sua vez, são progressistas no sentido de combaterem preconceitos (inclusive de orientação sexual, algo abominado pelos conservadores), de reconhecerem e até estimularem as diferenças (mas não as desigualdades) e o direito de ser diferente.

fatores ligados à justiça social ou a novos tipos de avaliação: cotas para estudantes de escolas públicas, para descendentes de africanos e/ou de indígenas, currículo escolar acompanhado por entrevistas com os candidatos, o desempenho dos estudantes nos exames do Enem etc.

Em segundo lugar – algo que tem um peso muito maior –, trata-se da defesa e da expansão daquelas referidas empresas educativas que vendem franquias, aquelas indústrias que crescem no Brasil há pelo menos uns 20 anos, abrindo novas escolas ou vendendo seus nomes e apostilas para outras. Sabemos que muitos políticos importantes (deputados, senadores e até, eventualmente, ministros ou secretários estaduais, além de outros) são donos, sócios ou representantes dessas empresas (ou eleitos com o seu apoio), as quais, além disso, contratam jornalistas para promoverem a sua causa na mídia. Essas empresas têm uma filosofia educacional (se é que podemos usar esse conceito) claramente conteudista: sua propaganda basicamente enaltece os alunos que se saíram bem neste ou naquele teste, principalmente neste ou naquele exame vestibular para as melhores universidades. Esse fato leva muitos pais de alunos a quererem que a escola de seus filhos também tenha essa mesma orientação, pois no final das contas desejam que estes ingressem num curso superior, de preferência de boa reputação. Essa propaganda, via de regra, é falsa e enganosa, mas o que importa é que funciona, ou seja, atrai matrículas.

Inúmeras pesquisas em universidades de renome no país (USP, Unicamp, UNB, UFRJ e várias outras), feitas por diretórios acadêmicos de alunos, por associações de professores e até por alguns institutos de pesquisa, mostraram cabalmente que não é verdade que essas empresas coloquem proporcionalmente mais

alunos do que outras escolas com orientação diferente, inclusive algumas boas escolas públicas. Na verdade, essas empresas – Objetivo, COC, Positivo, Pitágoras etc. –, **em termos percentuais colocam menos alunos** nesses vestibulares importantes, nos quais há maior procura, do que algumas boas escolas públicas – e menos ainda do que as boas escolas particulares que seguem outras filosofias (isto é, escolas montessorianas, piagetianas, inspiradas total ou parcialmente nas ideias de Steiner, de Wygotsky, de Perrenoud etc.). *Ipso facto*, é inclusive raro encontrar algum ex-aluno dessas empresas em cursos disputados nas melhores universidades do país. Isso é mais grave ainda quando recordamos que cada uma dessas redes de escolas possui no total dezenas ou até centenas de milhares de alunos que a cada ano finalizam o ensino médio. Ou seja, elas possuem uma quantidade muitíssimo maior de alunos tentando ingressar num curso superior do que algumas escolas de menor porte, que, contudo, aprovam mais alunos nos vestibulares com maior concorrência.

Como já testemunhamos inúmeras vezes – pelo depoimento de estudantes universitários que se destacaram no vestibular da USP, onde lecionamos –, essas empresas via de regra precisam **pagar** para algum vestibulando, que passou em primeiro lugar neste ou naquele curso famoso e bastante procurado, para que ele declare que foi aluno de alguma escola franqueada. Normalmente, ele recebe algum tipo de gratificação – um carro novo ou algo semelhante – para que o seu nome saia nos jornais e/ou em *outdoors* como um ex-aluno desta ou daquela empresa que vende franquias (uma delas em especial, com sede em São Paulo, utiliza constantemente esse tipo de estratégia promocional). Mas as notícias sobre esse fato pouco saem na mídia, embora com frequência possam ser encontradas em

jornais universitários, em boletins de algum diretório acadêmico que fez uma enquete ente os calouros para averiguar onde eles estudaram etc. Em contrapartida, a propaganda dessas empresas, que mentem desavergonhadamente dizendo que foram as “que mais aprovaram” neste ou naquele vestibular da USP, da UFRJ ou da Unicamp, saem todos os anos em várias páginas de jornais e revistas, nos *outdoors* que poluem as vias públicas, na rádio, na televisão etc. Joseph Goebbels, ministro nazista para a propaganda, já dizia nos anos 1930 que “uma mentira repetida constantemente torna-se verdade”.

Se analisarmos o desempenho das escolas no Enem – exame nacional de ensino médio elaborado e aplicado desde 1998 pelo MEC – vamos constatar que é extremamente difícil encontrar alguma dessas empresas que trabalham com apostilas e vendem franquias na lista das melhores escolas¹⁵. Esse fracasso se torna

¹⁵ No *ranking* das 20 melhores escolas brasileiras dos exames do Enem de 2006, 2007 e 2008 – isto é, com os alunos que tiraram as maiores médias nesses exames –, não encontramos **nenhuma** dessas redes que vendem franquias. Foram em média 15 escolas particulares e 5 públicas (geralmente escolas de aplicação de universidades ou escolas federais), sendo que todas elas usam bons livros didáticos, têm atividades em período integral e possuem metodologias diferenciadas com a aplicação das ideias de bons educadores. Quando olhamos a lista por município, notamos abismados que essas redes – Objetivo, COC etc. –, que todos os anos anunciam com estardalhaço que aprovaram a maioria dos alunos nos vestibulares mais concorridos, **não constam sequer da lista das 50 melhores escolas de São Paulo!** Essa lista varia pouco de um ano para outro, com praticamente as mesmas escolas ocupando as melhores posições no *ranking*, havendo somente variações na posição de cada uma. Pode-se consultar a lista de escolas de todo o Brasil, ou por município, no endereço eletrônico do Inep: <http://www.enem.inep.gov.br/>

mais acentuado quando lembramos que essas empresas, em geral, lidam com alunos de classe média alta, que via de regra não trabalham (portanto, teoricamente, têm mais tempo para estudar), possuem computadores pessoais em casa, têm mais recursos para viajar, comprar livros, ir ao cinema, ao teatro etc., elementos que sabidamente reforçam o desempenho escolar. E o Enem é um exame avaliativo do nível dos alunos do ensino médio de qualidade indiscutivelmente superior aos vestibulares, inclusive os melhores (ou menos ruins) deles, pois é constituído por questões que não exigem apenas memorização de conteúdos ou de fórmulas e, sim, raciocínio, extrapolação e aplicação de conceitos, dedução ou indução etc. (por exemplo: questões com textos, gráficos e mapas para serem interpretados, sendo que a resposta já se encontra neles próprios, bastando usar determinadas competências ou habilidades para encontrá-las, algo aparentemente simples mas que engendra um baixíssimo índice de acertos, principalmente por parte de alunos de escolas tradicionais e conteudistas). O mais importante é que não é tão fácil inventar uma propaganda enganosa quanto ao resultado no Enem tal como se faz com os vestibulares, pois o próprio MEC, através do INEP, elabora e coloca na internet a lista das escolas cujos alunos tiveram os melhores (e os piores) desempenhos¹⁶. Além disso, ao contrário da imensa maioria dos vestibulares, o aluno que se inscreve no Enem tem que declarar antecipadamente em que escola estudou ou estuda, e isso será reproduzido nos resultados do Enem, atrapalhando os planos das empresas que caçam os primeiros colocados para convencê-los a deixar sair seus nomes como ex-alunos delas.

¹⁶ Vide o site do Inep citado na nota de rodapé anterior.

Apesar disso, notamos que até em escolas públicas essa orientação mercantilista e pragmática está avançando. Uma reportagem do jornal *O Estado de S. Paulo*, de 13/04/2008 (Caderno A, p. 30), por exemplo, mostrou que pelo menos 150 municípios paulistas contratam sistemas apostilados privados para as escolas públicas de suas redes, o que representa 23% das 645 cidades do Estado. Como diz a reportagem, essas cidades gastam juntas, no mínimo, R\$ 100 milhões por ano para receberem material didático e uma “assessoria”, sendo que na verdade essas escolas recebem livros didáticos do governo federal por intermédio do MEC (e eventualmente recebem livros didáticos da Secretaria Estadual da Educação), de muito melhor qualidade que as apostilas. Esses compêndios, ao invés de serem utilizados, muitas vezes ficam amontoados e abandonados em alguma sala ou são jogados fora. Qual é a real motivação para isso? Sem dúvida que não é dispor de um material didático de qualidade superior. Os livros distribuídos pelo MEC ou por alguns governos estaduais sempre passam antes por uma avaliação realizada por equipes de professores universitários reconhecidamente competentes em suas áreas. As apostilas, por sua vez, não passam por nenhuma avaliação externa de qualidade. Elas, em geral, possuem erros conceituais grotescos, além de copiarem trechos inteiros de alguns livros didáticos sem citar a fonte, adaptando ou resumindo os conteúdos e principalmente as atividades para tentarem descaracterizar o plágio e realizarem uma adequação ao formato das apostilas e à orientação pedagógica conteudista, o que gera inúmeros equívocos nos conceitos. Por que esse desperdício de recursos financeiros – comprar material didático quando o governo já o distribui gratuitamente para as escolas públicas? Não vamos afirmar taxativamente nada para não incorrer em injustiças (ou abrir brecha para algum processo

judicial), mas será que não existe alguma forma de desvio de recurso público, de alguém levando uma percentagem desse valor por baixo do pano, isto é, de forma não declarada legalmente? É apenas uma interrogação...

Nosso objetivo neste livro, enfim, é mostrar o novo papel da escola e do ensino no século XXI, na época da terceira revolução industrial e da globalização. Procuraremos evidenciar a renovada importância – que, como veremos, cresce com a globalização e com a problemática ambiental – de um determinado tipo de ensino da geografia nas escolas elementares e médias. Da geografia sim, embora sem nunca menosprezar as demais disciplinas escolares – nem mesmo a matemática e a língua portuguesa, que inegavelmente são fundamentais para a formação plena do aluno e, no final das contas, estão sendo instrumentalizadas por essa concepção mercantil e neoconservadora de educação. Sem dúvida que os nossos alunos devem aprender a ler e a escrever corretamente, e a realizar com competência as operações matemáticas que são imprescindíveis na vida cotidiana de todos. Ninguém questiona esse fato. Só que a escola não se resume a isso. A escola é uma instituição na qual os jovens devem aprender a serem cidadãos plenos, isto é, cidadãos ativos e não meramente passivos, devendo ainda aprender a cuidar do seu corpo e do meio ambiente, a conhecer o mundo em que vivemos em todas as suas escalas geográficas, a dominar pelo menos os rudimentos da metodologia científica, a discernir o que é confiável no amontoado de informações falsas ou enganosas que recebemos a cada dia, além de desenvolver e aprimorar as suas inteligências múltiplas, as suas habilidades, competências e atitudes democráticas – de respeito aos outros, de ausência de preconceitos, de aprender a conviver, de aprender a trabalhar em equipe e a liderar de forma positiva etc.

A escola não é – ou não deve ser – um local onde somente se aprende conteúdos, principalmente aqueles do idioma pátrio (seja o inglês ou o português) e de matemática. Isso também é uma de suas funções, mas não a mais importante. Como mostraremos nos capítulos a seguir, a escola do século XXI deve ser integral e voltada para o ser humano em sua plenitude, isto é, não para se sair bem neste ou naquele exame ou teste e sim para se sair bem na vida social, na condição de ser humano completo. Isso por exigências ou demandas tanto da sociedade democrática, da globalização, das mudanças demográficas (com o progressivo envelhecimento da população) e da economia (com o avançar da revolução técnico-científica e das novas necessidades do mercado de trabalho). Na verdade, a escola conteudista de inspiração neoconservadora, que se apega a conteúdos exigidos por determinados exames ou a vestibulares, é uma reação fundamentalista e talvez momentânea contra esse avanço da escola integral e voltada para desenvolver o ser humano em sua plenitude, em suas múltiplas inteligências e competências. Uma reação sem a menor dúvida imbuída de interesses monetários, que perduram por muito tempo e colocam os interesses de alguns acima dos da sociedade. Com esse intuito, alguns jornalistas são contratados para constantemente promoverem a sua causa na mídia, além da propaganda que a cada semana ocupa páginas inteiras em revistas e jornais de grande tiragem. Por esse motivo ela conta com o apoio constante e explícito de uma boa parcela da mídia no país. Uma reação que deve ser combatida por todos que almejam um Brasil melhor, mais justo e democrático, mais moderno enfim.

A escola para o século XXI

Sabemos que o sistema escolar moderno nasceu com a revolução industrial e também com a formação e a expansão dos Estados nacionais. O primeiro sistema escolar de fato, nascido com a sociedade moderna, iniciou-se no final do século XVIII e se popularizou no século seguinte. A escola do século XIX era voltada, basicamente, para inculcar a ideologia nacionalista e preparar os jovens para a economia de mercado em expansão. A escola do século XX, por sua vez, foi o sistema escolar da segunda revolução industrial. De uma forma geral, ela continuou com aquelas funções, mas acrescentou outras, principalmente a de proporcionar um mínimo de formação técnica ou profissionalizante, em especial no ensino médio. Tanto a escola do século XIX como a do século XX eram conteudistas, valorizando mais os conceitos e as informações do que as competências, habilidades ou atitudes dos alunos. Às vezes, como no caso das escolas técnicas ou fordistas do século XX, elas valorizavam o aprendizado de “macetes” de determinadas profissões. A escola do século XXI, como tentaremos demonstrar, será a primeira – salvo raras exceções de escolas isoladas (por exemplo, inspiradas nas ideias de Fröbel ou Pestalozzi no século XIX, de Freinet, Montessori, Piaget ou Vygotsk no século XX etc.) – que não

enfatizará basicamente o conteúdo e, sim, a formação do ser humano em sua plenitude.

Nas linhas a seguir, mostraremos de forma sucinta como cada época enfatizou tal ou qual aspecto na escola. Daremos ênfase ao mercado de trabalho que, sem dúvida sempre foi, desde pelo menos a revolução industrial iniciada em meados do século XVIII (e que marcou a consolidação do capitalismo como sistema hegemônico e, na verdade, criou os primeiros sistemas escolares públicos em todo o mundo), o grande condicionante da atividade educativa: o grande condicionante sob a ótica do Estado e, conseqüentemente, das políticas educacionais. Mas isso não quer dizer que não existiram outras influências: culturais, políticas e ideológicas, no sentido de projetos pedagógicos alternativos; influências que também foram sentidas, em maior ou menor proporção dependendo do lugar e época, que sempre fizeram o sistema escolar sofrer inflexões neste ou naquele sentido.

A escola do século XIX

Na verdade, o sistema escolar público e obrigatório para as massas populares foi em grande parte fruto da consolidação ou construção dos Estados nacionais no século XIX e também da primeira revolução industrial, por sinal dois processos coevos e inseparáveis. A revolução industrial se iniciou na Inglaterra em meados do século XVIII e prosseguiu – tendo se espalhado para outros Estados europeus, além de para o Japão, a Rússia e os Estados Unidos – até o final do século XIX. Ela foi marcada pela hegemonia britânica, pelo carvão como principal fonte de energia e pela grande concentração da atividade industrial em termos do espaço mundial. As principais indústrias eram as

têxteis e as de bens de consumo não duráveis. Ela criou a divisão internacional do trabalho entre as nações exportadoras de bens manufaturados e as outras, a maioria, exportadoras de matérias-primas com preços em geral sensivelmente inferiores aos primeiros. A indústria moderna, nascida com a primeira revolução industrial, contribuiu para acolher as massas trabalhadoras que migravam do campo para as cidades, e também para modernizar o campo, expulsando pessoas. Mas essa ressocialização das pessoas, que se tornavam moradores urbanos, implicou em novos valores (de tempo e espaço, de felicidade, de futuro desejável etc.) e também na adoção de determinados hábitos (de manipular dinheiro no dia a dia, por exemplo). Esses valores e hábitos necessitaram de uma nova instituição para serem inculcados nas novas gerações: o sistema escolar, formado tanto pelas redes de escolas públicas quanto pelas particulares, mas que passaram a ser submetidas a um controle estatal.

A escola implantada no final do século XVIII e principalmente no século XIX, inicialmente nos países europeus e em alguns outros (Estados Unidos e Japão) que também acompanharam a industrialização clássica daquele momento, também era uma instituição voltada para enaltecer ou reforçar o patriotismo. Isso porque a ideia de “mercado nacional” ganhava força e impulsionava as mudanças político-territoriais que criaram ou consolidaram os Estados-nações contemporâneos. Como mencionamos, ela também era direcionada para inculcar um novo sistema de valores e de hábitos mais adequados à sociedade mercantil, produtora de mercadorias. Tempo como valor de troca (“se gasta e não mais se vive”), espaço como lugares geometrizados e fixados por uma divisão do trabalho, um mínimo de matemática (afinal se mexia cada vez mais com dinheiro, com contas), um idioma “pátrio” ou oficial (os outros

viravam “dialetos”) a ser aprendido, uma história e uma geografia chauvinistas: esses foram os alicerces básicos da escola da primeira revolução industrial.

O fundamental não era fornecer uma preparação técnica ou profissionalizante (como ocorreria mais tarde, no século XX) e nem mesmo distribuir diplomas. O mais importante era **alfabetizar** as massas, algo que incluía não só aprender a ler e escrever o básico no “idioma pátrio”, mas também ter um mínimo de habilidade em matemática e determinadas informações em ciências, história e geografia. Muito diferente da escola – ou melhor, das pouquíssimas escolas, que não formavam uma rede e muito menos um sistema – predominante no Ocidente da Idade Média até o final do século XVIII, que era uma instituição para poucos (somente para filhos da nobreza, ou de parte dela), particular (da Igreja) e voltada primordialmente para ensinar o latim e a teologia.

O final do século XVIII e, principalmente, o século XIX, dessa forma, **criaram o sistema escolar** tal como conhecemos nos dias de hoje. Isto é, engendraram pouco a pouco uma obrigatoriedade de se colocar todas as crianças nas escolas, no ensino fundamental. Construiu-se um currículo mais ou menos padronizado, elaborado e fiscalizado pelo Estado. Estabeleceu-se os graus de ensino (elementar, médio e universitário), que formam uma pirâmide, os certificados ou diplomas (que devem ser reconhecidos pelo poder público), e assim por diante. Um sistema ligado ao Estado nacional que também era construído – ou se consolidava – nesse período. Ao mesmo tempo, um sistema de ensino adequado às novas demandas do mercado de trabalho com a urbanização, a industrialização e a proletarianização da força de trabalho.

A escola do século XX

A segunda revolução industrial mudou um pouco esse quadro. Ela foi iniciada no final do século XIX, embora seja de fato típica do século XX. Foi marcada por certo espalhamento ou expansão espacial (nos países ditos “desenvolvidos” e também em alguns da periferia) da atividade industrial e pela hegemonia dos Estados Unidos. A principal fonte de energia foi o petróleo e as indústrias de vanguarda nesse período eram as automobilísticas e outras normalmente ligadas a ela: petroquímicas, siderúrgicas, metalúrgicas etc.

Dois traços marcantes dessa segunda revolução industrial foram o **taylorismo** e o **fordismo**. O taylorismo, ou “administração científica”, de forma simplificada, consistiu numa técnica de gerenciamento que controlava bem mais os trabalhadores ou funcionários com vistas a ampliar a produtividade do trabalho. “Dividir para reinar” foi o seu lema, e com isso produziu um controle rígido sobre o tempo necessário a uma dada tarefa, automatizando os gestos a partir do exemplo de operários modelos. Quanto ao fordismo, ele pode ser definido fundamentalmente pelo lema “Produção em massa e consumo em massa”. Ou seja, é identificado com a linha de montagem, com a produção em grande escala e estandardizada, com a concentração técnico-administrativa e o gigantismo (“maior é melhor”). Isso tudo leva a um enorme desperdício no uso de recursos naturais. Primeiro se fabrica e depois se vende – e para isso existia a publicidade, cuja função era criar necessidades –, e, no processo de fabricação, o importante não é a qualidade e, sim, a quantidade, mesmo que haja uma enormidade de refugos, de mercadorias que serão inutilizadas na medida em que foram mal produzidas. Tanto o taylorismo quanto o fordismo aprofundaram a divisão do

trabalho nas empresas (e também entre elas, notadamente o fordismo), exigindo, assim, funcionários mais especializados, isto é, que só faziam um tipo específico de serviço. Isso evidentemente gerou impactos na escola.

O sistema escolar da segunda revolução industrial significou, além do prosseguimento da alfabetização das massas (o ensino público e obrigatório iniciado no final do século XVIII), uma extensão desse ensino até o nível médio e principalmente uma criação e expansão das escolas técnicas ou profissionalizantes. Foi uma época de valorização dos diplomas, da especialização (não confundir com qualificação) da mão de obra e dos cursos técnicos ou fordistas, isto é, que ensinavam procedimentos ou “macetes” de uma dada profissão. A força de trabalho típica da segunda revolução industrial foi o operário ou funcionário **especializado**, diferentemente do operário sem grande especialização do século XIX. Só que ocorreu uma diminuição no tempo de trabalho. Na primeira revolução industrial, a média diária de trabalho era de 12, 14 ou até 16 horas. Em contrapartida, no transcorrer do século XX, graças ao aumento da produtividade do trabalho, em grande parte possibilitada pelo taylorismo e pelo fordismo (além das lutas trabalhistas, evidentemente, que afinal das contas concretizaram essa possibilidade aberta pela evolução técnica), essa média atingiu o ponto ideal de 8 horas.

Na escola do século XX, o fundamental era a aplicabilidade do saber, a razão pragmática. Nas escolas “normais” – isto é, as que não eram fordistas ou profissionalizantes –, os alunos e principalmente os seus pais preocupavam-se essencialmente com o futuro vestibular, isto é, com o ingresso na universidade (qualquer que fosse a forma desse vestibular: exames que cobram conteúdos assimilados ou currículo escolar do

candidato). Em outras palavras, eles se preocupavam de fato é com o futuro mercado de trabalho, pois ingressar numa boa faculdade era valorizado de forma direta pelo maior ou menor rendimento que esse tipo de diploma proporcionaria¹. Até mesmo no ensino fundamental e médio “normal” ou não profissionalizante, a preocupação sempre foi e continua sendo, pelo menos no Brasil, com a “utilidade”, em termos mercantis, do conhecimento, sendo secundária a sua importância para desenvolver as potencialidades do educando.

A ideia predominante na escola fordista, na escola que predominou dos anos 1920 até pelo menos a década de 70, era a de que se “aprendia” a trabalhar, ou se “aprendia” uma profissão na escola (daí os cursos “profissionalizantes” terem sido enaltecidos nessa época), ou então a escola tinha algum defeito. Infelizmente, até hoje alguns – inclusive jornalistas e pretensos educadores – ainda cultivam esse imaginário, principalmente em países periféricos como o nosso.

¹ Em grande parte, isso até hoje é assim, principalmente no Brasil. Quando se examina a relação candidato/vaga nos vestibulares, se constata que há uma correlação entre as profissões que em geral são mais valorizadas *em termos de rendimentos* e uma maior procura por parte dos candidatos. Isso fica bastante evidente com as variações temporais, isto é, profissões pouco valorizadas que se tornaram bem remuneradas com o transcorrer do tempo, das mudanças no mercado de trabalho, cuja procura por parte dos vestibulandos aumenta proporcionalmente. Cursos de publicidade ou mesmo jornalismo, por exemplo, nos anos 1970 quase não tinham procura nos vestibulares e, hoje, estão entre os mais disputados. Ocorre também o inverso: nos anos 1970 o curso de geologia na USP, por exemplo, era bastante procurado nos vestibulares (mais de 40 candidatos por vaga) e mais recentemente, em 2007-8, em face de uma crise no mercado de trabalho, a procura diminuiu sensivelmente (menos de 8 candidatos por vaga).

A escola da terceira revolução industrial

Vivemos, atualmente, a expansão da terceira revolução industrial, também conhecida como produção pós-fordista ou revolução técnico-científica. Ela já é marcante nos Estados Unidos, no Japão, em países da Europa Ocidental e em vários outros, embora ainda conviva com o final (e a permanência de inúmeros traços) da segunda revolução industrial. Alguns elementos são definidores desta nova revolução industrial e tecnológica. Primeiro, o final gradativo da hegemonia norte-americana e da era do petróleo. Segundo, mais importante, o advento e a constante expansão de novos setores industriais de ponta ou de vanguarda – tais como a informática e as telecomunicações, a biotecnologia, a robótica, a microeletrônica etc. –, que substituem as indústrias petroquímicas, siderúrgicas e automobilísticas como as que definem o ritmo de desenvolvimento da sociedade moderna.

O declínio da hegemonia dos Estados Unidos já é uma realidade, embora contestada por alguns. Por um lado, há o avanço da China, principalmente, como também do Japão e dos “tigres asiáticos”. Por outro lado, existe a consolidação e a expansão da União Europeia, que se constitui hoje na nova maior economia (e mercado) do globo. Isso sem esquecer a (ainda frágil) recuperação da Rússia, ou mesmo da progressiva e segura ascensão da Índia. É lógico que os Estados Unidos, nesta primeira década do século, ainda prosseguem como a grande potência político-militar e uma das grandes potências econômicas do globo. Na verdade, ainda é a maior economia nacional do planeta, embora em vias de ser ultrapassada pelo rápido crescimento chinês. Mas não é mais “a” grande potência mundial, ou a “superpotência solitária”, como afirmou Samuel Huntington nos anos 1990, pois aos poucos vai se esboçando

na ordem mundial uma nova multipolaridade, mesmo que ela tenha sido aparentemente obnubilada pela fracassada política unilateral do governo Bush.

Novas indústrias, no sentido amplo do termo (pois a indústria de transformação cede a cada dia seu papel motor para os **serviços** modernos: a produção de *softwares* para computadores torna-se mais importante que a fabricação de *hardwares*; a pesquisa biotecnológica representa já um valor maior que a produção agrícola; o engendramento de *designs*, de ideias, de procedimentos etc., ganha um crescente espaço monetário em consonância com uma desvalorização da fabricação material de objetos) já constituem os setores de vanguarda nos dias atuais. A informática e a robótica, a biotecnologia (impulsionada em especial pela engenharia genética), a microeletrônica, a química fina, as telecomunicações e as indústrias de novos materiais: esses são setores que dependem muito mais da ciência e da tecnologia – e as utilizam muito mais – quando comparados com aqueles outros setores ou indústrias (têxteis, automobilísticos etc.), que foram de vanguarda ou típicos da primeira ou da segunda revolução industrial. Nestes novos setores de ponta, o fundamental são as ideias, as pesquisas, o trabalho cerebral e criativo, ficando a mão de obra barata e inclusive a especializada em segundo plano. Estes são setores que revolucionam mais uma vez toda a sociedade: eles não consistem somente na fabricação e venda de computadores, robôs, bugigangas eletrônicas (desde o *cd-player* ao marca-passos miniaturizado), organismos produzidos em laboratórios ou novos remédios oriundos da manipulação dos genes, mas modificam radicalmente os valores e os comportamentos básicos da sociedade moderna.

A robotização, que já avançou muito, irá se expandir ainda mais nos próximos anos e décadas, continuando a revolucionar o mercado de trabalho, eliminando em grande parte (em alguns lugares totalmente) a necessidade da força de trabalho barata e desqualificada. Ademais, ela possibilita uma sensível redução na jornada de trabalho para a mão de obra restante, que, em grande parte, deve ser altamente qualificada. Mas falamos em possibilitar e não em determinar ou condicionar. A concretização dessa redução, embora possível pela tecnologia e fundamental para combater o desemprego, vai depender basicamente das lutas sociais e das políticas que elas gerarem – e não apenas da robotização ou do progresso técnico.

As indústrias de novos materiais junto com a biotecnologia reduzem de vez o peso ou importância do espaço físico (inclusive solo agriculturável) e das matérias-primas em geral, tanto de origem agrícola como mineral (inclusive petróleo)², possibilitando que um pequeno país quase sem solos ou minérios possa se tornar o maior produtor e exportador mundial de alimentos ou de insumos industriais, ou ainda que a cidade não precise mais do campo. Os computadores, juntamente com as fibras óticas e as telecomunicações em

² Devemos entender esse fato como uma *tendência* e não como algo inexorável. Sem dúvida que certas matérias-primas podem até se valorizar bastante (basta ver o petróleo ou até mesmo os minérios em geral em 2007-8, ou os alimentos em 2008), mas isso se deve a fatores circunstanciais. Tais fatores foram o peso e a união de um cartel, no caso do petróleo, ajudado pela catastrófica guerra no Iraque, além do acelerado e atípico crescimento da Índia e principalmente da China, que de repente ampliaram enormemente a demanda por energia, minérios, alimentos etc. Mas, com a crise deflagrada a partir de setembro de 2008, novamente o preço das *commodities* em geral, inclusive petróleo, desabaram no mercado internacional.

geral, estão transformando profundamente os escritórios, os bancos, as residências e os próprios meios de comunicações, que se tornam cada vez mais segmentados e interativos. No lugar de uma grande rede de TV ou de um jornal nacional de imensa tiragem, por exemplo, a tendência agora é a formação de centenas ou milhares de canais por assinatura ou por segmentos sociais, milhares de jornais ou revistas locais ou voltados para um público específico, que inclusive pode contribuir ativamente para a sua linha editorial.

A segunda revolução industrial concentrou capitais e procedimentos, criou gigantescas organizações, padronizou, massificou enfim. Já a revolução técnico-científica começa a descentralizar, a desmassificar, a fragmentar, a dar mais autonomia aos funcionários e às empresas coligadas, antigas filiais. No lugar do fordismo e da linha de montagem, temos agora, de forma crescente, a produção flexível e o *just-in-time*. No lugar da centralização, a terceirização e a descentralização. No lugar da padronização e do consumo em massa estandardizado, temos o crescimento da personalização, da produção *à la carte*. No lugar do desperdício de recursos e matérias-primas, temos agora uma preocupação com o controle de qualidade e com a fabricação somente do que for necessário³.

³ É ampla a bibliografia que aborda, sob diversos ângulos, a terceira revolução industrial e seus impactos sociais. Podemos mencionar, como obras acessíveis, os livros de KENNEDY, P. *Preparando para o século XXI*, Rio de Janeiro, Campus, 1993; THURLOW, L. *O futuro do capitalismo*, Rio de Janeiro, Rocco, 1996; LUTTWAK, E. *Turbocapitalismo*. São Paulo, Nova Alexandria, 2001; CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999; e SCHAFF, A. *A sociedade informática*, Editora da UNESP, São Paulo, 1991.

O que tudo isso tem a ver com a escola? Esse é o contexto no qual ela se insere e que produz demandas ou necessidades que ela procura atender. Sem a menor dúvida que, paralela e complementarmente a essas mudanças econômicas, sociais, demográficas e culturais, existem mudanças ou novas experiências no sistema escolar. A escola do século XXI – isto é, a escola adequada à revolução técnico-científica, que convive com a globalização, com uma época de migrações internacionais intensas, que formam sociedades multiétnicas e multiculturais, com o envelhecimento da população, com conflitos civilizacionais etc. – é, ou deve, ser bastante diferente da escola do século XX, a escola da época do fordismo e da segunda revolução industrial. Vejamos quais são os principais traços do sistema escolar adequado ao novo século.

Novas exigências do mercado de trabalho

A escola, e consequentemente o ensino da geografia, passa por sensíveis transformações em nossos dias, em especial nas economias mais avançadas. Expande-se aos poucos a ideia de que o importante é **aprender a aprender** e não apenas receber um diploma – e nem mesmo ter uma formação técnica. É o início do fim das escolas profissionalizantes, típicas da era do fordismo. É igualmente o declínio relativo da **especialização** (no sentido da pessoa ou trabalhador se especializar ou somente saber um aspecto do real, um tipo específico de serviço) e uma maior valorização da **qualificação** (capacidade de pensar por conta própria, de se reciclar, de criar coisas novas e até mesmo mudar o tipo de serviço). Falamos no início do fim e em declínio relativo porque é evidente que uma coisa nunca substitui completamente a outra, mas apenas ganha maior relevo. Na verdade, normalmente elas coexistem por um

longo tempo – que pode perdurar por mais de um século –, embora uma em declínio e outra em ascensão. A especialização, principalmente nas atividades que exigem pós-graduação (e também em outras de nível médio do tipo controle de qualidade de alimentos, técnicos em eletricidade ou telefonia, garçons e atendentes de hotel etc.), sempre vai existir. Mas cada vez mais ela vai incluir uma abertura para o global, para se entender o todo da atividade (e não somente uma parte), além da flexibilidade no sentido de se ajustar a constantes situações novas que surgem constantemente, hoje muito mais que no passado. Cada vez mais essa especialização, mesmo as de nível médio apenas, deve ser complementada por uma reciclagem ou atualização constante, ou seja, ajustes ou adaptações a novas tecnologias, a novas demandas, a novos valores, a novas técnicas no sentido do *savoir-faire*.

Para evitar algum mal-entendido, cabe um esclarecimento. Ao realçarmos as mudanças no mercado de trabalho e as suas influências no ensino, não estamos apregoando um juízo de valor segundo o qual o sistema escolar deve caminhar – e de fato nem sempre caminha – atrelado a essa determinação. Porém, por mais que se valorize a importância da escola formal para o desenvolvimento da cidadania e das potencialidades do educando – algo sobre o qual nunca é demais insistir e que, talvez, hoje seja mais evidente do que em qualquer outra época –, na prática sempre há uma indissociável ligação com a questão do trabalho. Não é possível nunca ignorar o dever do aluno como adulto, isto é, ele exercer uma profissão no futuro (sem dúvida que também não se pode ignorar o dever do aluno como cidadão ativo). Mas, paradoxalmente, isso não implica numa ênfase na escola profissionalizante. Afirmar a influência do mercado de trabalho no sistema escolar não significa, de maneira alguma, dar primazia à escola técnica ou fordista. Pelo

contrário, acreditamos que esse tipo de escola técnica e profissionalizante está inclusive se tornando, pelo menos em parte, obsoleta neste novo século. Mas a influência do mercado de trabalho na escola, no sentido amplo do termo – isto é, as habilidades ou competências, e não apenas os conhecimentos e muito menos os treinamentos específicos, que ele espera dos profissionais – não se confunde com a escola profissionalizante. Esta última, digamos, é uma simplificação, um quebra-galho. É uma escola que treina e dá “macetes” para determinadas profissões: torneiros mecânicos, datilógrafos, ferramenteiros, técnicos de baixo nível para o turismo, atendentes para hotéis, auxiliares de cozinha, marceneiros, eletricitas etc. Profissões essas, a bem da verdade, que na sua quase totalidade ou tendem a desaparecer, a se tornarem obsoletas (casos do torneiro mecânico, do datilógrafo, do soldista industrial e de várias outras), ou então passam a exigir um curso superior e não mais apenas um curso técnico de nível elementar ou médio. É uma questão de tempo e de lugar, ou em outras palavras, da realidade sócio-econômica do país ou da região. Inúmeros exemplos ilustram essa mudança. Concursos para faxineiros em São Paulo e no Rio de Janeiro, em 2008, já exigiram dos candidatos o ensino médio completo. Isso já existe há tempos em outros países mais desenvolvidos que o nosso e tende a prosseguir e se expandir, pois, afinal de contas, até mesmo um faxineiro hoje tem que ter determinados conhecimentos e competências: ter noções bem fundamentadas de higiene, saber o que é e como se faz uma reciclagem do lixo, o que são lixo tóxico e lixo hospitalar, como manuseá-los etc. Existem, ainda, os cursos superiores de gastronomia, formando chefes de cozinha que começam a substituir os cozinheiros sem nenhum estudo, os cursos superiores de

turismo que formam profissionais que substituem os técnicos com apenas o ensino médio, e por aí afora.

Ademais, o mercado de trabalho como um todo não se resume a essas profissões técnicas – na verdade, técnicos de nível médio, muitos dos quais já estão sendo rapidamente substituídos por robôs. O mercado de trabalho exige cada vez mais pessoas com competências ou habilidades específicas, que variam conforme a tarefa. Por exemplo, pessoas com raciocínio lógico e que saibam interpretar gráficos complexos⁴. Pessoas criativas e até críticas, que saibam trabalhar em equipe, que saibam liderar de forma democrática. Gente capaz de resolver problemas novos que surgem constantemente, que domine com fluência idiomas estrangeiros (principalmente o inglês, além do espanhol e, mais recentemente, do mandarim), que ausculte e compreenda com facilidade os sentimentos e as aspirações dos colegas e/ou dos clientes, e por aí afora.

É por isso que o diploma da pessoa – ser formada nesta ou naquela atividade ou área – não tem mais tanta importância, salvo nas áreas onde há uma (lamentável e atrasada, pois prejudica a sociedade como um todo) defesa corporativa. É por isso que se tornou cada vez mais comum vermos profissionais trabalhando – e bem – em atividades que aparentemente não têm nada a ver com a sua formação específica, ou seja, com o seu diploma no curso X ou Y. São engenheiros e físicos envolvidos com o mercado de capitais, geógrafos e historiadores administrando empresas de recursos humanos ou exercendo atividades na área de relações internacionais,

⁴ Recentemente, em 2007, a mídia noticiou que empresas que investem na bolsa de valores contratam físicos – e não economistas – para avaliar o grau de risco de comprar ações desta ou daquela empresa porque eles possuem uma capacidade muito superior na interpretação de gráficos.

médicos e advogados desempenhando atividades administrativas ou, às vezes, até cuidando da fabricação de vinhos, e assim por diante.

O importante de fato – e qualquer gerente de recursos humanos sabe disso⁵ – são as competências e habilidades das pessoas, e não o seu diploma específico. Conhecimento é algo provisório e que, nos dias atuais, muda constantemente; “macetes” então, pior ainda: eles se tornam rapidamente obsoletos nesta época de aceleração das mudanças. O importante mesmo é a capacidade da pessoa em se manter atualizada, o aprender a aprender, e também as habilidades e competências para tal ou qual profissão, os quais por sinal, **são diferentes**: algumas exigem mais criatividade; outras certa dosagem de espírito crítico; outras mais raciocínio lógico; outras, preferencialmente, inteligência emocional ou social; outras ainda, basicamente, inteligência físico-cinestésica; e assim sucessivamente.

O ritmo de mudanças se acelerou ultimamente, como já foi comprovado exaustivamente por inúmeros autores. Isso faz com que ninguém mais fique a vida inteira “aplicando” o que aprendeu na escola profissionalizante ou na faculdade, como ocorria até o final do século XX. Um professor, um engenheiro eletrônico ou um médico formados há três ou quatro anos já estão desatualizados, desde que não se reciclem, isto é, não participem de congressos, seminários ou cursos de atualização

⁵ É por isso que na contratação de profissionais, hoje em dia, não se examina tão somente o diploma ou o currículo escolar dos candidatos, mas, principalmente, se procura avaliar suas competências e habilidades para o cargo em questão (através de atividades como dinâmica de grupo, um problema hipotético para os candidatos resolverem ou darem a sua “solução” etc.).

e/ou de especialização (inclusive por computadores, via internet ou vídeo-conferências), não leiam obras novas, não continuem enfim a aprender e a se atualizar. Isso ocorre ou tende a ocorrer com quase todas as profissões, devido às rápidas e inevitáveis mudanças nos processos produtivos, nas técnicas, nos equipamentos, nos métodos, na concepção por trás da atividade⁶.

Podemos mencionar um exemplo banal: o datilógrafo (profissão já praticamente – e rapidamente – extinta, típica da primeira e, em especial, da segunda revolução industrial) vai sendo substituído pelo digitador (que, aliás, também vai sendo substituído pelo programador ou pelo analista), que trabalha com um computador no lugar da antiga máquina de escrever. É lógico que essas duas profissões – o datilógrafo e o digitador – são pouco qualificadas; elas exigem, no máximo, um nível médio de ensino, mas servem como ilustração didática. Pois bem: a mudança do datilógrafo para o digitador não consiste somente nem principalmente na mudança do equipamento, como imaginam alguns. Consiste, fundamentalmente, numa nova concepção de trabalho. No lugar do serviço repetitivo, no qual o datilógrafo durante toda a sua vida produtiva tão somente aplicava o que aprendeu num cursinho técnico, temos agora um novo profissional que necessita se atualizar continuamente: ontem ele usava o programa *Word.2*, hoje o *Word.8* ou o *Office 2007* – ou algum outro programa – e, dentro de alguns meses, um novo programa de edição de texto mais avançado (e provavelmente também uma nova planilha

⁶ Veja-se, sobre o novo papel da escola, a análise de DRUCKER, P. *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo, Pioneira, 1993. E também as análises de diversos especialistas in DELORS, J. (org.). *A educação para o século XXI. Questões e perspectivas*. Porto Alegre, Arned/Unesco, 2005.

eletrônica, novos programas específicos para a firma na qual trabalha etc.), e assim sucessivamente. Ou seja, ao invés de somente **aplicar** o que aprendeu no curso técnico, ele agora tem que se atualizar a cada ano, ler novos manuais (sob a forma de texto ou *on-line*), fazer cursos de reciclagem. O que ele aprendeu no curso inicial, no qual obteve o certificado ou diploma, não tem tanta importância na sua vida profissional, se comparado ao que ele deve aprender constantemente. Isso até mesmo num tipo de serviço tão trivial quanto o de digitador! Imagine, então, outras profissões que exigem maiores estudos: elas também começam a demandar reciclagens mais frequentes e profundas. No Japão, por exemplo, desde os anos 1980 que determinados profissionais – médicos, dentistas, professores, advogados, engenheiros e vários outros – são **obrigados por lei** a fazerem cursos de reciclagem no mínimo a cada três anos, sob a pena de perderem a licença, isto é, o direito de continuar exercendo a profissão.

Outra mudança importante suscitada pelo mercado de trabalho é a exigência de uma escolarização cada vez mais prolongada. Uma pesquisa realizada nos anos 1980 nos Estados Unidos já mostrava que, já na década seguinte, mais da metade (54%) dos novos empregos oferecidos a cada ano nas sociedades industrializadas demandavam, **no mínimo**, o terceiro grau completo, isto é, uma formação universitária⁷. Observamos nos últimos anos que muitas empresas modernas abrem certo número de vagas (por exemplo, 1 mil) e, mesmo tendo um número bem maior de candidatos (por exemplo, 150 mil), não conseguem preencher todos os postos por falta de pessoal qualificado. O próprio desemprego – que em alguns casos (nem sempre) aumenta com a inovação tecnológica – é sem dúvida

⁷ Cf. KENNEDY, P. *Preparando para o século XXI*. Op.cit.

seletivo: há, proporcionalmente, menos desempregados entre as pessoas com curso superior do que entre as que não possuem o ensino elementar completo. Até mesmo o desemprego entre o pessoal com curso superior é seletivo: atinge mais aqueles que não conseguem exercer outras atividades diferentes da profissão (ou do diploma) específica na qual são formados. Pouco a pouco, deixam de existir os empregos para pessoas sem nenhuma escolaridade – como já mencionamos, até para faxineiros já se começa a exigir o ensino médio –, e os empregos que restam para os seres humanos (isto é, que não são exercidos por máquinas ou robôs), ou que são criados pelas novas necessidades (com a expansão do turismo, das assessorias, da educação, do sistema financeiro etc.), exigem uma escolaridade maior, normalmente um curso universitário. Além dessa escolarização maior, como já foi mencionado, demandam também flexibilidade, capacidade de exercer outras atividades ou tarefas que surgem ou são criadas nesta época de rápidas mudanças no mundo do trabalho.

De forma simplificada e esquemática, podemos afirmar o seguinte. Que a primeira revolução industrial exigiu somente o primário, a alfabetização básica para as massas. A segunda revolução industrial, por sua vez, requereu de forma crescente o ensino médio e particularmente técnico. Agora, a terceira revolução industrial passa a reclamar o ensino de nível superior para a maioria dos novos empregos oferecidos a cada ano. E essa exigência se amplia constantemente, passando a cobrar a pós-graduação *lato sensu* (o MBA, por exemplo), o mestrado, o doutorado e até o pós-doutorado. Só que não importa mais, pelo menos não muito e na maioria das profissões, o tipo de diploma de uma pessoa, o tipo de curso que escolheu. O fundamental passa a ser a **formação** da pessoa (não confundir com o currículo escolar ou lista de disciplinas cursadas) e não o

seu título. Mais importante que macetes ou informações é **aprender a aprender**, saber se virar sozinho, pensar por conta própria, ter iniciativa e saber tomar decisões, possuir criatividade, raciocínio lógico e senso crítico bem dosado. Por isso, citando alguns exemplos, tanto faz se o profissional tem ou não um diploma de jornalista para escrever em jornais ou revistas, de geólogo ou biólogo para realizar estudos de impacto ambiental, de administrador de empresas para gerir uma firma ou uma instituição pública, e assim por diante. Como podemos testemunhar cotidianamente atentando para milhares de exemplos, outros profissionais, com diplomas diferentes, podem (ou não) exercer melhor todas essas tarefas, além de inúmeras outras, pois o fundamental é a capacidade de iniciativa, de pesquisar e ter ideias novas, de se atualizar constantemente, sendo secundários as informações e os macetes aprendidos na escola.

É bom esclarecer que os conceitos e as informações em si continuam sendo extremamente úteis no processo educativo e também na vida em geral, inclusive no mundo do trabalho. Mas afirmamos que eles são secundários **num sentido específico**: que não é a sua assimilação o que importa de fato. Na verdade, eles são **instrumentos** para que os alunos pensem, extrapolem, deduzam, debatam, selecionem e reconfigurem os dados de acordo com este ou aquele objetivo ou ponto de vista. Mais importante do que reter informações – e já foi dito, com propriedade, que num único dia de nossas vidas atualmente temos à nossa disposição mais dados informativos do que nossos avós tinham durante toda a sua vida! – é saber selecioná-las, filtrá-las, aprendendo a discernir o que é factível do que é propaganda, aprendendo a reter apenas o que terá utilidade na vida (e não num exame qualquer) e, principalmente, aprendendo a usar essas informações, a

manipulá-las no sentido de aplicá-las em situações novas, na resolução de desafios.

As mudanças demográficas e a escola

Também as profundas mudanças demográficas em curso influenciam o sistema escolar, particularmente o envelhecimento da população e as enormes migrações inter-regionais e internacionais. Essas migrações ocasionam a formação de sociedades – notadamente, embora não apenas, nos Estados Unidos e na Europa –, cada vez mais multiétnicas e multiculturais. Existe, aqui, o perigo do racismo e de todas as formas de preconceitos perigosos para a coesão da sociedade e que, no fundo, atravancam o desenvolvimento econômico e social.

Aprender a conviver com os “diferentes”, com os Outros, dessa forma, se constitui num valor fundamental para a sociedade e a sua sobrevivência enquanto democracia. É um valor – acompanhado por atitudes – que deve ser cultivado na escola, pois é fundamental para a coesão social. É essencial, inclusive, para evitarmos que o século XXI seja tão sangrento quanto o século XX, no qual inúmeras guerras e genocídios – que, em grande parte, resultaram de ou foram ampliados por arraigados preconceitos contra os que são diferentes – mataram centenas de milhões de seres humanos. Tais preconceitos, cabe recordar, foram amplamente difundidos pelo sistema escolar do século XIX e também, pelo menos até a Segunda Guerra Mundial, pela escola do século XX. É fato sobejamente conhecido que a escola conteudista do século XIX e de grande parte do século XX reproduzia uma ideologia nacionalista agressiva e chauvinista. Os livros didáticos de geografia, por exemplo, até

meados do século passado, costumavam trazer – principalmente na França, na Alemanha e em outros países europeus, de onde boa parte do mundo copiou o modelo para os seus manuais escolares – o número de soldados e de navios de guerra da “nossa pátria” e também dos nossos vizinhos, normalmente vistos como virtuais inimigos. Esse inventário sempre exagerava o “nosso” potencial bélico e diminuía o dos vizinhos ou possíveis inimigos. No Brasil mesmo foi comum, até os anos 1970, que livros didáticos divulgassem o mito do progressivo “branqueamento” da população brasileira, inculcando assim um preconceito sub-reptício contra os descendentes de indígenas e de africanos.

O envelhecimento progressivo da população – em todos os países, embora num ritmo mais acelerado nos desenvolvidos – faz com que a escola do século XXI se torne cada vez mais voltada para adultos e idosos do que para crianças e adolescentes, tal como era no passado. Não que esta última deixe de existir. Ela sempre vai existir, porém, em termos percentuais vai se tornando minoritária. Isso significa uma mudança radical do público-alvo da escola. É uma consequência do declínio das taxas de natalidade e de mortalidade, o que ocasiona uma elevação na expectativa de vida e uma diminuição da percentagem de jovens com um correlato aumento na proporção de adultos e principalmente idosos na população total. Com isso, multiplicam-se os cursos e as escolas para a chamada terceira idade e também o crescente ingresso de adultos e idosos em cursos superiores, que antes recebiam quase que só jovens. O perfil dos calouros (isto é, os que ingressam no primeiro ano) nas universidades já começou a mudar há vários anos. É cada vez mais comum que pessoas com um curso optem por um segundo, ou um terceiro, ou que aposentados ingressem novamente numa faculdade.

Sem a menor dúvida, em grande parte dos cursos superiores a **média de idade** dos calouros vem aumentando progressivamente nos últimos anos, e essa tendência deve continuar nas próximas décadas.

Além disso, existem as alterações no mercado de trabalho, com a revolução informática, robótica e organizacional, que ocasionam uma constante necessidade de reciclagem dos funcionários, dos trabalhadores em geral, algo que também ajuda a mudar o público-alvo das escolas. Por um lado, multiplicam-se os cursos de idiomas (principalmente o inglês, devido à globalização: expansão dos negócios no exterior, das ONGs internacionais e do turismo internacional), de artesanato, de lazer programado, de artes, de cursos para a terceira idade etc. De outro lado, multiplicam-se os cursos de reciclagem (atualização, trocas de experiência, de motivação e outros) para os profissionais de diversas áreas. Cada vez mais, enfim, temos uma presença marcante de adultos e idosos no sistema escolar. Como foi dito com pertinência, a “educação do século XXI é uma atividade para toda a vida do ser humano” e não para um período específico, o período escolar (mais ou menos dos 5 ou 7 até os 16 ou 24 anos, dependendo da pessoa e/ou da sociedade), como era no século XX⁸.

A escola e o desenvolvimento econômico e social sustentável

Por fim, temos na atualidade uma renovada importância econômica e social da escola, que de auxiliar relativamente secundário passou a alicerce básico da modernidade. O sistema

⁸ Cf. DELLORS, J. (Org.). *Educação, um tesouro a descobrir*. São Paulo, Cortez/MEC/Unesco, 1998.

escolar na primeira e mesmo na segunda revolução industrial era uma instituição necessária, todavia não decisiva. Era tida até mesmo como relativamente dispensável frente a outras prioridades (as militares e, principalmente, as econômicas no sentido de produção industrial, comercial ou agrícola). Hoje esse entendimento mudou, pelo menos nos países mais desenvolvidos, ou vem mudando de forma crescente no mundo inteiro. Atualmente, é uma verdade óbvia que a chave para um desenvolvimento tecnológico e econômico nos moldes da terceira revolução industrial se encontra num ótimo sistema escolar⁹.

A escolarização integral e de boa qualidade se tornou no segredo do sucesso para uma sociedade que procura acompanhar a revolução técnico-científica. Integral, porque deve ocupar praticamente todo o dia do aluno, de manhã e à tarde, com no mínimo 9 horas de aulas diárias, tal como já ocorre há décadas em vários países: Japão, Cingapura, Holanda, Dinamarca etc. Escolas de qualidade não quer dizer apenas – embora também – equipadas com laboratórios, bibliotecas, computadores à disposição dos alunos e professores, conexão à internet e/ou às intranets, videotecas, projetores multimídia, programas obrigatórios e bem elaborados para estudos do meio etc. Mas quer dizer, principalmente, docentes bem formados e bem remunerados, que se atualizam constantemente, que possuem no máximo 30 alunos por sala de aula e 25 horas-aula por semana (o restante do tempo, remunerado, deve ser preenchido por estudos, pesquisas, preparação de aulas, correção de trabalhos etc.). O sistema escolar, sem nenhuma dúvida, é essencial tanto para a

⁹ Cf. Amartya SEN, *O desenvolvimento como liberdade*, São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

qualificação da nova força de trabalho (e a sua constante reciclagem) como para a inovação tecnológica, mola propulsora da economia avançada do século XXI. Pois a inovação tecnológica tem como alicerce básico um ótimo sistema escolar, desde a escola elementar até a universidade, incluindo-se aqui, obviamente, a pós-graduação *lato e stricto sensu*, os cursos extra-curriculares (para a comunidade de fora da academia), as ligações com novos experimentos tecnológicos (chamadas de incubadoras), a pesquisa e os diversos programas de atualização, especialização, divulgação de novas ideias e técnicas etc.

Há vários anos que o desenvolvimento econômico e social sustentável deixou de ser visto como um mero crescimento da economia, do PIB ou da renda *per capita*. Ele passou a ser entendido como a formação de instituições – dentre as quais se sobressai um sistema escolar eficiente, além de outras (por exemplo, um ambiente social com normas jurídicas estáveis que garantam os contratos, que coíbam a corrupção e os desmandos dos governantes e das empresas, que valorizem a inovação tecnológica) – que constituem uma sociedade moderna de fato. Um prêmio Nobel de economia (Amartya Sen, em 1998) afirmou que o desenvolvimento não apenas pressupõe, como se imaginava, mas **é um processo de expansão das liberdades** (liberdades democráticas, isto é, cívicas, políticas, sociais, culturais, ambientais, dentre as quais o direito à educação de qualidade)¹⁰. E outro prêmio Nobel de economia (Douglass North, em 1973), nessa mesma linha interpretativa e renovadora, já havia assinalado que “Inovação,

¹⁰ SEN, A. *O desenvolvimento como liberdade*, cit.

economias de escala, educação, acumulação de capital etc., não são causas do crescimento. Eles **são** o desenvolvimento.”¹¹.

Até mesmo o PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento –, que se preocupa em auxiliar no desenvolvimento econômico e social dos países e regiões atrasados, já incorporou em sua estratégia a promoção de determinadas competências ou capacidades – isto é, educação no sentido amplo do termo – entre a população visada¹². Enfim, como observou o diretor geral da Unesco numa palestra realizada em Bruxelas em 2001:

A educação deixou de ser apenas um direito fundamental consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a que todo ser humano pode aspirar, legitimamente, para a sua realização pessoal. Ela passou a ser pré-condição essencial para qualquer tipo de desenvolvimento, para a redução da taxa de desemprego e da pobreza, para o progresso social e cultural, para a promoção de valores democráticos e para o estabelecimento de uma paz duradoura¹³.

¹¹ NORTH, D. C. e THOMAS, R. P. *The rise of the western world: a new economic history*. Cambridge University Press, 1973, p.1.

¹² Cf. THEISOHN, T. e LOPES, C. *Desenvolvimento para céticos. Como melhorar o desenvolvimento de capacidades*. São Paulo, Editora Unesp, 2006.

¹³ Koichiro Matura, apud WERTHEN, Jorge. *Educação e desenvolvimento*.

In:

www.unesco.org.br/noticias/opinio/artigow/2003/ed_e_desenv/mostra_documento, capturado em maio de 2008.

No que toca especificamente ao desenvolvimento econômico e social, o diretor da Unesco no Brasil assinalou o seguinte:

Ao analisarmos países bem-sucedidos, como a Irlanda, a Espanha e a Coreia do Sul, que há 30 anos enfrentavam sérias dificuldades sócio-econômicas, notamos que em comum são nações que fizeram o dever de casa, priorizando o ensino de qualidade de sua população. Como recompensa, são países que registram hoje alto nível educacional, crescimento econômico, aumento da renda da população, maior volume de exportações e melhoria no nível do emprego, além de respeito internacional. Já alguns países como o Brasil e o Peru, que deixaram de promover as reformas educacionais na devida época, apareceram na pesquisa com resultados insatisfatórios e preocupantes¹⁴.

Inúmeros exemplos ilustram essa renovada importância de uma educação de qualidade para o mercado de trabalho. Conforme uma reportagem da revista *Exame* de 29/9/2006, “Muitas companhias no Brasil ficam meses com vagas em aberto pela incapacidade de encontrar trabalhadores de bom nível – um cruel contra-senso para um país com 8 milhões de desempregados”. É o caso, por exemplo, da rede francesa de livrarias FNAC, que recebe 7 mil currículos por mês – na imensa maioria com curso superior completo – mas, para cada 20 candidatos selecionados para entrevista, 19 não conseguem entabular uma conversa mais elaborada. Um atendente do setor

¹⁴ WERTHEN, Jorge. Op.cit.

de livros tem que conhecer minimamente literatura e saber conversar com os clientes. Na matriz francesa, uma vaga como essa é preenchida no mesmo dia e no Brasil é extremamente difícil de preencher não por falta de candidatos, mas, sim, pela baixa escolaridade (o que significa não a ausência de diploma, mas de competências e habilidades necessárias para a função). Como afirmou a diretora para recursos humanos da FNAC: “É lamentável e frustrante ver universitários que não sabem escrever, falar em público e trabalhar em equipe”¹⁵.

Outro exemplo é o da empresa LG do Brasil, subsidiária de um grupo coreano que fabrica eletro-eletrônicos. As linhas de produção da LG em Taubaté, no interior de São Paulo, montam nove celulares por hora. As linhas da fábrica da cidade de Pulsan, no interior coreano, produzem 15 aparelhos por hora – quase 70% a mais. As duas unidades contam com os mesmos equipamentos e o mesmo número de funcionários, teoricamente dotados do mesmo nível de formação escolar, o ensino médio completo. Segundo o gerente de recursos humanos da LG, a diferença é que o operário coreano foi educado por um dos melhores sistemas de ensino público do mundo, e o brasileiro, por um dos piores¹⁶. Exemplos como esses existem aos milhares. É por esse motivo que um representante da Unesco para a área da educação no Brasil assinalou com propriedade que: “O emprego do século 21 requer habilidades mentais. Exige raciocínio rápido,

¹⁵ Apud Revista *Exame* de 29/9/06, disponível in <http://portalexame.abril.uol.com.br/revista/exame/edicoes/0877/economia/m0111778.html>

¹⁶ Idem.

capacidade de interpretação e de análise da informação. Atributos que só são adquiridos com ensino de qualidade.”¹⁷.

Em síntese, o que o mercado de trabalho demanda atualmente é um **ensino de qualidade**, tal como existe na Coreia do Sul, em Singapura ou nos Países Baixos (Holanda), onde há um período único – o aluno entra de manhã e sai à tardezinha da escola, não existindo, portanto, o ensino noturno para crianças e adolescentes –, onde os professores são bem formados (e se atualizam continuamente) e ganham bem, onde há, no máximo, 30 alunos por sala de aula e existem aquelas mencionadas condições de infra-estrutura escolar (laboratórios, bibliotecas, computadores, programas de estudos do meio etc). Não é distribuindo certificados ou diplomas à vontade, depois de ampliar artificialmente a promoção dos alunos (a famosa “progressão continuada”, na verdade uma aprovação automática), que se vai conseguir esse ensino de qualidade.

O ensino deve ser de qualidade e não meramente de quantidade. Quantidade sim, na medida em que **todos** jovens em idade escolar devem frequentar a escola; inclusive o trabalho de menores de 18 anos deveria ser terminantemente proibido, tal como ocorre nos países desenvolvidos. Mas sem sacrificar a qualidade. Tampouco vai se conseguir isso com essa política neoconservadora de valorizar quase que somente a matemática e a língua portuguesa. Muito menos desvalorizando mais ainda o professorado com a introdução dos “precários” ou substitutos, isto é, professores que ganham menos e ficam na escola aguardando uma oportunidade para dar aulas, o que ocorre quando um professor falta ou tira uma licença médica. Esses substitutos ou “precários” já existem em grande

¹⁷ Idem, ibidem.

quantidade, principalmente no estado de São Paulo e também em outras unidades da federação no Brasil. Também não se vai implantar um ensino de qualidade com a elaboração de “novos” e via de regra ridículos guias curriculares, tal como constantemente se faz no Brasil a cada novo governo estadual. O problema fundamental da escola não reside, de maneira alguma, na lista de conteúdos a serem ministrados em cada disciplina.

A educação no sentido amplo

Mas a educação de uma população não se restringe ao sistema escolar. Ela começa com a família. Várias pesquisas demonstraram que a família é a instituição que exerce maior influência sobre o desempenho escolar dos jovens¹⁸. Isso, sem negligenciar a cultura em geral – isto é, conhecimentos, capacidades e atitudes no convívio social (ética, respeito aos outros, aos idosos, aos que exercem profissões subalternas etc.), intimidade com as artes (cinema, teatro, literatura, pintura etc.), com a vida política e econômica nacional e internacional, com os acontecimentos relevantes etc. –, que, sem dúvida, é mais devedora de certa herança familiar do que da escolarização formal. Lógico que a escola formal também acaba contribuindo em certa medida para essa cultura *lato sensu*, mas a influência familiar normalmente é o fator que mais pesa. Por exemplo, de nada adianta um jovem ter centenas de aulas de ética ou de respeito ao trânsito se o modelo familiar com o qual ele convive todos os dias – a mãe ou o pai no trânsito, nas relações com os outros, principalmente com os de menor poder aquisitivo, nos comentários que normalmente

¹⁸ Cf. DELLORS, J. (Org.). *Educação, um tesouro a descobrir*, op. cit.

fazem sobre os que são diferentes – é o de arrogância, do “jeitinho brasileiro” e da “lei de Gérson”. Na imensa maioria dos casos, como já foi comprovado, esse jovem irá reproduzir esse péssimo exemplo familiar – isto é, de “levar vantagem” mesmo às custas dos direitos dos outros, de desrespeito às normas etc. – e não aquilo que aprendeu ou deveria ter aprendido nas aulas.

É por esse motivo que certos grupos étnicos costumam, em média, ter um melhor desempenho escolar do que outros – por exemplo, no Brasil os descendentes de japoneses, chineses ou coreanos. Não é porque, como popularmente se diz, eles sejam mais “inteligentes”. Nada disso: não tem a ver com “raça” e, sim, com cultura. É porque nessas culturas com forte influência confucionista existe uma tradição familiar na qual os pais – ou os mais velhos em geral (avós, irmãos, tios) – sempre acompanham e estimulam a vida escolar das crianças e dos adolescentes. A escola é vista como algo imprescindível, que merece total dedicação dos jovens. Aqueles que não se dedicam ou que não se saem bem por outros motivos às vezes chegam até a ser estigmatizados e preteridos. Isso ocasiona um elevado índice de suicídios entre jovens no Japão e em outros países asiáticos com culturas que possuem esse traço em comum. Mas esse fato não impede que, em geral, esses povos tenham em média elevados padrões de escolaridade, o que inclusive foi um sólido alicerce indispensável para o seu desenvolvimento econômico e social. É comum que todos os dias, à noite, antes do jantar ou de se recolher, os pais acompanhem e auxiliem os filhos nas suas atividades escolares, revendo o que aprenderam e ajudando no entendimento e na elaboração das atividades ex-classe – mas não fazendo essas atividades para eles, algo que seria contraproducente e não levaria ao crescimento intelectual desses jovens. Existem ainda

vários outros exemplos de culturas nas quais, em geral (evidentemente que, como sempre, existem exceções), os pais valorizam a vida escolar dos filhos – judeus, alemães, dinamarqueses etc. Esses grupos culturais ou nacionais, quando são minorias étnicas em países com grande diversidade cultural – nos Estados Unidos, por exemplo –, em média sempre se saem melhor que os demais no aproveitamento escolar, no preenchimento de vagas nas melhores universidades e, conseqüentemente, quando adultos, no mercado de trabalho¹⁹. Mas não é só uma questão de auxiliar e incentivar a vida escolar dos jovens. Essas culturas – que não por coincidência existem nos países com os melhores sistemas educacionais do mundo e, como já referimos, existem também nos grupos étnicos que se saem melhor em sociedades multiétnicas e multiculturais –, no tocante à valorização da educação e da cultura em geral, não se limitam a isso. Elas também apregoam – não apenas na teoria mas também na prática, ou seja, nos exemplos dos mais velhos para os jovens – valores de que o trabalho é fundamental para a vida de uma pessoa, que se deve respeitar os direitos alheios, que o futuro de cada um depende de seus esforços e do seu mérito (e não da sorte ou da proteção de amigos e parentes), que as leis e normas devem ser iguais para todos etc. Isso é (boa) educação no sentido amplo do termo, algo fundamental para o desenvolvimento econômico e social, para qualquer sociedade democrática.

¹⁹ Essa constatação, confirmada por várias pesquisas empíricas, levou muitos a afirmarem algo que hoje é praticamente consensual: que o desenvolvimento econômico também é uma questão cultural, isto é, de valores frente à educação e ao trabalho, de expectativa quanto ao futuro etc.

Outra instituição fundamental para a educação *lato sensu* nos dias de hoje é a mídia. Um jovem – mesmo um adulto ou um idoso – não aprende ou desenvolve conhecimentos, competências e atitudes apenas na escola, mas também na família, na sua vida social (especialmente, com os amigos), com os livros que lê, com os filmes ou peças de teatro que assiste, com os museus ou espetáculos musicais e esportivos que frequenta etc. E, logicamente também, com os meios de comunicações: TV, jornais, revistas, rádio e, mais recentemente, a partir dos anos 1990, com os computadores e suas redes (como a internet). Várias pesquisas, em diversos países do mundo – nos Estados Unidos, na França, na Alemanha, no Japão, no Brasil e outros –, evidenciaram que nos últimos anos os jovens passam cada vez mais tempo na frente da TV e, principalmente, utilizando o computador – seja praticando jogos, seja navegando na internet, principalmente em *sites* de relacionamentos sociais etc. Em suma, as novas gerações lêem menos que as anteriores e, em contrapartida, passam mais tempo na frente do vídeo ou do monitor. Em termos relativos, elas têm uma cultura menos livresca e mais visual. A mídia, hoje, divulga centenas ou milhares de notícias a cada dia (evidentemente que selecionadas a partir de certos critérios), faz reportagens sobre este ou aquele assunto (*idem*) e com esta ou aquela tendência, e isso passa a constituir “a realidade”, ou “o mundo” aos olhos de uma pessoa normal. Já foi dito que a política hoje, pelo menos nos países democráticos e onde existe de fato uma “opinião pública”, é quase completamente norteadada pela mídia²⁰. Se os meios de

²⁰ Cf. CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Volume 2 da trilogia *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo, Paz e Terra, 1999, p. 365-412.

comunicações fazem uma série de reportagens sobre o aborto – ou a violência urbana, o trânsito ou a escassez de água potável numa região qualquer –, imediatamente todos os partidos políticos vão se posicionar a respeito do assunto, geralmente adotando o preceito que as pesquisas de opinião mostram como sendo a tendência da maioria do eleitorado. O presidente dos Estados Unidos, para mencionar apenas um exemplo, todos os dias toma o café da manhã com seus assessores, que o mantém informado sobre o que saiu nos principais jornais do país – e também o que foi noticiado ou discutido na noite anterior na televisão. Ele até muda a sua agenda em função daquilo a que a mídia está dando mais destaque²¹. A escola, por esse motivo – isto é, pela enorme importância da mídia na formação da opinião pública –, não pode deixar de levá-la em consideração, de trabalhar com ela ou, às vezes, contra ela. Os professores têm que propor desafios para que os alunos aprendam a filtrar as informações de acordo com critérios científicos ou, às vezes, até mesmo usando o bom senso. Filtrar no sentido de discernir, de separar o que é confiável do que não é, o que é factível do que é propaganda, estereótipo ou clichê. O jovem de hoje está submerso num oceano de informações – não apenas nos jornais, revistas e televisão, mas também – ou principalmente – na internet. Uma das funções da escola é desenvolver – ou contribuir para desenvolver – o senso crítico bem dosado nos jovens, o raciocínio lógico, a capacidade de pensar por conta própria (logicamente que com a ajuda de informações e de conceitos) e de avaliar as coisas, julgar com critério, selecionar enfim. Continuam bastante atuais as frases de Piaget, proferidas há décadas, sobre um dos principais objetivos da educação, que seria o de “formar mentes que possam ser

²¹ Idem, *ibidem*.

críticas, possam verificar e não aceitar tudo que lhes é oferecido”, e que “o maior perigo hoje é o de slogans, opiniões coletivas e pensamento *ready-made*”.

Se as novas gerações não aprenderem isso, não desenvolverem essas capacidades de senso crítico e de saber pensar por conta própria, o próprio futuro da democracia estará ameaçado. A mídia é fundamental para qualquer sociedade democrática porque produz certa transparência, divulga dados e informações, faz denúncias de corrupção, de uso indevido de recursos públicos, mostra abusos e atitudes autoritárias etc. Enfim, bem ou mal, ela informa, ela divulga dados e informações que permitem uma análise, uma avaliação da situação. Não podemos esquecer que, sem ela, não teriam ocorrido os *impeachments* dos presidentes Nixon, nos Estados Unidos, e Collor de Mello, no Brasil, não teria havido a prisão de autoridades acusadas de desvios de verbas, não teria ocorrido um mínimo esforço para diminuir os desmatamentos e queimadas na floresta amazônica, e assim por diante. Mas, por outro lado, ela também é, em muitos casos (principalmente no Brasil), meramente sensacionalista, tem uma tendência para destacar as notícias “ruins”, os dramas e os aspectos negativos de algo (catástrofes, escândalos, denúncias fundamentadas ou não, fofocas etc.), na medida em que chamam mais a atenção do público. Dessa forma, ela também passa a contribuir para o crescimento de fundamentalismos, de pensamentos e atitudes intransigentes e autoritários. A mídia, em suma, é algo que necessariamente deve ser levado em conta pela atividade educativa, ela constitui um enorme desafio para a escola do século XXI.

O ensino da geografia na escola do século XXI

Como se situa, nessa nova ordem das coisas, o ensino da geografia nas escolas de nível elementar e médio? Ele é dispensável, tal como ocorreu no passado com o latim, como apregoavam alguns nos anos 1960 ou 1970? Ou ele adquire um novo e importante papel com as novas tendências do mercado de trabalho, com a globalização e a terceira revolução industrial?

O ensino da geografia, a bem da verdade, atravessou de forma capenga a segunda revolução industrial, especialmente no seu apogeu ou período áureo, logo após a Segunda Guerra Mundial. Esse ensino foi gerado ou promovido pela primeira revolução industrial, na época da construção dos Estados nacionais e da necessidade de desenvolver um nacionalismo exacerbado. Com o avanço do fordismo e, em especial, com a crescente internacionalização da economia, principalmente após 1945, essa disciplina escolar – que era chauvinista e essencialmente e voltada para a memorização – sofreu muito e quase não sobrevive.

Em alguns países – principalmente nos Estados Unidos, a grande potência econômica da segunda revolução industrial e a pátria do fordismo! –, a disciplina escolar geografia chegou a ser retirada dos currículos escolares nos níveis elementar e

médio. Ela foi fragmentada e incluída junto com a história e a sociologia (também caricaturadas), sob o rótulo de “ciências sociais”, uma disciplina que dispunha de poucas aulas por semana. Aqui no Brasil, na época da ditadura militar, também se reproduziu esse viés, tendo sido criada uma disciplina que unia a geografia com a história – mas não a sociologia, como nos Estados Unidos – denominada “estudos sociais”. Na verdade, naquele modelo de escola técnica e essencialmente mercantil, que predominou notadamente nas décadas de 1950, 60 e 70, as humanidades em geral foram relegadas a um segundo plano. E a disciplina geografia, em quase todo o mundo, ou foi abolida enquanto matéria autônoma (como aconteceu com a filosofia e com o latim) ou, então, teve a sua carga horária diminuída em prol do aumento das horas dedicadas à matemática, às ciências ou às disciplinas ditas profissionalizantes: contabilidade, ferramentaria, artes manuais, desenho técnico, desenho geométrico, técnicas de secretariado, taquigrafia e até datilografia!

Mas a terceira revolução industrial, junto com a globalização, veio mudar esse quadro. Basta lembrar que, no início dos anos 1990, nos Estados Unidos, foi extinta a disciplina escolar estudos sociais (que lá era denominada de ciências sociais) e geografia e história foram reintroduzidas como disciplinas separadas e com maior carga horária semanal. Isso ocorreu, assim nas escolas elementares como nas do ensino médio. Só a disciplina escolar geografia passou a ter, no mínimo, 2 aulas por semana – às vezes 3, 4 ou até 5, dependendo do Estado e/ou do Município (lá os currículos são descentralizados). Não por acaso, essa mudança ocorreu num momento em que as autoridades daquele país perceberam que havia a necessidade de reformular o seu sistema escolar, pois um dos segredos do maior dinamismo econômico de alguns países, nos anos 1970 e

1980 (Japão e Alemanha, notadamente, mas também Coreia do Sul, Singapura e outros; a economia chinesa ainda não havia deslanchado), estava justamente na qualidade superior do seu ensino. É sintomático o fato de que, em junho de 1987, o próprio Congresso Nacional daquele país, em Washington, promoveu uma “Semana de Conscientização Geográfica” (*Geography Awareness Week*), na qual os deputados e senadores debateram a “necessidade do norte-americano aprender geografia”. Algumas falas proferidas durante esse evento oficial mostram bem o ponto de vista das autoridades daquela superpotência a respeito da necessidade urgente que viam em mudar o seu sistema escolar. O senador Edward Kennedy, por exemplo, afirmou que:

Todos nós, no Congresso, imaginamos que é de vital importância melhorar nosso sistema educacional se quisermos manter a nossa posição competitiva na economia mundial. Como parte desse esforço, nós devemos nos assegurar que os jovens americanos tenham uma clara compreensão sobre como o mundo é e quais são as influências humanas geograficamente positivas¹.

Nessa mesma Semana, o patrocinador desse evento, Senador William Bradley (democrata), afirmou no seu depoimento:

¹ KENNEDY, E. *Speaking in support of Geography Awareness Week. Congressional record*, June 1987.

Nós dependemos de uma bem informada população para manter os ideais democráticos que fizeram a grandeza deste país. Quanto 95% de nossos estudantes universitários não conseguem localizar o Vietnã num mapa-múndi, nós devemos ficar alarmados. Quando 63% dos americanos que participaram de uma pesquisa nacional feita pela CBS e pelo Washington Post não conseguiu dar o nome de duas nações envolvidas nas conversações SALT, nós estamos falhando em educar nossos cidadãos a competir neste mundo cada vez mais interdependente².

Como se vê, ser competitivo neste mundo globalizado dos nossos dias também passa por conhecer geografia, conhecer o mundo, os demais países, continentes e mercados regionais, e até mesmo os nossos problemas e potenciais – tanto do município como do país como um todo, passando pelas demais escalas geográficas intermediárias. Além do exemplo norte-americano, podemos ainda lembrar a constante preocupação das autoridades educacionais do Japão ou da Coreia, além de mais recentemente da China, que realizaram vários intercâmbios e trocas de experiências no tocante ao ensino da geografia com inúmeros países (até com o Brasil!), seja pagando milhares de bolsistas para realizarem estudos *in loco*, seja convidando profissionais do resto do mundo para dar palestras ou cursos com novas ideias. Isso sem falar dos inúmeros programas (*softwares*) educativos voltados para renovar ou auxiliar o ensino de geografia, que foram criados

² BRADLEY, W. *Speaking in support of Geography Awareness Week. Congressional record*, June 1987.

nos últimos anos e estão já sendo comercializados ou em vias de ser. A geografia, assim, voltou a ser valorizada enquanto disciplina escolar. Ou melhor: ficou evidente a importância de se estudar nos dias de hoje temas normalmente identificados em esta disciplina: globalização e mercados regionais, relações de gênero, migrações e o novo tipo de racismo, geopolítica mundial, desenvolvimento e subdesenvolvimento, organizações internacionais, a urbanização da humanidade (e de nosso país) e seus problemas, agricultura e fome, mudanças climáticas, a água potável no planeta (e em nossa região), os recursos naturais renováveis e os não renováveis etc.

Por que um novo interesse pela geografia?

Em alguns sistemas educacionais nacionais – nos Estados Unidos a partir dos anos 1990, no Japão e em outros países mais recentemente –, existe um renovado interesse pela disciplina escolar geografia. Ou em outras palavras, em levar o aluno a compreender o mundo em que vivemos em suas diversas escalas geográficas – não confundir com escala cartográfica, assim como não se deve confundir processo histórico com cronologia – e em todas as suas dimensões: econômica, ambiental, cultural, social, demográfica...

Em alguns países, ocorreu um aumento no número de aulas de geografia por semana – por exemplo, nos Estados Unidos a partir de 1994. Em outros, ocorreu até mesmo uma diminuição nessa carga horária – na França, por exemplo, desde os anos 1980. Porém, neste último caso, há uma correlata introdução de “novas” disciplinas escolares (astronomia geologia, economia) que, no fundo, trabalham com temas ou conteúdos que são ou deveriam ser estudados pela geografia. São temas, trabalhados

pela geologia, astronomia ou economia no ensino básico francês, que sempre foram identificados com a geografia e a explicação para a introdução dessas “novas disciplinas” no sistema escolar (fato que acarreta uma diminuição da carga horária da disciplina geografia) sempre é política e cultural.

É ilustrativo, a esse respeito, comparar os exemplos dos Estados Unidos e da França. Naquele primeiro Estado, tem ocorrido um aumento na carga horária semanal da disciplina escolar geografia, ao invés da diminuição como na França, onde se introduziu “novas disciplinas” para abordar determinados temas – a Terra e seus movimentos, estações do ano, placas tectônicas, vulcanismo e abalos sísmicos, mudanças climáticas, comércio internacional, desenvolvimento econômico e social etc. – que antes eram identificados com a geografia. Nos Estados Unidos, aquela opção foi o resultado de vários fatores, entre os quais podemos destacar três. Primeiro, um motivo geopolítico e geoeconômico: o fato de os Estados Unidos, desde pelo menos os anos 1970, estarem perdendo terreno em termos internacionais (econômicos e mesmo estratégico-militares) em favor do maior crescimento relativo de outros Estados: Japão, países da Europa, os “tigres asiáticos” e, mais recentemente, a China e a Índia. As autoridades do país – e logicamente os seus assessores, em especial aqueles que pensam o papel do país no mundo: geopolíticos, militares e estrategistas, determinados economistas etc. – enxergaram que uma das principais fraquezas dos Estados Unidos era o seu sistema escolar precário em comparação com aqueles outros países³.

³ Essa afirmação requer uma explicação porque é sabido que os Estados Unidos contam com algumas das melhores universidades do mundo: Harvard, Stanford, Berkeley, Massachusetts, Chicago e várias outras. Mas

Dentro desse sistema escolar relativamente atrasado, um dos aspectos destacados – embora não o único – foi a quase total ausência de um verdadeiro ensino da geografia. Em segundo lugar, tivemos a campanha, iniciada desde pelo menos os anos 1960, promovida pela mídia norte-americana e que contou com grande apoio e suporte das associações de geógrafos e professores de geografia daquele país, contra o “analfabetismo geográfico” no seio da população em geral e até dos estudantes universitários. Essa campanha foi intensa e contínua, tendo ocasionado uma percepção na opinião pública – e todo Estado democrático é sensível a ela! – que o norte-americano não deveria ser tão ignorante em geografia. Em terceiro lugar, cabe mencionar o papel ativo e cooperativo desempenhado pelas associações de geógrafos e professores de geografia do país – por exemplo, a *Association of American Geographers*, a *American Geographical Society*, o *National Council for Geographic Education* e até mesmo a *National Geographical Society* (que edita revistas com enorme tiragem e popularidade) –, que juntaram forças e incentivaram a mídia naquela campanha, além de colaborarem com ela com pesquisas, exemplos de analfabetismo geográfico etc. Ademais, essas associações pressionavam constantemente certas autoridades (deputados, senadores, governadores, secretários de educação),

há uma grande defasagem entre o ensino básico do país (o elementar e principalmente o médio) e esses cursos superiores de excelência. A imensa maioria das escolas de nível médio nos Estados Unidos – apesar de existirem exceções – é de baixo nível em comparação com as de Cingapura, do Japão, da Holanda ou da Dinamarca, por exemplo. Inclusive é por esse motivo que a cada ano centenas de milhares de estudantes, principalmente asiáticos, fazem o curso superior (ou pós-graduação) nos Estados Unidos e em média tem notas mais elevadas do que os que estudaram nesse país.

com vistas a aprimorar e expandir o ensino da geografia nos Estados Unidos.

Quanto ao caso da França, podemos destacar os seguintes fatores que levaram à opção pela introdução de “novas disciplinas escolares” no lugar de uma real valorização da geografia. Primeiro, as associações de geógrafos e professores de geografia do país – como também ocorre no Brasil – são rivais entre si ao invés de colaboradoras, e na verdade vivem se digladiando. Elas se encaram como inimigas e possuem concepções diversas do que seria geografia: ora uma ciência humana, ora uma geociência (logo, uma ciência natural), ou às vezes até uma espécie de ramo das matemáticas ou das engenharias (para algumas mais ligadas aos SIGs⁴ e à cartografia). Isso sem contar que algumas delas, as que representam o chamado “geógrafo profissional” (aquele que trabalha em planejamento, análise ambiental ou SIGs), frequentemente revelam um profundo e explícito desprezo pela atividade educativa. Com isso, elas transmitem para a sociedade a imagem de uma ciência e de uma disciplina escolar que não sabe ao certo o que é ou qual é a sua utilidade, que não consegue, enfim, ter um mínimo de coesão ou mesmo de coerência. Em contrapartida, uma retração no mercado de trabalho dos geólogos, que a partir dos anos 1980 sofreu com o advento de novas tecnologias e com uma acirrada disputa com os geofísicos – os cursos superiores de geofísica passaram a formar um pessoal que tem preferência nas contratações de técnicos para perscrutar petróleo, por exemplo –, juntamente com a maior coesão corporativa da categoria, fez com que esses profissionais pressionassem as autoridades na França

⁴ SIG's = Sistemas de Informações Geográficas, ou *Geographical Information Systems* (GIS) em inglês.

com vistas a introduzir geologia como disciplina escolar no ensino básico. Essa campanha pela introdução de uma “nova disciplina escolar” foi encampada pelos astrônomos (cujo mercado de trabalho em geral é restrito, exceto nos Estados Unidos) e pelos economistas (a França, assim como talvez o Brasil, forma a cada ano muito mais economistas do que o mercado de trabalho demanda). Daí a diminuição da carga horária de geografia, no sistema escolar francês, com a introdução de novas disciplinas, embora estas contem com poucas aulas por semana (no máximo duas) e somente em algumas séries.

Nos Estados Unidos os *Standards* (os parâmetros curriculares) da disciplina geografia foram totalmente reformulados para se introduzir novos temas diferentes dos tradicionais: globalização, geopolítica, desigualdades internacionais e inter-regionais, urbanização, problemas ambientais, civilizações, problemas demográficos etc. Na França, se imaginou que a disciplina escolar geografia não conseguisse dar conta desses temas ou problemas e, por isso, foram introduzidas novas disciplinas, mas que em grande parte ensinam conceitos ou conteúdos que já eram – ou deveriam ser – estudados pela geografia escolar, pelo menos por um professor bem preparado e que, de fato, almejasse fazer com que seus alunos compreendam o mundo atual, inclusive o seu lugar de vivência.

Para entendermos esse renovado interesse pelo ensino da geografia – ou melhor, por temas ou conteúdos geográficos, tais como globalização, problemática ambiental, geopolítica, a questão demográfica, as desigualdades regionais e outros semelhantes –, é preciso recordar alguns outros aspectos interligados (e mesmo indissociáveis) à terceira revolução industrial: globalização e, ao mesmo tempo, uma nova

regionalização no espaço mundial, a emergência de uma nova problemática ambiental (aquecimento global com mudanças climáticas, perda de biodiversidade e de solos agriculturáveis, escassez de água potável), o declínio relativo dos Estados-nações, uma ordem mundial com uma complexa multipolaridade e a emergência de novos conflitos e tensões (choques de civilizações, terrorismos, conflitos étnico-nacionais, um novo racismo etc.).

Na época da segunda revolução industrial, a internacionalização da economia era feita “pelo alto”, através principalmente das empresas multinacionais ou de acordos interestatais, sendo que a maioria da população não precisava participar (a não ser passivamente, como consumidores de mercadorias ou hábitos gerados no exterior), não precisava de fato conhecer algo sobre os outros países e regiões e sequer falar um idioma estrangeiro. Mas a globalização dos dias atuais é diferente: ela envolve multidões no mundo inteiro, inclui uma participação mais ativa no mínimo das classes médias; ela, inclusive, vai muito além das empresas multinacionais (cujo número cresce a cada dia) e dos Estados, envolvendo agora organizações mundiais não-governamentais e decisões individuais que prescindem das autoridades nacionais. Várias mudanças fazem com que, hoje, seja muito mais necessário aprender geografia, isto é, compreender o mundo em que vivemos, do que qualquer outro período no passado. Por exemplo, as telecomunicações: vide o caso dos faxes ou dos e-mails, que podem em segundos enviar mensagens ou ilustrações para todos os países sem nenhum controle, e de redes de computadores mundiais, nas quais, em geral, qualquer um pode participar, salvo exceções como a Coreia do Norte, China, Cuba até 2009 etc. Ou, então, os fluxos eletrônicos de capitais, nos quais qualquer pessoa ou firma, no mundo inteiro,

desde que disponha de recursos, pode virar acionista de uma empresa da Coreia, do México, do Brasil ou até da China. Podemos mencionar também o recente aumento do turismo internacional – em 2008, já eram 800 milhões de pessoas por ano, contra apenas 35 milhões em 1960. Ou, então, as volumosas migrações de um país para outro, fato que engendra sociedade multiétnicas e coloca em confronto culturas e visões do mundo diferentes.

A globalização afeta a praticamente a todos na atualidade, com maior ou menor intensidade, e não existe mais nenhum lugar ou região que não dependa do mundial, do global, sendo este último mais do que a mera soma dos inúmeros lugares. E também o local não é um mero reflexo do global, apesar de ser parte dele. *Ipsa facto*, hoje, mais do que nunca, existe uma imperiosa necessidade de se conhecer de forma inteligente (não decorando informações e, sim, compreendendo os processos, as dinâmicas, os potenciais de mudanças, as possibilidades de intervenção) o mundo em que vivemos, desde a escala local até a global, passando pela nacional e pelas demais escalas intermediárias. Isso, afinal de contas, é ou deveria ser ensino de geografia. Um conhecimento do mundo – sem nunca negligenciar o local onde vivem os alunos, – que aborde os seus reais problemas geoeconômicos, geopolíticos, culturais e ambientais. Um conhecimento que não deve ficar restrito à assimilação de conteúdos, de conceitos e informações, mas, principalmente, que implique no desenvolvimento de competências e hábitos apropriados para a cidadania ativa e para a sociedade democrática: senso crítico bem dosado (isto é, sem cair na paranóia ou no catastrofismo); sociabilidade e ausência de preconceitos contra os Outros, os que são diferentes; preocupação bem fundamentada com a conservação dos recursos naturais e do meio ambiente; aptidão para detectar

os problemas locais (sociais, culturais, ambientais, de transportes, de moradias, de uso do solo e outros) e sugerir soluções, e assim por diante.

Conhecer geografia também é importante para os negócios, para a guerra e para a paz, para as relações internacionais enfim. Foi exatamente essa a tônica do pronunciamento do então presidente da Associação Norte-Americana de Geógrafos durante uma Semana de Conscientização Geográfica: “Ignorar geografia é irresponsável. Ela é tão importante para os negócios e a política doméstica quanto para as decisões militares e de política exterior”⁵.

Por sinal, essa mencionada semana resultou em parte de toda uma campanha, promovida pela mídia, para solucionar o problema, após os norte-americanos terem criado, nos anos 1960, a expressão “analfabetismo geográfico” (*geographic illiteracy*). Essa expressão, depois copiada por outras disciplinas (que passaram a falar em “analfabetismo matemático”, “analfabetismo histórico” etc.), surgiu da constatação, pela mídia dos Estados Unidos, da enorme carência de conhecimentos geográficos que existia entre a população em geral e entre os estudantes em particular. Até mesmo os soldados enviados para a Guerra do Vietnã revelavam um enorme desconhecimento do país no qual lutavam, muitas vezes imaginando que ele fosse vizinho do Panamá!

Esse analfabetismo geográfico tinha – e, em grande parte, ainda tem – indesejáveis consequências práticas. Por exemplo: nos anos 1980, uma empresa de aviação norte-americana – a

⁵ GROSVENOR, G. *Speaking in support of Geography Awareness Week. Congressional record*, june 1987.

American Airlines – teve enormes prejuízos ao tentar entrar no mercado brasileiro porque servia comida mexicana nos seus aviões e treinou os seus funcionários em espanhol, imaginando que este seria o nosso idioma! E a maior rede de comércio varejista do mundo – a *Wal-Mart* – também conheceu um fracasso nos seus primeiros anos de negócios no Brasil, pois entulhou as suas lojas com artigos impróprios ao nosso clima e aos nossos hábitos: roupas para esquiar, agasalhos para o frio do inverno de Chicago, tacos de beisebol etc. E, na recente invasão do Iraque promovida pelo governo Bush, ficou patente que um profundo desconhecimento da geografia local – não estamos nos referindo aqui tão somente ao relevo ou ao clima, mas, principalmente, às etnias e suas lideranças regionais – muito contribuiu para a infrutífera tentativa norte-americana de promover uma rápida e eficaz troca de governo, com vistas a manter a estabilidade no país. Existem ainda centenas ou talvez até milhares de exemplos semelhantes, não só em relação ao Brasil mas também frente a inúmeros países da América Latina, da Ásia, África e até da Europa. Conhecer geografia, como perceberam as autoridades norte-americanas, é fundamental para a atuação do país no mundo, para exercer alguma liderança no concerto das nações, para os negócios no estrangeiro, para a guerra e para a paz.

A questão ambiental e o ensino da geografia

Outro fator que influencia nesse renovado interesse pelo ensino da geografia é a emergência da chamada questão ambiental. A geografia é a única disciplina escolar que une o social com o natural, isto é, a sociedade humana (com sua produção e consumo, suas civilizações, seu perfil demográfico, seus Estados com suas geopolíticas) com o mundo físico (a biosfera

com seus ecossistemas, a interação do clima com o relevo, com as águas, com os solos, com a vegetação).

Ademais, a geografia escolar foi a primeira disciplina a estudar, a incorporar em seus livros e aulas, as temáticas do efeito-estufa, das alterações climáticas – inclusive com explicações sobre micro-climas –, da crescente escassez de água potável, dos tipos de poluição na cidade e no campo, da falta de infra-estrutura urbana em certas metrópoles, das mudanças demográficas (crescimento, envelhecimento, tentativas de controle de natalidade ou de incentivos a ela, migrações e preconceitos) etc. Tudo isso, analisando suas causas (sociais e naturais) e consequências (idem). Essas temáticas, além de outras, a princípio vistas com menosprezo⁶, acabaram se tornando essenciais em todas as novas propostas de uma escola renovadora neste novo século.

⁶ Quando publiquei o meu primeiro livro didático – *Sociedade e Espaço, geografia geral e do Brasil* –, em 1982, recebi inúmeras críticas de geógrafos devido a certos temas que introduzi pela primeira vez num compêndio escolar: aumento do CO₂ na atmosfera, efeito-estufa e seus gases, mudanças climáticas, micro-climas, crise ambiental e consciência ecológica, patrimônio cultural-ecológico etc., além de relações de gênero, geopolítica mundial e vários outros tópicos que nunca haviam sido abordados anteriormente nos livros didáticos da disciplina. Aferrando-se ao esquema tradicional “a Terra e o Homem”, eles exorcizavam minha nova ordenação (a sociedade vindo antes do meio ambiente) e afirmavam que aqueles assuntos novos “não eram geográficos” e no fundo seriam apenas modismos sem importância. Com o tempo, porém, esses temas foram sendo incorporados em inúmeros currículos nacionais – o último deles, que eu saiba, foram os *Standards* norte-americanos de geografia, de 1994 – e hoje em dia praticamente não há qualquer compêndio da disciplina, no Brasil ou no exterior, pelo menos nos países desenvolvidos, que não os tenha assimilado.

Ocorreu o que chamamos crise ambiental, que suscitou o advento – e expansão – de uma consciência ecológica⁷. A escola não ficou imune a essa nova consciência. A crise ambiental, cuja percepção iniciou-se nos anos 1960 e cresceu nas décadas seguintes, vem suscitando mudanças na economia, na política e nos valores, fato que gera impactos no sistema escolar. Não apenas as preocupações ecológicas cresceram nos debates e nos programas políticos, como também novas propostas surgiram. Até o início da década de 1970, raramente um partido político, em qualquer parte do mundo, tinha alguma preocupação com a natureza ou mesmo com o meio ambiente da sociedade – com a poluição urbana, por exemplo, ou com os desmatamentos. Hoje, esse tema tem destaque crescente nos programas, nas promessas eleitorais, nos discursos e, muitas vezes, até na ação dos diversos partidos políticos, em quase todas as partes do mundo. Multiplicaram-se os ecologistas, as organizações e os movimentos ecológicos, assim como os partidos denominados verdes, que defendem uma política voltada basicamente para uma nova relação entre a sociedade e a natureza.

Até alguns anos atrás, quando se falava em progresso ou desenvolvimento, aparentemente todo mundo entendia e concordava. O que provocava maiores polêmicas eram os **meios** para alcançar esse fim: o capitalismo ou o socialismo; um governo democrático ou um governo autoritário; centralização ou descentralização. Mas o objetivo era basicamente o mesmo: o crescimento acelerado da economia, a construção de um número cada vez maior de estradas, hospitais, edifícios, aeroportos e escolas, a fabricação de mais e

⁷ Sobre esse assunto vide nosso livro: *Geografia, Natureza e Sociedade*, São Paulo, Contexto, 1987.

mais automóveis, a extensão sem fim dos campos de cultivo. A natureza não estava em questão e sequer havia uma identificação da qualidade de vida de uma população com o seu meio ambiente. O único problema de fato era a **quem** esse desenvolvimento beneficiaria: à maioria ou a uma minoria da população. Usando uma metáfora, podemos dizer que o progresso era um trem no qual toda a humanidade viajava, embora alguns estivessem na frente e outros atrás, alguns comodamente sentados e outros de pé, alguns comendo no vagão-restaurante e outros passando fome. Para os chamados de conservadores (isto é, a “direita”), isso era natural e inevitável: sempre existiriam os privilegiados e os desfavorecidos; o mundo afinal seria como uma “lei da selva” com a sobrevivência (ou a supremacia) dos mais fortes ou competentes. Para os denominados progressistas (a “esquerda”), essa situação era intolerável, seria antinatural (isto é, algo imposto pela força ou pela ideologia) e, assim sendo, em nome da liberdade e da justiça teríamos que fazer uma reformulação para igualar as pessoas. Mas todos concordavam com a ideia de que o trem deveria continuar no seu caminho, no rumo do “progresso”. Havia até mesmo acaloradas discussões sobre a melhor forma de fazer esse trem andar mais rapidamente. A chamada “esquerda” da época chegava ao ponto de afirmar que o capitalismo “obstaculizaria o desenvolvimento das forças produtivas”, isto é, não permitiria que o trem viajasse a pleno vapor.

A grande novidade da crise ambiental é que ela suscitou a seguinte pergunta: para onde o trem está indo? A resposta, ao que parece, pelo menos se for adotada a concepção tradicional de desenvolvimento, seria a seguinte: para um abismo, uma catástrofe, um esgotamento dos recursos naturais, uma crescente escassez de água potável, uma enorme poluição

atmosférica, e assim por diante. De fato, ao enaltecer o progresso durante séculos, imaginava-se que a natureza fosse infinita. Poderíamos continuar usando água, ar, solos, carvão, petróleo, ferro ou manganês à vontade, sem problemas. Sempre haveria um novo espaço a ser ocupado, um novo recurso natural a ser descoberto e explorado. A natureza, vista como um mero recurso para a economia, era identificada com o universo, tido como infinito. Mas hoje sabemos que a natureza que permite a existência da vida e fornece os bens que utilizamos – a natureza para o ser humano, afinal – existe somente no planeta Terra, na superfície terrestre. É a biosfera, parte essencial do espaço geográfico. E essa natureza-para-o-Homem não é infinita; ao contrário, possui limites que, apesar de amplos, já começam a ser atingidos pela ação humana. Não há espaço, atmosfera, água, ferro, petróleo, cobre etc. para um progresso ilimitado ou infinito. É necessário, portanto, repensar o modo de vida, o consumo, a produção voltada unicamente para o lucro e sem nenhuma preocupação com o futuro da biosfera. Essa foi a grande mensagem que a problemática ambiental ou ecológica trouxe para a vida política. Uma mensagem nova na medida em que superou a velha e desgastada discussão sobre a opção entre capitalismo e socialismo, entre economia de mercado e planejada. Ela trouxe novos valores, os quais a escola deve inculcar nos educandos. Valores de preservação e conservação da natureza e de determinados bens culturais e ecológicos, de respeito à natureza e aos demais seres vivos, de uma percepção segundo a qual somos parte da natureza e não o seu senhor – de uma consciência planetária, como afirmou Edgar Morin⁸.

⁸ Cf. MORIN, E. E Outros. *Educar na era planetária*. São Paulo, Cortez/Unesco, 2003.

Também as mudanças geopolíticas suscitaram um maior interesse pela questão ambiental e pelo seu ensino. Na época da ordem mundial bipolar, da chamada Guerra Fria, a questão ambiental era considerada secundária. Havia poucos movimentos ecológicos além de raros cientistas, em geral ignorados ou marginalizados, que alertavam a humanidade sobre os riscos de catástrofes ambientais. Mas a grande preocupação dos governos, e em especial das grandes potências mundiais, era a Guerra Fria e a oposição entre o capitalismo e o socialismo real. O único grande risco que parecia existir era o de uma possível terceira guerra mundial, uma guerra atômica entre as superpotências da época. O fim da bipolaridade e da guerra fria, porém, alterou esse quadro. A nova ordem mundial valorizou a questão ambiental, que passou a ser essencial nas discussões internacionais, nas preocupações dos Estados e, principalmente, dos grandes centros mundiais de poder quanto ao futuro. Mesmo antes do fim dos anos 1980, percebia-se que os problemas ecológicos começavam a preocupar as autoridades soviéticas, norte-americanas e outras, mas sem ganhar muito destaque. Os meios científicos, já no início dos anos 1970, admitiam que as inúmeras possibilidades de catástrofes ambientais – desde o chamado “inverno nuclear” até o efeito-estufa, a ampliação no buraco da camada de ozônio, os desmatamentos com uma imensa perda de biodiversidade etc. – eram algo sério e não apenas um alarme falso de alguns cientistas ou militantes ecologistas paranóicos. Em 1972, ocorreu em Estocolmo a Primeira Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente, promovida pela ONU e com a participação de dezenas de Estados. Naquele momento, a questão ambiental começava, mesmo que timidamente, a se tornar um problema oficial e internacional. Já a Segunda Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente, a Eco-92 ou

Rio-92, contou com maior número de participantes (quase cem Estados-nações). Os governos enviaram à Eco-92 não mais técnicos sem poder de decisão, como anteriormente, e, sim, políticos e cientistas de alta expressão em seus países. Como essa segunda conferência foi realizada após o término da Guerra Fria – juntamente com a multiplicação de pesquisas que evidenciavam a seriedade dos problemas ambientais –, ela recebeu maior importância do que a primeira. Com o fim da “ameaça comunista”, as atenções foram desviadas para a questão ambiental, considerada agora um dos maiores riscos à estabilidade mundial na nova ordem mundial. Ademais, os governos perceberam que as ameaças de catástrofes ecológicas são sérias e precisam ser enfrentadas; e que preservar um meio ambiente sadio é condição indispensável para se garantir um futuro tranquilo para as novas gerações.

Entretanto, os ataques terroristas de setembro de 2001 prejudicaram, pelo menos durante uns oito anos, a causa ambientalista na escala mundial, pois desviaram atenções e recursos para o combate ao terrorismo, que se tornou na principal prioridade dos Estados Unidos – e, por extensão, de quase todo o resto do mundo desenvolvido. Podemos até especular o seguinte: caso não tivessem ocorrido esses ataques em 2001, com as guerras subsequentes contra o Afeganistão e o Iraque, talvez hoje já tivéssemos milhões de automóveis movidos a hidrogênio ou a eletricidade; talvez, o uso e a importância do petróleo, esse imenso agente de poluição, tivessem diminuído muito mais do que o pouco que ocorreu. Como a imprensa divulgou fartamente, as empresas petrolíferas, juntamente com as armamentistas, foram as que mais lucraram com esse desvio de atenções após 2001, deixando-se um pouco de lado a questão ambiental planetária e dando prioridade à guerra contra as redes terroristas. Não é por

acaso que foram justamente esses dois tipos de negócios – as empresas petrolíferas e as de armamentos –, que mais contribuíram com recursos financeiros para as campanhas eleitorais do presidente eleito nos Estados Unidos em 2000 e depois novamente em 2004. Já mencionamos, na introdução desta obra, que o governo Bush foi deplorável não apenas para as relações internacionais (na medida em que adotou uma política externa agressiva e unilateral), como também para o sistema escolar norte-americano.

Mas os tempos agora são outros. O novo governo norte-americano, que assumiu em janeiro de 2009, dá mostras de uma renovada preocupação com a questão ambiental e com a modernização do sistema escolar do país. A problemática ambiental passa novamente a ser encarada, no país que bem ou mal serve como exemplo para muitos outros e que ainda continua a ser a grande superpotência do globo (ou a superpotência hegemônica, como dizem alguns), como um imperativo para a qualidade de vida de um povo e mesmo para a sobrevivência da espécie humana no planeta. Como não podia deixar de acontecer, isso acarreta mudanças na escola, nos seus objetivos, nos seus currículos, nos seus ensinamentos. E é mais um elemento que contribui – ou melhor, que pode contribuir – para esse renovado interesse pelo ensino da geografia neste novo século.

Qual é a geografia escolar apropriada para o novo século?

Mas que tipo de geografia é apropriado para a escola do século XXI? É lógico que não é aquela tradicional, isto é, alicerçada no esquema “a Terra e o Homem”. Esta tem como escopo primordial a memorização de informações sobrepostas – sobre

as unidades relevo, os climas, os fusos horários, as cidades, os produtos agrícolas com os locais onde são cultivados etc. – que dizem respeito a determinados aspectos pré-definidos de países ou continentes. Ela não tem lugar na escola de competências e inteligências múltiplas, na escola do século XXI. Por outro lado, também não deve ser aquele tipo de geografia pretensamente crítica que procura “conscientizar” – ou melhor, doutrinar – os alunos, na perspectiva de que haveria um modelo já pronto de sociedade futura – o socialismo –, que substituiria o capitalismo e representaria o paraíso enfim realizado na Terra. Nem o tradicional superado e tampouco o dogmático que se faz passar por revolucionário.

Enfim, a escola – e não apenas o ensino da geografia – indicada para este novo século, para o mundo globalizado da revolução técnico-científica, não é aquela que dá receitas, conceitos e muito menos “macetes” ou modelos prontos. Tampouco é a escola que meramente substitui um conteúdo tradicional por outro já esquematizado e pré-definido, mesmo que ele seja tido como progressista. Nem uma coisa, nem outra. Já mencionamos que essa escola deve se preocupar com a cidadania ativa – e não passiva, como aquela do militante acrítico que somente repete chavões –, com indivíduos que pensem por conta própria, que aprendam determinadas competências, habilidades e inteligências múltiplas apropriadas para uma sociedade democrática e pluralista. O bom mestre não é o que doutrina os alunos para que eles adotem as suas posições político-ideológicas. Pelo contrário, é aquele que auxilia para que o jovem se torne um igual, um ser autônomo, enfim um cidadão que tem as suas próprias opiniões que, em muitos casos, sem dúvida que podem – ou até devem – contrariar aquelas do professor.

Assim sendo, torna-se quase redundante dizer que não há conteúdos “corretos” ou esquemas conteudistas prontos para uma geografia escolar do século XXI. É evidente que existem temáticas essenciais, mas não conteúdos pré-definidos e sempre invariáveis tal como ocorria com a geografia tradicional e o seu invariável esquema “a Terra e o Homem”. As opções de conteúdos são inúmeras – elas não devem vir antes dos objetivos, mas **depois e em função deles** – e não existe a menor necessidade de padronizar, de todos seguirem o mesmo conteúdo ou usarem os mesmos métodos, tal como apregoam as mentes autoritárias (que, infelizmente, muitas vezes estão incrustadas na máquina estatal, em diretorias de ensino, em secretarias ou eventualmente até no ministério da educação). Sabemos que standardização, padronização ou homogeneização – massificação enfim – é um procedimento típico da segunda revolução industrial – e também de uma mídia de péssima qualidade. O resultado disso não é uma sociedade democrática com cidadãos autônomos e, sim, uma sociedade de massa, que constitui o solo no se enraizaram os totalitarismos da Alemanha nazista e da Rússia stalinista⁹. Por sinal, ambos os totalitarismos – daí o nome em comum –, no início, se apresentaram como inimigos do capitalismo e da burguesia, falando em nome de uma história vista como processo teleológico que conduz a um fim prévio: a vitória final dos trabalhadores ou da “raça ariana”. *Ipso facto*, esse tipo de procedimento – massificação – é característico da “esquerda” autoritária, aquela que tem um ideal de futuro pronto e esquematizado, que deve somente ser realizado – daí a

⁹ Cf. ARENDT, H. *Totalitarismo, o paroxismo do poder*. Volume III da obra *As origens do totalitarismo*. Rio de Janeiro, Editora Documentário, 1979, p. 38-44.

ideia de “conscientização” como assimilação de conteúdos fossilizados e de uma visão de mundo alicerçada numa concepção teleológica da história. Longe de ser um autoritário, seja de “direita” ou de “esquerda” (se é que essas noções tem alguma validade), o professor deve ser um intelectual no sentido verdadeiro da palavra, isto é, alguém que não tem medo de criar, de ousar, de aprender ensinando. Ele deve ser alguém com clareza quanto ao fato de que **auxilia** ou ajuda no desenvolvimento das inteligências, competências e habilidades dos educandos, enfim concorre para formar cidadãos que pensam por conta própria – algo bem diferente de forjar militantes intransigentes que repetem clichês ou estereótipos. Afinal de contas, cabe reiterar, o bom professor não ensina e, sim, ajuda o aluno a aprender ou, em outras palavras, a desenvolver as suas potencialidades.

A escola do século XXI tampouco é uma instituição na qual o ensino da geografia pode omitir o estudo da dinâmica da natureza como querem alguns que identificam “geografia crítica” com o materialismo histórico e enxergam a natureza tão somente como um recurso subsumido no conceito de modo de produção. Ao inverso disso, uma das razões do renovado interesse pelo ensino da geografia é que, na época da globalização e da “compressão” ou “redução” do planeta, do encurtamento das distâncias enfim, a questão da natureza e os problemas ecológicos ou ambientais se tornaram prementes e deixaram de ser locais, ou apenas nacionais, para assumirem importância em escala global ou mundial. Eles adquiriram um novo significado, uma renovada importância (muito maior que na época da primeira e mesmo da segunda revolução industrial) e, cada vez mais, despertam uma crescente interesse ativo por parte do público em geral. Tornou-se evidente, nos dias de hoje, que o futuro da humanidade está ligado, entre outras

coisas, a um novo relacionamento – mais saudável, menos depredador – com a natureza. Assim também, a natureza deixou de ser vista como um mero recurso para a economia; ela passou a ser entendida como um complexo, um sistema aberto de elementos interligados que possui uma dinâmica própria – uma dinâmica que não podemos anular nem transformar radicalmente sem pagar um elevado preço. Enfim, a natureza não consiste num mero recurso para o social, que pode ser usado – e abusado – à vontade.

O ensino da geografia no século XXI, portanto, deve perseguir vários objetivos. Deve ensinar – ou melhor, deixar o aluno descobrir e refletir sobre – o mundo em que vivemos, com especial atenção para a globalização e para a escala local, isto é, do lugar de vivência dos alunos. São as duas escalas geográficas fundamentais nos dias de hoje, embora nunca se deva negligenciar as demais (a nacional e a regional, principalmente). Deve focar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza, sem embaralhar a dinâmica de uma delas na outra. Deve realizar, constantemente, estudos do meio para que o conteúdo ensinado não seja meramente teórico ou “livresco” e, sim, real, ligado à vida cotidiana das pessoas. Deve contribuir, junto com outras disciplinas, para a sociabilidade entre os educandos, para a ausência de preconceitos, para a aprendizagem do diálogo e da troca de experiências. Deve, enfim, levar os educandos a interpretar textos, fotos, mapas, paisagens (por meio de ilustrações ou *in loco*), enfocando os problemas sócio-espaciais, a inter-relação entre os fenômenos, as causas que viram efeito e vice-versa. Yves Lacoste foi, talvez, o primeiro a se referir a um “raciocínio geográfico”, uma noção importante no ensino da disciplina. Mais adiante, vamos tentar explicitar melhor o seu significado. Em todo o caso, de forma

simplificada, implica num raciocínio que leva em conta as escalas – desde a local até a global, sem esquecer as intermediárias, analisando os diversos significados de um mesmo fenômeno nas variadas escalas geográficas – e também em termos de relações da sociedade com a natureza, da interação dos elementos sociais e dos naturais entre si e intra si, isto é, uns com os outros, formando conjuntos ou sistemas sempre dinâmicos e inacabados. Acreditamos que seja por esse caminho, e somente por ele, que a geografia escolar vai sobreviver e, até mesmo, ganhar novos espaços nos melhores sistemas educacionais do mundo neste novo século.

Cabe, agora, uma ressalva: as condições – ou os potenciais – para que o ensino da geografia adquira uma maior importância social estão dadas, estão maduras. Só que isso não significa que vá necessariamente ocorrer. A história não é feita apenas pela lógica (ou necessidade), isto é, pelas condições objetivas com as suas causas e consequências. Ela também é plena de contingências, de acasos, do entrecruzamento de projetos, de ações que se influenciam mutuamente e produzem resultados não previstos por cada agente em particular. Podemos exemplificar isso com a referida diferença entre o tratamento dado à disciplina escolar geografia nos Estados Unidos e na França, dois casos paradigmáticos. Enquanto nos Estados Unidos, como também em alguns outros lugares, ocorreu uma valorização do ensino da geografia nas escolas fundamentais e médias a partir da década de 1990, na França (e talvez em alguns outros lugares, inclusive alguns estados brasileiros) sucedeu o inverso. Foram introduzidas novas disciplinas escolares – geologia, astronomia e economia –, que passaram a estudar, em algumas séries, conteúdos antes tidos como geográficos no sistema escolar. Com isso, houve uma redução, embora não uma eliminação, na carga horária da disciplina

geografia. Essa diferença mostra que apenas as condições favoráveis – isto é, uma maior ênfase social na questão ambiental, na geopolítica internacional, nas relações econômicas globais, nas migrações e interações entre povos etc. – não implicam necessariamente numa revalorização da disciplina escolar geografia. Tudo depende das circunstâncias, da política afinal, como também do papel ativo ou passivo, coerente ou atabalhado, desempenhado pelas associações de geógrafos e de professores de geografia – e sem dúvida alguma, da imagem pela qual a ciência e a disciplina escolar representam aos olhos da sociedade, se são vistas e se apresentam como um labor confiável ou como um mero discurso vazio e demagógico.

Em todo o caso, uma coisa parece certa. Mesmo que a disciplina escolar geografia seja desvalorizada, tenha sua carga horária semanal reduzida ou, no extremo, até mesmo abolida, sem dúvida que deverão ser implantadas alguma ou algumas disciplinas para abordar determinados temas econômico-sociais e ambientais fundamentais para o conhecimento do mundo em que vivemos. Estes temas – tais como relações de gênero; etnias, migrações e preconceitos; relações econômicas e geopolíticas internacionais; a natureza, seus fenômenos e sua dinâmica; a população, seus traços, sua dinâmica e o meio onde vive etc. –, que estão intimamente ligados a determinados valores essenciais para a democracia, além de contribuir para desenvolver certas competências, são essenciais para qualquer cidadão deste mundo globalizado no qual vivemos. A escola do século XXI não pode de forma alguma ignorá-los, mesmo se eventualmente desvalorizar a disciplina geografia. Isso é o que demonstra o caso da França.

O que significa raciocínio geográfico?

Uma noção relativamente nova e promissora vem sendo empregada cada vez mais pelos geógrafos que são educadores. É a ideia de “raciocínio geográfico”, apesar de alguns falarem em “raciocínio espacial” ou até em “inteligência espacial” como se fossem sinônimos. A noção de raciocínio geográfico, salvo engano de nossa parte, foi empregada pioneiramente por Yves Lacoste naquele mencionado livro-panfleto, *A Geografia – isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra*, editado originalmente em 1976. As ideias de raciocínio ou inteligência espacial foram e são utilizados com frequência em livros e teses acadêmicas sobre a geografia escolar, notadamente no Brasil. Creio haver algo promissor e, ao mesmo tempo, algo questionável nessas noções. Vamos tentar separar o joio do trigo nesta questão.

Não sou adepto das noções de raciocínio espacial e inteligência espacial, pelo menos não da forma que passaram a ser utilizados por determinados estudiosos da geografia escolar no Brasil. Isso porque são termos já consagrados na psicologia, nas pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo da criança e nos estudos sobre os múltiplos tipos de inteligência. Determinados geógrafos brasileiros empregam essas noções como se fossem um atributo da geografia, a partir da ideia simplista e equivocada, mas infelizmente popular em nossa disciplina, do que “a geografia é a ciência que estuda o espaço”. Como se ela fosse “proprietária” do espaço e de tudo que se refere a ele: inteligência espacial, raciocínio espacial etc. Tal ponto de vista não é e nunca foi verdadeiro. De forma bem sintética, se quisermos evitar qualquer polêmica – embora as polêmicas sejam importantes para o avanço do conhecimento –, podemos afirmar que a geografia estuda o espaço **geográfico**.

Mas não o “espaço” em geral. Este, como entendem os físicos, os matemáticos e os psicólogos que estudam a inteligência espacial e o seu desenvolvimento no ser humano – como Piaget ou Gardner –, é outra coisa relativamente diferente do espaço geográfico. Logo, raciocínio ou inteligência espacial, para esses psicólogos – que foram os pioneiros no uso dessas noções e, afinal de contas, são tidos pelo público em geral e até pela comunidade acadêmica como os detentores desse tipo de saber – não é o mesmo que raciocínio geográfico. Não é do espaço geográfico que eles estão falando quando explicam o que é a inteligência espacial, como e quando ela se desenvolve nas crianças. Eles se referem ao espaço físico, especificamente o espaço tridimensional da física newtoniana. É ao mesmo tempo um espaço matemático, ou pelo menos o mais banal: a lateralidade, as perspectivas, a visão oblíqua, as formas geométricas, os gráficos e os mapas sem nenhuma preocupação com o raciocínio geográfico de fato, isto é, com a interação dos e entre os fenômenos naturais e sociais, com as escalas geográficas (e não apenas cartográficas), com as noções realmente geográficas de região, território, fronteiras, lugar etc.

Vejam alguns exemplos. Piaget, quanto explica como se dá o desenvolvimento gradativo da representação do espaço nas crianças, usa uma maquete como experimento. Nesta há três montanhas e uma igreja com um crucifixo na parte de cima e no meio de duas delas; e, nessa maquete, um personagem, um pequeno boneco, é inserido. A criança tem que se colocar no lugar do personagem, que pode ser tirado de um lugar e colocado em outro, para pensar sob diferentes panoramas, para ver a paisagem de outro lugar que não o seu, enfim para se colocar na perspectiva do personagem e, com isso, superar o seu “egocentrismo”. O autor assinala que somente lá pelos 8 ou 9 anos de idade é que a criança consegue ter essas diferentes

perspectivas, “enxergando” pontos de vista diversos (o olhar de quem está no meio de duas montanhas, por exemplo, é diferente do de quem está de frente para as três, ou de quem está no cume de uma delas, e assim sucessivamente) sobre uma mesma paisagem, digamos assim¹⁰. Isso é espaço geográfico? Sim e não. É apenas uma noção banal do espaço tridimensional, que deve ser entendido em suas diferentes perspectivas. Algo necessário no ensino, sem nenhuma dúvida, mas que não subsume o espaço geográfico e, a nosso ver, tampouco o raciocínio geográfico. É um espaço físico primário, muito ligado à matemática (perspectivas, distâncias, formas geométricas, proporcionalidade entre os objetos), evidentemente que também uma matemática elementar que, sem qualquer dúvida, serve de ponto de partida para a cartografia. É parte, é até mesmo uma base, um início da ideia de localização – apenas localização absoluta e nunca a relativa – no espaço geográfico, mas não se confunde com este. A geografia escolar – como também as ciências e a matemática, além da educação artística – pode e deve trabalhar com esse tipo de espaço, com o desenvolvimento dessa percepção espacial na criança. Mas somente nas séries iniciais do ensino elementar, o antigo primário. Mesmo aí isso seria apenas uma parte do labor do docente. Ele teria também que trabalhar com outras ideias, outros conceitos geográficos que vão além dessa espacialidade tridimensional. Por exemplo, com a ideia de lugar, que não é um espaço físico ou matemático e sim de vivência, de identificação das pessoas com uma parcela do espaço geográfico, o local onde se vive. A questão fundamental aqui são as relações sociais e não o espaço como algo externo. Teria que abordar também a noção de município, um espaço –

¹⁰ PIAGET, J. *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris, PUF, 1948.

ou melhor, território – eminentemente político e não apenas físico ou geométrico. Ou o conceito de Estado nacional ou de país – também um espaço político que envolve a questão da identidade do povo ou nação. Com o decorrer do tempo, com o avançar das séries no ensino elementar, o professor também deverá abordar o conceito de região. Este já é um tipo de espaço bem mais complexo, com diversas dimensões dependendo de cada caso, com toda uma gama de fenômenos naturais e, principalmente, sociais interligados. Por sinal, uma região sempre é parte de um todo maior, o território nacional ou mesmo da superfície terrestre (quando nos referimos às “grandes regiões” do globo), e só é inteligível de forma relacional, ou seja, em comparação com as demais partes. O professor de geografia, no ensino fundamental, teria também que focar problemáticas ligadas à população (profissões, faixas etárias, gênero, etnias, locais de moradia etc.), atividades econômicas e por aí afora. Como se vê, o raciocínio geográfico é bem mais amplo e não se confunde com a ideia de inteligência espacial de Piaget.

Mencionemos, agora, outro autor importante para o conceito de inteligência espacial, Howard Gardner. Ele explica que há múltiplas inteligências (lógico-matemática, musical, físico-cinestésica, interpessoal, intrapessoal etc.) e que a inteligência espacial consiste em reconhecer e manipular os padrões do espaço, tal como fazem, por exemplo, os navegadores e pilotos, os jogadores de xadrez, os artistas gráficos e os arquitetos¹¹. Ele nunca menciona os geógrafos ou o espaço geográfico. Da mesma forma que Piaget, ele vê o espaço como físico-

¹¹ Cf. GARDNER, H. *Inteligências múltiplas – A teoria na prática*. Porto Alegre, Artmed, 1995; e GARDNER, H. *Inteligência, um conceito reformulado*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

matemático e tridimensional, isto é, como perspectivas, distâncias, formas, proporcionalidade entre os objetos etc. É o espaço mais elementar que foi teoricamente elaborado por Newton, na física, e por Kant (uma grande fonte de inspiração para Piaget e para a psicologia da inteligência de uma forma geral) na filosofia e na educação. Esse espaço tridimensional sem dúvida que prossegue sendo parte – digamos assim, o bê-á-bá, os primeiros passos – do espaço físico e até mesmo do geográfico. Mas este último, mesmo o tendo como base ou apoio, vai além dele, incorporando muitas outras coisas, muitos fenômenos (não apenas físicos ou naturais, mas, sim principalmente sociais) e em particular as suas relações. É um espaço eminentemente relacional¹² e antes de tudo social (embora também leve em conta a natureza, mas essencialmente uma natureza-para-o-Homem).

O que seria então o raciocínio geográfico? Acreditamos que seja um complexo, não um raciocínio simples e sim um conjunto de procedimentos intelectuais e cognitivos. Yves Lacoste insiste muito na questão das escalas. Creio que ele tem razão, embora essa temática não esgote o raciocínio geográfico. Escalas geográficas, todavia, e não apenas cartográficas. Estas servem de ponto de apoio, de base para as escalas geográficas, mas não se confundem com elas. Assim como a cronologia serve de base ou ponto de apoio para o tempo histórico, mas não se identifica com ele (a não ser para os tradicionalistas, aqueles que pensam que história é apenas uma coleção de datas de guerras ou de reinados). A escala geográfica é essencialmente qualitativa e a escala cartográfica é tão somente

¹² Não confundir relacional com relativo nem com relativístico (das teorias da relatividade). São três coisas diferentes, embora eventualmente possam estar associadas.

quantitativa. Mas é lógico que o qualitativo também incorpora o quantitativo. O quantitativo é fundamental para o qualitativo, que, afinal de contas, precisa avaliar as coisas, comparar, estabelecer semelhanças e diferenças, em suma, dimensionar num certo sentido os fenômenos. Mas ele vai além disso.

O conceito de região, por exemplo, essencial na geografia, depende de uma série de fatores, que vão criar certa identidade regional. E não primordialmente de sua dimensão, isto é, de um determinado nível de grandeza em termos de escala cartográfica¹³. Existem regiões com dimensões extremamente diferentes. O conceito de região, por sinal, é relacional na medida em que também depende das outras áreas (uma região nunca existe sozinha), principalmente vizinhas ou que partilham do mesmo todo (um espaço maior), que vão permitir determinados contrastes (e interações) com essa região. Em todo o caso, não há dúvida que o raciocínio geográfico trabalha com a noção de escalas, isto é, de que existem diferentes dimensões (qualitativas, reiteramos, embora o quantitativo faça parte deste) do espaço e estas implicam em significados diversos. Do local ao global, como se diz atualmente, passando por várias escalas geográficas intermediárias: o município, o estado, a região dentro do país, o Estado nacional, o conjunto regional supranacional do qual nosso país é parte (um mercado

¹³ Neste ponto, discordamos de Lacoste, que, a nosso ver, de forma simplista criou uma série de “escalas geográficas” em função de suas ordens de grandeza cartográficas (áreas que se medem em metros seriam uma escala, em centenas de metros outra, em até dezenas de quilômetros uma terceira etc.). Malgrado ser considerado um “rebelde”, ele foi fiel à geografia francesa nessa sua pouca clareza quanto à diferença entre escalas geográfica e cartográfica, e nesse tópico o seu texto assemelha-se muito à ordem de grandeza dos geossistemas de George Bertrand, sua provável fonte de inspiração.

continental ou subcontinental, por exemplo; e/ou um grupo identificado por um idioma ou por uma religião etc.). Mas essas dimensões não são rígidas ou exatas e sim variáveis ou circunstanciais. Elas dependem muito de cada situação em particular; existe aqui um elemento idiográfico: cada caso é um caso.

Mas o raciocínio geográfico não se limita à questão da escala. Ele localiza os fenômenos no espaço geográfico, ou seja, na superfície terrestre. Ele vê diferenças em função da localização – não apenas absoluta, mas principalmente relativa. Explica porque tal fenômeno se encontra num determinado lugar do espaço, ou porque ele adquire diferentes significados em função de estar neste e não naquele local. Também leva em conta o tempo: porque algo é assim hoje sendo que, no passado, era diferente. Isso é fundamental na localização relativa, na qual os fenômenos adquirem tal ou qual significado em função dos outros (outros lugares) e em função do tempo, pois só agora este ou aquele atributo tornou-se mais ou menos importante. A questão da localização, essencial no raciocínio geográfico, nunca é ou deveria ser estática. Ela é dinâmica e sintética na medida em que pressupõe um panorama geral sobre o mundo e/ou o país no qual esse lugar a ser localizado se situa. A localização relativa necessita estabelecer relações de interdependência entre os lugares ou regiões, relações que podem variar enormemente no tempo. Não é possível, portanto, negligenciar o tempo histórico no raciocínio geográfico. Mesmo se referindo ao presente, é preciso mostrar que ele não é eterno, que ele resultou de uma dinâmica temporal.

O raciocínio geográfico também – ou antes de tudo – incorpora as relações, ou seja, é relacional. Relações entre humanidade – ou sociedades humanas – e o seu meio ambiente (natural e

cultural). Relações natureza-humanidade, como enfatizaram os clássicos (Humboldt, Ritter e vários outros). Ou relações da sociedade com o seu espaço (construído, fruto da transformação da natureza pela ação humana), como preferem os geógrafos mais recentes. Também relações entre elementos naturais entre si (relevo, solos, clima, vegetação, águas), e entre os elementos humanos (população com seus aspectos demográficos, econômicos, sociais e culturais; produção e circulação; relações de força ou de poder). Em suma, o raciocínio geográfico relaciona os elementos, esmiúça as interdependências, as influências recíprocas entre os fenômenos de diversas origens, físicos, biológicos ou sociais: relevo e solos, climas, fauna e flora, águas, população em seus diversos aspectos, produção econômica, comércio e transportes, as lutas sociais no e com o espaço etc. Já foi dito que a geografia é uma ciência de pretensão holística, uma ciência no fundo complexa¹⁴. Sem dúvida alguma uma verdade, embora isso não signifique que a análise seja deixada de lado. Não há síntese sem uma análise prévia. Assim, muitas vezes o ensino da geografia tem que fazer análises, ou seja, explicar detalhadamente cada elemento em particular e de forma isolada a princípio.

Desfazendo alguns mal-entendidos

A maioria das discussões ou propostas relativas ao ensino da geografia, que vêm ocorrendo no Brasil desde os anos 1980, com raras exceções, lamentavelmente, ainda se prende a ideias ultrapassadas, a um mundo – e um tipo de escola – que não

¹⁴ MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2003.

existe mais. O mesmo ocorre, *mutatis mutandis*, com a maioria das iniciativas oficiais ligadas ao ensino da geografia, isto é, propostas ou resoluções oriundas de órgãos burocráticos do governo federal ou de secretarias estaduais de educação. Em geral, elas desconhecem o essencial das mudanças que vêm ocorrendo no papel da escola e do ensino da geografia com a terceira revolução industrial, a globalização e a emergência de sociedades multiétnicas e multiculturais. Elas ainda estão presas a ideias do século XX e da época da Guerra Fria, ideias típicas do fordismo ou, pior ainda, do marxismo burocratizado e do socialismo real. Por incrível que pareça, ainda é usual escutarmos reclames do tipo: “Você é de esquerda ou de direita?”, “Esse tipo de proposta educacional não é neoliberal?”. Isso sem contar que há certa hegemonia, pelo menos na seara geográfica, de noções do seguinte tipo: “Não é tradicional e superado ensinar climas, solos ou placas tectônicas?”, “O bom professor não usa livros didáticos” e “Não podemos de forma alguma separar a natureza e a sociedade”.

Todas essas proposições citadas, que na realidade são ideias ou opiniões implícitas e pré-concebidas, demonstram certa confusão teórica, algum desconhecimento ou falta de reflexão sobre os novos tempos e o novo papel da escola e do ensino da geografia. Na realidade, são mais *slogans* ou frases estereotipadas, mas que aparecem constantemente sob inúmeras roupagens, inclusive em alguns textos acadêmicos e documentos oficiais. Por exemplo, a cobrança sobre se esta ou aquela ideia pedagógica é de “esquerda” ou de “direita”, como se devêssemos adotar uma pureza ideológica e evitar a “contaminação” por noções alheias ao nosso campo. É evidente que esse tipo de rotulagem política e ideológica é problemática

e já foi questionada por uma série de autores importantes¹⁵. É, no mínimo, bem menos clara hoje do que na época heroica das lutas operárias e do movimento socialista, isto é, no século XIX e na primeira metade do século XX, quando essas noções tinham de fato algum conteúdo. Já na época da Guerra Fria, na segunda metade do século XX em geral, essa distinção era questionável, maniqueísta e no fundo apenas demagógica. A autodefinida esquerda, em geral – com raríssimas exceções –, era autoritária e adepta do socialismo real. Exorcizava a democracia, rotulada como “burguesa”, e apoiava regimes de partido único e sem eleições verdadeiras, sem rotatividade no exercício do poder, sem nenhuma forma de participação popular. Negava a existência dos campos de concentração na União Soviética ou na China, apesar de todas as evidências – assim como, até hoje, há os que contestam a existência do holocausto. Denegava a ausência de liberdades democráticas e o desrespeito aos direitos humanos nesses países tidos como socialistas. Mesmo assim, se dizia “progressista”. Quanto à autointitulada direita, era talvez pior ainda. Dizia ser democrática e, ao mesmo tempo, apoiava – ou, no mínimo, justificava com o argumento do “mal menor em relação ao comunismo” – regimes autoritários e até mesmo ditaduras militares com suas práticas declaradas de tortura e assassinato de opositores. Também era autoritária e se tinha como “progressista”. Mas talvez tivesse razão nesse reclame, assim como também a esquerda tinha ao se proclamar detentora desse rótulo, pois a ideia predominante de “progresso” ou de desenvolvimento era tão somente material, de crescimento da produção econômica, sem levar em conta o social e tampouco

¹⁵ Cf. Entre outros GUIDDENS, A. *Além da esquerda e da direita*. São Paulo, Unesp, 1995.

o ambiental. No fundo, não obstante se odiarem, em geral esquerda e direita da época da Guerra Fria eram iguais ou irmãs-gêmeas, tal como o são torcedores fanáticos de times de futebol rivais.

Nos dias de hoje, será que tem algum sentido falar em esquerda e direita? Talvez o tenha apenas na arena político-eleitoral, na tentativa de ser aprazível aos olhos da maioria do eleitorado. Mas, na definição desta ou daquela proposta pedagógica – por exemplo, o construtivismo, a escola das múltiplas inteligências, a escola das competências etc. – acredito que esses rótulos são dispensáveis. Inclusive eles mais atrapalham do que ajudam na avaliação dessas propostas. Eles implicam num juízo apriorístico – se é de esquerda, é bom; de direita, mau (ou vice-versa) – e, com isso, se perde a ponderação, a verdadeira avaliação de uma ideia nos seus prós e contras. Além disso, ideários de esquerda e de direita hoje se confundem, se mesclam em diversos pontos. Defender o sistema de cotas (para alunos de escolas públicas, para afro-descendentes ou descendentes de indígenas etc.) para o ingresso nas universidades, por exemplo, seria um posicionamento de esquerda ou de direita? E o feminismo teria qual coloração político-ideológica? Defender uma escola de inteligências múltiplas seria considerado uma atitude de direita, principalmente porque o seu mentor é um norte-americano? Ou de esquerda, já que no fundo advoga a ideia de que qualquer um – independentemente de sua origem sócio-econômica ou de sua etnia – pode aprimorar todas as inteligências, mesmo tendo eventualmente maiores aptidões para algumas? Admitir que o capitalismo engendrou um enorme progresso material, inclusive com a elevação do padrão de vida de grande parte da população mundial, mesmo tendo em certa medida mantido ou expandido determinadas desigualdades, seria um discurso

direitista? (Para alguns sim, principalmente no Brasil. Todavia, o próprio Marx apregoava isso. Seria ele então um autor de direita?).

Vejam, agora, a ideia simplista segundo a qual o bom professor não deve usar livros didáticos, que estes são sempre antipedagógicos e apenas mercantilistas, opinião que é, ou talvez tenha sido, frequente nos encontros de geógrafos (engraçado que ela não impediu que alguns dos seus arautos acabassem se tornando novos autores de manuais tão logo surgiu uma oportunidade, tal como o convite de alguma editora – manuais esses que, por sinal, pouco acrescentaram em termos de renovação ao que já existia, evidenciando certo oportunismo). É uma opinião meramente demagógica, que não tem qualquer tipo de sustentação empírica ou mesmo teórica. Nenhuma pesquisa, em nenhum lugar do mundo, demonstrou que os professores que não utilizam manuais são melhores do que os que usam. O contrário é que é verdadeiro, pelo menos na média. A média dos docentes que usam algum compêndio é melhor em termos de crescimento intelectual de seus alunos – ou por qualquer outro critério: aprovação nos vestibulares, média das notas no Enem etc. – do que a dos que não usam. Estes últimos, em geral, apenas ditam a matéria para o aluno copiar no caderno, ou a escrevem no quadro-negro, numa atividade repetitiva e aborrecida para os alunos, que além do mais ocasiona uma enorme perda de tempo. Alguns afirmam que o professor deve criar seus próprios textos, trabalhar com matérias de jornais e revistas, ou da internet, projetar filmes, realizar estudos do meio etc. Sim, tudo isso, por princípio, é conveniente e representa um inegável avanço na atividade docente. Mas não é preciso abandonar os compêndios para implementar atividades desse tipo. Muitos que usam manuais fazem tudo isso. Inversamente, a imensa maioria dos

professores que não adotam livros didáticos não fazem nenhuma dessas atividades. Esta maioria somente dita a matéria, com aulas expositivas vulgares e tradicionais, ou então adota apostilas que, via de regra, nada mais são do que compêndios precários, em sua quase totalidade forjadas a partir de cópias de trechos e ilustrações de livros didáticos sem mencionar a fonte. Afinal de contas, aquela minoria, muito pouco numerosa, que executa as atividades citadas – e que principalmente produz seus próprios textos para uso dos alunos –, de fato está utilizando o seu próprio material didático, ou seja, não deixa de fazer uso de algum tipo de manual, pois um bom livro didático deve ter tudo isso: sugestões de vídeos, de *sites* da internet, de livros paradidáticos, trechos de alguma reportagem sobre um assunto de interesse para a disciplina, e assim por diante. Convém, ainda, recordar que, nos melhores sistemas educacionais do mundo, seja na Dinamarca, na Holanda, em Cingapura, no Japão ou na Alemanha, existe sempre a obrigatoriedade de todos os alunos terem os seus livros didáticos. Em outras palavras, nesses países exemplares pela qualidade de suas escolas, não existe nenhum aluno que não possua pelo menos um compêndio para cada disciplina escolar. Já ouvi o argumento, com o qual concordo sem nenhuma restrição, que o bom professor pode e deve comparar manuais, com a mais completa liberdade de escolher – ou não – o livro didático que julgar mais adequado para seus alunos. Sem dúvida que sim, inclusive nos Estados Unidos existe até a possibilidade, adotada na imensa maioria das escolas, dos professores de cada unidade escolar elaborarem os seus manuais na gráfica do estabelecimento de ensino. Mas isso não é denegar os compêndios e, sim, adequá-los à realidade dos alunos, algo louvável e necessário. Por outro lado, os alunos podem e devem pesquisar um determinado assunto em vários

livros alternativos, didáticos ou não, assim como na internet, nas enciclopédias, nas revistas e jornais etc.

Essa proclamação que o bom professor não deve usar compêndios escolares, como fazem ou faziam comumente alguns em congressos e encontros de geógrafos ou de professores de geografia nos anos 1980 e 1990, na verdade, é um disparate, um absurdo educacional e até mesmo cultural. No fundo, é uma noção – ou um valor – profundamente arraigada em nossa cultura. Daí ela suscitar tanta simpatia por parte de inúmeros estudantes de graduação. Existe nessa atitude um preconceito contra livros (não apenas os didáticos), como se representassem um gasto supérfluo, dispensável frente a outras despesas mais importantes. Muitos dos que se recusam a adquirir livros – ou que não admitem comprá-los para seus filhos – gastam repetidamente enormes somas em bebidas alcoólicas, cigarros, guloseimas e *fast food*, bugigangas que logo são descartadas etc. Existe nessa atitude certa intolerância contra livros e outras obras culturais, como se estes fossem objetos ou serviços de pouca valia. Aqueles poucos que difundem tal ideia em encontros e congressos científicos, até em revistas acadêmicas, mesmo sem querer, estão contribuindo para rebaixar mais ainda o nível do ensino e da cultura em geral no Brasil, um país com um nível de industrialização comparável ao de muitos países desenvolvidos e com um nível de leituras *per capita* sensivelmente inferior ao de países bem menos industrializados, tais como Argentina, Uruguai, Chile, Cuba, México, Costa Rica e vários outros. Entretanto, essa ideia também pode ser tributária da desvalorização das disciplinas geografia e história (além de outras: sociologia, filosofia, educação artística) operada pela escola da época do fordismo e também pela onda neoconservadora que vem se espalhando pelo Brasil nos últimos anos, segundo a qual só a

matemática e a língua portuguesa são disciplinas escolares que importam de fato. Nesta concepção, seria uma perda de tempo o aluno adquirir livros de geografia ou de história, pois ele deveria se preocupar muito mais (e aí, sim, ter livros) com a matemática e a língua pátria, além de eventualmente com as ciências – isto é, física, química e biologia. Também é uma modalidade de preconceito e uma visão equivocada da educação – uma visão essencialmente tecnocrática do ensino e da cultura.

Por fim, cabe examinar a afirmação de que o estudo dos climas, dos solos ou das placas tectônicas (isto é, da natureza em si) não tem mais sentido no ensino crítico da geografia. Ou, o que dá quase no mesmo, que sociedade e natureza não podem ser separadas de forma nenhuma, que estudar a natureza em si, e não apenas como recurso para a economia, seria continuar com uma dicotomia ultrapassada e típica da geografia tradicional. São duas ideias interligadas e equivocadas, que se fundamentam na ilusão de que podemos ignorar o real em nome de um ideal supostamente correto ou revolucionário. Existe, aqui, um desconhecimento das diferenças epistemológicas entre ciências humanas e naturais. Ou melhor, entre a realidade social e a natural. Por trás dessas proclamações, há uma profissão de fé na (pretensa) totalidade do real, na realidade como um todo sendo conhecida e esquematizada nas noções de modo de produção ou de formação sócio-espacial. No fundo, tais afirmações estão alicerçadas num dogma. Sem dúvida que é a sociedade, e não a natureza em si, o ponto de partida no ensino renovado da geografia. Mas isso não significa que devemos negligenciar o estudo dessa natureza em seus fenômenos e suas inter-relações (e consequências para a sociedade humana), tais como as placas tectônicas, os movimentos da Terra e as estações do ano,

os ecossistemas, o clima e o relevo em si e nas suas interdependências com as águas, com os solos, com o clima, além de sua importância para a humanidade. A natureza não é apenas um “discurso” – ou discursos alternativos, pois haveria uma natureza “burguesa” e uma “proletária”, para as mentes mais simplistas – ou uma “ideologia”, como apregoaram alguns. Não há qualquer dúvida de que existe uma natureza original, anterior à existência da humanidade, que inclusive a gerou. Bem ou mal, apesar dos impactos ocasionados pela ação antrópica, esta natureza ainda existe e exerce visíveis influências nas sociedades humanas, embora não as condicione. Em resumo, existe uma dinâmica da natureza, que é independente do social e que, mesmo sendo por ele em parte modificada ou transformada, ainda é – e sempre vai ser – importantíssima para estudarmos o espaço geográfico, o espaço no qual a humanidade vive e onde produz modificações. Natureza e sociedade se interligam, possuem influências recíprocas, e a sociedade moderna cada vez mais modifica a natureza original, embora sem nunca eliminá-la como querem alguns – nem agora, nem num futuro distante, digamos, de duzentos ou de quinhentos anos. Isso – essa “eliminação” da natureza original pela sociedade moderna – seria um absurdo e provavelmente o final da humanidade, pois até mesmo nosso corpo é natureza; nascemos e morremos, respiramos, precisamos nos alimentar etc. Existe uma interpretação insensata dos escritos de Marx e Engels, que ganhou alguma popularidade na geografia brasileira, segundo a qual a humanidade reconstruiria totalmente a natureza, que tenderia a desaparecer ou se extinguir com o “progresso” técnico. No fundo uma demência, um discurso panfletário e vazio que, infelizmente, ganhou adeptos entre determinados alunos e

alguns poucos professores – um ou outro até lecionando em universidades! – dogmáticos e com um nível cultural precário.

A dinâmica da natureza é diferente daquela da sociedade moderna. Nenhum princípio de fé do tipo “não aceito a separação ou a dicotomia” – como se não existissem dicotomias na realidade, como se o real não tivesse as suas contradições – pode escamotear este fato, a relativa diferença entre cultura humana e natureza. Podemos e devemos, sem dúvida, **integrar** o social com o natural no estudo de geografia, mas integração não significa homogeneização ou diluição das diferenças. Ao contrário do que dizem alguns, isso de maneira nenhuma nos remete de volta à geografia tradicional. Pelo contrário, nos coloca novas alternativas, novos desafios para trabalharmos com os alunos a integração da sociedade com a natureza. Afinal, não é justamente isso, a necessidade de sempre enfrentar novos desafios, de aprender ensinando, de dar novas respostas a velhas questões, de ousar mudar, a tônica do bom professor nesta nova escola para o século XXI?

Considerações finais

O leitor atento deve ter notado que, neste livro, evitei uma autodefinição do tipo “marxista”, “dialético”, “positivista”, “construtivista” etc., tão comum nas searas geográfica e pedagógica, pelo menos para uma parcela dos profissionais dessas áreas. Citei, normalmente concordando neste ou naquele ponto, autores de tendências variadas. Muitos afirmam que tal procedimento é eclético ou mesmo incoerente. Não penso assim. Acredito estar bem acompanhado nesta interpretação. Edgar Morin, um dos expoentes (pelo menos na filosofia e nas ciências humanas) do chamado pensamento complexo, mostrou que o paradigma da complexidade pressupõe a aceitação de ideias de autores de correntes do pensamento diversas: algo de Popper com o seu racionalismo crítico (que alguns rotulam de neopositivismo), algo de Montaigne, algo de Marx e também de alguns críticos do marxismo, algo de Weber ou de Kant, de Nietzsche e do neo-anarquismo, assim como uma coexistência do determinismo com o indeterminismo, do acaso com a necessidade, da ordem com o caos¹. Não é confusão mental e, sim, aproveitamento de ideias ou descobertas importantes

¹ MORIN, E. *Introduction à la pensée complexe*. Paris, Seuil, 2005. E também MORIN, E. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007.

geradas por interpretações diferentes e, por vezes, tidas como antitéticas. Não existe “a verdade”, no singular, tampouco um único “lado correto”, como acreditam os maniqueístas. A própria realidade é plural, multifacetada e plena de contradições.

A fortiori, não vejo nenhuma aporia ou contradição insolúvel na coexistência das inteligências múltiplas de Gardner com as competências de Perrenoud, com o construtivismo de Piaget – ou o sócio-construtivismo da associação Piaget-Vigotsky – com a complexidade ou a “cabeça bem-feita” de Morin e vários outros, e assim por diante. Não consigo enxergar o que alguns dizem ser uma interpretação de “esquerda” totalmente oposta a outra(s) de “direita”; ou uma visão “dialética” contraposta a outra(s) “positivista(s)”. As ideias não são tão excludentes assim. Tampouco as teorias da filosofia e das ciências humanas são tão simplistas e unívocas. Esse tipo de viés equivocado e maniqueísta mais parece discurso panfletário de certos líderes sindicais do que reflexão de educadores.

Nessa mesma perspectiva, penso ser desnecessário definir um “método” ou uma linha interpretativa e prosseguir até o fim com ela, sem desvios nem tentações. Só os medíocres fazem isso. Nem mesmo o pretenso “mestre” dessas nulidades seguiu essa orientação, que por sinal nunca foi aconselhada por ele. Marx foi um autor perspicaz e com leituras variadas, que soube aproveitar ideias de críticos e de apologistas do capitalismo, de Rousseau e de Adam Smith, de Charles Fourier e de David Ricardo, de Hegel e de Kant, de Aristóteles e de vários outros

pensadores aparentemente com linhas interpretativas distintas e, segundo alguns, incompatíveis².

Lamentavelmente, existe nos meios intelectuais e universitários do Brasil – e provavelmente da América Latina como um todo, salvo raras exceções – uma quase generalizada tendência de sempre rotular, enquadrar tal autor ou conjunto de ideias numa etiqueta, sem procurar compreender de fato – e muito menos criticar, no sentido moderno e kantiano da palavra – o que foi dito ou escrito. Normalmente, a rotulagem substitui a compreensão. Ao invés de esmiuçar nos seus prós e contras as ideias de um pensador, de um livro ou de um projeto qualquer, quase sempre se utiliza um rótulo do tipo “trotskista”, “perronoudiano”, “neoliberal”, “construtivista”, “autonomista” e alguns outros, o que elimina a necessidade de uma análise mais profunda. Não compartilho com esse procedimento, que considero execrável e, por isso mesmo – embora não apenas por isso, pois, na verdade, acredito no pluralismo epistemológico –, evitei em todo o livro uma identificação com apenas um pensador ou corrente filosófica e pedagógica. Usei ideias de Gardner, de Piaget, de Perrenoud, de Morin e de vários outros educadores no sentido amplo do termo que, direta ou indiretamente, contribuíram ou contribuem para (re)pensar a atividade educativa, acreditando que existe – ou que podemos construir – algo de comum entre eles, malgrado suas diferenças, e que, no fundo, cada um deles à sua maneira forneceu subsídios para criticar e superar a escola tradicional e conteudista e, ao mesmo tempo, para arquitetar a escola do século XXI.

² Cf. CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

Mesmo abrindo as portas para as inevitáveis acusações de “ecletismo” ou “pluralismo” (como se fossem a mesma coisa), acredito que esse tipo de escola adequada para o século XXI é, ao mesmo tempo, (sócio)construtivista – portanto, piagetiana com contribuições de Wygotsky e outros –, perrenoudiana (no sentido de valorizar o desenvolvimento das competências), gardneriana (no sentido de estimular as inteligências múltiplas) **e mais alguma coisa ainda.**

Mais alguma coisa, ou além das ideias de todos esses pensadores, pelo fato dessa escola ser norteadada pela convivência sadia e a ausência de preconceitos frente aos “outros”, pela cidadania ativa – favor não confundir com a ideia de “conscientização” como o desenvolvimento de uma pretensa “consciência de classe” virtual fundada nas relações de produção –, pelo cultivo de hábitos adequados a uma sociedade democrática multicultural, multiétnica etc. A escola do século XXI, cabe reiterar uma obviedade, deve refletir a sua época, isto é, os dilemas do nosso tempo, e não apenas (embora também) as contribuições deste ou daquele autor, que às vezes viveu num outro contexto onde eram diferentes as preocupações básicas. Por isso, essa escola vai além – embora os incorpore – do (sócio)construtivismo, da escola de competências, da escola da complexidade ou da escola das inteligências múltiplas. Todas essas “escolas”, ou filosofias pedagógicas, possuem algo em comum ao pretenderem superar o modelo de escola conteudista e tradicional. É possível uni-las ou aproveitar esta ou aquela ideia de autores diversos, formando um conjunto complexo.

Sem dúvida que, por vezes, algum desses autores mencionados critica outro(s), dando assim a impressão de ideias – ou propostas pedagógicas – alternativas ou até irreconciliáveis.

Howard Gardner, por exemplo, sugeriu que a ideia de desenvolvimento psicogenético de Piaget, com as suas etapas ligadas à idade da criança, leva em conta apenas uma das inteligências, a lógico-matemática, negligenciando as demais. Mas com essa observação ele não quis desmerecer a importância da obra desse pesquisador suíço, nem mesmo subestimar o seu valor para uma escola preocupada com o aprimoramento das inteligências múltiplas.

Em todo o caso, nos parece fora de dúvidas que a ideia de construtivismo, ou mesmo sócio-construtivismo, por si só, se encontra meio defasada hoje devido à ênfase que dá à **construção dos conceitos por parte dos educandos**, algo meritório sem dúvida, porém insuficiente. Nos dias de hoje, e após várias pesquisas e experiências, ficou evidente que não são apenas – nem mesmo principalmente – os conceitos que importam na atividade educativa. O construtivismo é importante e representou um passo à frente. Entretanto, mais do que construir os conceitos, ou deixar os alunos descobrirem os conceitos, a escola do século XXI deverá desenvolver as inteligências, competências, habilidades e atitudes apropriadas para a vida neste novo século, na qual se inclui o mercado de trabalho com as suas demandas, o desenvolvimento da cidadania ativa, as necessidades de uma sociedade democrática mais complexa que no passado, num mundo globalizado e com a convivência necessária de culturas e civilizações bastante diferentes entre si. Mas isso não significa que as ideias – ou pelo menos uma boa parte delas – de Piaget, de Wallon ou de Vygotsky não sejam aproveitáveis. Elas são, embora acrescidas de outras ideias ou propostas que se somam a elas e constituem – além do construtivismo – a ideia de uma escola que, mais do que os conceitos, valoriza as inteligências, competências e atitudes. Mas valoriza isso tudo deixando o aluno descobrir

conceitos ou ideias apropriadas, ou usando as suas inteligências a partir de certos conteúdos, e nunca tão somente “ensinando” esses conteúdos como algo pronto que o aluno deve meramente assimilar e reproduzir nas provas e exames.

Cabe, ainda, lembrar que os conceitos não são eternos nem indiscutíveis, isto é, entendidos de forma igual por todos os cientistas (notadamente nas ciências humanas e sociais), o que também vale para a geografia. Vejamos alguns exemplos de como os conceitos geográficos variam no tempo, no espaço e na perspectiva de cada autor ou corrente de pensamento. Quando pegamos um texto clássico sobre o assunto, de um geógrafo norte-americano muito prestigiado na época (anos 1950 e 1960), notamos que a relação que ele faz dos principais conceitos da disciplina é a seguinte: região, *habitat*, ecossistema, Estado, hemisfério e mapa³. Portanto, praticamente nada a ver com os conceitos apregoados pelos PCNs de Geografia (para o ensino médio), que são os de paisagem, lugar, território, escala, globalização, técnica e redes. E também pouco a ver com os conceitos geográficos tidos como fundamentais nos *National Geography Standards* norte-americanos definidos em 1994, que são: localização absoluta e relativa, lugar, relação entre humanidade e seu meio ambiente, migrações e regiões.

É por esse motivo que não sou adepto daquela famosa lista de “conceitos fundamentais” que o aluno do ensino básico deveria aprender (ou (re)construir) em geografia, tais como os de paisagem, lugar, espaço e por aí afora. Nada tenho contra esses conceitos, com os quais, além de outros, inclusive trabalho nas

³ JAMES, Preston E. A estrutura conceitual da Geografia. In: *Boletim Geográfico* n. 199. Rio de Janeiro, IBGE, 1967, p. 3-18.

minhas obras didáticas. Mas eles não são, de maneira alguma, os objetivos primordiais do ensino da geografia. São apenas instrumentos para desenvolver determinadas inteligências, competências, habilidades e atitudes dos educandos. Instrumentos que podem ser questionados na medida em que há diferentes interpretações sobre eles. Por exemplo, há diversas interpretações na geografia sobre o que é espaço geográfico, o que é paisagem, o que é lugar (e local) ou o que é região. Não se trata de escolher entre este ou aquele autor com a sua definição, tampouco entre esta ou aquela corrente do pensamento. Muitas vezes, é produtivo mostrar ao aluno interpretações distintas sobre um mesmo conceito ou uma mesma realidade. Isso contribui para desenvolver o seu raciocínio, o seu espírito crítico, a sua capacidade de comparar e avaliar as coisas. Essa mania de supervalorizar os “conceitos fundamentais”, acredito, é um viés que se espelha nas ciências naturais, algo fora de lugar na filosofia e nas ciências humanas.

No final das contas, os conceitos não são os verdadeiros objetivos, o fim último da atividade educativa. A função primordial da escola não é transmitir conceitos aos educandos, e nem mesmo levá-los a reconstruir esses conceitos. O trabalho com os conteúdos – e, no seu interior, com os conceitos – é apenas um meio ou instrumento – digamos assim – uma etapa, embora imprescindível, para se chegar aos verdadeiros objetivos da educação, que são o desenvolvimento ou aprimoramento das inteligências múltiplas, das competências e atitudes democráticas dos educandos. Mas, repetindo: tanto os conteúdos como os conceitos não são fixos nem eternos, muito menos sagrados. Eles podem variar de ano para ano numa mesma série, ou para turmas de escolas diferentes, isto é, com alunos de perfis etários e sócio-econômicos diferentes, ou que residem em locais com grandes diversidades. Os conteúdos em

especial, mas também os conceitos, podem ser refeitos no meio do ano em função de acontecimentos importantes (como uma guerra, uma epidemia, uma catástrofe natural que matou milhares de pessoas, uma crise econômica, novas descobertas ligadas à biodiversidade...) que chamaram a atenção dos alunos, ou da constatação que não estão sendo eficazes, não estão motivando os educandos, não estão dando os resultados almejados pelo planejamento escolar.

Respondendo a algumas dúvidas comuns (FAQs)

Tendo-se em vista que estamos em plena era da internet – amplamente utilizada pelos professores e mais ainda pelos alunos das escolas elementares e médias – resolvemos finalizar este livro com as “perguntas mais frequentes”, ou *frequently asked questions* (FAQs), como normalmente encontramos na rede mundial de computadores. Alguns puristas podem ficar escandalizados com o uso dessa sigla em inglês, defendendo que devemos sempre valorizar o nosso idioma e trocar os vocábulos *mouse* por “rato”, internet por “rede mundial”, *site* por “sítio”, *software* por “programa”, *shopping center* por “centro de compras” e por aí afora. Mesmo compartilhando a preocupação com a necessidade de valorizar nossa cultura (e idioma), considero tacanho esse ponto de vista. Uma cultura – como um idioma, parte daquela – não é algo imutável e fechado, impermeável às influências de fora (influências que, por sinal, na maioria dos casos são positivas e enriquecedoras).

Numa das mais importantes obras do século XX, sobre as diferenças culturais e o racismo, Claude Lévi-Strauss demonstrou que **saber assimilar influências externas é um traço comum às culturas que permanecem e se fortalecem**; e, inversamente, o fechamento e a recusa de incorporar

influências estrangeiras é algo que revela uma decadência cultural¹. E a difusão do inglês como uma segunda língua em praticamente todo o mundo é uma das alavancas da globalização, que, apesar dos pesares, vem unindo a humanidade e possibilitando a resolução – ou tentativas de equacionamento – de inúmeros problemas econômicos e ambientais². Longe de ser um rolo compressor que homogeneíza as culturas e civilizações – o mito da “americanização” ou até “macdonaldização” do mundo, propalado por alguns paranóicos e/ou demagogos –, a globalização sob o prisma cultural, vem sendo mais uma troca de valores (com a criação de alguns universais), de ideias e de vocábulos que, via de regra – salvo exceções –, preserva, às vezes até fortalece, as culturas locais. O próprio idioma inglês, tão odiado pelos nacionalistas xenófobos, que o identificam equivocadamente com o “imperialismo norte-americano”, também sofre – e bem mais que o português – inúmeras influências externas, com a incorporação nos anos recentes de milhares de palavras oriundas de outras línguas. Ademais, esses mencionados termos ou expressões, provenientes do

¹ LÉVI-STRAUSS, C. *Raça e História*. Lisboa, Martins Fontes, 1975.

² Cf. KRUGMAN, Paul. *Globalização e globobagens*. Rio de Janeiro, Campus, 1999. Nesse livro se demonstra, com base nos mais confiáveis dados estatísticos disponíveis, que a globalização *diminuiu* – e não aumentou – a pobreza em vários países asiáticos que foram objetos de estudos por parte do autor (Indonésia, China, Índia). É evidente que a globalização não é nenhuma panaceia que vai solucionar todos os problemas mundiais – afinal, existe alguma “receita” desse tipo? Mas, sem dúvida que a maior integração entre todos os povos e economias *possibilita* (o que não quer dizer tornar inevitável) uma maior modernização econômica e até social, uma resolução conjunta (embora nunca definitiva) de problemas comuns à humanidade.

inglês já estão incorporados ao nosso idioma (assim como inúmeros vocábulos derivados do latim, do italiano, do francês etc.), como atesta qualquer consulta a um bom e atualizado dicionário da língua portuguesa, tais como as últimas edições do *Aulete Digital*, do *Aurélio* ou do *Houaiss*.

As perguntas aqui reproduzidas e respondidas não foram selecionadas de forma arbitrária. São questões que surgiram reiteradamente nas dezenas de palestras que proferimos nos anos recentes, em várias cidades do país, a respeito da escola e do ensino da geografia no século XXI. Nenhuma foi por nós inventada. Todas representam interrogações feitas por pessoas que assistiram a palestras, conferências ou mini-cursos que ministramos nos últimos anos. Logo, são dúvidas ou questionamentos que, com grande probabilidade, vão surgir a partir da leitura desta obra, pelo menos para uma parcela dos leitores. Dessa forma, ao colocá-las no final do livro, acredito estar antecipando determinadas dúvidas ou questionamentos que, provavelmente, surgirão na leitura e interpretação deste livro.

A geografia adequada à escola do século XXI não é a geografia crítica?

Creio que podemos dizer que sim e não, que é e não é. Explicando melhor: geografia crítica foi uma bandeira de luta utilizada a partir de 1976, inicialmente na França e depois em vários outros países, para se contrapor à geografia que passou a ser chamada de tradicional, que denegava os problemas econômico-sociais e até mesmo os ambientais, que tinha um esquema invariável (“a Terra e o Homem”) com uma sequência pré-definida de conteúdos (relevo, clima, vegetação,

hidrografia...), que, no ensino, era mnemônica e não abordava uma série de temas que a geografia crítica passou a estudar, tais como geopolítica, relações de gênero, questão ambiental, reforma agrária, o novo racismo, as lutas sociais no e com o espaço etc. O problema é que, com o passar do tempo, a geografia tradicional praticamente deixou de existir (embora esteja bastante presente na prática de grande parte dos professores de geografia, pelo menos no Brasil e nas escolas conteudistas), em especial nas publicações acadêmicas e em boa parte da produção didática. Ademais, a própria geografia crítica tornou-se plural, com variadas correntes ou tendências. Não existe mais – se é que em algum momento existiu – uma única geografia crítica. E também não tem mais tanto sentido ficar desancando a geografia tradicional, que praticamente já não dispõe de defensores ou teóricos que a justifiquem. Por isso, falar em geografia crítica hoje é quase uma redundância ou mesmo uma tautologia.

A grande questão talvez seja esta: **Qual geografia crítica?** Sem dúvida que não aquela apregoada por alguns geógrafos brasileiros, aqueles dogmáticos – que infelizmente exercem uma grande influência nos encontros e congressos da AGB, além de controlarem alguns poucos departamentos de geografia nas universidades –, que consideram o marxismo-leninismo como “o” método científico por excelência, que denegam o pluralismo e, no fundo, não aprenderam nada com as experiências totalitárias do século XX ou com o a crise terminal das economias planificadas. Além disso, temos que recordar que a escola do século XXI não está tão preocupada com conteúdos – e a geografia crítica, pelo menos de início, representou, na sua essência, um novo repositório conteudista, uma redefinição de velhos conceitos e a criação de novos, a par de uma relativa mudança de métodos –, mas, sim, com o

desenvolvimento nos educandos de inteligências múltiplas, competências, habilidades e atitudes democráticas. Num certo sentido, **todas** as disciplinas escolares devem ser críticas na acepção kantiana do termo: uma superação de velhas noções e procedimentos com subsunção, isto é, a incorporação do que foi criticado como parte de uma síntese superior; e também o comprometimento desse novo (conceito, atitude, valor) com um projeto de autonomia. A crítica no sentido kantiano – por sinal, praticamente a mesma contida no subtítulo *Crítica da economia política* que Marx deu à sua obra magna, na ideia popperniana de *Racionalismo crítico*, na ideia frankfurtiana de *Teoria crítica* etc. – está ligada a uma ideia iluminista de libertar o ser humano de todas as amarras (ignorância, preconceitos, autoritarismo, injustiças)³. Portanto, contribuir para o desenvolvimento, nos alunos, das inteligências múltiplas ou competências e habilidades variadas, além de cultivar atitudes democráticas, é um objetivo eminentemente crítico nessa concepção moderna e kantiana do termo, pois, no fundo, é uma forma de desenvolver a sua autonomia.

Recentemente, eu li numa revista que a culpa pelo “analfabetismo geográfico” entre os brasileiros é da geografia crítica. As pessoas não sabem mais localizar a sua cidade no mapa, nem onde fica o Brasil ou o estado onde residem, nem que Paris fica na França ou Washington nos Estados Unidos etc., devido ao fato de que o ensino crítico

³ Cf. FOUCAULT, M. Qu'est-ce que la critique? Critique et *Aufklärung*. In : *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, Vol. 82, nº 2, avr/juin 1990, p. 35-63.

da geografia deixou de lado os mapas, a preocupação com a localização, a geografia física. O que você pensa disso?

Essa interpretação é uma insensatez. Quando a ouço não sei se gargalho ou fico indignado. Já li esse tipo de opinião nas revistas *Veja* e *Galileu*, geralmente escritas por jornalistas inexperientes (ou mal intencionados), que entrevistaram alguns alunos do ensino fundamental e constataram o “analfabetismo geográfico” – que efetivamente existe; então, pediram que algum professor tradicionalista elucidasse esse fato, e a “explicação” obtida foi essa, que a culpa para essa precária situação seria do ensino crítico da geografia. Há uma completa falta de lógica e de base empírica nessa representação. Fazendo um parêntesis, a meu ver pertinente, essa “explicação” lembra outra semelhante, que alguns dão para a violência urbana no Brasil, vista como um resultado da democracia! Já ouvi alguns motoristas de táxi asseverando que na época da ditadura militar não existia violência – roubos, sequestros, assassinatos – no Brasil. São pessoas que acreditam piamente que uma nova ditadura, com o final da imprensa livre, dos partidos políticos e das eleições, da proteção dos direitos humanos (que para eles se resumem a proteger os criminosos), vai diminuir os índices de violência urbana no país. Como no caso do “analfabetismo geográfico”, trata-se de uma idealização do passado. Muito antes do final da ditadura militar, já existia uma crescente violência urbana no Brasil, sem contar a violência praticada pelo próprio regime, com prisões arbitrárias, tortura disseminada, assassinatos de opositores etc., mesmo que ela fosse escamoteada e não pudesse ser divulgada pela mídia. Da mesma forma, muito antes de se falar em geografia crítica – e menos ainda de praticá-la, algo ainda mais difícil e até hoje incompleto –, já havia esse parco conhecimento de geografia por parte dos estudantes do ensino fundamental e médio, e também por parte da população como

um todo. Quem constata a existência de um “analfabetismo geográfico” entre os estudantes atuais, ou entre a população brasileira, não tem nenhuma base de comparação com o passado. Quem disse que há 40 ou 50 anos os brasileiros em geral, “sabiam mais geografia”, isto é, seriam capazes de localizar qualquer país no mapa-*mundi* ou recitar a capital de cada um? Não existe nenhuma evidência desse fato. Provavelmente, apenas uma elite intelectual (se é que podemos usar este conceito aqui) poderia realizar tal “proeza”, mas o mesmo ocorre nos dias atuais. Só que essa elite hodierna, evidentemente, é bem mais numerosa – tanto em termos absolutos como em termos percentuais – que a do passado. A grande massa, tanto dos estudantes como principalmente da população em geral, não era e continua não sendo capaz de realizar essa “proeza”, que, diga-se de passagem, tem muito menos importância social hoje do que em meados do século XX.

Num passado digamos de 50 anos atrás, quando ainda não tinha ocorrido a chamada “revolução das comunicações” – primeiro a televisão e a telefonia, depois os computadores ligados em rede –, era muito mais útil (e sofisticado, símbolo de *status* social) conhecer uma imensa lista de conteúdos enciclopédicos, e principalmente saber localizar num mapa cada país ou região, cada cidade importante. Hoje, o mais importante não é conhecer os fatos X ou Y e, sim, saber onde buscar informações e, principalmente, como filtrá-las, como discernir o que é confiável do que é propaganda ou embuste. Além disso, mais importante do que ter informações – e existe toda uma hierarquia de informações, sendo algumas de fato importantíssimas e até estratégicas, mas isso varia muito de acordo com o contexto, com os objetivos que se tem em mente, com as demandas da sociedade, que mudam constantemente etc. – é saber interligá-las, saber usá-las no momento e lugar certos, saber, enfim,

instrumentalizá-las. É esse tipo de competência que a escola do século XXI procura desenvolver no aluno.

Por outro lado, o ensino crítico da geografia, ao contrário do que alguns imaginam, não deixa de lado os mapas. Ele apenas deixa de lado a pintura dos mapas, e a cópia mecânica deles num “caderno de cartografia”. Ao invés disso, o ensino crítico incentiva os alunos a **raciocinarem** sobre mapas e gráficos, a compararem mapas com projeções (ou perspectivas) diferentes, a interpretar os mapas ao invés de meramente memorizá-los. Quanto ao propalado baixo nível cultural dos nossos alunos atuais – pelo menos da maioria deles –, isto é, a baixa assimilação de conceitos ou mesmo de competências, não existe só na geografia. Encontramos, com frequência, as mesmas queixas – de baixo nível de conhecimentos específicos, de carência de competências e habilidades – nas demais disciplinas escolares. Isso se deve não à pretensa introdução de um ensino progressista ou crítico e, sim, à baixa qualidade do nosso sistema educativo em geral, que, por sinal, continua a ser majoritariamente tradicional e conteudista. A meu ver, o problema aqui não está tanto nesta ou naquela filosofia educacional e, sim, em investimentos efetivos e bem direcionados no sistema escolar, na valorização do professor, na modernização das escolas, inclusive com a necessária ampliação do tempo de estudo, isto é, com uma escola na qual o aluno entre de manhã e saia de tardezinha, com um período único e integral com, no mínimo, 9 horas de aula ao dia, tal como ocorre em todos os países que possuem bons sistemas educacionais.

Alguns poucos professores universitários afirmam que a geografia crítica não motiva os alunos ou os professores,

que a crescente insatisfação dos docentes de geografia com a sua profissão – e dos alunos com a disciplina – é uma prova de que o ensino crítico falhou completamente em seus objetivos. Isso é verdade?

Também já ouvi e li essa opinião, que considero disparatada. Até já vi isso escrito em uma ou outra dissertação de mestrado e tese de doutorado em geografia, embora inúmeras outras pesquisas acadêmicas tenham afirmado algo diferente. Existe aqui novamente um desconhecimento – e uma idealização – do passado. Como se houvesse um passado idílico, antes do advento da geografia crítica, na qual os docentes e os alunos estavam satisfeitos com a disciplina, os docentes ensinavam com prazer e os discentes aprendiam com motivação, não existindo nenhum “analfabetismo geográfico”, nem uma insatisfação do professorado com a carreira e dos alunos com a disciplina geografia.

Ora, lembro que, desde a época em que eu estudava no antigo ginásio – atual ensino de 6^a à 9^a séries –, isso lá pelos idos do início dos anos 1960, portanto muito antes de se falar numa geografia crítica, já havia um desinteresse pela disciplina geografia (e pela história factual), **principalmente porque era ensinada de forma tradicional, com memorização de nomes de rios e acidentes geográficos**. Quando iniciei a carreira de professor de geografia, em 1970, desde meu 1^o ano do curso de graduação, uma das dificuldades que tinha para motivar os educandos era que eles perguntavam “Para que serve essa disciplina na qual aprendemos nomes de capitais, de planaltos ou de rios?”. Só conseguia motivar os alunos colocando dramas, conflitos, interesses em jogo (por exemplo, as questões da reforma agrária, da guerra fria, do capitalismo *versus* o socialismo, da situação da mulher etc.), nas minhas aulas.

Portanto, ao contrário dessa interpretação equivocada, os alunos ficam mais motivados quando o professor aborda temas hoje identificados com a geografia crítica e não quando ele manda o aluno pintar mapas ou memorizar questionários, quando ensina nomes de depressões ou planaltos, ou capitais de países e estados. É lógico que a didática também tem o seu peso na motivação dos alunos. Um professor autoritário, que dita a matéria e não permite a participação dos alunos, via de regra, faz com que a disciplina que leciona – não importa qual – seja menos motivadora do que aquela ensinada por um professor mais aberto, que permite opiniões e questionamentos dos alunos, que introduz outras técnicas – debates entre os alunos, dinâmica de grupo, uso de projetores, estudos do meio etc. Mas não há dúvida que é muito mais fácil ser um professor inovador e aberto com temas críticos do que com conteúdos enciclopédicos que os alunos devem apenas decorar.

Assim, a introdução de um ensino crítico, na verdade, não diminui; ela **aumenta** o interesse dos alunos pela disciplina. Observei isso pela minha prática como docente e também pelo testemunho de dezenas de colegas professores, alguns meus ex-alunos no curso de geografia da USP. Pergunte a qualquer adulto que tenha estudado pela geografia tradicional qual é a imagem que ele tem da disciplina: invariavelmente será a de um amontoado de informações inúteis, uma decoreba de nomes de capitais, rios principais, unidades do relevo deste ou daquele continente, país ou região. Essas pessoas, em geral, menosprezam a geografia e não têm o menor interesse em voltar a estudá-la. Mas, por outro lado, pergunte aos que efetivamente tenham estudado uma geografia crítica com um bom professor qual é a imagem que têm da disciplina: eles recordarão de conteúdos e atividades dinâmicos, que os ajudaram a compreender os grandes problemas do mundo, do

país e de seus locais de moradia. Muitos destes, quando entram na universidade, sentem uma atração pelo curso de geografia e, mesmo sendo alunos de outros cursos (economia, administração, jornalismo, história, sociologia, às vezes até física ou matemática etc.), é comum que – conforme observei pela minha prática como docente durante duas décadas e meia na USP – venham fazer disciplinas optativas na geografia.

Não nego que existe hoje – como já existia no passado, cabe ressaltar, talvez até numa proporção maior – um “analfabetismo geográfico” entre os alunos e mesmo entre a população brasileira em geral. Mas isso é consequência da queda de qualidade da escola e também da nossa mídia, além do modo de vida “moderno” da população tida como alfabetizada, que hoje assiste a novelas todos os dias, a péssimos programas de TV todos os domingos etc. Ou seja, lê pouco e tem um lazer com mais atividades passivas e que não exigem participação nem reflexão.

Mas, por que existe esse crescente desinteresse dos alunos pela disciplina e essa crescente desilusão do professorado com a profissão? Alguns geógrafos e professores fazem uma averiguação em escolas e, como não podia deixar de ser, constataam a desilusão dos professores com a carreira e com o ensino da geografia, além do desinteresse dos alunos. Contudo, de forma superficial, uma parcela deles logo conclui – **sem realizar nenhuma análise comparativa sobre como era a situação antes do advento do ensino crítico, nem mesmo uma inquirição se de fato esses professores praticam esse dito ensino** – que, com isso, fica evidente o fracasso da geografia crítica. Já li essa asneira – essa visível ausência de metodologia científica, de raciocínio lógico e de espírito crítico – até mesmo em uma ou duas teses de doutorado em geografia!

É um disparate por vários motivos. Em primeiro lugar, porque há o fato inegável de que, no mínimo desde o final dos anos 1960 – portanto, bem antes do professorado brasileiro começar a falar numa geografia crítica, algo que por aqui começou timidamente nos anos 1980 e se expandiu a partir dos anos 1990 –, existe uma crescente insatisfação dos docentes em geral (e não apenas dos de geografia) com a profissão. E, também, um crescente desinteresse dos alunos por **todas** as disciplinas. Não apenas pela geografia e, sim, com as disciplinas escolares em geral. É engraçado que os “pesquisadores” que afirmam esse despropósito não se preocupam minimamente com o fato de que esse mesmo desinteresse e desilusão existem nas demais disciplinas escolares: na língua portuguesa, na matemática, na história, na educação artística, nas ciências etc. Em segundo lugar, cabe lembrar que também uma grande parte dos professores de matemática (ou de português, de química, de história) está desiludida com a carreira docente, e isso numa proporção no mínimo igual à dos docentes de geografia. Os alunos também se desinteressam pelas suas aulas e não apenas pelas lições de geografia. E não existe nenhuma matemática crítica (ou química ou física críticas) para ser considerada a “culpada” por essa situação.

Como entender então esse fato? É óbvio que a explicação não está na introdução – bastante incompleta, reiteramos – de um ensino crítico ou progressista. Devemos buscar a elucidação dessa realidade em outro lugar, em algo que é comum a todas as disciplinas escolares, a todo professorado e também a todo alunato. A explicação para isso, de forma resumida – pois o tema seria material para pesquisas detalhadas e várias teses nas áreas de pedagogia, psicologia e sociologia da educação –, encontra-se, a nosso ver, em dois fatores ou complexos de

fatores principais. Primeiro, na desvalorização do ensino e da carreira docente no Brasil. Segundo, nas mudanças na vida social e, em particular, no papel dos jovens, isto é, das crianças e principalmente dos adolescentes. A educação há várias décadas que não tem sido prioridade nem dos governos e, infelizmente, salvo raras exceções, tampouco das famílias. Nas últimas décadas, ocorreu uma enorme expansão quantitativa de escolas no Brasil, com visível perda de qualidade de ensino. É por isso que nas (raras) escolas dos anos 1950 ou 1960, em geral, o aluno tinha melhores professores, docentes que ganhavam proporcionalmente bem mais do que hoje, liam mais e dispunham de um tempo maior para preparar aulas ou corrigir trabalhos e provas. Hoje, o professor ganha muito pouco e trabalha bastante, mais que no passado, tendo um maior número de classes e de alunos por turma, e um maior número de aulas por semana. Existe, assim, um enorme desgaste com todos esses fatores: o grande número de alunos a cada ano letivo, o excessivo número de aulas que têm a ministrar para ganhar um salário precário, além da falta de condições mínimas – inclusive, cada vez mais, segurança – nas escolas. Pelo lado dos alunos, existem vários fatores. Primeiro, o crescente ingresso de jovens no mercado de trabalho: nos anos 1960 era raro o jovem de 14 a 17 anos trabalhar; hoje, praticamente já é regra geral. Depois, a influência negativa da mídia de péssima qualidade (especialmente TV), que propaga a ideia de que se “vence na vida” com esperteza e não com estudos. Isso, sem falar na expansão dos traficantes (de *ecstasy*, cocaína, *crack*, heroína, maconha), que hoje rondam ou estão dentro de quase todas as escolas, no novo estilo de vida na qual, em geral, os jovens vão muito mais a festas, têm mais liberdade para voltar tarde da noite para casa, para dormir na casa de amigos, para assistirem a TV ou ficarem horas e horas navegando pela

internet etc. São esses os fatores – complexos, que precisam ser aprofundados em suas especificidades e interligações – que deveriam ser estudados pelos que constataam a visível decepção dos docentes de geografia pela profissão e o desinteresse dos alunos pela disciplina. Mas refletir sobre esses fatores exigiria um maior esforço intelectual. É mais cômodo adotar a atitude simplista de culpar a geografia crítica por essa situação, mesmo sabendo que essa decepção não ocorre apenas entre os professores de geografia e que esse desinteresse dos alunos pelas aulas não ocorre somente com esta disciplina escolar.

Os PCNs não são neoliberais? Não é verdade que o neoliberalismo apregoa uma educação eclética, misturando positivismo, fenomenologia, marxismo, pós-modernidade etc?

Não acredito que possamos rotular os Parâmetros Curriculares Nacionais de neoliberais. Sem dúvida que eles encerram inúmeros problemas e equívocos – por exemplo, nas propostas conteudistas e atrapalhadas para o ensino da geografia de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental (agora mudou a seriação; ao invés de 5ª série é 6ª, e assim por diante). Mas esses problemas não decorrem de uma inspiração neoliberal e, sim, de erros conceituais, de falta de experiência na sala de aula do ensino básico principalmente, como também de uma leitura apressada e mal digerida dos teóricos – Piaget, Perrenoud, Morin e outros – que, em tese, foram os alicerces desses PCNs. Na verdade, esse tipo de crítica – ou melhor, de xingamento – é superficial e panfletário. Ao invés de se analisar de fato os PCNs em seus objetivos e propostas, no tipo de educação formal que buscam implantar, o que se faz é recusá-los em nome do combate ao governo no qual foram gerados – o governo FHC, que realizou

inúmeras privatizações de empresas estatais, advindo daí a acusação de neoliberalismo. Não podemos esquecer que esse mesmo governo que privatizou algumas empresas estatais produziu um sensível aumento nos impostos, que resultou numa ampliação na participação do Estado no PIB brasileiro, algo radicalmente contrário aos ensinamentos neoliberais. Também não podemos negligenciar que esses PCNs – e a maior parte das demais propostas educacionais do governo FHC, visto como de “direita” – tiveram e ainda têm continuidade com o governo Lula, tido como de “esquerda” (e muito provavelmente terão prosseguimento com o próximo governo federal a partir de 2011, seja do PT ou do PSDB). Os educadores que forneceram, direta ou indiretamente, as bases teóricas para esses PCNs – Philippe Perrenoud, Edgar Morin, Jean Piaget e, principalmente, o documento da Unesco coordenado por Jacques Dellors e engendrado por inúmeros educadores de vários países, alguns até marxistas (como Rodolfo Stavenhagen, do México, para mencionar apenas um exemplo) –, definitivamente, nada têm de neoliberais. Pelo contrário, a maioria deles é extremamente crítica frente ao neoliberalismo. Neoliberalismo seria a tentativa de privatizar o ensino, de fazer o Estado cuidar menos da atividade educativa, algo que de maneira alguma pode ser deduzido dos PCNs.

Será que esse pretense ecletismo – a mistura que alguns detectam nos PCNs de geografia do marxismo com a fenomenologia, com o positivismo, com o pensamento pós-moderno etc. – seria uma evidência de neoliberalismo? Definitivamente não. Uma coisa nada tem a ver com a outra. Os que pensam assim, na verdade, são adeptos de um marxismo “puro”, sem influências da fenomenologia, de Foucault, do anarquismo (tão importante num geógrafo como Yves Lacoste!), de pretensos positivistas (ou historicistas)

como Max Weber ou Piaget, dos pensadores tidos como pós-modernos etc. São pessoas com ideias há muito ultrapassadas pelo tempo, que confundem ecletismo (mistura de elementos doutrinários de origens diversas que não se articulam numa unidade consistente) com pluralismo (coexistência de explicações diversas numa unidade complexa, recusa do pensamento unívoco) e não percebem que até mesmo os mais brilhantes pensadores marxistas – a começar pelo próprio Marx, que assimilou ideias de Hegel, Smith, Ricardo, Kant e outros – sempre aproveitaram ideias ou teorias de outras correntes de pensamento. Basta recordar Gramsci com o seu “bloco histórico”, praticamente um substituto para a noção de modo de produção e, no fundo, devedor de certo hegelianismo; ou dos pensadores da Escola de Frankfurt, da chamada Teoria Crítica – segundo alguns geógrafos, fundamental para subsidiar uma geografia crítica⁴ –, que fizeram uso de ideias de Marx, Hegel, Weber e até Heidegger. Em grande parte, o que está por trás desse pluralismo (e não ecletismo), que de fato existe ao menos em parte nos PCNs, é a ideia de complexidade desenvolvida na filosofia e nas ciências humanas em geral, inclusive na pedagogia, por Edgar Morin (na verdade, esse projeto epistemológico veio das ciências naturais, particularmente da física, mas a sua influência nas propostas educativas deu-se por intermédio de textos de Morin). Nada a ver com neoliberalismo.

É verdade que num livro didático de Geografia para o ensino elementar (6ª Série) nos Estados Unidos existe um

⁴ Cf. UNWIN, Tim. *The place of Geography*. London, Longman Group, 1992.

mapa que mostra o Brasil sem a Amazônia? Esta estaria numa cor diferente, ao norte da América do Sul, como “área internacional”? Esse fato, junto com as bases militares norte-americanas na Colômbia e no Paraguai, nossos vizinhos, não evidenciaria um desejo de invadir e anexar a Amazônia?

Vamos começar por esse hipotético livro didático norte-americano que colocaria a Amazônia como área internacional. Na verdade ele não existe. Foi uma propaganda feita por nacionalistas xenófobos – não sei se de “direita” ou de “esquerda”, mas isso não importa de fato –, que **inventaram** um livro e colocaram na internet uma (pretensa) página do mesmo, a famosa p. 76 com um mapa acompanhado por um texto redigido num inglês precário. Isso suscitou indignação em muitos, inclusive num eminente geógrafo (que em várias palestras mencionou esse livro como exemplo da “pretensão imperialista em anexar a nossa Amazônia”) e em alguns políticos de Brasília que, mal informados, acreditaram nessa armação. Nesse mapa, uma porção enorme do norte da América do Sul – não apenas partes do Brasil, mas de todos os demais países amazônicos – está assinalada como “*The former International Reserv of Amazon Forest*”, e o texto que o acompanha afirma que:

Since the middle 80's the most important rain forest of the world was passed to the responsibility of the United Nations [...]. We can consider that this area has the most biodiversity in the planet [...]. The value of this area is unable to calculate, but the planet can be cert [sic] that the United States won't

*let these Latin American countries explore
and destroy this real ownership of all
humanity .*

Como se percebe, esse livro didático de geografia, que seria “amplamente utilizado nas escolas norte-americanas”, é fictício. Ele foi construído para fins de propaganda chauvinista – ou “anti-imperialista”, como diriam os panfletários – na rede mundial de computadores. Teoricamente, seria de autoria de David Norman [um professor universitário de geografia que nunca escreveu livros didáticos; o seu nome provavelmente foi escolhido por constar na lista de docentes de um departamento disponível na net] e se intitularia *An Introduction to Geography / South America*. No entanto, basta consultarmos o catálogo da biblioteca do Congresso em Washington, na qual obrigatoriamente todos os livros editados nos Estados Unidos devem ser registrados, para verificarmos que esse compêndio não existe. Também uma pesquisa no site da maior livraria *on-line* do mundo, a *Amazon.com*, que dispõe de praticamente todas as obras publicadas nos Estados Unidos, se mostra infrutífera na busca desse suposto manual de geografia. Ademais, os textos dessa página que circulou – e ainda circula – amplamente pela internet estão num inglês primário, pleno de erros gramaticais e semânticos, no qual existe até mesmo o emprego de palavras inexistentes nesse idioma (como *cert* ao invés de *sure* ou *certain*), dando a impressão de transposição literal a partir do português, algo que nunca seria redigido por um geógrafo e educador norte-americano e tampouco admitido na rede escolar daquele país.

Vamos, agora, comentar rapidamente a respeito da “finalidade não declarada”, que seria a anexação da Amazônia, dos acordos militares dos Estados Unidos com a Colômbia e com o

Paraguai. Não creio nisso. Esses acordos, as instalações militares norte-americanas no Paraguai, assim como a ajuda financeira e logística para a Colômbia combater o narcotráfico, têm outras finalidades, que são ao mesmo tempo geopolíticas e geoeconômicas. É o narcotráfico mesmo que se tem em mira, pelo menos como primeiro objetivo. Ele não é uma mera dissimulação para tomar conta da floresta amazônica. Existem também os interesses norte-americanos em ampliar a sua influência na América do Sul, principalmente depois de décadas de relativo abandono e o surgimento de certa autonomia regional (através, por exemplo, do Mercosul). Por sinal, os Estados Unidos dispõem de instalações e acordos militares com dezenas ou centenas de países ao redor do mundo – muito mais no Oriente Médio, na Ásia em geral e na Europa do que na América do Sul –, com um volume de investimentos (e de tropas) muitíssimo maior do que por aqui, e ninguém diz que isso se deve ao desejo norte-americano de anexar as reservas de gás natural da Ásia central ou os poços petrolíferos sauditas (por enquanto, mais lucrativos do que toda a Amazônia), ou Taiwan, ou as reservas aquíferas da bacia do Congo, ou seja lá o que for. Isso tudo se deve a uma política externa de superpotência, algo que não é possível esmiuçar aqui, e não a um desejo escamoteado de anexar esta ou aquela região do globo. Inclusive seria um contrassenso que um país que pouco se preocupa com o meio ambiente nacional ou global (até se recusou a assinar o Tratado de Kyoto; durante o governo Bush, procurou anular os impedimentos legais, voltados para a preservação ambiental, para explorar reservas de petróleo no Alasca e em partes do seu litoral) pretender incorporar a Amazônia com o pretexto de que a floresta tropical deveria ser preservada! Quanto ao possível argumento de que, na verdade, não seria a preservação da floresta (e da

biodiversidade) o objetivo final e, sim, os lucros com a exploração dos minérios ou da água potável, estamos em pleno reino da paranoia e da mentalidade tradicionalista que não percebeu ainda que o conceito de riqueza mudou radicalmente nas últimas décadas. A maior riqueza hoje – e as autoridades norte-americanas sabem muito bem disso – é o chamado “poder cerebral”, os “recursos humanos” (cientistas e técnicos qualificados, tecnologia, força de trabalho com elevada escolaridade), e não mais os recursos naturais, embora estes evidentemente ainda tenham certa importância⁵. Nesse sentido, o maior valor potencial da Amazônia não está nos minérios (mesmo que eventualmente sejam encontradas enormes reservas petrolíferas e/ou de gás natural no subsolo da região) ou na abundância de água e, sim, na possibilidade de se descobrirem novos princípios ativos, que devem ser patenteados (para gerar lucros), na fauna ou na flora. Mas isso depende de pesquisas, de tecnologia, de pessoal qualificado, e não da posse da terra. Por sinal, é enorme a quantidade de cientistas norte-americanos e também holandeses, japoneses, alemães, franceses etc., que estão na Amazônia (não apenas na brasileira) realizando pesquisas genéticas, mapeando plantas, insetos e animais, conversando com os curandeiros indígenas, procurando, enfim, descobrir algum novo remédio, algum novo princípio ativo, algum novo material, a partir dessas investigações. O número deles, a sua formação e a quantidade de recursos de que dispõem, é infinitamente superior ao dos pesquisadores brasileiros na região. Isso sem contar com a biopirataria, com os insetos, folhas, plantas, amostras de sangue de populações indígenas etc., que vão da Amazônia para os laboratórios europeus, japoneses ou norte-americanos.

⁵ Cf. THURLOW, L. *A construção da riqueza*. Rio de Janeiro, Rocco, 2001.

Tudo isso representa o verdadeiro início da exploração das riquezas amazônicas, algo que pouco tem a ver com uma anexação territorial. Nos dias de hoje, nos moldes da revolução técnico-científica, não é mais necessário fincar uma bandeira numa região, ter a soberania sobre ela, para explorá-la. O importante, no caso da Amazônia com a sua enorme riqueza em biodiversidade, é descobrir princípios ativos, fazer mapeamentos genéticos, e com isso registrar patentes e lucrar com o uso dessas invenções ou tecnologias.

Como fica a Geografia Física no ensino para o século XXI?

Em primeiro lugar, não gosto muito do uso de rótulos ou gavetas, aplicáveis mais aos cursos superiores – como geomorfologia, climatologia, geografia urbana, geografia física etc. –, no ensino básico, isto é, fundamental e médio. Há pessoas que se preocupam em “ensinar” geomorfologia (ou geografia agrária) na 6ª série ou no ensino médio, sem perceberem que isso não tem sentido, é apenas um mal-entendido. Na cabeça dessas pessoas todas as disciplinas acadêmicas de um curso superior de geografia deveriam ser reproduzidas no ensino básico. Como se este ensino fosse tão somente um adaptador do saber gerado na universidade, um lugar no qual o professor vai ensinar aquilo que é difundido pelos cursos superiores. Essas pessoas não compreendem nada da atividade educativa, não enxergam os verdadeiros objetivos do ensino básico: o de formar cidadãos ativos, contribuir para preparar os educandos para a vida, desenvolver suas múltiplas inteligências, capacidades, habilidades e atitudes democráticas. Eles imaginam, de forma tradicional e há muito superada, que no ensino fundamental e no médio os alunos devem essencialmente “aprender” geografia, história, matemática,

química etc., ou seja, assimilar conteúdos dessas disciplinas. Desde no mínimo Karl Ritter, um dos fundadores da chamada geografia moderna ou científica juntamente com Alexander Von Humboldt, por sinal um admirador da pedagogia de Pestalozzi (1746-1827), com quem se correspondeu durante vários anos (e, depois de sua morte, com alguns discípulos deste), que o ensino da geografia não se reduz a “ensinar geografia” e, sim, a (contribuir para) formar verdadeiros cidadãos, desenvolvendo suas potencialidades e aptidões⁶. Também Pierre Monbeig nos anos 1950, ao criticar a ênfase nos “fatos” pela geografia escolar, já havia assinalado que (no ensino básico) “não devemos pensar em formar pequenos geógrafos” e, sim, cidadãos que saibam raciocinar e tirar suas próprias conclusões⁷. Reiterando: a escola básica não é um lugar voltado para “ensinar” qualquer disciplina (geografia, química, biologia, história ou matemática) e, sim, uma instituição da sociedade direcionada para desenvolver nos jovens as inteligências múltiplas, determinadas competências e atitudes fundamentais para a democracia e para a renovação do próprio social. As disciplinas escolares são **instrumentos** para esse fim último e não, como pensam alguns (que, na verdade, nunca refletiram seriamente sobre a educação), o verdadeiro objetivo da atividade educativa.

⁶ Cf. CAPEL, Horacio. *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. Barcelona, Barcanova, 1981, p. 41-72. Toda geografia de Ritter, segundo Capel, foi influenciada pela pedagogia pestalozziana, na qual “a vida educa” (ou seja, o professor deve levar o aluno para fora da sala de aula, observar e refletir sobre a paisagem, pensar por conta própria).

⁷ MONBEIG, P. “Papel e valor do ensino da geografia e de sua pesquisa”, in *Boletim Carioca de Geografia*, ano VII, 1954, n^{os}. 1 e 2.

Isso posto, é evidente que não tem sentido falar em “ensinar geografia física” nas escolas elementares e médias. O professor de **geografia** (e não de geografia física, ou humana, ou cartografia, pois estes rótulos não existem nesses níveis de ensino) não deve se preocupar com as disputas – ou picuinhas – comuns nos departamentos de geografia das universidades (do tipo: quantas disciplinas de geografia física vão existir no currículo? Quantas de cartografia? Ou de geografia humana?), que, na verdade, são, no fundo, disputas por poder na instituição. Sei que muitas vezes ele recebe essas briguinhas através de algum professor universitário com o qual se identifica e, lamentavelmente, por falta de uma formação melhor ou mesmo de uma “cabeça bem-feita” (para usarmos uma expressão de Montaigne retomada por Edgard Morin), acaba reproduzindo essa questiúncula acadêmica na sua atividade docente no ensino básico. Ele passa a exigir “no mínimo, 50% de geografia física” nos programas, nos livros didáticos, no planejamento escolar, como se o ensino tivesse que reproduzir essa divisão acadêmica da ciência. Uma divisão, diga-se de passagem, meio que já superada, criada no século XIX pelos “fundadores”, especialmente Humboldt, fortemente influenciado por uma ideologia romântica de “harmonia” da sociedade à sua natureza circundante, na qual primeiro viria a Terra e depois o Homem que a ela se adaptaria. Até mesmo Pierre Monbeig, no mencionado ensaio de 1954, já criticava o uso da Terra (o meio ambiente) como ponto de partida no ensino da geografia, argumentando com total razão que, com a industrialização e a modernização da sociedade, é a partir do social e do econômico que se entende a lógica do espaço geográfico. Esse docente mal formado, que no fundo não compreende os verdadeiros objetivos da educação, fica indignado quando percebe que no estudo da Europa ou da

China, ou do mundo atual, tem menos “geografia física” do que “humana”, como se o professor tivesse que passar no mínimo metade do tempo disponível para cada conteúdo trabalhando com “geografia física”, com as unidades do relevo, os rios, a estrutura geológica, os tipos de clima etc. Uma idiotice completa. Não porque esses temas sejam menos importantes. É lógico que eles também devem ser estudados; em alguns casos ou contextos, podem até assumir uma significância maior que os demais. Mas não há qualquer dúvida que não é a partir deles que se vai entender o atual dinamismo da China, a sua emergência como nova superpotência (isso, sim, é que motiva os alunos!), ou a unificação europeia, ou a globalização. Idiotice completa porque a preocupação do professor não é nem deve ser com a percentagem disto ou daquilo (de cartografia, geomorfologia, climatologia ou geografia urbana) no conteúdo da geografia escolar e, sim, com o desenvolver nos alunos o raciocínio geográfico, o espírito crítico, a capacidade de relacionar informações e extrair conclusões, a capacidade de refletir sobre o seu lugar, de apontar os seus problemas, de propor soluções, e assim por diante.

Em suma, a “geografia física” tem, sim, lugar na geografia escolar para o século XXI, embora não com este rótulo. A disciplina escolar geografia também aborda inúmeros temas identificados na academia com essa modalidade da geografia: os climas e as alterações climáticas; o relevo e a sua importância para a ocupação humana; as placas tectônicas e a sua importância para a formação do relevo, os abalos sísmicos e o vulcanismo; o aquecimento global e o efeito-estufa; os desmatamentos e a perda de biodiversidade; a distribuição geográfica da água potável e a sua crescente escassez; os recursos naturais renováveis e não renováveis, a questão do patrimônio ecológico e do tombamento de certas áreas (e o

porquê disso) etc. Mas não devemos, de maneira alguma, nos apegar àquele superado paradigma “a Terra e o Homem”, como se fosse a partir do meio físico que se explicasse o social e o econômico, como se a natureza original fosse o ponto de partida para entendermos a sociedade moderna. Isso seria completamente equivocado, ou melhor, ultrapassado.

Se os vestibulares são massificadores e não medem as verdadeiras habilidades e competências dos candidatos para os diversos cursos superiores, o que colocar no seu lugar?

Em primeiro lugar existem vestibulares e vestibulares. Um vestibular no ensino nada mais é que um exame (seja ele qual for), ou um complexo de exames, entrevistas, análise de currículos, provas orais etc., para selecionar os alunos que podem ingressar num determinado curso. Entendido dessa forma, o vestibular em si – isto é o processo de seleção para os candidatos a tal ou qual curso – não é o problema, mas, sim, a sua forma atual, os vestibulares hodiernos. De fato, o **atual formato** do vestibular para o ensino superior no Brasil é obsoleto e, inclusive, inadequado para a finalidade a que se propõe. É massificador e foi inspirado no fordismo, na linha de montagem com produção estandardizada. Ele se iniciou no final dos anos 1960, pois até esse período existiam no país vestibulares com formatos diversos. O aluno fazia um vestibular no curso no qual queria ingressar, e os exames eram diferentes conforme a instituição de ensino. Existiam poucas questões de múltipla escolha, muitas questões abertas ou discursivas, redações ou dissertações e até mesmo outras atividades (desenho de um projeto nos cursos de arquitetura e engenharia, provas orais nos cursos de história, geografia,

sociologia, filosofia etc.). Era um vestibular descentralizado, inclusive dentro de uma mesma universidade; cada departamento da USP, por exemplo, realizava o seu vestibular com os seus critérios e dando maior ou menor peso a determinadas disciplinas escolares e a determinados tipos de provas. No final dos anos 1960, em plena ditadura militar, iniciou-se a formação de instituições centralizadoras para unificar os vestibulares de dezenas de faculdades diferentes. Um ótimo negócio para alguns. O pretexto para isso foi o crescente número de candidatos e também a existência dos “excedentes” comuns nos anos 1960, ou seja, aqueles que alcançavam a média mínima – geralmente 5,0 – para ingressar num determinado curso superior, mas não podiam se inscrever porque havia um excesso de candidatos aprovados em relação ao número de vagas disponíveis. Foram eliminados os “excedentes” com o final da média mínima: passaram a ser aprovados apenas aqueles candidatos que tiveram as maiores médias (mesmo que apenas 1,5, por exemplo) para ingressar num determinado curso, **no número exato da disponibilidade de vagas**, e ponto final. Também ocorreu uma ampliação do número de vagas em geral e mais ainda do número de vestibulandos, algo concomitante e decorrente da expansão quantitativa do ensino médio no Brasil. Daí se pensou numa simplificação – e centralização – dos vestibulares por meio de uma correção automatizada, feita por computadores (ou por máquinas que rapidamente processavam cartões perfurados, antes da expansão dos computadores), o que implicou numa supervalorização das questões de múltipla escolha e iguais para todas as carreiras. Mas isso gerou uma perda qualitativa. No lugar de avaliar as aptidões, as competências dos candidatos para os cursos X ou Y (que podem ser bem diferentes), como bem ou mal se procurava fazer até então, foi implantado um

processo único e centralizado, massificador, que trata todas as carreiras e todos os candidatos como se fossem iguais, como se o aluno N, que tirou a nota mais alta no vestibular unificado, tivesse habilidades e competências para entrar **em qualquer curso**, independentemente das características específicas deste. Um absurdo na medida em que os indivíduos têm aptidões ou potencialidades diferentes e cada profissão, cada curso superior demanda competências e habilidades diversas. Por exemplo, não é porque um candidato obtém uma média elevada em matemática e português (disciplinas com maior peso nos vestibulares) que ele está apto para fazer medicina, por exemplo, curso no qual ele poderá esquecer sem nenhum prejuízo para a profissão quase tudo que estudou para o vestibular e que, na verdade, deveria avaliar outras coisas. Imagine esse indivíduo depois se tornando um cirurgião, atividade que demanda certas habilidades manuais que a maioria não tem. Há alguns meses uma amiga, professora de pós-graduação num curso de odontologia, me afirmou que tem pena dos pacientes de inúmeros alunos, que estão se tornando cirurgiões dentistas especializados neste ou naquele ramo, pois, apesar das elevadas notas que tiraram no vestibular, não têm sequer uma mínima habilidade manual e conseguem arruinar os dentes daqueles que caem sob seus cuidados. Outro exemplo seria o curso de arquitetura, que exige criatividade por parte dos candidatos, ou de psicologia, que demanda inteligência social e emocional, competências ou aptidões que nem de longe são medidas nos exames vestibulares. Poder-se-ia mencionar ainda vários outros cursos e profissões – direito, por exemplo, que necessita basicamente raciocínio lógico e inteligência linguística⁸ – que reclamam competências e

⁸ Nos Estados Unidos, por exemplo, conforme me disse em 2001 uma

habilidades específicas que são totalmente negligenciadas nesses exames.

O que colocar no lugar disso? Voltar ao passado é meio difícil, pois até o final dos anos 1960 existiam, no máximo, algumas poucas dezenas de candidatos para cada curso e, com isso, os departamentos podiam montar uma banca de três ou cinco docentes com no mínimo doutorado que avaliava cada candidato individualmente, inclusive com entrevistas e provas orais. Nessa época, os docentes universitários ganhavam proporcionalmente bem mais e tinham menos atividades obrigatórias (pesquisas, publicações, orientações, número de aulas por semana e de alunos por classe, relações com a comunidade e com a mídia, cursos extra-curriculares e atividades administrativas), dispendo, assim, de um tempo maior para pensar e realizar o vestibular para o seu curso. Por isso considero positiva a introdução de novos critérios nos vestibulares, pelos quais cada vez mais se leva em conta as notas do candidato no Enem, o exame do seu currículo escolar normalmente acompanhado por entrevistas, cotas para estudantes oriundos de escolas públicas nas universidades públicas (que são as melhores do país), ou cotas para afro-descendentes e/ou para descendentes de indígenas, cursinhos preparatórios gratuitos para candidatos de famílias de baixas

diretora de Faculdade na Universidade de Chicago, os candidatos a cursos de direito e de medicina têm que ter um outro curso superior completo – geralmente biologia ou química para medicina, sociologia, ciência política ou filosofia para direito etc. – e nunca apenas o ensino médio (isso devido à necessidade de maturidade para exercer essas profissões). E prestam exames específicos: uma prova de lógica e outra de inglês (com ênfase na comunicação, na oratória) para direito; entrevistas e provas de biologia, para medicina. Nada de matemática para ambos e nada de idioma pátrio para medicina.

rendas oferecidos pelas universidades, bolsas de estudos para estudantes pobres etc. Enfim, creio que não existe um modelo único de seleção de candidatos; isso deve variar conforme o curso, a universidade e a região do país. Essa mudança, essa renovação na seleção dos ingressantes nos cursos superiores, já vem ocorrendo nos últimos anos, mesmo que de forma talvez ainda demorada ou cautelosa em demasia. Cada boa universidade vem implementando o seu sistema de renovação do vestibular, de seleção de quem vai entrar nos cursos X ou Y. Creio que, com isso, caminhamos para alterar esse formato fordista e massificador do vestibular⁹.

Você falou que considera positiva a introdução de novos critérios nos vestibulares, como o sistema de cotas por exemplo. Mas, esse sistema de cotas não é gerador de preconceitos? Não vai nivelar por baixo os nossos cursos

⁹ Após este livro ter sido finalizado, em abril de 2009, a mídia informou que o ministro da educação propôs uma mudança nos vestibulares das universidades federais que, a nosso ver, caminha nessa direção de alterações progressivas visando modificar o formato desses exames. Ele propôs que esses vestibulares tenham como base as provas do Enem, que, como vimos, em geral demandam mais competências do que conteúdos, e que um candidato possa se inscrever em até 5 universidades diferentes, hierarquizando suas opções. Se implementada, será mais uma medida no sentido de superar esses vestibulares fordistas que vivem em simbiose com as escolas conteudistas e com a indústria dos cursinhos pré-vestibulares. O problema é que a mídia e alguns educadores começaram a falar em "modificar o Enem" para nele incluir "conhecimentos necessários ao vestibular" (sic). Ora, se isso for feito, e dependendo de como será implementado, poderá descaracterizar completamente o Enem, transformando-o em mais um exame conteudista, algo que anularia o avanço contido nessa proposta.

superiores ao colocar pessoas mal preparadas na universidade?

Vamos começar pelo nivelamento por baixo. Creio que essa ideia, na verdade uma dúvida, não tem mais sentido. Ela foi pertinente no início, antes da introdução das cotas, mas, atualmente, após a avaliação dos primeiros resultados, já se encontra superada. Várias universidades, a partir de 2007 ou 2008, aquelas que têm o sistema de cotas implantado há algum tempo, divulgaram os resultados de suas avaliações sobre o desempenho dos alunos cotistas em comparação com os demais. Em todas essas avaliações, para surpresa geral, foi constatado que esses alunos que ingressaram pelo sistema de cotas se saíram muito bem, tiveram um desempenho melhor que a média dos estudantes da mesma turma. Daí que o que se discute hoje não é se os alunos beneficiados pelo sistema de cotas vão nivelar por baixo os cursos superiores e, sim, o porquê de seu ótimo desempenho nesses cursos, ao contrário do que muitos esperavam. Alguns dizem que isso se deve ao fato deles terem consciência de que entraram pelo sistema de cotas, não enfrentando uma concorrência tão acirrada como a dos demais alunos e, por esse motivo, resolveram se esforçar mais para provar que têm condições de cursar essa faculdade ou universidade. Talvez seja essa a explicação, ou talvez outra qualquer (por exemplo, que os vestibulares não selecionam de fato os mais capazes), mas, em todo o caso, não conheço nenhuma avaliação de algum professor universitário que tenha constatado que os alunos oriundos do sistema de cotas contribuíram para rebaixar o nível do seu curso.

Vejamos agora a questão dos preconceitos. Em alguns lugares eles existiram. Por exemplo, na UNB, onde em 2007 alguns estudantes depredaram alojamentos destinados a estudantes

pobres, em sua maioria negros, o que foi interpretado pela mídia como fruto de uma raiva contra colegas que teriam entrado com mais facilidade na universidade. Mas a própria UNB, desde 2008, vem introduzindo medidas de esclarecimento, de convivência e aceitação mútua entre estudantes de origens sócio-econômicas diversas, de combate aos preconceitos enfim. Creio que isso dá resultados. Devemos lembrar que o mesmo ocorreu nos Estados Unidos, onde desde os anos 1960 foram implantadas políticas afirmativas, com a introdução de cotas para afro-descendentes nas universidades e em vários outros setores da sociedade (em empresas, no cinema, na televisão etc.). No início, também ocorreram choques, depredações, atitudes racistas, mas, com o tempo, virou rotina, algo normal e até bem visto pela imensa maioria da população. Alguns argumentam que os Estados Unidos são um exemplo de que o sistema de cotas não funciona, pois os norte-americanos o estão repensando (e amenizando) atualmente. Mas é o contrário disso. Esse sistema de cotas, ou a política afirmativa, deu certo nos Estados Unidos **e é exatamente por isso, isto é, porque cumpriu os resultados almejados, que ele vem sendo repensado**. Os afro-descendentes lá são por volta de 11% da população total e já existe uma proporção semelhante deles como artistas, cineastas, médicos, engenheiros, arquitetos, advogados, professores. Ou seja, esse sistema de cotas produziu o que era objetivado. Deve ficar claro que uma política afirmativa nunca é eterna ou para sempre, e, sim, provisória, visando atingir um determinado patamar considerado desejável. Depois ela tem que ser revista. É exatamente isso que vem ocorrendo, nos Estados Unidos, com o sistema de cotas. Não é a constatação de um fracasso, como apregoam alguns, e, sim, uma revisão em face de uma nova realidade, aquela na qual já existe um

número mais ou menos proporcional de afro-descendentes nas universidades, nas empresas, no cinema, nas profissões de maior prestígio social¹⁰. Não podemos esquecer que inúmeros personagens importantes na história recente dos Estados Unidos – tais como Colin Powell e Condoleezza Rice – foram beneficiados pelo sistema de cotas nas universidades¹¹. A Suprema Corte daquele país, em 2003, decretou a inconstitucionalidade desse sistema, mas ele durou várias décadas, pois foi implantado pioneiramente por algumas universidades desde o final dos anos 1960. Além disso, permanecem naquele país inúmeros incentivos, como sistemas de pontuação que beneficiam no ingresso para as universidades os candidatos oriundos de bairros pobres. Por sinal, a nosso ver, políticas afirmativas no Brasil, tais como cotas para o ingresso nas melhores universidades, seriam mais eficazes e democráticas se voltadas para populações pobres – para alunos de escolas públicas, por exemplo – e não para determinadas etnias. Mas, como o Brasil é enorme e com grandes diversidades regionais, é melhor não padronizar nada, pois, em

¹⁰ Um claro exemplo disso é o novo presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, o qual, como ele próprio admitiu (*apud* Agência Brasil, 21/01/2009), foi beneficiado pelo sistema de cotas quando ingressou na Universidade de Harvard. Mas, em declarações após ter sido eleito, asseverou que jamais admitirá que suas filhas entrem na universidade tão somente por esse critério étnico. Incoerência? Não, de maneira alguma. É consciência de que essa política afirmativa deve servir apenas para beneficiar aqueles que tem escassas oportunidades – como ele próprio quando jovem, negro e de família classe média [Harvard é uma universidade identificada com a elite] – e não os que já galgaram inúmeros degraus na pirâmide social.

¹¹ *Apud* Luiz Felipe de Alencastro, in: *Folha de S. Paulo*, 09/07/2006, Caderno *Mais!*

alguns lugares, os mais pobres e excluídos são os indígenas e seus descendentes (na Amazônia em geral), em outras áreas são os afro-descendentes (na Bahia, por exemplo), e em outras regiões (o Sul do país) não é possível encontrar uma clara individualização étnica entre os mais desfavorecidos. Em todo o caso, é melhor ter cotas para afro-descendentes do que não ter nenhuma política afirmativa e deixar o vestibular tal como é.

Uma última dúvida quanto ao sistema de cotas é sobre a possível injustiça que ele acarreta. Ele tiraria vagas de alunos mais preparados, que, em tese, se esforçaram ou estudaram mais, em prol de outros (os que entram por esse sistema) menos preparados, que estudaram menos. A imensa maioria das pessoas que repete esse argumento – pelo menos numa constatação subjetiva, com base nos indivíduos que ouvi fazendo esse tipo de comentário –, está, na verdade, preocupada com a possibilidade de seus filhos ou sobrinhos serem preteridos, não conseguindo entrar num bom curso superior porque uma parte das vagas foi reservada para os cotistas. Mas onde está a prova – ou uma mínima evidência científica – de que os aprovados no vestibular estudaram mais do que os reprovados? Ou que são mais inteligentes (por sinal, uma noção meio sem sentido após a descoberta das múltiplas inteligências)? Ou mais esforçados? Ou, então, que grande parte dos reprovados é formada por relapsos que não gostam de estudar ou que são pessoas que não tem condições de cursar uma universidade? Não existe nenhuma evidência séria de nada disso. São apenas preconceitos ou estereótipos. O vestibular atual é praticamente uma loteria. Existe comprovadamente um número incontável de “para-quedaistas” (isto é, pessoas que não tem o ensino médio completo, às vezes sequer o ensino fundamental, que se inscreveram por diversão ou treino para o

futuro) que passaram nos vestibulares para cursos bastante disputados. Por outro lado, há centenas ou milhares de casos de alunos excelentes do ensino médio que não são aprovados nesses vestibulares. No fundo, pouco importa o motivo para isso – às vezes nervosismo, às vezes por acaso, por não estarem num dia favorável etc. – e, sim, o resultado, uma injustiça no atacado que os vestibulares promovem a cada ano. Além disso, está mais do que demonstrado que não existe uma relação direta entre se sair bem no vestibular e ser um bom aluno no curso superior, ou ser um bom profissional depois de formado. Não é incomum que determinados campeões dos vestibulares, depois de alguns anos, se tornem alunos (e até profissionais) medíocres. Inversamente, muitos dos que entraram “de raspão” (nas últimas colocações, ou na segunda chamada) acabam por virar os melhores alunos (ou os mais bem conceituados profissionais) da sua turma. Portanto, o vestibular – pelo menos, com este formato que predomina desde o final dos anos 1960, onde em poucos dias os candidatos são submetidos a uma bateria de testes de múltipla escolha – já produz injustiças, não sendo nem de longe uma seleção que de fato premie os “melhores” ou os mais “competentes”. O sistema de cotas, mesmo podendo eventualmente gerar alguma injustiça no varejo, neste ou naquele caso específico, tem a seu favor o fato de engendrar uma maior justiça social, uma justiça no atacado ao contribuir para reduzir as desigualdades étnicas e sociais. Isso é o que mais importa.

Bibliografia

ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, Perspectiva, 1972.

ARMSTRONG, T. *As melhores escolas*. Porto Alegre, Artmed, 2008.

BESLEY, T. e PETERS, M. A. *Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Porto Alegre, Artmed, 2008.

CALLAI, H. C., CASTROGIOVANNI, A. C., SCHÄFFER, N. O. e KAERCHER, N. A. (Org.). *Geografia em sala de aula. Práticas e reflexões*. Porto Alegre, AGB/Editora da Universidade, 2001.

CARLOS, A. F. (Org.). *A geografia na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 2002.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

CAVALCANTI, L. S. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia, Alternativa, 2002.

COLL, C. e Outros. *Aprender conteúdos & Desenvolver capacidades*. Porto Alegre, Artmed, 2004.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo, Palas Athena, 2001.

DELLORS, J. (Org.). *Educação, um tesouro a descobrir*. São Paulo, Cortez/MEC/Unesco, 1998.

_____. *A educação para o século XXI. Questões e perspectivas*. Porto Alegre, Artmed/Unesco, 2005.

DRUCKER, P. *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo, Pioneira, 1993.

FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, Papirus, 2000, 3ª edição.

FERREIRO, E. e Outros. *Piaget/Vygotsky. Novas contribuições para o debate*. São Paulo, Ática, 1996, 3ª edição.

FREIRE, P., GIROUX, H. e Outros. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas – A teoria na prática*. Porto Alegre, Artmed, 1995.

_____. *Inteligência, um conceito reformulado*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

GEBRAN, R. A. e Outros. *Prática de ensino e estágio supervisionado*. São Paulo, Avercamp, 2006.

HADDAD, S., WADE, M. J. e TOMMASI, L. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo, Cortez/PUC-SP, 2007, 5ª edição.

HARDWICK S. W. e HOLTGRIEVE, D. G. *Geography for educators. Standards, themes and concepts*. New Jersey, Prentice Hall, 1996.

KROPOTKIN, P. What Geography ought to be. In: *The Nineteenth Century*. Londres, nº XXI, dezembro de 1885.

LACOSTE, Y. *La enseñanza de la Geografía*. Ediciones Universidad de Salamanca, 1986.

_____. *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas, Papirus, 1988.

MITTLER, P. *Educação inclusiva*. Porto Alegre, Artmed, 2003.

MOLINA, O. *Quem engana quem? Professor versus livro didático*. Campinas, Papirus, 1987.

MONBEIG, P. Papel e valor do ensino da geografia e de sua pesquisa. In: *Boletim Carioca de Geografia*, Rio de Janeiro, AGB, ano VII, 1954, n.1 e 2.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. São Paulo, Cortez/Unesco, 2000.

_____. *Introduction à la pensée complexe*. Paris, Seuil, 2005.

_____. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007.

MORIN, E. e Outros. *Educar na era planetária*. São Paulo, Cortez/Unesco, 2003.

NORTH, D. C. e THOMAS, R.P. *The rise of the western world: a new economic history*. Cambridge University Press, 1973.

OLIVEIRA, A. U. (Org.). *Para onde vai o ensino da geografia?* São Paulo, Contexto, 2001.

PAGANELLI, T. I. Para a construção do espaço geográfico na criança. In: *Terra Livre*, nº 2, São Paulo, AGB/Editora Marco Zero, 1987.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artmed, 1999.

_____. *Escola e cidadania*. Porto Alegre, Artmed, 2004.

PERRENOUD, P. e THURLER, M. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre, Artmed, 2002.

PIAGET, J. *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris, PUF, 1948.

_____. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro, José Olympio/Unesco, 1973.

_____. *Psicologia e pedagogia*. São Paulo, Forense, 1998.

PONTUSCHKA, N., PAGANELLI, T. I. e CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo, Cortez, 2008.

PONTUSCHKA, N. e OLIVEIRA, A. U. (Org.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo, Contexto, 2002.

RANDOM, Michel. *O pensamento transdisciplinar e o real*. São Paulo, TRIOM, 2000.

REGO, N., CASTROGIOVANNI, A. C. e KAERCHER, N. A. *Geografia - práticas pedagógicas para o ensino médio*. Porto Alegre, Artmed, 2007.

RUA, J. e Outros. *Para ensinar geografia*. Rio de Janeiro, Acess, 1993.

SCHÄFFER, N. O. (Org.). *Ensinar e aprender geografia*. Porto Alegre, AGB, 1998.

SEN, Amartya. *O desenvolvimento como liberdade*, São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

SPYER RESENDE, Márcia. *A geografia do aluno trabalhador*. São Paulo, Loyola, 1986.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar geografia. O desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. São Paulo, Annablume, 2004, 2ª edição.

THEISOHN, T. e LOPES, C. *Desenvolvimento para céticos. Como melhorar o desenvolvimento de capacidades*. São Paulo, Editora Unesp, 2006.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. São Paulo, Autentica, 2003.

VESENTINI, J. W. *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo, Ática, 1992.

_____. O novo papel da escola e do ensino da Geografia na época da Terceira Revolução Industrial. In: *Terra Livre* nº11-12, São Paulo, AGB, 1996.

_____. (Org.). *Geografia e ensino. Textos críticos*. Campinas, Papirus, 1989.

_____. (Org.) *O ensino da geografia no século XXI*. Campinas, Papirus, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991, 3ª edição.

_____. *Psicologia e Pedagogia*. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

WERTHEN, J. *Educação e desenvolvimento*. In: [www.unesco.org.br/noticias/opiniaio/artigow/2003/ed e desenv/v/mostra_documento](http://www.unesco.org.br/noticias/opiniaio/artigow/2003/ed_e_desenv/mostra_documento). Capturado em maio de 2008.

