

# CRÍTICAS AO ENSINO PÓS-MODERNO NA GEOGRAFIA: POR QUE DÉDALO ASSASSINOU TALO E CONSTRUIU O LABIRINTO PARA O MINOTAURO?

Tulio Barbosa\*

## RESUMO

Discordamos dos postulados pós-modernos de Geografia aplicados ao Ensino de Geografia, de suas teorias e práticas comprometidas com os ditames do neoliberalismo. No presente trabalho apresentamos uma introdução aos postulados críticos marxistas que denunciam o ensino de Geografia como projeto de uma elite dominante econômica e extremamente conservadora, responsável pela edificação de valores individualistas e que comprometem a propagação de valores ligados a justiça, a liberdade e a igualdade.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia, Contra o Conservadorismo e Crítica Marxista.

## 1 DÉDALO E AS ARTIMANHAS PARA O CRIME

Na mitologia grega, quando Dédalo descobre que sua capacidade era limitada comparada com a de seu sobrinho, Talo, fica extremamente entristecido e, então, traiçoeiramente assassina Talo. Ao matar o jovem e promissor sobrinho eliminou a possibilidade de ser inferior quanto às construções materiais, aos inventos e à boa fama. Talo foi covardemente assassinado pelo temor de Dédalo para garantir que sua fama, todos seus inventos, construções, seriam sempre admirados por todos.

Faz-se necessário compreendermos o pesadelo de Dédalo e como a morte de Talo constitui realidade brutal na nossa sociedade. Dédalo destruiu tudo aquilo que o ameaçava, lançou à cova o corpo e a latência da potencialidade de Talo. Podemos, sem temor, associarmos a covardia de Dédalo às artimanhas dos múltiplos processos remetidos pelas posturas neoliberais em relação a economia, a política e a educação. Quanto a Talo, sua morte representou o fim das ameaças que partiam da criatividade, da ousadia e da capacidade em

---

\* Professor Adjunto do IG-UFU na área de Ensino de Geografia. Endereço postal: Universidade Federal de Uberlândia - Instituto de Geografia. Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica, Bloco 1H. Uberlândia-MG – CEP 38408-902. E-mail: tulio@ig.ufu.br

enxergar as limitações deste mundo e promover o desenvolvimento de novos inventos e novas ideias.

Neste sentido, não estamos apresentando a “baderna” pós-moderna, o holismo anárquico ou “panteísmo” metodológico, mas a necessidade de construirmos o pensamento crítico para o ensino de Geografia a partir da subtração da ideologia pós-modernista. Entendemos que ao colocarmos em xeque tal doutrina dificultamos o avanço das ideias individualistas no ensino de Geografia.

Tudo é válido no ensino de Geografia segundo os cânones da pós-modernidade. A supressão da sociedade de classes e a individualidade exacerbada são os pontos máximos desta “pedagogia”. Também subtraíram o papel central do professor, pois para os pós-modernos o professor é um condutor, aquele que lança pistas do conhecimento, restando aos alunos desvendarem o conhecimento por e para si. E o conhecimento é tudo aquilo que possibilita aos estudantes relativizarem-se no mundo, pois o conhecimento, segundo os pós-modernos, é relativo, parcial e impossível de ser compreendido na totalidade. A verdade seria revelada por meio do relativismo, da descentralização científica e da liberdade total aos sujeitos para “acharem” suas verdades.

Neste sentido, o professor é apenas uma “placa” que indica a direção, ou um narrador de algumas “histórias” que compõe, talvez, fragmentos de uma verdade, de um conhecimento sempre fragmentário e impreciso. Segundo Lyotard (1986), o saber científico é um tipo de discurso, como se as coisas falassem por si, como se o mundo, de forma natural, se organizasse e as pessoas, por si mesmas, encontrassem seus “lugares” no mundo. Tais premissas ecoaram na construção de práticas docentes fundamentadas pela imposição do discurso neoliberal realizado pelas diversas mídias, pelo papel centralizado do Estado (apoiado na dominação de classe) e por teóricos comprometidos com este posicionamento político, econômico e social que dificultam formulações críticas.

Ilustrativamente, o pesadelo de Dédalo começou quando descobriu que seu sobrinho era capaz de inventos novos e criações nunca antes pensadas por ele; assim, manifestou seu descontentamento eliminando Talo. A estratégia neoliberal para a educação reforçou as bases antagônicas ao pensamento crítico, apresentou a toda humanidade uma situação complementar dos reais problemas do mundo; assim, camuflou todos os problemas oriundos do capitalismo e tentou assassinar o pensamento crítico marxista.

O projeto neoliberal de assassinato do marxismo foi reforçado pela construção ideológica da superioridade individual sobre a coletiva; assim, os pressupostos neoliberais

reforçaram a ideia de individualidade inseparável da subjetividade, isto é, o indivíduo como resultado de seus próprios méritos ou deméritos, como se o mesmo estivesse isolado de toda a humanidade.

O projeto neoliberal, reformador das posturas keynesianas e neokeynesianas, alcançou sua hegemonia com a queda do muro de Berlim, com o colapso da União Soviética e tudo que ela representava como alternativa ao sistema capitalista. De fato, o posicionamento político e econômico neoliberal somente foi possível com a superação do socialismo de Estado, isto é, não haveria mais nada, nenhuma alternativa ao capitalismo, ele “superou” toda a história humana, como afirmou Francis Fukuyama no artigo “*The End of History?*” publicado na “*The National Interest*” em 1989, depois ampliado como livro lançado em 1992 com o título “*The End of History and the Last Man*”.

O sucesso das ideias de Fukuyama (1989 e 1992) somente foi possível pela elaboração conceitual a partir de valores caríssimos para o mundo ocidental, tais como a propriedade privada, a individualidade e o consumismo. A propagação nos trabalhos de Fukuyama e seus “seguidores” das belas palavras democracia, liberdade e igualdade garantiram a afirmação de suas ideias, bem como, de forma quase incontestável, desta ideologia apoiada nas aparências da linguagem e não na realidade. Neste sentido, a humanidade caminharia para o conhecido, para o possível, para o pleno desenvolvimento e a história retomaria seu curso natural que resultaria no pleno desenvolvimento do sistema liberal. Como se toda a humanidade tivesse como objetivo a liberdade vinculada à superação da coletividade pela individualidade.

Fukuyama (1989 e 1992) retomou as bases idealistas do pensamento hegeliano, superado em mais de um século pela dialética marxiana e marxista (do próprio Marx e dos que deram continuidade ao seu pensamento), e colocou a verdade filosófica enterrada de cabeça para baixo. Negligenciou ideologicamente a real constituição dos problemas econômicos, sociais e políticos, enumerando o curso natural da história tendo como ponto central a individualidade. Para isso, construiu seus argumentos pela dialética hegeliana e apontou o pensamento marxista como equívoco da linearidade histórica.

Fukuyama (1992, p. 65) afirmou que “Marx shared Hegel's belief in the possibility of an end of history”<sup>1</sup>. O autor, apontando a dialética hegeliana como uma das origens inegáveis do pensamento marxiano, simplificou as ideias revolucionárias de Marx ignorando a crítica deste ao idealismo do pensamento hegeliano, que Marx superou em sua dialética. Em outras palavras, o pensamento neoliberal retomou as bases mais conservadoras da sociedade

ocidental capitalista, pois a simplificação da individualidade como resposta a todos os problemas da humanidade fomentou a ilusão do caminho único e sem retorno, isto é, a possibilidade de mudança restrita à linearidade da história e restando ao indivíduo o seu papel SOLITÁRIO no mundo.

O discurso neoliberal promoveu o retorno às bases mais conservadoras da burguesia apoiadas no trabalho e na propriedade. Fukuyama (1992) reforçou as bases esquecidas do hegelianismo e o retomou com toda força. O trabalho no esquema hegeliano é o auto fazer-se, o contínuo do agir a partir do si que retorna para si, a revelação da universalidade na coisificação dos sujeitos. Nas palavras de Hegel (2005, p. 251):

O agir e o atarefar-se puramente singulares do indivíduo referem-se às necessidades que possui como ser-natural, quer dizer, como singularidade essente. Graças ao meio universal que sustém o indivíduo, graças a força de todo o povo, sucede que suas funções inferiores não sejam anuladas, mas tenham efetividade.

Na substância universal, porém, o indivíduo não só tem essa forma da subsistência de seu agir em geral, mas também seu conteúdo. O que ele faz, é o talento universal, o ethos de todos.

O sujeito, ideologicamente, é constituído pela universalidade, tudo que faz é próprio da universalidade manifesta na singularidade de sua individualidade. Notemos que a problemática pós-moderna aproveitou dos postulados hegelianos e construiu um cabedal filosófico que anulou simultaneamente o ser social, as contradições inerentes à sociedade capitalista e a possibilidade para pensar em outro mundo possível.

Neste sentido, a estruturação das condições materiais são praticamente anuladas no pensamento pós-moderno, pelo qual a fragmentação da totalidade e o relativismo da verdade impõem uma circunstanciação da realidade e, portanto, ao sujeito restou ser indivíduo. A subordinação da consciência coletiva à individualidade, ao fazer-se enquanto indivíduo homens e mulheres são direcionados para a própria anulação de sua constituição social. Como consequência, os sujeitos são deslocados ideologicamente de suas condições de classe (materiais e imateriais) e passam a negar a própria classe, projetando-se (no mundo das ideias e no comportamento cotidiano) em classes materialmente melhores do que a sua real condição. Assim, negam a própria realidade na qual vivem (como exemplo o endividamento pelo consumismo) e distanciam-se da própria crítica à sua condição, ou, quando o fazem, se culpam, pois pelo princípio da individualidade pós-moderna os sujeitos são culpados de suas aventuras ou desventuras.

A constituição da superestrutura é a centralidade da subjetividade objetivada na condição da classe socioeconômica e, desta maneira, o não reconhecimento da própria classe é sintomático ao processo de alienação. As posturas alienantes dos/nos sujeitos são reforçadas e referendadas pelos valores burgueses, pelo conservadorismo da consciência da classe dominante, que segundo Lefebvre (1967) trata-se de consciência mistificada.

A mística é o irreal, porém a irrealidade existente. Em outros termos, a mística passa a ser real já que todos acreditam nesta, que é, antes de tudo, esoterismo, e na prática ideologicamente constituída como suprema verdade. Neste sentido, o mundo ocidental capitalista tem sua fundação baseada em valores que não exprimem o comportamento crítico, já que a dogmatização dos valores burgueses subordinam todos os sujeitos às verdades convenientes a elite burguesa. Assim, a burguesia historicamente concentrou os valores no individualismo, como afirmou Lefebvre (1967, p. 268): “A vida não é mais única e não tende mais para a totalidade. Partiram-na em mil valores contraditórios. Suprema expressão da alienação e do fetichismo, a vida tem mil sentidos. A escolher. Livremente. Tem mil sentidos: não tem mais sentido”.

O sentido da vida, o valor máximo da vida no sistema capitalista liga-se ao consumo, a capacidade em ter, em comprar para ser. Os valores pós-modernos reforçaram este sentido existencial ao colocarem todo peso da existência na motivação do sujeito, constituindo-o como indivíduo, apartando-o dos laços comunitários.

A escola tem papel crucial na propagação de valores que anima a humanidade a se deslocar do campo alienante da necessidade para o campo da liberdade. Todavia, os valores ligados à alienação, ao fetichismo da mercadoria e à individualidade foram propagados com tamanha força que muitas pessoas consideram essa tríade como a verdade existencial, pois as projeções destes valores no cotidiano resultaram numa espécie de coletivo subjetivo – a superestrutura. Desta maneira, o pensamento místico, citado por Lefebvre (1967), torna-se o mito, logo a verdade; assim, equivocadamente, entende-se que viver a verdade é promover o auto fazer-se pelo e no consumo. E o mito é inquestionável.

Fukuyama (1992) foi o responsável com maior peso, após o fim da URSS, pelo despertar do mito da verdade fragmentada e individualizada. Quase cinco décadas antes de Fukuyama, o economista e filósofo austríaco Friedrich Hayek, em sua obra “O caminho da servidão”, do período pós-segunda guerra mundial, salpicou no mundo questões que se tornaram fundamentos para o neoliberalismo e sua hegemonia a partir da década de 1980.

Hayek (1977) posicionou-se de forma contrária aos postulados do *welfare state* keynesiano, mesmo tendo as ideias de Keynes papel central no não desmoronamento do capitalismo na década de 1930. Hayek, apoiado no liberalismo, teceu uma nova política econômica com consequência direta para as políticas sociais e de Estado.

A reformulação keynesiana teve impacto significativo na estruturação do Estado e de suas políticas intervencionistas na economia e na organização social. Com o advento das ideias neoliberais, precedidas pelo hayekismo, o Estado foi sendo substituído pela figura mística do mercado, pela “regulamentação desregulada”, pela autorregulação e pelo princípio do ajustamento através das próprias condições da produção, da especulação e dos investimentos.

Os postulados de Hayek (1977) estimularam significativamente a oposição às ideias keynesianas e mais ainda àquelas referentes às teorias econômicas e políticas de esquerda. O individualismo hayekiano opunha-se ferozmente a qualquer intervenção do Estado, pois a glória ou desgraça de um país, de uma empresa e das pessoas em geral estavam associadas aos indivíduos, como o mesmo afirmou:

Quando a marcha da civilização toma um rumo inesperado – quando ao invés do progresso contínuo que nos habituamos a esperar, vemo-nos ameaçados por males que nos parecem próprios das passadas épocas de barbarismo – naturalmente pomos a culpa em tudo exceto em nós mesmos. (HAYEK, 1977, p. 11).

A escola neoliberal tem seu berço nos postulados filosóficos e econômicos de Hayek. O posicionamento da individualidade como superior à coletividade é um destes pressupostos que orientou as transformações das políticas econômicas keynesianas para o neoliberalismo. As centralidades destas transformações ligam-se a objetivação da própria sociedade, isto é, as mudanças econômicas e políticas econômicas têm por objetivos realizar transformações específicas na organização social e espacial. As condições materiais, de fato, regem as condições sociais; assim, as mudanças decisórias no capitalismo interferem diretamente na constituição social e espacial.

A regulação e regulamentação do espaço e da espacialidade passam, sobretudo, pela antecipação das condições de produção, consumo e circulação. O capital fixo e circulante, os investimentos diretos e indiretos, os investimentos nas bolsas de valores, a especulação das commodities, especulação fundiária, especulação urbana, a concentração de terras, enfim, as organizações das condições materiais interferem diretamente na organização social e na sua

materialidade e imaterialidade. Desta maneira, o capital financeiro atuou como ator principal no desdobramento da peça que culminou no neoliberalismo, afetando diretamente as políticas nacionais de muitos países e os subordinando a uma lógica exploratória presidida pelas grandes corporações transnacionais.

O domínio superestrutural capitalista garantido pelo domínio estrutural permitiu que o aceleração do neoliberalismo culminasse na sobreposição do mercado ao Estado. Desta maneira, o Estado, de regulador privilegiado, passou a ser compreendido dentro dos conceitos de tirania e escravidão. A tão sonhada liberdade, pelos capitalistas, viria na ausência total do Estado, lógica ausência proposital e parcial até o momento da crise em 2008-2009-2010. Assim, a lógica reguladora neokeynesiana ressurgiu e os pressupostos hayekianos foram parcialmente desprezados. A postura dos Estados diante da crise econômica foi de proteção simultânea das suas empresas e dos seus consumidores e, deste modo, os postulados neoliberais foram enfraquecidos para a economia, mas não para a subjetividade das pessoas representadas nos seus cotidianos.

O neoliberalismo persistirá e continuará dominando, majoritariamente, as cenas políticas, econômicas, filosóficas e educacionais. As crises não abalaram o fundamento de muitas décadas construídas sob os auspícios de Hayek e da Escola Austríaca. Os fundamentos neoliberais persistem no imaginário e na memória das pessoas, reforçando cotidianamente a individualidade e o entendimento de mundo a partir de valores egoístas.

Pulverizaram o sentido de coletividade e até a ideia de nação e nacionalidade ficou comprometida diante do efeito ideológico destruidor cunhado a partir da palavra globalização. Assim, a individualidade sobressaiu-se à coletividade e a ideia de um mundo sem fronteiras reforçou o papel do indivíduo na constituição exploratória do mundo.

As transformações econômicas e produtivas integram o conjunto substancial das mudanças que ocorreram e ocorrerão na materialidade e na imaterialidade. Toda mudança no sistema capitalista afeta diretamente a educação, pois esta é a base imaterial da manutenção das condições dadas pelo sistema capitalista, da mesma maneira que a educação também pode ser a libertação destas condições impostas pelo capitalismo.

Os ajustes neoliberais causaram os desajustes sociais como afirmou Soares (2003). Dentre tais, as transformações da educação, voltadas, sobretudo para as múltiplas exigências do sistema capitalista. Entendemos como desajuste social, por tornar a escola refém de uma imposição significativamente homogenizadora e reforçadora das condições empobrecedoras e limitantes da sociedade em geral. Também Soares (2003) salienta que a imposição neoliberal

forjou uma condição de homogeneização com a qual acreditamos que impossibilitou avanços significativos na construção de críticas e resistências mais amplas contra este modelo recente do capitalismo ocidental. Assim, os currículos escolares, alguns livros didáticos e as práticas de alguns docentes reforçaram o pensamento neoliberal nas escolas pela força avassaladora da mídia.

Desta maneira, a hegemonia neoliberal vinculou a ideia de indivíduo e promoveu a palavra empreendedorismo como sinônimo de eficiência. Nas escolas, os direcionamentos destas políticas forçaram os sujeitos a se constituírem enquanto indivíduos. Todas as crenças na força do indivíduo não mais como ser social, agora como responsável direto pelo seu destino, como se todas as mazelas do mundo fossem solucionadas pelo simples desejo do indivíduo, pela simples vontade do mesmo em superar seus problemas. Assim, as categorias geográficas foram contaminadas por estes postulados neoliberais e vestiram a roupagem da pós-modernidade. Os conceitos e categorias foram direcionados para os princípios condizentes com a visão individual empreendedora.

A visão empreendedora da pós-modernidade foi construída para justificar as diferenças sociais. As categorias e conceitos geográficos foram direcionados para uma espécie de “salada de frutas”, uma mistura de conhecimentos científicos e “verdades” empresariais. Entendemos as verdades empresariais como representações de particularidades levadas ao cotidiano de maneira prática centradas nos princípios de lucro e individualidade, particularizadas no papel do sujeito como indivíduo. Diante disso, justificam o entendimento da verdade a partir da relatividade, da enunciação da verdade e da realidade ocorrendo pela interpretação das pessoas, pela representação que o cenário posto é interpretado, de forma relativa e relacional, pelas pessoas. A verdade empresarial, portanto, tem muito sentido, pois o lucro, para eles, é ponto nevrálgico e representa a verdade de suas condições sociais que serão mantidas imortalmente. O lucro liga-se à individualidade e, portanto, os princípios pós-modernos sob a batuta do neoliberalismo reforçam a visão fictícia da realidade a partir da promoção da individualidade.

O neoliberalismo é a oposição às políticas econômicas centralizadas pelo Estado, oposição ao intervencionismo keynesiano. O impacto destas transformações neoliberais no cotidiano escolar e nas políticas educacionais foi sentido pela oposição violenta às organizações e legitimações que garantem a soberania do Estado. Assim, os postulados neoliberais ideologicamente referendados pela Organização das Nações Unidas

sobrepuseram-se às exigências nacionais e apresentaram uma série de reformas e reformulações das políticas educacionais.

O posicionamento pós-moderno subtraiu a razão como condição primordial do processo ensino-aprendizagem, os significados e as representações são responsáveis pelo ensino e pela apresentação do conhecimento para o aluno. O papel do professor, da escola, da racionalidade, da coletividade, da sociedade é subtraído para o domínio do indivíduo, enfim, uma espécie de metafísica é retomada pelos pensadores pós-modernos.

O interessante é verificarmos como o neoliberalismo, excessivamente prático quanto aos resultados esperados, como o lucro, produziu um discurso metafísico, disfarçado na significação e representação do sujeito. A propriedade privada, o consumo e a ostentação pelo fetiche da mercadoria são questões legitimadas pela construção ideológica capitalista. O fetiche da mercadoria, portanto, é ponto nevrálgico que impõe necessária reflexão para irmos além do ensino vinculado aos valores do capitalismo.

A mercadoria, portanto, é o centro da vida no mundo capitalista. Não foi à toa que Marx na sua obra “O Capital” iniciou com o processo de produção destacando a mercadoria, isto é, sem ela não haveria capitalismo. O estudo da produção capitalista é o estudo da edificação da sociedade ocidental. Ao abandonarmos as questões de produção, negligenciaremos a própria sociedade ocidental; assim, a mercadoria e o dinheiro são os motores de toda materialidade e imaterialidade ocidental.

Lembro-me, quando ainda estudante de graduação, que um afamado professor (estruturalista) decretou em sala a morte do marxismo, alegando a inferioridade deste diante dos problemas contemporâneos. Se aquele senhor estivesse certo, toda a preocupação com o dinheiro e mercadoria estaria solucionada e o mundo não enfrentaria duas crises em uma década, isto é, a sociedade ocidental capitalista “gira-se” no eixo do dinheiro e da mercadoria, E por qual motivo o pensamento pós-moderno nega tal eixo?

Ao negarem o desenvolvimento da produção capitalista na configuração da pós-modernidade montam um cenário de ficção científica, no qual o corpo tem vida mesmo sem cabeça. A negação das condições materiais, do aprisionamento do modo de produção e a perpetuação do antagonismo de classes são estratégias elaboradas para realmente acreditarmos que a história acabou e os maiores problemas que enfrentaremos dependerão de nosso posicionamento individual.

As artimanhas dos pensadores pós-modernos são muitas para tornar o pensamento marxista inválido, fundamentam seus argumentos contra aquilo que vulgarmente chamam de

determinismo econômico; assim, subtraem a importância das análises econômicas e fundamentam sua oposição a partir do que chamam de liberdade. Liberdade individual para que possamos exercer nosso direito de sermos meros consumidores.

Com a Geografia não foi diferente. Vários geógrafos que durante décadas se proclamaram críticos, agora enxergam o espaço e sua multiplicidade de relações pela pós-modernidade, elencam o indivíduo como peça fulcral da compreensão da totalidade; assim, por exemplo, afirmam que o território e o espaço são constituídos no e pelo indivíduo e desta maneira o mesmo faz-se sujeito, como se o sujeito fosse resultado de isolamento, de individualidade.

O pensamento pós-moderno recua os avanços significativos da crítica marxista ao campo mítico, como se o sujeito conseguisse fazer-se enquanto tal. Apurada a ladainha pós-moderna, alcançamos a negação de tais pensamentos a partir da crítica marxista, a qual afirma o antagonismo das classes pela luta constante e não pela “calmaria” pós-moderna.

A pós-modernidade abreviou o que seria a luta pelo poder e, deste modo, a luta pelo poder sairia do campo social, político e econômico para o domínio da individualidade. Portanto, todos os problemas do mundo seriam resolvidos por meio das vontades individuais. Subtraíram toda capacidade de luta dos sujeitos ao apresentarem à humanidade a crença única no desenvolvimento individual para superação de todos os problemas. Assim, ideologicamente, culpam o sujeito pela sua própria condição de desempregado. Também negam a exploração da força de trabalho, a superprodução e o desenvolvimento tecnológico pela produção da mais-valia relativa, anunciam a morte da mais-valia absoluta e negam, sobretudo, o antagonismo das classes. Anunciaram até mesmo a morte das indústrias e proclamaram a sociedade como pós-industrial.

A pós-modernidade é compreendida para alguns como um período, como momento histórico, tal como aponta Peters (2000), como um momento de resistência ao modernismo, às concepções de mundo subordinadas às heranças do racionalismo; assim, almejam findar essa influência da racionalidade, para um sistema que parta, obrigatoriamente, do indivíduo.

Essa postura filosófica fundamentou mudanças significativas na educação brasileira, subordinando-a aos ditames do Banco Mundial disfarçados nos postulados de democracia e desenvolvimento ditados pela Organização das Nações Unidas. Assim, a educação brasileira passou a atender as exigências de um mundo supostamente globalizado, exigindo dos alunos e dos professores maior flexibilidade para serem melhores trabalhadores, isto é, as

transformações na educação foram na verdade reorganizações das necessidades educativas impostas pelas mudanças estruturais e de produção do capitalismo.

Hargreaves (1996, p. 76-77) exemplifica o que apontamos:

Schlechty contempla la necesidad de nuevas destrezas y cualidades de la sociedad postindustrial y la de modernas estructuras escolares que las generen. Es evidente que un objetivo importante de los profesores y las escuelas en una sociedad postindustrial es educar a los jóvenes en destrezas y cualidades como la adaptabilidad, la responsabilidad, la flexibilidad y la capacidad para trabajar con otros. Lo mismo ocurre respecto a la familiarización con las nuevas tecnologías que caracterizarán cada vez más muchos ambientes laborales. Todo esto pone de manifiesto la necesidad de ambientes escolares que puedan generar el aprendizaje autónomo, individualizado y significativamente cooperativo, esencial para el puesto de trabajo postindustrial<sup>2</sup>.

Assim, entendemos que o professor fica refém de ditames que impossibilitam a criação de humanidade nos indivíduos, pois, na realidade, os professores não possuem de fato autonomia para decidir sobre seu trabalho educativo. Os docentes são, de forma direta ou indireta, explícita ou velada, obrigados a seguir determinadas orientações teóricas, como a da citação acima, e curriculares, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), impostas pelo governo central através de normas, resoluções, diretrizes, programas, voltados para a regulação e a regulamentação da educação nacional, interferindo cotidianamente no trabalho docente, nas opções e decisões dos professores.

Hargreaves (1996), ao apontar a flexibilização na formação dos estudantes, parte dos pressupostos destacados por ele mesmo que compõem a pós-modernidade. Destaca: as economias flexíveis, o paradoxo da globalização, o fim das certezas, o indivíduo ilimitado e suas consequências na compreensão da verdade (relativa), do tempo e do espaço.

O pensamento de Hargreaves (1996) tem sua origem no pós-estruturalismo, segundo Peters (2000, p. 39): “O pós-estruturalismo questiona o cientificismo das ciências humanas [...] O movimento pós-estruturalista questiona o racionalismo e o realismo que o estruturalismo havia retomado do positivismo [...]”. Assim, Peters (2000) destacou o papel fundamental de pensadores como Nietzsche, Heidegger, Merleau-Ponty, Levinas, e as leituras de Freud por Lacan e de Marx por Althusser. Peters (2000), referindo-se a Foucault, sublinhou o processo ontológico do sujeito na historicidade do fenômeno, isto é, os processos pós-estruturalistas fundamentaram no indivíduo a capacidade arbitrária para que os mesmos se auto-fizessem no sentido liberal do conceito.

O peso das ideias de Nietzsche, Heidegger e de Foucault provocaram a constituição gnosiológica ancorada na subjetividade como força fenomênica resultada da composição e simplificação de forças. Ideologicamente, consideram o sujeito dotado de auto-capacidade e auto-imunidade na relação dialética com o mundo, quando na verdade o sujeito tem sua relação aparada pela condição diretiva da produção social pela qual culmina no “surgimento” do sujeito. Este, contudo, se não se constitui individualmente, mas socialmente, não se reduz também a mero produto acabado ou refém eterno de uma estrutura social cristalizada que se reproduz independente dos sujeitos, mas se faz historicamente com as condições e limitações de cada momento do jogo dialético entre as forças em disputa na sociedade.

A fantasia pós-estruturalista e pós-moderna impede os sujeitos de construírem suas condições históricas, já que a naturalização da individualidade e o apartar dos sujeitos de uma visão crítica, fornecem subsídios teóricos para o reforço da neutralidade e o destaque do indivíduo como máxima constituição de uma época. A exacerbação do *eu* imbricada ao condicionamento do consumismo forjou a constituição ontológica para a fundamentação fenomênica - o existir passou a ser o consumir.

Hargreaves (1996) afirma categoricamente que a crença na ciência e o colapso das ideologias políticas promoveram a subtração de tradições e valores que constituíam a escola como comunitária. Segundo o autor, as desacreditadas certezas do passado são substituídas pela centralização do “eu”, dos indivíduos como seres autônomos (totalmente). Estas certezas cultivadas por Hargreaves (1996) colaboram para a subtração da crítica dos professores e alunos para com as condições econômicas, sociais, políticas e culturais do mundo. A pregação da verdade relativa impõe a dogmatização da individualidade na direção do mundo. O sujeito não busca compreender a realidade, ele passa a considerar a realidade e ele como unos e indivisíveis, resultando na incompreensão de si e do mundo. Ao tentar ser a realidade o sujeito se anula, já que parte exclusivamente de suas crenças.

O imbróglio pós-moderno leva os sujeitos à fortificação da alienação, constituindo-os como indivíduos que tem (e terão) dificuldades para compreenderem os processos históricos e geográficos, já que seu mundo referenda-se em si e por si. Em outras palavras, o lugar passa a ser a constituição ontológica do sujeito e, o sujeito sua constituição fenomênica. Ao mesmo tempo em que o mundo é revelado como coisa o sujeito é coisificado, isto é, a realidade que o sujeito acredita é a realidade que o faz. Esse fazer-se na realidade relativa é condição esquizofrênica, uma vez que a totalidade e o todo demonstram incompatibilidade entre o “eu” com suas crenças e suas verdades relativas.

Diante disso, exemplificamos com Gianni Vattimo (1992), o qual definiu a pós-modernidade como superação da modernidade unidirecional, afirmou a composição da realidade pela superação da objetividade, composta pelo cruzamento das imagens, das interpretações, das representações mediadas pelos sujeitos. Enfim, se a realidade fosse relativa poderíamos dizer que a pobreza também é relativa, que os problemas políticos, sociais e ambientais também são relativos. Essa relativização da verdade e da realidade impede a compreensão ampla e crítica das mazelas típicas do capitalismo, voltam os sujeitos para o mito, constroem uma mística formadora de um esoterismo canibal, com o qual se devora o próprio ser humano ao negar-lhe o entendimento da realidade e a premissa da verdade: os homens fazem a história, não as histórias nos seus micro-universos, a História com “h” maiúsculo, a História para derrubar os problemas que corrompem a dignidade de todos os trabalhadores de todo o mundo.

Neste sentido, entendemos que a existência humana tornou-se vazia, o sentido existencial ancora-se nos postulados do consumismo, enfim, a pós-modernidade ao relativizar e virtualizar a realidade força ideologicamente os sujeitos a buscarem a compreensão de mundo através da auto-satisfação pelo consumo. A realidade, portanto, é a somatória dos desejos, das limitações e superações dos indivíduos; assim, ideologicamente a constituição da realidade constrói a verdade e, neste caso, a verdade materializa-se na capacidade em comprar coisas, portanto, quanto mais se compra, mais se “é” (no sentido ontológico).

O consumo, o comprar, o ter, relaciona-se com a realidade e a verdade na constituição pós-moderna dos objetivos existenciais e, deste modo, o consumo passa a ser a tônica da construção quanto à representação da realidade. A sofisticação e a incorporação aos modos de vida de novas formas e funções para serem consumidas são enunciações e projeções de posicionamentos ideológicos voltados, sobretudo, para o domínio subjetivo, pelo qual a classe dominante mantém a ordem e a disciplina capitalista (frisamos que a disciplina dos capitalistas é a manutenção das condições que mantêm o antagonismo de classes e, portanto, as crises, as transformações, as guerras, a paz, são artimanhas dos capitalistas).

Assim, o pós-modernismo é objetivado no consumo e, ao mesmo tempo em que promove o consumo, direciona o modo de vida, levando o indivíduo à condição de sujeito consumidor. O modo de vida atrela-se, obrigatoriamente, à capacidade em comprar, em consumir. O padrão de consumo revela à sociedade o sujeito e sua condição de vida. Ao partirmos dos postulados pós-modernos, julgamos os indivíduos por suas capacidades em comprar e, deste modo, o significado das compras vai além do uso ou mesmo da troca e liga-

se, sobretudo, ao ordenamento social com sua representatividade simbólica. O ter passa a ser manifestação ontológica, o sujeito faz-se comprando. A partir da ética aquisitiva analisada por Thompson (2001) compreendemos que a constituição do sujeito, no amoldamento pós-moderno, origina-se da obrigação em ter e essa obrigação é, para a sociedade ocidental capitalista, ética.

A ética aquisitiva constrói uma simbologia justificadora do ter; assim, segundo os pós-modernos, a linguagem passa a ser a demonstradora da realidade. Segundo Boron (2003, p. 51) os postulados pós-modernos compreendem que: “[...] a realidade não passa de uma infinita combinatória de jogos de linguagem [...]”. Deste modo, as mazelas do capitalismo são disfarçadas sob os auspícios de símbolos e linguagens associadas à ética aquisitiva como base das condições materiais e imateriais dos sujeitos.

Dédalo, com suas artimanhas, desejava manter-se como mito e para isso destruiu a vida de Talo. Manteve-se ileso até a descoberta de seu crime. Depois se refugiou em Tebas junto ao rei Minos, quando foi obrigado por este a fazer o labirinto que aprisionou o Minotauro. Dédalo matou Talo e construiu o labirinto para o Minotauro, eliminou o que supôs interromper seu poder e aprisionou, de forma obrigatória, o que poderia ameaçar Minos.

Por mais que os pensadores pós-estruturalistas e pós-modernos buscassem uma reflexão crítica de sociedade, acabaram trabalhando para Minos, construíram labirintos e aprisionaram nele vários jovens que foram devorados pelo Minotauro. Assim, construíram uma visão de mundo a partir dos caminhos dos labirintos que conduziram, inevitavelmente, a humanidade às destruições, não uma destruição em massa, mas pouco a pouco, subjetivamente, pela mídia, pela escola, edificaram um caminho labiríntico que conduziu e conduzirá os sujeitos à inoperatividade intelectual, social e política.

## 2 O LABIRINTO DO MINOTAURO E O ENSINO DE GEOGRAFIA.

Dédalo, obrigado pelo rei Minos, construiu o labirinto que aprisionou o Minotauro e periodicamente o rei exigia que jovens atenienses fossem lançados no labirinto para serem destruídos pelo Minotauro.

O sistema capitalista forjou uma realidade labiríntica e o ensino é parte desta realidade. A fragmentação do conhecimento pela pós-modernidade inviabiliza qualquer possibilidade de reflexão, por parte dos alunos, quanto à política e à economia para o ensino. Tais pensadores pós-modernos, como os que já citamos, decretaram o fim da história, o fim

da geografia, o fim da economia, o fim da política... Enfim, restou para eles o indivíduo com suas representações, signos, significados, significantes, linguagens e tudo que possa ser reduzido ao “eu”. O “eu” como centro do mundo; o “eu” também como o próprio mundo.

O ensino de Geografia também foi atropelado nos últimos anos pela pós-modernidade. Alguns pensadores e professores foram seduzidos pela fenomenologia existencial hegeliana interpretada por Heidegger e reforçada por Nietzsche. Assim, Foucault, Derrida, Deleuze e Guattari tornaram-se pensadores obrigatórios no desenvolvimento teórico e prático no ensino de Geografia. Não subtraímos a capacidade crítica de nenhum destes pensadores, todavia criticamos o seu posicionamento apático para com os problemas econômicos e políticos.

O ensino de Geografia tem como centralidade a compreensão do mundo na sua realidade dialética, sem apartar o sujeito desta totalidade, pelo contrário, nomeando-o sujeito capaz de redefinir as condições históricas. A passividade do aluno deve ser anulada, formando no mesmo a capacidade crítica; assim, formá-lo para constituir a história.

A ética aquisitiva (THOMPSON, 2001) tornou-se de fato a ética ou, em outras palavras, o consumismo, a concentração de riquezas em contraste com a pobreza generalizada é extremamente ético, pois partem dos valores atrelados ao consumo como constituição formal do sujeito. O ter para ser é o clichê existencial. Tudo gira, portanto, no eixo do consumo, na produção e comércio das mercadorias. Tudo se torna mercadoria. Se a ética é comprar, o antiético é o não comprar, por isso, na constituição ética capitalista (aquisitiva) aqueles que nada possuem são anunciados ideologicamente como sujeitos que não se esforçaram para adquirirem mercadorias; assim, a exploração capitalista é veiculada ideologicamente como culpa exclusiva dos sujeitos por não terem condições materiais adequadas.

A ética aquisitiva reformulou as concepções morais da sociedade, atingindo diretamente a mídia e a educação. Deste modo, para Harvey (1994) o pós-modernismo subtraiu a ética e impôs sua estética. Pensamos que a ética aquisitiva fortaleceu o desenvolvimento de uma estética, que por sua vez reforça cotidianamente os valores éticos aquisitivos. A estética mantém o visível que reforça o invisível, ou seja, a estética fortalece os ditames ideológicos do capitalismo e, conseqüentemente, colaboram para a edificação do ensino de geografia atrelado à fragmentação da realidade.

Ensinar Geografia é ensinar a ver o mundo, não nos seus fragmentos, mas na sua totalidade, nas suas múltiplas relações, no seu cotidiano dialético, nas suas articulações

escalares; enfim, ensinar Geografia significa ensinar a compreender o mundo e entender que o mundo pode ser transformado. Entender que a espacialidade é construída historicamente e nós somos capazes de redirecionar a História. Ensinar Geografia é potencializar as latências da transformação para um mundo mais justo e igual.

Não podemos negligenciar o papel conservador ou revolucionário da Geografia, isto é, o ensino fragmentado da realidade leva a manutenção do *status quo*, das diferenças sociais, econômicas e políticas, proporciona também a justificativa para tais diferenças, naturalizando a pobreza e a riqueza. Por outro lado, o ensino de Geografia comprometido com a crítica social, política e econômica inviabiliza a manutenção do *status quo* e da propagação de ideologias que naturalizam a pobreza e a riqueza.

As categorias geográficas são de vital importância para o ensino, pois as mesmas garantem a compreensão do mundo pela Geografia. Muitos pós-modernos negligenciam as categorias geográficas e explicam o mundo pela sensibilidade e pela subjetividade dos alunos. Ao ignorarem essas categorias, impõem uma explicação de mundo que ignora as múltiplas relações espaciais, paisagísticas, territoriais, regionais e dos lugares.

Mesmo sendo direcionado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, que empregam as categorias espaço, território, paisagem, lugar e região como critérios para a seleção dos conteúdos, o ensino de geografia pode se dar de forma fragmentada e apartado dessas categorias geográficas, pois os próprios PCNs são confusos quanto ao posicionamento teórico e metodológico.

Neste sentido Callai (2010, p. 16) entende que: “A finalidade da educação geográfica é contribuir na construção de um pensamento geográfico, quer dizer, desenvolver modos de pensar que envolvam a dimensão espacial”.

As categorias geográficas aplicadas à educação por meio da Geografia Escolar, ou seja, ao ensino dessa disciplina nas escolas, permitem o avanço significativo dos alunos no sentido crítico da sua existência material e imaterial. Os conteúdos escolares geográficos precisam compor a totalidade, isto é, o entendimento do espaço e da espacialidade; enfim, os alunos precisam compreender suas existências e condições econômicas, sociais e políticas. Neste sentido, a História contínua e inacabada faz parte da realidade dos alunos, pois a espacialidade é o contínuo histórico-geográfico que é feito e que se faz por meio das condições materiais e da capacidade crítica dos sujeitos.

A inoperatividade crítica representada pela alienação pós-moderna efetua na Geografia Escolar a ideologia do fim da História, da realidade virtual e relativa, da

espacialidade simplesmente pelo conjunto de imagens e representações. Em outras palavras, a Geografia Escolar, apoiada nos pressupostos pós-estruturalistas e pós-modernistas, configura-se como incapaz de apresentar a realidade pela totalidade e a totalidade pela realidade.

A educação geográfica labiríntica ou pós-moderna incapacita os alunos quanto ao entendimento do antagonismo de classes, das lutas de classes, da produção de mais-valia e da concentração de riquezas. Estes fundamentos são de vital importância para qualquer operação no processo ensino-aprendizagem da Geografia, pois revela as artimanhas da organização do espaço e das condições impositivas do capitalismo. Retirar estes pontos mencionados do conteúdo geográfico ensinado significa empobrecer o ensino.

A pós-modernidade ceifou as relações sócio-econômicas e apresentou ao ensino de Geografia (seja na formação de professores ou na Geografia Escolar) o sujeito como centro do universo, isto é, promoveu o sujeito exageradamente, como se o entendimento do mesmo bastasse para compreender o mundo, como se pelo sujeito a Geografia fosse relevada. Praticamente elegeu a psicologia, nas suas muitas escolas, como “mãe” de todas as ciências, já que todas as explicações encontram-se nos indivíduos. A pós-modernidade tentou e tenta sepultar a espacialidade e sua dialética.

O engodo pós-moderno parte da representação, da construção de significados a partir da interpretação da relação unidirecional da subjetividade para o mundo. Fenomenicamente constituem a ontologia do sujeito em si e para si, como se o mesmo fosse isolado do todo e de tudo.

Ao mesmo tempo em que posicionam o indivíduo como isolado do mundo, proporcionam ao mesmo a obrigação em desenvolver, na escola, competências e habilidades específicas voltadas para a sua formação como cidadão e para o mercado de trabalho. Assim, o treinamento do olhar, da percepção, da criatividade é direcionado para o trabalho. Apesar do discurso majoritário da pós-modernidade ser oposto à sistematização racional, o mesmo reforça, por esta negação, a ideia de desenvolvimento individual a partir de competências e habilidades. Neste sentido, podemos dizer que os professores e pensadores de Geografia comprometidos com a pós-modernidade partem do ideal que caracteriza o estudante pós-moderno caracterizado, sobretudo, pela criatividade e pela disponibilidade em adaptar-se às exigências do mercado; enfim, o mercado regula a educação. E a função da educação, segundo Saviani (2000), que é formar a humanidade nos sujeitos, fica em último plano.

A Geografia Escolar - diante das pressões do Estado e da classe dominante - é fundamentada academicamente pelos discursos que não contrariam a mídia e a opinião

pública construída ideologicamente. Também devemos destacar que muitos acadêmicos (e/ou profissionais da educação em geral) perderiam muito com a crítica à legislação oficial de ensino, às publicações institucionalizadas e à política geral da educação nacional, pois se opor a este conjunto significa o afastamento de financiamentos de pesquisas e projetos. O neoliberalismo direcionado politicamente pela social democracia e materializado na educação pela pós-modernidade reforça políticas estatais de financiamento da educação, bem como a compra volumosa de livros e materiais diversos voltados para o ensino; assim, opor-se às bandeiras neoliberais significa romper com todas estas possibilidades.

Outro ponto fundamental para olharmos criticamente os pós-modernos é sua retórica contra a ciência. Em nome da liberdade, condenam a cientificidade, sublinham a prática docente como mais importante que as teorias que pensam as práticas, ou seja, pelas teorias o aprisionamento dos professores, quanto ao cotidiano, poderá ser inevitável, já que o mais importante é o conhecimento prático.

O artigo de Tardif (2000), “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários”, demonstra esse posicionamento metodológico quanto à profissão e ao papel do professor, ou seja, a sua formação e sua atuação devem ser práticas, subtraindo as teorias e todas as críticas. Para Tardif (2000) a formação e atuação dos professores ligam-se muito mais à prática e às suas histórias de vida do que qualquer teoria; assim, apresenta:

O que a pesquisa sobre os saberes profissionais mostra é que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. (TARDIFI, 2000, p. 15).

Trata-se da micro-história, da fundamentação das práticas professorais pelo “eu”. Assim, ideologicamente legitimam o discurso do “eu” em nome da liberdade e da sobreposição dos indivíduos para com os processos históricos, sociais, políticos, econômicos, culturais e geográficos. Miram oposição às teorias, pois estas são perigosas para o projeto neoliberal, destrutivo quanto à crítica teórica e à práxis transformadora.

É fundamental a compreensão da natureza da educação geográfica a partir dos postulados teóricos que permitem a crítica sistemática ao processo de ensino, à aprendizagem e à epistemologia pedagógica-geográfica. Apoiamo-nos, neste sentido, em Saviani (2000, p. 28):

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a

especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Os valores, os conceitos, as categorias e todo o conhecimento geográfico são de vital importância para a formação do professor e para o aluno do ensino fundamental e médio, ou seja, a compreensão do mundo pela crítica geográfica da espacialidade leva à revelação da totalidade, não num passe de mágica como querem alguns teóricos da Geografia, mas pela construção de uma consciência espacial, ou seja, pelo conhecimento acerca do espaço geográfico, suas configuração e constituição sócio-históricas e os processos envolvidos.

A consciência espacial compreende a consciência histórica e geográfica. Tal consciência não é importante apenas para os alunos do ensino fundamental e médio, mas, sobretudo, para os professores, que precisam de atenção constante para não reproduzir ideias que equivocarão o processo ontológico dos alunos. Ideias nada neutras, produzidas e reproduzidas pela classe dominante.

Diante disso, lembramos de Márcia S. Resende (1986) e seu trabalho “A Geografia do aluno trabalhador”, o qual trouxe algo extremamente importante: os alunos como co-autores de seu trabalho e a investigação científica quanto aos seus conhecimentos de mundo (por meio de uma Geografia formal e informal) sem abandonar jamais a crítica.

Resende (1986), por meio de entrevistas, conseguiu apresentar-nos as dificuldades e os méritos dos alunos trabalhadores, apontando o desafio da formação destes alunos e trazendo contribuições extremamente relevantes para o ensino de Geografia. Assim, apresenta-nos a oposição fundamental para o distanciamento do discurso dominante na década de 1980 e que, todavia, ainda faz muito sentido contra o posicionamento pós-moderno:

O que falta a esta Geografia para que possa, no seu próprio campo, ensinar “a ver o mundo mais real”, a verdade do espaço? Não é competência que geralmente falta, nem entusiasmo científico. O problema não é técnico e menos ainda subjetivo. Ele é ideológico. Os porta-vozes doutrinários desta Geografia [...] optam por um método de pensar (e, logo, de ensinar) o espaço que despreza ou mesmo deliberadamente oculta o papel central, decisivo, do trabalho social na construção do espaço geográfico. E por que isso? Porque reconhecer esse caráter central, originário, do trabalho, obrigaria a reconhecer também a exploração do trabalho [...] como mecanismo estrutural, na sociedade capitalista, de produção e reprodução deste espaço. Obrigaria a reconhecer que a lógica da produção do espaço é interesse objetivo das classes dominantes. Obrigaria a reconhecer, enfim, a dimensão

política do espaço geográfico e, em consequência, da ciência que o investiga (RESENDE, 1986, p. 26).

Quando Tardif (2000) propõe a prática pela prática subtrai imediatamente o papel da reflexão crítica. Como explica Resende (1986), o papel da crítica é político, a compreensão da dimensão espacial nas suas multiplicidades dialéticas sob os auspícios do poder capitalista é fundamental para a construção do ensino de geografia como constituição crítica, reflexiva e que encaminhe para a prática cotidiana valores que acentuem a justiça e a igualdade.

Na pós-modernidade a dimensão política da espacialidade é anulada, isto é, o espaço é uma multiplicidade relativa da qual os sujeitos são partes também relativas. Anularam os aspectos políticos e econômicos e prendem-se em realidades paralelas, em camisas de força que impedem a constatação mais simples: somos uma sociedade de classes e o espaço (sua organização, a espacialidade) é resultado direto desta verdade.

A pós-modernidade edificou valores cotidianos comprometidos com o consumo, com a censura à esquerda, com a prática sobrepondo-se à teoria; enfim, a pós-modernidade gerou uma cultura híbrida na qual mescla o conservadorismo e o não conservadorismo, sendo o primeiro o ponto central quanto à divulgação das ideias pós-modernas. Apesar da aparência de vanguarda, o pós-modernismo é extremamente conservador, pois mantém engessado o sujeito no SEU cotidiano, um cotidiano subjetivo, “múltiplo” e visto pelo e no sujeito. Porém, tal sujeito, individualizado – aliado do processo histórico – tem suas garantias existenciais na praticidade de seu cotidiano, isto é, apesar de enumerarem a subjetividade, destacam a técnica como centralidade, a técnica como prática e a prática é, para os pós-modernos, o que de fato importa.

Trata-se da técnica sem reflexão, da prática cotidiana objetivando resultados imediatos. A objetivação das ideias pós-modernas apoiadas pelo neoliberalismo precisam de resultados; assim, o ensino de Geografia precisa preparar os alunos para as imposições do mercado. Ideologicamente, argumentam que a legitimação da ciência geográfica é dada pela sua capacidade dialógica com o mercado.

A Geografia Escolar, portanto, para ser considerada pelas políticas neoliberais como disciplina do currículo escolar, precisa produzir algo para que o mercado possa usar, ou seja, produzir seres humanos mercantilizados, seres humanos que possam, de fato, comprometer-se com o mercado, subtraídos de suas responsabilidades existenciais as formulações críticas para compreender o mundo.

A construção do labirinto teórico pós-moderno objetivou a aniquilação das construções teóricas que impedissem ou dificultassem o acesso à crítica. Diante disso, o desafio é enorme para pensarmos a formação dos professores de geografia e a Geografia Escolar no seu cotidiano a partir de valores, teorias e práticas comprometidas com a subtração dos problemas oriundos do capitalismo.

### 3 BREVES PALAVRAS FINAIS

Compreendermos o papel da Geografia, da formação de professores e da Geografia Escolar por meio da crítica marxista é importantíssimo, pois estaremos aptos a enxergarmos o mundo para além do imediatismo, voltado para a superação das condições impositivas do capitalismo.

A “obrigatoriedade” ideológica pós-moderna - veiculada pelo ensino de Geografia e pela mídia em geral - deve ser combatida, pois a mesma apresenta um mundo contraditório a partir dos sujeitos, ignora as contradições capitalistas e negligencia os debates que poderiam (ou poderão) desestabilizar o *status quo*.

Aparentemente inocentes, os discursos e práticas neoliberais tiveram também sua materialização na educação escolar. Quanto à Geografia, este discurso comprometido com os ditames do capitalismo pode ser flagrado na subtração dos aspectos econômicos, políticos e sociais, substituindo-o por uma educação geográfica voltada para a individualidade prática, para o treinamento da criatividade, do olhar e da capacidade técnica, tudo isso a partir dos ditames do mercado.

Ignorar as críticas à pós-modernidade é comprometer-se com a impossibilidade de mudanças, com a manutenção da ordem e com a indestrutibilidade das mazelas oriundas do capitalismo. Os discursos pós-modernos manipulam “verdades” e orientam as pessoas para o mundo fragmentado, individualizado e conservador dos valores capitalistas e atenuam até mesmo o capitalismo ao afirmarem que este não é mais selvagem. Como sinalizou Florestan Fernandes (2009), o capitalismo, sem dúvida, sempre será selvagem. Os princípios do capitalismo ligam-se à selvageria. Todavia, para que o mesmo se mantenha e se reproduza é fundamental a construção ideológica, como a ideologia pós-moderna por meio do neoliberalismo.

O ensino de geografia precisa mostrar aos alunos (no ensino fundamental, médio ou em formação universitária) o mundo como ele é. Não se pode fantasiar e/ou mascarar a

realidade. O ensino de geografia deve comprometer-se com a realidade e a verdade, as quais – para serem compreendidas - partem das relações sociais, econômicas e políticas; enfim, a verdade e a realidade não são isoladas nos sujeitos, elas são produzidas socialmente e isso precisa ficar claro na produção intelectual e no cotidiano para aqueles que aprendem e ensinam a Geografia.

## OPPOSED TO THE TEACHING OF GEOGRAPHY POST-MODERN. WHY DID DAEDALUS KILLED TALOS AND BUILT THE LABYRINTH FOR THE MINOTAUR?

### ABSTRACT

We reject the teaching of postmodern geography, we disagree with their theories and practices committed to the dictates of neoliberalism. We present an introduction to the principles Marxist critics who denounce the teaching of geography as a project for the ruling elite economic and extremely conservative, responsible for building and individualist values that affect the spread of values related to justice, freedom and equality.

**Keywords:** Teaching Geography, Against Conservatism and Critical Marxism

### NOTAS

---

<sup>1</sup> “Marx compartilhava da crença de Hegel na possibilidade de um fim da história.” (Tradução nossa)

<sup>2</sup> “Schlehty contempla a necessidade de novas destrezas e qualidades da sociedade pós-industrial e a de modernas estruturas escolares que as gerem. É evidente que um objetivo importante dos professores e das escolas em uma sociedade pós-industrial é educar os jovens em destrezas e qualidades como a adaptabilidade, a responsabilidade, a flexibilidade e a capacidade de trabalhar com outros. O mesmo ocorre em relação à familiarização com as novas tecnologias que caracterizam cada vez mais muitos ambientes de trabalho. Tudo isso põe em evidência a necessidade de ambientes escolares que possam gerar a aprendizagem autônoma, individualizada e significativamente cooperativa, essencial para o posto de trabalho pós-industrial.” (Tradução nossa)

## REFERÊNCIAS

- BORON, A.A **Filosofia política marxista**. São Paulo: Cortez, 2003
- CALLAI, H. C. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, E. M., MORAES, L. B. **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: Nepeg, 2010, p. 15-38.
- FERNANDES, F. **Nós e o marxismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- FUKUYAMA, F. **The End of History and the Last Man**. Nova Iorque: The Free Press, 1992.
- FUKUYAMA, F. The End of History?. **The National Interest**, 1989. Disponível em: <<http://courses.essex.ac.uk/GV/GV905/IR%20Media%202010-11/W4%20Readings/Fukuyama%20End%20of%20History.pdf>>. Acessado em 14/05/2011.
- HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y postmodernidad**. Madrid : Ed. Morata, 1996.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1994.
- HAYEK, F. **O caminho da servidão**. Porto Alegre: Globo, 1977.
- HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis, 2005.
- LEFEBVRE, H. **Metafilosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- RESENDE, M. S. **A Geografia do aluno trabalhador**. Caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Loyola, 1986.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- SOARES, L. T. **As marcas da ruína neoliberal sobre a proteção social**. Disponível: <[http://www2.unafisco.org.br/estudos\\_tecnicos/2003/as\\_marcas\\_da\\_ruina.htm](http://www2.unafisco.org.br/estudos_tecnicos/2003/as_marcas_da_ruina.htm)>. Acessado em 12/04/2011.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, n. 13, 2000, p. 5-24. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAUURICE\\_TARDIF.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf)>. Acessado em 12/03/2011.
- THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Ed. Unicamp, 2001

VATTIMO, G. **A sociedade transparente**. Lisboa: Relógio D'água, 1992.

Artigo recebido para avaliação em 22/06/2011 e aprovado para publicação em 02/09/2011.