

DAQUILO QUE NÃO FALAMOS NA GEOGRAFIA: REPENSANDO A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eduardo Donizeti GIROTTO¹

David Augusto SANTOS²

RESUMO

Este artigo busca ampliar o debate acerca das contradições que envolvem a produção do conhecimento geográfico na atualidade. Tal discussão se faz essencial em um momento no qual tal conhecimento parece se distanciar dos movimentos de transformação da sociedade, sendo totalizado pela forma mercadoria. As práticas e ações na direção de um projeto de sociedade mais justa tem sido postas de lado enquanto o discurso técnico de uma geografia voltada aos anseios do mercado ganha força. Neste sentido, repensar o papel desta ciência na formação de professores-pesquisadores para a educação básica possibilita a discussão em torno de qual geografia queremos construir, buscando produzir a crítica a partir daquilo que, por medo ou comodismo, não falamos.

PALAVRAS-CHAVE: Crítica – Mercadoria - Conhecimento - Formação de Professores – Universidade

ABSTRACT

This article attempts to broaden the debate about the contradictions involved in the production of geographic knowledge today. That discussion was essential in a time when such knowledge seems to distance himself from the movement to transform society, being totaled by the commodity form. The practices and actions toward a more just society project has been put aside while the technical discourse of geography geared to the expectations of the market gains strength. In this sense, rethinking the role of science in teacher-researchers for basic education enables discussion around what we want to build geography, attempting to produce criticism from what, for convenience or fear, not talk.

¹ Mestre em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Professor Assistente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Francisco Beltrão, PR. Email: giroto@usp.br

² Mestrando em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professor de geografia da rede municipal de ensino de São Caetano do Sul. Email: kalium@bol.com.br

KEY WORDS: Critics – Commodity – Knowledge – Teacher Training - University

Nas últimas décadas, vêm ocorrendo profundas transformações no campo do saberⁱ. Temos visto, espalhados em diferentes contextos, localizados em pontos dispersos no território, surgirem manifestações reveladoras destas transformações. Tais manifestações apontam para uma ruptura em relação à estrutura na qual estava organizado o campo do saber, principalmente no que diz respeito aos sujeitos que o produzem. Segundo alguns autores, tais transformações são resultantes de uma crise que atravessa toda a sociedade.

Sabe-se que o saber tornou-se, nos últimos decênios, a principal força de produção, que já modificou sensivelmente a composição das populações ativas nos países mais desenvolvidos e constitui no principal ponto de estrangulamento para os países em vias de desenvolvimento. (LYOTARD, 2002, p. 45)

Escrito no final da década de 1970, o trecho acima retrata o que o autor considera como uma das características do saber atual, ou seja, sua inserção cada vez mais profunda no processo de produção de mercadorias. A década de 1970, segundo a perspectiva de HARVEY (1992), foi um marco da reestruturação do modo de produção capitalista em escala mundial. Para o autor, tal década marcou a crise do fordismo e de sua rigidez, que passou a ceder espaço para o desenvolvimento da chamada acumulação flexível do capital. Tal acumulação, ainda segundo o autor, estaria assentada no seguinte tripé: mercadoria – publicidade – especulação, expandindo cada vez mais a forma mercadoria, como conteúdo e como narrativa capaz de dar sentido a vida de milhares de homens, cada vez mais dilacerados pela (in) experiência de habitar as metrópoles.

A transformação da mercadoria também em narrativaⁱⁱ só pôde ocorrer a partir do desenvolvimento da publicidade e da mídia de massa enquanto principais mediadores entre os homens e o mundo. Só há narrativa quando existe algo ou alguém com autoridade suficiente para produzi-la e legitimá-la. E foi exatamente esta a função assumida pelos donos dos grandes meios de comunicação que, associados ao capital produtivo e especulativo e a publicidade, legitimaram o processo de transformação da mercadoria em narrativa.

Os valores, as escolhas, as decisões dos homens passaram a ser cada vez mais mediadas pela forma mercadoria. Esta, por sua vez, elevada a categoria de narrativa, perdeu seu lado negativo. Já não era mais a responsável pelas mazelas humanas, mas sua solução. O

problema não era mais a exploração do homem pelo homem que a mercadoria continha, mas a dificuldade de acesso a esta narrativa. Todos queriam fazer parte da mesma história.

Neste sentido, a compreensão das transformações do saber passa necessariamente por este processo de totalização da realidade pela forma mercadoria. Em um mundo no qual tudo tende a ser mercadoria, o saber não escapa deste destino. A mercantilização do saber vai além, porém, da mera constatação de que agora se compra e vende conhecimento. O saber mercantilizado é outro saber e, portanto, com outro significado e outra função nesta sociedade.

Em vez de serem difundidos em virtude do seu valor formativo ou de importância política (administrativa, diplomática, militar), pode-se imaginar que os conhecimentos sejam postos em circulação segundo as mesmas redes da moeda e que a clivagem pertinente a seu respeito deixa de ser saber/ignorância para se tornar como no caso da moeda, conhecimento de pagamento / conhecimento de investimento, ou seja, conhecimento trocado no quadro da manutenção da vida cotidiana (reconstituição da força de trabalho, sobrevivência) versus créditos de conhecimento com vistas a otimizar as performances de um programa. (LYOTARD, 2002, p. 46)

Acentua-se, portanto, uma maior divisão entre a produção e o acesso ao saber. É interessante notar que esta maior divisão ocorre exatamente no momento em que certos autores “pós-modernos” afirmam o surgimento de outras narrativas capazes de possibilitar aos homens se tornarem sujeitos novamente. O que ocorre, porém, é que uma parcela significativa da população se encontra distante dos conhecimentos e saberes que recebem. Reproduzem algo que pouco faz sentido. Dessa maneira, esta falsa valorização dos diferentes sujeitos e suas narrativa se dá a partir dos interesses dos agentes responsáveis pela transformação da mercadoria enquanto narrativa de inserir tais sujeitos na lógica de reprodução ampliada do capital. Dar visibilidade, neste caso, significa criar uma certa imagem que é também mercadoria, porque imagem-inclusão, imagem-vitrine, que vende o sonho dos que, transformados em mercadoria, habitam o mundo dos vazios cheios de mercadorias.

As transformações estruturais relacionados ao modo de produção capitalista e sua relação com a produção do saber afetam também as formas com no interior das universidades e centro de pesquisas a produção do mesmo se dá. Para que possamos compreender um pouco melhor este processo faz-se necessária uma análise da realidade a partir do conceito de campo científico desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Segundo Bourdieu, a produção do saber se dá, no interior do campo científico, a partir de uma certa hierarquia. Nela, mais importante do que aquilo que se fala é o lugar de onde se fala, a posição que se

ocupa nesta hierarquia. Neste sentido, existem discursos valorizados e outros desvalorizados no interior do campo científicoⁱⁱⁱ. Da mesma forma, as disputas por posições nesta hierarquia do saber resultam, muitas vezes, em produções intelectuais inócuas no sentido em que se referem apenas a própria reprodução das condições específicas da reprodução do saber. Para além de uma leitura crítica da sociedade e de suas contradições que resulte em uma práxis transformadora, o que se tem é uma busca constante pela reprodução dos privilégios daqueles que se dizem produtores do saber, em uma tentativa de permanecerem nas posições mais valorizadas nesta “hierarquia”.

Estas disputas no interior do campo científico resultam em estratégias específicas para se alcançar as posições mais valorizadas que permitem ao pesquisador adquirir privilégios (leiam-se bolsas e incentivos a pesquisa). A forma como se estrutura a produção e o ensino do saber atual, reproduzindo a lógica da separação entre produção e acesso, constitui-se enquanto uma destas estratégias. Segundo Marilena Chauí, analisando o caso das universidades brasileiras, o que temos é um aumento significativo da especialização, do fechamento cada vez mais intenso dos produtores do saber em campos cada vez mais restritos.

Essas múltiplas falas de especialista competentes geram o sentimento individual e coletivo da incompetência, arma poderosa de dominação. Essas falas científicas ou técnicas têm a finalidade de tornar a realidade absolutamente transparente, dominável, controlável, previsível, determinando de antemão o que cada um de nós deve ser para, simplesmente, poder ser. Interpostas entre nós e nossas experiências, esses discursos competentes têm a finalidade de fazer-me considerar minha própria vida como desprovida de sentido enquanto não for obediente aos cânones do progresso científico que me dirá como ver, tocar, sentir, falar, ouvir, escrever, ler, pensar e viver (CHAUÍ, 2007, p. 59).

Ainda segunda a autora, o campo do saber, na atualidade, está organizado de maneira a reproduzir as seguintes situações: impede-se que um sujeito tenha o direito à produção da cultura, impede-se que um sujeito tenha o direito de acesso aos produtos da cultura e do saber, reduzem-se os homens a executantes de uma saber cuja origem, sentido e finalidade lhe escapa inteiramente. Além disso, se estrutura a partir do desenvolvimento do chamado *discurso competente: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância* (CHAUÍ, 2007, p. 19). Na construção do chamado discurso competente, as posições hierárquicas no interior do campo científico são afirmadas em detrimento de toda a sociedade que passa a ter suas experiências pessoais mediadas por fragmentos deste discurso competente. Além disso, para se afirmar o discurso

competente precisa que se negue o direito a todos os outros homens de serem sujeitos do processo histórico. Como aponta CHAUÍ,

Em uma palavra: o homem passa a relacionar-se com a vida, com o seu corpo, com a natureza e com os demais seres humanos através de mil pequenos modelos científicos nos quais a dimensão propriamente humana da experiência desapareceu. (CHAUÍ, 2007, p. 24).

Todas estas observações acerca das mudanças na produção do saber ocorridas nas últimas décadas contribuem de forma significativa para se pensar a relação entre a sociedade em todo o seu movimento complexo e contraditório e a Universidade. Em nosso caso, direcionamos o olhar para a relação existente entre a escola pública e a Universidade pública, principalmente no que diz respeito à formação de professores de geografia. O que temos visto nas práticas corriqueiras que marcam a lógica de formação de professores da educação básica na atualidade é uma das vertentes deste saber incorporado pela lógica do capital, que tem na separação e na especialização as suas principais marcas. O que tem se verificado, em certa medida, é uma supervalorização do discurso universitário, visto como produtor do saber valorizado no interior do campo científico, em detrimento dos saberes e práticas acumuladas pelos professores. Por mais que alguns autores, principalmente aqueles da corrente dos estudos autobiográficos, afirmem a necessidade de valorizar as práticas cotidianas dos professores, o que temos visto é que esta valorização só ocorre e tem sentido se realizado pelo discurso universitário. Entendamos este processo.

Muitos professores universitários carregam a bandeira de que é preciso valorizar os “verdadeiros” responsáveis pelas práticas pedagógicas da educação básica. Em seus livros, artigos, nos congressos e simpósios que organizam defendem veementemente a necessidade de se olhar e reconhecer aquilo que o professor realmente faz. Mas uma contradição marca este processo: em nenhum artigo, em nenhum simpósio, congresso ou reunião são os professores da educação básica que falam e escrevem. Ao contrário, são os acadêmicos, os professores universitários que se colocam na posição e no direito de por eles falar, reproduzindo assim uma certa lógica da reprodução do saber. E isto se torna mais contraditório: quando da elaboração das políticas públicas, são os professores universitários, os técnicos e os burocratas que decidem o que é bom para a educação básica, o que é bom para os professores que eles dizem tanto valorizar. É impossível não se lembrar de Tom Zé.

Sobe no palco o cantor engajado Tom Zé,
que vai defender a classe operária,

salvar a classe operária
e cantar o que é bom para a classe operária.

Nenhum operário foi consultado
não há nenhum operário no palco
talvez nem mesmo na platéia,
mas Tom Zé sabe o que é bom para os operários.

Os operários que se calem,
que procurem seu lugar, com sua ignorância,
porque Tom Zé e seus amigos
estão falando do dia que virá
e na felicidade dos operários.

Se continuarem assim,
todos os operários vão ser demitidos,
talvez até presos,
porque ficam atrapalhando
Tom Zé e o seu público, que estão cuidando
do paraíso da classe operária.

Distante e bondoso, Deus cuida de suas ovelhas,
mesmo que elas não entendam seus desígnios.
E assim, depois de determinar
qual é a política conveniente para a classe operária,
Tom Zé e o seu público se sentem reconfortados e felizes
e com o sentimento de culpa aliviado.
(*No Jardim da Política*, 1985).

Estas constatações trazem-nos, portanto, alguns desafios no que concerne a forma como pensamos e realizamos a formação inicial de professores de geografia da educação básica a partir da Universidade. Será que temos clareza destas contradições que marcam os nossos discursos e as nossas práticas? Será que reconhecemos nas afirmações feitas por Bourdieu certas semelhanças com nossas condições? Para que possamos superar estas contradições no interior do discurso faz-se necessário, primeiro, reconhecê-las. Porém, apenas isto não basta. É preciso transformar a prática e a práxis. E aqui ousamos apontar alguns caminhos que se configuram como possibilidades.

Em primeiro lugar, faz-se necessário no interior do próprio campo científico do qual partilhamos questionar as formas na qual o mesmo está estruturado. É preciso expor aquilo que se encontra velado, disfarçado no discurso de uma ciência neutra, desinteressada e sedimentada no interior dos departamentos das instituições acadêmicas. Falar daquilo que não falamos. Todo discurso realiza um projeto, consciente ou não. Qual o projeto que esta universidade, que este departamento específico, que esta ciência realiza em suas práticas? Trata-se de um projeto coletivo, crítico, solidário, progressista ou é antes uma conjunção de projetos individuais que realizam a lógica da ciência transformada em técnica, incorporada

pela lógica da reprodução das condições de produção da mercadoria? A formação de professores não pode ser pensada como sendo competência única das chamadas disciplinas ditas “pedagógicas”. Uma visão como esta revela um projeto de sociedade que pressupõe a separação rígida entre aqueles que produzem e os que “transmitem” o conhecimento. É preciso ultrapassar a perspectiva de uma visão da prática pedagógica como um processo de simples transmissão ou repertório de “leis” e mitos que não resistem a uma análise crítica sobre os seus efeitos para as vivências do cotidiano

Ao mesmo tempo, este projeto se revela na divisão entre Bacharelado e Licenciatura. Em que se baseia esta divisão? Trata-se, sobretudo, de um aprofundamento do positivismo no interior do campo científico com os novos contornos que ganha com o avanço do capital em sua direção. A quem serve a hiperespecialização da ciência? A quem interessa a fragmentação do conhecimento geográfico? Que tipo de geografia efetivamente fazemos? Se não enfrentarmos estas questões corremos o risco de reproduzirmos uma lógica de ciência a favor do capital, contra a sociedade, sem que de fato saibamos.

Portanto, pensar a formação inicial dos professores de geografia passa necessariamente por uma transformação da forma como organizamos a construção do pensamento geográfico no interior do campo científico do qual participamos. É preciso definir que projeto de sociedade a geografia que fazemos busca construir. Definido o projeto, faz-se necessário enfrentar os comodismos da hierarquia do saber que está posta. Ir além de projetos pessoais é o primeiro passo. Não podemos perder de vista, em nenhum momento, o sentido público da geografia que fazemos. Se de fato acreditamos nisso, que assim façamos em nossas práticas.

Com isso propomos repensar a relação entre Bacharelado e Licenciatura no sentido de superar mais uma das tantas falsas dicotomias existentes no interior do pensamento geográfico. Basta da lógica dual que marca a geografia desde o seu início enquanto ciência moderna. Aqueles que acreditam nestas dicotomias reproduzem falsas escolhas. Geografia Regional x Geografia Geral; Possibilismo x Determinismo; Geografia Física x Geografia Humana; Licenciatura x Bacharelado; o que estas dicotomias dizem sobre nós mesmos? De fato, muita coisa. A principal delas, porém, é a falta de clareza sobre a geografia que fazemos.

Faz-se necessário reconhecer o direito de todos ao pensamento geográfico, o direito de pensar e de realizar a geografia. É preciso negar o privilégio de um grupo que, fechado em seus gabinetes, protegidos pela linguagem hermética que permite a codificação e a comunicação apenas entre os iguais, reivindica o monopólio de dizer o que a geografia é, mostrando-se assim mais desintegrada. Há anos este grupo assim o faz e, é preciso

reconhecer, que os mesmos muito pouco tem contribuído par o avanço do pensamento geográfico. Ousamos aqui uma afirmação que talvez nos faça ser mal quistos no interior da hierarquia do saber geográfico. Mas isso pouco importa. Não temos interesses na reprodução desta hierarquia. Pensamos, antes, em sua implosão. O que aqui afirmamos, portanto, é que nas salas de aulas das muitas escolas de educação básica do Brasil e do Mundo, o conhecimento geográfico tem avançado muito mais em decorrência das perguntas sinceras de alunos e alunas que buscam, conscientes ou não, compreender o sentido de suas próprias geografias. Estas perguntas não estão carregadas dos ranços e particularismos que encontramos nos simpósios e congressos de geografia Universitária. São perguntas sinceras em busca de uma geografia sincera.

O leitor deve estar se perguntando: *como ousam difamar os geógrafos profissionais com uma afirmação como esta? Como ousam, de forma tão “desequilibrada” romper com a hierarquia que está posta?* Se assim o fazemos é por acreditar que a geografia universitária, em algum momento de sua construção histórica, desligou-se da sociedade que busca compreender. E este desligamento não trouxe poucas conseqüências. Tem resultado em uma geografia cada vez mais cooptada pelo mercado, que tem nos geógrafos- técnicos seu principal sustentáculo. Como uma paródia do filme “Tempos Modernos” de Charles Chaplin vivemos hoje, nos “tempos modernos” da geografia cooptada, uma lógica de produção fordista do conhecimento, na qual a ciência passa a ser regulada pela perversidade do capital, importando-se apenas a quantidade seriada de artigos e resumos para “alimentar” o Lattes.

Talvez o leitor já tenha percebido que este texto está permeado por um certo incômodo. Admitimos: ele existe e é resultado de nossas experiências enquanto professores-geógrafos da educação básica, de quem viu o que se tornou a geografia universitária nos últimos tempos. Disputas pessoais sobrepondo-se as problemáticas sociais; busca por posições no interior da hierarquia do saber geográfico a qualquer preço pelo fato de que tais posições resultam em privilégios. O que é mais importante na geografia do que uma boa bolsa de pesquisa? Quanto jovens universitários não são tratados como mera mão-de-obra barata, utilizados na execução de projetos pessoais de seus orientadores? E será que não é exatamente isso o que temos ensinado aos jovens geógrafos nas universidades? Ao invés de um diálogo crítico com a sociedade, ensinamos-lhes como se adequar ao campo-científico, como nele sobreviver e, claro, “recheiar” o Lattes. Ensinamos-lhes a reproduzirem, nunca a questionarem a forma como pensam e fazem geografia, assim formando futuros técnicos que se desligam das geograficidades do cotidiano.

Por isso, faz-se necessário resgatar a geografia do monopólio do saber acadêmico. Como um saber, não pertence à Universidade. É construção multifacetária. Está nas ruas, nos bancos escolares, nos movimentos sociais, nos processos contraditórios da produção espacial da vida. Mas como conseguir isso? Reconhecendo os limites da geografia que fazemos enquanto acadêmicos ao admitirmos que se trata de apenas um, dos muitos discursos possíveis sobre a geografia. Não o mais importante, nem o único. Além disso, é preciso reconhecer a potência da geografia das ruas, da geografia que implode os limites e os muros institucionais do saber acadêmico, da geografia cotidiana dos homens e mulheres de diferentes lugares e contextos que buscam constantemente recriarem suas próprias geografias.

Mas é preciso admitir uma coisa: como acadêmicos, temos medo desta geografia das ruas, desses espaços de resistências, pelo simples fato de que não a controlamos. O que mantém a estabilidade do campo científico é a zona de conforto que ele cria. Em seu interior, somos “intelectuais de consciência tranqüila”, como aponta Lefebvre:

A ciência não deve recuar diante dos temas e problemas propostos pela práxis sob pretexto de que eles são poucos rigorosos. Por que não considerar o jogo um objeto da ciência? Por que deixar aos filósofos o lado lúdico da vida social, enquanto os sábios estudam já as estratégias e os jogos formalizados? Inversamente, o saber não tem o direito de fornecer a consciência tranqüila (mercadoria sem peso, transportável, bem cotada no mercado) aos intelectuais, aos técnicos, às pessoas bem situadas e ao poder. A consciência tranqüila, racionalizada, institucionalizada pela Ciência e burocratizada em seu nome, pode haver algo mais feio do que ela? Não hesitemos em unir a avaliação à contestação: estamos segurando um fruto podre da árvore da ciência. Desde sempre as elites fazem do saber a sua justificação. Pois contra essa ciência levantemos a nossa (LEFEBVRE, 1991, p. 86-87).

No interior do campo científico, controlamos os temas, definimos o que vale e o que não vale ser discutido. O maior temor do acadêmico é entrar em contato com o mundo que não controla. Talvez por isso o trabalho de campo, na atualidade, esteja tão desvalorizado na geografia. A geografia das ruas foge aos nossos conceitos, retira-nos do lugar comum, move-nos em busca de outras respostas que para construirmos devemos estar com o outro, com aqueles que ainda não conhecemos e dos quais não falamos. É preciso deixar o homem ideal hegeliano, do homem como projeto para se permitir estar com os homens comuns, repletos de contradições e de possibilidades.

Fazer Geografia é estar implicado em sua época, em seu contexto, vivê-la em suas contradições e experiências. É se colocar como pesquisador e ir além desta posição que se

quer confortável. É recolocar a questão da necessidade do trabalho de campo, do envolvimento com a pesquisa e com a transformação político-social da realidade. De outra maneira, a Geografia poderá servir de novo aos mesmos agentes hegemônicos da produção do espaço que há anos vem servindo. Servirá para produzir planos e projetos que para além da superação reproduzam a lógica perversa da reprodução do capital.

Dessa forma, faz-se necessário que esta discussão ganhe corpo e força dentro dos Departamentos de Geografia de muitas Universidades para que a Geografia adquira sentido enquanto experiência transformadora e não seja esvaziada na direção da forma mercadoria, como querem alguns tecnocratas e pseudo-pesquisadores que se utilizam da universidade e da geografia para a promoção pessoal em uma conjuntura que revela a nossa mediocridade acadêmica. Como dissemos, fazer Geografia é estar implicado, é romper a esfera da academia e se arremessar em direção à vida, vivendo o cotidiano que, de tão banal, é também revelador das estratégias e das formas de opressão e de libertação das práticas sócio-espaciais. Enquanto a geografia for sinônimo de academia, predominará o tecnicismo esvaziado de pulsões, de desejos, de sonhos. Apenas quando a academia ganhar as ruas, e os geógrafos transformarem sua prática em uma práxis sócio-espacial, conscientes de seus limites e de suas possibilidades, a Geografia romperá a sua carga de discurso ideológico ligado aos interesses hegemônicos do capital, e possibilitará a realização da experiência, da partilha, da construção do conhecimento, resultado de uma prática, que antes de tudo, é coletiva e produtora de significado e não de alienação.

Neste sentido, quando nos propomos a pensar a formação inicial dos professores de geografia, acreditamos estar diante de uma oportunidade de repensar a dinâmica do conhecimento geográfico. Para tanto, faz-se necessário:

1. Romper com a dicotomia Bacharelado x Licenciatura, reconhecendo o direito de todos à construção do conhecimento geográfico.
2. Reconhecer os limites da Geografia Universitária e as implicações que a dinâmica do campo científico trazem para o seu desenvolvimento.
3. Valorizar a geografia das ruas, entendida aqui como as percepções e ações que marcam, cotidianamente, a produção espacial da vida.
4. Romper a idéia de que o geógrafo-professor da escola básica não necessita pesquisar, visto como um mero “usuário do produto” do conhecimento científico.

5. A Geografia universitária não deve apenas focar a chamada “classe dominante” dos geógrafos-técnicos e deixar que os professores sejam transformados em profissionais de segunda classe.

Chega de meias palavras, de discursos elegantes que pouco dizem sobre a geografia que fazemos. Não nos é permitido fugir deste assunto. Ou lutamos por uma geografia que busque romper e superar a lógica perversa que tem na alienação do espaço seu sustentáculo ou, em nossos gabinetes, rodeados pelos inúmeros relatórios ao CNPQ, Capes e tantos outros, observamos passivos a geografia que toma as ruas e que transforma o mundo. Façamos nossa escolha.

ⁱ Quando nos referimos à idéia de saber, estamos levando em conta de que este não se resume à apenas um saber teórico, produzido por uma certa elite, mas a todo o saber que diz respeito à produção e a interpretação de uma dada realidade. Falamos do saber econômico, do político, filosófico, e de todas as suas outras vertentes. De maneira geral, definimos aqui o saber como um determinado conhecimento que permite aos homens entrarem em contatos com os diferentes momentos do desenvolvimento da humanidade. Pensamos o saber como aquilo que permite aos homens reconstruírem suas histórias como parte de um processo de escala global da qual fazem parte e assim transformarem suas escolhas, percepções, engajamentos.

ⁱⁱ O termo narrativa está sendo utilizado neste texto com o significado que lhe foi atribuído por Walter Benjamin em seu texto “O narrador”. Segundo o autor, o conceito de narrativa está diretamente relacionado a experiências humanas que passam através dos tempos por relatos e que possibilita aos homens o intercâmbio de experiências. Quando afirmamos que a mercadoria, em sua forma atual, material e imaterial, se tornou também uma narrativa buscamos desenvolver a idéia de que o sistema capitalista, baseado na expansão da produção de mercadorias, tende a reduzir todas as experiências humanas a falsa experiência mediada pela mercadoria. O empobrecimento da experiência humana é dessa forma, resultado direto da expansão da forma mercadoria como única mediação entre os homens, também reduzidos a mercadoria. Se a narrativa, em sua antiga forma, possibilita o intercambio de experiências e, dessa maneira, a construção de significados mais amplos para algumas experiências vividas, a falsa narrativa da mercadoria busca reduzir o sentido da vida humana ao comprar e vender repetitivo.

ⁱⁱⁱ “A noção de campo está aí para designar este espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada” (BOURDIEU, 2004: 20-21).

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1996, 256 páginas.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da Ciência. Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo, UNESP, 2004, 88 páginas

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia*. 12º edição. São Paulo, Cortez, 2007, 360 páginas.

GEORGE, P.; GUGLIELMO, R.; KAYSER, B.; LACOSTE, Y. *A geografia ativa*. São Paulo, Difel, 1966, 354 páginas.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. 14º edição. São Paulo, Loyola, 1992, 352 páginas.

LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo, Ática, 1991, 216 páginas.

KAERCHER, Nestor André. *Desafios e utopias no ensino de Geografia*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 1999, 150 páginas.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. 7º edição. São Paulo, José Olympio, 2002, 132 páginas.

PONTUSCHKA, N, N; PAGANELLI, T, I; CACETE, N, H. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo, Cortez, 2007, 383 páginas.