



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Licenciatura e Bacharelado em Geografia

**OLHARES SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA:
a educação cartográfica sob a influência de Lacoste**

Trabalho de Graduação Individual

Andrea Casemiro Vieira

São Paulo / SP

2022



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Licenciatura e Bacharelado em Geografia

**OLHARES SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA:
a educação cartográfica sob a influência de Lacoste**

Trabalho de Graduação Individual II (FLG0499)
elaborado para a obtenção do título de Bacharela em
Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Fernandes de Sousa Neto

Orientanda: Andrea Casemiro Vieira

São Paulo / SP

2022

ANDREA CASEMIRO VIEIRA

**OLHARES SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA:
a educação cartográfica sob a influência de Lacoste**

COMISSÃO JULGADORA
TRABALHO DE GRADUAÇÃO INDIVIDUAL PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE
BACHAREL

Orientador: Prof. Dr. Manoel Fernandes de Sousa Neto

1ª Examinadora: Professora Dra. Fernanda Padovesi Fonseca

2º Examinador: Professor Me. José Arnaldo dos Santos Ribeiro Junior

São Paulo / SP, dezembro de 2022

Dedico este trabalho à minha querida mãe,
Nilda (in memoriam), que atrás das máquinas de costura resistiu às dores
e aos sabores da maternidade solitária. Que me deu o melhor que
pode, mesmo quando não pode.

Às minhas filhas,
Natália e Amanda, que nunca me deixaram desistir e que, para me ajudar,
fizeram muitas concessões. Que foram luz nos meus dias tristes e as
melhores ouvintes que se possa querer.

Em especial, ao meu companheiro,
Douglas, que sem esperar nada em troca, suportou as noites de luzes
acesas, os fins de semana solitários e minhas longas explicações sobre os
tipos de nuvens, formações rochosas e problemas sócio-espaciais.

Por tudo, agradeço em grande escala!

AGRADECIMENTOS

Foram tantos aqueles que me ajudaram nessa jornada, que a tentativa de colocar nomes em ordem de importância ou relevância criaria uma hierarquia injusta. Assim sendo, começarei por aqueles que foram os primeiros a me acolher e dos quais já sinto muita falta: os amigos.

Agradeço à amiga Juliana Guedes Giraud que dividiu o peso dos grandes trabalhos em grupo comigo. À amiga Tábata Zanirato Ribeiro, ao amigo Victor Vieira Rufino, ao amigo Aristóteles Trombini dos Santos e ao amigo Henrique Castro Barbosa que trouxeram leveza e alegria em todos os dias.

À Professora Doutora Rúbia Morato que me proporcionou a primeira monitoria e, com ela, a oportunidade de criar laços com os colegas da Cartografia, disciplina que ganhou meu coração, ainda que seja considerada contraditória, amada e odiada, exata e incerta, humana e calculista (ou calculada).

Agradeço com um carinho especial à Doutora Agnes Araújo (PUCPR), que durante seu doutorado abriu muitas portas para mim, com sugestões de disciplinas e a indicação para Iniciação Científica. Sem dúvidas, transformou o meu caminho nessa graduação.

Agradeço, também, ao Professor Doutor Alfredo Pereira Queiroz Filho que, ciente das minhas limitações e dificuldades, concedeu-me a oportunidade de fazer essa Iniciação Científica e lutou para que eu tivesse uma bolsa. Além disso, sou grata a ele por ter me orientado pacientemente, lendo e relendo minhas escritas e reescritas ainda pouco acadêmicas.

Ao Professor Doutor Carlos de Almeida Toledo, por permitir com que eu fosse sua monitora, dedicando horas de seu semestre para organizar um grupo de estudos de Geografia Econômica exclusivo para os monitores. Aprendemos a ler pela segunda vez!

Igualmente, agradeço ao Professor Doutor Eduardo Donizeti Girotto, por ter lido e corrigido tantos projetos e textos feitos e refeitos por mim, quando eu ainda não fazia ideia do caminho que queria trilhar dentro da Geografia.

Agradeço, com profunda admiração, ao Professor Doutor Manoel Fernandes de Sousa Neto, orientador deste trabalho, que me proporcionou a experiência mais humana e acolhedora de monitoria durante o ano de 2020, não deixando com que a barbárie se instalasse em nosso ambiente de estudos e despertando nossos olhares para os segredos que a História do Pensamento Geográfico ainda guarda. Além disso, por me acolher e me orientar em tempo recorde nesse Trabalho de Graduação Individual, compreendendo as particularidades introspectivas de meu processo criativo.

Por tanto amor, por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz, manso ou feroz
Eu, caçador de mim

Preso a canções, entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar longe do meu lugar
Eu, caçador de mim

Nada a temer, senão o correr da luta
Nada a fazer, senão esquecer o medo
Abrir o peito à força, numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura

Longe se vai sonhando demais
Mas onde se chega assim?
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim [...]

Caçador de Mim, Milton Nascimento

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Áreas de atuação de grupos de tráfico de drogas no Rio de Janeiro	29
Figura 2: Fluxograma das etapas da pesquisa	40
Figura 3: Dados recolhidos de artigos em Cartografia Escolar que citaram Yves Lacoste.....	44
Figura 4: Dados recolhidos de dissertações e teses em Cartografia Escolar que citaram Yves Lacoste.....	44
Figura 5: Nuvem de palavras dos termos mais utilizados pelos autores de artigos em Cartografia Escolar que citaram Yves Lacoste no período de 2010 a 2022.....	48
Figura 6: Nuvem de palavras dos termos mais utilizados pelos autores de dissertações e teses em Cartografia Escolar que citaram Yves Lacoste no período de 2010 a 2022.....	49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Termos, categorias e conceitos mais utilizados pelos autores de teses, dissertações e artigos sobre Cartografia Escolar com referências e citações a Yves Lacoste – período de 2010 a 2022.	49
Tabela 2: Quantidade de trabalhos que referenciaram Inhelder, Leontiev, Luria, Libâneo, Piaget e Vigotski diante dos desdobramentos da categoria desenvolvimento.	52
Tabela 3: Quantidade de trabalhos que referenciaram Inhelder, Leontiev, Luria, Libâneo, Piaget e Vigotski diante dos desdobramentos da categoria conhecimento.	52
Tabela 4: Autoria e Coautoria por titulação e por sexo em artigos sobre Cartografia Escolar que referenciaram Yves Lacoste no período entre 2010 a 2022	54
Tabela 5: Teses e Dissertações de autoria feminina e masculina em Cartografia Escolar que referenciaram Yves Lacoste no período entre 2010 a 2022	54
Tabela 6: Instituições em que mais houve referências a Yves Lacoste nas teses e dissertações em Cartografia Escolar – dados agrupados por sexo dos/as autores/as	55
Tabela 7: Quantidade de trabalhos que utilizaram os autores listados como referência bibliográfica..	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Orientadores das produções em Cartografia Escolar que referenciaram Yves Lacoste no período de 2010 até o primeiro semestre de 2022.....	56
Quadro 2: Temas mais discutidos em artigos sobre Cartografia Escolar que citaram Yves Lacoste no período de 2010 a 2022.	58
Quadro 3: Temas mais discutidos em artigos sobre Cartografia Escolar que citaram Yves Lacoste no período de 2010 a 2022.	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantidade de artigos em Cartografia Escolar que citaram Yves Lacoste durante o período de 2010 a 2021.	57
Gráfico 2: Quantidade de teses e dissertações em Cartografia Escolar que citaram Yves Lacoste durante o período de 2010 a 2022.	57

RESUMO

Este trabalho buscou realizar uma investigação a respeito da presença das críticas de Lacoste ao ensino de cartografia nas produções atuais em Cartografia Escolar. Para tanto, a presente pesquisa pretendeu investigar a influência de Yves Lacoste ante a produção científica brasileira em Cartografia Escolar a partir do ano de 2010, por meio de revisão bibliográfica, utilizando, adicionalmente, técnicas de bibliometria para confrontar os resultados quantitativos aos qualitativos, com o intuito de identificar relações entre as produções. A pesquisa demonstrou que os trabalhos de Lacoste vêm ganhando gradativa notoriedade no campo da Cartografia Escolar desde o ano de 2010. O uso, contudo, de sua referência nos trabalhos investigados não demonstrou um alinhamento maior dos autores às teorias críticas na educação. Complementarmente, a análise de termos, categorias e conceitos tanto da Geografia como da Pedagogia ofereceu a possibilidade de identificar, por meio de conceitos-chave, a corrente de pensamento defendida pelos autores, demonstrando ser uma maneira ainda mais eficiente quando combinada à análise das referências bibliográficas. Ademais, conclui-se que ao pesquisar como têm sido feitas as pesquisas acadêmicas no Brasil, verifica-se a grande relevância que as universidades públicas têm na construção da ciência no país.

Palavras-Chave:

Geografia Crítica; Yves Lacoste; Cartografia Escolar; Ensino de Geografia.

SUMÁRIO

RESUMO	VI
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1: YVES LACOSTE: UMA BIOGRAFIA POSSÍVEL	3
1.1 Os três momentos de Lacoste.....	3
1.1.1 Primeiro Momento: De Marrocos à Argélia.....	3
1.1.2 Segundo Momento: Da relação com Pierre George a uma ruptura	4
1.1.3 Terceiro Momento: A Geografia é política	6
1.2 A difusão das obras de Yves Lacoste no Brasil	8
CAPÍTULO 2: SOBRE OS PROPÓSITOS DE SE CONTAR A HISTÓRIA DO ALVORECER DA GEOGRAFIA CRÍTICA BRASILEIRA.....	11
2.1 Os precursores da crítica no Brasil.....	12
2.2 O mal-estar da Geografia	13
2.3 Yves Lacoste: introdutor da Geografia crítica no Brasil?	16
2.4 Geografia crítica: um novo mal-estar?	18
CAPÍTULO 3: A GEOGRAFIA ESCOLAR NO PERÍODO DE RENOVAÇÃO DA GEOGRAFIA	20
3.1 A Geografia escolar durante o desmonte da educação brasileira	20
3.2 A Cartografia escolar nas décadas de 1980 e 1990	23
3.3 Geografia e Cartografia escolar no século XXI: uma história em construção.....	26
CAPÍTULO 4: RAZÕES PARA INVESTIGAR LACOSTE NA CARTOGRAFIA ESCOLAR ATUAL	31
4.1 Concepção de educação, de ensino de Geografia e de ensino de Cartografia	31
4.2 Como Lacoste interpretou a Cartografia no ensino de Geografia	34
CAPÍTULO 5: PERCURSO DA PESQUISA	37
5.1 Metodologia	37
5.2 Procedimentos.....	39
5.3 Fundamentação Teórica	40
5.4 Resultados preliminares	42
CAPÍTULO 6: ANÁLISE DOS RESULTADOS	47
6.1 Categorias, conceitos e termos da Geografia mais utilizados	47
6.2 Correntes pedagógicas defendidas	51
6.3 Os sujeitos das pesquisas	54
6.4 Relações entre as produções.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	63

INTRODUÇÃO

Yves Lacoste é considerado um dos importantes autores que marcaram a renovação crítica na Geografia brasileira (MORAES, 2005; CARLOS, 2011; VESENTINI, 2012). Seu livro mais consultado durante esse movimento, final da década de 1970 e década de 1980, foi o famoso *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, lançado em 1976 na língua francesa.

Na obra, o autor discute temas relacionados à história de como tem sido feita e pensada a ciência geográfica e de que forma os grupos hegemônicos a utilizam como mecanismo de poder e dominação. Ademais, lança um olhar para a Geografia Escolar, buscando repensar a forma como se ensina os estudantes a lidar com os elementos cartográficos em cartas e mapas.

Diante de suas discussões, valoriza uma Cartografia Escolar, ainda que não utilize esse termo, voltada para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, o qual defende ser o potencial fomentador da reflexão e da crítica, forma indiscutível de se compreender os mapas como instrumentos de poder. Contudo, sugere que desenvolver o raciocínio geográfico dos estudantes requer o ensino da leitura das cartas e mapas em diferentes escalas, denominadas por ele de escalas de análise. Segundo o autor (2012), é somente a partir do estudo das cartas em diferentes escalas que os estudantes são capazes de compreender as intencionalidades envolvidas nessas representações. Nesse sentido, Lacoste (2012) deixa claro que a escala é quem define, em uma carta, o que se quer evidenciar e o que se quer ocultar.

Além desses elementos, Yves Lacoste buscou demonstrar que a cartografia, mais do que um instrumento de poder no sentido de dominação sobre os territórios, é também instrumento de poder nas mãos dos cidadãos ao lhes conferir um pensamento racional sobre as geografias local e vizinhas. Dessa forma, afirma que a reflexão sobre a diferenciação entre os lugares também deve conter o aspecto crítico.

Por assim considerar a Cartografia Escolar e por sua inegável influência na história da Geografia Crítica brasileira, este trabalho busca realizar uma investigação a respeito da presença das críticas de Lacoste ao ensino de cartografia nas produções atuais em Cartografia Escolar. Para tanto, esta pesquisa pretendeu investigar a influência de Yves Lacoste ante a produção científica brasileira em Cartografia Escolar a partir do ano de 2010, por meio de revisão bibliográfica, utilizando, adicionalmente, técnicas de bibliometria para confrontar os resultados quantitativos aos qualitativos, com o intuito de identificar relações entre as produções.

Dessa maneira, as seguintes perguntas foram consideradas: quais são os trabalhos em Cartografia Escolar que trazem o autor para o campo teórico e metodológico do ensino do mapa? Quais são as tendências atuais de publicações científicas em Cartografia Escolar relacionadas aos argumentos de Lacoste?

A partir desses questionamentos, desenvolveu-se alguns objetivos específicos para guiar a pesquisa:

- Coletar dados das produções sobre Cartografia Escolar brasileira, a partir de 2010, nos principais catálogos de teses e dissertações e nos principais bancos de artigos e revistas científicas;
- Selecionar os trabalhos que referenciaram Yves Lacoste;
- Apontar os principais conceitos e termos que aproximam as produções selecionadas;
- Identificar relações teórico metodológicas e interações acadêmicas entre as pesquisas;
- Examinar e contextualizar os resultados obtidos.

Os catálogos de teses e dissertações utilizados foram os da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da ferramenta Google Acadêmico. Para a busca por artigos, utilizou-se o Portal de Periódicos CAPES, que possui ampla cobertura tanto entre os periódicos nacionais quanto aos internacionais, e a ferramenta Google Acadêmico, também.

Ao acessar os bancos de dados, foram filtrados apenas os trabalhos em Cartografia Escolar que referenciaram Yves Lacoste e, posteriormente, foi realizada uma investigação sobre as principais categorias, conceitos e termos, tanto da Geografia como da Pedagogia, que ligavam essas produções. Assim, a pesquisa revelou interações entre as produções que, diante de contextualização, revelaram tanto afinidades como alguns contrastes entre as correntes de pensamento pedagógico defendidas pelos autores no ensino de Geografia.

Diante disso, considera-se que a presente pesquisa oferece a possibilidade de observar como se comportam os trabalhos que realizam discussões sobre Cartografia Escolar sob a influência de referências da Geografia Crítica, como Yves Lacoste, de forma que se possa examinar tendências e interações acadêmicas entre as produções.

CAPÍTULO 1: YVES LACOSTE: UMA BIOGRAFIA POSSÍVEL

Yves Lacoste, 93 anos, nasceu no antigo Protetorado Francês em Marrocos, na cidade de Fez em 1929. É professor aposentado de Geografia da Universidade de Paris VIII e diretor fundador da revista francesa *Hérodote*. Esta foi fundada em 1976 na Universidade de Vincennes – atual Universidade de Paris VIII – e recebe seu nome em homenagem ao filósofo grego Heródoto cuja dedicação à história e à geografia resultava em narrativas com o propósito de demonstrar as causas que levavam Gregos e Persas a fazerem a guerra. De acordo com Verdi (2017, p. 11), Lacoste acredita que “Heródoto representa a contradição inaugural da Geografia: informar a estratégia e justificar a dominação”.

Uma biografia possível para Yves Lacoste pode ser organizada em três momentos importantes que definiram suas escolhas profissionais e intelectuais: (1) De Marrocos à Argélia: de seu nascimento à escolha do curso de Geografia, com mestrado em Geomorfologia; (2) Da relação com Pierre George a uma ruptura: de seu ingresso na Geografia Humana aos estudos sobre os países subdesenvolvidos; (3) A Geografia é política: da crise Universitária de 1968 ao interesse pela geopolítica mundial.

1.1 Os três momentos de Lacoste

1.1.1 Primeiro Momento: De Marrocos à Argélia

Filho do geólogo francês Jean Lacoste, Yves Lacoste nasceu em um hospital militar de Fez – Marrocos – em 07 de setembro de 1929, durante o período em que seu pai era um dos responsáveis pela exploração de petróleo deste país. À época, o território em questão havia se tornado oficialmente, desde 1912, protetorado francês e, por esse motivo, Lacoste se considera um “colonial de tipo particular” por ser um colonial (filho de colonos) anticolonialista (ZANOTELLI, 2001, p.11).

Em entrevista concedida à rádio *France Culture* em 1994, traduzida e publicada na revista brasileira *Geografares* em três partes nos anos de 2000, 2001 e 2002, o geógrafo relata que suas primeiras lembranças de criança ocorrem em ambiente militar, no qual as decisões sobre o espaço eram realizadas por um pequeno número de homens, também militares. Mas ali, de imediato, não lhe surge o interesse pela dinâmica política no espaço – talvez por dois importantes motivos: ter vivido em Marrocos por apenas dez anos, sendo ainda imaturo para reflexões de tamanha complexidade; ser, o estudo da geopolítica, incomum entre escolares e

acadêmicos da época. Por isso, declara uma inclinação inicial ao estudo da geologia, herança de seu pai (ZANOTELLI, 2001).

Havia na França, no entanto, limitações quanto ao currículo de geologia nas Universidades, estas passando a exigir formação inicial em ciências físicas, químicas e naturais, com grande carga de trabalho laboratorial e métodos matemáticos (RIBEIRO JUNIOR, 2018). Ora, se o interesse de Lacoste pela geologia advinha justamente das análises e pesquisas realizadas em campo, essa nova geologia não lhe serviria como área de atuação.

Sua opção, portanto, foi pelo estudo da Geografia cuja especificidade curricular que lhe interessava era a significativa parcela de estudos voltados à geografia física. Assim o escolheu por seguir os conselhos de Jean Dresch, conhecido profissional de seu pai e, posteriormente, seu mestre (RIBEIRO JUNIOR, 2018). Matriculado no Instituto de Geografia da Sorbonne, em Paris, filia-se ao Partido Comunista Francês. Realiza sua pesquisa de mestrado sobre a geomorfologia do Marrocos e obtém seu título em 1952, quando, aconselhado novamente por Jean Dresch, desiste de trabalhar em Marrocos devidos aos conflitos de independência e aceita um cargo de professor de liceu na Argélia (ZANOTELLI, 2001).

Entretanto, em 1955 foi forçado a retornar para a França devido, também, a conflitos do processo de independência argelina. Filiado ao Partido Comunista Argelino, o geógrafo, declaradamente anticolonialista, relata que sua expulsão do país e retorno para a França talvez tenha salvado sua vida (ZANOTELLI, 2001).

1.1.2 Segundo Momento: Da relação com Pierre George a uma ruptura

Pierre George (1909 – 2006) foi, sem dúvidas, de grande influência para o desenvolvimento de muitos trabalhos em Geografia Humana realizados por Lacoste. Após seu retorno à França, este aceita o cargo de assistente de George em Geografia Humana no Instituto de Geografia de Sorbonne, a mesma instituição em que se formou. Manteve, inclusive, relações de amizade com sua família (VERDI, 2017), indicando um elevado grau de afinidade entre os dois geógrafos.

Vale destacar que as contribuições de Pierre George para a Geografia foram de natureza inovadora no que diz respeito à forma de interpretação das relações de produção, evidenciando contradições de ordem, principalmente, econômica nos diferentes sistemas produtivos (VERDI, 2020). Foi membro do Comitê de intelectuais antifascistas e do Partido Comunista Francês, com grande aproximação, em seus trabalhos, a teorias marxistas. Protagoniza e coordena, então, a obra *A Geografia Ativa* (1964) em conjunto a colegas e alunos, dentre eles, Yves Lacoste (VERDI, 2020).

Assim, por sua vivência e experiência em países economicamente menos desenvolvidos que a França e por influência e orientação de Pierre George, Lacoste adentra em estudos e pesquisas para compreender o Terceiro Mundo e o Subdesenvolvimento, publicando, em 1959, o livro *Os países subdesenvolvidos*, que relaciona aspectos do colonialismo e do imperialismo às condições de subdesenvolvimento (VERDI, 2017).

A partir de seus estudos, portanto, o geógrafo desejava evidenciar a possibilidade de transformação e de mudança da realidade dos países subdesenvolvidos pela contribuição da ciência geográfica. Em outras palavras, a Geografia ativa era, para ele, possibilidade de intervenção, de planejamento e de transformação (VERDI, 2020).

Diante disso, no lugar de partir de premissas dualistas, que analisam o subdesenvolvimento apenas pela comparação ao seu oposto, buscou encontrar características suficientemente comuns entre um corpo heterogêneo e diverso de países a partir de suas contradições internas (VERDI, 2017), de modo que explicações simplistas e isoladas, como a fome, passassem a ser refutadas como argumentos suficientes para se justificar o subdesenvolvimento.

Logo, em 1965, após sua participação na obra *A Geografia Ativa*, realiza um aprofundamento em seu tema de interesse com a publicação de *Geografia do Subdesenvolvimento*. Na mesma década, em 1960, vale destacar que havia sido publicado um estudo de Walt Whitman Rostow – à época assessor do presidente norte-americano John F. Kennedy e professor de História Econômica do MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts) – cuja proposta era a de sistematizar em cinco etapas o desenvolvimento econômico a partir da comparação entre alguns países. Seu livro recebe o título de *Etapas do Desenvolvimento Econômico: Um manifesto não-comunista*, e o discurso do autor se baseia na certeza de que, em qualquer que seja a sociedade, é possível enquadrá-la em algum dos níveis de desenvolvimento para determinar em qual etapa ela se encontra (ROSTOW, 1978).

Assim, não recusando algumas concepções de economistas liberais, faz uma aproximação a reformismos e malthusianismos, sendo considerado por Ribeiro Junior (2018) um crítico conservador. Conforme declara em entrevista, Lacoste era, naquele período, um geógrafo com orientação política progressista e, por isso, optou por estudar os aspectos demográficos e econômicos dos países pela perspectiva das contradições (ZANOTELLI, 2001).

Importa destacar que a década de 1960 foi um período em que as lutas sociais ganham visibilidade em diversos países e, ao final dessa década, ocorrem em Paris manifestações do Movimento Estudantil motivadas por uma complexidade política e social, local e global, que não podem ser somente explicadas pelos problemas internos às Universidades (THIOLLENT,

1998). Antunes e Sousa Neto (2005) apontam para a necessidade do estabelecimento de alianças entre os diferentes movimentos sociais para que as mudanças sejam amplas. Isso porque há o entendimento de que o Estado que abandona as Universidades é o mesmo que abandona o transporte público, a saúde pública, as minorias etc. Aparentemente, o movimento de maio de 1968, em Paris, tinha um caráter reformador que perpassava os muros das Universidades. No entanto, dentro dessas instituições, uma das exigências estudantis era uma reforma no sistema de disciplinas que fizesse com que as fronteiras entre as ciências tivessem maior porosidade. Assim, o intuito era criar Universidades pluridisciplinares para favorecer as evoluções científicas dos estudantes (THIOLLENT, 1998).

Diante dessa perspectiva de reforma, Yves Lacoste foi apoiador do Movimento Estudantil e das manifestações de maio de 1968. Contudo, Pierre George não concordava com o posicionamento de seu discípulo e, com isso, as relações acadêmicas entre os dois foram suspensas até o ano de 1990, quando George convida Lacoste para coordenar uma republicação de seu *Dicionário de Geografia* (VERDI, 2017). Seria, todavia, contraditório imaginar Lacoste pouco favorável à reforma Universitária em curso devido à sua própria biografia. O autor demonstrava, desde a infância, grande interesse pelos aspectos físicos relacionados à Geografia e, mais tarde, passa a estudar e compreender, por um ponto de vista singular, o papel das dinâmicas sociais e econômicas no espaço. Logo, a pluridisciplinaridade favoreceria acadêmicos cujas propostas fossem as de analisar para sintetizar ou suplementar suas pesquisas.

1.1.3 Terceiro Momento: A Geografia é política

Como influência intelectual, o Movimento de maio de 1968 teve um caráter marxista não ortodoxo. Conforme explica Thiollent (1998), tratava-se de vertentes marxistas alinhadas às teorias de Trotsky, Mao Tsé-Tung, Fidel Castro, Che Guevara e, ainda, uma forma de anarquismo cultural conhecida como *situacionismo*. Diante dessas tendências e influências, houve outra significativa conquista dos estudantes universitários que diz respeito à inclusão de disciplinas voltadas a estudos marxistas e, complementarmente, à organização de grupos de estudos sobre *O Capital* de Karl Marx e obras clássicas de Lênin, Mao Tsé-Tung e Gramsci (THIOLLENT, 1998).

Esse foi o cenário em que a academia francesa passou a lançar olhares mais atentos aos conflitos e lutas da América Latina, África e Ásia, incluindo o acompanhamento da Guerra no Vietnã (THIOLLENT, 1998). Tal atenção também é percebida nas obras de Lacoste que sucedem os movimentos sociais dos anos 1960, com destaque a um artigo que escreveu para o jornal *Le Monde* em 1972, no qual realiza uma análise crítica sobre a Guerra no Vietnã a partir

de um estudo geomorfológico que executou em campo, combinado à ampla documentação que vinha recebendo de Jean Dresch sobre o assunto desde 1967 (VERDI, 2017).

Como diretor do Instituto de Geografia da Sorbonne, Jean Dresch tinha acesso à documentação sobre os bombardeamentos que ocorriam no Vietnã, concedida pelo próprio governo vietnamita. Tratava-se, então, de uma série de ataques por parte dos Estados Unidos ao delta do Rio Vermelho, localizado no Vietnã do Norte (VERDI, 2017). A partir dessas informações, Lacoste passa a investigar, concomitantemente, a geografia humana da região atingida pelos bombardeamentos.

Esta última teve como base fundamental as obras de Pierre Gourou, autor frequentemente associado à chamada geografia tropical, que defendeu sua tese em 1936 a respeito dos camponeses do delta do Tonquim – desaguadouro do Rio Vermelho. Além deste, realizou outros trabalhos sobre a Indochina, enfrentando o ceticismo e a criticidade de colegas e alunos até o ano de 1969, quando recebe o reconhecimento de seus trabalhos com a criação de uma cadeira de Estudos do Mundo Tropical, no *Collège de France* (BOMFIM, 2017).

Foi com base na sobreposição e integração das informações obtidas que Lacoste escreve seu artigo, com caráter de denúncia política, para o jornal *Le Monde* (1972), identificando a Guerra no Vietnã como uma “guerra geográfica” (VERDI, 2017), dando início a uma nova fase no que diz respeito ao perfil de seus trabalhos, enfatizando conteúdos relacionados à geografia política. Destaca-se, conseqüentemente, que os resultados desses primeiros estudos foram objetos de aperfeiçoamento e utilizados em futuras obras do autor.

Desse modo, em 1976, o autor funda a Revista *Hérodote*, fazendo parte de seu corpo editorial alguns jovens acadêmicos como Béatrice Giblin, Maurice Ronai, Michel Foucher e Michel Korinman (DOS ANJOS, 2021) e, no mesmo ano, publica *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, sua mais difundida obra. Tanto em sua revista como em seu livro, há menções sobre sua pesquisa a respeito da Guerra no Vietnã, apresentando maiores detalhes da estratégia de guerra utilizada pelos Estados Unidos no número um da referida revista.

Tratava-se, na edição do primeiro trimestre de 1976 de *Hérodote*, de demonstrar a função ideológica e estratégica da geografia à serviço da guerra (LACOSTE, 1976). Pelo viés ideológico, o autor (1976) argumenta que houve grande esforço, por parte do governo dos Estados Unidos, em manipular a opinião pública, negando um genocídio intencional da população vietnamita e, pelo viés estratégico, o resultado de suas pesquisas demonstrava que os bombardeamentos dos diques no delta do Rio Vermelho causariam, na época das cheias, o rompimento das barragens e a inundação das planícies povoadas pela população camponesa.

Como destaque, utiliza cartas e representações gráficas para melhor detalhar, explicar e fundamentar sua tese, de modo que o leitor, ao verificar as representações, também possa visualizar os elementos que levaram o autor ao raciocínio defendido em seu trabalho.

Dedicou, naquele artigo, um subtítulo especial para classificar a Guerra no Vietnã como uma “guerra geográfica”, por utilizar informações provenientes tanto da geografia física como da geografia humana como tática de destruição e genocídio (LACOSTE, 1976, p. 114). Diante desse contexto, é possível compreender por que Lacoste (2012) intitula seu livro com o nome *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Assim como o título, seu conteúdo também foi (e ainda é) alvo de numerosas críticas.

Em sua terceira edição, publicada em 1985, o autor dedica uma pequena introdução para se pronunciar diante das críticas que vinha recebendo. Alega que a publicação de seu livro em 1976 gerou um grande escândalo entre os geógrafos universitários, provocando, inclusive, a perda de alguns amigos por estarem constrangidos com o conteúdo da obra (LACOSTE, 2012).

De acordo com o autor, houve a deformação do significado do título de seu livro, insinuando que Lacoste havia afirmado que a geografia serve *somente* para fazer a guerra. Essa deformação teve, contudo, dois aspectos negativos: os acadêmicos passaram a crer que Lacoste deseja desqualificar a geografia como ciência; os escolares passaram a acreditar, por conveniência, que a geografia era uma disciplina maléfica (LACOSTE, 2012).

Ainda assim, o autor conta que alguns críticos, ao lerem o conteúdo de seu livro, compreenderam alguns aspectos da crítica à geografia tradicional e da utilidade do raciocínio geográfico, tanto para o Estado, quanto para seus cidadãos (LACOSTE, 2012). Dessa maneira, seu discurso de introdução à terceira edição, ressentido e, ao mesmo tempo, orgulhoso dos avanços que provocou nas discussões epistemológicas em geografia, vem também para justificar algumas alterações e inserções que considerou importantes naquele contexto.

As discussões geopolíticas, porém, passam a adquirir maior status na geografia francesa a partir da fundação da Escola Francesa de Geopolítica, institucionalizada em 2002 na Universidade de Paris VIII (VERDI, 2017), não omitindo, contudo, que a grande catalizadora dessa tendência foi a própria revista *Hérodote*, sediada na mesma Universidade (DOS ANJOS, 2021).

1.2 A difusão das obras de Yves Lacoste no Brasil

Segundo Vesentini (2012), a geografia acadêmica passa a ter maior contato com a teoria crítica a partir da obra *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, no final dos anos 1970. Era, contudo, veiculado um pequeno número de exemplares devido a

entraves da ordem de direitos autorais para a língua portuguesa. Assim, entre os estudantes de geografia, circulava uma edição pirata da obra para que pudessem prosseguir com suas discussões sobre o livro (VESENTINI, 2012).

Curiosamente, as primeiras evidências do alinhamento de Yves Lacoste com a Geografia Crítica se deram no interior do movimento da geografia ativa francesa, apesar de esta não romper metodologicamente com as proposições empiristas e descritivas da geografia tradicional (MOURA et al., 2008). No Brasil, contudo, a proposta da crítica era a de, justamente, romper com a geografia tradicional e com a geografia teórico-quantitativa, esta considerada uma vertente conservadora do processo de renovação da Geografia e aquela cuja motivação de ruptura se fazia presente desde meados da década de cinquenta pelos geógrafos brasileiros (MORAES, 2005).

Assim sendo, Moraes (2005) faz um relato das novidades que a referida obra de Lacoste trouxe para o campo da disciplina geográfica. Primeiramente, esquematiza sua explicação a partir dos dois tipos de saberes geográficos tratados na obra de Lacoste: a Geografia dos Estados Maiores e a Geografia dos Professores. Quanto à primeira, Moraes (2005) analisa que o ponto de vista de Lacoste em concebê-la como um instrumento de dominação da burguesia, a partir de estratégias de poder cujo monopólio da informação pertence ao Estado e integrando um alto potencial ideológico, revela o caráter de classe desse saber: é a geografia dos poderosos. No entanto, o autor da obra concebe a Geografia dos Professores como aquela atrelada à corrente tradicional da disciplina, de conteúdo exaustivo e descritivo, constituindo-se como um saber inútil por obscurecer a existência de uma geografia estratégica. Nesse sentido, Lacoste (2012, p. 31) considerou a Geografia dos Professores como apolítica.

Ora, onde quer que se reconheça alguma intencionalidade, seja pela transformação ou pela manutenção do status-quo, há uma posição política envolvida. Contudo, é possível compreender o caráter revolucionário de sua obra quando procura movimentar uma reflexão sobre a necessidade de colocar o raciocínio geográfico, ou seja, esse saber estratégico e poderoso da Geografia, a serviço da sociedade. Sua proposta entende o ensino de geografia como um meio para a transformação.

Assim, vale destacar que a tradução do artigo *L'enquête et le terrain: un problème politique por les chercheurs, les étudiants et les citoyens* escrito por Yves Lacoste para a revista *Hérodote* em 1977 e publicada na Seleção de Textos número 11 (2006) do Boletim Paulista de Geografia sob o título *A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos* consiste em uma contribuição do autor para recentes

pesquisas em Geografia Escolar, demonstrando que sua preocupação com a democratização do saber geográfico ainda está em pauta nas discussões do século XXI.

Outras obras do autor, no entanto, não obtiveram tamanha repercussão, seja pelas limitações quanto às traduções, quanto pela rápida mudança no teor das discussões que surgiam no final dos anos 1980 e início dos anos 1990. Claval (1998) entende que o debate geopolítico que surgira após a queda do Muro de Berlim e a dissolução da União Soviética entrava em questões referentes à globalização e, de acordo com o autor, Yves Lacoste e os demais colaboradores da revista *Hérodote* colocavam maior atenção nos problemas políticos internos das principais nações e nos conflitos que passavam a surgir nos *shatterbelts* – territórios intensamente fragmentados localizados em cinturões de disputas geopolíticas.

Além disso, apesar de deste último assumir que em seu passado foi filiado aos Partidos Comunistas francês e argelino e ter utilizado grande parte de seus trabalhos como uma Geografia de denúncia, Claval (2014, p. 16) considera que “com o tempo, as proposições de Lacoste deixam de ser esquerdistas”. Essa interpretação de Claval (2014) pode ser identificada quando o autor enquadra Yves Lacoste entre os geógrafos marxistas da “geração de 1930”, mas acaba afirmando que o teor de seus trabalhos muda a partir dos anos 1990. Embora seu posicionamento tenha sofrido essa interpretação, em entrevista Lacoste assume a posição de geógrafo progressista durante toda sua carreira (ZANOTELLI, 2001). Essa, talvez, seja uma das razões pelas quais os geógrafos críticos brasileiros raramente tenham encontrado uma conexão com os demais trabalhos do autor.

CAPÍTULO 2: SOBRE OS PROPÓSITOS DE SE CONTAR A HISTÓRIA DO ALVORECER DA GEOGRAFIA CRÍTICA BRASILEIRA

“Legitimação do presente, refundação do passado, ressurreição dos mortos, enterro de velhos cânones, apagamento de práticas passadas, inclusão dos outsiders, ou ainda chave de compreensão do estado da arte atual (...)”. Mariana Lamego (2013, p. 2) chama a atenção às diferentes motivações para se contar as histórias das ideias geográficas. Nesse sentido, torna-se importante observar que a construção de narrativas é uma ação intencional que destaca e atenua os fatos, personagens e elementos, quase como uma fábula, para que se chegue à moral da história.

No entanto, diferente de uma fábula cujo final já é previsto pelo seu autor, a pesquisa científica revela novas respostas e novas perguntas quanto mais o pesquisador nela se aprofundar. Assim, no presente trabalho, diante de vastas possibilidades e por considerar a história como fundamental para compreender as relações sócio-espço-temporais, optou-se por uma abordagem contextual essencialmente voltada para compreender os aspectos políticos e os jogos de poder envolvidos no momento da emergência da Geografia Crítica no Brasil.

Assim, a abordagem contextual para a História da Geografia é cuidadosamente pensada por Vincent Berdoulay (2003), quando coloca em evidência preocupações como considerar o contexto do pensamento geográfico de determinada época, assim como do pensamento científico, e identificar de que forma esse contexto tem influência sobre o desenvolvimento da Geografia como ciência. A escolha por essa abordagem de Berdoulay traz a possibilidade de lidar com as descontinuidades no desenvolvimento do pensamento geográfico brasileiro e, ao mesmo tempo, não mergulhar em explicações simplificadoras da realidade para justificar algumas escolhas dos cientistas. Alguns exemplos dessas simplificações são a ênfase no recurso do *zeitgeist* (espírito de época) e ênfase nas condições socioeconômicas ou em abordagens deterministas (BERDOULAY, 2003). Segundo o autor, não se deve desconsiderar nenhuma dessas tendências de abordagem, no entanto, é arriscado colocá-las em evidência como modelos explicativos da História do Pensamento Geográfico e, assim, “é necessário levar em consideração todas as determinações sociológicas do conhecimento científico” (BERDOULAY, 2003, p. 50).

2.1 Os precursores da crítica no Brasil

Apesar de muitos autores afirmarem que a Geografia Crítica brasileira passa a ter maior expressão no final dos anos 1970 (MORAES, 2005; CARLOS, 2011; VESENTINI, 2012), em anos anteriores já existia uma gama de autores brasileiros dedicados ao estudo dos aspectos sociais. Mesmo que a Geografia Crítica ainda não tenha surgido como uma corrente de pensamento antes dos anos 1970 no Brasil, alguns autores críticos apareceram com maior relevância entre a década de 1930 até meados da década de 1960. Dentre esses autores, destacam-se os trabalhos de Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre e Orlando Valverde (MOURA, et al., 2008).

Iniciando por Caio Prado Júnior (1907 – 1990), Edgar Carone (1991) destaca uma importante influência da revolução de 1930 nas concepções críticas desse autor, acentuadas a partir de sua entrada para o Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 1932. Insere o materialismo histórico-dialético nas discussões políticas do Brasil e, após uma viagem à Rússia, publica o livro *URSS, um novo mundo*, em 1934, cuja segunda edição foi apreendida pela polícia em 1935. Ainda assim, consegue colocar em circulação uma tradução da teoria do *Materialismo Histórico* de Bukharin, promovendo maior acesso das ideias marxistas na língua portuguesa (CARONE, 1991).

Avesso a posturas ortodoxas e reacionárias, Sérgio Buarque de Holanda (1902 – 1982) foi representante do pensamento político democrático alinhado à esquerda política. Nesse sentido, Sanches (2001) revela que as reflexões que Sérgio Buarque fazia sobre a história da estrutura política e social do Brasil, o levou a concluir que a revolução deveria ocorrer de baixo para cima, porque todas as reformas passadas foram planejadas e executadas pelas elites de forma autoritária. Holanda, em 1947, foi membro fundador do Partido Socialista e, posteriormente, em 1980, do Partido dos Trabalhadores (SANCHES, 2001).

Outro autor que revelava sua preocupação com a estrutura da sociedade brasileira nos anos que antecedem a emergência da Geografia Crítica no Brasil foi Gilberto Freyre (1900 – 1987). Este, contudo, é considerado contraditório em suas posições políticas, dialogando a partir de referências das mais diversificadas correntes de pensamento e sendo avaliado tanto como um autor erudito, como de um ecletismo discordante (VELHO, 2008). Em sua defesa, Gilberto Freyre declarou que suas obras eram extremamente complexas e necessariamente contraditórias, ao mesmo tempo em que demonstrou, entre os anos de 1930 até 1987, divergentes alinhamentos políticos, optando ora por um viés esquerdista, ainda que anticomunista, ora em favor da ditadura militar (VELHO, 2008).

Gomes (2017), no entanto, procura interpretar as raízes de um certo ecletismo epistemológico emergente após 1930 ao abordar a vida e obra do geógrafo Orlando Valverde (1907 – 2006). Este geógrafo, segundo o autor (2017), realiza sua formação na década de 1930 sob uma cultura essencialmente nacionalista e assume em 1937, com muito orgulho, a missão ibegeana de apresentar o Brasil aos brasileiros. Esse nacionalismo não surge separado de sua afinidade aos movimentos da esquerda, ainda que, para o pensamento crítico atual, estes sejam antagônicos àquele. Outra influência sobre o pensamento de Valverde era a ideia de uma singularidade brasileira constituída sob o mito das três raças, cujo resultado foram análises que denotavam um caráter peculiar da geografia humana no Brasil (GOMES, 2017). O geógrafo recebeu, também, grande influência da geografia alemã, a qual teve contato por meio do geógrafo Leo Waibel, professor da Universidade de Wisconsin, Estados Unidos, onde estudou no período pós Segunda Guerra Mundial. Assim, Gomes (2017) afirma que Orlando Valverde tinha um especial apreço em discutir os temas das ciências sociais em diálogo com as ciências físico-naturais e com o planejamento.

Essas breves biografias de autores motivados a discutir algumas parcelas do que entendiam e interpretavam a respeito da sociedade brasileira podem oferecer pistas para que se compreenda o contexto em que o “mal-estar da Geografia” (CLAVAL, 2014, p. 14) ganha forças e resulta em uma crise da Geografia Tradicional (MORAES, 2005).

2.2 O mal-estar da Geografia

A Geografia Tradicional já não era capaz de explicar alguns fenômenos que ocorriam em contextos de urbanização crescente. Além disso, tornava-se cada vez mais difícil realizar a transposição de uma Geografia francesa clássica para a realidade dos países subdesenvolvidos, mesmo no cenário rural. Era necessário, portanto, que se ampliassem os debates em busca de teorias geográficas que respondessem às novas formas que o mundo assumia (MORAES, 2005).

Lacoste (2012) explica que, na França, outras disciplinas se preocupavam há muito tempo com as discussões teóricas, mas a geografia se mantinha presa às descrições dos aspectos naturais e, quando não, apenas tomava alguns empréstimos de diversas disciplinas como sociologia, economia, geologia, dentre outras, para elaborar sínteses rasas. Enquanto o mal-estar da Geografia francesa se acentua no pós Segunda Guerra Mundial (CLAVAL, 2014), no Brasil, foi o contexto da ditadura militar, com suas políticas de desenvolvimento, que impulsionou a disciplina em duas direções que se manifestaram de formas distintas tanto no campo político, como no epistemológico (MOURA et al., 2008). Assim, apesar da grande

influência da Geografia francesa sobre a brasileira, a contestação ao segmento tradicional dessa disciplina se dá de maneiras diferentes em cada um dos países: na França, com o surgimento da Geografia ativa entre 1945 e 1968, mas sem rompimento metodológico com a Geografia tradicional; no Brasil, com o que Moraes (2005) chamou de “movimento de renovação”, a partir do surgimento da Geografia Pragmática, com maior vigor entre os anos de 1960 até meados de 1970, e da Geografia Crítica – mais expressiva a partir do final da década de 1970, cujo resultado se converteu em propostas metodológicas que expressavam polaridade ideológica entre si.

Segundo a interpretação de Moraes (2005), portanto, a Geografia Pragmática foi incluída como um dos vieses da renovação da Geografia e, à época, foi relativamente bem aceita no Brasil em um momento em que se instalava a ditadura militar a partir do golpe de 1964. Para mais, seu teor prático lhe conferia reconhecimento e investimento do Estado, atraindo, inclusive, intelectuais e técnicos estadunidenses para treinar os geógrafos ligados aos órgãos do planejamento público (LAMEGO, 2010). Essa vertente da renovação da ciência geográfica no Brasil se mantém predominante até meados da década de 1970, alguns anos a mais do que na França e nos Estados Unidos (LAMEGO, 2010).

A Geografia francesa, segundo a interpretação de Claval (2014), também passou por um momento de renovação. Este ocorreu precisamente em 1968, em meio aos diversos movimentos sociais que motivaram o Movimento Estudantil de maio de 1968, resultando em diversas reformas na estrutura curricular das Universidades, conforme abordado na biografia de Yves Lacoste deste trabalho. Os geógrafos franceses que mais se destacaram nesse momento de renovação foram Roger Brunet e Yves Lacoste, considerados marxistas por Paul Claval (2014), Armand Frémont, da corrente humanista, e Paul Claval que investiu esforços nos estudos da Nova Geografia e, posteriormente, segue a linha da abordagem cultural na disciplina (CLAVAL, 2014).

Mariana Lamego (2010) descreve que naquele momento, final da década de 1960, os movimentos sociais foram fundamentais para o surgimento de propostas críticas de contestação da Nova Geografia e demais ciências apoiadas no neopositivismo nos Estados Unidos. Assim, diante da interpretação de Claval (2014) e de Lamego (2010), tanto na França como nos países anglófonos, a Geografia Pragmática não está inserida no contexto de renovação da ciência geográfica porque, diante do contexto histórico e do cenário da produção científica desses países, não romperam completamente com velhas propostas. Mesmo assim, Lamego (2010) destaca que tanto a Geografia Pragmática como a Geografia Radical, que surgira a partir dos

movimentos da década de 1960, passam a coexistir e contribuir de formas diferentes para o cenário espacial e social.

Nesse sentido, não se pode simplificar, ainda que seja irresistivelmente didático, um movimento de renovação da ciência geográfica francesa ou anglófona dividido em fases, como realiza Claval (2014, p. 18): “Nova Geografia, abordagens humanista e radical, pós-modernismo, pós-colonialismo, virada cultural...”. Tal divisão induz, ainda que não seja a intenção, o leitor a acreditar que essas abordagens não coexistem em um mesmo período, oferecendo a impressão de constante ruptura epistemológica e considerável homogeneidade na produção científica no interior das supostas fases.

No Brasil, portanto, também não é possível realizar essa simplificação do período de renovação porque houve, e ainda há, a coexistência de diferentes correntes epistemológicas, com intensa fragmentação da ciência geográfica, imprimindo as marcas dessa fragmentação não só na Universidade, como também na Geografia Escolar.

Este é o ponto pelo qual optamos em iniciar o capítulo demonstrando que o debate intelectual sobre os temas sociais não ocorre, no Brasil, somente ao final da década de 1970. Considera-se, também, que debates de outra natureza se desenrolavam contemporaneamente àquele. Essa consideração é importante para que se deixe de interpretar as ciências unicamente por suas fases ou períodos, excluindo a variável de que o predomínio de determinadas discussões científicas em detrimento de outras é uma escolha política, muitas vezes situacional, utilizada como um mecanismo de poder. Para ilustrar essa afirmação, Lacoste (2012) traz à memória o proposital apagamento dos trabalhos de Elisée Reclus na Geografia francesa em favor de uma geografia vidaliana conservadora. Ademais, o autor relata que dentre as obras de Vidal De La Blache, foram mormente difundidas aquelas que não se detinham em questões políticas e militares, denunciando a rejeição da Geografia a esses temas sob a justificativa de “se afirmar como ciência, como se evocá-los [os temas políticos e militares] significasse o risco de desacreditá-la como ciência” (LACOSTE, 2012, p. 108).

Esse pensamento científico da época é, contudo, explicado por Mendonça (2021) ao tratar da teoria kuhniana sobre o processo de revolução e de normalização científica, que se pautava em declarar que uma ciência era bem consolidada quando tinha como encerradas as suas discussões de natureza ontológica, de método e de seu objeto de estudo. Logo, todos esses temas deveriam estar resolvidos para que se estabelecesse um paradigma científico. De acordo com as críticas de Lacoste (2012) à Geografia tradicional francesa, muitos autores deixaram as discussões epistemológicas de lado e, como agravante, permitiram que a Geografia permanecesse limitada quanto ao seu objeto de estudos por influência de autoridades de outras

ciências, como Lucien Febvre, um historiador. Relembrando, contudo, que até mesmo a escolha da utilização de uma teoria da ciência que define *status* de estabilidade (ou normalidade) somente àquelas que se abstêm da própria crítica é uma escolha política.

Contrário às limitações científicas da época, Lacoste (2012 [1976]) trouxe à tona muitos questionamentos à Geografia em seu livro mais publicado e difundido no Brasil – *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Aparentemente, o autor abordou temas cujos geógrafos e estudantes universitários ansiavam, em um momento no qual já havia uma crise instalada no interior dessa ciência no Brasil, com dispersão das perspectivas e perda da unidade que a Geografia Tradicional proporcionava (MORAES, 2005). Além disso, ao analisar o livro fica evidente que o teor de sua crítica era claro e incisivo, com argumentos dispostos em curtos capítulos e utilizando uma linguagem cujo propósito era mais voltado para a denúncia do que para os aspectos filosóficos envolvidos na crítica.

2.3 Yves Lacoste: introdutor da Geografia Crítica no Brasil?

A Geografia Crítica, como corrente de pensamento, deu seus primeiros passos no Brasil na década de 1970 e, segundo Vesentini (2012), foi teoricamente fomentada com a difusão de uma “edição pirata” da tradução portuguesa da obra *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, de Yves Lacoste. Vesentini, apresentando a edição brasileira de 1988, explica que a necessidade da distribuição de cópias xerografadas da edição portuguesa se deu devido a *vicissitudes* da ordem de direitos autorais concedidos a uma editora em Portugal que logo entrou em falência, embargando esses direitos para o idioma português por dez anos.

Vale, contudo, provocar uma reflexão a respeito do porquê de alguns autores (MORAES, 2005; CARLOS, 2011; VESENTINI, 2012, et al.) considerarem a obra de Lacoste em questão como aquela responsável por impulsionar os debates da Geografia Crítica brasileira. Tal reflexão é válida porque, antes da chegada da tradução da referida obra ao Brasil, em 1979, outros geógrafos já haviam realizado publicações de importante caráter político e crítico na Geografia brasileira, a exemplo de Milton Santos que, em 1978, publica o livro *Por uma Geografia Nova* em uma tentativa de sintetizar outros trabalhos anteriormente realizados (MORAES, 2005). Nessa obra, Milton Santos (2012 [1978]), assim como Lacoste, também faz suas denúncias à Geografia Tradicional e à Instrumental (Pragmática). No entanto, é perceptível seu esforço em trazer à tona as discussões filosóficas e definir um objeto de estudo para a Geografia que se liberte do campo das simplificações e dos universalismos ideológicos praticados por essa ciência até aquele momento. Moraes (2005, p. 47), inclusive, declara essa

obra de Milton Santos como “uma das mais amplas e substantivas empreendidas pela Geografia Crítica”.

Diante disso, e tendo, nesse exemplo, como importantes expoentes da Geografia Crítica dois geógrafos que construíram boa parte de seus currículos em Universidades francesas, sendo um brasileiro e outro de origem francesa, é possível questionar os reais motivos de uma suposta predileção à obra do francês no final da década de 1970. Sabe-se, contudo, que o próprio Lacoste (2012) declarou seu trabalho como altamente polêmico. Além disso, tratava-se de um francês criticando a escola francesa de Geografia, fator que poderia causar a impressão de credibilidade. Uma outra razão que pode ter gerado grande expectativa foi a dificuldade de acesso à tradução do livro. Por último, e não menos importante, vale destacar uma certa conduta das ciências brasileiras em conferir legitimidade aos discursos científicos europeus e estadunidenses.

Nesse sentido, ao discorrer sobre a questão das *afinidades eletivas* na ciência geográfica, Sousa Neto (2021, p. 4) destaca que o processo de institucionalização, geralmente responsável por conter e conduzir certas bases históricas da disciplina, acaba por tornar oficial uma historiografia marcada por certos “cânones da memória científica”. No entanto, o autor não deixa de considerar, também, que essas afinidades devem ser tratadas como eleições subjetivas que, de modo direto, revela ser, em última instância, uma questão de escolha do pesquisador.

Assim, por um outro viés, ao articular a Geografia Crítica aos temas da economia política, Cruz (2018) lança mão de um diferente modo de interpretar a história da Geografia Crítica no Brasil, realçando a atuação de geógrafos brasileiros, incluindo Milton Santos, que foram destaques em suas áreas do conhecimento e realizando uma aproximação maior à Geografia Radical estadunidense do que à francesa. A autora, portanto, não faz menção a uma preferência brasileira pela crítica *à francesa* para a Geografia.

Esses diferentes modos de se contar a história da Geografia Crítica no Brasil não significam, contudo, que os discursos desses autores contenham inverdades, mas sim que diante da complexidade contextual em que se dá o processo de renovação dessa ciência, torna-se pouco viável a escolha de todas as abordagens históricas possíveis. Lamago (2013), inclusive, discute a questão dos propósitos implícitos nos diferentes modos de se escrever histórias a partir de uma análise que faz sobre o debate intitulado *Rethinking the History of Geography*, ocorrido em 1995 na Conferência Anual do Institute of British Geographers (IBG), em Londres. Contudo, a trágica consequência da escolha de uma abordagem histórica, ainda que se apresente como uma abordagem que pretenda considerar todas as determinações sociológicas do conhecimento científico, como a contextual de Vincent Berdoulay (2003), é que ela acaba

pressupondo algum ocultamento, apagamento ou simplificação, não ficando o escritor dessa história isento das críticas de historiadores que utilizaram ou que utilizarão outras abordagens.

Assim, assume-se nesta pesquisa que, diante de um movimento de renovação da Geografia com perspectivas diversas, parte considerável da Geografia Crítica recebeu influência, a partir de 1979 até o final da década de 1980, das formulações contidas no pequeno livro de Lacoste e que, independentemente dos motivos que levaram a Geografia universitária brasileira a se afinar e escolher Lacoste como o introdutor da Geografia Crítica no Brasil (MORAES, 2005; CARLOS, 2011; VESENTINI, 2012, et al.), não se deve minimizar a importância e o impacto que as críticas desse autor trouxeram para a produção científica em geografia nos anos que se seguiram.

Esse fragmento da história da Geografia Crítica foi contado, desse modo e nesses moldes, com o propósito de justificar a investigação sobre a atual influência de Yves Lacoste na Geografia brasileira, especificamente no que diz respeito à Geografia e Cartografia Escolares, assuntos por ele abordados de forma enfática em seu livro *A Geografia – isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra* (2012).

2.4 Geografia Crítica: um novo mal-estar?

Para trazer Lacoste à atualidade da Geografia brasileira, contudo, é necessário dizer que apesar de um importante avanço nas discussões teóricas promovido pela Geografia Crítica, atualmente essa vertente da ciência vive uma crise (CARLOS, 2011; CRUZ, 2018), agravada pelas abordagens do método pós-moderno que, segundo Carlos (2011), permite a mistura de vários métodos de forma acrítica, sem o pesar da consciência de seus autores. Sua análise da crise faz o resgate do momento em que a Geografia Crítica passa a ser fortemente relacionada a um marxismo ortodoxo, e produz, no lugar de uma autocrítica, um grande número de dissidentes. A autora também avalia que além do abandono à Geografia Crítica, houve o abandono ao pensamento crítico em si e, conseqüentemente, um aumento da especialização alienada da ciência geográfica. Não obstante, a Geografia cultural se reinventa diante desse movimento, conferindo autonomia da cultura nos processos econômicos, porém dissolvida em culturas particulares, alienadas e esvaziadas (CARLOS, 2011).

Aparentemente, a recusa às teorias marxistas tem levado geógrafos e geógrafas a incorrerem no que Sousa Neto (2021) acredita ser o discurso de uma história da geografia sem classe(s). Assim, o autor exemplifica esse tipo de discurso a partir do método na perspectiva weberiana: aquele em que os autores podem “ser confortavelmente críticos às evidências mais

funestas do capitalismo, sem no entanto propor que a origem daquilo que é objeto de crítica tenha de ser objeto de efetiva transformação” (SOUSA NETO, 2021, p. 2).

O que se entende pelo abandono de uma Geografia de classe(s) é justamente a dificuldade de enfrentamento dos problemas e desafios de pesquisa que essa vertente propõe. Assim sendo, Sousa Neto (2021) trata da dificuldade em se produzir uma nova historiografia da ciência geográfica brasileira a partir de conjuntos de documentos produzidos e arquivados nos moldes da velha e atual historiografia. Em outras palavras, pode-se considerar que o arquivamento ou não arquivamento de documentos históricos também passaram por olhares que selecionavam, a partir de suas afinidades eletivas, o que julgavam ou não ser importante. Desvencilhar-se, então, das amarras de uma produção científica eurocêntrica exige um grande trabalho crítico e autocrítico.

Ainda assim, ao contrário da crise da Geografia Tradicional, a crise atual da Geografia se dá sobre uma vertente da ciência que não se exauriu e não esgotou sua capacidade explicativa sobre os processos sociais, naturais, políticos e econômicos no tempo e espaço atuais. Carlos (2011) acrescenta como um dos motivos da crise da Geografia Crítica a própria crise do mundo moderno que, dentre diversas perdas sociais, tem o esvaziamento da democracia como condição para a acumulação capitalista.

Nessa mesma linha de pensamento, Moura et al. (2008), indica que a Geografia deve se manter atenta à importância de sua vertente crítica e, conseqüentemente, às tentativas de esvaziamento dos debates que incorporam a dimensão política por jogos de interesses e de poder. Lembra, também, que não se trata particularmente de uma crise da Geografia Crítica, mas de uma crise instalada no âmbito das ciências sociais, o que deve dirigir a atenção de todos para a análise dos interesses envolvidos no enfraquecimento desse segmento científico específico.

Cruz (2018) salienta que seria um equívoco imaginar uma Geografia Crítica que não se mova em direção à sua própria superação, mas afirma que ainda não há bases concretas para que se identifiquem os rumos de uma futura Geografia.

CAPÍTULO 3: A GEOGRAFIA ESCOLAR NO PERÍODO DE RENOVAÇÃO DA GEOGRAFIA

No contexto da renovação da ciência geográfica, o ensino de Geografia nas escolas brasileiras ainda se pautava, majoritariamente, na memorização de aspectos naturais dos territórios, bem como da nomenclatura e localização de países, estados, cidades e capitais. Segundo Sales de Paula et al. (2020), essas características do ensino indicam o emprego de uma pedagogia tradicional e de pressupostos teóricos da Geografia Clássica (ou tradicional). Os autores informam que a essa Geografia ensinada nas escolas foram adicionados, também, alguns pressupostos de base neopositivista, às vezes com traços em um empirismo científico para a explicação dos fenômenos naturais e, outra vez, com a demonstração de tabelas e gráficos elaborados pelo poder público sob os métodos quantitativistas, com a finalidade de ressaltar dados otimistas sobre o crescimento econômico do país aos estudantes. Era, portanto, um ensino de Geografia destituído do caráter social e histórico envolvido na produção do espaço pelo homem.

3.1 A Geografia Escolar durante o desmonte da educação brasileira

Em pouco tempo do início do regime militar ditatorial, houve um empobrecimento ainda maior dos conteúdos curriculares do ensino de Geografia com a adoção da lei 5692/71, que determinou a dissolução do ensino de História e Geografia em uma única “área” do conhecimento denominada Ciências Sociais (ROCHA, 2000). De acordo com Conti (2017 [1976]), a transformação proposta por essa lei já vinha ocorrendo desde 1964, mediante a criação de licenciaturas curtas, com período de três anos, que conferiam ao licenciado uma formação polivalente para a prática docente no ensino ginásial. O mesmo autor também relata outras determinações por parte do governo militar para encurtar ainda mais o tempo de formação desses professores polivalentes, decisões essas que foram fortemente combatidas por Doutoradas e Doutores da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas da Universidade de São Paulo e por seus alunos (CONTI, 2017 [1976]).

Destaca-se, nesse contexto, que mesmo diante de um governo antidemocrático e repressor, muitas foram as manifestações de indignação pelo desmonte da educação, fato que, segundo Conti (2017 [1976]) não impediu que muitos cursos de História e Geografia de diferentes faculdades migrassem para cursos de Estudos Sociais. Progressivamente, houve grande transformação no quadro de professores nas escolas e, de acordo com Rocha (2000), as

facilidades proporcionadas àqueles que desejavam adquirir um diploma atraíram um público numeroso e, conseqüentemente, favoreceu incontáveis instituições privadas de ensino superior. O autor (2000) acrescenta que, mesmo após a eliminação dos cursos de Estudos Sociais devido às lutas empreendidas por estudantes e professores, as sequelas se imprimem por anos no interior das escolas brasileiras.

Assim, nas escolas da década de 1980, período em que a Geografia Crítica ganhava espaço no contexto universitário, não se observavam as práticas de uma “Geografia Nova” (SANTOS, 2012) em todas as etapas da educação básica e, segundo Oliva (2021 [1999]), foram os grandes vestibulares os responsáveis por demandar conhecimentos relacionados à visão crítica de sociedade nos conteúdos geográficos. Entende-se, todavia, que ao mesmo tempo em que essa demanda tem alguma força transformadora, seus efeitos são elitistas e pontuais. O autor ainda relata que muitos livros didáticos produzidos nos anos de 1990 passaram a incluir os conteúdos críticos dessa disciplina devido aos debates ocorridos durante a década de 1980 na busca de uma renovação do currículo de Geografia nas escolas. Porém, grande parte dos manuais e livros perpetuaram uma cultura de simplificações e ocultamento das divergências sócio-espaciais, fato que, de acordo com Oliva (2021 [1999]), ocorre constantemente na produção e edição de livros didáticos com o pretexto de que se trata de um recurso pedagógico para que os professores e alunos possam compreender a essência do conteúdo.

Desse modo, a crítica que Oliva (2021 [1999]) faz ao livro didático de Geografia apresenta um importante – e infeliz – aspecto da realidade da Geografia em sala de aula, cuja característica é o desencontro, ou até mesmo a incompatibilidade, entre teoria e método. Em detalhes, isso significa que a inserção de conteúdos da Geografia Crítica nos livros didáticos com a manutenção de um modelo positivista de se apresentar os argumentos não modifica a maneira de se trabalhar a Geografia na sala de aula, ou seja, não induz a uma prática pedagógica que conduza os estudantes a elaborarem um pensamento crítico e questionador.

Situação de retrocesso para o ensino de Geografia Crítica, aliás, ocorre quando entra em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que obriga os cursos de formação de professores a reformar suas propostas curriculares. Na visão de Rocha (2000, p. 137):

O MEC, assumindo para si o papel de reformador das propostas curriculares, impõe a sua política de Diretrizes Curriculares Nacionais. Estas, refletindo uma postura adotada pelo atual governo, buscam adequar os cursos de formação à lógica perversa do mercado. A ênfase dos cursos deixa de ser assentada na sólida formação teórica,

passando a ser priorizada a aquisição de competências e habilidades por partes dos(as) futuros(as) profissionais.

Diante disso, Vesentini (2021 [1999]) destaca a contradição desse novo modelo educacional para o caso brasileiro, afirmando que a terceira revolução industrial demandou uma força de trabalho cada vez mais qualificada até mesmo nas economias emergentes, significando, com isso, que o Brasil deveria se adequar a essas demandas. No entanto, o autor argumenta que, devido às pressões relacionadas aos valores sociais e às influências culturais internas, houve uma política de investimento voltada para escolas técnicas, com foco na formação de uma massa de trabalhadores a partir do modelo fordista em um momento em que esse sistema já se revelava obsoleto.

Evidentemente, justificar a incoerência de uma política pública educacional onerosa através do argumento da pressão social não é suficiente para explicar o contexto educacional brasileiro dos anos 1990 – e Vesentini (2021 [1999], p. 29) mostrou-se ciente disso quando revelou seu descontentamento com a política de revisão do livro didático para o ensino fundamental ocorrida em 1999 por intermédio do Ministério da Educação e Cultura (MEC):

(...) ocorreram verdadeiros absurdos, com um autoritarismo evidente, que nem sequer na época da ditadura militar foi tão repressivo em relação a propostas e críticas. Não houve transparência, diálogo com autores, com universidades ou centros de pesquisas, nem mesmo com o professorado em geral. (...) se excluiu (ou seja, os professores foram proibidos de adotar) uma série de manuais, considerados aí praticamente todos os autores inovadores e críticos, que por diferentes caminhos tentaram construir uma geografia escolar preocupada com a cidadania plena do aluno.

Diante do cerceamento a essas produções, Vitiello (2018) argumenta que, nesse momento, colocam-se à frente das questões democráticas, as necessidades econômicas de um mundo globalizado cuja estratégia consiste em realizar a dominação dos campos da produção simbólica, artística e intelectual para, assim, agir contra ou a favor de determinados posicionamentos ideológicos ou metodológicos.

Até o momento, apresentaram-se as causas e consequências superficiais que atingiram o ensino de Geografia no Brasil. No entanto, vale refletir sobre as intencionalidades mais profundas atreladas a esse desmonte na educação. Para tanto, Michael Young (2007) movimenta questões a respeito dos objetivos das escolas e quais conhecimentos elas mobilizam. Primeiramente, ao pensar sobre os objetivos da escola, o autor adiciona o elemento subjetivo à

reflexão, de forma que se considerem os *objetivos da escola para quem*. Nesse sentido, a escola, para os poderosos, é considerada objeto de manutenção do domínio sobre as demais classes, mas para a classe trabalhadora, deveria cumprir um papel de emancipação. Logo, o autor revela que essa tensão, por si só é fator explicativo de quais serão os conhecimentos “permitidos” de serem transmitidos aos menos favorecidos.

Nessa direção, Lacoste (2012, p. 23) evidenciou que “a articulação dos conhecimentos relativos ao espaço, que é a geografia, é um saber estratégico, um poder”. Essa afirmação do autor corresponde ao que Young (2007, p. 1294) definiu como “conhecimento poderoso”, sendo esse um tipo de conhecimento que não faz parte do cotidiano social ou familiar e, portanto, deve ser transmitido na escola. No entanto, o autor detalha que nem todos os conhecimentos escolares podem ser definidos como poderosos. O conhecimento poderoso é adquirido através do conhecimento teórico, ou seja, aquele que explica, que fornece base para julgamentos, que busca universalidade e que se baseia, quase sempre, em conhecimentos científicos (YOUNG, 2007).

Isso posto, confere o tom às perversidades implícitas nas políticas públicas de desmonte educacional e, no que diz respeito à chegada da Geografia Crítica nas escolas, pode-se concluir que a oferta de um conhecimento poderoso e potencialmente emancipador às classes mais pobres foi considerada perigosa às classes dominantes.

Dessa forma, aos vinte anos do alvorecer da Geografia Crítica na academia, poucos avanços chegaram ou se mantiveram nas escolas brasileiras devido a uma combinação políticas públicas que intencionalmente culminaram em resultados como a precarização na formação de professores, a incompatibilidade entre teoria e método explicativo, o proposital ocultamento das contradições sociais disfarçado de “recurso pedagógico simplificador” e, articulado a este último, o retorno de mecanismos análogos à censura apoiados por estruturas de rigoroso poder econômico.

3.2 A Cartografia Escolar nas décadas de 1980 e 1990

Durante os primeiros vinte anos em que a Geografia Crítica se estrutura, a Cartografia Escolar se constrói como um campo de conhecimento e assume diferentes, e até divergentes, perspectivas teóricas e metodológicas. De acordo com Richter (2010), a Cartografia lutava por um espaço no ensino de Geografia desde o momento de renovação dessa disciplina. No entanto, Rossi (2019) aponta que diante das perspectivas metodológicas que ganhavam espaço nesse momento, a vinculação entre Geografia e Cartografia ora se complexificava, ora se dissolia, de modo que, por um lado a Geografia Pragmática passou a admitir métodos essencialmente

voltados ao quantitativismo, optando por elaborações estatísticas e gráficas que exigiam mapas mais complexos e, por outro lado, a Geografia Crítica, na busca de uma ruptura com os métodos tradicionais e pragmáticos, não considerou a Cartografia, naquele momento, como um aporte metodológico capaz de enriquecer essa vertente da disciplina.

Assim sendo, a renovação da Geografia tomava um rumo e a Cartografia Escolar tomava outro, demonstrando uma dicotomia epistêmica e metodológica dessas ciências naquele contexto. É, portanto, o que nos conta Archela e Archela (2002) ao tratar da chegada da corrente teórica da Cartografia Cognitiva no Brasil, com Livia de Oliveira (1978) como precursora dos trabalhos desenvolvidos nessa linhagem.

Logo a Cartografia, em especial a Cartografia Escolar, passou por seu movimento próprio de renovação no interior da Geografia acadêmica e escolar. Rossi (2019) esclarece que a Cartografia Escolar brasileira realizou sua ruptura com a Geografia Clássica mediante a associação com a Geografia Pragmática e com a Epistemologia Genética de Piaget, utilizando como metodologia a união do universo matemático ao da psicologia escolar. Desde então, por meio de métodos que envolvem operações mentais lógicas, a Teoria da Cognição de base piagetiana fundamentou diversos trabalhos em Cartografia Escolar no Brasil na década de 1980 (ARCHELA e ARCHELA, 2002) que provocaram, portanto, em um processo particular de renovação desse campo do conhecimento em Geografia.

Consequentemente, o desencontro entre Geografia Crítica e Cartografia Escolar foi contraditório e gerou desconforto entre acadêmicos e escolares do país. Isso porque o movimento da crítica em sua totalidade não negava a importância dos conhecimentos matemáticos e cartográficos em seu interior, mas ainda assim, as diferentes versões da Geografia Crítica brasileira tiveram dificuldade em incorporar a Cartografia como aliada.

Diante do desconforto gerado pela existência, ao mesmo tempo, de uma Geografia acadêmica crítica e de práticas escolares ainda muito ligadas a uma Geografia Tradicional e Pragmática, Pontuschka (1999) destaca a importante iniciativa da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) em promover um encontro entre os professores de escola básica e as Universidades que discutiu, entre outras questões, a distância entre o ensino de Geografia e a realidade social, política e econômica do país. O encontro ocorreu em Brasília e foi denominado de I Encontro Nacional de Ensino de Geografia (ENEG), o “Fala Professor”. Núria Cacete (2007) informa que o evento ocorreu em 1987 e reuniu cerca de dois mil participantes entre brasileiros e estrangeiros.

Na mesma década do I ENEG, Archela e Archela (2002) relatam que a Cartografia brasileira passava por uma fase de reformulação de suas bases teóricas por influência da

tradução do artigo de Jacques Bertin intitulado *O teste de base da representação gráfica*, em 1980, que introduziu as bases da Semiologia Gráfica no país. Segundo os autores, de 1985 a 1989, houve um significativo aumento das produções científicas relacionando a Semiologia Gráfica à Cartografia, culminando, na década de 1990, em um aumento de dissertações de mestrado voltadas à semiologia gráfica como metodologia de ensino de Geografia.

No entanto, Rossi (2019) afirma que essa metodologia não teve reflexos nas práticas escolares, mantendo-se, naquele momento, mais presentes nos trabalhos acadêmicos. A afirmação do autor confirma o que Oliva (2021 [1999]) revelou sobre um certo atraso, denominado pelo autor como um retardo, na elaboração e implantação das novas propostas educacionais da Geografia na educação escolar. Da mesma maneira, Cavalcanti (2008) denuncia que na prática do ensino de geografia, e consequentemente de cartografia, há o predomínio de uma pedagogia tradicional, pouco aberta a novidades que possam surgir no campo dessa disciplina. Sob essas condições, o mapa em sala de aula permanece como recurso de ilustração e não como fonte de conhecimento (FONSECA, 2004).

Nesse sentido, Cazetta (2018) avalia que a Cartografia Escolar entra, em meados de 1990, em um campo de disputa acerca de uma versão única para essa ciência, tanto no campo da pesquisa acadêmica como no campo da Geografia Escolar. A autora (2018) realiza essa avaliação com base na discussão sobre nove edições do Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares, ocorridas no intervalo do ano de 1995 a 2016. É, contudo, a partir da descrição de algumas temáticas debatidas em cada reunião dos colóquios em questão, que se encontram algumas evidências da falta de diálogo entre a metodologia predominante da Cartografia Escolar e a prática efetiva de sala de aula.

Para fundamentar essa afirmação, analisou-se, primeiramente, o tema principal dos colóquios e constatou-se que as três primeiras edições, ocorridas em 1995, 1996 e 1999, tratavam de Cartografia para crianças. No interior dessa temática, observa-se uma restrição etária dessas pesquisas e, além disso, Cazetta (2018) afirma o uso predominante dos pressupostos teóricos piagetianos e discussões que se voltavam para os conceitos de alfabetização cartográfica versus iniciação cartográfica.

Nota-se, portanto, que grande parte dessas pesquisas excluía toda uma gama de professores especialistas e, consequentemente, não eram capazes de promover alguma mudança no modo como os mapas eram trabalhados com os alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Juliasz (2021) explica, inclusive, que o método piagetiano, apesar de ter promovido contribuições para as pesquisas voltadas ao ensino de cartografia, apresentou limitações no campo do ensino de Geografia.

Vale destacar que é no interior da ciência geográfica que os estudantes em fase escolar têm a oportunidade de conhecer e aprender a Cartografia. Todavia, o panorama do ensino de Geografia até os anos de 1999 demonstrou que as reformas curriculares que buscaram um alinhamento mais atualizado em relação à produção científica da época tiveram poucos ganhos. Além disso, devido ao distanciamento teórico e metodológico entre as ciências geográfica e cartográfica, ambas conduziam suas pesquisas em educação de maneira independente e por diferentes perspectivas de análise, ocasionando, também, a falta de atualização das novas descobertas de ensino do mapa no interior das escolas. Apesar da importância em demonstrar a parcela de responsabilidade que a pesquisa e a produção científica têm sobre o resultado dos conteúdos que são mobilizados na escola, o cenário que compreende as décadas de 1980 e de 1990 revelou, conforme afirma Vitiello (2018), uma democratização autoritária no campo simbólico, cujas ações empreendidas conduziram a um esvaziamento do potencial crítico nos conteúdos de Geografia.

3.3 Geografia e Cartografia Escolar no século XXI: uma história em construção

A virada do século, mais do que uma simples passagem de ano, transformou-se em uma espécie de evento de caráter internacional para a área da educação. O aumento da expectativa sobre o futuro da educação se deu, contudo, a partir do Relatório Delors divulgado pela UNESCO (Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) ainda em 1998. O citado relatório, produzido a partir da Comissão Internacional de Educação para o século XXI, presidida pelo economista francês Jacques Delors, previa a necessidade de reformas educacionais que fossem capazes de promover o desenvolvimento das nações (BORGES, 2016).

A proposta, assim, foi assentada em pilares educacionais a serem cumpridos: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser*. De acordo com Borges (2016), essa é uma proposta de desenvolvimento educacional subjetiva e marcada pela meritocracia porque responsabiliza o indivíduo pela aquisição ou não dos subsídios necessários para sua empregabilidade. É, portanto, um relatório de alto teor ideológico que oculta os mecanismos de poder e os jogos de interesses envolvidos nesse ideal de educação.

No Brasil, a virada contou também com o impacto gerado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, formulados em 1998 para o ensino fundamental e em 2002 para o ensino médio, em continuidade ao projeto neoliberal de educação implementado pela Lei 9394/96. Esses documentos refletiram, assim como a política de revisão do livro didático anteriormente

tratada, um caráter autoritário e centralizador que, de acordo com Girotto (2017), resulta em um profundo ataque à autonomia da escola e do professor, em cortes de investimento e na precarização material das condições de trabalho dos profissionais da educação. Diante de uma proposta curricular de demasiado caráter ideológico e antidemocrático, o autor (2017) argumenta que o fracasso ou êxito da implantação do currículo passa a ser atribuído à gestão escolar e aos professores.

Diante desse cenário, Vitiello (2018) acrescenta que houve uma ampliação do Programa Nacional do Livro Didático concomitante a uma política voltada a criar e estender mecanismos de avaliação desses conteúdos. No entanto, o autor declara que, para a disciplina de geografia, houve um intervalo de nove anos, de 2000 a 2009, entre a distribuição dos livros didáticos de ensino fundamental e a dos livros do ensino médio.

Considerando, a partir disso, que o livro didático é um dos meios, ainda que não devesse ser, pelos quais as atualizações científicas e metodológicas em educação chegam às salas de aula, na prática o ensino de Geografia e, conseqüentemente, o de Cartografia passam por um longo intervalo de estagnação.

Ainda assim, as pesquisas em Cartografia Escolar avançavam e, em sua quarta versão, o Colóquio de Cartografia para Crianças passa a se chamar Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares, abarcando categorias etárias menos restritas (CAZETTA, 2018). Contudo, o intervalo entre a quarta e a quinta versão do colóquio também se amplia, ocorrendo aquela em 2001 e esta em 2007.

É, também, no ano de 2007 que ocorre a inclusão de uma categoria adicional de avaliação no PNLD, que consistiu em quantificar as representações cartográficas das coleções de livros didáticos candidatos à distribuição para os anos finais do ensino fundamental (RICHTER, 2010). Todavia, considerar a simples quantificação das representações espaciais nos livros didáticos como um avanço para a Cartografia Escolar seria demasiado pueril diante das aspirações dos pesquisadores dessa área.

Como resultado dessa primeira década do século XXI, Richter (2010) aponta um paradoxo entre os avanços científicos e a prática pedagógica vigente, destacando que, apesar das contribuições significativas da Teoria da Cognição de base piagetiana para Cartografia Escolar, seus efeitos foram limitadores para o potencial existente no ensino de Geografia. Logo, o autor (2010) sugere uma nova perspectiva teórica para a compreensão e produção do mapa baseada nos estudos de Vigotski. Com isso, Rossi (2019) aponta o trabalho de Richter como um marco no desenvolvimento da Cartografia Escolar brasileira.

Dessa forma, algumas evidências de mudanças no campo das discussões em Cartografia Escolar são apresentadas pelos novos temas propostos para as edições VII e VIII do Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares, ocorridos, respectivamente, em 2011 e 2013. Assim, o tema do sétimo colóquio tratou da *Imaginação e inovação: desafios para a Cartografia Escolar*, compondo alguns estudos que buscavam outros referenciais teóricos para além de Piaget e Bertin, e o do oitavo colóquio teve como tema o questionamento sobre *Para quem e para que a Cartografia Escolar: experiências e campos de saberes* (CAZETTA, 2018).

Nesse intervalo, propostas de uma Cartografia Escolar mais crítica e/ou mais artística tentavam ganhar espaço nas publicações acadêmicas. Em 2012, por exemplo, Jörn Seemann publica um artigo denominado *Subvertendo a Cartografia Escolar no Brasil*, no qual não recusa as formalidades euclidianas e projetivas do mapa porque propõe a necessidade do conhecimento tradicional para, então, subvertê-lo criticamente. O autor (2012) compara essa subversão com o trabalho de um artista, no qual o emprego da padronizações não se faz essencial para a transmissão de uma mensagem e, complementarmente, há a desnaturalização de realidades anteriormente impostas.

A expressão, portanto, da Geografia Cultural no campo da Cartografia Escolar demonstrava crescimento diante das novas discussões trazidas pelos encontros e colóquios. Há, ainda, a necessidade de trazer os comentários sobre a edição IX do colóquio, em 2015, coordenado pelo Professor Doutor Dênis Richter, que tratava sobre a temática dos *20 anos do Colóquio: percursos e perspectivas da Cartografia para Crianças e Escolares*. Cazetta (2018) relata que a edição nove aparentou ser o resgate de uma certa identidade da Cartografia Escolar brasileira e, como agravante, a edição dez continha a mesma proposta, o que a autora denominou como “síndrome do resgate”. Valéria Cazetta (2018) também traz à tona uma mudança nos objetivos propostos pelos colóquios: o atendimento das demandas de ensino vigentes. Tal objetivo se torna, nesse momento, curioso, haja visto que o ano de 2015, de acordo com Giroto (2017) traz o primeiro texto da Base Nacional Comum Curricular, contendo alto teor ideológico e baseado em interesses de grupos econômicos poderosos.

O contexto, conforme informações de Vitiello (2018), é de instabilidade democrática na produção de livros didáticos provocada por uma série de perseguições que partem tanto da mídia quanto da câmara dos deputados, do senado e das comissões de avaliação dos livros didáticos. Por parte da mídia, o autor (2018) relembra os casos em que fragmentos dos conteúdos de livros didáticos de Geografia foram tirados de contexto para atender o sensacionalismo midiático. Não raro, as denúncias relativas a esses fragmentos eram realizadas por políticos descontentes com o uso do livro como meio para informar os estudantes sobre os

apoio, também, de parte da sociedade civil. É o que demonstra o *Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas* (2022) ao apresentar em um dos seus estudos de caso o problema da autocensura docente. No Manual (2022) consta que a partir de 2018, com a entrada do presidente Jair Messias Bolsonaro, representante dos setores ultraconservadores da sociedade, foram intensificadas as perseguições contra professores das diversas redes, em todos os níveis de ensino, gerando uma onda de demissões e afastamentos de profissionais da educação.

Um dos aspectos que agravam essa situação é a onda de monitoramento por câmeras instaladas nas escolas (CANO, 2020). Por ser, a Geografia, uma disciplina escolar que aborda temas considerados, algumas vezes, controversos, as câmeras de vigilância limitam a autonomia dos docentes (CANO, 2020) e, conseqüentemente, promovem a autocensura, de forma que o docente decida pela supressão de conteúdos curriculares que possam levantar polêmicas (MANUAL DE DEFESA CONTRA A CENSURA, 2022).

Como consequência do abandono ao debate em sala de aula, abrem-se as portas para mais um recuo da Geografia Crítica no ensino, representando, também, um retrocesso na aprendizagem crítica da Cartografia. Convertido, novamente, na criticada Geografia dos Professores de Lacoste (2012), o ensino de Geografia se afasta de seu poder transformador da sociedade e, como agravante, perde pouco a pouco sua relevância como conteúdo científico, de maneira mais intensa que a do passado, momento em que a enciclopédia não estava na ponta dos dedos dos usuários da internet.

CAPÍTULO 4: RAZÕES PARA INVESTIGAR LACOSTE NA CARTOGRAFIA ESCOLAR ATUAL

Lacoste clamava por uma Geografia Escolar – uma outra “Geografia dos Professores” (LACOSTE, 2012) – que capacitasse os alunos a fazer análises espaciais, que despertasse o questionamento e a crítica e que difundisse o real conhecimento cartográfico como instrumento de poder. Logo, tornou-se uma referência possível aos estudos da Cartografia Crítica. Dessa forma, na presente pesquisa questiona-se quais são os trabalhos em Cartografia Escolar que trazem o autor para o campo teórico e metodológico do ensino do mapa? Quais são as tendências atuais de publicações científicas em Cartografia Escolar relacionadas aos argumentos de Lacoste?

Antes de tentar responder a esses questionamentos, contudo, revela-se a concepção de ensino de Geografia e de Cartografia que este trabalho defende e a forma como Lacoste interpretou essas ciências no campo da educação. Desse modo, ao realizar as análises dos resultados que serão encontrados, promove-se, também, a investigação da ocorrência ou não de pesquisas que se aproximam dos pressupostos defendidos por esta.

4.1 Concepção de educação, de ensino de Geografia e de ensino de Cartografia

Faz-se necessário, primeiramente, esclarecer a imprescindibilidade da apresentação da concepção de ensino de Geografia que este trabalho defende. Diante da naturalização da forma contemporânea das relações sociais e do percurso que têm tomado as transformações no espaço geográfico, o ensino de Geografia deve exercer, incansavelmente, um papel desmistificador no sentido de despertar o olhar para as intencionalidades políticas, econômicas e sociais envolvidas nessas relações. Isso não quer dizer, contudo, que a Geografia deva ter exclusividade como disciplina escolar transformadora da realidade social, mas sim que ela, como uma ciência social, não deve se abster dos debates considerados controversos, polêmicos ou contraditórios.

Nesse sentido, reviver alguns questionamentos e propostas de Yves Lacoste (2012) para a Geografia Escolar pode se mostrar conveniente mesmo após mais de 40 anos de seus escritos. Ante a um “retardo desnecessário” do avanço da Geografia Crítica no ensino (OLIVA, 2021 [1999]) e aos obstinados ataques que conquistaram, nos últimos anos, o impedimento da distribuição de livros didáticos que apresentavam conteúdos geográficos relacionados à teoria crítica (VITIELLO, 2018), constata-se que a corrente crítica do pensamento geográfico pouco alcançou as salas de aula.

Assim sendo, retorna-se a condições semelhantes à desaprovada Geografia dos Professores de Lacoste (2012), utilizada como instrumento de dissimulação das estratégias do Estado e dos demais grupos de poder. Contudo, esse retorno ao velho se apresenta agora em um contexto renovado, de rápidas transformações, de aparentes progressos e de uma aparelhagem ideológica engenhosamente apoiada por tecnologia da informação. Katuta (2019) considera esse contexto como um Apagão Pedagógico Global (APG), no qual os documentos oficiais da educação se apropriam de termos e conceitos relacionados à justiça social, igualdade de direitos e democracia, mas restringem a participação democrática nos processos que constituem uma educação efetivamente democrática.

Imaginar, contudo, que exista apenas a simples apropriação dos conceitos democráticos e libertadores sem que haja, também, uma violenta distorção de seus significados seria legitimar todas as produções resultantes desses documentos oficiais. Bourdin (1996) identifica essa linguagem oficial como um recurso comumente utilizado para amortecer as duras verdades, o que se conhece em linguística por eufemismo. O autor (1996, p. 2) traz alguns exemplos de como o discurso neoliberal distorce as palavras para produzir mensagens tranquilizantes em seus documentos, redefinindo o significado de palavras como “mercado, disciplina, trabalho, resultados, propaganda e desesperança” para “vida, cidadania, atividade, desempenho, comunicação e falta de perspectiva”, respectivamente.

Assim, acreditando que a esfera da vida é equivalente à esfera do mercado e que os resultados individualmente alcançados são unicamente de responsabilidade de seu esforço e desempenho pessoais, os sujeitos naturalizam e absorvem a “violência da mentira social” que consiste em “banalizar o inaceitável, impor o silêncio e a culpabilização das vítimas” sob o “mito da igualdade de oportunidades” (BOURDIN, 1996, p. 5). Logo, ainda que o resgate das denúncias de Yves Lacoste (2012) à Geografia dos Professores possa soar como um anacronismo nesse contexto neoliberal e que seu uso como teoria na busca de uma Cartografia Escolar crítica possa representar um novo espectro da “síndrome do resgate” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2016; CAZETTA, 2018) para o ensino de Geografia, sustenta-se, durante toda esta pesquisa, que a vertente crítica da Geografia e, conseqüentemente, da Cartografia não atingiu as salas de aula em sua plenitude.

Portanto, devido às investidas neoliberais que pretendem uma educação alienada, considera-se a necessidade de um ensino de Geografia que seja pautado em práticas voltadas para a vida em sociedade, resistindo diligentemente às teorias e métodos individualistas de ensino e aprendizagem, ainda que apresentem uma roupagem socializante. Assim, o movimento

das atividades em sala de aula não deve partir do individual para o coletivo, mas sim realizar o movimento inverso, ou seja, da atividade coletiva para a individual.

O sentido desse movimento, por si só, modifica o caráter da atividade e se enquadra com melhor ajuste na teoria histórico-cultural de Vigotski, mas exige um olhar atento. Há, segundo Duarte (2011), diferentes formas pelas quais vêm sendo apropriadas e interpretadas as teorias de Vigotski, de maneira que passam a descaracterizar o elemento político que esse autor soviético considerou importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Logo, algumas dessas apropriações exigem um grande esforço por parte de autores explicitamente antissocialistas em distorcer o caráter social da psicologia de Vigotski, afirma Duarte (2011). No entanto, o mesmo autor (2011, p. 2-3) também relata que algumas interpretações marxistas mais “abertas, não ortodoxas, antidogmáticas”, dentre outras, utilizam o recurso da omissão para descaracterizar e adaptar as ideias vigotskianas. Seja nos documentos oficiais ou nas bases teóricas e metodológicas que sustentam a educação contemporânea, tais posturas confirmam as afirmações de Katuta (2019) e Bourdin (1996) sobre a apropriação e distorção de linguagens e conceitos motivadas por interesses de grupos influentes e poderosos.

Nesse sentido, Duarte (2011) argumenta que a incorporação da psicologia construtivista à teoria de Vigotski nada mais significa do que legitimar a ideologia neoliberal, ainda que sob a forma aparentemente crítica de um discurso pós-moderno. Na presente pesquisa, no entanto, busca-se um ideal de educação oposto às concepções neoliberais individualistas de redução das realidades. Para tanto, é necessário compreender, a princípio, as formas que o fetichismo da individualidade (DUARTE, 2012) pode assumir no contexto educacional.

Duarte (2012), ao relacionar o fetichismo da individualidade ao fetichismo da mercadoria em Marx, revela que a naturalização da individualidade na sociedade capitalista esconde o aspecto essencial de que a conquista de uma individualidade deve ser parte de um processo educativo e autoeducativo deliberado e intencional. No entanto, o autor (2012) explica que essa individualidade fetichizada é considerada algo que comanda a vida das pessoas e as relações dessas pessoas com a sociedade. Logo, ao transpor essa naturalização para a educação, naturalizam-se também as teorias da aprendizagem baseadas no construtivismo, no *aprender a aprender*, que negam o atributo histórico e social do ato de ensinar e aprender, colocando em segundo plano o valor do conhecimento socialmente transmitido. Com isso, Martins (2012, p. 57) complementa:

O conhecimento, portanto, torna-se uma representação particular de um mundo reduzido, isto é, tomado também de modo particular, do que se deduz que para o

construtivismo inexistente um conhecimento objetivo, elaborado pelo gênero humano, a ser apropriado pelos indivíduos como condição básica para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A subjetivação e a particularização do conhecimento encerram um esvaziamento e um empobrecimento acerca da própria possibilidade de um saber racional, objetivo e universal sobre a realidade humana (...).

Não se trata, contudo, da negação do indivíduo no processo de ensino e aprendizagem, mas sim de compreender a subjetividade humana pela perspectiva marxiana que, de acordo com Saviani (2012), consiste, para o educador, em defrontar-se com um aluno concreto, e não com um indivíduo empírico cujas complexidades foram reduzidas ao simples, às suas determinações gerais.

Portanto, no tocante a uma proposta de um ensino de Geografia que faz o papel desmistificador das determinações neoliberais sobre a sociedade e considerando, assim como Lacoste (2012, p. 23) “que a articulação dos conhecimentos relativos ao espaço, que é a geografia, é um saber estratégico, um poder”, a opção por adotar a pedagogia histórico-crítica a partir da psicologia vigotskiana mostrou-se mais abrangente por não negar ou relegar a um segundo plano os conhecimentos e conteúdos historicamente já construídos pela sociedade, significando, para a Cartografia Escolar em especial, a abertura de um leque de possibilidades para o trabalho com mapas em sala de aula a partir das interpretações e reinterpretações que se pode promover por meio deles.

4.2 Como Lacoste interpretou a Cartografia no ensino de Geografia

Como professor de Geografia, Lacoste tentou compreender as diferenças entre a geografia ensinada nas escolas e a geografia utilizada como instrumento do Estado. Assim, o autor afirma que desde o século XIX pode-se considerar haver duas geografias: a dos Estados-maiores, cuja característica é o domínio de um saber estratégico por um pequeno grupo dominante que a utilizam como instrumento de poder; e a dos professores, “extirpada de práticas políticas e militares, como de decisões econômicas (pois os professores nisso não têm participação)” (LACOSTE, 2012, p. 31).

Essa divisão, percebida pelo geógrafo, não é uma exclusividade das ciências geográficas. Outros componentes escolares também podem ser considerados um saber estratégico para os grupos dominantes e, ao mesmo tempo, uma disciplina “enfadonha” (LACOSTE, 2012) em sala de aula, a exemplo da química, da biologia, da filosofia, da matemática etc., incluindo até a inocente disciplina da língua materna que, ao ser usada sem

critério ou cautela por um representante político, é capaz de estimular o ódio, a violência, a misoginia e diferentes formas de preconceito entre a sociedade civil, demonstrando que pela linguagem, também se faz uma guerra.

No entanto, Lacoste confere destaque à Geografia como instrumento de poder, justamente por ter observado que, na França, esse componente escolar era alheio aos debates de ordem crítica, ao contrário do que ocorria com a disciplina de história. Essa Geografia, a dos professores, tinha, segundo o autor, um caráter enciclopédico, com o objetivo de apresentar a nação aos estudantes, ao mesmo tempo em que servia para obscurecer as estratégias políticas, militares, econômicas e sociais. Nesse sentido, caracteriza a Geografia Escolar como um conhecimento cujo raciocínio não é necessário, bastando uma boa dose de memória aos estudantes.

A solução que Lacoste encontra para que esse *conhecimento poderoso* (YOUNG, 2007) possa fazer parte da vida e da consciência dos cidadãos é por meio do conhecimento cartográfico. O autor, desse modo, supõe que é mediante a aprendizagem da leitura de diferentes mapas, em diferentes escalas de análise, que os estudantes desenvolvem o raciocínio geográfico. Ao contrário da memorização dos aspectos geográficos, o raciocínio, de acordo com o autor, exige o entendimento do espaço e de suas transformações.

Para o geógrafo, a Cartografia é ciência essencial no interior da Geografia. Assim, afirma que “a carta é a forma de representação geográfica por excelência” (LACOSTE, 2012, p. 23) e jamais é elaborada de forma gratuita ou desinteressada. Em outras palavras, a carta contém intencionalidades e é meio de dominação. Dessa forma, o Yves Lacoste relembra os grandes investimentos estatais para elaborar cartas do território cujo domínio político e matemático do espaço representado era essencial para os especialistas. Por essa razão, diz que durante um longo período, essas informações contidas nas cartas eram confidenciais.

Quando os mapas produzidos pelo Estado puderam chegar às escolas, o geógrafo entende que o Estado deixa de se preocupar em esconder suas cartas e seu conteúdo estratégico, porque bastava que não se ensinasse a lê-las. Essa visão do autor fica mais clara quando afirma:

Após várias experiências desastrosas, o aprendizado da leitura de cartas aparece como tarefa prioritária para os militantes, num grande número de países. No entanto, na maioria dos países de regime democrático, a difusão de cartas, em qualquer escala, é completamente livre, assim como a dos planos da cidade. As autoridades perceberam que poderiam colocá-las em circulação, sem inconveniente. Cartas, para quem não aprendeu a lê-las e utilizá-las, sem dúvida, não têm qualquer sentido, como não teria uma página escrita para quem não aprendeu a ler. (LACOSTE, 2012, p. 38)

A partir dessa análise da situação da Cartografia no interior da geografia dos professores, o autor pergunta os porquês de não se ensinar a ler uma carta, a trabalhar com escalas, a esboçar o plano do bairro, a comparar as diferenças entre bairros, a se orientar no espaço e a escolher diferentes itinerários. E, ainda que esses conteúdos passem a figurar os currículos escolares, Lacoste acredita que há uma grande propensão de que os professores reproduzam a geografia de seus mestres, já ultrapassadas.

A forma como o autor interpretou a Geografia Escolar, considerando-a apolítica, merece uma atenção especial na presente pesquisa, porque este trabalho tem buscado evidenciar as intencionalidades contidas tanto nas políticas educacionais como no interior das práticas escolares. Assim, sua crítica a uma geografia descritiva, que tinha a função de apresentar a nação aos estudantes, já se configura como uma importante estratégia política no sentido de disciplinar a população e inspirar sentimentos nacionalistas e patriotas que fortaleçam a união e defesa do território.

Entretanto, não se pode negar os importantes questionamentos que o geógrafo faz sobre o ensino de cartografia na Geografia Escolar. Apesar de focar no problema da leitura e uso das cartas e mapas, deixa evidente que aspira por uma Cartografia que estimule a reflexão, o raciocínio geográfico e a análise crítica do espaço, conferindo aos estudantes, à sociedade, o acesso às ferramentas estratégicas de poder. É nesse sentido que as proposições de Lacoste se mantêm atuais para se pensar o ensino da cartografia no Brasil e, embora não seja o único autor a elaborar propostas desse teor, Yves Lacoste ainda faz parte de um repertório da Geografia Crítica alimentado por diversos escritores da História do Pensamento Geográfico no país.

CAPÍTULO 5: PERCURSO DA PESQUISA

Para verificar a influência de Yves Lacoste nas pesquisas acadêmicas sobre Cartografia Escolar, optou-se pelo método bibliométrico devido ao volume de documentos que foram investigados neste trabalho. As pesquisas acadêmicas verificadas são compostas de artigos em periódicos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, sendo todas elas produzidas no Brasil a partir do ano de 2010.

De acordo com Andrade (2022), as pesquisas bibliométricas possibilitam o estudo da estrutura e da dinâmica dos campos científicos, a identificação de redes acadêmicas, de intensidade das relações entre as produções e de interação entre pesquisas. Contudo, a autora adverte que devem ser consideradas algumas desvantagens nesse tipo de pesquisa, para que o pesquisador possa recorrer a outros métodos caso julgue necessário: falhas na validação dos dados, indexação equivocada, literatura obsoleta, cobertura errônea de banco de dados e, em revistas bem indexadas, elitismo na literatura acadêmica.

Nesse sentido, Sousa Neto (2021, p. 3) adverte para os riscos de se manejar a documentação acadêmica a partir desses novos e mais rápidos meios tecnológicos, como o de “nos conduzir de mãos atadas a uma ventriloquia empirista que, ao fim e ao cabo, representam um historicismo positivista de sofisticada aparência”. Isto posto, houve a decisão de conduzir o presente trabalho com profundas e cuidadosas considerações, partindo de investigações que dependem menos das respostas automáticas dos bancos de dados e mais do conteúdo no interior dos documentos encontrados. No entanto, é importante destacar que essa estratégia não livra o pesquisador da dependência dos algoritmos de busca no interior dos repositórios eletrônicos e, assim, volta-se a considerar as desvantagens apontadas tanto por Andrade (2022) como por Sousa Neto (2021).

Ainda assim, em comparação a um modelo manual de pesquisa em periódicos e demais trabalhos acadêmicos, obtém-se um número maior de resultados e, com auxílio das tecnologias, é possível relacionar análises quantitativas a análises qualitativas (ANDRADE, 2022).

5.1 Metodologia

Alvarado (2007) realiza uma investigação sobre a história da bibliometria como método de quantificação da pesquisa científica em todo o mundo. O autor relata, porém, que nem sempre foi utilizado o termo bibliometria para este fim. Nomes como *cientometria*, *infometria*

e *bibliografia estatística* foram empregados por diversos pesquisadores que faziam uso das métricas bibliográficas em seus trabalhos.

No entanto, Alvarado (2007) nos conta que foi o francês Otlet, em 1934, quem estabeleceu a bibliometria como método investigativo de uma nova disciplina científica que estava construindo, chamada *Bibliologia* e definida como "uma ciência geral que compreende o conjunto sistemático dos dados relativos à produção, conservação, circulação e uso dos escritos e dos documentos de toda espécie" (ALVARADO, 2007, p. 185).

O uso da bibliometria como método investigativo é um grande facilitador para que o pesquisador possa lidar com a quantidade de dados encontrados em repositórios eletrônicos de instituições de pesquisa e bases de dados de artigos científicos. No entanto, os trabalhos mais atuais que fazem uso do método realizam, em conjunto, o mapeamento, a análise e a interpretação dos dados coletados, como observado nas teses de Queiroz Filho (2018) e de Andrade (2022).

Entretanto, faz-se necessário alertar para o fato de que a pesquisa bibliométrica, apesar de uma antiga história de evolução, ainda tem muitas limitações, inclusive de ordem quantitativa. É o que Sarah Huggett (2013) afirma quando trata da sobrecarga de informação e das falhas de filtragem dos documentos nos repositórios eletrônicos. Segundo a autora, muitas soluções para essas limitações têm sido pensadas a partir de indicadores de performance das revistas eletrônicas.

Nesse sentido, ao encontrar uma solução quantitativa para um problema quantitativo, coloca-se sob responsabilidade individual das revistas eletrônicas a adequação à cada ferramenta de busca existente no mercado da pesquisa científica, fato que relembra duas das desvantagens do uso da bibliometria apontadas por Andrade (2022): elitismo acadêmico, cobertura errônea dos bancos de dados, porque parte das ferramentas não leva em conta as diferentes normas técnicas de cada país.

Diante dos obstáculos acima destacados, o presente estudo fez uso de algumas estratégias para reduzir a dependência de um único banco de dados bibliográfico, coletando os artigos acadêmicos por meio do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que possui grande cobertura tanto bancos de dados nacionais como internacionais, coletando as teses e dissertações tanto via Banco de Teses e Dissertações da CAPES como via Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e, finalmente, realizando uma varredura de documentos não contemplados nesses bancos de dados com o uso da ferramenta Google Acadêmico.

5.2 Procedimentos

Os procedimentos metodológicos da presente pesquisa foram realizados em três etapas distintas: revisão bibliográfica, seleção e organização dos dados e análise dos resultados.

A revisão bibliográfica, primeira etapa do trabalho, consistiu em um embasamento teórico por meio da História do Pensamento Geográfico em que se pretendeu contextualizar a Geografia, a Cartografia e a Cartografia Escolar brasileiras no recorte de tempo selecionado para esta pesquisa. Diante desse embasamento histórico e teórico, iniciou-se, ainda na etapa de número 1, a bibliometria a partir de artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado que citaram o autor Yves Lacoste, em temas ligados à Cartografia Escolar brasileira a partir de 2010.

A etapa de número 2 correspondeu à seleção e organização dos dados, traduzindo-se na coleta, normalização, estabelecimento de relação entre os dados e elaboração de representações gráficas capazes de evidenciar tendências e interações entre as publicações. Durante essa minuciosa etapa, a normalização dos dados foi uma fase crucial para a obtenção de resultados precisos. Isto porque, ao realizar o download de documentos em diferentes bancos de dados de revistas eletrônicas e de repositórios acadêmicos, nem sempre foi possível encontrá-los em um mesmo padrão de organização.

Enfim, a etapa de número 3 foi responsável por responder quantos foram os trabalhos em Cartografia Escolar que referenciaram o autor em questão, possibilitando a identificação de seus autores e suas autoras, viabilizando a identificação de fluxos de produção e tendências de crescimento ou decrescimento e, finalmente, permitindo a elaboração de uma análise qualitativa a partir dos dados obtidos para a realização de uma contextualização dos resultados.

A representação das etapas desta pesquisa é apresentada no fluxograma da figura 2.

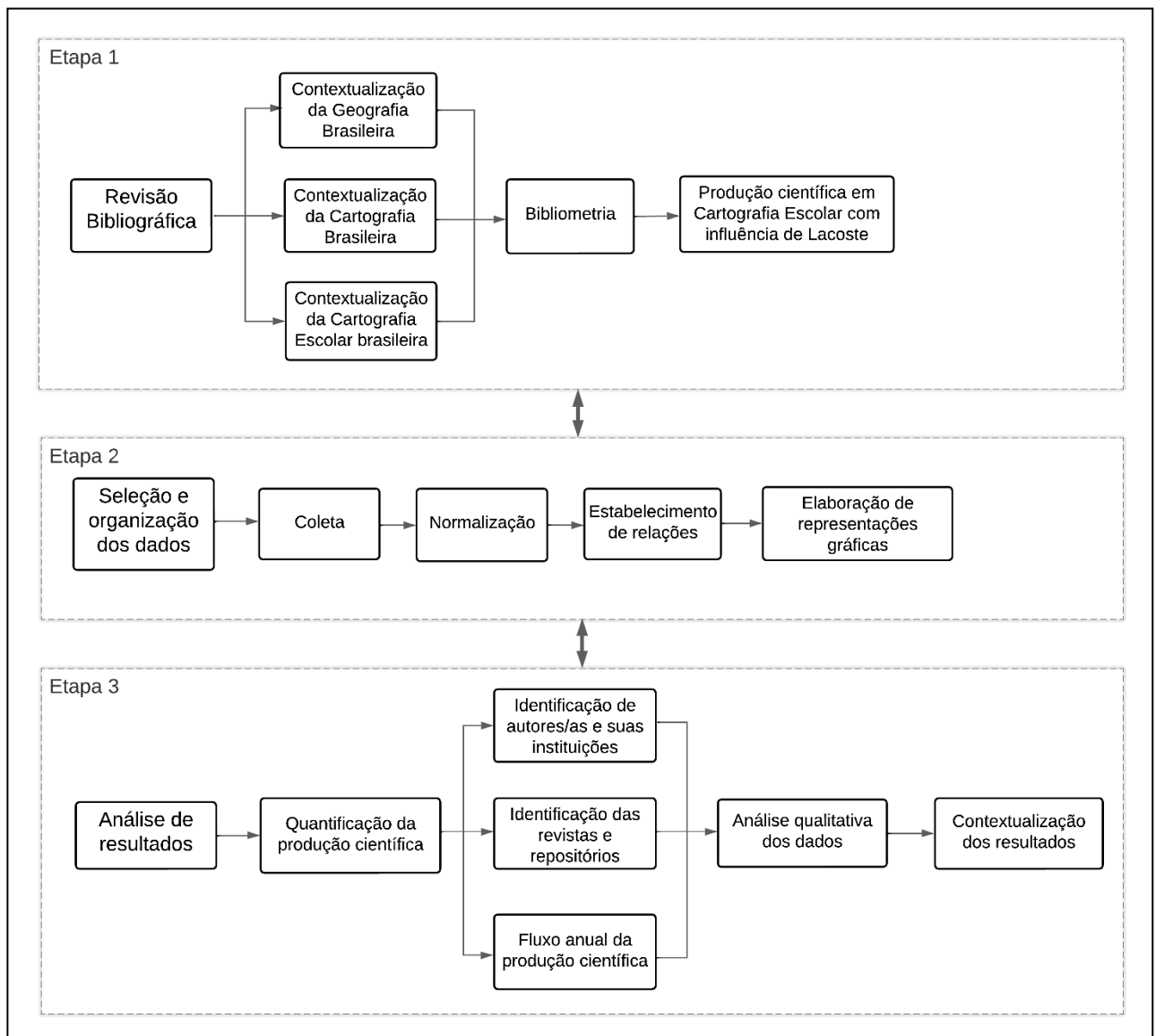


Figura 2: Fluxograma das etapas da pesquisa

Fonte: Elaboração da autora

5.3 Fundamentação Teórica

Conforme apresentado no capítulo 3 deste trabalho, após a virada do século XX para o XXI houve uma preocupação maior em se buscar um alinhamento da Cartografia Escolar à corrente crítica da Geografia. Esta última já se esforçava para ganhar espaço nas salas de aula a partir da exigência de participação nas decisões vinculadas à elaboração dos documentos e propostas curriculares oficiais. No entanto, na primeira década dos anos 2000, a Cartografia Escolar se mostrou mais aproximada às pedagogias construtivistas (CAZETTA, 2018), apresentando limitações para um ensino de Geografia que se pretendia transformador da sociedade.

De 2010 a 2015, experimenta um curto período de abertura a novas propostas teóricas e metodológicas para, então, realizar um movimento de retomada de antigos trabalhos (CAZETTA, 2018). Diante desse cenário, a busca por referenciais teóricos do século XXI que se preocuparam em encontrar um melhor alinhamento entre a Geografia Crítica e a Cartografia Escolar resultou em três principais teses de doutorado que utilizaram argumentos de Lacoste como base para justificar a importância de uma renovação no ensino de Cartografia nas escolas.

Em primeiro lugar, encontra-se a tese de doutorado de Fonseca (2004), que tem inspirado as demais teses e dissertações do tema, procurou responder se haveria um desenvolvimento da cartografia em consonância com a renovação da Geografia e se esse desenvolvimento alcançou as salas de aula em algum momento. A base para seu estudo foi aprofundar-se nas correntes da Cartografia Teórica, apoiando-se em trabalhos de muitos pesquisadores preocupados com o desenvolvimento da cartografia brasileira. A partir de suas pesquisas, concluiu que até o momento da escrita de sua tese, não havia relações produtivas entre Cartografia e Geografia.

Um trabalho mais recente encontrado é o de Rossi (2019), que apresenta uma revisão bibliográfica de teses em Cartografia Escolar a partir de 1978 até o ano de 2010. O autor buscou investigar os paradigmas cartográficos, em especial os que refletiam na Geografia Escolar, que surgiram nesse recorte temporal e suas relações de rompimento e conciliação com uma Geografia renovada. Durante sua pesquisa, constatou que a inserção da tecnologia na produção e representação cartográfica aumentou a superficialidade das análises e apenas reconfigurou a velha matriz cartesiana/euclidiana de representações. Assim, conclui que as produções por ele analisadas até 2010 ainda estão voltadas para a crítica de uma Cartografia Escolar pouco significativa para os estudantes e, muitas vezes, desalinhada das produções teóricas em Geografia. Ainda assim, após a virada do século XX para o XXI, encontra alguns trabalhos que evoluem, pouco a pouco, para um melhor alinhamento entre a Cartografia Escolar e a Geografia renovada.

Contudo, é a tese de Richter (2010) que ao resgatar os conceitos também tratados por Yves Lacoste (2012), como *raciocínio geográfico* e *escala de análise*, consegue aproximar teoria e método na busca pela consciência espacial e social dos alunos. Em sua proposta metodológica, revela uma preocupação com o ensino de cartografia em geografia: “Será que o ensino de Geografia tem formado alunos com interpretações/análises críticas sobre o espaço?” (RICHTER, 2010, p. 300). Essa pergunta, portanto, revelou-se importante para uma “virada” teórico-metodológica na Cartografia Escolar. Foi, também, considerada por Rossi (2019) como

um marco na Cartografia Escolar brasileira, comparável ao que representou Livia de Oliveira em 1978.

Diante do exposto, verifica-se que as preocupações de Yves Lacoste com o ensino de Geografia ainda apresentam relevância para as pesquisas em Cartografia Escolar e, com isso, entende-se necessário realizar um trabalho que investigue a continuidade dessas propostas sob influência de um autor que se mostra atemporal para as discussões da Geografia e Cartografia escolares.

5.4 Resultados preliminares

Durante a etapa de número 1, referente à busca de artigos científicos, teses e dissertações em repositórios eletrônicos, foram realizadas as tentativas de filtragem a partir dos termos *Cartografia Escolar AND Yves Lacoste*, *“Cartografia Escolar” AND Yves Lacoste*, somente *Cartografia Escolar* ou *“Cartografia Escolar”*. Com exceção da ferramenta Google Acadêmico, nenhum dos outros bancos de dados retornaram resultados para a busca contendo os termos *Cartografia Escolar AND Yves Lacoste*, mesmo quando utilizada a busca avançada e recursos como isolar os termos entre aspas. Dessa forma, na etapa de número 1 foram recolhidos, a partir da busca por *“Cartografia Escolar”*, 148 artigos no Portal de Periódicos da CAPES, 87 documentos entre teses e dissertações no banco da BDTD, 97 documentos entre teses e dissertações no Catálogo da CAPES e, por fim, a partir da busca por *“Cartografia Escolar” AND Yves Lacoste*, 232 documentos de natureza diversa via Google Acadêmico, totalizando um universo de 564 documentos, todos a partir do ano de 2010, para ser manualmente filtrados.

Além disso, para o nível de análise pretendida neste trabalho, aquela que investiga o interior do documento, as informações dos bancos de dados não são suficientes e, por isso, o pesquisador deve se dirigir diretamente ao repositório da universidade para abrir ou fazer o *download* de cada documento, no caso das teses e dissertações, ou, no caso dos artigos científicos, acessar os documentos por meio das revistas eletrônicas. Esse procedimento foi necessário devido a algumas limitações impostas pelos métodos de coleta automática. Além de grande parte dos bancos de dados não fornecerem acesso às bibliografias referenciadas pelos autores, a investigação pretendida nos objetivos deste trabalho, referente à busca de conceitos e termos mais utilizados pelos autores, exigiu o exame de arquivo por arquivo.

Durante o desenvolvimento da etapa 2 do trabalho, muitos desafios foram encontrados, impossibilitando a automatização de diversas tarefas previstas no projeto de pesquisa. Dentre os obstáculos, os mais comuns foram: a incompatibilidade entre os bancos de dados, constando,

por exemplo, o nome do autor no campo em que deveria estar escrito o título do trabalho ou vice-versa; repositórios fora do ar, impossibilitando o acesso ao documento; repositórios que transferiram os arquivos para endereços eletrônicos não encontrados; alto nível de segurança dos documentos, impedindo, em alguns deles, buscas por palavras-chave.

A primeira filtragem manual dos 564 documentos que tratavam do tema da Cartografia Escolar foi voltada para a seleção daqueles em que Yves Lacoste foi referenciado. Dos 148 artigos retornados pelo Portal de Periódicos da CAPES, 21 referenciavam o autor. Dos 87 documentos retornados pela busca na BDTD e dos 97 retornados pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 16 e 9 referenciaram Lacoste, respectivamente, excluindo-se os documentos que se repetiram no segundo. A varredura feita por meio do Google Acadêmico, que retornou 232 documentos, resultou em 26 artigos e 27 teses e dissertações que referenciavam Yves Lacoste. Assim, trabalhou-se com um universo de 99 documentos, sendo 47 artigos e 52 dissertações e teses.

Durante o ano de 2022, foram incluídos apenas artigos, teses e dissertações que constavam nos bancos de dados até o primeiro semestre do referido ano. Com isso, não foram encontrados artigos em Cartografia Escolar que referenciaram Yves Lacoste para o ano de 2022.

Dentre os bancos de dados, pode-se considerar o Google Acadêmico o mais paradoxal no sentido de que foi possível aproveitar quase todas as teses, dissertações e artigos retornados na pesquisa, no entanto, o número de documentos que compunham programas de disciplinas acadêmicas, apresentações de aulas, resumos e resenhas de livros, dentre outros, gerou sobrecarga de informação (HUGGETT, 2013). Os filtros automáticos do Google não foram suficientes para eliminar o problema e, como agravante, retiravam parte dos documentos úteis para a pesquisa.

Ainda durante essa etapa, dos artigos científicos foram coletados os dados de nome dos autores, sexo, formação, instituição formadora, título do artigo, palavras-chave, resumo do artigo, revista, ano de publicação, principais conceitos e termos utilizados no desenvolvimento do artigo e as referências bibliográficas, como demonstra a figura 3. Uma pequena diferença entre os dados coletados nas teses e dissertações foi a inclusão do campo *tipo de documento* (Dissertação ou Tese) e do *orientador da pesquisa*, demonstrado na figura 4.

<i>Autor/a</i>	<i>Sexo</i>	<i>Formação do/a autor/a</i>	<i>Instituição de Formação</i>			
<i>Título</i>	<i>Palavras-chave</i>	<i>Resumo</i>	<i>Revista</i>	<i>Ano de Publicação</i>	<i>Principais conceitos e termos</i>	<i>Referências Bibliográficas</i>

Figura 3: Dados recolhidos de artigos em Cartografia Escolar que citaram Yves Lacoste
Fonte: Elaboração da autora

<i>Autor/a</i>	<i>Sexo</i>	<i>Formação do/a autor/a</i>	<i>Instituição de Formação</i>	<i>Título</i>	<i>Palavras-chave</i>	
<i>Resumo</i>	<i>Instituição</i>	<i>Ano de Publicação</i>	<i>Tipo (Dissertação ou Tese)</i>	<i>Orientador/a</i>	<i>Principais conceitos e termos</i>	<i>Referências Bibliográficas</i>

Figura 4: Dados recolhidos de dissertações e teses em Cartografia Escolar que citaram Yves Lacoste
Fonte: Elaboração da autora

Como resultados preliminares dessa coleta de dados, observou-se um número maior de publicações masculinas, tanto em artigos científicos como nos trabalhos que dizem respeito às teses e dissertações. Assim, diante de um universo de 47 artigos e um total de 53 autores e coautores, verifica-se a presença de 33 autores e coautores do sexo masculino e 20 do feminino. Da mesma maneira, diante de um universo de 52 teses e dissertações, constata-se um total de 21 trabalhos realizados com autoria feminina e 31 com autoria masculina.

Dentre as Teses e Dissertações produzidas, foi possível identificar quais foram as instituições em que as autoras e autores que referenciaram Lacoste nas pesquisas sobre Cartografia Escolar defenderam seus trabalhos. Logo, no período compreendido ente 2010 até o primeiro semestre de 2022, as dez instituições em que mais foram encontrados trabalhos que correspondem ao recorte desta pesquisa foram a Universidade de São Paulo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Goiás, Universidade Estadual Paulista, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade do Oeste do Paraná, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade de Brasília, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

De modo similar, foi possível quantificar os trabalhos por orientador(a) e, como resultado, obteve-se sete orientadores que apareceram mais de uma vez nos trabalhos que citaram Lacoste como fonte, sendo eles Sônia Maria Vanzella Castellar, Roberto Cassol, Regina Araújo de Almeida, Mafalda Nesi Francischett, Vinícius da Silva Seabra, Denis Richter e Mirian Aparecida Bueno.

Dentre os artigos, os temas mais discutidos correram sobre linguagem cartográfica, formação de professores, formas de representação e uso de geotecnologias no ensino. Por outro lado, as teses e dissertações investigaram uma gama maior de assuntos, dentre eles as metodologias de ensino do mapa ou propostas metodológicas, formação de professores, uso de geotecnologias no ensino de cartografia e, também, linguagem cartográfica.

Para realizar a coleta dos termos e conceitos mais utilizados no corpo de texto dos artigos, dissertações e teses, foi utilizado o recurso de *Nuvem de Palavras* disponível em plataforma on-line e gratuita no site *wordclouds.com*. O site aceita o carregamento do documento em formato *pdf* (Portable Document Format), realiza a contagem de palavras e quantifica as palavras que se repetem. No entanto, o recurso não identifica termos e conceitos completos e, assim, a busca manual pelas palavras que acompanham os termos mais repetidos deve ser feita pelo pesquisador.

Nesse sentido, optou-se por investigar as categorias e conceitos caros à Geografia e à Educação. Um exemplo de como foram tomadas essas decisões pode ser descrito quando se encontrava a palavra *espaço* como um dos termos mais repetidos. A pergunta que foi feita ao encontrar essa categoria era “*qual espaço?*”. Assim, houve a possibilidade de identificar quando os autores utilizavam as categorias de forma mais genérica ou quando procuravam trabalhar com conceitos específicos. Contudo, a análise de termos, categorias e conceitos por palavras-chave não é capaz de revelar o sentido real em que foram empregados, pelos autores, em seus textos. Voltando ao exemplo da palavra *espaço*, Corrêa (2000) afirma que até mesmo no interior de uma mesma corrente de pensamento, a Geografia Crítica, o conceito de *espaço geográfico* recebe definições diversas. Portanto, essa investigação serve apenas para oferecer algumas pistas sobre os assuntos mais recorrentes tratados pelos autores que referenciaram Lacoste em suas pesquisas sobre Cartografia Escolar, necessitando de complemento na análise para identificar as correntes de pensamento defendidas.

Quanto às categorias e conceitos da área de educação, os termos mais repetidos que passaram por investigação foram aqueles ligados aos modelos teóricos recorrentemente utilizados na Cartografia Escolar brasileira que, de acordo com Barbosa (2018), inicia com a Epistemologia Genética de Jean Piaget, perpassa pela Semiologia Gráfica de Jacques Bertin e pela Teoria Simbólica do Dialogismo de Mikhail Bakhtin, alcança a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, a Teoria da Complexidade de Edgar Morin e a Teoria do Ensino Desenvolvidor de Davydov.

Em alguns dos trabalhos analisados, certos termos importantes para a Geografia e para a Educação foram descartados quando não se referiam a categorias e conceitos de nenhuma

dessas áreas. Como exemplo, tem-se o uso da palavra *meio*, descartada quando utilizada recorrentemente com o sentido de “mediante”, “com o auxílio de”, “por intermédio de”, “forma”, “maneira”. Outras duas palavras que foram utilizadas em sentidos diversos foi *relação* e *desenvolvimento*, sendo a primeira descartada quando semanticamente usada como “em se tratando de” e a segunda quando utilizada no sentido de delimitar o tempo e a evolução da pesquisa.

CAPÍTULO 6: ANÁLISE DOS RESULTADOS

Diante dos resultados preliminares, as questões principais que se impuseram foram as de como a geografia tem incluído o debate crítico nos trabalhos sobre Cartografia Escolar e se o fato de os artigos, teses e dissertações conterem referências a Yves Lacoste agrega a esses trabalhos algumas das discussões mais relevantes para o autor no que diz respeito a educação geográfica. Nesse sentido, consideram-se como principais temas da Cartografia Escolar abordados por Lacoste o desenvolvimento do *raciocínio geográfico* dos estudantes por meio da *leitura de mapas e cartas em diferentes escalas*, o desenvolvimento de uma *reflexão crítica* a respeito das *intencionalidades* envolvidas nas *representações cartográficas oficiais*, a promoção de um *pensamento crítico* a respeito das *diferenças entre os lugares* e, de modo mais generalizado, a construção de uma *cartografia que estimule a reflexão* dos estudantes escolares e que lhes confirmem *poder*.

Dessa maneira, ainda que os autores das pesquisas aqui investigadas tenham optado pelo uso de uma das referências que representou a difusão das discussões da Geografia Crítica brasileira, torna-se necessário realizar uma investigação mais profunda no sentido de identificar algumas interpretações que têm sido feitas a respeito dos temas mais caros para esse autor, referidos no parágrafo anterior.

Para isso, optou-se por iniciar as discussões sobre as categorias, conceitos e termos da Geografia mais utilizados pelos autores, analisando em que medida essas palavras-chave podem estar relacionadas com as proposições do autor. Posteriormente e não menos importante, realiza-se o esforço em investigar as correntes pedagógicas defendidas por esses autores e como elas se encaixam em uma educação geográfica que pretenda uma reflexão crítica dos aspectos políticos intrínsecos dessa ciência.

A partir dessas duas etapas de verificação dos resultados, há uma tentativa de identificar os sujeitos dessas pesquisas e suas respectivas instituições formadoras para, enfim, estabelecer as algumas relações entre essas produções.

6.1 Categorias, conceitos e termos da Geografia mais utilizados

Antes de iniciar a contagem dos resultados, há que se discutir, ainda que brevemente, a necessidade da investigação das categorias e conceitos da Geografia que foram utilizadas pelos autores das pesquisas científicas em Cartografia Escolar que optaram por citar Yves Lacoste em seus trabalhos. Nesse sentido, pressupõe-se que cada um dos autores buscou representar a

realidade, ou aproximar-se da realidade, por meio do uso de conceitos e definições que, segundo Ruy Moreira (2011), não devem ser confundidos com o real, mas devem buscar a melhor aproximação dele. De forma complementar, Moreira (2011, p. 108) destaca que:

A ciência é uma forma de representação que vê e organiza o mundo através do conceito, restringindo a relação entre a imagem e a fala a esse nível de representação. O conceito vem basicamente de nossa relação lógica – intelectual – com o mundo num ato de racionalização dos dados sensíveis. Todo conceito tem de um lado forte ligação com os princípios lógicos que o norteiam e de outro com a categoria através da qual intervém. De modo que princípios lógicos, conceitos e categorias são, assim, os elementos essenciais da construção da representação científica. (...) todos eles são a expressão da razão em sua tarefa de organizar os dados da percepção sensível num conceito de mundo (ou do mundo como um conceito científico e produto da razão).

Partindo desse pressuposto, entende-se que tanto nas teses e dissertações como nos artigos científicos, seus autores realizaram escolhas de conceitos que os aproximavam de suas concepções teóricas e políticas, demonstrando, por meio deles, intencionalidades em seus trabalhos.

De modo geral, as representações visuais dos termos mais utilizados pelo conjunto de autores, tanto nos artigos como nas dissertações e teses, tiveram um resultado semelhante. No entanto, ao analisar os dados dispostos em tabela (ver tabela 1), notam-se algumas diferenças. A seguir, as figuras 5 e 6 apresentam os termos mais recorrentemente utilizados nos artigos e dissertações e teses investigados nesta pesquisa, respectivamente:



Figura 5: Nuvem de palavras dos termos mais utilizados pelos autores de artigos em Cartografia Escolar que citaram Yves Lacoste no período de 2010 a 2022.
Fonte: Wordcloud.com - Elaboração da autora.

Assim, diante dos resultados obtidos pela contagem de palavras-chave e expressões mais utilizadas pelos autores das dissertações e teses (tabela 4), nota-se uma preocupação em lidar com a categoria *espaço* e sua conceituação. Dos 52 trabalhos investigados, 37 utilizaram essa categoria recorrentemente em seus textos e 36 destes trabalharam com o desdobramento dessa categoria, utilizando o conceito de *espaço geográfico* de forma enfática. Além desse desdobramento, em 21 dessas pesquisas houve um aprofundamento para o conceito de *espaço vivido*. Esses desdobramentos podem indicar que boa parte desses trabalhos está alinhado à ideia de espaço social que, de acordo com Braga (2007), se alinha com a tríade do espaço proposta por Lefebvre: *espaço percebido*, ligado às práticas espaciais de produção e reprodução; *espaço concebido*, que se refere ao espaço do poder dominante no campo ideológico; e o *espaço vivido*, que une as experiências da cultura e do imaginário, constituindo o espaço de representações.

Diante dessa conceituação de espaço vivido, compreende-se que seu uso nas pesquisas que se referem à Cartografia Escolar tenha recebido atenção especial, representando cerca de 40% dos trabalhos acadêmicos investigados.

Categorias como *paisagem*, *região*, *território* e *lugar* foram utilizadas com menor recorrência e, em boa parte dos trabalhos, de maneira genérica, não passando por grandes esforços de conceituação. Assim, tem-se 4 e 3 trabalhos que utilizaram repetidamente a palavra *paisagem* e *território*, respectivamente, apenas 1 que discutiu com maior atenção a categoria de *região* e 10 pesquisas que se aprofundaram na categoria *lugar*, das quais 3 realizaram um aprofundamento maior no conceito de *lugar de vivência*.

Ainda tratando dos termos recorrentes nas dissertações e teses, observa-se a grande atenção dos autores aos temas do *ensino de geografia*, repetido muitas vezes em 43 dos 52 trabalhos examinados, *cartografia escolar*, que ganhou ênfase em 31 pesquisas, *geografia*, *cartografia* e *linguagem cartográfica* que ganharam, cada uma das palavras, destaque em 25 teses e dissertações. Para o termo *geografia*, houve um desdobramento para *geografia escolar* que ganhou maior visibilidade em 16 trabalhos.

Houve, contudo, 13 pesquisas que trataram a palavra *mapas* de forma mais genérica. Algumas delas, buscaram falar um pouco de cada tipo de mapa. Outras, utilizaram a palavra sem fazer qualquer conceituação e, por isso, não houve grandes desdobramentos e discussões sobre o termo.

No que diz respeito aos artigos científicos, a palavra *geografia* e *mapas* (ou *mapa*) foram as que mais tiveram um uso genérico, apresentando grande frequência em 34 e 28, respectivamente, dos 47 artigos investigados. As demais categorias foram desdobradas em

conceitos em boa parte dos artigos, a exemplo da categoria *espaço*, com uso recorrente em 30 artigos científicos e desdobrada no conceito de *espaço geográfico* e *espaço vivido* em 24 e 18 deles, respectivamente. Nota-se, assim como nas teses e dissertações, que a noção de *espaço vivido* recebe grande atenção em cerca de 38% dos artigos analisados, denotando similaridades entre as produções acadêmicas em questão.

O termo *ensino de geografia* também apresenta relevância entre os autores de artigos, porém o uso da expressão *linguagem cartográfica* é realizado em menor grau, quando comparado seu uso nas dissertações e teses, nesse tipo de produção, com ênfase em menos de 25% delas. Outra diferença grande entre os termos que se repetiram de maneira desproporcional nos distintos tipos de produção foi o destaque conferido ao conceito de *raciocínio geográfico* e/ou *raciocínio espacial* – amplamente abordados por Yves Lacoste (2012). Nas produções acadêmicas referentes às dissertações e teses, o conceito recebe ênfase em 40% dos trabalhos, no entanto, nos artigos científicos, em apenas 10%.

A palavra *crítica* ou *crítico* recebeu destaque em apenas 15% das teses e dissertações e em 9% dos artigos científicos investigados, não significando, contudo, que apenas essas produções sejam alinhadas à teoria crítica da Geografia e da Pedagogia.

É importante esclarecer que a contagem aqui exposta dos trabalhos que conferiram ênfase a determinadas categorias, conceitos e termos que fazem referência à Geografia não considera as pesquisas que fizeram pouco uso dessas palavras. A menção escassa e isolada dos termos não foi interpretada, neste trabalho, como uma tentativa do autor de colocá-los em evidência.

6.2 Correntes pedagógicas defendidas

Por meio, também, da averiguação das categorias, conceitos e termos mais caros para a área da educação, realizou-se o esforço de investigar as correntes pedagógicas com as quais a maior parte dos trabalhos se afinam. Em conjunto, realiza-se o exame das referências bibliográficas pedagógicas mais presentes nas pesquisas.

Os termos da área da educação mais utilizados nas teses e dissertações sobre Cartografia Escolar que citaram Lacoste em suas pesquisas foram *conhecimento*, correspondendo a 48% dos trabalhos, *desenvolvimento* e *ensino-aprendizagem*, recebendo destaque em 36% das produções. Merece atenção, contudo, os desdobramentos que as palavras *conhecimento* e *desenvolvimento* recebem em boa parte desses trabalhos. Assim, conceitos como os de *desenvolvimento cognitivo* e *desenvolvimento humano* ganham destaque em 19 e 13 trabalhos, respectivamente, e os de *conhecimento científico* e *construção do conhecimento* são destacados

em 12 pesquisas cada um. As tabelas 2 e 3 demonstram a opção predominante de referências a pesquisadores de diferentes correntes pedagógicas, realizadas pelos autores das teses e dissertações, diante dos desdobramentos das categorias *desenvolvimento* e *conhecimento*:

<i>Categorias e seus desdobramentos : Desenvolvimento</i>						
<i>Dissertações e Teses</i>						
	<i>Inhelder</i>	<i>Leontiev</i>	<i>Luria</i>	<i>Libâneo</i>	<i>Piaget</i>	<i>Vigotski</i>
<i>Desenvolvimento cognitivo</i>	6	3	3	5	7	7
<i>Desenvolvimento humano</i>	2	4	4	4	3	6

Tabela 2: Quantidade de trabalhos que referenciaram Inhelder, Leontiev, Luria, Libâneo, Piaget e Vigotski diante dos desdobramentos da categoria desenvolvimento.

Fonte: Elaboração da autora

<i>Categorias e seus desdobramentos : Conhecimento</i>						
<i>Dissertações e Teses</i>						
	<i>Inhelder</i>	<i>Leontiev</i>	<i>Luria</i>	<i>Libâneo</i>	<i>Piaget</i>	<i>Vigotski</i>
<i>Conhecimento científico</i>	3	2	2	4	4	6
<i>Construção do conhecimento</i>	4	0	0	5	6	4

Tabela 3: Quantidade de trabalhos que referenciaram Inhelder, Leontiev, Luria, Libâneo, Piaget e Vigotski diante dos desdobramentos da categoria conhecimento.

Fonte: Elaboração da autora

Dos 19 trabalhos que destacaram o aspecto do *desenvolvimento cognitivo*, 7 pesquisas fizeram referência a Piaget, 7 a Vigotski, 6 a Inhelder e 5 a Libâneo, observando-se o fato de algumas pesquisas lidarem com as discussões entre as diferentes teorias e, nesse caso, fizeram referência a mais de um desses autores.

Por outro lado, dos 13 trabalhos que enfatizaram o conceito de *desenvolvimento humano*, 6 fizeram referência a Vigotski, 4 a Leontiev, 4 a Luria, 4 a Libâneo e 3 a Piaget. Logo, para esse conceito, percebe-se a predominância de autores da corrente pedagógica histórico-cultural.

De forma interessante, um movimento semelhante ocorre com a categoria *conhecimento* que ao estar acompanhada da palavra *científico* apresenta maior tendência a referências da pedagogia histórico-cultural e, por outro lado, ao estar acompanhada da palavra *construção* demonstra uma leve tendência de associação ao construtivismo.

Para melhor compreender as escolhas dos autores das teses e dissertações pelas referências mencionadas, Juliasz (2021) relata que, inicialmente, os trabalhos de Piaget e Inhelder tiveram grande adesão nas pesquisas em Cartografia Escolar que tomaram como base a construção do espaço matemático. Assim, as noções mais importantes para essa teoria são as de orientação e deslocamento no espaço a partir do entendimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas. A autora ainda explica que, para Piaget, a aprendizagem ocorre na interação entre o indivíduo e os objetos, mais precisamente o meio-ambiente, de forma que o próprio indivíduo construa o conhecimento a partir dessa interação e se desenvolva cognitivamente. Devido a essa maneira de conceber a aprendizagem, essa teoria faz parte da corrente do construtivismo.

No entanto, Paula Juliasz (2021) atenta para um equívoco comum que ocorre quando alguns autores procuram confrontar as teorias de Vigotski com as de Piaget, atribuindo à teoria histórico-cultural de Vigotski a característica de socioconstrutivista. Não há, segundo a autora, a concepção individual de construção do conhecimento e, nem mesmo, de atribuir destaque à interação indivíduo e objeto nos estudos vigotskianos. Dessa maneira, considerar que a teoria histórico-cultural tenha apenas adicionado um fator social à teoria piagetiana significa, como afirma Duarte (2011), legitimar a ideologia neoliberal, disfarçando-a de teoria crítica pós-moderna.

Para a Cartografia Escolar, o aspecto interessante que os estudos de Vigotski trouxe foi conceber a aquisição da linguagem pelos sujeitos como um processo social (JULIASZ, 2021). Muito já se discutia sobre a linguagem dos mapas, mas a compreensão de como esses conhecimentos podem ser transmitidos aos estudantes pode ser melhor desenvolvida sob a ótica vigotskiana. A autora (2021) também relata que tanto Vigotski como Piaget dedicaram-se aos estudos sobre o desenvolvimento humano e da aprendizagem, mas apresentam concepções filosóficas distintas.

Vemos então que a diferença entre as abordagens ocorre no campo do desenvolvimento psicológico. Piaget tem como método racional a dialética da relação estabelecida entre sujeito e objeto de conhecimento, em um movimento de assimilação e acomodação (PIAGET, 1996). Enquanto Vigotski trata das psicologias subjetivista e objetivista, segundo a concepção dialética de Marx e Engels, com o objetivo de produzir um novo referencial, mais adequado às questões das representações sociais. (JULIASZ, 2021, p. 93)

No que diz respeito aos autores Luria e Leontiev, sabe-se que defendem a corrente histórico-cultural da educação, publicando alguns trabalhos também em parceria com Vigotski. No Brasil, a obra *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (2017), é uma das consultas em que é possível encontrar textos dos três autores.

Deparando-se com o nome de José Carlos Libâneo entre os autores mais citados nos trabalhos que utilizaram conceitos relacionados ao *desenvolvimento* e ao *conhecimento*, nota-se a referência a seus livros e artigos voltados para a defesa de uma educação histórico-crítica dos conteúdos.

Ao realizar o mesmo método de investigação das categorias e conceitos educacionais nos artigos, pouco sucesso ocorreu ao tentar encontrar as referências bibliográficas possivelmente correspondentes aos conceitos mais utilizados. Alguns artigos, realmente optaram por deixar claras as suas concepções pedagógicas, inclusive nas referências bibliográficas. Assim sendo, dos 47 artigos investigados, 9 fizeram referências a Vigotski, 7 a Piaget, 7 a Paulo Freire, 3 a Inhelder e 3 a Libâneo. Os demais artigos não fizeram nenhuma referência a pesquisadores de correntes cartográficas ou a teóricos dessas correntes, optando por citar, exclusivamente, os autores da Cartografia Escolar.

6.3 Os sujeitos das pesquisas

A tabela de número 4 demonstra um predomínio significativo de autores do sexo masculino nas produções de artigos sobre Cartografia Escolar de 2010 a 2022 que referenciaram Yves Lacoste, correspondendo a 62% dessas autorias. Proporção semelhante ocorre ao contabilizar os autores de teses e dissertações com esse perfil, correspondendo a 59% das produções por autores do sexo masculino, como apresenta a tabela 5.

<i>Artigos</i>	<i>Sexo Masculino</i>			<i>Sexo Feminino</i>		
	<i>Graduados</i>	<i>Mestres</i>	<i>Doutores</i>	<i>Graduadas</i>	<i>Mestres</i>	<i>Doutoras</i>
<i>Autoria Principal</i>	2	7	9	1	2	8
<i>Coautoria</i>	6	4	5	1	1	7
<i>Total Parcial</i>	8	11	14	2	3	15
<i>Total Geral</i>		33			20	

Tabela 4: Autoria e Coautoria por titulação e por sexo em artigos sobre Cartografia Escolar que referenciaram Yves Lacoste no período entre 2010 a 2022

Fonte: Elaboração da autora

<i>Autores por Sexo</i>	<i>Teses</i>	<i>Dissertações</i>	<i>Total</i>
<i>Feminino</i>	9	12	21
<i>Masculino</i>	9	22	31

Tabela 5: Teses e Dissertações de autoria feminina e masculina em Cartografia Escolar que referenciaram Yves Lacoste no período entre 2010 a 2022

Fonte: Elaboração da autora

Para estabelecer uma relação, foram investigadas em quais instituições formadoras esses autores e autoras obtiveram sua formação. Assim, constatou-se que em algumas Universidades a situação ou era marcada por um número de Mestres e Doutores do sexo masculino três vezes maior do que as do sexo feminino, ou marcada por não haver nenhuma representante do sexo feminino que tenha realizado pesquisas com as características do recorte do presente trabalho.

Um destaque importante deve receber a Universidade de São Paulo, cujos números apresentaram 8 trabalhos defendidos dentre teses e dissertações no recorte dessa pesquisa, dos quais apenas 2 eram de autoria feminina, como demonstra a tabela 6.

<i>Instituição</i>	<i>Mestrado</i>		<i>Doutorado</i>		<i>Total</i>
	<i>Masculino</i>	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>	<i>Feminino</i>	
<i>Universidade de São Paulo</i>	3	0	3	2	8
<i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro</i>	3	3	0	0	6
<i>Universidade Federal de Goiás</i>	3	1	0	1	5
<i>Universidade Estadual de Paulista</i>	1	1	1	2	5
<i>Universidade Federal de Santa Maria</i>	1	2	1	0	4
<i>Universidade do Oeste do Paraná</i>	3	0	0	0	3
<i>Universidade Federal do Rio de Janeiro</i>	1	1	0	0	2
<i>Universidade de Brasília</i>	0	1	0	1	2
<i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte</i>	2	0	0	0	2
<i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul</i>	0	0	1	1	2

Tabela 6: Instituições em que mais houve referências a Yves Lacoste nas teses e dissertações em Cartografia Escolar – dados agrupados por sexo dos/as autores/as
Fonte: Elaboração da autora.

Fato curioso, no entanto, consta no quadro 1, cuja classificação dos orientadores que mais orientaram esses Mestres e Doutores é liderada por mulheres.

<i>Referências a Yves Lacoste</i>		
<i>Orientadores das produções em Cartografia Escolar - 2010 a 2022</i>		
<i>Orientador/a</i>	<i>Trabalhos orientados</i>	<i>Instituição</i>
Sônia Maria Vanzella Castellar	5	Universidade de São Paulo
Roberto Cassol	3	Universidade Federal de Santa Maria
	1	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Regina Araújo de Almeida	2	Universidade de São Paulo
Mafalda Nesi Francischett	2	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Vinicius da Silva Seabra	2	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Denis Richter	2	Universidade Federal de Goiás
Mirian Aparecida Bueno	2	Universidade Federal de Goiás

Quadro 1: Orientadores das produções em Cartografia Escolar que referenciaram Yves Lacoste no período de 2010 até o primeiro semestre de 2022.

Fonte: Elaboração da autora

Em termos de geografia, a região em que mais se defenderam teses e dissertações diante do recorte da pesquisa foi na Região Sudeste, com um total de 26 defesas, tendo como destaque os estados de São Paulo, 13 defesas, e Rio de Janeiro, 9 defesas, seguida da Região Sul, com um total de 13 defesas, com destaque aos estados do Rio Grande do Sul, 7 defesas, e Paraná, 6 defesas.

Não houve nenhum indício quantitativo de que o sexo seja influência para que os autores e autoras dos artigos, dissertações e teses possuíssem maior propensão a seguir determinadas correntes teóricas.

6.4 Relações entre as produções

Por meio de uma análise quantitativa, constatou-se que há uma leve tendência de crescimento do uso dos trabalhos de Yves Lacoste como referência em artigos, teses e dissertações sobre Cartografia Escolar, apresentadas nos gráficos 1 e 2. Os dados apresentados nos gráficos, porém, demonstram picos e vales entre a quantidade de produções de um ano para outro, observando-se certa inconstância que, ao menos no que diz respeito aos artigos científicos, pode se deduzir alguma influência do intervalo entre as conferências e encontros em Cartografia Escolar.

Nesse sentido, Cazetta (2018) relata que os anos em que ocorreram as reuniões do Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares dessa última década foram em 2011, 2013,

2016 e 2018. Em 2020 e 2022, verificou-se mais dois episódios do evento, com as edições XI e XII, respectivamente.

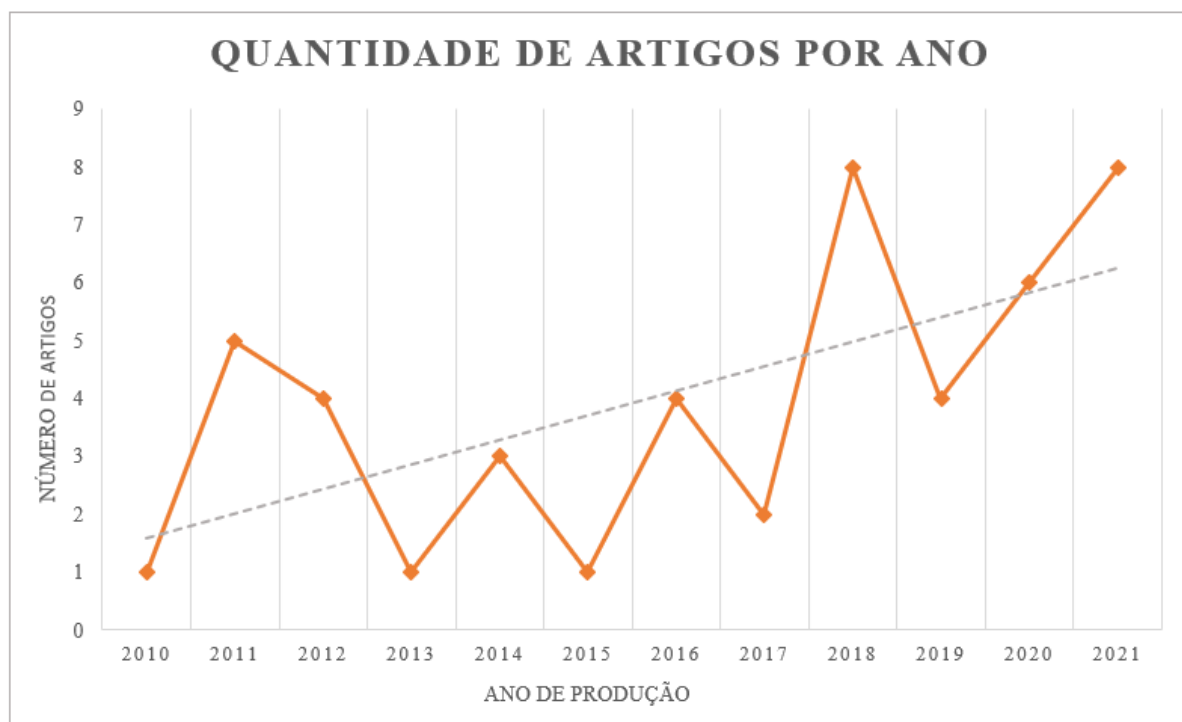


Gráfico 1: Quantidade de artigos em Cartografia Escolar que citaram Yves Lacoste durante o período de 2010 a 2021.

Fonte: Elaboração da autora

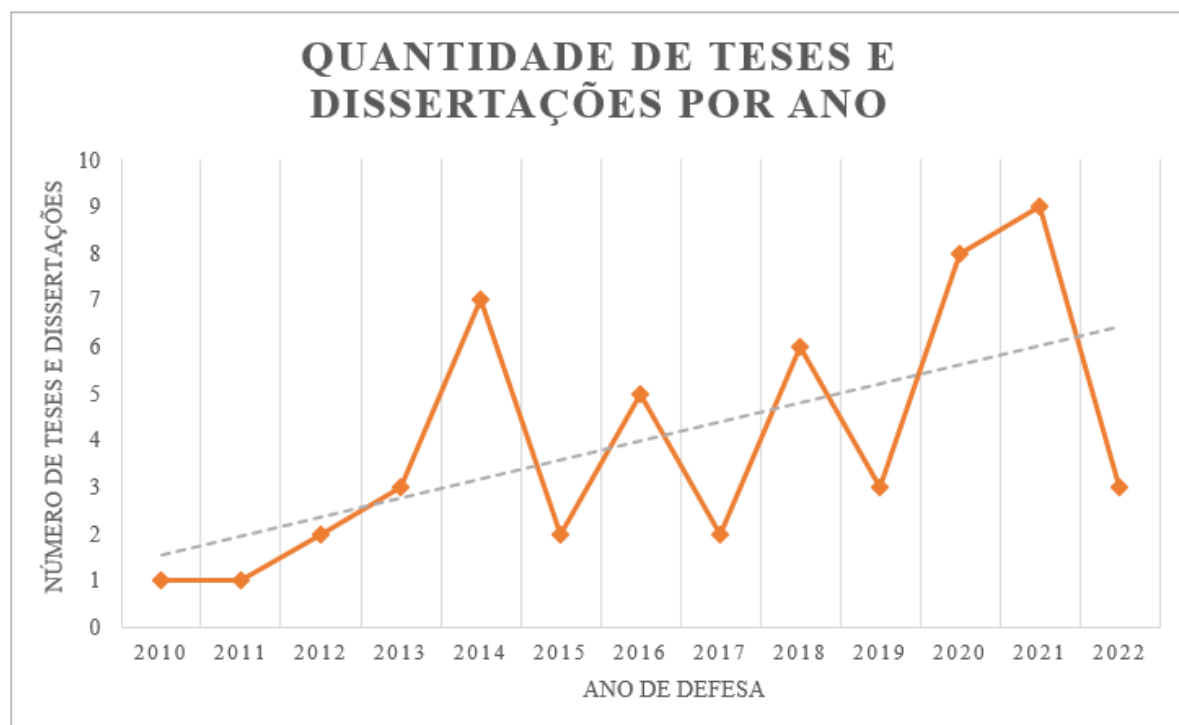


Gráfico 2: Quantidade de teses e dissertações em Cartografia Escolar que citaram Yves Lacoste durante o período de 2010 a 2022.

Fonte: Elaboração da autora

Os quadros 2 e 3 demonstram os temas mais discutidos por ano durante o período de 2010 a 2022, referentes aos artigos e às teses e dissertações, respectivamente:

<i>Referências a Yves Lacoste - 2010 a 2021*</i>	
<i>Principais temas discutidos nas produções em Cartografia Escolar</i>	
<i>Artigos</i>	<i>Temas mais discutidos</i>
2010	Linguagem Cartográfica
2011	Metodologia de Ensino + Formas de Representação
2012	Formas de Representação
2013	Uso do Atlas Escolar
2014	Leitura de Mapas
2015	Uso do Atlas Digital
2016	Linguagem Cartográfica + Uso de Geotecnologias
2017	Material Didático + Uso de Geotecnologias
2018	Linguagem Cartográfica + Formação de Professores
2019	Formas de Representação
2020	Uso de Geotecnologias + Formação de Professores
2021	Linguagem Cartográfica + Formação de Professores

** Não houve produção de artigo em Cartografia Escolar com citações à Lacoste no ano de 2022*

Quadro 2: Temas mais discutidos em artigos sobre Cartografia Escolar que citaram Yves Lacoste no período de 2010 a 2022.

Fonte: Elaboração da autora

<i>Referências a Yves Lacoste - 2010 a 2022*</i>	
<i>Principais temas discutidos nas produções em Cartografia Escolar</i>	
<i>Teses e</i>	
<i>Dissertações</i>	<i>Temas mais discutidos</i>
2010	Metodologia de Ensino
2011	Alfabetização Cartográfica
2012	Formação de Professores
2013	Proposta Metodológica
2014	Uso de Geotecnologias
2015	Análise de Atividades em Cartografia Escolar
2016	Linguagem Cartográfica
2017	Mapa como Material Didático
2018	Cartografia Social + Metodologia de Ensino
2019	Metodologia de Ensino
2020	Formação de Professores + Raciocínio Geográfico
2021	Linguagem Cartográfica + Currículo + Pensamento Espacial
2022	Uso de Geotecnologias

** Incluídas apenas as produções até o primeiro semestre de 2022*

Quadro 3: Temas mais discutidos em artigos sobre Cartografia Escolar que citaram Yves Lacoste no período de 2010 a 2022.

Fonte: Elaboração da autora

A partir da informação contida nos quadros, não foi possível identificar relações entre os assuntos discutidos ano a ano, mesmo porque se trata de produções acadêmicas que demandam tempo e profundidade de discussão distintos.

Diante da questão inicial sobre a influência de Lacoste nas produções atuais em Cartografia Escolar, debate-se, ainda, sobre a existência de alguma interação ou estabelecimento de relações entre esse autor com os demais autores também referenciados nos trabalhos analisados.

Excluindo-se os teóricos da pedagogia, já discutidos na seção anterior, foi realizada uma busca pelos autores da Cartografia Escolar mais referenciados no total das produções, como demonstrado na tabela 7:

<i>Interações acadêmicas entre as produções analisadas</i>			
<i>Autor referenciado</i>	<i>Teses e Dissertações</i>	<i>Artigos</i>	<i>Total</i>
<i>LACOSTE, Yves</i>	<i>52</i>	<i>47</i>	<i>99</i>
<i>ALMEIDA, Rosângela Doin</i>	<i>49</i>	<i>31</i>	<i>80</i>
<i>CALLAI, Helena Copetti</i>	<i>39</i>	<i>20</i>	<i>59</i>
<i>CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella</i>	<i>38</i>	<i>16</i>	<i>54</i>
<i>PASSINI, Elza Yazuko</i>	<i>37</i>	<i>17</i>	<i>54</i>
<i>SIMIELLI, Maria Elena Ramos</i>	<i>35</i>	<i>17</i>	<i>52</i>
<i>CAVALCANTI, Lana de Souza</i>	<i>41</i>	<i>9</i>	<i>50</i>
<i>OLIVEIRA, Livia de</i>	<i>32</i>	<i>15</i>	<i>47</i>
<i>CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos</i>	<i>27</i>	<i>17</i>	<i>44</i>
<i>PONTUSCHKA, Nidia Nacib</i>	<i>27</i>	<i>11</i>	<i>38</i>
<i>FRANCISCHEIT, Mafalda Nesi</i>	<i>22</i>	<i>16</i>	<i>38</i>
<i>PAGANELLI, Tomoko Iyda</i>	<i>27</i>	<i>9</i>	<i>36</i>
<i>MARTINELLI, Marcelo</i>	<i>28</i>	<i>8</i>	<i>36</i>
<i>RICHTER, Denis</i>	<i>19</i>	<i>7</i>	<i>26</i>
<i>GIRARDI, Gisele</i>	<i>20</i>	<i>5</i>	<i>25</i>
<i>SEEMANN, Jörn</i>	<i>19</i>	<i>5</i>	<i>24</i>
<i>LE SANN, Janine Gisèle</i>	<i>15</i>	<i>2</i>	<i>17</i>
<i>BERTIN, Jacques</i>	<i>14</i>	<i>3</i>	<i>17</i>
<i>JULLASZ, Paula Cristiane Strina</i>	<i>11</i>	<i>4</i>	<i>15</i>
<i>AGUIAR, Valéria Trevizani</i>	<i>8</i>	<i>1</i>	<i>9</i>

Tabela 7: Quantidade de trabalhos que utilizaram os autores listados como referência bibliográfica.
Fonte: Elaboração da autora

A partir dos dados dispostos na tabela, é possível identificar que dos 99 trabalhos analisados, 80 fazem referência às produções da Doutora Rosângela Doin de Almeida. Ainda, ao investigar profundamente sobre as obras mais citadas da autora, observou-se que o livro *Cartografia Escolar*, organizado por ela, foi o mais utilizado. A partir desse livro, outros autores que figuram na tabela apresentada também foram largamente referenciados, a exemplo de Livia

de Oliveira, Tomoko Iyda Paganelli, Maria Elena Simielli, Janine Gisèle Le Sann, Elza Passini e Marcelo Martinelli.

Essa forte conexão entre as referências demonstra a grande relevância conferida a esse conjunto de obras que autora teve a iniciativa de organizar. No entanto, ao tentar estabelecer uma conexão entre essas produções e os ideais de Lacoste para a educação cartográfica, observa-se que a questão da alfabetização e leitura de mapas é mais presente do que a questão relacionada a conferir aos estudantes um ensino do mapa como instrumento de poder, ou de crítica. Isso não significa, contudo, que todos os trabalhos do livro abordem apenas os aspectos aqui mencionados, mas boa parte desse conteúdo organizado apresenta o que Paula Juliasz (2021) considerou como limitações ao ensino de cartografia para a Geografia Escolar devido ao alinhamento intenso à teoria piagetiana. Como exemplo da força dessa teoria no conjunto de trabalhos desse livro, há mais de 60 menções à Piaget, somando-se todos os textos dessa organização.

É importante destacar que a organizadora, na apresentação do livro, deixa claro que realizou uma coletânea de trabalhos, dispostos no livro em ordem cronológica, com a intenção de que instiguem a crítica e ampliem o conhecimento a respeito da Cartografia Escolar (ALMEIDA, 2021). Em 2011, ademais, publica uma nova coletânea de textos com o nome de *Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia*. Neste, os temas são diversificados e agregam elementos pouco discutidos nos trabalhos anteriores. No entanto, as referências a esse livro aparecem em 5 artigos e em 26 teses e dissertações, representando cerca de 30% do total das produções analisadas nesta pesquisa.

Nesse sentido, pode-se depreender a ocorrência de uma mudança gradual na forma como os autores e autoras pensam o ensino de cartografia na Geografia Escolar. Ainda assim, percebe-se uma forte relação, tanto no sentido de manutenção como no sentido de discussão, com as teorias piagetianas, deixando a Vigotski cerca de 25% de influência nos trabalhos aqui investigados, 17% à semiologia gráfica de Jacques Bertin e cerca de 1% às demais teorias relacionadas ao ensino de cartografia.

Uma evidência dessa mudança é o aparecimento, dentro do *ranking* de trabalhos referenciados, de autores que defendem uma Cartografia Escolar com bases críticas, a exemplo de Francischett, Juliasz e Richter, adeptos à pedagogia histórico-crítica, e Jörn Seemann, defensor da Geografia Cultural.

De acordo com o que se compreende, nesta pesquisa, sobre as concepções de ensino de geografia e cartografia de Lacoste, esses novo corpo teórico e metodológicos trazido por esses autores aparenta maior afinidade às proposições lacosteanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas anteriores demonstraram que até os anos 2000, a Cartografia Escolar não possuía um arcabouço teórico e metodológico suficientemente alinhado à Geografia Crítica. No entanto, até o ano de 2010, alguns autores observaram que esforços estavam sendo realizados no sentido de buscar uma transformação no ensino de Cartografia nas escolas. No entanto, estudos demonstraram que, até a primeira década do século XXI, esses esforços ainda não eram suficientes para que essa Cartografia Escolar fosse considerada significativa para os estudantes e para que estivesse alinhada às produções teóricas da Geografia Escolar (ROSSI, 2019).

A presente pesquisa demonstrou que os trabalhos de Lacoste vêm ganhando gradativa notoriedade no campo da Cartografia Escolar desde o ano de 2010. O uso, contudo, de sua referência nos trabalhos investigados não demonstrou um alinhamento maior dos autores às teorias críticas na educação. Isso posto, alerta para o fato de que o uso de referências relacionadas a determinadas correntes do pensamento não representa o real posicionamento dos autores.

Esse fato merece investigação mais aprofundada, no entanto, não se deve descartar a hipótese de que as críticas que têm sido realizadas em alguns trabalhos obedecem ao método na perspectiva weberiana, como apresentou Sousa Neto (2021), a qual não considera o objeto da crítica como o efetivo objeto a ser transformado.

Ainda assim, importantes averiguações puderam ser feitas ao demonstrar que o campo da Cartografia Escolar, marcado majoritariamente por referências e orientadoras do sexo feminino, tem apresentado, no período e recorte compreendidos por este trabalho, maioria masculina entre os pesquisadores.

Complementarmente, a análise de termos, categorias e conceitos tanto da Geografia como da Pedagogia ofereceu a possibilidade de identificar, por meio de conceitos-chave, a corrente de pensamento defendida pelos autores, demonstrando ser uma maneira ainda mais eficiente quando combinada à análise das referências bibliográficas. Essa análise, demonstrou que cerca de 40% das produções tiveram a preocupação de compreender o aspecto social do espaço, utilizando o conceito de *espaço vivido*.

No caso da Cartografia Escolar, a interação entre as pesquisas ainda demonstra grande vínculo com antigos trabalhos da área, apresentando um pequeno número de trabalhos que procuram estender e renovar as concepções teóricas de suas pesquisas a partir de novos estudos.

Dessa forma, nota-se uma dificuldade em conceber o conhecimento como uma construção social e histórica, retornando ao que Martins (2012) identificou como a subjetivação e a particularização do conhecimento, causas atuais do esvaziamento e empobrecimento do saber científico. Assim, surge aqui mais um objeto de investigação no interior da Geografia Escolar que pode se assentar sobre a hipótese de Lacoste (2012) de que ainda há uma grande propensão de que os professores reproduzam a geografia de seus mestres.

Apesar de alguns pontos de contraste entre as produções, nota-se que todas elas foram realizadas em universidades públicas, com pesquisas provenientes de vários estados brasileiros.

Assim, conclui-se que ao pesquisar como têm sido feitas as pesquisas acadêmicas no Brasil, verifica-se a grande relevância que as universidades públicas têm na construção de uma ciência que seja brasileira, ainda que não de forma pura, se isso for possível. Assim sendo e na esperança de melhoras, viva a universidade pública!

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. VEDE SERTÃO, VERDES SERTÕES. **Fênix-Revista de História e Estudos Culturais**, v. 13, n. 1, 2016.
- ALMEIDA, Rosângela Doin. Apresentação. In: ALMEIDA, Rosângela Doin. Cartografia escolar. São Paulo: Contexto, 2021, p. 9-13.
- ALVARADO, Rubén Urbizagástegui. **A bibliometria: história, legitimação e estrutura**. Para entender a ciência da informação. Salvador: EDUFBA, p. 185-217, 2007.
- ANDRADE, Fabíola Magalhães. **Mapeamento bibliométrico aplicado ao Boletim Paulista de Geografia**: os caminhos da produção acadêmica de 1949 a 2018. 2022. Tese (Doutorado em Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.
- ANTUNES, Charlles da França. SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. O BOM DA HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA EM MOVIMENTO ESTUDANTIL. **Revista Fluminense de Geografia**, v. 1, n. 1, 2005.
- ARCHELA, Rosely Sampaio. ARCHELA, Edison. Correntes da Cartografia Teórica e seus reflexos na pesquisa. **Geografia**, vol. 11, n. 2, Jul/Dez. 2002. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/6721>. Acesso em: 07 ago. 2022.
- BARBOSA, Ronaldo dos Santos. GÊNESE, DESENVOLVIMENTO E PERSPECTIVAS DA CARTOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL. **Revista Ensino de Geografia**, v. 1, n. 1, 2018. p. 166-175. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/240421>. Acesso em: 05 Dez. 2022.
- BERDOULAY, Vincent. A abordagem contextual. **Espaço e cultura**, n. 16, 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/7763>. Acesso em: 13 dez. 2022.
- BOMFIM, Paulo Roberto de Albuquerque. Pierre Gourou, civilização e trópicos. **Terra Brasilis** (Nova Série) [Online], 9 | 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/terrabrasilis/2256>. DOI:<https://doi.org/10.4000/terrabrasilis.2256>. Acesso em: 24 out. 2022.
- BORGES, Felipe Augusto Fernandes. Educação do indivíduo para o século XXI: o relatório Delors como representação da perspectiva da UNESCO. **Revista LABOR**, Fortaleza, v. 1, n. 16, p. 12-30, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/23627>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- BOURDIN, Jean-Yves. Violência e crise na escola dos pobres. Pré-publicação de artigo de a ser publicado na ADAPT, **Revista Pedagógica do SNES** (Sindicato Nacional de Ensino Secundário, FSU), Paris. Trad. M. Joana D. Couto e M. Luiza D. Couto, 1996.
- BRAGA, Rhalf Magalhães. O ESPAÇO GEOGRÁFICO: UM ESFORÇO DE DEFINIÇÃO. **GEOUSP Espaço e Tempo** (Online), [S. l.], v. 11, n. 2, p. 65-72, 2007. DOI:

10.11606/issn.2179-0892.geousp.2007.74066. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74066>. Acesso em: 19 dez. 2022.

CACETE, Núria Hanglei. Vinte anos do "fala professor": revisitando os encontros nacionais de ensino de geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 86, p. 7-15, 2007. Disponível em:
<https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/issue/view/56>. Acesso em: 16 ago. 2022.

CANO, Fernando Camilo Santos. O monitoramento do espaço escolar: a utilização de câmeras de vigilância nas aulas de geografia. **DIVERSITAS JOURNAL**. Santana do Ipanema/AL. vol.5, n. 1, p.523-530, jan./mar.2020. Disponível em:
https://www.diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1028/949. Acesso em: 10 nov. 2022.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. “CRISE E SUPERAÇÃO NO ÂMBITO DA GEOGRAFIA CRÍTICA: CONSTRUINDO A METAGEOGRAFIA”. **GEOUSP Espaço e Tempo** (Online), [S. l.], v. 15, n. 3, p. 14-28, 2011. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2011.74229. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74229>. Acesso em: 6 nov. 2022.

CARONE, Edgard. Caio Prado Junior. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 32, p. 215-217, 1991.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida cotidiana urbana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CAZETTA, Valéria. As nove edições do Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares e suas agonísticas. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, v. 16, n. 1, 2018.

CLAVAL, Paul. Globalization and the practice of geography in France. **GeoJournal**, 1998, Vol. 45, No. 1/2, Globalization and Geography (1998), pp. 69-75.

CLAVAL, Paul. A Geografia Francesa. **Espaço Aberto**, PPGG - UFRJ, v. 4, n. 1, 2014, pp. 7-22.

CONTI, José Bueno. A reforma do ensino de 1971 e a situação da geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, [S. l.], n. 51, p. 57-74, 2017. Disponível em:
<https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/article/view/1116>. Acesso em: 6 nov. 2022.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CRUZ, Rita de Cássia Ariza da. A geografia crítica e a economia política. **GEOUSP Espaço e Tempo** (Online), [S. l.], v. 22, n. 3, p. 492-503, 2018. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2018.152491. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/152491>. Acesso em: 6 nov. 2022.

DOS ANJOS, Víctor Daltoé. Atenção, política! Yves Lacoste na crítica ao terceiro-mundismo e aos estudos pós-coloniais. **Terra Brasilis** (Nova Série) [Online], 15 | 2021. Disponível em:
<http://journals.openedition.org/terrabrasilis/8150>. DOI:
<https://doi.org/10.4000/terrabrasilis.8150>. Acesso em 24 out. 2022.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FONSECA, Fernanda Padovesi. **A inflexibilidade do espaço cartográfico, uma questão para a geografia**: análise das discussões sobre o papel da cartografia. 2004. Tese (Doutorado em Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. doi:10.11606/T.8.2004.tde-09082010-130954. Acesso em: 17 ago. 2022.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Dos PCNs a BNCC: O Ensino de Geografia sob o domínio Neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. DOI:10.12957/geouerj.2017.23781. Acesso em: 10 nov. 2022.

GOMES, Paulo César da Costa. A Geografia segundo Orlando Valverde: um testemunho. In: SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes et al. (orgs). **Orlando Valverde: o geógrafo e sua obra**. Porto Alegre: IGEO/UFRGS, 2017.

HUGGETT, Sarah. Journal bibliometrics indicators and citation ethics: A discussion of current issues. **Atherosclerosis**, v. 230, n. 2, p. 275-277, 2013.

JULIASZ, Paula Cristiane Strina. A aprendizagem na Cartografia Escolar: Vigotski e Piaget. **Geographia Meridionalis**, Rio Grande do Sul, v. 6, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/article/view/20796/13766>. Acesso em: 10 nov. 2022.

KATUTA, Ângela Massumi. Mercantilização e financeirização da educação brasileira: A proposta neoliberal, o apagão pedagógico global (APG) e as r-existências. **GEOGRAFIA**, v. 44, n. 1, jan./jun. 2019, p. 89-111. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/14960>. Acesso em: 14 nov. 2022.

LACOSTE, Yves. Enquête sur le bombardement des digues du fleuve Rouge (Vietnam, été 1972): Méthode d'analyse et réflexions d'ensemble. **Hérodote**, v. 1, n. 1, 1976.

LACOSTE, Yves. **A geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 19ª ed. Campinas: Papirus, 2012. (Original publicado em 1976)

LAMEGO, Mariana. **Práticas e Representações da Geografia Quantitativa no Brasil: a formação de uma caricatura**. 2010. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, 2010.

LAMEGO, Mariana. Dos propósitos e modos de se escrever histórias. **Terra Brasilis** (Nova Série) [Online], 2 | 2013. Disponível em: <http://journals.openedition.org/terrabrasilis/617>. DOI: <https://doi.org/10.4000/terrabrasilis.617>. Acesso em: 06 nov. 2022.

MANUAL DE DEFESA CONTRA A CENSURA NAS ESCOLAS. (2022). Disponível em: www.manualcontraacensura.org.br. Acesso em: 10 nov. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MENDONÇA, André Luis de Oliveira. O legado de Thomas Kuhn após cinquenta anos. **Scientiae Studia** [online], v. 10, n. 3, 2021. pp. 535-560. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-31662012000300006>>. ISSN 2316-8994. Acesso em: 01 nov. 2022.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 2005.

MOREIRA, Ruy. Conceitos, categorias e princípios lógicos para o método e o ensino de geografia. In: MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MOURA, Rosa; OLIVEIRA, Deuseles de; LISBOA, Helena dos Santos; FONTOURA, Leandro Martins, GERALDI, Juliano. Geografia Crítica: legado histórico ou abordagem recorrente? **Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidade de Barcelona, Vol. XIII, nº 786, 5 de jun. de 2008. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-786.htm>>. [ISSN 1138-9796].

OLIVA, Jaime Tadeu. Ensino de Geografia: um retardo desnecessário. In: CARLOS, Ana Fani A. (org.). **A geografia na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 111-142.

QUEIROZ FILHO, Alfredo Pereira de. **Análise espacial: abordagem do mapeamento bibliométrico**. 2018. Tese (Livre Docência em Análise Espacial) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/T.8.2018.tde-05122018-172218. Acesso em: 18 ago. 2022.

RIBEIRO JUNIOR, José Arnaldo dos Santos. **CRÍTICO E CONSERVADOR: UMA ANÁLISE DE OS PAÍSES SUBDESENVOLVIDOS DE YVES LACOSTE**. In: GOMES, Ingrid Aparecida (org.). **A Produção do Conhecimento Geográfico 3**. Ponta Grossa (PR): Editora Atena, 2018.

RICHTER, Denis. **Raciocínio geográfico e mapas mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio**. 2010. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade Ciências e Tecnologia, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/105074>. Acesso em: 17 ago. 2022.

ROSSI, Murilo Vogt. **A cartografia escolar frente à ciência geográfica renovada: uma questão socioespacial**. 2019. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19056>

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/364/346>. Acesso em: 06 nov. 2022.

ROSTOW, Walt Whitman. **Etapas do desenvolvimento econômico: um manifesto não comunista**. Rio de Janeiro: Zahar Editora. 6ª edição, 1978.

SALES DE PAULA, Iago. SOUZA, Maria da Conceição Marques de. ANUTE, Pollyana Furtado Machado. A INFLUÊNCIA DAS CORRENTES GEOGRÁFICAS AO LONGO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL. **UÁQUIRI** - Revista do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre, [S. l.], v. 2, n. 1, 2020. DOI: 10.47418/uaquiri.v2i1.3666. Disponível em:

<https://periodicos.ufac.br/index.php/Uaquiri/article/view/3666>. Acesso em: 6 nov. 2022.

SANCHES, Rodrigo Ruiz. O pensamento político democrático de Sérgio Buarque de Holanda. **Cadernos de Campo**: Revista de Ciências Sociais, n. 8, 2001.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012, 6 ed., 2 reimpr.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SEEMANN, Jörn. Subvertendo a cartografia escolar no Brasil. **Geografares**, [S. l.], n. 12, p. 138–174, 2012. DOI: 10.7147/GEO12.3191. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/3191>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. Afinidades eletivas ou crítica a uma história da geografia sem classe(s). **Geousp**, v. 25, n. 1, p. 1-6, e-173953, 2021. ISSN 2179-0892. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/173953>. Acesso em: 12 ago. 2022.

THIOLLENT, Michel. Maio de 1968 em Paris: testemunho de um estudante. **Tempo Social**; Revista de Sociologia. USP S. Paulo, 10(2): 63-100, outubro de 1998.

VELHO, Gilberto. Gilberto Freyre: trajetória e singularidade. **Revista Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 58, pp. 11-21, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/848>. [ISSN 0873-6529]. Acesso em: 28 out. 2022.

VERDI, Elisa Favaro. Yves Lacoste, a geografia do subdesenvolvimento e a reconstrução da geopolítica. **Terra Brasilis** (Nova Série) [Online], 9 | 2017. Disponível em:

<http://journals.openedition.org/terrabrasilis/2286>; DOI:

<https://doi.org/10.4000/terrabrasilis.2286>. Acesso em: 24 out. 2022.

VERDI, Elisa Favaro. A Geografia ativa. **Terra Brasilis** (Nova Série) [Online], 13 | 2020.

URL: <http://journals.openedition.org/terrabrasilis/6312>; DOI:

<https://doi.org/10.4000/terrabrasilis.6312>. Acesso em: 25 out. 2022.

VESENTINI, José William. Educação e ensino da geografia: instrumento de dominação e/ou libertação. In: CARLOS, Ana Fani A. (org.). **A geografia na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

VESENTINI, José William. Apresentação. In: LACOSTE, Yves. **A geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 19ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nicolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 16 ed. São Paulo: Ícone, 2017.

VITIELLO, Márcio Abondanza. **A geografia censurada**: cerceamentos à produção e distribuição de livros didáticos. Curitiba: Appris, 2018.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG>. Acesso em: 06 dez. 2022.

ZANOTELLI, Claudio. Le bon plaisir do geografo Yves Lacoste Parte 1. **Geografafares**, [S. l.], n. 1, 2000. DOI: 10.7147/GEO1.1159. Disponível em:
<https://periodicos.ufes.br/geografafares/article/view/1159>. Acesso em: 24 out. 2022.

ZANOTELLI, Claudio. Le bon plaisir do geografo Yves Lacoste - Parte 2. **Geografafares**, [S. l.], n. 2, 2001. DOI: 10.7147/GEO2.1137. Disponível em:
<https://periodicos.ufes.br/geografafares/article/view/1137>. Acesso em: 24 out. 2022.

ZANOTELLI, Claudio. Le bon plaisir do geografo Yves Lacoste Parte 3. **Geografafares**, [S. l.], n. 3, 2002. DOI: 10.7147/GEO3.1112. Disponível em:
<https://periodicos.ufes.br/geografafares/article/view/1112>. Acesso em: 24 out. 2022.