

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
SERGIO EHNERT MERENCIANO JUNIOR

O SABER GEOGRÁFICO EM PERSPECTIVA: diálogos entre epistemologia,
história e ensino em geografia humana

São Paulo
2016

SERGIO EHNERT MERENCIANO JUNIOR

O SABER GEOGRÁFICO EM PERSPECTIVA: diálogos entre epistemologia,
história e ensino em geografia humana

Trabalho de Graduação Individual apresentado ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de bacharel em Geografia.

Orientadora: Dra. Glória da Anunciação Alves

São Paulo

2016

SERGIO EHNERT MERENCIANO JUNIOR

O SABER GEOGRÁFICO EM PERSPECTIVA: diálogos entre epistemologia,
história e ensino em geografia humana

Trabalho de Graduação Individual apresentado ao
Departamento de Geografia da Faculdade de
Filosofia Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo, como exigência
parcial para obtenção do título de bacharel em
Geografia.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

RESUMO

O mundo contemporâneo apresenta-se de maneira difusa, com transformações ocorrendo em velocidade acelerada, dadas às condições de desenvolvimento da própria humanidade e de suas relações. Nos termos do ensino de geografia, diversos problemas emergem, e a consolidação de uma educação verdadeiramente geográfica encontra problemas em sua efetivação. Este movimento destaca a necessidade tanto de se voltar às atenções para as condições que caracterizam a conformação deste complexo mosaico que é a realidade, como também da importância de revisitar a teoria geográfica, suas especificidades, contribuições e apontamentos, construindo assim espaço para debates que auxiliem na edificação de instrumentais teórico-conceituais que permitam a leitura e a intervenção em dada realidade em seu incessante acontecer dialético, assumindo, desta maneira, a educação como de possibilidade para a construção de sujeitos ativos, capazes de refletir e agir no mundo. Inicia-se a presente discussão com uma incursão sobre as origens do saber geográfico e de sua constituição, até sua institucionalização e formalização nos termos do ensino obrigatório, permeando suas especificidades e a sua historicidade – dialogando, sobretudo, com os conceitos de espaço e território –, de modo a atingir, no presente, os desafios para a consolidação de uma educação geográfica. O conceito de lugar é retomado na reflexão - uma vez que nele reside à materialidade, se dá a ação, sendo então onde existe a possibilidade da interação e da transformação -, na medida em que se mostra como excelente elo entre a teoria e a realidade experienciada pelos diferentes sujeitos, permitindo avançar na consolidação de um conhecimento ativo, capaz de transpassar a pura informação no sentido de um saber contextualizado e também de transpor o pensamento de um ser receptor de estímulos de um mundo dado para um sujeito que, na relação social, se organiza e age sobre o real.

Palavras-chave: Geografia Humana; Educação geográfica, Geografia Radical

ABSTRACT

The contemporary world is presented in a diffuse manner, with changes taking place at an accelerated speed, given the conditions of development of humanity and its relations. In terms of geography teaching, many problems emerge, and the consolidation of a truly geographical education encounters problems in its execution. This movement highlights the need both to turn attention to the conditions which characterize the conformation of this complex mosaic that is the reality, as well as the importance of revisiting the geographical theory, its specific features, contributions and notes, thus building space to discussions, assisting in the construction of theoretical and conceptual instruments that allow the reading and intervention in reality given in his unceasing happen dialectical, assuming, this way, the education as a possibility for the construction of active subject, able to reflect and act in the world. We begin this discussion with a raid on the origins of geographic knowledge and its constitution, to its institutionalization and formalization in terms of compulsory education, permeating their specificities and their historicity - dialoguing especially with the concepts of space and territory – in order to achieve at present challenges for the consolidation of a geographical education. The place concept is incorporated in the reflection – since on it lies the materiality, where action takes place and where exists the possibility of interaction and transformation – as far as it presents itself as an excellent link between the theory and the reality experienced by different subjects, allowing to pass the pure information in the sense of a contextualized knowledge, capable to transpose the thought of one stimulus receiver of a world given to a being that, in social relationship, organizes itself and acts on the real.

Key-words: Human Geography, Geographical education; Radical Geography

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - Sobre a fábula da modernização positiva	p.17
Imagem 02 - A cidade na primeira metade do século XX	p.45
Imagem 03 - Cultivo do arroz na região de Lução, nas Filipinas	p.60
Imagem 04 - Representação de pastores nômades do norte africano	p.61
Imagem 05 - O século XXI e o “mundo conectado”	p.75
Imagem 06 - Nuvem de palavras elaborada a partir da frequência de ocorrência nos questionários dos Grupos A, B e C	p.115
Imagem 07 - UOL, um dos cinco sites mais acessados no Brasil em 2015	p.120
Imagem 08 - Sobre a desumanização do ecúmeno	p.126

LISTA DE MAPAS

- Mapa 01** - Representação do mundo por الإدريسي سي محمد الله ع بد أب و
(Abu Abdullah Muhammad al-Idrisi), datada de 1154..... p.30
- Mapa 02** - Martin Waldseemuller e o nascimento da América e do
Oceano Pacífico “aberto” na linguagem Cartográfica -
Universalis Cosmographia (1507) p.34
- Mapa 03** - Localização das Regiões Metropolitanas do Estado
de São Paulo p.102
- Mapa 04** - Municípios que compõem a Região Metropolitana do
Estado de São Paulo p.103

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Excertos representativos do grupo A.....p.106

Tabela 02 - Excertos representativos do grupo B.....p.110

Tabela 03 - Excertos representativos do grupo C.....p.113

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	p.09
2	UM MUNDO DESIGUALMENTE PRODUZIDO E APROPRIADO: NOTAS SOBRE AS CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA DAS SOCIEDADES MODERNAS	p.14
2.1	Uma realidade fragmentada	p.14
2.2	A geografia como instrumento de análise	p.19
3	DA PRÁTICA MILENAR À CIÊNCIA GEOGRÁFICA.....	p.24
3.1	O saber geográfico em perspectiva.....	p.24
3.2	Uma mundialização capitaneada: a primazia do mercado	p.31
3.2.1	O surgimento do Capitalismo	p.36
3.2.2	O capitalismo em sua forma industrial.....	p.40
3.3	O nascimento da Geografia científica.....	p.46
4	A ESCOLA E POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA	p.67
4.1	Uma proposta investigativa	p.67
4.2	Considerações a respeito da instituição escolar e do ensino de geografia no Brasil.....	p.72
4.3	Um ensaio sobre a epistemologia e a educação geográfica a partir de um estudo de caso	p.100
5	Conclusão	p.135
	REFERÊNCIAS.....	p.140

1 INTRODUÇÃO

“A Geografia é ainda hoje um saber desconhecido para o homem comum” (ALMEIDA, GAMA, 2003, p.85)

O presente trabalho orienta-se pelo esforço de reflexão acerca da importância do saber geográfico – enquanto conhecimento passível de internalização e apropriação – para a leitura e a intervenção nos diferentes momentos de realização da vida social, tendo-se como ponto de referência a integração de propostas investigativas que contribuam para a edificação do debate em torno do tema, oferecendo, assim, bases teóricas que fomentem a discussão e instiguem ações capazes de explorar a necessidade do conhecimento geográfico no quadro atual de organização da sociedade, sua potencialidade enquanto instrumento de leitura e intervenção na realidade e, principalmente, sua importância no âmbito do ensino - engendrando aqui seus problemas, limites e possibilidades. Um estudo de caso realizado na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) é retomado e inserido neste exercício intelectual, sinalizando uma aproximação com a experiência concreta de indivíduos em seus respectivos contextos. Objetiva-se, a partir do caso apresentado, dos temas levantados e da retomada do debate a respeito das especificidades da formação brasileira no contexto mundial, trazer ao centro da discussão o indispensável papel das representações geográficas elaboradas pelos indivíduos e grupos em seu movimento de reprodução, pois cada vez mais se constata que “Por trás dos padrões espaciais, das formas criadas, dos usos do solo, das repartições e distribuições, dos arranjos locais, estão concepções, valores, interesses, mentalidades, visões de mundo” (MORAES, 2005b, p.16), que acabam por manifestar e contribuir a projetos políticos e de manutenção do poder por meio de ideias que, no decorrer do tempo, reproduzem e legitimam diferentes geografias. O conceito de lugar é resgatado e privilegiado neste movimento, de modo a englobar os díspares sentidos de Geografia expostos num influente e incisivo saber que tenha como objetivo central oferecer instrumentos ao sujeito para refletir e agir no complexo e fluido mundo existente nos dias atuais (HARVEY, 2005; CALLAI, 2001; 2012; SANTOS, 2012a).

Se no horizonte da reflexão repousa uma preocupação com um projeto verdadeiramente engajado na real apropriação do conhecimento geográfico por parte dos diferentes sujeitos, as ressalvas dadas por Milton Santos se fazem, então, imprescindíveis: nos dizeres do autor, há de se atentar que “Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos” (SANTOS, 2013b, p.115), o que traz a necessidade da compreensão sobre o que é viver em um mundo globalizado, de transformações aceleradas e tomadas como verticalizadas, onde as mudanças em um dado local muitas vezes não podem ser compreendidas senão em escalas maiores e complexamente articuladas, no interior de uma sociedade que, por muitas vezes, traz os indivíduos para seu cotidiano como seres passivos, contemplativos do movimento da realidade, dotados de um saber geográfico descontextualizado, atrasado e obsoleto, como bem argumentado no artigo de RIVERA (2012). Neste contexto, o conceito de escala (LACOSTE, 1974; 1997; SANTOS, 2001; 2012a; CALLAI, 2001; 2012; entre outros) revela-se um poderoso instrumento analítico, pois o que se apresenta aos olhos dos pesquisadores é, cada vez mais, “(...) a interdependência, ao nível global, dos fatores atuais de construção do mundo (...)” (SANTOS, 1991, p.07), o que exige não apenas a compreensão de que nenhum território está fora do raio de influência da globalização, mas também o entendimento de que os recantos do planeta (mesmo os ditos “naturais”) não estão isolados, distantes deste processo ou mesmo isentos do alcance de suas ações.

No geral, o caráter do estudo apresentado se assemelha a de um ensaio discursivo, de base filosófica, alicerçando-se num método¹ expansivo no que tange a produção de ideias e temas no interior da pesquisa, construindo uma narrativa livre capaz de integrar diferentes elementos em torno da temática da Geografia e de sua

¹ - Pensando nos termos do uso do materialismo histórico e dialético, pode-se tomar emprestadas algumas considerações de MORAES e COSTA (1993, p.47-52) onde, aproximando-se da discussão sobre o possível e frutífero diálogo entre marxismo e geografia humana, esclarecem que tal método trabalha “(...) com sucessivos e interpenetrantes procedimentos de abstração e concreção. Isto é, caminha da experiência para o abstrato (identificando e isolando problemas), e deste ascende para o concreto (pela inserção dos problemas tratados em processos mais amplos). (...) Trabalhando com a universalidade e a particularidade enquanto qualidades da realidade movente, a reflexão dialética vê possibilidade de explicar o real através de um jogo de mediações e determinações que a opõe radicalmente à ideia de domínios de conhecimento autonomizados sob forma absoluta. (...) O sujeito identifica na realidade que lhe é exterior, o segmento em que vai centrar sua análise, desnudando-o numa teia de determinações e mediações múltiplas. (...) Além da lógica dialética e da postura materialista, o marxismo trabalha com a análise histórica, isto é, para ele qualquer fenômeno só pode ser explicado quando é apreendido em sua gênese e em seu desenvolvimento”.

importância, visando - por meio da bibliografia e dos materiais iconográficos levantados - dialogar e problematizar os seguintes aspectos em seu desenvolvimento (não necessariamente ordenados):

(a) a importância do saber geográfico para o pleno desenvolvimento do indivíduo, resgatando sua utilização ou formulação mesmo antes da prática científica, escrita e até mesmo oral (JAMES, JONES, 1959; LENCIONI, 2014, entre outros); caracterizando-se, desde muito cedo, como um saber fundamental e inerente à própria sobrevivência e manutenção das condições de existência do indivíduo e das coletividades. Estendendo o raciocínio, considera-se, para além de um resgate à sua historicidade, considerá-lo como de grande potencialidade também no mundo contemporâneo, fato este explorado adiante num diálogo onde o conceito de cidadania é incorporado e desenvolvido (SANTOS, 1996b; 2001; 2014c; ALMEIDA, GAMA, 2003; CALLAI, 2001; 2012).

(b) o atual momento histórico de desenvolvimento da humanidade que, entre outras coisas, caracteriza-se: pela existência dos Estados-nação como forma de organização e representação das sociedades atuais (SANTOS, 2012b, p.25-28); a escala e importância da técnica e da ciência, que adentram “em todos os aspectos da vida social, situação que se verifica em todas as partes do mundo e em todos os países” (SANTOS, 1991, p.08), cabendo ressaltar que o próprio território possui atualmente sua manutenção e orientação (no sentido das ações) vinculada a estes dois aspectos; pelo universo da urbanização, que hoje se consolida como modelo nos mais diversos países do globo, forma esta que altera profundamente as relações e a lógica socioespacial no interior dos diferentes agrupamentos humanos. No Brasil, cabe também expor que a urbanização é progressivamente ativada, para o conjunto do território, no momento da industrialização do país, fenômenos estes umbilicalmente ligados em termos explicativos (SANTOS, 2013a, p.29-30) e que fornecem grandes pistas ao entendimento da estruturação do espaço nacional; segundo HARVEY (2015), cabe também expor o atual momento de desenvolvimento do capitalismo em nível mundial, alicerçado no sistema financeiro, que tem na cidade o ambiente privilegiado de sua realização, mudando as relações de produção e reprodução do espaço e da sociedade mediante sua lógica de acumulação.

(c) a centralidade da tomada de consciência do papel da ação humana sobre a superfície terrestre, que se expressa pelas relações socioespaciais que, acima de tudo, alteram profundamente a relação entre a sociedade e a natureza e também entre os homens (MORAES, COSTA, 1993), ao ponto de representar riscos à manutenção e reprodução tanto destes como ao próprio meio que os abriga, dada a lógica de avanço e reprodução do sistema capitalista. DEMANGEON ([1952] 1985, p.53) nos alerta em meados do século passado que “a ação do homem sobre a natureza está-se ampliando ainda mais em razão das armas que a ciência lhe tem dado e do domínio que os transportes lhe asseguram sobre as distâncias”. Este avanço contribui à desestabilização de ecossistemas e ao extermínio de espécies nativas, dentre outros problemas (ver CONTI, 1999), acabando por impor uma nova lógica de organização do território e das atividades que, crônica e historicamente, nega o meio natural e o aliena, no sentido de que o famigerado progresso assume como meta a superação sistemática deste meio. Nas palavras de SANTOS (2013b, p.18, grifo do autor), “a natureza é agora *unificada* pela História, em benefício de firmas, Estados e classes hegemônicas”.

(d) O entendimento do quão indispensável se faz o uso da variável tempo nos estudos geográficos, sendo então uma categoria basicamente indissociável do espaço na análise da realidade. Aqui cabe a proposição de DEMANGEON ([1952] 1985, p.56), para quem, no trato das bases do método geográfico e dos pressupostos da Geografia Humana, este diálogo ganha importância, como em: “Para ser compreensiva e explicativa, a Geografia Humana não pode ater-se somente à consideração do estado atual das coisas. É preciso encarar a evolução dos fatos, remontar ao passado, isto é, a História”. Maria Adélia Aparecida de Souza, por exemplo, elenca na análise de sua “Geografia da desigualdade: globalização e fragmentação”, o condenável reducionismo ou sobreposição do tempo e do espaço em diversos conteúdos elaborados pelos geógrafos e historiadores, enunciando ser importante “considerar a relação intrínseca, a articulação obrigatória entre *espaço-tempo*, ao invés de apenas justapor um ao outro” (SOUZA, 1998, p.21, grifo da autora). No sentido deste debate e valorização também caminha SANTOS (2012b, p.14, grifo nosso), enunciando importante observar que “O que se acha diante de nós é o agora e o aqui, a atualidade em sua *dupla dimensão temporal e espacial* (...)”, elementos estes não excludentes,

dialeticamente articulados e irrecusavelmente imbricados no cotidiano dos sujeitos: “(...) o momento passado já não é, nem voltará a ser, mas sua *objetivação* não equivale totalmente ao passado, uma vez que *está* sempre aqui e participa da vida atual como forma indispensável à realização social”. Este diálogo entre Geografia e História é inserido neste trabalho, sobretudo pela retomada das características da formação do território brasileiro e da metrópole paulista.

(e) por fim, o estado atual da educação geográfica, abarcando na discussão principalmente o âmbito do ensino público, tais como: os problemas da aproximação das políticas de essência neoliberal, que possuem como objetivo (muitas vezes opaco) “transformar também a educação em *mercadoria*” (PONTUSCHKA, 2000, p.149, grifo da autora); o universo escolar e sua condição específica e contraditória que, alimentada pelo Estado, apresenta uma dupla possibilidade: tanto libertadora como reprodutora das condições de realização capitalista (VESENTINI, 1999); o entendimento da escola também como um espaço privilegiado para a sociabilização e para o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, que urge de uma profunda reformulação de sua forma de existência e funcionamento, dadas as condições atuais do mundo (CALLAI, 2001; 2012; RIVERA, 2012); as dificuldades provenientes do próprio desenvolvimento da Geografia enquanto ciência, que possuiu sua edificação epistemológica e institucionalização como legitimação de um projeto político e ideológico que teve também seu transbordamento no âmbito do ensino (MORAES, 2005c; SANTOS, 2012c; entre outros).

2 UM MUNDO DESIGUALMENTE PRODUZIDO E APROPRIADO: NOTAS SOBRE AS CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA DAS SOCIEDADES MODERNAS

2.1 Uma realidade fragmentada

As condições de existência dos sujeitos e dos diferentes agrupamentos humanos atingiram, neste novo milênio, uma complexidade impensável nos termos de sua apreensão. Em um movimento acelerado, as transformações no conjunto das organizações socioespaciais consolidaram um novo mosaico que, alinhado a grande concentração das condições materiais, numa era da informação, de inúmeras divisões nos campos da ciência, de um capitalismo financeiro agora globalizado e em um mundo cada vez mais urbano, contribuíram incisivamente na elevação da alienação para um novo patamar. Hoje mais da metade dos habitantes do planeta já nasce em ambiente urbano (UNITED NATIONS, 2014), pertencentes a determinado país, consumidores de mercadorias que, por sua vez, são produzidas em um sistema complexamente articulado, escamoteado no interior da vida cotidiana. Para Milton Santos (2012b, p.28-35) poder-se-ia inclusive falar em uma *alienação do espaço do homem* – aproximando a discussão do âmbito geográfico – que, na esteira de uma crescente divisão do trabalho social, acaba por contribuir como mais um agravante no que tange a possibilidade da ação do sujeito sobre o mundo. Como explicita o autor,

Quando a economia se complica, uma dimensão espacial mais ampla se impõe, e o espaço do trabalho é cada vez menos suficiente para responder às necessidades globais do indivíduo. Sua tarefa não passa de uma parcela ínfima dentro de um processo que interessa a milhares ou a milhões de pessoas, separadas frequentemente por milhares de quilômetros. A percepção desse grande espaço torna-se, então, fragmentária, enquanto o espaço circundante só explica uma parcela de sua existência (SANTOS, 2012b, p.28).

Cotidianamente, por meio dos diferentes discursos, ressalta-se o “progresso” dos seres humanos neste período, com argumentos fortalecidos e legitimados nos campos da ciência e da tecnologia, enaltecendo-se conquistas como as distâncias cada vez maiores percorridas em menor tempo, ou mesmo dos aparelhos eletrônicos ao “alcance” dos cidadãos, ocultando-se o movimento da sociedade em suas contradições. A queda do mundo dito socialista auxiliou na edificação da ideia de que este é o melhor “desenvolvimento” possível, o que “se atingiu”, e que a ele devemos nos adaptar. No plano do ideário midiático – que tem impacto na formação

da opinião popular -, no geral, perpetuou-se que, mais cedo ou mais tarde, os produtos e as realizações deste novo momento chegariam a todos os habitantes do mundo num movimento gradativo, vetorizado por meio do processo de modernização. Tomado inicialmente com ensejo, tal processo logo se despe e demonstra sua verdadeira natureza ao ser capaz de apresentar cinicamente os problemas e conflitos gerados em seu próprio avanço como obstáculos e barreiras ao seu “pleno” funcionamento e crescimento, ofuscando-se aquilo que, em essência, se assenta em um modo de produção desigual, insustentável e fabuloso, que gera em sua marcha consequências muito mais agudas para aqueles desprovidos das condições básicas necessárias a reprodução de sua vida e de seus semelhantes (ver imagem 01). No seio deste pensamento, se camuflam os problemas sociais e suas relações com a natureza e o espaço, ideologiza-se o debate e naturalizam-se as desigualdades existentes, invertendo-se os culpados e os aliados deste processo que, em realidade, beneficia muito mais a uma pequena parcela da população mundial em detrimento dos demais.

Herbert Marcuse (1973) já alertava, ao observar o mundo da segunda metade do século XX, as irracionalidades presentes e naturalizadas na sociedade, ofuscadas em prol de um impulso elementar, a denominada *acumulação*. Em sua realização, o universo voltado à acumulação acaba por cercar e eliminar as possibilidades do afloramento de uma consciência social verdadeira e atuante nesta realidade – pois valoriza o *self*; emudece a sintonia sobre bem comum em nome do indivíduo; cessa os esforços de uma mudança estrutural em nome de um inossoso reformismo; discursa-se pela integração, mesmo quando só há produção do estranhamento em todos os lugares -, sendo este movimento alienante uma condição indispensável à própria manutenção deste sistema como um todo. Para ele,

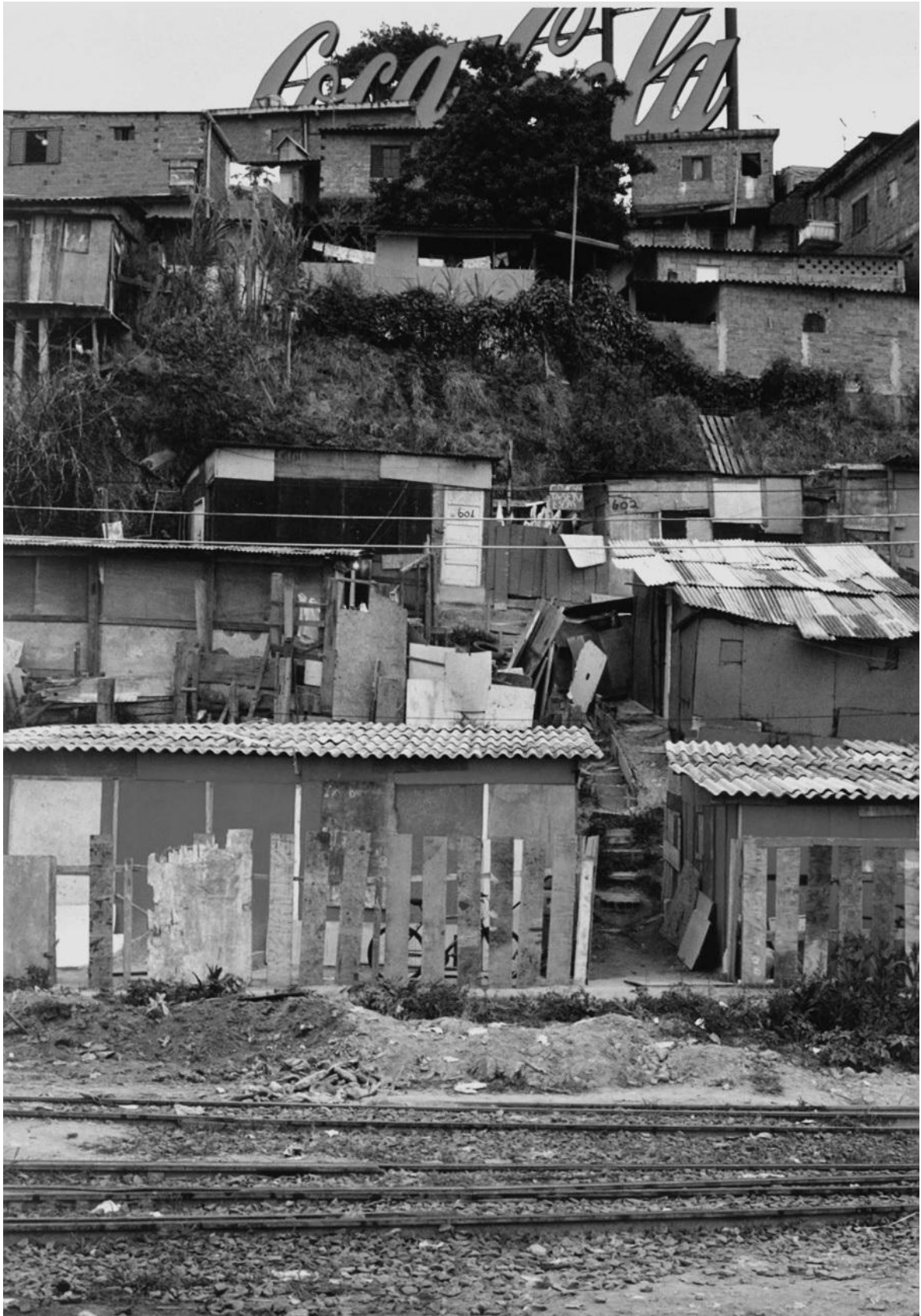
O fato de a grande maioria da população aceitar e ser levada a aceitar essa sociedade não a torna menos irracional e menos repreensível. A distinção entre consciência verdadeira e falsa, entre interesse real e imediato, ainda tem significado. Mas a própria distinção tem de ser validada. O homem tem de vê-la e passar da consciência falsa para a verdadeira, do interesse imediato para o interesse real. Só poderá fazê-lo se viver com a necessidade de modificar o seu estilo de vida, de negar o positivo, de recusar. É precisamente essa necessidade que a sociedade estabelecida consegue reprimir com a intensidade com que é capaz de “entregar as mercadorias” em escala cada vez maior, usando a conquista científica da natureza para conquistar o homem cientificamente (MARCUSE, 1973, p.17).

A naturalização do neoliberalismo, como bem argumenta HARVEY (2007), se constitui no contexto presente como um caso emblemático. Este se alicerçou não apenas em um falacioso discurso sobre crescimento econômico, sustentado nas máximas como a da liberdade e dos direitos individuais, mas também na real ampliação das desigualdades no conjunto do globo, uma vez que foi, em realidade, um sucesso muito maior para as classes altas – acabando por restaurar, no argumento do autor, o poder de classe – do que para a sociedade que, a duras custas, sucumbiram à sua lógica de acumulação por expropriação, imbricada e camuflada neste modelo teórico sobre práticas de Economia Política. Pode-se dizer que, no geral, “(...) todos [os Estados] abraçaram, às vezes voluntariamente, às vezes em resposta a pressões coercitivas, alguma versão da teoria neoliberal (...)” (HARVEY, 2007, p.02), elemento este que torna ainda mais complexo o exercício intelectual de desconstrução dessa narrativa inserida no pensamento hegemônico² hoje vigente.

Em SANTOS (1996b, p.13) tem-se que “seja qual for o momento da história, o mundo se define como um conjunto de possibilidades”, dadas pelo movimento da humanidade em sua relação com o planeta, em seu incessante acontecer, na manutenção e reprodução das suas condições de existência e em seu próprio desenvolvimento enquanto sociedade. Mas há de se considerar que, no presente, os atores hegemônicos continuam a possuir um “papel privilegiado” neste conjunto de possibilidades (SANTOS, 1996b, p.12). Mesmo com a emergência de sociedades democráticas, verdadeiros oligopólios prevalecem no âmbito de seus espaços políticos, alterando e redirecionando importantes escolhas na condução da vida social. Esta forma de apropriação desigual é também potencializada pela própria organização política e socioespacial contemporânea, que fora edificada em bases capitalistas e repousa no seio de uma ideologia burguesa, acabando por mistificar as relações sociais e injetar seus valores e lógica de funcionamento diretamente na vida dos indivíduos, o que contribui em encobrir ou negar os desejos e as ações que

² - “Para que um sistema de pensamento se torne hegemônico, é necessário que a enunciação de conceitos fundamentais esteja tão profundamente enraizada no senso comum a ponto de ser tomada como certa e fora de todo questionamento. Mas não são quaisquer velhos conceitos que são suficientes para tal. É necessário construir um aparato conceitual que se mostre quase ‘natural’ para nossas intuições e instintos, para nossos valores e desejos, bem como para as possibilidades que pareçam estar inseridas no mundo social que habitamos” (HARVEY, 2007, p.03).

Imagem 01 - Sobre a fábula da modernização positiva



Fonte: MARTINS (2016, p.07). Fotografia capturada nos anos 2000, em São Paulo. Título original: A pausa que refresca

apontem no sentido da modificação do *status quo*³. Laudislau Dowbor (2016), por exemplo, disserta para o caso brasileiro sobre como se dá a monopolização e a distorção dos debates nos espaços de tomada de decisões coletivas, expondo que o mecanismo essencial desta ação perversa opera na captura progressiva de várias das construções democráticas – de distribuição, normatização e fiscalização do poder – pelo poder corporativo por meio de inúmeros dispositivos, tais como o forte *lobby* deste sistema corporativista sobre os políticos e sobre o sistema judiciário; nas ações direcionadas ao controle dos sistemas de informação; e pelas medidas em prol de uma reorientação da produção acadêmica, elementos estes que alteram e direcionam o processo de reflexão e de produção do conhecimento num sentido cada vez mais mercantil, utilitarista e “produtivo”, acabando por minar e desestruturar ainda mais as possibilidades da formação de uma consciência verdadeira e atuante no sentido de transformações de maior escala, avançando na manutenção das condições predatórias em que hoje vive as sociedades modernas e contribuindo, no caso brasileiro, para o esfacelamento da ainda recente democracia ali consolidada.

No que tange a produção de ideias, se evidencia, portanto, a necessidade da negação - da qual Marcuse faz referência - também no interior do exercício da reflexão, de modo a se estimular o debate e a produção de conhecimento num sentido que permita elaborar críticas que adentrem e exponham as inúmeras fissuras presentes nesta realidade e em sua representação distorcida, auxiliando na desconstrução – tão necessária - das narrativas hegemônicas que blindam os problemas crônicos existentes e persistentes neste momento histórico, oferecendo subsídios teóricos e conceituais que estimulem o pensar e colaborem para a ação efetiva dos sujeitos sobre esta realidade movente. Este exercício se faz imprescindível na medida em que, como bem explora MORAES (2005b), o discurso se constitui como um elemento ativo no processo de construção e transformação dos espaços, capaz de ideologizar e despolitizar o diálogo, afirmar e legitimar ações perversas e agressivas à sociedade e ao meio que a abriga por meio daquele convencimento muitas vezes bem acompanhado da linguagem técnica, lastreado no

³ - A ideologia aqui é retomada com o sentido de uma “força histórica” - como Antonio Carlos Robert Moraes busca no diálogo com a síntese de José Carlos Bruni -, que tem também sua “dimensão política” inscrita na práxis”, cabendo ressaltar que, nesta visão, “(...) recupera-se a unidade entre pensamento e ação, onde as ideias cumprem um papel de convencimento e legitimação” (ver MORAES, 2005a, p.40).

saber científico “objetivo” e “neutro”, acabando por consolidar projetos políticos que em muito contribuem para a manutenção das relações entre os seres humanos tal qual o são no presente momento: muito mais uns contra os outros, destituídas de empatia e de verdadeira cooperação⁴.

2.2 A geografia como instrumento de análise

Ao refletir no sentido do esforço científico, LACOSTE (1973, p.01) adverte que *“All forms of knowledge are based upon certain epistemological premises. The scientific enterprise has to be considered in the light of its historical background, and its ideological and practical (power) significance examined”*⁵. Compreender a evolução das formas do pensar é, dentre outras coisas, adentrar no campo em que se reconhece que o ser humano – enquanto ser social -, mediante desafios e problemáticas das mais diversas naturezas, reconstrói a organização de seu pensamento e de sua ação por meio da práxis, alterando dialeticamente sua organização socioespacial, seu habitat, a divisão do trabalho social, a elaboração das normas e, sobretudo, as relações que ali se estabelecem⁶. É apontar no sentido da necessidade de se estabelecer uma leitura constante das condições que edificaram o presente tanto em seu aspecto subjetivo como objetivo, para além dos registros materiais e narrativas mestras que tanto se prestam a – de prontidão -

⁴ - Milton Santos (2012c, p.205, grifo nosso), em sua já clássica obra “Por uma Geografia Nova”, conceitua precisamente que “O trabalho comum, esse trabalho social definido por um objetivo comum e por uma divisão de tarefas, *que reduz o esforço de cada indivíduo e diminui o esforço do grupo* - ao mesmo tempo em que aumenta a sua produtividade – chama-se *cooperação*”. Esta última, que permitiu verdadeiros saltos à humanidade, tais como o desenvolvimento e também a diversificação das atividades destes para além da subsistência - alavancando uma verdadeira revolução cultural na história desta espécie –, vem sendo metamorfoseada por um modelo de organização social onde se impera a racionalidade capitalista, que não permite a criação de relações para além daquelas que se inserem no interior de sua lógica, ou seja, impulsiona muito menos a cooperação e muito mais a competição entre os indivíduos, contribuindo assim em legitimar a desigualdade entre os homens e em naturalizar a meritocracia como pensamento dominante. A propriedade privada, a dominação dos meios de produção por poucos, a legitimação das desigualdades por meio do Estado e a própria dinâmica do universo das mercadorias fundamentam os alicerces da alienação e fomentam a deterioração das relações de cooperação possíveis (ver MARX, [1844] 2008).

⁵ - “Todas as formas de conhecimento são baseadas sobre certas premissas epistemológicas. O empreendimento científico deve ser considerado à luz de seus antecedentes históricos, tendo seu significado ideológico e prático (poder) examinado” (tradução livre).

⁶ - “Cada vez que há uma mudança tecnológica profunda, uma mudança organizacional profunda, uma mudança social profunda, os modelos de percepção da realidade mudam substancialmente” (SANTOS, 2012c, p.197).

explicar as perversidades cometidas pelo ser humano, baseando-se numa ciência que, em não raros casos, produz um saber enviesado e escamoteado pelo manto da imparcialidade (como a História exclusivamente a partir da História dos Estados, ou a Geografia reduzida ao sinônimo de “fazer mapas”, para ficar em dois exemplos)⁷.

Esta problemática ganha ainda mais profundidade quando no horizonte se coloca o desafio da compreensão de um mundo em permanente reconstrução. O mundo se constitui como uma combinação de processos dinâmicos, gestados em diferentes momentos e graus de desenvolvimento da sociedade e de sua relação com a natureza e com o espaço. É uma totalidade, assim como, em seu interior, existem outras inúmeras totalidades, cada qual em sua unidade - tais como a História, o espaço geográfico, a Geografia ou mesmo a Globalização -, articulando-se complexamente ao universo maior (neste sentido, ver SANTOS, 2014a, p.113-128). Esta totalidade-mundo é, em essência, “móvel, em transformação permanente - formando uma totalidade em processo de mudança para surgir amanhã como uma nova totalidade” (SANTOS, 2013b, p.156), ou seja, “A cada momento, é como se a totalidade se estivesse cindindo, para reconstruir-se no momento seguinte, onde uma nova cisão renova o movimento” (SANTOS, 2012a, p.157). Sem este processo, não haveria História, não haveria transformações, realidade esta que torna complexo e desafiador tanto o exercício da reflexão como da construção teórica, uma vez que as delimitações de um dado objeto e de suas formas de apreensão possuem o movimento, tendo este poderio suficiente para reformular o sentido da pesquisa como um todo. É tangenciando esta preocupação que LACOSTE (1974, p.229) assinala precisamente que “toda a percepção, toda a observação é uma sequência de escolhas”, afirmação esta que põe em relevo o papel do sujeito no processo de construção do conhecimento que, de maneira consciente, deve “procurar estabelecer, metodicamente, os critérios de seleção e as funções desses critérios”, de acordo com seu objetivo enquanto pensador e na relação das respostas que a trajetória escolhida permite alcançar, aceitando que as teorias são, em sua própria

⁷ - “Hoje, tem-se claro a inexorável arbitrariedade do sujeito no trabalho científico, e também que os recortes analíticos são construções históricas antes de tudo, que, por sucessivas reiteraões, vão se naturalizando e adquirindo um status de “verdade”” (MORAES, 2014, p.11, grifo do autor).

lógica, “incompletas e vulneráveis e não podem ser apresentadas como se dispusessem de um valor absoluto”⁸ (SANTOS, 2012c, p.194).

Atentando à questão das escolhas realizadas na pesquisa científica, aqui se tornam imprescindíveis - para o entendimento da argumentação que será desenvolvida neste trabalho - os apontamentos de Yves Lacoste (1974, p.234, grifo nosso), onde se reconhece que, fundamentalmente,

A crise global de nosso tempo não é somente a crise das relações homem-natureza, a crise demográfica, a crise urbana; também é a formidável *acentuação das desigualdades entre os homens, combinando-se ela com a multiplicação e com a aceleração dos fenômenos relacionais entre grupos humanos outrora separados por distâncias frequentemente consideráveis.*

A totalidade mencionada, inclusive, ganha novos contornos e horizontes na mesma medida em que o conhecimento sobre a superfície da terra é ampliado e potencializado, graças aos acúmulos progressivos e dos avanços das civilizações em seu movimento ininterrupto. Isto significa dizer que do emaranhado – por vezes confuso e romântico - de informações trazidas pelos navegantes, progressivamente a partir do final do século XV - direcionadas aos atores hegemônicos - à era dos satélites, dos transportes, da comunicação e da informação basicamente instantânea, deu-se um salto impressionante, que também se fez com certa democratização e avanços⁹. Este novo momento traz consigo interessantes possibilidades. Quem reflete sobre o conjunto da superfície da terra (o mundo, ou totalidade-concreta chamada espaço-geográfico) necessita de levar isto em conta, atentando que em cada lugar têm-se resultados diferentes das interações entre o geral e o particular, entre o antigo e o novo, entre as mudanças e as permanências, que não podem ser apreendidas sem a consideração do papel do próprio sujeito-pensante no processo de construção e uso de seu conhecimento. É justamente neste momento, onde as influências exógenas se impõem cada vez mais agressivamente aos diferentes lugares - muitas vezes acabando por redefini-los –, que a construção teórica se torna um elemento indispensável às práticas da resistência e de desconstrução das narrativas “modernizantes”, que sejam capazes

⁸ - “A missão do homem de ciência é arriscada por definição. Nenhum risco, porém, é tão grave quanto o de formular uma verdade científica como uma certeza eterna” (SANTOS, 2012c, p.193).

⁹ - É no sentido deste progresso técnico, inclusive, que se pode considerar - pela primeira vez na história da humanidade - uma unificação sobre bases empíricas entre o espaço e o tempo (SANTOS, 2012a, p.165), o que transforma a escala das possibilidades a uma esfera totalmente diferente dos períodos precedentes.

de apontar no sentido de uma transformação das formas de compreensão de uma sociedade desigualmente produzida e apropriada. No sentido deste debate, Milton Santos expõe que

(...) a construção teórica é a busca de um sistema de instrumentos de análise que provém de uma visão da realidade e que permite, de um lado, intervir na realidade como pensador e, de outro, reconstruir permanentemente aquilo que se chamará ou não de teoria (SANTOS, 2013b, p.161).

Seguindo este raciocínio, o esforço de reflexão aqui apresentado se atém à preocupação de - a partir das premissas elaboradas acima – destacar o potencial do conhecimento geográfico para a leitura e intervenção neste difuso mundo contemporâneo, permeando desde um diálogo com determinados acúmulos que se circunscreveram de interesse à edificação de sua teoria, sua historicidade e as especificidades desta construção, até a transformação e evolução de suas bases epistemológicas, de seus conceitos e premissas elementares, de modo a assim explorar com profundidade seus instrumentos analíticos e desfazer alguns mal-entendidos que persistem no que tange a apropriação deste conhecimento - que hoje é transmitido essencialmente pela educação básica - pelos diferentes sujeitos, pois, como já pontuava Yves Lacoste na segunda metade do século passado (1974, p.273), “A geografia, tão simplória na aparência, talvez seja um saber perigoso que ainda está bloqueado”¹⁰. Aqui se faz necessário chamar a atenção do leitor ao fato de que “(...) o geográfico é também *uma* dimensão da realidade (...) Nós, geógrafos, ao destacarmos o geográfico da realidade, estamos efetuando uma abstração” (PORTO-GONÇALVES, 1987, p.14, grifo do autor), dentre outras possíveis, que não são absolutas e nem incorporam todos os aspectos do real¹¹.

¹⁰ - Nesta mesma direção caminham ALMEIDA e GAMA (2003, p.85), para quem os cidadãos comuns desconhecem o valor da aplicação deste conhecimento em seus respectivos contextos e realidades.

¹¹ - Numa reflexão a respeito de um objeto específico da ciência geográfica - terreno tão pantanoso e com variados sentidos ao longo do tempo e do espaço -, o estudo apresentado aproxima-se da proposta generosa e ampla desenvolvida por Antônio Carlos Robert Moraes, para quem “São os processos sociais direcionados a apropriação e organização da superfície da Terra que devem ser identificados e investigados em suas dinâmicas próprias (...) nenhum grupo social é capaz de se reproduzir sem estabelecer relações com o meio que o abriga, o que torna tal classe de processos universal, no sentido de que não existem sociedades não espaciais (se bem que existam sociedades não territorializadas). Enfim, *a reprodução social demanda relacionamentos com o espaço e a natureza*” (MORAES, 2014, p.26, grifo nosso), voltando às atenções, essencialmente, aos aspectos desta dinâmica incessante que captam e exploram as formas tanto da manutenção das desigualdades entre os seres humanos quanto ao desequilíbrio desta espécie para com o meio que os abriga.

Helena Callai (2012, p.78) contribui ao debate expondo que “Os conhecimentos produzidos pela humanidade acumulam-se e são base para os avanços que conhecemos hoje (...)”, permitindo então inferir que o conhecimento (e aqui se insere o geográfico) é um produto histórico, gestado sobre determinadas condições e concepções que afloram ou são modificadas no decorrer do tempo e no desenrolar das atividades humanas sobre a superfície terrestre. É, portanto, não estático, mutável, elaborado por indivíduos e grupos conforme determinadas orientações e necessidades num refazer constante, alterando as questões do e sobre o mundo no transcorrer de sua dinâmica e transformando-se tanto espacialmente como temporalmente (ver PORTO-GONÇALVES, 1987).

3 DA PRÁTICA MILENAR À CIÊNCIA GEOGRÁFICA

3.1 O saber geográfico em perspectiva

É inegável que o ser humano - enquanto ser que se organiza socialmente, de modo a potencializar suas condições de existência - deixa, em seu movimento ininterrupto sobre a superfície da terra, incontáveis registros materiais e imateriais de suas escolhas, que por sua vez são hoje objetos de estudos e pesquisas das mais variadas naturezas e objetivos. Estes conhecimentos produzidos ampliam o debate e movimentam novas discussões a cada dia, suscitando questões e sedimentando caminhos para o aprofundamento da compreensão sobre a própria natureza e condição do *Homo sapiens* em suas contradições, fornecendo respostas (sempre provisórias) que permitem as teorias prosseguirem no adensamento e na ampliação do horizonte para a reflexão, seja com vistas ao que diz respeito às aquelas preocupações mais tangíveis no plano contemporâneo e em direção ao futuro próximo, seja no desnudamento de problemas antigos, já precursores de noites de pouco sono aos pensadores de inúmeros momentos históricos.

Para o caso do saber geográfico, os elementos acima expostos levantam, inevitavelmente, um imenso problema, quando na tentativa de uma delimitação de um ponto de partida para o estudo da formação deste saber, na medida em que inúmeros registros de variadas épocas são também possuidores de frutíferos diálogos ao debate a respeito formas de constituição, construção e utilização deste saber em suas especificidades¹². Poder-se-ia considerar tal empreendimento mesmo impossível, tomando-se como referência a constatada extinção de vários povos – com seus saberes e práticas que continham também conteúdos geográficos diversos –, entendendo então o exercício proposto como um diálogo que, de certa forma, é sempre incompleto. Prefere-se, entretanto, proceder como SODRÉ (1987, p,13-14) que, ao deparar-se com este mesmo problema, avança – fazendo ressalvas às percas – desenvolvendo sua argumentação em sintonia com o que se sabe das

¹² - A título de exposição: traços do saber geográfico estão presentes, desde os primórdios da História humana, nas formas que assume sua dispersão sobre o globo; na constatação da mobilidade enquanto fator imprescindível para seu sucesso enquanto espécie; no contato de diferentes grupos com novas regiões e civilizações e suas consequências; nas escolhas que se fizeram para a sedentarização num dado lugar ou do desenvolvimento de certa atividade num ponto específico da superfície terrestre e não em outro; na descoberta de maneiras de entrar em contato com a natureza e transformá-la de modo a favorecer a si e a seus semelhantes; no conhecimento do planeta ou mesmo na representação do que se descobrira e de suas consequências, e etc. (ver SODRÉ, 1987).

formas pela qual este conhecimento foi transmitido e retido, mesmo sabendo que, nesta escolha, estreita-se o referido saber ao que foi produzido inicialmente por uma civilização europeia inserida no contexto do Mar Mediterrâneo e transpassado sobretudo por meio da escrita, povo este produtor de uma determinada forma de conceber e se relacionar com o planeta e com outros povos¹³.

Sendo assim, antes de mais nada, deve-se compreender que o saber geográfico se constitui como uma forma de conhecimento encontrada nos mais remotos momentos das interações tanto entre seres humanos como destes com o meio que os circunda e na qual habitam. Para MORAES (2005c, p.24), é possível inclusive se considerar que “(...) em qualquer período da história e em qualquer agrupamento humano existe uma geografia (material e discursiva) que compõe parte da cultura de cada grupo social e de cada civilização”, pensada e projetada conforme certas preocupações, desejos, vontades, crenças e utopias. Ao tomar-se o mar Mediterrâneo como “referência geográfica da cultura ocidental”, tese esta defendida eximamente por LENCIONI (2014, p.31), pode-se caminhar no encontro de importantes elementos que permitem entender a própria amplitude deste saber, pois, na medida em que a autora resgata os avanços dos povos cretenses, hebreus, assírios, babilônios, egípcios, cartagineses, fenícios e gregos, que acabaram por determinar “as bases históricas da civilização ocidental”, ela também pontua o quanto o saber geográfico é um conhecimento não exclusivo aos geógrafos, mas sim interno ao próprio movimento da humanidade, em sua contínua organização e reprodução das condições de existência. JAMES e JONES (1959, p.610) corroboram a esta tese pontuando que o saber geográfico foi colocado em prática mesmo antes da invenção da arte escrita, por meio da oralidade, preocupando-se, então, desde muito cedo, com a “disposição das coisas na face da terra, e da associação das coisas que caracterizam determinados lugares” –, pois, desta forma, se amplia também as chances de sobrevivência.

¹³ - No sentido da adoção dos registros escritos - e de seus prejuízos - como ponto de partida para o exercício de reflexão a respeito do conhecimento geográfico, Nelson Werneck Sodré alerta que “A onipresença humana deixou vestígios por toda parte. Um dos traços mais comuns aos conhecimentos humanos, entretanto, está em que, de fenômenos sabidamente universais, conhecemos quase tão somente aquilo que teve como cenário as terras e os mares da Europa e as mais próximas da Ásia e da África. Daí girarem sempre as reconstituições – como esta – em torno do que ocorreu naquela área. Vale este registro como ressalva do que diz respeito ao distante Oriente, cujas culturas primitivas são, normalmente, apesar de sua importância, omitidas ou subestimadas pelos estudiosos ocidentais” (SODRÉ, 1987, p.13)

Foram os gregos¹⁴, ainda no período denominado de Antiguidade Clássica, os pioneiros no uso do termo “Geografia”, onde “geo significa Terra e *graphia*, descrever” (LENCIONI, 2014, p.35, grifo da autora). Mas naquele momento o saber geográfico ainda se encontrava, nas palavras de Antônio Carlos Robert Moraes (2005a, p.49-50), “disperso”, uma vez que os pensadores do período o utilizavam segundo critérios diferenciados, amarrados unicamente pela ideia de um mundo a se descobrir, descrever e representar, além de que “muito do que hoje se entende por Geografia não era apresentado com este rótulo”¹⁵. Para Nelson Werneck Sodré (1987, p.19), a Geografia que se fazia à época se caracterizaria como um conhecimento que

Estava ainda carregado de mitos, lendas, deformações, que escondiam o que, em seus rudimentos, havia de verdadeiro e duradouro. Seu desenvolvimento, visando sua futura autonomia, estaria ainda, e por muito tempo, na dependência das áreas, científicas ou não, de que o homem se servia para sobreviver e progredir.

O saber geográfico - um conhecimento instrumental elaborado, portanto, também a partir da descrição – demonstra-se, mesmo nos primórdios da história humana, importantíssimo aos diferentes sujeitos, na medida em que possibilita, por meio de sua linguagem, trazer ao centro das reflexões e decisões inerentes à vida dos indivíduos e das sociedades uma dimensão nova, que é a de se “conhecer” diferentes lugares, permitindo, assim, raciocinar e teorizar com conteúdos além

¹⁴ - SODRÉ (1987, p.14) desenvolve um argumento valioso a presente discussão quando, dissertando sobre as condições geográficas particulares que confluíram para a ascensão da construção e teorização deste conhecimento especificadamente na Grécia, expõe precisamente que “(...) a Grécia se situava em posição privilegiada, no extremo da Europa, às portas da Ásia em face da África, entre o Mediterrâneo e o Mar Negro, ponte para contatos e confrontos entre Ocidente e Oriente, fundindo culturas diversas e assimilando-as. A Grécia tem importância, também, por ser o centro de uma sociedade escravista que recebera e ultrapassara a herança mercantil dos fenícios. Ora, o comércio é a ponte principal dos contatos; não apenas estimula a curiosidade como obriga ao conhecimento”.

¹⁵ - Como exemplifica o autor, “Ficando apenas ao nível do pensamento grego, aí já se delineiam algumas perspectivas distintas de Geografia: uma, com Tales e Anaximandro, privilegia a medição do espaço e a discussão da forma da Terra, englobando um conteúdo hoje definido como Geodésia; outra, com Heródoto, se preocupa com a descrição dos lugares, numa perspectiva regional. Isso para não falar daquelas discussões, hoje tidas como geográficas, mas que não apareciam sob esta designação, como a da relação entre o homem e o meio, presente em Hipócrates, cuja principal obra se intitula *Dos ares, dos mares e dos lugares*. Muitas vezes, na obra de um mesmo autor, aparece em vários momentos a discussão de temas, hoje tidos como de Geografia, sem que houvesse a mínima conexão entre eles; é o caso, por exemplo, de Aristóteles, que discute a concepção de lugar, na sua Física, sem articulá-la com a discussão da relação homem-natureza, apresentada em sua Política, e sem vincular esses estudos com sua Meteorologia (onde ensaia uma classificação dos tipos de clima) e com suas descrições regionais, como a efetuada sobre o Egito” (MORAES, 2005a, p.49).

daqueles preenchidos diretamente pela experiência sensível do indivíduo, como bem dialoga LACOSTE (1997, p.43-44). Mas um dos elementos que se tornam notórios quando na tentativa do entendimento sobre o desenvolvimento deste saber aparece em sua importância enquanto referencial estratégico que, durante milênios, é construído e apropriado, sobretudo, por aqueles em posições sociais impraticáveis e insustentáveis sem o conhecimento e a ação sobre os diferentes territórios¹⁶ inseridos em seu horizonte geográfico. Como expresso por LACOSTE (1973, p.01), *“Long before it was addressed to students, geography was addressed to kings, princes, diplomats, and military leaders”*¹⁷. Este mesmo autor, inclusive, fornece um exemplo concreto ao elencar o caso de Heródoto que, já na Antiguidade, realizara estudos e pesquisas que auxiliaram projetos imperiais de Atenas, sendo então documentado o desenvolvimento e apropriação deste conhecimento pelas classes dominantes que, no geral, recebiam tal saber orientado, de berço, minuciosamente tutelado, mediante o reconhecimento de sua associação com o poder (LACOSTE, 1973, p.01). O próprio Império Romano, por meio de “compilações, de inventários e de descrições dos lugares percorridos e dominados (...)” (LENCIONI, 2014, p.44), e séculos de expansão territorial, contribuiu ao amadurecimento do conhecimento geográfico no sentido acima exposto, mesmo que esta utilização se desse sem uma base epistemológica sólida desenvolvida, se definindo então como uma tentativa embrionária de exposição e sistematização daquela realidade socioespacial sendo então progressivamente descoberta. Neste mesmo sentido dissertam ALMEIDA e

¹⁶ - No que se refere ao conceito de território, cabe ressaltar uma argumentação valiosa para sua definição e entendimento: “(...) quando a fixação das atividades produtivas numa certa porção do espaço torna-se o processo dominante, as delimitações do espaço de vivência, produção e circulação, tendem a se tornar cada vez mais rígidas, com o aparecimento inevitável de *limites* entre os diferentes grupos e mesmo no interior destes, com a demarcação de terras para cultivo e pastoreio. O desenvolvimento dos impérios e mais marcadamente o aparecimento dos Estados, colocam a questão das fronteiras como centrais no relacionamento entre povos. A fixação é, portanto, um pressuposto da existência do território e do Estado. Num certo sentido, as próprias fronteiras são a expressão mais cabal e a evidência empírica ao nível do espaço, de uma sociedade organizada em forma de Estado. Este, por sua vez, desenvolve o seu aparato diplomático e bélico, tendo sempre em vista a defesa de suas fronteiras. (...) Trata-se, muito mais, da defesa de uma dada estrutura produtiva e social; de uma certa “nacionalidade” cuja expressão cultural foi tecida ao longo do tempo, de um certo “patrimônio comum”, sob a guarda do Estado, seja ele tirânico ou não. O que está em jogo, portanto, não é uma porção de espaço qualquer, mas um *verdadeiro território*” (MORAES, COSTA, 1993, p.79-80, grifo do autor).

¹⁷ - “Muito antes de ela ser dirigida a estudantes, a geografia foi dirigida a reis, príncipes, diplomatas e líderes militares” (LACOSTE, 1973, p.01. Tradução nossa).

GAMA (2003, p.85), para quem “Localizar, repartir/organizar e diferenciar aparecem como o primeiro fito da Geografia”¹⁸.

Geografia e poder formam, portanto, um par dialético, fenômeno este não exclusivo das civilizações modernas e nem mesmo do mundo chamado “ocidental”, pois, tomando-se emprestado o exemplo de CAPEL e URTEAGA (1984, p.09), tem-se que “*Los chinos confeccionaron mapas muy exactos de su territorio. Desde antes del siglo I existían geógrafos imperiales que elaboraban y sistematizaban la información (...)*”¹⁹, registro este que reafirma o argumento sobre a condição estratégica deste saber e das possibilidades de sua instrumentalização nos mais distantes momentos e lugares da chamada história social da qual se tome nota. Este histórico de apropriação e, por muitas vezes, o monopólio e o escamoteamento de seu desenvolvimento por determinadas classes, somados ao grande interesse do Estado moderno neste saber recoloca a necessidade de se entender qual o potencial e os limites do conhecimento geográfico como instrumento de análise e de possibilidade de apropriação para intervenção no presente, necessitando então de se valorizar o que responde aos questionamentos que emergem da realidade do mundo de hoje e avançando sobre o que se demonstra ineficaz ou obsoleto quando confrontado com as geografias que resultam do atual avanço das sociedades capitalistas industrializadas e de seus modelos de desenvolvimento.

Vale lembrar que seriam necessários séculos para que as grandes contribuições dos viajantes, estudiosos e navegadores ampliassem, de forma nunca antes vista, as dimensões e potencialidades do saber geográfico, na medida em que este delineia como seu objeto e linguagem a importante missão de “descrever o

¹⁸ - Ao observar o processo de escrita e da fala como aqueles de transmissão de ideias, deve-se atentar também que com eles são passados valores, crenças, desejos, que por sua vez possuem sua historicidade e sua geograficidade, elementos que contribuem diretamente para o sucesso de projetos políticos e a manutenção de relações de classe, pois, pegando o exemplo dos próprios gregos e de suas teorizações, percebe-se que “Mais do que referências ou observações de caráter geográfico, porém, o que os pensadores gregos fixaram, em suas obras filosóficas, históricas, médicas, foi a *concepção de mundo* em que se refletiam as condições de escravidão, na fase em que esse modo de produção teve a Grécia como cenário principal. A justificação do regime, no nível ideológico, conduzia, necessariamente, a uma *concepção determinista e natural das desigualdades sociais*, como a expansão mercantil ou militar despertava a necessidade de legitimar dominação e exploração” (SODRÉ, 1987, p.17, grifo nosso).

¹⁹ - “Os chineses confeccionaram mapas muito precisos de seu território. Desde antes do século I existiam geógrafos imperiais que elaboravam e sistematizavam informação (...)”. (CAPEL, URTEAGA, 1984, p.09, tradução nossa).

mundo”, de trazer ao plano do conhecido e da teoria àquelas informações que então chegavam exponencialmente – incluindo, portanto, progressivamente em seus referenciais e debates as preocupações e descobertas de outros povos. A Cartografia ganha status privilegiado no processo - campo este que por sua vez já ensaiava tentativas de representação espacial de lugares e de suas características elementares desde os remotos tempos da Antiguidade –, sobretudo pela compreensão desta como uma linguagem estratégica, capaz de representar e exprimir a localização (cada vez mais precisa) dos lugares, se transformando progressivamente num poderoso referencial para a ação, entendida como indispensável a questões como aquelas de preocupações a respeito de um dado território, seu modo de produção, recursos e população; de problemas relativos a situações de guerra, para a locomoção e mesmo à orientação; ou mesmo naqueles elementos importantes de se refletir quando em posições da alta hierarquia nas antigas organizações sociais, como para o exercício de gestão das terras sob domínio - para enumerar algumas finalidades -, chegando a ser tomada como a própria razão de ser da Geografia.

Sandra Lencioni (2014, p.47) ressalta, inclusive, para o caso da ascensão da Cartografia, o papel importantíssimo dos árabes, de seu comércio e de sua religião no processo de desenvolvimento deste campo e da própria Geografia, uma vez que este povo tinha como elementos constituintes de sua prática social o nomadismo - portanto, a necessidade de “desenvolver o sentido de orientação e o conhecimento dos lugares” - e a peregrinação, ou seja, cultuando como imprescindível à sua fé a ida até a “cidade sagrada” pelo menos uma vez em sua vida, elemento este constituinte de sua religiosidade, além de que, como ressalta a autora, “Orar, voltando-se sempre para Meca, exigia orientação constante”. Para CAPEL e URTEAGA (1984, p.09), o mundo árabe forneceu grande impulso para o desenvolvimento do saber geográfico (com ênfase na linguagem cartográfica) também pelas suas características geográficas diferenciadas no contexto do fechado mundo feudal da Idade Média, situando-se no intermédio do mundo cristão e do mundo chinês (unificado e com certa burocracia desde os remotos tempos da Antiguidade), confluindo em trocas valiosas e em informações privilegiadas para o processo de teorização e amadurecimento da Geografia (ver exemplo em Mapa 01).

Mapa 01 – Representação do mundo por سي محمد الله ع بد أبو والإدريسي (Abu Abdullah Muhammad al-Idrisi), datada de 1154.



Fonte: FRIEDMAN, 2013. Exímio mapa representante do desenvolvimento da Cartografia árabe e do papel de sua visão de mundo no próprio processo de confecção, observando-se detalhes interessantes como Sul ao topo da carta – exibindo Meca como referencial primeiro dos povos árabes –, a inexistência da América (descoberta e incorporada séculos adiante pela linguagem cartográfica), a África que, apesar de não conhecida ainda plenamente, já era entendida como circunavegável, e também o grande destaque aos obstáculos geográficos em terra firme, sendo o horizonte geográfico apresentado como se caracterizando pelo reconhecimento da Ásia, do Norte da África e da Europa. .

É no sentido desta discussão que David Harvey contribui ao expor que “*The form and content of geographical knowledge cannot be understood independently of the social basis for the production and use of that knowledge*”²⁰ (HARVEY, 1984, p.02).

Uma base sólida começa a ganhar corpo, mas apenas no final do século XIX viria à Geografia a confluir num desenvolvimento epistemológico mais consistente. DEMANGEON ([1952] 1985, p.50) assinala, utilizando-se do exemplo da Geografia Humana, a importância deste contexto na formação epistemológica deste saber, elencando precisamente que “O progresso da Geografia Humana como ciência remonta ao progresso do nosso conhecimento do globo, efetuado sobretudo em consequência de viagens de descobertas e de colonização do século XVIII”, tempos que trariam consigo condições específicas e fomentadoras de um projeto unificador. Em se tratando da ciência geográfica, faz-se indispensável atentar a estas condições acima expostas, pois sua sistematização (o dito “amadurecimento científico”) emerge precisamente na chamada “crise mundial que precedeu à instalação do imperialismo” (SANTOS, 1996a, p.209), sendo umbilicalmente vinculado, em termos de seus objetivos analíticos, às estratégias de conquista e dominação de diferentes territórios, privilegiando, nas análises das especificidades dos diferentes espaços, os atributos e potencialidades destes em relação aos desejos dos atores hegemônicos²¹.

3.2 Uma mundialização capitaneada: a primazia do mercado

A configuração socioespacial do mundo atual começa a desenhar-se, em traços gerais, na abertura realizada pelas grandes navegações, que é tida como a conquista de novos espaços (mercados) e a abertura do período denominado de

²⁰ - “A forma e o conteúdo do conhecimento geográfico não podem ser entendidos independentemente da base social para a produção e utilização desse conhecimento” (HARVEY, 1984, p.02, Tradução nossa).

²¹ - No que tange o encontro de materiais com conteúdo de interesse geográfico no período denominado de pré-sistematização científica desta área do saber, Antônio Carlos Robert Moraes enumera, grosso modo, sua ocorrência em: (...) relatos de viagem escritos em tom literário; compêndios de curiosidades sobre lugares exóticos; áridos relatórios estatísticos de órgãos de administração; obras sintéticas, agrupando os conhecimentos existentes a respeito dos fenômenos naturais; catálogos sistemáticos sobre os continentes e países do globo, etc. (MORAES, 2005a, p.50).

colonial, iniciando um processo de internacionalização que encontra no mundo contemporâneo sua forma mais orgânica e refinada. Para CAPEL e URTEAGA (1984, p.10-11), a chegada dos europeus à Ásia por meio da navegação, passando pelo Cabo da Boa Esperança, trouxe também um novo momento de exploração e conhecimento sobre a superfície terrestre. As novas possibilidades dadas pelo grande desenvolvimento das técnicas ligadas à navegação²² propiciaram uma ruptura nos termos dos deslocamentos considerados até então, salto este que, alinhado às superstições a respeito de novos continentes, da expansão gradativa do capital mercantil e da ascensão de verdadeiras revoluções científicas - abertas pelo movimento do Renascimento -, culminaram na criação de um ambiente onde os ideais sobre explorações e descobertas ganhariam solo imensamente fértil, reverberando na elevação da ciência como fundamento primeiro do conhecimento humano. Progressivamente, este conjunto de revoluções altera também o espaço-tempo das sociedades, sua dinâmica e as relações sociais existentes tanto em seu interior como também entre diferentes agrupamentos humanos outrora desconhecidos entre si (ALMEIDA, GAMA, 2003, p.86). Não seria equivocados considerar que desta abertura e de seu movimento em direção ao aumento das trocas entre sociedades na escala planetária configurou-se um novo marco para a História da própria humanidade.

O surgimento do período renascentista, por exemplo, conforme explora Sandra Lencioni (2014), trouxe os precedentes para novas formas de se desenvolver e organizar o pensamento humano, sobretudo mediante a ampliação das fontes de informação e às críticas aos modelos sustentados outrora nas explicações divinas e absolutas. As artes funcionariam como ponta de lança para uma virada nos questionamentos acerca das problemáticas das mais diversas áreas, realocando as formas de se produzir conhecimento e dando espaço a um movimento radical de contestação, que fundamentaria os alicerces de um novo momento para o desenvolvimento das ideias. Para esta autora, cabe notar que “Outras formas de pensamento se desenvolveram, conduzindo-as [as explicações] à filosofia iluminista, ao idealismo alemão e ao pensamento científico moderno, que

²² - “Caravelas, naus – estas de maior porte e capacidade que aquelas -, astrolábio, quadrante e bússola constituíram as bases técnicas para as incursões mar adentro, livres das restrições de ficarem bordejando as costas litorâneas (...)” (LENCIONI, 2014, p.59).

revolucionaram a forma de analisar e interpretar a natureza e a sociedade” (LENCIONI, 2014, p.76).

Refletindo no sentido das transformações existentes em tal período e sua relação com o saber geográfico, CAMPAR e GAMA (2003, p.86) assinalam que

Também nos modos de ver vão se operando mudanças (...) O edifício do saber geográfico, refundado sobre a herança da Antiguidade Clássica, após os séculos XVI-XVII, foi-se constituindo sob o signo da exploração dos novos mundos, associado ao empirismo como regra matriarcal. Até ao início do século XIX, a missão principal tornara-se fundamentalmente proceder à escrita da Terra, apesar de a indagação das respostas aos porquês geográficos se ter indo insinuando como novos territórios a explorar, em boa parte por causa dos novos territórios explorados.²³

A ascensão das grandes navegações impulsionou gradativamente a ampliação do horizonte geográfico das sociedades europeias (e, posteriormente, das demais sociedades), viagens estas que levaram consigo uma progressiva marcha de conquistas e incorporações de territórios na dinâmica do comércio e da produção mundial, como bem retrata RIVERA (2012). O autor chama a atenção, neste movimento, ao tamanho da importância e ruptura, para o conjunto dos seres humanos, do deslocamento das atenções do chamado mundo ocidental europeu no sentido da instauração de uma nova escala para o pensamento e a ação – agora mundial, mesmo que inicialmente com limitações -, entendendo que no processo modifica-se também a centralidade das trocas materiais e de ideias antes entendidas por estes atores nos termos do Mar Mediterrâneo e de suas terras contínuas²⁴ (ver mapa 02). A expansão observada neste período se sustentou mediante um avanço estrondoso nos quesitos econômicos, financeiros, bélicos e científico-tecnológicos (RIVERA, 2012, p.43), que acabaram por fornecer as bases de certa prosperidade secular aos países do “velho continente” - dentro de suas contradições -, escoradas no processo de colonização alavancado nos séculos XV e XVI.

²³ - Sobre a distinção entre racionalismo e empirismo, cabe a colocação de Sandra Lencioni (2014, p.76-77), para quem “As raízes do Iluminismo estão no racionalismo de Descartes, Leibniz e Spinoza, como também no empirismo de Bacon, Hobbes, Locke, Berkeley e Hume, entre outros. O racionalismo considera que, por intermédio do pensamento, é possível conhecer a realidade; enquanto o empirismo postula que na experiência sensível é que se encontram os fundamentos do conhecimento. O racionalismo e o empirismo clássico constituem visões de mundo que consideram ser por meio da razão ou da experiência que a realidade pode ser conhecida”.

²⁴ - Para CAPEL e URTEAGA (1984, p.10), os limites do que se pode entender como o horizonte conhecido do chamado velho mundo “(...) constituía el ecumene para chinos, árabes y europeos (...)” (constituía o ecúmeno para chineses, árabes e europeus – tradução livre).

Mapa 02 – Martin Waldseemuller e o nascimento da América e do Oceano Pacífico “aberto” na linguagem Cartográfica – *Universalis Cosmographia* (1507)



Fonte: FRIEDMAN, 2013.

O processo de colonização possui traços marcantes, tais como a ideia da expansão territorial como imprescindível à manutenção de determinadas organizações humanas, criando, em espaços diferentes daqueles dos originários colonizadores, certa dose de fixidez, alterando profundamente as organizações socioespaciais ali existentes (MORAES, 2005c, p.63-64). É no bojo do processo colonial que o Brasil emerge neste contexto mundial. Este processo trouxe aos países europeus possibilidades de expansão de seus domínios e poderio a uma nova escala. Administrar uma colônia necessitava de toda uma criação de estruturas e condições para tal, tanto no “novo espaço” como no território-sede. O conhecimento geográfico teria aqui um papel privilegiado, e as novas informações chegando crescentemente forneceriam bases cada vez mais sólidas para sua sistematização científica.

Falar em colonização, aliás, no mundo de hoje, injeta inquietação em muitas pessoas. Soa como algo estranho, aparentando uma sobrevalorização da História, algo como um historicismo desgastante e destituído de sentido no mundo das fábulas da modernização. Mas quando, por exemplo, se toma o caso brasileiro, onde é possível observar seus resultados nitidamente em elementos como a dizimação das culturas e dos grupos nativos (muitos existentes hoje apenas em registro), espoliados e descartados da história nacional – e mesmo da política atual, que violentamente os nega em quase todas as suas decisões -, ou mesmo na fortíssima concentração de população e infraestruturas na faixa dos estados litorâneos do país - uma vez que, desde o início, este espaço de contato com o Oceano Atlântico foi alvo privilegiado de ações de toda a natureza, onde se realizou uma primeira tentativa efetiva de ocupação e desenvolvimento de um projeto (estrangeiro) sobre o território brasileiro –, inicia-se um avanço sobre a compreensão da dinâmica e do entrelaçamento dos processos sociais nas suas diferenciadas manifestações escalares, sendo estes fenômenos fundamentalmente armados sob o bojo do tempo e do espaço. É neste sentido que SANTOS (2013b, p.156) expõe que “O tempo é a base indispensável para o entendimento do espaço”, elementos estes muitas vezes tidos como destoantes e pertencentes a diferentes áreas do saber, que supostamente imprimem em seu desenvolvimento métodos diversos e que não dialogam entre si. Avança-se, assim, para a indispensabilidade do diálogo entre o tempo e o espaço na constituição de uma sólida base teórica, bem como das

possibilidades existentes no interior do exercício da interdisciplinaridade para a edificação de uma argumentação consistente, que almeje explicar de maneira concisa um mundo em permanente transformação. De qualquer maneira,

O que cabe destacar é que a colonização envolve conquista, e esta se objetiva na submissão das populações encontradas, na apropriação dos lugares, e na subordinação dos poderes eventualmente defrontados. A colonização é, antes de tudo, uma afirmação militar, a imposição bélica (mesmo que, num primeiro momento, diplomática) de uma nova dominação política (MORAES, 2005c, p.65).

MORAES (2005a, p.50-51) caminha no sentido da valorização do tempo também ao tratar do conhecimento geográfico, explorando o fato de que maturação científica desta área do saber demandou determinadas condições históricas que só se fizeram presentes no início do século XIX, como as que “objetivam-se no processo de avanço e domínio das relações capitalistas de produção. Assim, na própria constituição do modo de produção capitalista”. Neste sentido, Yves Lacoste (1974, p.273) amplia a discussão e oferece um sentido à reflexão, pontuando precisamente que a própria compreensão dos traços que definem o mundo atual (portanto, a geografia, enquanto saber que se põe a descrever tal mundo) passa, inevitavelmente, pela necessidade de se “fazer referência ao desenvolvimento do capitalismo e do imperialismo”, dada a escala de abrangência que estes processos combinados obtiveram sobre a própria vida no planeta Terra.

3.2.1 O surgimento do capitalismo

No período anterior à economia de mercado capitalista, conforme explora a obra sintética e concisa de SINGER (1987), existia certa organização do comércio tanto em feiras como em mercados - estes últimos dotados de maior fixidez e regularidade -, sendo então entendidos como espaços locais para a troca e venda de objetos especializados, destinados a uma pequena minoria provida de recursos para tal realização. Coexistia a esta economia mercantil incipiente uma economia de subsistência, majoritária, onde os sujeitos trabalhavam basicamente orientados no sentido de seu sustento, de sua família e na manutenção do território na qual estavam inseridos, mediante relações de servidão. Grandes parcelas de seu trabalho eram entregues àqueles no controle do poder, possuidores do domínio das terras e em posição de autoridade - como os nobres e o clero -, num momento onde

a continuidade das relações hierárquicas e a possibilidade basicamente nula de uma ascensão social marcavam profundamente a estrutura social vigente. Predominava, então, a produção²⁵ de bens alicerçados em seu valor de uso, sendo o mercado algo secundário no que tange a sobrevivência dos indivíduos e famílias, pois se observa que mesmo nas grandes cidades da época, era comum que se “criassem galinhas, cultivasse árvores frutíferas e fabricasse, em casa, vestuário, roupa de cama e mesa, conservas etc.” (SINGER, 1987, p.13), apesar de uma proximidade e uma relação maior destes últimos com as atividades mercantis. O interessante de notar aqui é que o mercado não é a base essencial das relações sociais nos sistemas chamados feudais.

Para SANTOS (2012c, p.202), “Nenhuma produção, por mais simples que seja, pode ser feita sem que se disponha de meios de trabalho, sem vida em sociedade, sem divisão do trabalho” e, neste momento anterior ao mercado de orientação capitalista, pode-se considerar que aqueles poucos produtores de bens que se direcionavam ao mercado organizavam-se comumente em corporações de ofício²⁶, contando em geral com mão de obra familiar e tendo a produção realizada de maneira artesanal, num momento onde a própria dinâmica social da Idade Média se constituía como um fator extremamente limitante do ponto de vista do desenvolvimento das forças produtivas (SINGER, 1987, p.13)²⁷. Em se tratando do campo, os sistemas de produção eram muito mais próximos do tempo da natureza - sendo esta forma de organização do tempo das atividades produtivas a dominante -, inclusive observando-se muitos dos calendários e mesmo as ações da época sendo

²⁵ - “O ato de produzir é igualmente o ato de produzir espaço” (SANTOS, 2012c, p.202).

²⁶ - A situação mais comum, nos termos do funcionamento das corporações de ofício, era aquela onde “A corporação limitava o volume de produção, fixando o número de unidades de produção e o número máximo de trabalhadores por unidade. A limitação da oferta se destinava a sustentar um “preço justo” dos artigos, impedindo que um excesso de oferta o aviltasse. A corporação justificava sua utilidade para os consumidores, velando pela qualidade dos produtos. Sob este pretexto proibia inovações técnicas, pois estas tendiam a favorecer determinados mestres em detrimento dos demais. E pelo mesmo motivo proibia o lançamento de novos produtos, cuja qualidade não era comparável aos demais” (SINGER, 1987, p.13).

²⁷ - Em síntese, observa-se “(...) que ao nível das relações de trabalho, durante muitos séculos predominou um quadro de reprodução simples, marcado pela fraca produção de excedente e pela pequena expressão do comércio para além dos limites locais. A produção agrícola autárquica, seja ao nível da propriedade feudal, seja da pequena produção artesanal dos burgos, compuseram a estrutura produtiva fundamental, ao nível da Europa, pelo menos até meados do século XV” (MORAES, COSTA, 1993, p.81-82).

organizadas conforme os ciclos de produção na terra, como aquelas ligadas às épocas de plantio e colheita.

No período mencionado,

O dinheiro era importante sobretudo para adquirir bens de ostentação. Ele estava longe ainda de representar a *riqueza em geral*. Para a grande massa do povo, as necessidades a serem satisfeitas mediante o dinheiro eram limitadas e, por isso, a necessidade de dinheiro também o era. Para muitos, um trabalho remunerado ocasional bastava. O tempo dedicado a ganhar dinheiro devia ser menor que o dedicado à produção para o autoconsumo e as atividades não econômicas de cunho religioso, recreativo, etc. (SINGER, 1987, p.13).

Em MORAES (2005a, p.51), tem-se que “A constituição de um espaço mundial, que tem por centro difusor a Europa, é elemento destacado do processo de transição do Feudalismo para o Capitalismo”. Ocorre então o início da fase chamada de mercantilismo²⁸, período onde “O capital, que até então se limitava à circulação de mercadorias e valores, penetra na produção, tornando-se *manufatureiro*” (SINGER, 1987, p.14, grifo do autor). Neste capitalismo manufatureiro, quando em ascensão e no encontro das estruturas de produção montadas anteriormente, começa a desmontá-las e incorporá-las, gradativamente, à organização do mercado, este em vias de se tornar unificado nacionalmente. Aqui o trabalhador (voltado ao mercado), no geral, realizava sua produção ainda como detentor dos meios de produção necessários à realização de seu trabalho (MORAES, COSTA, 1993, p.83)²⁹.

O sistema de produção manufatureiro foi capaz de transformar qualitativamente e quantitativamente a divisão do trabalho tanto no interior da manufatura como territorialmente, aumentando assim a produtividade do trabalho,

²⁸ - No que tange a escola de pensamento mercantilista, cabe assinalar algumas premissas teóricas desenvolvidas por MORAES e COSTA (1993, p.94-96), onde se expõe que, para os pensadores e representantes desta, “(...) a ideia central era de que o valor confundia-se com a moeda. Daí a procura desenfreada por metais preciosos (...)”, sendo entendido que “a riqueza de um país media-se pela sua capacidade de acumulação de ouro e prata (...)”, além de que, essencialmente, “A escola mercantilista caracteriza-se pela defesa do comércio em escala internacional, como o fundamento da riqueza (...) Entendiam a realidade econômica centrada na participação do Estado e no entesouramento de moedas sob organização monopolista”.

²⁹ - De maneira sintética, o capital é, para Paul Singer (1984, p.28), “uma forma específica de relacionamento entre homens em sociedade, na qual proprietários de riqueza empregam o trabalho de não proprietários para produzir mais riqueza”, ou seja, são “valores à procura de inversão lucrativa” (*Ibid.*, p.08), ou “valor que engendra mais valor”, por meio sobretudo de relações de trabalho - mas não somente, vide o exemplo mais recente da especulação -, que se complexificam e se modificam no transcorrer dos tempos.

poupando tempo necessário à produção dos bens, especializando o trabalhador e criando ferramentas cada vez mais sofisticadas para o auxílio na execução desta atividade, elementos estes que impulsionaram uma diminuição no preço dos produtos, tornando-os progressivamente acessíveis ao consumo doméstico (SINGER, 1987, p.16), sinalizando a uma tendência que atingiria proporções inimagináveis alguns séculos depois. Mas, para que este novo movimento se consolidasse, seria necessário um processo violento de cercamento das terras comunais - aqui pensando no conjunto dos processos ocorridos no âmbito da atual Grã Bretanha do século XVI ao XVIII -, acompanhado da divisão das terras no interior destes territórios e também a incorporação da produção agrícola pelo sistema do comércio, o que culminara na imposição de uma nova organização para a vida em sociedade³⁰.

A necessidade da venda da força de trabalho para a aquisição dos bens e produtos mais elementares à sobrevivência - outrora obtidos por outros meios que não o mercado – trouxe não apenas uma modificação na estrutura produtiva, mas também uma mudança no interior da vida social, pois “Com a expansão do comércio e o aumento da produtividade, elas [as sociedades] passaram a se organizar para produzir *valores de troca*, ou seja, *mercadorias*” (MORAES, COSTA, 1993, p.83). Não por acaso, um dos aspectos mais básicos constitutivos de uma unidade nacional no período aparece na adoção de uma moeda única (SINGER, 1987, p.14-16). O dinheiro ganha uma nova posição, legitimando-se progressivamente como equivalente geral da troca, fundamento da riqueza, procurado crescentemente pelos diferentes atores sociais e estimulando também o próprio aumento da produtividade. Aquele mundo de relações com a terra, baseado na servidão e de conhecimento das técnicas de sobrevivência básicas passa a curvar-se perante um novo mundo, onde as necessidades são satisfeitas (e mais recentemente “criadas”) no mercado, mediante a aquisição do dinheiro³¹. Para Milton Santos, ocorre que

³⁰ - “(...) o avanço do capitalismo manufatureiro foi lento e desigual, muito dependente do apoio político de que podia dispor e das vicissitudes das lutas entre as diferentes nações europeias pelo domínio das vias marítimas e dos mercados coloniais” (SINGER, 1984, p.15).

³¹ - Para Marx ([1844] 2008, p.80, grifo nosso), em síntese, tem-se que “Agora temos, portanto, de conceber a interconexão essencial entre a propriedade privada, a ganância, a separação de trabalho, capital e propriedade da terra, de troca e concorrência, de valorização e desvalorização do homem, de monopólio e concorrência etc., *de todo este estranhamento (Entfremdung) com o sistema do dinheiro.*”.

A *mercadoria* é introduzida na vida de um grupo social com a criação de uma nova relação social, a *moeda*, o nexo monetário (*cash nexus*). É uma forma social estranha, até então, mas que se impõe ao grupo social como meio de obter dinheiro líquido e assim comprar o que se precisa. (...) Para poder comprar mercadorias com dinheiro, é necessário produzir aquilo que permite obter mais dinheiro e negligenciar o que é menos monetizável. O valor dos bens produzidos pelo grupo é agora fornecido não mais pelo seu papel tradicional na vida coletiva. De agora por diante, o valor de cada produto é dado pelo valor, estranho ao grupo, das mercadorias que é preciso comprar (SANTOS, 2012c, p.206, grifo do autor).

A nova escalada das atividades comerciais na Europa imbricou não apenas uma transformação social, comercial e produtiva no interior deste continente, mas também em terras ultramarinas³². Para MORAES e COSTA (1993, p.84, grifo nosso), deste movimento “segue-se à apropriação a montagem de estruturas de produção de gêneros diversos *para a comercialização no interior da Europa*”, que trouxeram formas específicas de valorização territorial destes espaços “descobertos”, e também onde se imperou uma “colonização forçada, com o recurso à escravidão, com a pilhagem das riquezas encontradas e com a submissão dos povos nativos”. Os espaços regionais europeus no período também receberam lentamente transformações substanciais, mas, para que se generalizassem nos demais territórios, necessitariam que este modo de produção conhecesse ainda mais um salto substancial.

3.2.2 O capitalismo em sua forma industrial

A Revolução Industrial, iniciada no âmbito da Grã-Bretanha ao final do século XVIII e alastrada para a Europa no século XIX (posteriormente aos demais continentes), representou uma ruptura imprescindível para o entendimento do mundo contemporâneo, na medida em que a introdução da máquina - invenção que permite a superação das limitações físicas do ser humano – trouxe consigo mudanças poderosas no interior do processo de produção de mercadorias, na organização do mercado, na divisão territorial do trabalho e na própria vida social

³² - “O *capitalismo manufatureiro* inspira o *mercantilismo*: sua estratégia de expansão requer a unificação do *mercado nacional* (inclusive o das colônias) e sua dominação mediante o monopólio político. Ele necessita da intervenção do Estado nacional para eliminar seus rivais do mercado, sejam estes artesãos locais ou manufatureiros estrangeiros. Segundo a doutrina mercantilista, cabe ao Estado promover as exportações e limitar as importações, de modo a maximizar o saldo comercial e deste modo promover a entrada de dinheiro (ouro e prata) no país, para reforçar o Tesouro real”. (SINGER, 1984, p.18, grifo do autor).

(SINGER, 1987, p.16-17), abrindo o período denominado capitalismo de forma industrial.

As transformações trazidas pela máquina não se circunscrevem apenas ao aumento da produtividade do trabalho ou à produção e comercialização em massa de mercadorias para a população - como alardeiam muitos, enxergando no movimento histórico unicamente a via positiva. O advento de um mundo industrial elevou a um novo patamar as relações tanto entre seres humanos como destes com o meio em que habitam, reorganizando o próprio tempo social em seu processo de ascensão e consolidação, sendo este agora racionalizado e calculado minuciosamente, subordinado às necessidades da própria produção e do tempo de trabalho necessário à aquisição de dinheiro, contribuindo assim no agravamento das formas de dominação do ser humano sobre sua própria espécie. O trabalho passa a se desenvolver em estruturas de larga escala, ampliando e complexificando progressivamente a divisão territorial do trabalho e as relações entre populações outrora isoladas e com costumes distintos, amarrando-as ao universo mercantil em vias de se tornar hegemônico.

Sob a égide do capital, o trabalho é fundamentalmente “alienado” (SINGER, 1987, p.09), pois é realizado para outro, não para si, mediante a relação de assalariamento, num embate extremamente desigual de forças, dadas as próprias condições e contradições de inserção destes sujeitos no mundo do capitalismo industrial e no funcionamento específico deste modo de produção. Neste processo mistificam-se as relações de trabalho, não permitindo aos trabalhadores que se identifiquem como os verdadeiros geradores da riqueza ali produzida. Além disso, os trabalhadores desconhecem a totalidade do processo produtivo na qual estão inseridos, não possuem a propriedade dos equipamentos aplicados na produção, dos materiais ali gastos e menos ainda dos espaços produtivos, recebendo, ao final do processo, muito menos do que o valor que efetivamente criaram com o dispêndio de suas energias – o que caracteriza, então, a relação mencionada como uma subordinação forçada. Como resultante do processo geral de conformação do universo capitalista e de naturalização de suas contradições, no limite, tem-se “a alienação do trabalhador e a pulverização de suas potencialidades”, utilizando-se das palavras de MORAES e COSTA (1993, p.86), restando aos mesmos um árduo

labor em troca de uma “oportunidade” no interior da reprodução do sistema das mercadorias.

Três características básicas aparecem quando se considera qualquer modo de produção capitalista (HARVEY, 2008, p.166-169), sendo elas: (1) sua orientação voltada essencialmente para o crescimento, uma vez que “só através do crescimento os lucros podem ser garantidos e a acumulação do capital, sustentada” o que, na prática, sobrepõe esta racionalidade às diferentes realidades sociais, culturais, econômicas, políticas, ecológicas, etc. adotando-se um sentido único de ação; (2) a ideia de que “O crescimento em valores reais se apoia na exploração do trabalho vivo na produção”, o que traz à reflexão a importância da discussão sobre a relação entre capital e trabalho e suas formas de organização e controle, além da indagação válida sobre a distinção entre o que o trabalho verdadeiramente “obtem e aquilo que cria”; e (3) “O capitalismo é, por necessidade, tecnológica e organizacionalmente dinâmico”, engendrando refazer constante para manter suas condições de reprodução e ampliação, existindo aqui elementos importantes para o entendimento da própria luta de classes, que emerge cada vez mais intensamente quando na perpetuação deste sistema. Como enunciara David Harvey,

(...) se o controle do trabalho é essencial para a produção de lucros e se torna uma questão mais ampla do ponto de vista da regulamentação, a *inovação organizacional e tecnológica no sistema regulatório* (como o aparelho de Estado, os sistemas políticos de incorporação e representação etc.) *se torna crucial para a perpetuação do capitalismo*. Deriva em parte dessa necessidade a ideologia de que o “progresso” é tanto inevitável quanto bom (HARVEY, 2008, p.169, grifo nosso).

É no sentido acima exposto que se adentra na compreensão da relação entre o capitalismo e o impulso dado nas transformações ocorridas na vida política, mais especificadamente no advento da Revolução Francesa (ao final do século XVIII) que, segundo SINGER (1987, p.19), “abrem caminho ao triunfo do liberalismo no século seguinte”, sendo este último nada menos que “o estandarte sob o qual a burguesia luta e conquista a hegemonia econômica e política” da sociedade na qual está inserida. Num esforço de definição, o autor expõe que tal estandarte partia do pressuposto da necessidade da unificação dos mercados em nível mundial, forçando – em oposição à situação do período mercantilista - que cada vez menos o Estado interfira na vida econômica, numa ideia onde a livre concorrência é ampliada à escala transnacional, pautando-se na premissa de um mercado capaz de regular a si

próprio conforme as leis da oferta e da demanda geradas no interior do próprio sistema por meio das “necessidades” dos indivíduos. Para a garantia do sucesso de tal empreendimento, precisava-se abolir os resquícios das formas de dominação dos tempos feudais (submissão ao clero e a nobreza e vinculação orgânica com a terra), o que ocorreu com a instauração de um novo regime onde surgira o cidadão enquanto produtor e consumidor, capaz de decidir os rumos de seu país mediante o voto, livre para pensar e expressar suas ideias, ou seja, concedendo então certo “empoderamento” aos indivíduos – mesmo que inicialmente restrito -, de maneira a esmaecer e substituir as relações de dominação outrora impostas e legitimadas (ver SINGER, 1987, p.19). Mas, apesar das conquistas adquiridas no período, as ideias e normas estabelecidas com o advento de tal transformação não configuraram senão gradativamente a legitimação da sociedade capitalista, servindo essencialmente aos propósitos de uma classe e seus desejos, que viam na nobreza e nas estruturas hierárquicas uma barreira à acumulação de riqueza e a seu projeto de sociedade. MORAES e COSTA (1993, p.65) exploram as diaclases entreabertas com esta nova forma de organização da vida social ao denunciarem que, de fato, “o conjunto de leis que a regem é necessariamente burguês e existe para servir ao capital e defender seus interesses. O mesmo pode ser dito do Estado, que mesmo sob o disfarce liberal, (...) representa (...) a dominação da classe burguesa”. De um lado, o discurso liberal legitima o sucesso do processo de consolidação da sociedade capitalista por meio da canonização da propriedade privada da terra, iniciada nos termos do processo de cercamento das terras comunais e agora elevada à incontestabilidade por tal classe em vias de se tornar dominante; de outro, impõe-se a ideia de que certas populações são, por excelência, as dotadas do “progresso” civilizacional, e que cabe a elas a “elevação” das sociedades “primitivas” àquele novo estágio de “desenvolvimento”, elemento este que, quando alinhado aos desejos da ampliação do escoamento da produção em massa de mercadorias, necessidade esta emergindo de meados ao fim do século XIX, assentam os alicerces do que viria a ser entendido como imperialismo. MORAES (2005a, p.76) afirma que a máscara da burguesia cai “refletindo o fim da fase heroica desta classe” nos acontecimentos de 1848 e da Comuna de Paris – movimentos com repressões imensamente violentas -, pois aquela classe que outrora enchia os pulmões para discursar em favor da liberdade e da queda de um regime autoritário e verticalizado, agora “lutava para manter o aparelho do Estado”, inclusive utilizando-se de uma

linguagem fortemente ideologizada, onde a ordem emerge como ponto nevralgico a se manter e a restaurar em caso de ameaça, além de que “Tentou-se apresentar a instabilidade política e os golpes de Estado sob uma auréola da legalidade”, tendo a ciência aqui um papel imprescindível na legitimação do discurso burguês, tomada como neutra, “distante dos interesses sociais”.

No sentido das transformações em curso, MARX ([1844], 2008, p.79, grifo do autor) sintetiza, partindo do caso das economias nacionais já consolidadas à época, o conjunto de problemas que começam a dar os contornos do novo mosaico que é a sociedade capitalista³³, ao expor que, gradativamente, os agora cidadãos acataram e se sujeitaram à

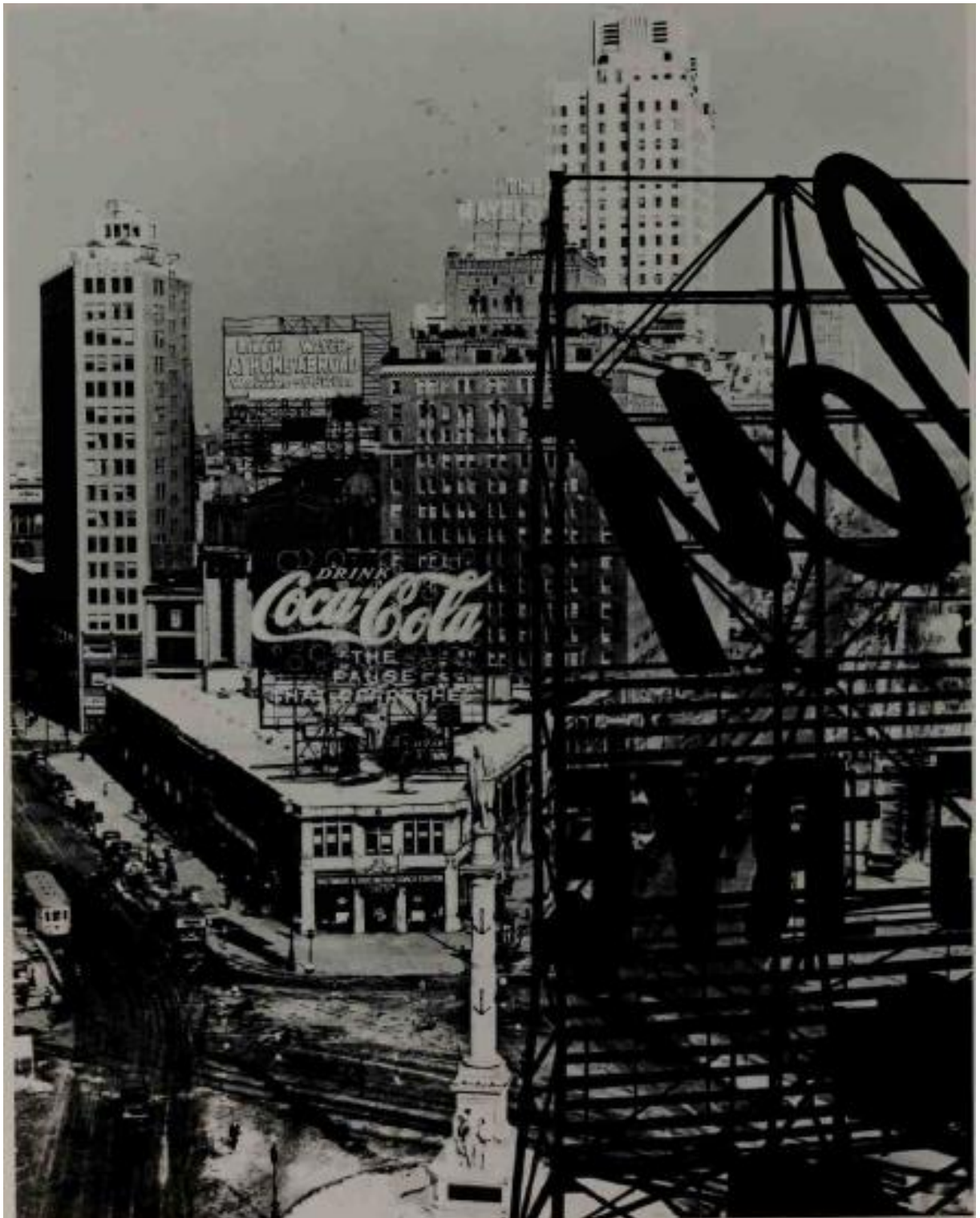
(...) sua linguagem e suas leis. Supusemos a propriedade privada, a separação de trabalho, capital e terra, igualmente de salário, lucro de capital e renda da terra, da mesma forma que a divisão do trabalho, a concorrência, o conceito de valor de troca, etc. A partir da própria economia nacional, com suas próprias palavras, constatamos que o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (*Macht*) e à grandeza (*Grösse*) da sua produção, que o resultado necessário da concorrência é a acumulação de capital em poucas mãos, portanto a mais tremenda restauração do monopólio, que no fim a diferença entre o capitalista e o rentista fundiário (*Grundrenter*) desaparece, assim como entre o agricultor e o trabalhador em manufatura, e que, no final das contas, toda a sociedade tem de decompor-se nas duas classes dos *proprietários* e dos *trabalhadores* sem propriedade.

As transformações no espaço e na natureza ganham impulso para novas escalas de intervenção, dado o poderio de tal desenvolvimento técnico atingido pela humanidade³⁴. Distancia-se, assim, de maneira cada vez mais voraz, o ser humano da natureza e o ser humano de si, enquanto ser social (ver Marx, [1844] 2008). Em Milton Santos (2014a, p.131, grifo do autor), tem-se que “Primeiro, o “social” ficava nos interstícios [do meio natural]; hoje é o “natural” que se aloja ou se refugia nos interstícios do social”, concepção esta que só pode ser entendida a partir do advento de uma nova escala para a ação, entreaberta com as possibilidades oferecidas pela

³³ - Em suma, “Uma sociedade em que o dinheiro é o representante geral da riqueza, em que os meios de produção são produzidos e alienados como mercadorias e em que os trabalhadores, em boa parte, vendem sua força de trabalho para sobreviver é uma sociedade capitalista. E é só em sociedades com estas características que somas de valor poder ser e tendem a ser capital” (SINGER, 1987, p.28).

³⁴ - “A produção do espaço deixa de ser uma consequência estrita da produção. O dado político aparece como um dos seus autores de relevo, ainda que no fim a economia retome os seus direitos, porque, uma vez criado um espaço político social novo, as relações do homem com a natureza transformada são, afinal, um fato produtivo” (SANTOS, 2012c, p.211-212).

Imagem 02 – A cidade da primeira metade do século XX



Fonte: CLARKE, G. (1997, p.88). A imagem, capturada por Berenice Abbott no ano de 1933, em New York, demonstra de forma clara a esquizofrenia da cidade dita moderna. Saltam às vistas a enorme valorização da circulação, o culto ao consumo, a explosão de imagens e de estímulos sensoriais, a verticalização do espaço habitável e a racionalização elevada a um novo patamar, normatizando a vida urbana em prol de seu funcionamento nos termos de uma economia de massas, capaz de aglutinar pessoas e, ao mesmo tempo, distanciá-las, ao enxergar nestas o indivíduo – entendido como livre “consumidor”.

máquina, além de que “Quanto mais as forças produtivas são desenvolvidas, maior é a parte do capital constante, isto é, do “trabalho morto” no aparelho produtivo, e mais o homem deve sujeitar-se às coisas que ele próprio construiu” (SANTOS, 2012b, p.31).

Este novo modo de produção revela-se, portanto, *concentracionista* (MORAES, COSTA, 1993, p.86), “seja de meios de produção e capital em geral, seja de força de trabalho e da população em geral”, o que contribui incisivamente no distanciamento das estruturas produtivas da cidade e do campo, com primazia da primeira sobre a segunda. Ai se assenta, por exemplo, as sementes da lógica que acabara por eclodir nas imensas metrópoles dos séculos subsequentes (ver imagem 02)³⁵.

3.3 O nascimento da geografia científica

Não se dá em outro contexto a formação de uma ciência geográfica, sendo então organicamente ligada às possibilidades entreabertas pelo acúmulo de conhecimento sobre as dimensões reais do planeta e atendendo diretamente às necessidades que emergem na disputa do controle econômico e político - já projetado ao alcance mundial – por um número restrito de Estados europeus. Nesse momento, a apropriação dos saberes a respeito dos diferentes territórios e regiões serviria, primeiramente, como instrumento indispensável ao sucesso dos projetos imperiais e à expansão de um novo modo de produção e reprodução da vida social, elementos estes que já se expressavam, no caso do saber geográfico deste período, diretamente no surgimento das chamadas “Sociedades Geográficas” – fundadas em Paris, Berlim e Londres, nos anos de 1821, 1828 e 1830, respectivamente –, consideradas como uma espécie de espinha dorsal do projeto imperialista e da ação

³⁵ - Das transformações drásticas no meio em que o homem habita decorrentes de tal movimento, poderíamos elencar, a título de exemplificação, efeitos como “a retirada crescente das antigas coberturas florestais, a canalização dos rios, os aterros, os anos seguidos de modificação do solo pela agricultura”, sendo que, portanto, “A própria urbanização aparece como grande agente de alteração do meio (...)”, potencializada pelo incessante avanço do mundo industrial e suas necessidades (MORAES, COSTA, 1993, p.88).

colonialista sobre o globo, como explora SOUSA NETO (2001, p. 129) em seus escritos³⁶.

Na esteira da consolidação dos Estado-Nação europeus, difundiu-se também uma verdadeira corrida pelo estudo e exploração deste mundo agora finito, já bem entendido em seus contornos mas ainda distante de reflexões capazes de articular aquelas descrições exaustivas com os processos mais gerais que se dão sobre a superfície da Terra. No que se refere à escalada de viagens imperialistas - inúmeras vezes maior do que aquelas do movimento mercantilista -, Sandra Lencioni disserta que

As necessidades impostas pela grande indústria, nascida da Revolução Industrial, a crescente busca por matérias-primas e a urgência de se conhecer os recursos naturais e econômicos nos quatro cantos do mundo *valorizaram os estudos sobre os lugares*. Europeus, principalmente ingleses, franceses e alemães, os grandes senhores imperiais de então, foram impulsionados a singrar mares, a embrenhar-se pelas florestas tropicais, a cruzar desertos e a adentrar as geleiras, numa rapidez marcada pelo ritmo dos novos tempos (LENCIONI, 2014, p.74, grifo nosso).

Muitos autores convergem em apontar a atual Alemanha – que, até meados do século XIX, se constituía basicamente como um “aglomerado de feudos (ducados, principados, reinos), cuja única ligação reside em alguns traços culturais comuns” (ver MORAES, 2005a, p.59) - como sendo o palco do nascimento da geografia científica. Acontece que, enquanto os países próximos (como Inglaterra e França, grandes potências da época, e também Portugal e Espanha, unificados à séculos no período mencionado) avançavam na disputa de seus respectivos projetos imperiais, abrindo frentes de ocupação em territórios diversos ao redor do planeta e ampliando sua acumulação de capital, a Alemanha ainda era definida basicamente pela estrutura feudal de reprodução social. Esse aspecto seria decisivo na conformação dos alicerces teóricos que definiriam os primeiros passos desta ciência,

³⁶ - Ao tratar das características internas das sociedades geográficas, o autor denuncia que “Não por acaso estas seções têm por pressuposto mapear os lugares esquadrihados de todas as formas, fazer um amplo levantamento dos recursos naturais existentes, estudar os povos “bárbaros” em seus hábitos, de modo a poder *controlar com eficácia* as populações nativas para então “civilizá-las” e compor quadros estatísticos que ofereçam um panorama o mais completo possível dos lugares que se deseja *apropriar*” (SOUSA NETO, 2001, p.130, grifo nosso).

como veremos adiante³⁷.

Os grandes contribuidores para o processo de elaboração de uma ciência geográfica unitária são Alexander Von Humboldt e Karl Ritter, com o primeiro chegando a ser conselheiro do próprio rei da Prússia e o segundo, tutor de uma família de banqueiros, ambos ocupando, ao final de suas vidas, altos cargos universitários (MORAES, 2005a, p.61). Estes autores foram fortemente influenciados pela filosofia idealista e pelo romantismo alemão, ao passo de que também haviam notado a grande fragmentação que pairava na geografia praticada em seu tempo (CAPEL, URTEAGA, 1984, p.14)³⁸. Suas reflexões circundaram a “busca da unidade e causalidade dos fenômenos” (LENCIONI, 2014, p.88) que se dão sobre a superfície da Terra, tendo como elemento imprescindível de suas análises as *relações* que se estabelecem sobre ela entre os elementos humanos e naturais – ainda que o primeiro autor não estivesse preocupado especificadamente com a fundamentação de uma nova disciplina³⁹.

No ano de 1845, Humboldt – já quase septuagenário - inicia a publicação de sua obra *Cosmos*, que se constituía de informações adquiridas em décadas de viagens ao redor do globo e de longas discussões nos mais variados meios intelectuais de sua época (com ênfase no parisiense, maior ambiente intelectual de então), labor teórico este que seria decisivo para a conformação de uma ciência geográfica pelos autores das gerações seguintes. Em seu trabalho o autor avança utilizando-se do *método comparativo* para a teorização da volumosa variedade de dados coletados em suas expedições, inclusive as informações sobre “temperatura – atmosférica e do solo – pressão, ventos, latitude e longitude, marés, variações magnéticas, natureza das rochas, animais, tipos de plantas e sua relação com o

³⁷ - “Do mesmo modo como a Sociologia aparece na França onde a questão central era a organização social (um país em que a luta de classes atingia um radicalismo único), a Geografia surge na Alemanha, onde a questão do espaço era primordial” (MORAES, 2005a, p.61).

³⁸ - Para CAPEL e URTEAGA (1984, p.14), a geografia que se delineava, até então, era caracterizada ainda pelas exaustivas descrições dos lugares e pela elaboração de mapas, constituindo volumosas quantidades de materiais que, em essência, pouco dialogavam entre si no sentido de uma teorização mais abrangente.

³⁹ - Para Yves Lacoste (1974, p.246), “eles são os primeiros, com efeito, a mostrar que se devem articular as descrições racionais de uma parte do espaço com a do conjunto do planeta, unindo assim duas abordagens geográficas que, desde a Antiguidade, estavam separadas...”.

meio” (SODRÉ, 1987, p.30-31), estas, por sua vez, reflexos claros de sua formação como naturalista e enciclopedista. Para MORAES (2005a, p.62, grifo nosso), “Humboldt entendia a Geografia como a parte terrestre da ciência do cosmos, isto é, como uma espécie de *síntese* de todos os conhecimentos relativos à Terra”, sendo os alicerces fundamentais do seu método científico “a intuição a partir da observação” – daí a paisagem possuir centralidade em seus textos. Sua preocupação discorre sobre a relação entre os fenômenos observados e teorizados, sendo um de seus maiores méritos o reconhecimento e o desenvolvimento da ideia da “unidade da natureza”, ou “unidade viva”, “todo orgânico” – ideias que o autor resgata dos debates de Hegel, Fichte e Schelling -, na qual o homem também se inseria (LENCIONI, 2014, p.89), pensamento este que promove um rompimento com a então tradição do entendimento da natureza como estática, imutável, propostas estas últimas de raízes milenares. Para ANDRADE (1987, p.52-53) este autor, “Apesar de naturalista, tinha grande curiosidade pelo homem e pela sua organização social e política, achando que esta tinha relação íntima com as condições naturais”, o que culminou, em seu desenvolvimento posterior no “princípio da causalidade, tão caro aos geógrafos da primeira metade do século XX”⁴⁰.

Ritter possuía perfil distinto de Humboldt, não sendo um viajante como seu contemporâneo e colega, mas sim um cristão, intelectual devoto aos estudos e ao ensino, se caracterizando então como um “grande leitor e excelente expositor” (ANDRADE, 1987, p.53) que estudara na universidade uma variedade de saberes das áreas da “matemática e filosofia, passando, depois, às ciências naturais e a História” (SODRÉ, 1987, p.33). Para ele - influenciado por autores que variam de Rousseau à Pestalozzi -, a Geografia seria a ciência que traria uma visão integral da Terra, como unidade, tendo como objetivo o entendimento das conexões desta totalidade tanto para com o homem quanto com Deus, sendo seu estudo (que reafirma a importância do caráter empírico para o alcance do saber) realizado com vistas às partes deste todo, de modo a atingir, na reflexão, as individualidades⁴¹

⁴⁰ “Advogando as posturas empiristas de sua época no domínio das ciências naturais, observou, todavia, que muitas vezes o conhecimento fica no âmbito das leis empíricas, mas que o objetivo permanente da ciência, que nunca deve ser esquecido, é o de procurar se alçar além das experimentações e construir conexões causais entre os fenômenos” (LENCIONI, 2014, p.90).

⁴¹ - “Ritter define o conceito de “sistema natural”, isto é, uma área delimitada dotada de uma individualidade. A Geografia deveria estudar estes arranjos individuais e compará-los. (...) A meta

destas - que seriam nada menos que as manifestações da própria vontade suprema -, buscando então comparar as relações causais das partes identificadas, além de que o procedimento adotado por ele se caracterizaria por “começar pela análise do relevo, do clima, da população e das atividades humanas para se chegar a uma síntese geral. Propondo, portanto, o caminho da indução”, com ênfase na História como ponto nevrálgico do desenvolvimento de sua argumentação (LENCIONI, 2014, p.92-94) – procedimento este que, cabe dizer, apesar de remontar ao século XIX, ainda é encontrado, direta ou indiretamente, em alguns manuais de ensino de Geografia. É curioso notar também o reforço dos traços de dicotomias que se mostram presentes até hoje no pensamento geográfico, seja aquela que conflita o geral com o particular (expressos na discussão entre a Geografia geral e a Geografia regional), seja aquela da separação entre a Geografia voltada ao meio e a preocupada com o ser humano (discussão inserida no contexto da Geografia Física e da Geografia Humana), apesar da teoria deste autor advogar, em tese, exatamente no sentido oposto (da unidade da Terra)⁴².

No geral,

Ritter e Humboldt, por diferentes caminhos, concebiam a Terra como um todo harmônico com múltiplas relações. Porém, enquanto Humboldt buscava a unidade da natureza por seus aspectos físicos, não fundamentando sua posição numa perspectiva antropocêntrica, Ritter centrava-se na história e na ideia de que o sentido da vida estava em Deus. Uma outra distinção digna de nota é a de que a ênfase dada nos estudos de Ritter se concentra muito mais no particular do que no geral – ou, mais regional do que geral -, enquanto no de Humboldt, mais no geral ou, em outros termos, mais sistemática. Por isso, é comum a referência a Ritter como fundador da Geografia Regional e a Humboldt, da Geografia Geral. Contudo, isso não significa que Ritter não tenha se voltado aos estudos gerais nem que Humboldt, a estudos regionais (LENCIONI, 2014, p.94).

seria chegar a uma harmonia entre a ação humana e os desígnios divinos, manifestos na variável natureza dos meios” (MORAES, 2005a, p.63).

⁴² - No sentido desta crítica também caminha Maria Laura Silveira, para quem “Ritter reforça ambas as vertentes [Geral e Regional] e vemos o acirramento dessa tradição com a institucionalização da disciplina. A geografia praticamente se institucionaliza com essa partição no seu âmago, e vai atravessar, também nesse contexto histórico, os problemas de classificação do saber. As ciências da natureza tinham galgado uma grande conquista: um método experimental que significava um ir e voltar da realidade ao laboratório. Mas também despontava a grande conquista dos saberes históricos, que era libertar-se da armadilha do único ou do geral, graças ao movimento da razão que Hegel vai trazer a filosofia. Não seria ocioso pensar que, entre as ciências da natureza, que se afirmam com um método experimental, e as ciências da história, que reconhecem o movimento da razão, a geografia parece haver ficado na metade do caminho. É possível imaginar que as cadeiras de geografia, as sociedades geográficas e, em definitivo, os princípios e a vocação pelos inventários acabaram contribuindo nessa indefinição da geografia” (SILVEIRA, 2012, p.206).

Vários autores das gerações seguintes remontariam aos dois mencionados de modo a debater suas ideias, o que demonstra como tais contribuições construíram os alicerces para certa “linha de continuidade”, fundamental à edificação do conhecimento geográfico científico, como explora MORAES (2005a, p.64), campo este que obteria reflexões cada vez mais numerosas na passagem do século XIX ao XX. Outro elemento importante de se notar numa teorização a respeito do desenrolar das tramas deste saber no seu processo de cientificação é que tanto Ritter quanto Humboldt faleceram no ano de lançamento do livro *A Origem das Espécies* (1859), de Charles Darwin - um dos livros mais expressivos da história da humanidade -, e no período de ascensão do positivismo lógico⁴³, desenvolvido solidamente nas colocações de Auguste Comte, construções teóricas que influenciariam nitidamente Friedrich Ratzel, um dos maiores autores do processo mencionado (SODRÉ, 1987, p.35).

Ainda no sentido das especificidades encontradas no período da formação de uma geografia científica, vale mencionar que “É o professor primário prussiano que, pela primeira vez no mundo, se põe a ensinar Geografia, não mais aos membros das classes dirigentes, mas ao conjunto das crianças (...)” (LACOSTE, 1974, p.247), fomentando o processo de dissociação entre uma Geografia posteriormente denominada “dos Estados-maiores” daquela “dos professores” - outra dicotomia ainda vigente no período atual -, distanciamento este possuidor de motivações políticas incrivelmente poderosas (LACOSTE, 1997), capazes de impulsionar uma grave dissimulação do potencial real deste saber em nome de um projeto ideológico e nacionalista, exaltando uma geografia carregada de significados e de base fortemente conteudista, esmaecendo o que em todo este debate se desenvolvia de mais precioso: a formação de uma consciência sobre a diversidade dos lugares e

⁴³ - Em LENCIONI (2014, p.81), enumeram-se três premissas elementares para a compreensão da “construção do pensamento científico na perspectiva positivista”, sendo: “A primeira é a de que o único fundamento do conhecimento é a observação estrita, devendo-se, portanto, observar os fatos, não indagando acerca de sua origem ou de sua finalidade. Nesta observação, o pesquisador deve repudiar qualquer juízo de valor que se tenha sobre os fatos observados, bem como as interferências das faculdades humanas de sentir, intuir, imaginar, etc. A segunda é da afirmação radicalizada do empirismo; ou seja, os fatos observados na experiência devem passar por uma experimentação. A terceira é a de que a explicação advém de deduções elaboradas a partir da observação e da experimentação em busca de leis gerais. Em termos da linguagem positivista, em busca da construção de leis naturais. Em suma, observação, experimentação e deduções formam o tripé do procedimento positivista”.

sobre as relações e conexões dos fenômenos observados no mundo do período. Para CAPEL e URTEAGA (1984, p.18), deve-se inevitavelmente atentar também ao fato de que *“La presencia invariable de la geografía en los programas de enseñanza básica cuando estos se fueron fijando durante el siglo XIX obligó a formar profesores de geografía, lo cual, a su vez, impulsó la creación de cátedras universitarias”*⁴⁴, que se tornariam numerosas a partir de então (no sentido da educação em geografia, ver o capítulo 4 da presente obra).

De acordo com MORAES (1990, p.18), Friedrich Ratzel nasceu em 1844, em Karlsruhe, capital do ducado de Baden – território hoje inserido no contexto da Alemanha -, filho de uma família burguesa local. Antes de se tornar um intelectual, Ratzel trabalhou em uma farmácia (como ajudante), chegando a ingressar na universidade aos 21 anos, porém não seguindo de imediato os estudos, dada sua convocação para o combate na guerra franco-prussiana, em pleno vigor no período de sua juventude. De volta aos estudos e com experiência de campo - portanto, possuidor do conhecimento prático de alguns dos mais elementares pressupostos do conhecimento geográfico, sobretudo aqueles de interesse militar direto -, Ratzel dá continuidade em sua formação, alcançando o título de “doutor em Geologia, Anatomia e Zoologia” (LENCIONI, 2014, p.82), se tornando também um grande viajante, cabendo menção às suas passagens pelos recantos do continente europeu, pela América do Norte e também pelo México.

Dirá MORAES (2005a, p.67): “Enquanto Humboldt e Ritter vivenciaram o aparecimento do ideal de unificação alemã, Ratzel vivencia a constituição real do Estado nacional alemão e suas primeiras décadas”, contribuindo para o sucesso do projeto bismarckiano pela via da teorização e da justificação das ações expansionistas fortemente militarizadas – mesmo que não explicitamente, cobrindo com o véu da imparcialidade e objetividade a trama de suas dissertações. É em Ratzel que se toma o nascimento da Geografia Humana sistematizada, consolidação expressa em sua obra *Antropogeografia*, sem dúvidas um dos maiores e mais debatidos clássicos da própria ciência geográfica, além de que a este autor se atribui os primeiros passos em terreno teórico sólido para a área da Geopolítica.

⁴⁴ - “A presença invariável da Geografia nos programas de ensino básico, quando estes estavam se fixando durante o século XIX, obrigou a formação de professores de Geografia que, por sua vez, levaram a criação de cátedras universitárias” (Tradução livre).

Com postulações pioneiras, sua Antropogeografia se delineia constituindo uma aproximação intensa entre as ciências humanas e as ciências da natureza, com forte tendência à consideração do ser humano enquanto animal que, como os demais, luta pela sua sobrevivência, vencendo os mais aptos a tal realização. Em relação ao método antropogeográfico, Friedrich Ratzel é específico e claro: “não nos será possível compreender o papel que ele [o Homem] ocupa na Terra, a não ser seguindo aquele mesmo método do qual nos valem para estudar a difusão das plantas e dos animais” (RATZEL, [1914] 1990, p.83)⁴⁵. Sandra Lencioni (2014, p.83) critica esta posição de Ratzel afirmando que, ao defender esta ideia, ele prossegue “Desconsiderando a observação do próprio Darwin, de que nas espécies mais evoluídas o desenvolvimento dos chamados instintos sociais seriam os mais pertinentes”.

Dois elementos são imprescindíveis para compreender o pensamento de Ratzel. Para ele, “A necessidade de habitação é de natureza tão simples que em qualquer época estabeleceu entre o homem e o solo as mesmas relações”, ou seja, aquela necessidade do abrigo, de criação ou mesmo uso do ambiente (como em cavernas) em prol da proteção do indivíduo e das coletividades daquelas condições naturais adversas aparece em seus escritos como inerente ao próprio ser humano, sendo igualmente importante notar que “A alimentação representa a *necessidade mais imperiosa* tanto para o indivíduo como para a sociedade, pois as obrigações que impõe tanto a esta quanto àquele *precedem todas as outras*” (RATZEL, [1914] 1990, p.74-75, grifo nosso). O autor chega a elencar que, no limite do raciocínio, o próprio Estado existiria, em primeiro lugar, para garantir e assegurar a manutenção destes elementos imprescindíveis à própria sobrevivência daqueles sob sua tutela.

⁴⁵ - Deve-se proceder com cautela ao analisar esta colocação, pois, apesar de Ratzel considerar em seus estudos o homem na condição de animal, ele também discorre sobre as diferenças entre a espécie humana e as demais existentes, efetuando comparações entre elas, levando em consideração sua História e atribuindo peso à razão existente no ser humano como um forte elemento diferenciador – portanto, destoando de um determinismo simplista na qual muitos tentam enquadrá-lo. Tal preocupação do referido autor fica mais evidente na seguinte passagem: “O homem é sem dúvida entre os seres vivos o que tem a organização mais completa. Ele possui os melhores meios para perceber tudo aquilo que vem de fora dele e um raciocínio muito superior ao de qualquer outro animal. Também os meios de que ele dispõe para se mover e para se fixar são muito eficazes. Eles são na verdade animais que sob determinado aspecto são mais bem constituídos: o cervo é mais veloz, a água tem a visão mais aguda, o cão tem o olfato mais sutil, o tigre é mais forte e mais ágil; mas a constituição do homem é mais completa sob um aspecto mais amplo, e por outro lado ele possui na própria *razão* o meio de buscar para si outros instrumentos além daqueles que lhe são próprios por natureza para empregar na obtenção de objetivos bem determinados. Com isso ele vai se tornando sem dúvida mais independente da sua constituição natural” (RATZEL, [1914] 1990, p.71, grifo nosso).

Quando se observa atentamente a importância atribuída pelo autor a estes dois elementos tão básicos e elementares ao ser humano, pode-se avançar no sentido da compreensão do peso dado pelo mesmo ao solo, entendido enquanto “a causa mais profunda da sujeição humana, na medida em que permanece rígido, imóvel e imutável, abaixo das mutáveis disposições humanas (...) a raiz da vida está unicamente no solo. É ele que (...) determina a cada povo o seu destino” (RATZEL, [1914], 1990, p.81). Mas suas palavras, quando tomadas em partes, podem sugerir um direcionamento de seu raciocínio que é inverossímil, na medida em que, curiosamente, este mesmo autor é um crítico assíduo daquele determinismo de formulações simplistas. O autor retira, mediante um sofisticado discurso que enaltece o progresso, o ser humano da condição de ser passivo perante o meio hostil, sendo notada certa dosagem do condicionamento que as influências naturais exercem sobre a espécie humana em seus escritos, inserindo no cálculo deste embate o próprio desenvolvimento civilizacional atingido por determinada coletividade, enquanto elemento que pode amenizar a dependência do ser humano para com o meio natural⁴⁶. Em Ratzel, nunca se supera definitivamente a dependência do ser humano para com o meio natural, sendo suas atividades sociais e econômicas organicamente vinculadas ao uso que esta espécie faz das condições que a natureza lhe oferece:

Pode-se portanto aceitar como regra que uma grande parte dos progressos da civilização são obtidos mediante um desfrute mais perspicaz das condições naturais, e que neste sentido esses progressos estabelecem uma relação mais estreita entre povo e território (RATZEL, [1914] 1990, p.72).

É em Ratzel que a teorização a respeito do espaço adentra mais explicitamente na geografia, discussão esta vetorizada pela via do território, ou seja,

⁴⁶ - Como exemplo elucidativo da proposição apresentada, pode-se tomar a seguinte passagem: “A denominação de “povo primitivo” (*povo natural*) não indica um povo que viva na relação mais íntima possível com a natureza, mas antes um povo que, se se nos permite a expressão, vive sob o *império* desta. (...) podemos afirmar que a diferença entre o povo primitivo e o povo civilizado deve ser buscada não no grau mas no tipo de ligação que existe entre o homem e a natureza. A civilização é independente da natureza não no sentido da completa libertação, mas no sentido de uma ligação mais diversificada, mais ampla e menos imperiosa. O camponês que armazena seu trigo no celeiro no fundo depende da natureza tanto quanto o indiano que recolhe no lago seu arroz aquático sem tê-lo semeado; contudo para o primeiro esta ligação é muito mais lenta graças a provisão que ele teve a sagacidade de acumular, enquanto para o segundo qualquer tempestade que abale as espigas dentro da água constitui uma preocupação muito grave. Examinar mais a fundo a natureza e desfrutá-la com mais perspicácia não servem para nos libertar dela, mas para nos tornar mais independentes de cada uma de suas manifestações ou influências acidentais, pelo fato de se multiplicarem assim os nossos laços com ela. Por estas razões (...) nós, precisamente por nosso grau de civilização, estamos mais que todos os outros povos em ligação íntima com a natureza, porque sabemos melhor como tirar vantagem dela” (RATZEL, [1914] 1990, p.72, grifo do autor).

por meio da política, sendo na esteira do desenvolvimento de seu “espaço vital” (*Lebensraum*) que este movimento se consolida (CORRÊA, 2000, p.18). Este conceito ratzeliano “expressa as necessidades territoriais de uma sociedade em função do seu desenvolvimento tecnológico, do total de população e dos recursos naturais” (CORRÊA, 2000, p.18) das quais as sociedades dispõem em seu contínuo acontecer na superfície terrestre. Para Ratzel, “O *território*, sendo um fator constante em meio a variação dos acontecimentos humanos, *representa em si e por si um elemento universal*” (RATZEL, [1914] 1990, p.80, grifo do autor).

O conceito de território na concepção deste autor se assenta nas próprias necessidades que emergem na consolidação das sociedades em espaços determinados, merecendo destaque a menção de que “quanto maior é a segurança com que a agricultura provém às necessidades de alimentação, tanto mais se torna possível ao povo fixar-se sobre um território limitado”, observando-se que, mesmo nos menores agrupamentos humanos, “À medida que a família cresce, aumenta também a porção de território que ela necessita para o seu desfrute” (RATZEL, [1914] 1990, p.75-76), o que poderia aproximar seu pensamento de algumas passagens malthusianas. No interior do movimento de crescimento de uma dada população e de seu território, se inseriria, no argumento do autor, uma tensão latente, resultante do encontro destes com outra coletividade também fixada, como uma espécie de conflito natural, uma vez que “Ratzel considerava que o homem, como uma espécie entre os seres vivos, *procura ampliar seu território à custa dos vizinhos*” (LENCIONI, 2014, p.82), remanescendo aí aqueles que melhor souberem usar-se do meio em proveito do avanço de sua civilização⁴⁷.

O autor prossegue:

Quanto mais sólido se torna o vínculo através do qual a alimentação e a moradia prendem a sociedade ao solo, tanto mais se impõe à sociedade a necessidade de manter a propriedade do seu território (...) O Estado protege o território contra as violações vindas de fora, que poderiam reduzi-lo. Naqueles países que alcançaram o apogeu do desenvolvimento político, servem a este objetivo não só as fronteiras e as disposições para a defesa destas, mas também o tráfico e o desenvolvimento dos recursos do solo, em suma todos os meios que servem para aumentar a potência do Estado, cuja missão última é e continuará sendo sempre a da proteção. E é ainda esta necessidade que está na base da mais elevada entre todas as formas

⁴⁷ - “O progresso ou a decadência de um Estado dependeria de sua capacidade de expansão – ampliação do território sob seu domínio – ou de redução – diminuição do território dominado” (ANDRADE, 1987, p.55).

que possam assumir as relações entre estado e território, ou seja, do incremento territorial do Estado. Esse incremento pode ser preparado através do tráfico que se desenvolve durante a paz; mas isto tem fundamentalmente como objetivo reforçar o Estado e alargar o cerco que os Estados vizinhos tendem a cingir em torno dele. A sociedade que consideramos, seja grande ou pequena, desejará sempre manter sobretudo a posse do território sobre o qual e graças ao qual ela vive. Quando esta sociedade se organiza com este objetivo, ela se transforma em Estado (RATZEL, [1914] 1990, p.75-76).

Nos termos do método antropogeográfico, Ratzel dá prioridade ao uso da descrição e da representação cartográfica para dar conta de explicar e explorar as questões que emergem da análise de seu objeto⁴⁸, valendo-se neste exercício fundamentalmente da indução – mas não excluindo por completo o caminho da dedução que, segundo ele, “a geografia pode, em alguns casos, tirar proveito” – e utilizando-se de comparações, ressaltando neste movimento a característica “hologéica” desta ciência - ou seja, de se poder analisar o problema mencionado num ponto de vista “que abarca toda a Terra” -, numa era de numerosas especializações e ramificações dos diversos campos de investigação científica, capaz de alternar entre a síntese e a análise específica de um dado elemento conforme as necessidades que o avanço teórico aponta, sendo estes elementos considerados como de solidificação da teoria geográfica e de grande importância na árdua tarefa de responder aos “porquês” das especificidades constituintes do ecúmeno em sua formação e evolução ao longo do tempo (ver RATZEL, [1914] 1990, p.96-107). Por fim, cabe mencionar uma passagem onde fica clara sua visão: “devemos visar sempre unicamente à investigação da *verdade*. A exata valorização do elemento humano na história não pode ser obtida senão mediante o estudo das condições em meio às quais o homem realiza sua obra política” (RATZEL, [1914] 1990, p.80, grifo nosso).

⁴⁸ - MORAES (1990, p.09), atentando ao objeto da Antropogeografia de Ratzel, sintetiza-o da seguinte maneira: “O tema mais fundamental de indagação dos geógrafos seria o da questão da influência que as condições naturais exercem sobre a humanidade, ou , em outras palavras, das condições que a natureza impõe a história. De acordo com Ratzel, a diversidade das condições ambientais explicariam, em grande parte, a diversidade dos povos, pois o substrato da humanidade seria a Terra, onde as sociedades se desenvolveriam em íntimo relacionamento com os elementos naturais. O estudo da ação de tais elementos sobre a evolução das sociedades seria o objeto primordial da pesquisa antropogeográfica. O estudo da distribuição das sociedades humanas sobre o globo constituiria o segundo campo de interesse dessa pesquisa. À localização atual dos grupos humanos dever-se-ia adicionar a investigação de sua mobilidade passada, buscando levantar suas áreas originárias e seus itinerários. Tal análise forneceria a chave de condicionamentos pretéritos, os quais migram com os povos. Esse segundo campo de investigação completar-se-ia, dessa maneira, com o estudo da difusão dos povos sobre o espaço. O terceiro tema de interesse da antropogeografia seria o estudo da formação dos territórios”.

Outro autor imprescindível para o processo de consolidação da ciência geográfica é o francês Paul Vidal de La Blache. De acordo com a pesquisa empreendida por Lira (2014), este autor era filho de professor, tendo nascido no Sul da França, no ano de 1845, demonstrando logo em seus primórdios excepcional desenvolvimento intelectual, galgando posições de grande disputa no ambiente de formação escolar francês, chegando muito cedo ao posto de professor em história e geografia – titulação recebida aos 21 anos -, e defendendo seu doutorado aos 27 anos, na área de história, ao elaborar uma biografia do grego Heródes Atiço. Em sua formação e amadurecimento, cabe fazer menção às inúmeras viagens empreendidas pelo autor para várias localidades, tais como Itália, Grécia, Alemanha, Síria, Egito, Turquia e Palestina, merecendo grande destaque o fato de ele ter percorrido todo o território francês, contribuindo incisivamente tanto para a obra de Ernest Lavisse, como para o próprio Estado no reconhecimento aprofundado de suas regiões – elementos estes importantíssimos para a compreensão do desenvolvimento de sua geografia, foco que tomaria maior espaço em suas preocupações de meados para o final de sua vida. É a ele que se atribui definitivamente o status autônomo desta ciência, criando uma maneira específica de fazer geografia que, em realidade, muito se assenta no projeto iniciado por Ratzel⁴⁹ porém com algumas diferenças significativas no desencadeamento de suas propostas.

Uma primeira dificuldade que surge no trato das proposições lablachianas, em contraposição a Ratzel, aparece de maneira clara em uma passagem de Sandra Lencioni, onde a autora, após uma pesquisa de profundidade e densidade visíveis (o livro *Região e Geografia* advém de sua tese de livre docência), elenca precisamente que

Não é o caso de buscar na obra de Vidal de La Blache um trabalho específico que trata da exposição do objeto e do método da Geografia. Isso porque sua obra é composta por um conjunto de artigos e textos *sem a preocupação de encadeamentos e de sistematização dos procedimentos da*

⁴⁹ - Uma das mais marcantes aproximações entre a teoria dos dois autores aparece na relação entre homem e natureza, pois, como elenca Sandra Lencioni (2014, p.103), “Se para Vidal de La Blache, o homem depende da natureza para sobreviver, utilizando-se da sua engenhosidade para tirar partido das possibilidades que ela oferece, para Ratzel não é muito diferente. Ratzel diz com outras palavras coisa semelhante. Afirmar que o homem depende da natureza para extrair os meios necessários à sua existência, considerando que a relação entre o homem e a natureza depende do grau de desenvolvimento social”.

disciplina geográfica. Suas reflexões teórico-metodológicas estão dispersas. (LENCIONI, 2014, p.106, grifo nosso).

A partir de tal constatação, cabe apenas percorrer de maneira abrangente seus pressupostos gerais passíveis de diálogo com os problemas e temas até aqui levantados, englobando neste movimento as incursões já realizadas por outros autores na obra de Vidal de La Blache, de modo a trazer destas tanto os elementos capazes de cimentar o caminho de compreensão da conformação da geografia científica, como também ressaltar aquelas discussões que, a partir do trato dado pelo autor referido, encontraram eco nas gerações de geógrafos seguintes, dado a amplitude teórica que a problemática levantada alcança em seu desenvolvimento.

Conforme disserta MORAES (2005a), diferentemente da situação alemã ao final do século XIX - onde o capitalismo adentra tal formação social incorporando as antigas estruturas feudais, conciliando-as com um Estado fortemente militarizado, onde a estrutura agrária permanece intacta nas mãos de uma aristocracia tradicional, em conjunto com as relações de servidão e a não formação de um mercado interno verdadeiramente solidificado -, a França havia adentrado a etapa final do século XIX com as estruturas feudais extirpadas de sua organização social, com uma burguesia assumindo as estruturas de poder e direcionando a vida coletiva no sentido do liberalismo econômico, engendrando garantias civis para a população, ainda que com grandes ressalvas (conforme exposto anteriormente). Para este mesmo autor, “A proposta de Vidal manifestava um tom mais liberal, consoante com a Revolução Francesa, e sua análise partiu do homem abstrato do liberalismo” (MORAES, 2005a, p.78).

Para LENCIONI (2014, p.100), a principal diferença da proposta lablachiana reside na adoção da região como objeto central da ciência geográfica, sendo que esta “pode ser objetivamente distinguida pela paisagem (...) cabe ao pesquisador distinguir as homogeneidades existentes na superfície terrestre e reconhecer as individualidades regionais”, dando ênfase neste processo “a História” (MORAES, 2005a, p.79) que se desenvolve sobre determinado espaço contínuo, capaz de atribuir-lhe características próprias e distintas dos demais. Nesta perspectiva, cabe mencionar que “As regiões *existiriam de fato* e caberia ao geógrafo delimitá-las, descrevê-las e explicá-las. A região seria uma escala de análise, uma unidade

espacial, dotada de uma individualidade, em relação a suas áreas limítrofes” (MORAES, 2005a, p.86, grifo nosso)⁵⁰.

Neste movimento, emerge explicitar também o conceito de gênero de vida (ou modo de vida, no português de Portugal), tão difundido e citado por seus seguidores e críticos: para LENCIONI (2014, p.103), este, não exclusivo da geografia, é caracterizado por Vidal de La Blache “como o resultado das influências físicas, históricas e sociais, presentes na relação do homem com o meio” (ver imagem 03), elemento indispensável no trabalho de identificação regional do geógrafo por ser nada menos que “um novo *princípio de diferenciação*; porque, os modos de vida, pelo tipo de nutrição e pelos hábitos que implicam, são, por sua vez, uma causa que modifica e modela o ser humano” (VIDAL DE LA BLACHE, [1921] 1954, p.172, grifo nosso)⁵¹.

Assim como Ratzel, Paul Vidal de La Blache considera que a geografia deve-se realizar em consonância com uma visão que abarque a totalidade da superfície da terra, alicerçada na descrição dos fenômenos observados e também em comparações (VIDAL DE LA BLACHE, [1913] 1985), fazendo uso da imprescindível linguagem cartográfica. Porém o geógrafo não buscaria neste exercício a elaboração de leis gerais ou o entendimento da influência direta do meio na distribuição humana

⁵⁰ - Em Yves Lacoste, tem-se que “Vidal de La Blache introduziu a ideia das descrições regionais aprofundadas, consideradas como a forma mais depurada do raciocínio geográfico. Ele mostra como as paisagens de uma região são o resultado do entrelaçamento, ao longo da história, das influências humanas e dos dados naturais. As paisagens que ele descreve e analisa são essencialmente uma herança histórica, e o presente aparece muito pouco marcado pelo jogo dos fatores econômicos, sociais e políticos” (LACOSTE, 1974, p.248).

⁵¹ - Arriscando aqui uma tentativa sintética de elucidação das dimensões do conceito, segue alguns trechos de autoria do geógrafo francês: “(...) o que prevalece com o progresso das civilizações, o que evolui, são as formas dos agrupamentos sociais saídos originariamente da colaboração da natureza e dos homens, mas cada vez mais emancipados da influência directa dos meios. O homem criou para si modos de vida. Com o auxílio de materiais e de elementos tirados do meio ambiente conseguiu, não de uma só vez, mas por uma transmissão hereditária de processos e de invenções, constituir qualquer coisa de metódico que lhe assegura a existência e lhe organiza um meio para seu uso. Caçador, pescador, agricultor – ele é tudo isso graças a uma combinação de instrumentos que são sua obra pessoal, sua conquista, aquilo que ajuntou por sua iniciativa à criação (...) O Esquimó, pescador de focas, saciado de óleo, e, por virtude desse regime, com as camadas adiposas da epiderme almofadadas contra o frio, não se assemelha de modo nenhum aos caçadores tunguse e iakute, nem tão pouco ao pastor lapão, seus congêneres das regiões árticas (...) A matéria e a forma destes apetrechos de caça, de captura, de defesa, de trabalho, de armazenagem, de transporte, denunciam uma proveniência e uma ligação que se relacionam com certos modos de vida formados sob a influência de condições físicas e biológicas que é possível determinar” (VIDAL DE LA BLACHE, [1921] 1954, p.172-178).

Imagem 03 – Cultivo do arroz na região de Lução, nas Filipinas



Fonte: VIDAL DE LA BLACHE ([1921] 1954, p.207). Desenho pelo português Fernandes Martins, editor da versão portuguesa da obra, a partir de fotografia. Pode-se estimar sua confecção em proximidade com a data de publicação da edição apresentada do livro (meados do século XX). Imagem com valioso conteúdo para o entendimento das proposições acima debatidas, conforme pode se constatar no trecho a seguir, retirado da descrição original: Terraços escalonados em vertentes que descem 1000 metros, sugerindo, com ampliação, os geios da nossa região duriense adaptada à cultura da vinha [comparação do artista com cultivo localizado ao nordeste de Portugal]. Embora condicionado pelas linhas gerais do relevo, o homem transformou as encostas em monumentais escadarias, apoiando cada degrau contra um muro. Ante uma obra como esta, poder-se-á dizer que a natureza foi o arquitecto, mas hemos de reconhecer no homem o escultor.

sobre a Terra, mas sim compreender a capacidade desta espécie de se adaptar, de transformar este meio, voltando as atenções essencialmente para as maneiras que este homem livre se utiliza das possibilidades existentes por meio de suas capacidades intelectuais, que o fazem vencer e se perpetuar sobre esta natureza, por mais hostil que esta se apresente a primeira vista (ver imagem 04). Caberia à geografia identificar as singularidades que este ser é capaz de desenvolver em seu incessante movimento sobre o globo, tarefa que almeja, portanto, delimitar intelectualmente as relações entre o elemento humano e o natural, valorizando ai

essencialmente os aspectos culturais e históricos no exercício da reflexão. Estas preocupações podem ser notadas na seguinte passagem:

(...) através dos materiais que a natureza lhe fornecia, e, por vezes, a despeito da rebelião ou da insuficiência, o homem procurou realizar certas intenções, fez arte. Obedecendo aos seus impulsos e aos seus gostos próprios, *humanizou*, para seu uso, a natureza ambiente; e assim vemos, em graus diversos, uma série de desenvolvimentos originais (VIDAL DE LA BLACHE, [1921] 1954, p.276, grifo nosso).

O pensamento de Vidal de La Blache, chamado de possibilista e de base historicista destoa, portanto, daquele de base estritamente positivista, com sobrefoco nas determinações naturais, sendo suas proposições em si uma resposta àquelas

Imagem 04 – Representação de pastores nômades do norte africano.



Fonte: VIDAL DE LA BLACHE ([1921] 1954, p.72). Desenho pelo português Fernandes Martins, a partir de fotografia. Estima-se elaboração também em meados do século XX. Na descrição original, o editor expõe que a tenda é confeccionada a partir de tecidos feitos com pelo de camelo. Vidal de La Blache chama a atenção para o isolamento e a baixa densidade populacional características destes pastores nômades como inerente à falta de recursos do meio na qual estão inseridos, sendo que esta situação extrema também exige que este gênero de vida incorpore o trânsito por centenas de quilômetros, de modo a suprir aquelas necessidades mais elementares. Suas vestimentas os protegem contra os raios solares que castigam os seres humanos em tais latitudes equatoriais, bem como contra a areia, que tanto lhe causaria danos à saúde. O peso de seus materiais não pode exceder determinado limite, pois na prática dificultaria sua locomoção e diminuiria suas chances de sobrevivência, seja pelo desgaste, seja pela perda de gordura (extra) que promoveria nos animais.

tentativas de estabelecimento de relações causais advindas das ciências da natureza. Mas deve-se alertar ao leitor que, em alguns momentos de sua obra, encontram-se traços dos postulados positivistas, notados em elementos como seu entendimento sobre o progresso, que também se inclina a justificação da ação

colonial francesa, o que termina em contribuir ao projeto imperialista francês, mesmo que de maneira mais indireta. Ainda neste quesito, como explora incisivamente a geógrafa Sandra Lencioni (2014, p.102), “O sentimento de pertencer a um local, a uma região, significava, também, a consciência de pertencer a um pedaço de um todo harmônico sob a direção do Estado”⁵².

Vários problemas emergem das proposições de Ratzel e de Vidal de La Blache. Como aponta a crítica elaborada por LACOSTE (1974, p.247), nota-se que o peso dado às determinações naturais por Ratzel sobre as escolhas da espécie humana e a naturalização de seus conflitos territoriais - entendidos enquanto fatores comuns entre mais um dos animais terrestres - se traduzem também na incorporação do evolucionismo no entendimento da sociedade, com uma desumanização das relações humanas, abrindo caminhos para a justificação de ações destruidoras de inúmeras culturas e tradições na superfície terrestre, em nome de uma ideologia embutida nesta teoria que, por vezes, se diz objetiva, incrustada com uma suposta neutralidade científica: “A ideia de seleção natural transposta para a sociedade conduziu a implicações políticas seriíssimas, servindo para justificar um mundo de dominação e opressão (...)” (LENCIONI, 2014, p.84). Esta crítica pode ser validada na constatação da utilização das ideias ratzelianas por Haushofer, nas tramas da Primeira Guerra Mundial, ou mesmo em sua apropriação por Adolf Hitler em sua expansão do terceiro Reich, além, claro, das demais ações neocolonialistas empreendidas na passagem do século XIX e no transcorrer do século XX - como no caso do continente africano. Conhecer um povo, seu território, recursos, hábitos, tudo isto serviu e serve, até os dias de hoje, aos mais diversos projetos para os que deste conhecimento se apropriam.

Se por um lado as ideias do criador da Antropogeografia são visivelmente elaboradas e utilizadas com finalidade política, nitidamente eurocêntrica, por outro

⁵² - Sobre este tema, alguns trechos da obra do autor dão embasamento à proposição aqui apresentada, como também revelam sua postura perante o imperialismo: “Ainda hoje, nós vemos em cerca de metade da Terra sociedades que nada mais aprenderam desde há milhares de anos, agarradas, como num ponto de paragem, a uma soma de progressos que, uma vez atingidos, não foram ultrapassados (...) Porventura terá sido por acaso que as terras do Velho Mundo localizadas no hemisfério boreal, entre o Mediterrâneo e os mares da China, foram testemunhas da maior parte dos grandes acontecimentos que guiaram as civilizações?”; ficando ainda mais nítido na sequência: “É impressionante a envergadura aí alcançada pelos factos sociais, religiosos ou políticos *que servem de pontos de referência na marcha do progresso*” (VIDAL DE LA BLACHE, [1921] 1954, p.285, grifo nosso).

as proposições desenvolvidas pelo pai da geografia das “possibilidades” circundaram certo “escamoteamento” da aproximação existente entre geografia e o exercício do poder, contribuindo diretamente não somente aos planos imperialistas e expansionistas, mas também numa ideologização velada do conteúdo geográfico, expressa em seu direcionamento rumo a uma dissimulação e empobrecimento nos termos da educação básica (LACOSTE, 1974, p.248). Ao se ressaltar elementos como “povos primitivos” – aqueles que não faziam uso exímio das condições que o meio natural oferecia –, justificava-se e legitimava-se a entrada dos europeus nos diversos recantos do planeta, movimento que a História nos ensina que trouxe aos colonizados a extração de suas riquezas, a imposição de uma nova forma social que, quando contribuiu com certo desenvolvimento, este se deu em caráter de dependência, condicionado às exigências e ao sucesso primeiro dos países colonizadores⁵³. É aqui que faz sentido a passagem de Milton Santos, onde se denuncia precisamente que “Nascida tardiamente como ciência oficial, a geografia teve dificuldades para se desligar, desde o berço, dos grandes interesses”, pois ainda muito cedo esta assumiu como meta conceitual “de um lado, esconder o papel do Estado bem como o das classes, na organização da sociedade e do espaço” (SANTOS, 2012c, p.31), algo que lhe traria críticas severas dos pesquisadores dos vários ramos das ciências.

Nos termos da região, um problema crônico é apontado por Yves Lacoste, que pode ser entendido em sua denúncia direcionada aos estudos regionais:

(...) traçar os limites da região que se vai estudar é considerado como a primeira tarefa (...) Os critérios da escolha são muito variados; e isto, para os diferentes contornos de uma mesma “região”. Esta é considerada como um *dado*, como um espaço dotado de certas particularidades, apresentando uma “individualidade” que a torna diferente dos territórios que a circundam. Ao que parece, bastaria olhar ou então ler o grande livro aberto da natureza. O geógrafo não se preocupou com as ilusões do saber imediato e com a experiência primeira. Não se dá ao trabalho de se perguntar se não é seu modo próprio de ver as coisas, numa certa etapa de sua evolução intelectual, e de privilegiar certas informações que ele extrai de um todo confuso – em razão de motivações de que não está plenamente consciente –, que o leva a decidir-se pela individualidade de uma região (LACOSTE, 1974, p.250, grifo do autor).

⁵³ - Vale ressaltar que LACOSTE (1974. P.260) também faz jus às contribuições dos estudos regionais e de seu pai fundador, ao elencar que “O maior mérito que reconhecemos unanimemente a Vidal de La Blache é ter mostrado, pela análise aprofundada das “realidades regionais”, a complexidade das interações que se estabeleceram no decurso da história entre os fatos físicos e os fatos humanos”.

Outra crítica elaborada no sentido da obra dos dois autores aparece na constatação do debate rarefeito sobre o papel das cidades e da indústria na configuração de suas geografias. Apesar de mencionadas no interior das preocupações de Ratzel, estes elementos não constituem grandes debates em suas dissertações, uma vez que seu raciocínio se dá, em primeiro lugar, com vistas às determinações do meio natural sobre a distribuição dos povos, como visto anteriormente. Já em Vidal de La Blache, autor de preocupação mais direta sobre a ação humana, a crítica é mais incisiva⁵⁴, pois, ainda que estes elementos apareçam em meio aos seus textos⁵⁵ - tendo peso menor que a circulação, por exemplo -, não constituem centralidade nas suas dissertações, reconhecidos apenas tardiamente em sua obra, enquanto objetos capazes de organizar regiões em torno de sua dinâmica, formuladores de uma unidade regional, além, claro, de que “o caráter rural da sociedade francesa não era uma miragem, mas uma realidade vivida pelos homens do século XIX”, o que retira a validade do argumento que acusa as proposições lablachianas de omissão quanto aos dois temas (LENCIONI, 2014, p.107-108).

Em se tratando da ciência regional - levada ao limite pelos seguidores de Vidal de La Blache por meio das inúmeras monografias alicerçadas nos pressupostos do mestre francês na primeira metade do século XX -, MORAES (2005a, p.88-89) demonstra que dela deu-se o impulso mais expressivo para o desenvolvimento das ramificações hoje encontradas nesta área do saber, uma vez que “O acúmulo de estudos regionais propiciou o aparecimento de especializações, que tentavam fazer a síntese de certos elementos por ele levantados”, fato identificável nos exemplos da ascensão da Geografia Agrária, Urbana, das

⁵⁴ - “É nessas condições que se desenvolve, nos primeiros anos do século XX, uma geografia que deve afirmar seu caráter “humano”, mas que omite o problema das cidades e das indústrias que, tomando por evidente uma organização do espaço francês, baseada nos limites das antigas províncias ou nos dados geológicos, mascara o papel dos polos industriais e urbanos” (LACOSTE, 1974, p.264).

⁵⁵ - “O *emporium* moderno, quer se chame Nova Iorque ou Londres, Boston ou Hamburgo, assemelha-se tanto ao porto de outrora, tal como pintava Joseph Vernet, como um pacote se parece com uma lancha. Essas enormes cidades, produto característico do nosso século, são os órgãos criados pelas necessidades novas do comércio. Nelas centralizam-se informações, formam-se entrepostos, travam-se relações. Qualquer coisa de colossal e desmedido está associado a estas aglomerações: tonelagem dos navios, dimensões das docas, aglomeração de estaleiros e de fábricas; a indústria procura tirar proveito das vantagens que oferece o transporte por mar das matérias pesadas. Como a superioridade das aparelhagens prevalece sobre a distância, o *emporium* moderno pode atrair mercadorias que pareceriam estar destinadas a portos mais próximos da sua região de origem” (VIDAL DE LA BLACHE, [1921] 1954, p.340).

Indústrias, da População e do Comércio, para ficar nos exemplos fornecidos por este mesmo autor. Em princípio, isto não se constitui como problema, apenas fomenta maior debate e busca de conhecimento pelos geógrafos, mas nos termos do ensino básico (explorado no capítulo seguinte), aparentemente esta conta não fecha, gerando problemas tanto na identificação do objeto da Geografia como em sua apropriação pelos alunos que estudam a disciplina⁵⁶.

A Geografia dita acadêmica corresponde, então, a uma modalidade do pensamento geográfico, conforme MORAES (2005c, p.14) que, aliás, deve ser compreendida no próprios limites do que hoje se entende por “ciência” que, no geral,

(...) aparece como uma forma tardia e recente de apresentação do conhecimento *legítimo*. Uma forma associada à emergência da economia-mundo capitalista, e datada na época moderna, um resultado e uma alavanca da modernidade, da qual é um dos elementos caracterizadores. (MORAES, 2005c, p.25. Grifo nosso)

Em síntese, pode-se prosseguir a argumentação retomando David Harvey (1984) que, explorando os contornos que atribuíram a singularidade à ciência geográfica, considera importante atentar a seis elementos emergentes da prática geográfica que ganham destaque na chamada era burguesa, sendo eles fundamentais no próprio desenvolvimento desta área do saber nos termos de sua delimitação e desenvolvimento. O autor começa por expor a importância das melhorias gradativas na navegação e na precisão dos instrumentos, bem como do entendimento dos recortes territoriais, das dimensões reais do planeta e da própria evolução do pensamento geográfico – alinhado e sintonizado ao pensamento científico em ascensão e às descobertas da época. Neste sentido, não somente houve o aspecto negativo desta realidade (seu uso para fins de dominação, militares, etc.), mas também uma abertura para a possibilidade de se pensar e organizar as ações sobre o espaço e a natureza, na medida em que se aprimoravam as representações e se agregavam cada vez mais informações sobre o mundo em constante “descoberta”; O autor enumera também que, na esteira da ascensão de um mercado mundial, houve uma nova ideia de exploração da superfície da terra,

⁵⁶ - Foge ao escopo da presente reflexão dissertar sobre o imenso volume de materiais e das incontáveis escolas, tendências e combinações teóricas que se desdobram no transcorrer do século XX para a ciência geográfica. A título de indicação, o trabalho organizado por CHRISTOFOLETTI (1985), trazendo diversos autores da Geografia, e as obras de LACOSTE (1974; 1997), CAPEL e URTEAGA (1984), ALMEIDA e GAMA (2003), MORAES (2005a), SILVEIRA (2012), SANTOS (2012c) e LENCIONI (2014) exploram as diversas perspectivas e temas que tomam forma no interior desta ciência, valendo as consultas posteriores.

que demandou novos conhecimentos que beneficiaram as mais diversas áreas (como a climatologia, a botânica, geologia, entre outros) – pegando o exemplo da própria Geografia, Humboldt, um dos maiores colaboradores para a formulação desta ciência, surge precisamente neste movimento; Harvey coloca esta mesma lógica da demanda de novos saberes para o caso dos diferentes agrupamentos e organizações humanas, que viriam a ser alvo de estudos em maior escala, cada vez mais sistematizados por meio das formas de vida, economia, entre outros elementos; No movimento em direção ao sucesso para as potências imperialistas da época, emergiu-se uma nova configuração geopolítica do mundo que, para ele, dividiu este último em diferentes esferas de influência, despertando com maior força a relação entre a geografia e o poder; Outro ponto importante é o fato de que, do montante de informação e de dados elaborados no período, bem como do crescente manejo dos arranjos naturais e humanos, solidificou-se gradativamente uma espécie de uso racional da configuração destes arranjos, elemento que seria retomado e levado ao ápice nas ideias de gestão ambiental e no planejamento urbano e regional; Por fim, o geógrafo enumera que, do conteúdo ideológico fortemente presente na prática geográfica do período, expresso em suas mais diversas facetas e aplicações - como as encontradas no expansionismo, no imperialismo ou no neocolonialismo -, contraditoriamente, emergiu também a possibilidade de um uso diferente deste saber geográfico, permitindo que a crescente literatura nos períodos seguintes o pudessem orientar no sentido de outras finalidades, seja para estimular a reflexão sobre o papel das diferenças e da própria heterogeneidade que caracteriza o globo, auxiliando na tentativa de construção de uma compreensão mútua entre os indivíduos – dentre outros exemplos –, seja pela abertura de caminhos para a elaboração das chamadas geografias alternativas (HARVEY, 1984, 02-04).

4 A ESCOLA E POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

4.1 Uma proposta investigativa

À proporção que florescia o capitalismo e se desenvolviam os meios de produção, de guerra, de transporte e de difusão das ideias; à proporção que se desenvolviam as cidades, produziu-se, por razões de prática militar, política, econômica, uma diferenciação das formas de utilização do espaço; produziu-se também uma diferenciação das representações do espaço que [se] constituem [em] função, em grande parte, da diversidade de escalas em que ele é considerado (LACOSTE, 1974, p.258).

O ensino de geografia é ministrado primeiramente, como visto no capítulo anterior, de maneira minuciosa a certos atores que podem ser entendidos como da elite de seu tempo (príncipes, reis, militares, entre outros), tutelado por uma quase inexpressiva minoria, sendo considerado um instrumento indispensável ao próprio exercício do poder (LACOSTE, 1974, 1997; LENCIONI, 2014). Para JAMES e JONES (1959), pode-se inclusive considerar que, nos primórdios da humanidade, este saber já era repassado oralmente, na medida em que ampliava as possibilidades de sucesso na incessante luta do ser humano com o meio hostil. Com o surgimento de uma educação em massa – necessidade de uma sociedade cada vez mais industrial -, este saber reemerge demonstrando-se também estratégico aos próprios projetos nacionais, na medida em que permite, por meio de sua linguagem, levantar e difundir elementos-chave para sua permanência e manutenção, condição que já se demonstrava pela proliferação das instituições chamadas “sociedades geográficas” (SOUSA NETO, 2001), mas que ganha novos contornos com a institucionalização dessa disciplina nos termos da educação formal básica (VESENTINI, 2009), que nasce umbilicalmente vinculada à própria figura do Estado moderno - seja destacando determinado território, sobrevalorizando elementos naturais e paisagens de um único país ou mesmo negando “o outro” como condição de sua perpetuação em termos ideológicos. Ainda hoje o Estado é o agente primeiro no que concerne às questões relativas à instituição escolar.

Mas, haveria a possibilidade de se utilizar tanto da geografia (ciência ideologizada desde berço) e da própria sala de aula (espaço criado, regulamentado e normatizado a partir do Estado) para construir uma educação geográfica alternativa, capaz de dar sentido ao fluido mundo contemporâneo, pautado na instantaneidade da informação e na planetarização de um modo de produção e organização da vida social?

Para encaminhar uma resposta a esta pergunta, deve-se atentar, em primeiro lugar, a relação dialética em que se encontra a instituição escolar: esta possui em seu interior o potencial tanto de reprodução das condições do sistema – ou do modo de produção capitalista (ver subcapítulo 4.2) - como de libertação deste (PORTO-GONÇALVES, 1987; VESENTINI, 1999). Na presente argumentação, tomam-se como base as possibilidades oferecidas pela educação escolar, reconhecendo nesta sua importância e seu potencial para a transformação da vida dos diferentes sujeitos, pois ali se situam, por excelência, os instrumentos, recursos, o ambiente e os profissionais necessários para a elevação da simples informação em conhecimento – por meio da ação pedagógica -, na medida em que permite a criação de espaços para o diálogo, acena-se positivamente ao convívio da pluralidade de opiniões e se constrói caminhos para as trocas, além de ser, historicamente, considerado o espaço educacional mais difundido no planeta.

Como expõe SANTOS (2014c, p.19), “O simples nascer investe o indivíduo de uma soma inalienável de direitos, apenas pelo fato de ingressar na sociedade humana”, e o direito a uma educação de qualidade é um dos mais elementares destes, na medida em que se faz essencial para o desenvolvimento das próprias potencialidades destes sujeitos, auxiliando e abrindo caminhos para o convívio em sociedade – não necessariamente a esta e a seus problemas. Hannah Arendt (1979), a respeito da educação, disserta que esta possui a contradição interna de, ao mesmo tempo, preparar o aluno a um mundo velho e também a um mundo possível, sendo então o professor quem realiza a mediação entre o antigo e o novo, atentando ao fato de que a criança é um devir e que, para muitos, tudo aquilo soa como uma imposição, um disciplinamento forçado, injetado gradualmente durante anos, se apresentando então de maneira estranha e exterior às suas vivências e experiências. Neste ambiente criou-se um “nivelamento” dos diferentes sujeitos, um verdadeiro caldeirão de diferenças que, quando não tomadas em sua complexidade, contribuem ao engessamento do processo educativo.

O ensino aqui não é tomado como a transmissão direta de conhecimentos do professor “que sabe” para o aluno que “não sabe”, mas sim como um processo dialético, que envolve as relações que permeiam os indivíduos inseridos no processo, os saberes levados a tal ambiente (por educadores e educandos) e os produzidos no próprio ambiente (a escola também produz conhecimento), a

instituição escolar, o currículo, o Estado, o momento histórico, o lugar, a cultura local, ou, em melhores termos, a uma gama de elementos que, em muito, se dão fora da escola, mas que reverberam poderosamente na própria prática que se dá no interior dela. O profissional da educação deve, ao refletir sobre os conteúdos com a qual deve trabalhar com os alunos, atentar cuidadosamente às escolhas que realiza, pois está tocando diretamente em vidas em formação e desenvolvimento, necessitando então tanto de se valorizar àquelas informações e temas que podem (e devem) ser de conhecimento dos sujeitos, como também precisar e aprofundar sua crítica à própria maneira de trabalhar estes conteúdos, atentando aos limites e potenciais dos métodos que utiliza e aos caminhos de transformação da pura informação em conhecimento. O conhecimento, portanto, não é “transmitido”, deve-se educar o aluno para que, de maneira cada vez mais autônoma, ele possa trilhar os caminhos para adquirir, aprofundar e mesmo construir o conhecimento a partir de sua própria reflexão e suas experiências vividas. As novas tecnologias da informação e os conteúdos da mídia inserem-se neste quadro como um ótimo exemplo elucidativo desta discussão, na medida em que precisam não apenas de ser incorporados no processo educativo – por estarem presentes no cotidiano dos sujeitos deste século XXI -, mas também resignificados, reformulados mediante um ensino crítico, que traga a o sentido e a significância real destes conteúdos para a vida dos educandos e da sociedade na qual estão inseridos e que participam ativamente no processo de reprodução.

No sentido deste debate, cabe retomar Paulo Freire (1999), que explora profundamente a complexidade envolta na prática educativa, expondo algumas considerações prévias para quem se dispõe a tal realização: Insere-se aqui a necessidade da pesquisa contínua, na medida em que o mundo e o conhecimento sobre ele possui sua historicidade (como discutido para o caso do saber geográfico no capítulo anterior), engendrando nesta preocupação uma rigorosidade metódica, um refazer constante do próprio saber e do ensino. É aqui que a palavra criticidade ganha relevo, na medida em que esta permite ultrapassar a simples curiosidade ingênua no sentido de uma curiosidade crítica e também epistemológica, que detém em seu interior a preocupação em estabelecer um saber do mundo em permanente transformação. Esta prática milenar necessita da incorporação dos saberes discentes para sua própria realização, da valorização estética e ética do ensinar,

entendendo que histórias e narrativas são produzidas em determinado contexto. Ela exige que se dê o exemplo por parte de quem ensina, que se tenha uma reflexão crítica sobre a própria prática, no sentido que o fazer e o pensar recubram-se sobre uma dialética incessante, reconhecendo também a identidade cultural daqueles alunos e alunas. Valorizar a curiosidade é um dado essencial nesta prática, assim como escutar os indivíduos e incentivar a construção de uma verdadeira autonomia por parte destes, os colocando como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. A educação é também política, perfaz uma escolha, de Estado e de sujeitos históricos, que deve ser compreendida em suas contradições.

Em segundo lugar, como argumenta Helena Callai, há de se indagar sobre quais os alicerces necessários para a realização de uma educação verdadeiramente geográfica, efetiva, que se insira na vida do indivíduo e lhe traga significação real para os diálogos exercidos em sala de aula, atentando-se fundamentalmente que

Os próprios conteúdos trabalhados deverão ter uma tríplice função, qual seja, resgatar o conteúdo produzido cientificamente, reconhecer e valorizar o conhecimento que cada um traz consigo, como resultado de sua própria vida, e dando um sentido social para este saber que resulta (CALLAI, 2001, p.137).

Com base nestes apontamentos, a investigação que se sucede toma forma sob dois elementos articulados entre si: primeiramente, se resgata a conformação dos traços gerais que definem o ensino de geografia no Brasil, entendendo suas especificidades, direcionamentos e problemas que, de maneira curiosa, foram se naturalizando, ofuscando uma reflexão sobre a própria prática educativa da disciplina no interior da instituição escolar (ambiente onde hoje se dá o trato do saber geográfico por excelência).

Em segundo lugar, um estudo de caso é desenvolvido adotando-se como referência a compreensão de MORAES (2005b, p.25), para quem os “discursos” se conformam como “elementos ativos na transformação dos espaços”, sendo estes, por muitas vezes, produtos minuciosamente elaborados que contribuem na introdução ou no fortalecimento de projetos específicos, oriundos dos interesses de alguns, mas reafirmados na opinião popular por um gradativo processo de distorção e legitimação, que conta sempre fielmente com a ciência e a tecnologia para sua estruturação. Entendendo-se, como nas palavras deste mesmo autor, que “A paisagem humana é o resultado de uma dialética entre matéria e ideia”, e tomando

com verossimilhança a exposição de que o discurso é um elemento imprescindível no movimento próprio da produção do espaço (MORAES, 2005b, p.22-25), projeta-se o desenvolvimento da argumentação sobre os conteúdos expostos pelo saber geográfico dissertado brevemente por um conjunto de alunos em conclusão do ensino médio - portanto, carregado para a vida adulta destes indivíduos - de duas salas de aula inseridas em duas escolas estaduais pertencentes ao município de Cotia, na Região Metropolitana de São Paulo. Indaga-se, nesta incursão, sobre quais narrativas estão sendo efetivamente formuladas e elaboradas pelos alunos, de modo a avançar no sentido de uma proposta investigativa que veja, a partir da perspectiva destes sujeitos, qual discurso é efetivamente consolidado no fechamento deste ciclo obrigatório e sob quais alicerces se sustentam, extraíndo-se destas experiências elementos que embasem uma crítica à maneira de se realizar a educação em geografia.

Objetiva-se, a partir das reflexões sobre a conformação da escola no contexto brasileiro e dos discursos produzidos pelos alunos numa dada localidade, resgatar a necessidade de se trabalhar os debates realizados no âmbito da geografia crítica (sobretudo brasileira), de maneira a encaminhar propostas para a consolidação de uma educação geográfica de conteúdo social, que não se omita sobre as contradições existentes numa sociedade de matrizes tão desiguais, reconhecendo, portanto, que foi na aproximação entre a geografia e o marxismo que se avançou significativamente no sentido exposto ao se “propor mudanças profundas que fossem na raiz dos problemas sociais” (LENCIONI, 2014, p.160). Cabe mencionar que os intelectuais e debatedores desta escola de pensamento “assumem o conteúdo político do conhecimento científico” (MORAES, 2005a, p.119) e o papel do próprio sujeito no processo de construção do saber, enxergando no espaço condição, meio e produto da própria realização da vida social – dotado também de suas disputas e contradições - distanciando-se, portanto, daquela objetividade científica, do uso hegemônico do saber geográfico, tão insensível para com a realidade vivenciada pelos sujeitos, resgatando neste um sentido de ação para a própria vida cotidiana e seus problemas.

4.2 Considerações a respeito da instituição escolar e do ensino de geografia no Brasil⁵⁷

A escola, nos moldes da educação pública atual, foi gestada das necessidades de dois elementos combinados: do Estado e dos ideais provenientes da Revolução Industrial, no contexto europeu⁵⁸. É neste movimento que germina com maior intensidade a necessidade de uma educação para as crescentes massas, que se viam perante uma nova realidade: um mundo dividido cada vez mais em países, uma nova “unidade”, em vias da criação de um mercado interno, numa onda crescente de produção de mercadorias - sobretudo, num primeiro momento, de bens de consumo não duráveis e têxteis -, com a urbanização ganhando acento. Aqui a hegemonia britânica é intensa, e o fenômeno da industrialização ainda tem espaço restrito e concentrado em termos mundiais, alicerçando-se no carvão sua principal fonte de energia. Os projetos nacionais – e aqui cabe bem à ideia do “idioma pátrio” – tomavam, cada qual a sua maneira, formas da transmissão dos valores que norteariam a nação, sendo a instituição escolar um ambiente primordial na realização de tal desejo. Este novo espaço ganha papel fundamental como legitimador do processo de construção do mundo moderno, como uma espécie de meio preparatório às novas sociedades, agora cada vez mais nacionais e mercantis (VESENTINI, 2009, p.34-36). Carlos Walter Porto-Gonçalves contribui a esta localização do contexto da escolarização da sociedade ao elencar o importante papel do iluminismo em sua formulação, uma vez que vários dos debates que se fizeram a partir deste marco revolucionário estão presentes nesta instituição, como na ideia da “constituição da sociedade a partir de indivíduos dotados de razão e, por isso, capazes de estabelecer um contrato social. A escola cumpriria uma função

⁵⁷ - A presente discussão se circunscreve ao ensino de geografia nos termos do Estado brasileiro, portanto não abarca elementos como o ensino de conteúdos geográficos de populações nativas, algo que carece de um estudo aprofundado e de bibliografias que se debrucem com intensidade sobre o tema – ainda em vias de desenvolvimento na literatura brasileira.

⁵⁸ - Para PORTO-GONÇALVES (1987, p.11), “(...) a Escola, que parece ser uma instituição muito natural, como fenômeno social de massa é extremamente recente – do final do século XIX. Até então as escolas estavam atreladas às instituições religiosas, à formação de sacerdotes, e passavam um saber extremamente exclusivista e elitista. Só com a Revolução Industrial e com o advento da sociedade capitalista é que se vai ter a generalização da alfabetização. Assim, até o século XIX, a humanidade viveu em sua quase totalidade sem saber ler e escrever. A Escola, portanto, que encaramos como coisa muito natural, nem sempre existiu (...)”.

importante ao difundir os conhecimentos necessários à formação do *bom cidadão*” (PORTO-GONÇALVES, 1987, p.11, grifo nosso).

Em Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1994, p.05), tem-se que a educação, sob um projeto a serviço da “hegemonia e dominação burguesa”, serve para legitimar uma sociedade capitalista onde, mesmo defendendo-se “princípios de liberdade e igualdade” no discurso, discorre precisamente no sentido da manutenção de relações de classe, construindo valores externos aos sujeitos e aprimorando a legitimação de um projeto em vias de se tornar hegemônico. A partir do final do século XVIII e no decorrer do seguinte, firmou-se o surgimento de um “sistema escolar” nos mais diferentes países, e cada habitante de tal território passa, progressivamente, a ter a obrigatoriedade de colocar seus filhos ou dependentes em tal estabelecimento, que tinha seu currículo “mais ou menos padronizado, elaborado e fiscalizado pelo Estado” (VESENTINI, 2009, p.36). A disciplina Geografia (um saber ainda não sistematizado no mundo acadêmico da época) foi fundamental neste projeto, na medida em que permeava o estudo dos diferentes aspectos de determinado território, edificando fortemente a ideia nacional por meio do ensino de uma geografia que valorizava e enaltecia os aspectos internos do país, serviço este prestado diretamente as aspirações do nacionalismo, em conjunto com disciplinas de História, da alfabetização em determinado idioma, a matemática, entre outros conhecimentos – em sua maioria com vistas a um ensino estratégico ao próprio projeto de Estado.

No século XX, algumas transformações no conjunto da sociedade acabariam por mudar também a escola, permanecendo também algumas características do período anterior. Para José William Vesentini (2009, p.37-39), a escola atravessa o século XIX e adentra ao XX vivendo as transformações intensas, como da ascensão do petróleo como energia motriz do mundo moderno, e das indústrias automobilísticas e correlatas (petroquímicas, siderúrgicas, metalúrgicas) como as vanguardas de sua época. Ali passou a valorizar-se a aproximação entre a escola e o mundo do trabalho, inclusive surgindo a ideia de que a primeira deveria justamente preparar os alunos ao segundo. O ensino médio aparece como extensão do ciclo do ensino, e surgem também os cursos técnicos, novas organizações educacionais que auxiliariam na formação do funcionário ou operário necessário às diversas fabricas e industrias, sendo estes atores agora cada vez mais especializados, dada a

crescente divisão do trabalho aprofundada pelos moldes taylorista e fordista⁵⁹ que emergiram no período. A utilidade (sobretudo em termos mercantis) do conhecimento surge no discurso popular impulsionada pelas próprias características que se consolidam no mundo de então e pela forma que assume a escola.

VESENTINI (2009, p.40-44) fecha a tríade da explicação sobre as transformações da escola ao elencar as características que marcaram a última grande distinção, e que se manifestam nitidamente nos dias de hoje, também lembrando que as diferentes escolas coexistem, e nem sempre o surgimento de um novo modelo ou projeto para a escola se deu de maneira homogênea a todos os países e espaços. A escola de nossos tempos convive com uma nova realidade mundial: o surgimento de setores complexos - como os das telecomunicações, da informática, robótica, biotecnologia, microeletrônica – que perfazem um novo quadro mundial e produzem também novas geografias, incluindo aí grandes contradições e novos desafios, seja no sentido da efetivação da cidadania, seja na consolidação de uma educação geográfica (ver imagem 05). Para o autor, hoje convivemos com o estranho fato de a criação de *softwares* ultrapassar em importância a de *hardwares*, assim como o plano do *design*, das ideias e procedimentos deixaram para trás a própria fabricação material de objetos – na medida em que a terceirização permite este movimento, por meio da crescente descentralização das diferentes atividades do processo produtivo. A globalização introduz uma nova realidade, pois

No lugar do fordismo e da linha de montagem, temos agora, de forma crescente, a produção flexível e o *just-in-time*. No lugar da centralização, a terceirização e a descentralização. No lugar da padronização e do consumo em massa estandardizado, temos o crescimento da personalização, da produção *à la carte*. No lugar do desperdício de recursos e matérias-primas, temos agora uma preocupação com o controle de qualidade e com a fabricação somente do que for necessário (VESENTINI, 2009, p.43).

Percebe-se, neste pequeno exercício de resgate as principais transformações que circundaram a função da instituição escolar, que este ambiente

⁵⁹ - Para VESENTINI (2009, p.37), “O taylorismo, ou “administração científica”, de forma simplificada, consistiu numa técnica de gerenciamento que controlava bem mais os trabalhadores ou funcionários com vistas a ampliar a produtividade do trabalho. “Dividir para reinar” foi seu lema, e com isso produziu um controle rígido sobre o tempo necessário a uma dada tarefa, automatizando os gestos a partir do exemplo dos operários modelos. Quando ao fordismo, ele pode ser definido fundamentalmente pelo lema “Produção em massa e consumo em massa”. Ou seja, é identificado com a linha de montagem, com a produção em grande escala e estandardizada, com a concentração técnico-administrativa e o gigantismo (“maior é melhor”). Isso tudo leva a um enorme desperdício no uso dos recursos naturais”.

Imagem 05 – O século XXI e o “mundo conectado”

Fonte: Pawel Kuczynski (2016). Arte realizada em 2015, reproduzida com autorização do autor.

é maleável e, apesar de permanecerem certas continuidades (como sua estrutura as hierarquias em seu interior), ele possui também certa porosidade para com o mundo e suas transformações. Mas ao mesmo tempo em que algumas questões se fazem gerais ao ensino público atual, outras se circunscrevem excepcionalmente à educação em geografia, aos seus métodos e influências particulares, sobretudo no que tange a elaboração de seus conteúdos. Falar em direitos (e a educação é um deles) é também inserir determinado território e país na discussão, pois estes são

criados, normatizados e assegurados (ou não) sob a égide do Estado. Nos dizeres de PORTO-GONÇALVES (1987, p.10), “Afinal, até mesmo por força da lei, é nas escolas de 1º e 2º graus que se desenvolve a maior prática social daqueles que são formados em Geografia”. Cabe, portanto, refletir sobre alguns passos centrais dados tanto na educação em geografia como no caso da formação e do desenvolvimento brasileiro, uma vez que seus elementos constituintes mostram-se importantes para se avançar no sentido de uma discussão contextualizada.

No que diz respeito ao estudo sobre o ensino de geografia no Brasil, deve-se atentar primeiramente a ressalva de PONTUSCHKA (1999, p.113), para quem “Até os anos 60 [do século XX], muito pouco sabemos sobre a produção de pesquisas voltadas para o ensino e aprendizagem da geografia”. Neste sentido, os trabalhos realizados por ROCHA (1996; 1998; 2000) demonstram-se valiosos para uma análise das diretrizes que alicerçaram a geografia escolar ali desenvolvida, uma vez que debatem pontos nevrálgicos que tangenciam as particularidades do ensino brasileiro, com vistas ao caso da geografia em específico, traçando paralelos incisivos na compreensão do tema em questão, sobretudo pela questão do currículo – sendo este um forte elemento caracterizador de um ensino de dada época, na medida em que normatiza a educação de massa e seus conteúdos. O autor faz referências a dois importantes marcos para o estudo do ensino de geografia no Brasil: o ponto inicial é 1837, data de criação do Imperial Colégio Pedro II (a partir da transformação do sítio anteriormente denominado Seminário de São Joaquim), este pensado na época como possível alavanca propulsora de um modelo de educação ao âmbito nacional, e o limite de seus escritos na década de quarenta do século XX, período onde o ensino de geografia é integrado com um papel chave pelo governo de Getúlio Vargas, que sistematiza o ensino em nível nacional com uma estrutura orgânica, capaz de parametrizar os preceitos anteriormente “autônomos” do ensino nas diferentes regiões do país (ROCHA, 1996), edificação esta presente até os dias de hoje em termos de estruturação normativa.

Foram os jesuítas (basicamente de maneira exclusiva) os primeiros a repousarem sobre a prática da educação na colônia portuguesa, o que acabaria por consolidar mais de duzentos anos de tal monopólio (ROCHA, 2000, p.129-131), existindo, neste primeiro momento, uma geografia ensinada de maneira secundária, inserida no contexto mais amplo de leituras diversas de autores clássicos de sua

época - educação esta realizada para uma minoria muito restrita, dadas as próprias dinâmicas do período colonial e o desinteresse num primeiro momento da metrópole portuguesa na consolidação de um projeto de desenvolvimento das novas terras⁶⁰.

Para Milton Santos e Maria Laura Silveira (2006, p.27), o primeiro momento de ocupação do território brasileiro caracteriza-se pelos “tempos lentos da natureza”, sendo a ação humana “comandada”, grosso modo, por seus ritmos e ciclos, constando nos registros que tanto grupos indígenas como europeus se organizavam numa tentativa de “amansar” os efeitos naturais sobre sua vida – cada qual a sua maneira. Em síntese, Antônio Carlos Robert Moraes (2005c, p.110-111) disserta que o Brasil de então se conforma, basicamente, como

Uma colônia sem atrativos imediatos para o conquistador, que se constrói pela ocupação do solo, com efetiva criação de um aparato produtivo objetivado na colonização da mesma (...) nesse sentido, é geneticamente uma invenção lusitana, resultado da expansão de Portugal (...) não existe Brasil sem a instalação portuguesa em terras sul-americanas, e mais, sem efetiva consolidação dessa presença, processo que leva cerca de dois séculos para se completar (...) foi somente no bojo da finalização de tal processo que começou a emergir a existência de interesses autocentrados na colônia, base de uma identidade autóctone (...) o Brasil foi sendo composto como entidade político-territorial num processo lento e cumulativo: uma vaga e desconhecida área de exploração, uma linha costeira guarnecida por uma frota própria, um governo-geral, um vice-reino e, finalmente, no início do século XIX, um reino.

O Brasil do século XIX⁶¹ passou por intensas transformações em diversos sentidos. Ressalta-se a extinção, por exemplo, do Conselho do Estado e a criação das Assembleias Legislativas Provinciais, após um período de grande pressão das Províncias, que cobravam do Estado medidas descentralizadoras (ROCHA, 1996, p.148), visando certa autonomia para as decisões e demandas locais. Na educação, percebe-se a influência desta medida na subsequente possibilidade das províncias legislarem seus respectivos sistemas educacionais.

⁶⁰ - Para MELO, VLACH e SAMPAIO (2006, p.2685, grifo dos autores), nota-se, já neste ensino embrionário, uma dicotomia clara em termos de direcionamento dos conteúdos, dividindo-se, de um lado, o ensino para os indígenas, e do outro o ensino para o filho dos colonos: “Para os primeiros, valorizou-se a formação religiosa e cristã, e, para os administradores/exploradores da Colônia, uma formação humanista, com uma camuflada introdução do “amor à pátria” através da leitura poética e romântica da paisagem na escola elementar”.

⁶¹ - A configuração geográfica brasileira do período pode ser entendida nos seguintes termos: “Subordinado a uma economia natural, as relações entre lugares eram fracas, inconstantes, num país com tão grandes dimensões territoriais. Mesmo assim, a expansão da agricultura comercial e a exploração mineral foram a base de um povoamento e uma criação de riquezas redundando na ampliação da vida de relações e no surgimento de cidades no litoral e no interior” (SANTOS, 2013a, p.22).

Já em caráter embrionário, a geografia aparece, em 1831 - pela primeira vez na sua história em solo brasileiro -, como exigência para a prova de ingresso nos “Cursos Superiores de Direito”, num momento onde “Ser Bacharel em Direito e futuro administrador de Cargos Públicos era um dos objetivos das principais famílias da época” (MELO, VLACH, SAMPAIO, 2006, p.2685). Deste momento e de suas transformações emerge o Imperial Colégio Pedro II, em 1837, adotando a geografia como parte constituinte de seu programa de aulas. Diferentemente dos demais colégios (ainda incipientes), o Colégio Pedro II – fundado com inspiração nos Liceus franceses - foi pensado, desde sua gênese, para se constituir como um modelo para a educação brasileira, sendo alvo de inúmeras medidas e atenções pelo governo central, que se localizava, neste momento, também no próprio Município da Corte – atual Rio de Janeiro. Neste contexto, o ensino secundário era tido apenas como uma plataforma para o ingresso no ensino superior (geralmente realizado no exterior), sendo entendido, então, como uma espécie de “(...) passaporte necessário para uma ascensão social” (ROCHA, 1996, p.150). Em termos práticos, aquela pequena parcela da população que efetivamente frequentava algum tipo de instituição de ensino, por muitas vezes, relativizava a importância de determinados ciclos de aprendizagem, uma vez que apenas algum tempo (bem menor) em cursos preparatórios também lhes concedia o direito ao ingresso no ensino superior almejado.

Vale lembrar, a respeito da então “nova capital nacional”, o seu poder na nova configuração da própria geografia do Brasil, pois, como bem elenca MORAES (2005c, p.115),

A localização da corte no Rio de Janeiro atraiu, e ao mesmo tempo em parte explica, o desenvolvimento e a proeminência do sudeste e da zona cafeeira no território brasileiro. Sua presença implicou a definição de um centro de poder e de uma hierarquia dos demais lugares em relação a este, num quadro no qual as diversas economias regionais deveriam interagir com o governo central (...).

Nídia Pontuschka (1999, p.114) expressa que o ensino de geografia, neste contexto, “nada mais era do que a dos livros didáticos”. A autora elenca, em linhas gerais, que estes materiais e seus conteúdos “expressavam o que havia sido a geografia até meados do século XIX na Europa: enumeração de nomes de rios, serras, montanhas, capitais, cidades principais, totais demográficos de países, de cidades etc.” (PONTUSCHKA, 1999, p.114). Genylton Rocha caminha nesta mesma

direção, elencando que a geografia praticada no ensino de então se caracterizava pela “orientação clássica, ou seja, a geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica, distante da realidade do(a) aluno(a)” (ROCHA, 2000, p.131), com divisões dos conteúdos internos que remetem aos postulados ritterianos, como visto no terceiro capítulo da presente obra. Para este mesmo autor, no sentido desta discussão, pode-se falar em certa “tradição seletiva” dos conteúdos geográficos escolares, uma vez que, por sempre se ter determinado conjunto de conteúdos no ensino de geografia, estes, por tradição, acabam sempre sendo solicitados ou mesmo exigidos nas aulas (seja pelos pais, pelos dirigentes, por vezes até pelos alunos), sendo existente tal mentalidade até nos dias atuais, movimento que em realidade foi iniciado na tentativa de tornar “a “geografia oficial” em algo “natural”, “único” e “verdadeiro””, no interior da própria geografia escolar brasileira (ROCHA, 1998, p.10, grifo do autor).

Deste mosaico entre ensino básico elementar, cursos preparatórios, ensino superior, autonomia das províncias para aspectos como dos conteúdos da educação em suas legislações, se torna evidente o quão necessária se fazia a presença, em termos de Estado, de algum modelo educacional, algum mínimo de diretrizes que norteariam “o que ensinar e como ensinar” em todo o território. O próprio Conselho Nacional de Educação viria a ser criado apenas no século seguinte, no ano de 1931, sob o governo provisório de Getúlio Vargas (ROCHA, 1996, p.259).

ROCHA (1996, p.157-161) procura também rebater, analisando diretrizes educacionais do século XIX, a tese defendida por Vlach, onde se toma o ensino do período como organizado e direcionado basicamente por uma ideologia, inculcando valores burgueses, de consolidação do Estado-Nação, reafirmando e criando posturas nacionalistas-patrióticas. Pelo menos no turno do século XIX ao XX, dirá ROCHA (1996, p.160):

Ora, como pode então a geografia ensinada no Brasil, no período que por nós está sendo estudado, ter alcançado tal intento [de servir como ferramenta ideológica do Estado] se a maioria das vezes adotamos fielmente os conteúdos ensinados na França, bem como estudamos nos livros produzidos naquele e para aquele país, na língua, muitas vezes, daquele país?

Neste sentido, o autor aponta que não apenas a estrutura para a fomentação do ensino em nível nacional era muito incipiente, como também as três disciplinas

“alicerce” da argumentação de Vlach (geografia, história e letras) eram muito pouco valorizada em termos de horas-aula no contexto nacional, sendo, por exemplo, a disciplina “letras clássicas” muito mais presente e reafirmada (ROCHA, 1996, p.159), além de que, nos anos onde estas disciplinas apareciam (como geografia e história no quarto e no quinto ano) a frequência dos alunos era baixa, sobretudo pelo desprestígio que estes modelos de escola possuíam, mediante competição com os cursos preparatórios. Para o autor, se realoca, portanto, a ideia de um ensino arraigado por tal ideologia para o período do Estado-novo, já na primeira metade do século XX, onde tal argumentação repousa sob uma vasta linha de sustentação, o que torna compreensível as ressalvas realizadas por VESENTINI (2009), ao falar das linhas gerais que caracterizariam as escolas em sua tentativa de periodização, - mostrando como estas linhas não são regras absolutas -, pois, tomando o caso brasileiro, os critérios que o autor classifica como de base para as escolas do século XIX e XX estão verdadeiramente presentes, em concomitância, apenas no século passado.

Numa tentativa de sintetizar as ideias que desenvolvem SANTOS e SILVEIRA (2006, p.28-36), pode-se dizer que o Brasil, desde o final do período colonial - com peso na chegada da família real portuguesa, no século XIX - até o período da Segunda Guerra Mundial e suas mudanças, tem seu território caracterizado como um “arquipélago de mecanização incompleta”, formado sob o bojo dos processos de introdução e sobreposição de sucessivos meios técnicos, ainda que muito circunscritos a determinados espaços: De início, “A máquina do Estado servia para preservar e ampliar as fronteiras, manter o regime e a ordem, assegurar a coleta de impostos e, com a ajuda da Igreja, unificar a língua”, sempre com muita negligência para com as populações nativas; Mesmo com a existência de significativas transformações territoriais - mudando aquele tempo lento no sentido de uma crescente imposição da vontade humana sobre a natureza -, as próteses que lhe são acrescidas visam primeiramente atender às necessidades externas, criando verdadeiras “ilhas” - seja de povoamentos, seja de acúmulos de trabalho morto - em pontos específicos, que pouco dialogam entre si, voltadas a uma ligação basicamente direta com a Europa. O processo de interiorização se desenvolve sobretudo pela via das atividades de mineração e de criação de gado, mas ainda com forte presença das atenções e benfeitorias nas faixas litorâneas brasileiras –

reforçando o que os autores denominam de “urbanismo de fachada” -, sendo estas incapazes de criar uma integração das atividades em território nacional. Apesar de alguns esboços de desenvolvimento regional – como com a atividade de cana de açúcar no Nordeste, ou a economia do cacau na Amazônia, ou mesmo a já incipiente e expressiva integração das atividades no Sudeste, potencializada pela cafeicultura – seria somente a partir da mecanização da circulação e do processo de industrialização que se formariam bases para uma integração nacional efetiva.

A chegada de uma ordem republicana, somadas ao nascimento oficial do trabalho livre⁶², em conjunto com as diversas transformações em curso no Brasil na passagem do século XIX para o início do século XX, trouxeram também importantes mudanças no que tange a geografia (mas poucas em relação ao ensino de geografia propriamente dito), uma vez que se inicia certa divisão regional do trabalho, surgindo novas frentes econômicas pioneiras, em atividades diversas, que acabariam por criar novas infraestruturas e sistemas que, por sua vez, acabariam por modificar gradativamente a geografia nacional, como pode ser observado pela chegada de imigrantes - agora cada vez mais frequentes, e muitas vezes estimulados – sobretudo na parte Sul e Sudeste deste país (ver MORAES, 2005c; SANTOS, 2001). Para MORAES (2005c, p,123), cabe elencar que o período estimulou “um ensaísmo denso de argumentações próprias da geografia, que reafirmavam a legitimação do Estado na ocupação do espaço”.

Para o século XX, Genylton Rocha (1996) assinala a importância da geografia, sobretudo no período das reformas getulistas, para a consolidação definitiva de um sentimento nacionalista-patriotista por meio do ensino, pautado no discurso da unidade nacional (mais evidentes em sua segunda metade de governo). É neste momento, conforme SINGER (1987, p.71, grifo do autor), que a “indústria brasileira se expandiu vigorosamente, em virtude da “reserva de mercado” que a crise econômica mundial lhe proporcionava”, criando condições mais fecundas ao

⁶² - Aqui se faz importante às ressalvas de SINGER (1987, p.67), onde se elenca que “Em todos os ciclos da economia brasileira, a produção sempre foi realizada pelo trabalho escravo. A escravidão predominou não apenas nos empreendimentos agrícolas, agromanufatureiros e minerais, mas também no mundo urbano, em que proprietários alugavam seus escravos a empreiteiros de obras públicas, donos de manufaturas etc. (...) Sendo o capitalismo um modo de produção caracterizado pela alienação da força de trabalho por indivíduos livres em troca de salários, está claro que ele é incompatível com a escravidão e só adquire significado no Brasil após a abolição da mesma [o tráfico negreiro foi encerrado em 1850, e a abolição da escravatura veio apenas em 1888, cabendo lembrar que o Brasil foi o último país da América a extirpar legalmente tal forma de trabalho desumana]”.

desenvolvimento do capitalismo no Brasil e, progressivamente, para o crescimento urbano nacional. Se a população urbana brasileira, no ano de 1872, era de aproximadamente 5,9%, no ano de 1920 ela atinge cerca de 10,7%, saltando, em 1940, para 31,2% (ver SANTOS, 2013a, p.22).

A revolução getulista é em si um marco na própria história do Brasil, sobretudo pela radicalização com a política anterior (conhecida como “café com leite”) e pelas transformações ocorridas no interior do próprio Estado. A ideia de uma postura cientificista começa aos poucos a ganhar corpo, com a máxima da modernização adentrando o pensamento das elites de então, também se considerando aqui vertentes voltadas ao planejamento e ao raciocínio territorial. Para MORAES (2005c, p.97), estes elementos aparecem no “período do Estado Novo, [que] opera a adequação do aparato estatal para realizar tal tarefa, com a criação de órgãos, programas e normas dedicados à execução de políticas territoriais”. Logo em sua tomada de poder, o governo instituiu o “Ministério da Educação e Saúde Pública”, sendo ocupado por Francisco Campos, homem responsável por uma importante reforma educacional no estado de Minas Gerais (ROCHA, 1996, p.259).

Nos termos da geografia brasileira, pode-se identificar, no período referido, um contexto fecundo para seu afloramento, como observado pela criação de cursos de formação de geógrafos, de órgãos estatais (ligados à questão do planejamento e da modernização nacional), de coleta e sistematização de dados, como o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e o CNG (Conselho Nacional de Geografia), transformações estas que ocorreram paralelamente com as reformas de base, como a obrigatoriedade do ensino público, nos interessando elencar a presença da geografia em todas as séries deste novo sistema. Em autores como MELO, VLACH e SAMPAIO (2006, p.2685), defende-se a tese de que não poderia se dar de outra forma a generalização do ensino básico brasileiro, uma vez que só a partir da década de 1930 que se tem, de maneira mais sólida e em ascensão, elementos como “a expansão urbana, a efetiva formação do mercado nacional, a diversificação do processo de industrialização e a nova exigência de trabalhadores alfabetizados”.

Vale a ressalva de que estas transformações são obtidas através de um árduo e conflituoso embate entre as ideologias das elites tradicionais, voltadas ao interesse da vocação agrária do Brasil, e as novas ideologias, com vistas ao desenvolvimento industrial do país (ROCHA, 1996, p.257-259). A AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros) é um marco importante para a história do desenvolvimento da geografia brasileira, datada de 1934 (ROCHA, 1996, p.273), sendo esta também importante na formação e na modernização da geografia a nível nacional (nos anos de 1944 em diante), sobretudo quando ainda não existiam cursos de pós-graduação em Geografia no país, apesar do fato de, num primeiro momento, ser forte o atrelamento de muitos dos pesquisadores ali presentes aos projetos do Estado⁶³. No sentido da discussão sobre os conteúdos presentes na geografia escolar, PONTUSCHKA (1999, p.113), ressalta que

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, e o Colégio D. Pedro II do Rio de Janeiro por muito tempo “ditaram” o elenco de conteúdos que deveriam constar do programa de ensino no Brasil, antes da formação da primeira geração de licenciados das universidades do Rio de Janeiro e São Paulo.

No setor da educação, foi realizada uma sequência de transformações que seriam cruciais no entendimento inclusive do sistema escolar brasileiro atual. É deste momento (1930-1945) que surge o Conselho Nacional de Educação, a organização do ensino superior brasileiro e ensino secundário, bem como a regulamentação do ensino comercial e a formalização da profissão de contador, por exemplo. Era o passo rumo a uma maior organicidade no ensino, até então praticamente inexistente (ROCHA, 1996, p.259).

Dentre os principais alicerces defendidos para as novas transformações, podemos elencar grandes influências do movimento escolanovista nas ideias de Francisco Campos. Neste sentido, Genylton Rocha (1996, p.263) afirma que Campos: “(...) propôs uma educação que concentrasse seus interesses sobre o processo de aquisição do conhecimento e não apenas na quantidade de noções e

⁶³ - Apesar de datarem de períodos anteriores aos mencionados, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838, e a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro (SGRJ), fundada em 1883 (que se transformou em Sociedade Brasileira de Geografia em 1945) também contribuíram à formação de uma geografia brasileira (inclusive a conformação de outras ciências), sendo a segunda considerada ponta de lança dos primeiros Congressos Brasileiro de Geografia. Alguns autores criticam os estudos elaborados em ambas as instituições, pela forte presença de outras disciplinas em seu interior e pelo seu atrelamento orgânico ao Estado e a seus projetos - como visto na própria associação de D. Pedro II, por exemplo (A respeito deste tema, ver MORAES, 2005b; e também SOUSA NETO, 2001).

conceitos que são transmitidos (...)", sendo estas voltadas essencialmente às vias práticas, possuindo no horizonte a necessidade da participação popular no crescimento e na dinamização dos diversos setores nacionais. Para a geografia, observa-se fortemente a presença de métodos ativos, vislumbrando maior contato e interação com a natureza, entre outros, de modo a ampliar a "capacidade de observação" e tornar mais "sólido" o conhecimento com a realidade objetiva (ROCHA, 1996, p.265). Podemos classificar esta orientação, segundo Genylton, como uma fusão entre a geografia moderna e a educação escolanovista (ROCHA, 1996, p.267). Data deste movimento os primeiros professores "formados" para lecionar a geografia, mesmo que, em um primeiro momento, gestados em um curso que combina história e geografia, ministrado por professores contratados do exterior. Isto dá uma nova qualidade ao ensino de geografia, na medida em que este não mais dependeria de "milagres" ou de professores "autodidatas", ou seja, não mais as exceções guiariam o ensino efetivo de tal disciplina (ROCHA, 1996, p.270-271)⁶⁴.

No caso de um dos mais importantes centros universitários criados no país a época, a Universidade de São Paulo (USP, datada de 1934), fica clara a tendência aos estrangeiros pela forte presença da "missão francesa" na edificação da universidade, expresso nas figuras de Pierre Deffontaines e Pierre Monbeig, por exemplo. Para MORAES (2005c, p.127), a chegada destes dois intelectuais foi também a da introdução mais intensa do possibilismo geográfico (inspirado em Paul Vidal de La Blache) nesta ciência ainda nascente no Brasil. Ambos contribuíram para uma nova maneira de se fazer ciência, trazendo ao centro dos métodos a pesquisa empírica sistemática como pilar da construção teórica, quadro este que contrastava com os montantes de ensaios produzidos anteriormente, assim como se substituiu o trabalho de campo gradativamente pelo trabalho de gabinete.

O movimento escolanovista perde sua guinada para meados de 1942, com a presença do novo Ministro Gustavo Capanema, defensor de uma proposta de

⁶⁴ - A referência à "geografia moderna", nos termos da educação escolar brasileira, difere ligeiramente daquela do debate sobre a geografia científica (presente no capítulo 03 deste trabalho), uma vez que aquela advém sobretudo dos esforços empreendidos por intelectuais como o professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho, que lecionava no Colégio Pedro II, já no início do século XX, em transformar a geografia brasileira - até então circunscrita, em sua grande maioria, à sala de aula, fortemente baseada na memorização e na descrição exaustiva, com a existência de um distanciamento da realidade objetiva e, acima de tudo, guiada por não geógrafos - em uma geografia preocupada em explicar a realidade, atentando às questões teórico-metodológicas necessárias a tal realização (daí sua busca pela geografia europeia, "científica").

“educar para a sociedade”, entrando neste contexto leis de incentivo ao ensino industrial, bem como uma reformulação do ensino secundário. Como em nenhum outro período, esta era a nova cara da escola fortemente nacionalista, sendo inclusive ressaltada aqui por intelectuais como um dos mais poderosos fatores de assimilação da nacionalidade (ver ROCHA, 1996, p.281-285).

Para o ensino de geografia no período, PONTUSCHKA (1999, p.115) coloca que

A orientação dada ao ensino obedece à metodologia francesa, em suas linhas mestras. Nas décadas de 40 e 50, o Departamento de Geografia da USP dava importância aos estudos regionais, considerados como a expressão fiel da paisagem geográfica, segundo as ideias dos geógrafos da época.

Deve-se aqui considerar dois aspectos ao se olhar para a geografia produzida no período: o primeiro é que a geografia elaborada no Rio de Janeiro, capital federal de então, era muito atrelada ao Estado, dadas às próprias condições para realização destas funções (proximidade do poder central, destinação dos recursos na criação das entidades, etc.); o segundo é que a geografia paulista também se viu próxima a um projeto específico de uma elite em ascensão, que via na universidade uma forte ferramenta para a consolidação de suas intenções políticas e mesmo sua visão de sociedade, como expresso no discurso da “direção moral” do país – ideais derrotados na Revolução Constitucionalista de 1932 -, elementos estes encontrados na geografia ali produzida, seja no peso dado ao regionalismo paulista, na narrativa da “marcha do café”, dentre outros aspectos (ver MORAES, 2005c, p.127-128).

Milton Santos (2013a, p.30) elenca que a industrialização - que toma impulso a partir da era Vargas e se consolida gradativamente nas décadas seguintes - não deve ser entendida apenas nos termos da chegada da atividade industrial nos diferentes pontos do território brasileiro (com ênfase nos já consolidados centros urbanos litorâneos), mas sim como um processo social amplo e complexo,

que tanto inclui a formação de um mercado nacional, quanto os esforços de equipamento do território para torná-lo integrado, como a expansão do consumo em formas diversas, o que impulsiona a vida de relações (leia-se terciarização) e ativa o próprio processo de urbanização. Essa nova base econômica ultrapassa o nível regional, passa a situar-se na escala do país; por isso, a partir daí, uma urbanização cada vez mais envolvente e mais presente no território dá-se com o crescimento demográfico sustentado das

cidades médias e maiores, incluídas, naturalmente, as capitais de Estados⁶⁵.

Segundo SANTOS e SILVEIRA (2006, p.36-47), cabe notar que no período que compreende o início da Era Vargas e a chegada dos militares, em 1964, o Brasil passou por mudanças territoriais profundas, sendo interessante ressaltar: a formação da “Região Concentrada”, que abrange os Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, com predominância do primeiro⁶⁶ sobre os demais, e dessa região sobre as outras presentes no território nacional; uma nova revolução dos transportes, emergida pela presença cada vez maior dos automóveis, contando com uma reestruturação do território a partir das estradas; o maior avanço no sentido de uma integração nacional que, com a chegada do caminhão, ganhou impulso para a ligação de regiões outrora isoladas; um número cada vez maior de estabelecimentos industriais, que por sua vez “passava a exigir mais mercados, não apenas fora, mas dentro do país”; o processo de modernização, já ganhando forças neste momento, trazendo incrementos potenciais às grandes metrópoles, mas se realizando com grande “concentração econômica e espacial”, criando novas formas de dependência entre São Paulo e esses centros regionais e metrópoles incompletas; a transferência da capital do Rio de Janeiro para Brasília, lembrada em termos de uma estratégia

⁶⁵ - Nídia Pontuschka sintetiza, para o período que se inicia a partir dos anos de 1950, o conjunto de transformações que reverberariam também na própria geografia brasileira, dissertando que “O planejamento econômico passou a ser visto como uma das saídas, com a aplicação de novas tecnologias. A realidade tornou-se mais complexa. A urbanização acentuou-se e formaram-se as áreas metropolitanas. O quadro agrário sofreu modificações em função da industrialização e a mecanização das atividades agrícolas tornou-se uma realidade em várias partes do Brasil. As realidades locais, paulatinamente, tornaram-se elos de uma rede articulada em nível nacional e mundial, ou seja, cada lugar deixou de explicar-se por si mesmo como produto de uma longa relação (dialética) histórica entre o homem vivendo em sociedade e o meio natural transformado em meio geográfico pelo trabalho do homem” (PONTUSCHKA, 1999, p.118).

⁶⁶ - Essa posição de centralidade da capital paulista sobre a região mais influente do país, e mesmo sobre o território nacional, é entendida por Sergio Ehnert a partir das seguintes especificidades: a família real portuguesa ter se instalado no Sudeste; São Paulo possuir a Academia de Direito, importantíssimo centro formador de profissionais para as mais diversas áreas da administração pública já no século XIX; sua posição de entreposto comercial, entre as ocupações do interior, já acima da Serra do Mar (como Minas Gerais e seu ciclo de mineração) e o Rio de Janeiro; a região ter se constituído como uma frente da Europa no ocidente (receptora e aberta à inovações, hábitos, novas técnicas, entre outros elementos); à emergência do trabalhador livre, não possuidor de terras, que se volta às lavouras paulistas e a própria cidade em busca de trabalho; a ascensão e grande crescimento da economia cafeeira; a concentração das malhas ferroviárias (impulsionadas pela atividade cafeeira), que promoveu uma integração das terras do interior paulista com a capital; e, por último, a concentração da atividade industrial na capital (possível sobretudo pela malha ferroviária já consolidada em tal espaço), o que, como visto no capítulo 3 da presente obra, possui também características concentracionistas poderosas, impulsionando o próprio desenvolvimento paulista como um todo (ver discussão completa em EHNERT, 2016).

geopolítica por muitos, mas nem sempre lembrada como um movimento que, em realidade, dissipou os movimentos sociais, facilmente aglutináveis nos termos da populosa faixa litorânea brasileira. Cabe ressaltar ainda que, para SINGER (1984), é na era de Kubitschek (1956-1961) que se dá a passagem, em definitivo, daquele capitalismo de forma competitiva (concorrencial) para aquele de forma monopolística no Brasil⁶⁷.

Nos anos de 1960, PONTUSCHKA (1999, p.118-119) expõe que algumas novidades iam surgindo no horizonte do ensino, como a aproximação em Piaget por parte de alguns educadores, bem como da incorporação de novos métodos e técnicas, como a aerofotogrametria – antes do monopólio desta técnica pelos militares. Apesar destes avanços e de uma nova configuração do espaço brasileiro se esboçar pela via agora intensa da industrialização – tendo como carro-chefe a indústria automobilística e as grandes obras de infraestrutura, destacadas pelo governo de Juscelino Kubitschek -, a geografia escolar teve poucas modificações até os anos de 1970, caracterizando-se como a geografia descritiva, conteudista, que mesclara parte daquela geografia secularmente realizada na escola brasileira a traços da geografia moderna (explicativa do que se observa), mas sem a alteração da estrutura do ensino geográfico. A ascensão da geografia teorética⁶⁸, por exemplo,

⁶⁷ - “O que distingue o capitalismo monopolístico do da fase anterior – denominado de competitivo ou liberal – é antes de mais nada a mudança nas regras da competição. Nos mercados competitivos, numerosas empresas disputam a preferência dos compradores mediante preços mais baixos ou vantagens análogas, tais como prazos mais longos de pagamento, descontos, etc. Nos mercados monopolísticos, a preferência dos compradores é disputada por pequeno número de grandes firmas mediante diferenciação dos produtos, prestígio da marca e publicidade. O público consumidor é persuadido de que a marca e a aparência do produto representam qualidade superior e portanto justificam o pagamento de um preço mais alto” (SINGER, 1984, p.75).

⁶⁸ - A Geografia Teorética, ou “*new geography*” (Nova Geografia) é a corrente do pensamento que emerge em meados do século XX no interior do debate da geografia científica, no período posterior à Segunda Guerra Mundial. Com grandes críticas à Geografia Regional francesa, esta corrente de pensamento fornece uma inversão nos termos do método científico empregado na pesquisa geográfica, pois toma como base para suas reflexões o método hipotético-dedutivo, de modo a não “só explicar o existente e o acontecido, mas com base nas teorias e leis, ser capaz também de propor predições” (CHRISTOFOLETTI, 1985, p.16). Aqui, como bem elencado por CORRÊA (2000, p.20), se observa um nítido sentido da preocupação em se legitimar a Geografia enquanto ciência, o que se nota pela busca incessante destes teóricos em aproximar-se das chamadas ‘ciências duras’, almejando-se, por meio da teorização, da abordagem sistêmica e da rigorosidade do método científico, elaborar-se “modelos”, “entre eles os matemáticos com sua correspondente quantificação” para a explicação dos fenômenos postos em questão. A Europa, com cidades inteiras destruídas pela guerra, virou um excelente palco de teorização e aplicação destes modelos, e a esfera do planejamento aproximou de maneira explícita a teoria geográfica com sua aplicação prática. A ideia de objetividade científica – com alicerces na observação, na possibilidade da verificação das teorias e de sua aplicação - é levada ao extremo por esta escola de pensamento. LACOSTE (1974, p.241-242) disserta sobre o atrelamento desta corrente geográfica primeiramente aos geógrafos pertencentes à

não emplacou mudanças reais no chamado ensino obrigatório, mas é nítida a influência da chegada do período militar no que toca os conteúdos presentes no ambiente escolar, sobretudo no caso da geografia. Aqui se inserem colocações de forte teor ideológico na legitimação do projeto de Estado, com conteúdos que trabalhavam um enaltecimento as grandes obras (como as hidrelétricas e rodovias), ocultando-se seus impactos na natureza e na população residente nestas regiões. Novamente, a geografia se fez presente num projeto hegemônico de ensino.

As transformações mencionadas, em conjunto com as altas taxas de crescimento econômico, um fortíssimo crescimento demográfico, “resultado de uma natalidade elevada e uma mortalidade em descenso, cujas causas essenciais são os progressos sanitários, a melhoria relativa dos padrões de vida e da própria urbanização” (SANTOS, 2013a, p.33), e com a progressiva mecanização do campo - e a substituição e expulsão de seus trabalhadores pela máquina -, contribuem para a conformação de um problema sério para as autoridades brasileiras, que são a formação das regiões metropolitanas – com grande densidade populacional e drenagem de recursos -, gerando desafios para a garantia daquelas condições básicas para a vida dos indivíduos e de suas famílias. Conforme explicita Milton Santos (2013a, p.32), “Entre 1960 e 1980, a população vivendo nas cidades conhece aumento espetacular: cerca de cinquenta milhões de novos habitantes, isto é, um número quase igual à população total do país em 1950”, sendo que, se o número total de brasileiros no ano de 1940 era de 41 326 000, em 1991 esse valor atinge a impressionante cifra de 150 000 000, ou seja, mais que triplica, concentrando-se fortemente nos grandes centros urbanos, aumentando rapidamente a demanda por saneamento básico, saúde, transporte, alimentação, educação, lazer, cultura, infraestruturas, serviços, entre outros, mudança estrutural esta inconcebível sem a já mencionada revolução dos transportes.

Se a solução para o problema da habitação, por exemplo, viria para as massas pela via da autoconstrução – portanto, de seu interior e de suas

escola norte-americana, alertando sobre o quão este saber é próximo das preocupações dos Estados e das grandes firmas na edificação de suas explicações – distâncias, preços, cálculos de gastos, tudo isso passa a ter um peso na reflexão geográfica que outrora inexistia. Duas grandes contribuições emergem de tal escola, sendo a primeira já mencionada aproximação entre teoria e prática, e a segunda a centralidade que tal escola postula sobre o conceito de espaço, chegando CHRISTOFOLETTI (1985, p.16) a enunciar claramente que o objeto da geografia é o estudo das “organizações espaciais”.

possibilidades – nas áreas periféricas e desvalorizadas pelo mercado imobiliário (KOWARICK, 2009), com o Estado realizando certa “vista grossa” sob esta ação (uma vez que necessitava de mão de obra com um custo mínimo de reprodução), a solução para a educação, por sua vez, viria diretamente de um projeto elaborado pelo Estado. Esta tomaria forma, sob o governo militar, a partir de uma reforma institucional ideológica, parcial e remediativa, que trouxe duas implicações diretas sobre o ensino de geografia: a primeira é que a geografia deixa de ser ministrada enquanto disciplina autônoma, entrando num “pacote” que incluía também a História, sendo chamado de “estudos sociais”, a partir da lei de número 5692, do ano de 1971; a segunda, de consequências graves para a qualidade do ensino brasileiro como um todo, é a criação das chamadas “licenciaturas curtas”, uma pequena mágica feita pelo governo autoritário brasileiro, sendo que “Desta forma foi possível formar um professor bi-disciplinar de Geografia e História em menos de 24 meses” (MELO, VLACH, SAMPAIO, 2006, p.2688). Em PORTO-GONÇALVES (1987, p.10), denuncia-se que, do discurso elaborado a partir da criação dos “estudos sociais”, houve diretamente “o privilegiamento do fazer, do agir, no lugar do pensar e refletir”. Para MELO, VLACH e SAMPAIO (2006, p.2688), “Até hoje se vive resquícios desta época. Professores com dificuldades de identificar a diferença entre as duas ciências. Muitos deles nem acreditam que elas sejam diferentes”.

Era a via autoritária mostrando a que prestava serviço, inculcando nas massas a ideia do progresso e do não questionamento como alicerces do desenvolvimento nacional, inclusive sendo rechaçados aqueles que se opunham às inúmeras imposições e perdas de garantias elementares: era o Brasil do “ame, ou deixe-o”, que expulsou, prendeu e torturou os “dissidentes” nacionais que ofereciam resistência ao seu projeto de país. Nos termos da profissionalização – condição primeira, no mínimo curiosa, para que se conquiste e assegure direitos -, estimulou-se a criação de um indivíduo submisso, devidamente encaixado em sua atividade específica, agora de sua “competência”, tendo em seu processo educativo uma “formação monovalente, com lamentáveis consequências na criação de intelectuais distorcidos, preocupados muito mais com os aspectos instrumentais que propriamente com o papel social a desempenhar” (SANTOS, 2014c, p.38-39). Para SANTOS (2013a, p.39), cabe ainda notar que “foi o movimento militar que criou as condições de uma rápida integração do país a um movimento de internacionalização

que aparecia como irresistível, em escala mundial”⁶⁹, além de também promoverem, com determinado sucesso, programas de incentivo à ocupação de áreas interioranas do território brasileiro.

Milton Santos (2014a, p.238) elenca que é justamente no período de ascensão do poder dos militares no Brasil (chegada da década de 1970) que se consolida a conformação do meio técnico-científico-informacional neste país, iniciado logo após o período da Segunda Guerra Mundial, que se caracteriza essencialmente pela “união entre a técnica e a ciência”, “sob a égide do mercado”, que se tornaria global justamente por esta aproximação⁷⁰. Se em DEMANGEON ([1952] 1985, p.52, grifo nosso) já se desenvolvia a ideia do “meio geográfico”, que “engloba não somente as *influências naturais* que se podem exercer, mas ainda uma influência que contribui para formar o meio geográfico, o ambiente total, a *influência do próprio homem*”, para Milton Santos, este conceito já é insuficiente no momento presente, uma vez que emerge uma gama de relações e complexificações advindas do elemento humano desta fórmula, que levam o autor a criar o termo meio técnico-científico-informacional e, em seu interior, compreender que

os objetos técnicos tendem a ser ao mesmo tempo técnicos e informacionais, já que, graças à extrema intencionalidade de sua produção e de sua localização, eles já surgem como informação; e, na verdade, a energia principal de seu funcionamento é também a informação (...) Da mesma forma como participam da criação de novos processos vitais e da produção de novas espécies (animais e vegetais), a ciência e a tecnologia, junto com a informação, estão na própria base da produção, da utilização e do funcionamento do espaço e tendem a constituir o seu substrato (SANTOS, 2014a, p.238).

Deste período em direção ao presente, PONTUSCHKA (2006) aponta que se desdobraria também a entrada dos pressupostos tayloristas no interior da escola e

⁶⁹ - “O Brasil viveu um período em que as indústrias podiam ser instaladas com uma tecnologia superada – não raro máquinas que haviam sido usadas antes em países industrializados mais avançados – buscando a substituição de importações. (...) Concomitantemente, apesar da industrialização, o país conserva uma série de condições de subdesenvolvimento, muitas vezes agravadas pelo crescimento econômico, a saber, disparidades regionais pronunciadas, enormes desigualdades de renda e uma crescente tendência ao empobrecimento das classes subprivilegiadas, a despeito do aumento do Produto Nacional Bruto e do Produto nacional *per capita*” (SANTOS, SILVEIRA, 2006, p.51).

⁷⁰ - O conceito de técnica é fundamental para o trato da obra de Milton Santos, e pode ser entendido na seguinte passagem: “A técnica, esse *intermediário entre a natureza e o homem desde os tempos mais inocentes da história*, converteu-se no objeto de uma elaboração científica sofisticada que acabou por subverter as relações do homem com o meio, do homem com o homem, do homem com as coisas, bem como as relações das classes sociais entre si e as relações entre nações” (SANTOS, 2012b, p.16, grifo nosso).

de suas premissas regulatórias e normativas, transformando gradativamente a profissão docente, ou, utilizando dos termos da autora, acentuando o processo de proletarização do professor brasileiro. O professor proletário é aquele que, inserido no contexto de uma profissão desvalorizada, em condições precárias, num país que se alicerça nos pressupostos da racionalidade capitalista, fortemente impregnada daquela ideologia da produtividade advinda do mundo do trabalho – pautada organicamente na tecnologia e na ciência para a condução da vida social -, vê-se compelido a trabalhar cada vez mais para garantir as condições básicas de reprodução de si e de sua família. Com a falta de tempo e de posse de uma formação difusa e de baixa qualidade, o professor proletarizado se distancia dos colegas de profissão em nome de uma rotina incessante, progressivamente aceita o manual didático, os currículos detalhados, diluindo o elo entre a teoria e a prática, perdendo a noção da totalidade no sentido de uma noção parcial e operacionalizável no interior de uma situação caótica. Os “especialistas”, não raros, são convocados, receitando fórmulas que, quando confrontadas com a situação presente, demonstraram-se pouco auxiliadoras para a formação de uma educação real e transformadora da vida do aluno. Destrói-se, dia após dia, a autonomia do professor, agora acusado - pelo senso comum -, por quando não traz resultados “eficientes” para uma sala de aula com 50 ou 60 alunos, de ser preguiçoso, oportunista, incompetente ou mercenário.

Milton Santos (2014c, p.25, grifo do autor) denuncia, com vistas a este momento da história brasileira, os seguintes elementos, que conformariam o quadro do problema:

Em nenhum outro país foram assim contemporâneos e concomitantes processos como a desruralização, as migrações brutais desenraizadoras, a urbanização galopante e concentradora, a expansão do consumo de massa, o crescimento econômico delirante, a concentração da mídia escrita, falada e televisionada, a degradação das escolas, a instalação de um regime repressivo com a suspensão dos direitos elementares dos indivíduos, a substituição rápida e brutal, o triunfo, ainda que superficial, de uma filosofia de vida que privilegia os meios materiais e se despreocupa com os aspectos finalistas da existência e entroniza o egoísmo como lei superior, porque é instrumento da buscada ascensão social. Em lugar do *cidadão*, formou-se um *consumidor*, que aceita ser chamado de *usuário*.

Mas, deste momento autoritário, também surgiram pesquisadores preocupados com um novo país, engajados na reformulação crítica da ciência geográfica. Seria a primeira vez, em solo brasileiro, que a teoria geográfica teria uma

guinada em direção à transformação da totalidade da estrutura social, solidária às questões sobre as desigualdades tão gritantes deste país e os problemas mascarados nos grandes meios de comunicação brasileiros. Dirá PORTO-GONÇALVES (1987, p.09): “Em 1978, desenvolveu-se dentro da Geografia um processo que culminou com a chamada Geografia Crítica” – que por sua vez possui diversas ramificações que fogem ao escopo da presente obra, que acaba por se ater às especificidades mais generalistas deste movimento. Aquele discurso da chegada dos capitais estrangeiros entendidos como solucionadores dos problemas nacionais seria fortemente questionado por esta nova corrente de pensamento, que já no final da década de 70 notava que esta “*universalização perversa*”, em realidade, “não atinge a todos os atores, não é utilizada igualmente por todos os agentes; e somente beneficia a uns poucos, em detrimento de maior número” (SANTOS, 2012c, p.212, grifo do autor).

A partir da retomada dos pressupostos de Karl Marx e de seus debatedores, vários autores direcionam suas reflexões para a contestação da ordem vigente, enxergando no espaço⁷¹ – que foi uma lacuna no pensamento do autor alemão – um poderoso revelador das desigualdades consolidadas na sociedade, bem como um instrumento indispensável para seu movimento de transformação. Como escreve Yves Lacoste (1974, p.273), de maneira embrionária, “parece que os homens não somente têm destinos contraditórios em função das classes de que fazem parte, mas também em função dos espaços em que vivem”, pois o capital incide sobre estes seletivamente, de modo a incentivar e extrair a maior quantidade de mais-valia com o menor volume de investimentos possível, alterando e reorganizando os territórios conforme suas necessidades. O próprio espaço, em si, passa a ser enxergado como uma mercadoria, que tem seu nascimento no Brasil datado de 1850 a partir da Lei de Terras. Sobre este debate também contribui as passagens já clássicas de SANTOS (2012b, p.33, grifo do autor), para quem “o espaço é a

⁷¹ - No sentido das transformações em curso no pensamento geográfico a partir de tal aproximação com o pensamento marxista, a chamada Geografia Radical, “Concebendo o espaço como produto social, chamou a atenção para o fato de que a Geografia havia procurado observar mais os padrões espaciais e menos a pertinência de tais padrões. Questionou o fato de a Geografia se preocupar em perguntar como os processos se dão, afirmando que, além dos esforços de desvendar o ‘como’ e o ‘porquê’ dos processos, deveria, também, investigar os interesses sociais envolvidos nos processos relacionados à produção do espaço. Tal perspectiva conduziu ao questionamento da neutralidade da localização, revelando a existência de vários pontos de vista que deveria ser considerados na análise espacial (...)” (LENCIONI, 2014, p.161).

matéria trabalhada *por excelência*: a mais representativa das objetificações da sociedade, pois acumula, no decurso do tempo, as marcas das práxis acumuladas”.

Temas outrora distorcidos, pouco discutidos ou tocados na ótica positivista modernizante, tais como a fome, a doença, a pobreza, a injustiça ou a marginalização social, são resgatados no interior de um forte debate acadêmico, impulsionado por geógrafos de diversos países, bem representados nos lançamentos das revistas *Antipode* (Estados Unidos da América), *Heródote* (França) e a *Roter Globus* (Alemanha), para ficar em três exemplos (CAPEL, URTEAGA, 1984, p.46). A ciência, tão submissa às vontades dos Estados e das firmas multinacionais, seria colocada em cheque, junto com sua suposta neutralidade, em nome da exposição de suas orientações, métodos, interesses e finalidades⁷². O papel do sujeito no processo de produção do conhecimento seria levantado como um pressuposto elementar de se considerar na pesquisa científica, atentando aos seus direcionamentos e escolhas, aos quais, por muito tempo, se realizavam de maneira obscura, enaltecendo-se de maneira quase messiânica uma figura que, antes de mais nada, é um sujeito inserido em determinado lugar, contexto, sendo também um ser histórico e social⁷³.

Também neste período, com o desenvolvimento dos acontecimentos históricos e políticos brasileiros da década de 80 do século XX, a Geografia foi novamente revisitada e ampliada, o que se pode constatar pela sua reinserção no ensino público obrigatório (enquanto disciplina autônoma), na ampliação do debate a respeito de qual geografia ensinar (e de como realizá-la) – sobretudo nos meios

⁷² - Como bem denunciou Milton Santos (1984, p.660), “*When science is co-opted by a technology whose objectives are economic rather than social, it becomes subservient to the interests of production and of producers who reign supreme, and it abandons any vocation to serve society. It becomes a body of knowledge confined to its practical uses, in which methodology replaces method*” (Quando a ciência é cooptada por uma tecnologia cujos objetivos são econômicos e não sociais, ela se torna subordinada aos interesses da produção e dos produtores, que reinam supremos, e abandona toda sua vocação à serviço da sociedade. Torna-se um corpo de conhecimento confinado a seus usos práticos, no qual a metodologia substitui o método. Tradução nossa).

⁷³ - No tocante ao debate sobre o papel do sujeito no processo de construção do conhecimento, cabem às belas palavras de MORAES (2014, p.18-19, grifo do autor), que reconhecem, de maneira clara, que “a adesão a determinados preceitos metodológicos é um processo complexo que envolve elementos de empatia e inter-subjetividade. Ninguém adere a um método só por um percurso teórico, apesar disso tal aprendizado é condição necessária do processo de adesão. Ninguém adota um método só por um apelo ético pessoal, porém tal motivação também vai estar presente na escolha efetuada. Mentalidade, *ethos*, ideologia, vivências individuais, conhecimentos formais adquiridos, tudo se combina na seleção dos fundamentos da “forma de ver o mundo””.

acadêmicos, nas revistas especializadas, nos espaços como a AGB, em sindicatos e também em espaços institucionais, entre outros exemplos -, além da constatação de uma ascensão na produção de livros didáticos e paradidáticos (PONTUSCHKA, 1999). Mais recentemente, esta abertura de espaços para a discussão teórico-metodológica em geografia trouxe também ao cenário geográfico brasileiro a incorporação de matrizes como a da Geografia Humanista⁷⁴, que teria também seu impacto sobre o ensino desta disciplina.

A passagem do século XX ao XXI no Brasil traria transformações expressivas no âmbito de seu ensino escolar. A emergência da abertura política, advinda da contestação do regime militar e de sua centralização das tomadas de decisões, reverberou em diversos aspectos da vida social, em um movimento que, para a educação, traria grandes contribuições – como a transferência de responsabilidades para a escola, mas, curiosamente, não se transferindo poder a mesma. Numa tentativa de elencar alguns dos documentos mais importantes elaborados no período - que serviriam de referência para o estabelecimento de inúmeras deliberações, regulamentações, garantias, normas, diretrizes, portarias e afins -, cabe destacar a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o estabelecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação, datada de 1996 (BRASIL, 1996) e, de interesse maior ao estudo de caso apresentado a seguir, os Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM), elaborados no contexto da virada do milênio (BRASIL, MEC, SEMTEC, 2000).

A título de ilustração de alguns dos ganhos para a educação assegurados no âmbito da Constituição Federal (BRASIL, 1988), nota-se, logo em seu Capítulo III,

⁷⁴ - De maneira sintética, esta escola possui base nos postulados da fenomenologia, que “considera os objetos como fenômenos, os quais devem ser analisados como aparecem na consciência”, valorizando-se na análise a própria “percepção” que se tem sobre estes, expurgando toda e qualquer “ideia prévia que se tem sobre a natureza dos objetos (...)”. Acima de tudo, é preciso ressaltar que a fenomenologia consiste num método e numa forma de pensar, nos quais a “intencionalidade da consciência” é considerada chave. Essa intencionalidade se refere à relação entre os atos da consciência, os objetos e a como esses objetos aparecem na consciência (...)”, sendo que, em meados da segunda metade do século XX, “Muitos trabalhos de Geografia passaram a discutir o comportamento do homem ante a natureza, a percepção da natureza e da paisagem urbana, assim como os espaços do medo e do ódio, incorporando à análise geográfica a dimensão psicológica. Esta vertente da Geografia passou a ser referida como Geografia da percepção e do comportamento, desdobrando-se em Geografia humanista, voltada mais para a análise da literatura, dos significados e dos símbolos (...)”, atribuindo relevo a intuição, ao lugar (conceito fundamental) e às representações que os indivíduos realizam a partir de suas experiências subjetivas (LENCIONI, 2014, p.149-152, grifo da autora) – desenvolvendo em suas teorias uma crítica severa à geografia teorética.

na Seção I, entre seus Artigos de número 205 ao 214, o estabelecimento de diversas regulamentações que visariam atender a um intenso debate realizado nas décadas finais do século XX, cabendo elencar as seguintes medidas: a urgente necessidade de universalização da educação em território nacional; a educação vista como um direito de todos, orientada no sentido do pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para a cidadania e sua qualificação ao trabalho, sendo então dever direto do Estado e da família assegurar sua existência e continuidade; a liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar, estabelecendo normas que aceitam e estimulam então a pluralidade de ideias; gratuidade e gestão democrática no ensino público em âmbito nacional, aceitando também que o ensino seja fornecido por iniciativa privada (contanto que haja o cumprimento das normas, a autorização do Estado para seu funcionamento e a avaliação de sua qualidade pelo poder público); atribui o ciclo obrigatório de educação básica para o início aos 4 anos, e término aos 17; passa a, de maneira mais clara, aceitar as diferenças (inclusive no sentido do desenvolvimento intelectual de cada um), oferecendo também atendimento especializado aos portadores de necessidades especiais; incide sobre a necessidade de uma atuação maior do Estado para a garantia de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde; torna mais porosa a colaboração entre a União, os Estados e os Municípios para a conformação de uma educação em nível nacional – cabendo, por parte destes entes, o aporte financeiro, a partir da receita dos impostos, de nunca menos que 18%, 25% e 25% destes entes, respectivamente; à União, atribui-se as funções redistributiva e supletiva com vistas à garantia da equidade do ensino e das oportunidades educacionais, da manutenção dos padrões de qualidade e, eventualmente, ter aberta a possibilidade da assistência técnica e financeira para com este, aos Estados, atribui-se a atuação prioritariamente sob o Ensino Fundamental e Médio e, aos municípios, dá-se relevo à atuação sob o Ensino Fundamental e Infantil; a necessidade da criação do Plano Nacional da Educação, em caráter decenal, com vistas aos problemas e necessidades que emergem nos termos da educação e também com regras quanto a questões como a aplicação de recursos (tais como a proporção do Produto Interno Bruto), e etc.

Torna-se nítida, com a exposição da implementação de tais garantias no processo de redemocratização e nos primeiros momentos de abertura do país, que

se galgaram conquistas elementares para o avanço no sentido de uma sociedade mais justa e responsável para com a educação nacional. Mas, se por um lado os anos de 1980 e 1990 representaram uma abertura de frentes de renovação e questionamento em diversas áreas, como no debate geográfico (acadêmico e escolar) brasileiro, por outro, se configurava uma entrada do neoliberalismo neste país, trazendo, em concomitância com seu avanço pelo mundo (iniciado nas décadas de 1970), “uma poderosa vaga de reforma institucional e ajustamento discursivo” (HARVEY, 2007, p.03), o que contribuiu para a não efetivação de muitos dos discursos elaborados neste contexto. Como bem explicita David Harvey,

A criação desse sistema neoliberal implicou obviamente muita destruição, não somente para as estruturas e poderes institucionais (como a suposta existência prévia de uma soberania estatal sobre os assuntos político-econômicos), mas também sobre as relações estruturais da força de trabalho, relações sociais, políticas de bem-estar social, arranjos tecnológicos, modos de vida, pertencimento à terra, hábitos afetivos, modos de pensar e outros mais.

Para Milton Santos, “O neoliberalismo, ao mesmo tempo em que prega a abstenção estatal na área produtiva, atribui ao Estado capitalista uma grande cópia de poder sobre os indivíduos, a título de restaurar a saúde econômica e, assim, preservar o futuro” (SANTOS, 2014c, p.22). A prioridade dada ao aspecto econômico no processo político, em conjunto com as “várias transformações sociais e tecnológicas resultantes do atual estágio do capitalismo globalizado”, contribuem no sucateamento e no desmantelamento da educação pública, com impactos severos no que tange o ensino realizado em tais instituições (PONTUSCHKA, 2006, p.270)⁷⁵. No território, o neoliberalismo implica uma maior seletividade daqueles agentes “provedores de bens e de serviços, levados pelo império da competitividade a buscar, sob pena de seu próprio enfraquecimento, as localizações mais favoráveis” (SANTOS, SILVEIRA, 2006, p.302), traduzindo-se no direcionamento e na aplicação cada vez mais circunscrita dos investimentos e em uma reorientação das atividades produtivas para uma conexão mais direta com o exterior, desorganizando, portanto, o mercado interno e os esforços de integração nacional.

⁷⁵ - “A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida. (...) Quando se confundem cidadão e consumidor, a educação, a moradia, a saúde, o lazer aparecem como conquistas pessoais e não como direitos sociais” (SANTOS, 2014c, p.154-155).

O argumento central de *Neoliberalismo como destruição criativa*, de David Harvey (2007), circunda a premissa de que, se de um lado o neoliberalismo se demonstrou falho enquanto instrumento de melhoria da saúde econômica e do crescimento dos países nos tempos recentes – uma vez que, dos anos de 1970 para cá, as taxas de crescimento da economia global apenas caíram, não chegando a atingir 1% ao ano no presente milênio -, apregoando em seu discurso elementos como a “oxigenação” e a “fluidez” do capital, “incentivos a investimentos”, “liberdade empresarial”, “mercados livres”, por outro, este discurso e suas práticas avançaram expressivamente no sentido da restauração do poder de classe, amalgamando situações nacionais que demonstravam, após grandes processos de luta e enfrentamento pelas classes menos favorecidas, certo “apreço” pelas garantias sociais conquistadas, o que pode ser observado em casos como o do Chile, da Argentina, do Iraque, da Inglaterra ou do México, para citar alguns exemplos expressivos. Desse movimento ideológico hoje hegemônico, produzem-se impactos sérios no sentido da conformação da cidadania, pois esta existe, primeiramente, “em relação à identidade nacional, à comunidade, à participação, aos direitos e, em boa medida, à igualdade entre os cidadãos” (ALMEIDA, GAMA, 2003, p.88), ideias que se confrontam diretamente com as necessidades da “liberdade individual” de certos atores em acumular e se apropriar da riqueza social em benefício próprio.

A própria figura do Estado, para Márcio Piñon de Oliveira (2000, p.158), se insere neste contexto de maneira contraditória, pois, em realidade, “O paradoxo é que o Estado-Nação tornou-se um modelo internacional de organização político-sócio-cultural que hoje se choca com os rumos tomados pelo processo de modernização que ele próprio impulsionou”, ou seja, o movimento entre o transnacional e seu contraponto se intensifica cada vez mais forte num capitalismo globalizado, colocando uma dialética incessante entre conflito e cooperação no âmbito dos agentes e sujeitos envolvidos neste processo. Mas engana-se quem acredita que o Estado tenha cada vez mais caminhado na direção de seu esfacelamento. Este ente é o intermediário primordial entre o internacional e o lugar, é ele quem regula o modo de produção, e as empresas transnacionais recorrem a este para que sejam atendidas suas necessidades, graças ao seu poderio, escala e

autonomia na gestão e organização do território nacional (SANTOS, 2012c, p.221-224), pois é ele, em realidade, quem “utiliza e institucionaliza todo tipo de penetração”. Daí toma sentido frases como “um Estado neoliberal”, mesmo este movimento sendo, em aparência, antiestatal nos termos econômicos, ou o termo “democracia de mercado”, que a primeira vista podem parecer equivocados⁷⁶.

A própria ideia de se “preparar para a cidadania”, exposta na Constituição de 1988, é problematizada por Nídia Pontuschka (2000, p.147), ao se expor que

A construção da cidadania como grande meta é extremamente difícil de ser realizada, pois na escola pública temos uma população numerosa, heterogênea do ponto de vista socioeconômico e cultural; diferenças de idade, de valores, de hábitos, de origens regionais, sociais e culturais, na qual os preconceitos e as ideologias dominantes somente podem ser superadas com muito trabalho por parte do conjunto de professores.

Por fim, no sentido do entendimento dos traços que caracterizam o momento presente, cabe expressar três elementos, ou “unicidades”, que Milton Santos (2014a, p.189) denomina de “base do fenômeno de globalização e das transformações contemporâneas do espaço geográfico”, que são: “a emergência de uma unicidade técnica, de uma unicidade do tempo (convergência dos momentos) e de uma unicidade do motor da vida econômica e social”.

A unicidade técnica, também trabalhada por SILVEIRA (2012, p.211, grifo nosso), constitui-se como a “planetarização de um sistema técnico”, “impondo uma escala dos valores de trabalho”, que, por sua vez, se alicerça numa técnica que é, em essência, “invasora, única, interdependente e forma redes, traz a possibilidade de *dissociar os processos e de unificar os comandos*”, sendo, por excelência, “a arena de produção das firmas globais”. Aqui se deve tomar com muita cautela o termo unicidade, pois, como nos esclarece Milton Santos, “Unicidade técnica não significa presença única de uma técnica única” (SANTOS, 2014a, p.193-194), e o que se demonstra na atualidade é que não apenas as técnicas elaboradas nos

⁷⁶ - “Quando se fala em mundo, está se falando, sobretudo, em mercado que hoje, ao contrário de ontem, atravessa tudo, inclusive a consciência das pessoas. Mercado das coisas, inclusive da natureza; mercado das ideias, inclusive da ciência e da informação; mercado político. Justamente, a versão política dessa globalização perversa é a democracia de mercado. O neoliberalismo é o outro braço dessa globalização perversa, e *ambos os braços – democracia de mercado e neoliberalismo – são necessários para reduzir as possibilidades de afirmação das formas de viver cuja solidariedade é baseada na contiguidade, na vizinhança solidária, isto é, no território compartilhado*. Se essa convivência conhece uma regulação do exterior, esta se combina com formas nacionais e locais de regulação. O conflito entre essas normas deve, hoje, ser um dado fundamental da análise geográfica” (SANTOS, 2012a, p.142, grifo nosso).

períodos anteriores não foram varridas do território, mas inseriram-se em hierarquias, ordens, que são submergidas na ascensão da técnica atual, que, por sua vez, se caracteriza pela sua inserção em sistemas “cada vez mais integrados, formando conjuntos de instrumentos que operam de forma conexa”. Segundo SANTOS (2013b, p.118, grifo do autor), pode-se entender a unicidade da técnica nos seguintes termos: “em todos os lugares (norte, sul, leste e oeste) os conjuntos técnicos presentes são *grosso modo* os mesmos, apesar do grau diferente de complexidade”, tornando-se notório o fato de que “a fragmentação do processo produtivo em escala internacional se realiza em função dessa mesma unicidade técnica”.

Por “unicidade do tempo” entendem-se as possibilidades oferecidas, pela primeira vez na história da humanidade, “de conhecer instantaneamente eventos longínquos e, assim, a possibilidade de perceber a simultaneidade” entre eles (SANTOS, 2014a, p.196). Ocorre, de maneira poderosa, uma evolução drástica da percepção humana e abrem-se caminhos interessantes para a ação, pois “A instantaneidade da informação globalizada aproxima os lugares (...) e cria, entre lugares e acontecimentos, uma relação unitária na escala do mundo” (SANTOS, 2012a, p.146), algo sendo notado aos poucos pelos sujeitos, que, porém já vem sendo a décadas de uso direto de Estados e firmas hegemônicas – como no sentido da produção de mercadorias ou na gestão territorial, por exemplo -, elevando as relações entre homens e deste com o meio que os abriga a um novo patamar.

Já a “unicidade do motor”, segundo Milton Santos (2014a, p.204-212, grifo do autor) corresponde ao fato de a mais-valia ter alcançado a escala universal: é a busca pelo lucro e pela apropriação privada do trabalho social, tornada mundial, pautando-se diretamente na financeirização da economia e nas duas últimas unicidades mencionadas, num momento onde inúmeros elementos da própria vida em sociedade alcançam a esfera mundial, tais como a “produção, o produto, o dinheiro, o crédito, a dívida, o consumo, a política e a cultura”, engendrando uma contradição latente, expressa pelo fato de que “essa mais-valia tão fugaz não pode ser medida e, ao mesmo tempo, se torna a principal alavanca, senão o *motor unitário*, das ações mais características da economia globalizada”. Num exemplo preciso, SILVEIRA (2012, p.211) denuncia, já apontando a importância da legitimação de tais irracionalidades pelo discurso, que “Durante a crise mundial de

2009, as grandes firmas do Brasil e em outros países demitiam funcionários, enquanto pagavam mais dinheiro aos seus acionistas”.

No subitem a seguir, tomam-se como referência justamente os discursos para um estudo de caso, com base em seu potencial de convencimento e legitimação de projetos específicos - e mesmo como um valioso referencial subjetivo, exposição básica de uma determinada forma de conceber o mundo -, analisando-o sob o foco do ensino de geografia.

4.3 Um ensaio sobre a epistemologia e a educação geográfica a partir de um estudo de caso

O trabalho do professor do ensino fundamental e médio é complexo, pois, além de realizar a leitura do espaço geográfico, ou dos espaços geográficos, precisa fazer a leitura da realidade específica de seus alunos e daquilo que eles conhecem sobre o espaço geográfico; compreender onde se originaram seus conhecimentos e suas representações, frutos da vivência, do senso comum. Que conhecimentos podem se traduzir em “não conhecer” ou falso conhecimento (PONTUSCHKA, 1999, p.131-132).

A argumentação que se segue tem sintonia com a ideia de KAERCHER (2012, p.58) que, ao analisar diálogos estabelecidos com professores de geografia e estagiários dos cursos de licenciatura, se propôs a “pensar a epistemologia da Geografia como nossa prática concreta em sala de aula e não como um genérico discurso teórico”; porém, de maneira ligeiramente diferente deste autor: Visa-se aqui, ao mergulhar nas elaborações de respostas que envolvem a razão de ser, os objetivos e a utilidade real da geografia perguntados aos próprios alunos, formular uma reflexão a respeito da geografia escolar, ou, em melhores termos, tem-se por meta identificar diretamente nos sujeitos envolvidos no processo educativo elementos para uma crítica à docência em geografia.

A base para tal proposta advém de um estudo recente (EHNERT, 2014), em que o discurso de alunos em conclusão do ensino básico brasileiro foi posto em relevo para a elaboração de uma narrativa sobre a necessidade do uso do trabalho de campo na educação em Geografia. Cerca de 60 respostas dissertativas às perguntas “Para você, o que é e para que serve a Geografia?” foram coletadas em duas escolas estaduais do município de Cotia e analisadas individualmente e em conjunto, sendo este exercício um grande revelador de uma consciência do espaço

extremamente fragmentada e desconectada da realidade vivida destes sujeitos, com uma geografia insossa, simplista e, mais alarmante, majoritariamente desorientada em termos epistemológicos⁷⁷.

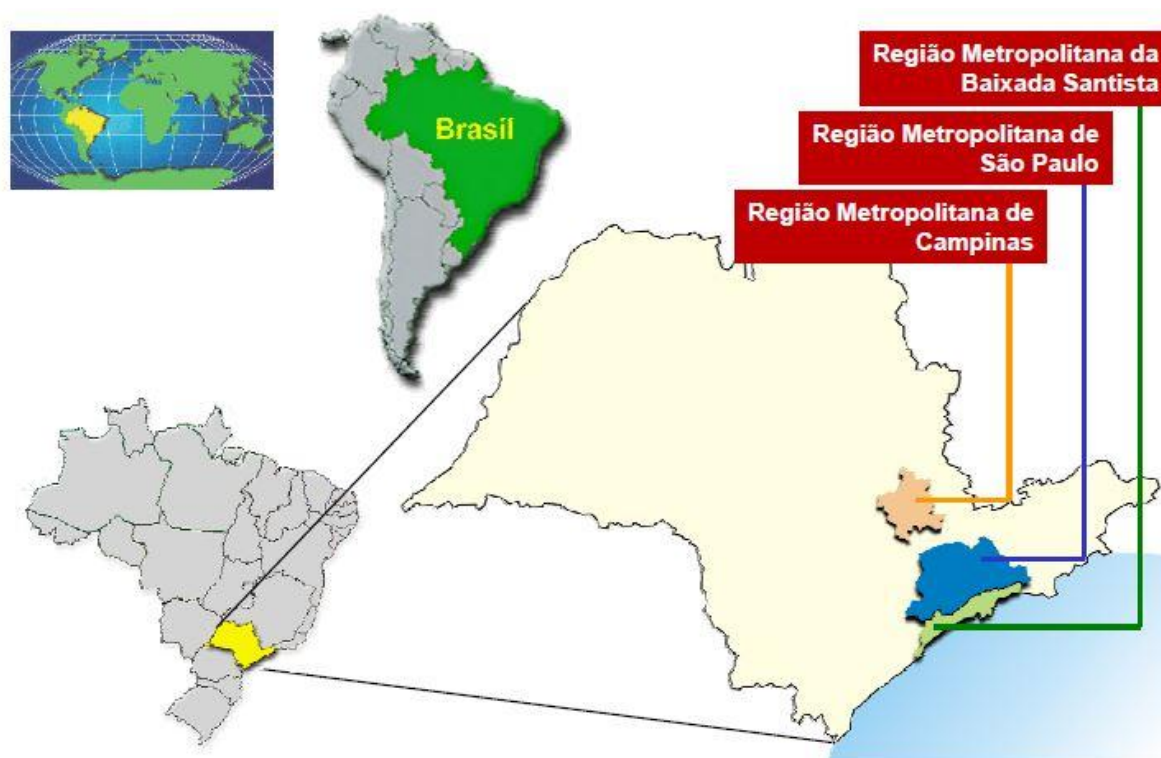
Antes de qualquer prosseguimento, faz-se necessário, mesmo que brevemente, uma incursão sobre o contexto na qual se deu a coleta destes materiais: Cotia se insere no quadro da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP), que é caracterizada hoje como o maior polo econômico do Brasil (ver mapa 03), existindo em seu interior cerca de 20 milhões de habitantes, atingindo um Produto Interno Bruto (PIB) em impressionantes 18,9% do total nacional e 57% do total Estadual. Possui uma área total de 8047 km², com uma mancha urbana contígua que ultrapassa os 2000 km² de extensão (EMPLASA, 2011). Situado na região sudoeste da RMSP (ver mapa 04), Cotia se apresenta como um município de raízes agrícolas que, com o passar dos anos, sofreu um violento processo de ocupação, inclusive de grandes áreas de fragilidades ambientais, comprometendo seriamente a dinâmica ecológica que permeia seu território – como observado no incessante desmatamento e na contaminação de diversos afluentes do Rio Tietê, por exemplo. Seus morros íngremes e urbanizados marcam a configuração da conformação da paisagem atual da cidade, que tem a expansão de sua malha urbana associada à chegada das grandes indústrias na capital paulista e no seu entorno.

Pode-se dizer que, apesar dos grandes indicadores econômicos, o desenvolvimento da RMSP é marcado profundamente por uma relação entre

⁷⁷ - A pesquisa de iniciação científica foi concluída sob orientação da profa. Dra. Glória da Anunciação Alves, sendo pertencente ao Programa de Iniciação Científica (PIBIC) desenvolvida pela Pró-Reitoria de Pesquisa (PRP) da Universidade de São Paulo (USP), que contribuiu tanto no incentivo para tal realização – pela abertura do espaço na instituição - quanto financeiramente, auxiliando diretamente para o pleno desenvolvimento do trabalho. Apesar de contar com amostragem reduzida e nos permitir apenas algumas aproximações, a reflexão se constitui como um esforço no sentido de explorar a exposição do conhecimento geográfico adquirido pelos alunos ao longo de toda uma trajetória da educação básica no contexto da Região Metropolitana de São Paulo, possuindo um viés qualitativo e, portanto, sendo destoante das demais pesquisas governamentais hoje disponibilizadas aos pesquisadores. Vale mencionar que a aplicação dos questionários encontrou forte resistência de algumas escolas e, quando exposta a importância e o objetivo de tal esforço aos órgãos competentes (no caso, a Diretoria Regional de Ensino de Carapicuíba, responsável pelas Escolas Estaduais do município de Cotia), toda e qualquer intenção no sentido da efetivação deste esforço de reflexão foi prontamente pulverizado mediante diversos dispositivos – Qual é a necessidade, afinal, de um “laudo psicológico” para que um aluno escreva o que ele acha que é a Geografia, mesmo sem a necessidade de identificação? Por fim, se não fosse o auxílio e a coragem de alguns professores da rede, que não apenas se arriscaram para aplicá-los, mas também encontraram tempo em meio à enxurrada de conteúdos “empacotados” que lhes é jogado no colo todos os anos, o trabalho não obteria este material tão importante para sua execução e teorização (ver EHNERT, 2014).

sociedade e natureza totalmente desequilibrada. A expansão da mancha urbana nas décadas de 60 e 70 (de velocidade exponencial), aliada à devastação e a degradação dos ambientes naturais, conformou um grande mosaico de interações e de sobreposição de problemas. Habitações edificadas nos moldes de

Mapa 03 - Localização das Regiões Metropolitanas do Estado de São Paulo

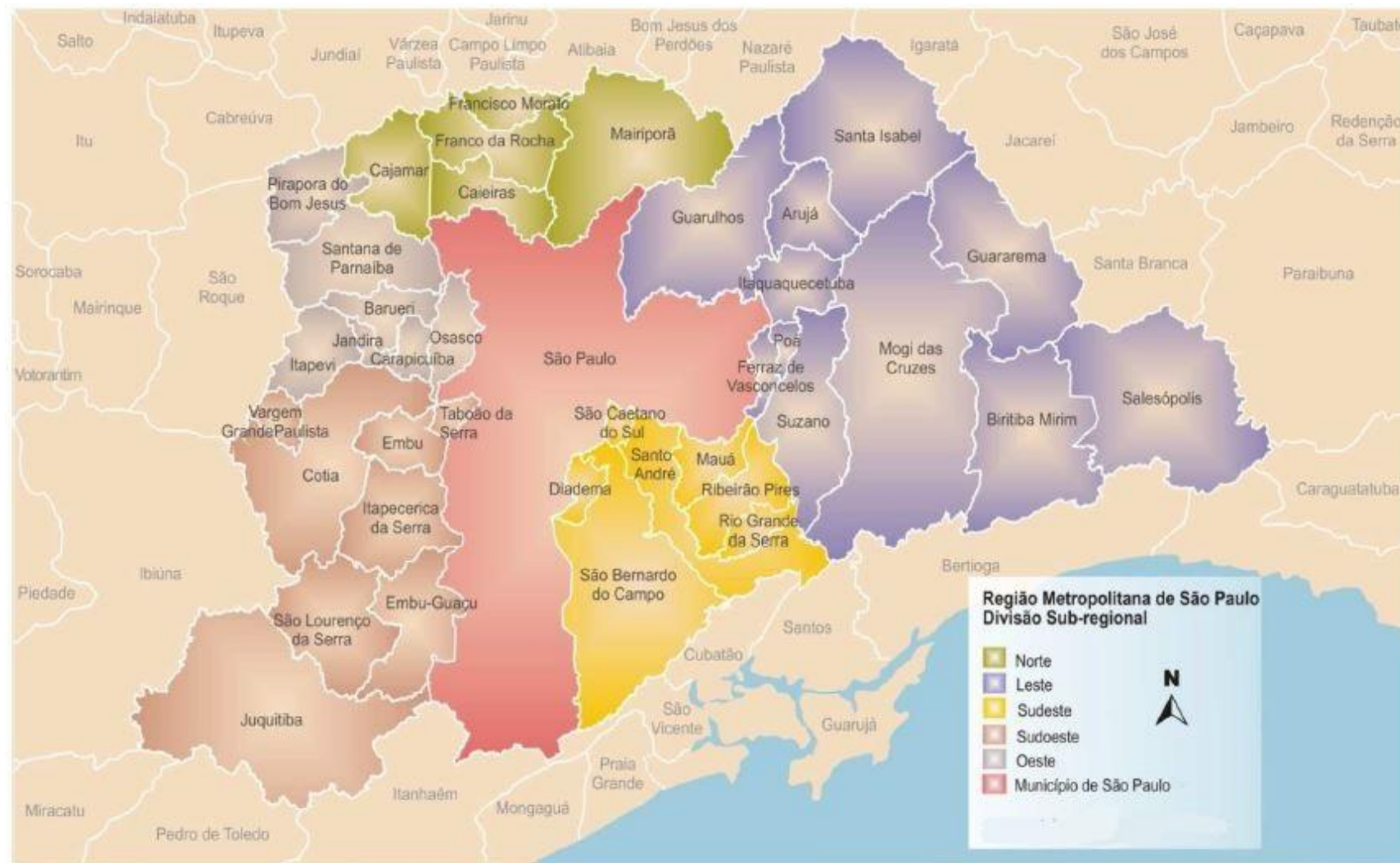


Fonte: EMPLASA (2011, p. 06).

autoconstrução em áreas de médias e altas declividades tornaram-se regra na periferia da RMSP, com uma dinâmica socioespacial orientada pela necessidade e desorientada em termos de planejamento territorial (ver KOWARICK, 2009).

Torna-se relativamente delicado tentar uma periodização que abarque a complexidade das interações e relações conflituosas que configuraram o território da RMSP. MEYER, GROSTEIN e BIRDEMAN (2004) propõem o entendimento da formação desta região através da identificação de três fatores que obtiveram um

Mapa 04 - Os municípios que compõem a Região Metropolitana de São Paulo



imenso impacto na organização socioespacial destes territórios, sendo divididos da seguinte maneira:

1º) Agrupamentos relativamente isolados espacialmente, articulados por um feixe de caminhos que rompeu o território aproximando os diferentes e núcleos urbanos a partir das facilidades de acesso e de fixação conforme o relevo e os corpos hídricos, aproveitando-se de terrenos de caráter plano e dizimando e empurrando gradativamente a população nativa para o interior do continente.

2º) A chegada do *sistema ferroviário* para o escoamento da produção para o porto de Santos, e também a formação de uma incipiente produção industrial.

3º) A introdução do *Rodoviarismo*, sendo crescente desde meados dos anos de 1940.

Os indicadores e dados históricos (IBGE, 2014) apontam que Cotia possui uma população de cerca de 225 mil habitantes, localizados em uma área de 323,994 km², com densidade populacional de 620,81 hab./km², sendo este valor cerca de 11 vezes menor que o do município de São Paulo e 17 vezes menor que o município de Carapicuíba, dois de seus vizinhos próximos. Apesar da aparente prosperidade econômica do município, o mesmo se encontra desde os anos 80 num embate pela superação das características de um “município dormitório”, obtendo significativos avanços no sentido do desenvolvimento urbano e na geração de empregos, sobretudo pela chegada das indústrias e do crescimento do setor de serviços. Sua emancipação política é datada de 02 de abril de 1856, porém há relatos e registros de ocupação desde o século XVI. Diz-se que a região era um verdadeiro polo de produção de trigo para São Paulo e Rio de Janeiro, contando inclusive com grande mão de obra indígena para tal tarefa (COTIA, [s./d.]).

Para fins de análise, as respostas obtidas pelos questionários foram divididas em três grandes grupos (A, B e C), sendo que quase uma dezena dos questionários foi descartada por conter, em sua maioria, uma grafia ilegível, existindo também algumas unidades com cópias textuais de dissertações já inseridas em determinadas categorias - não consideradas, portanto, para não se inflar as estatísticas elaboradas no exercício. Outro elemento preocupante aparece na elevada quantidade de erros de português e de coerência na escrita elaborada. O foco do presente esforço se situa na busca da articulação, da profundidade e do entendimento dos conteúdos trabalhados em Geografia pelos alunos, que, no geral, demonstraram carências profundas no trabalho de identificação das premissas e objetivos desta disciplina (lhes ensinada a um bom tempo) e de sua aplicação efetiva em sua vida cotidiana. Comumente se observa uma exploração parcial e

relativizada de temas geográficos nevrálgicos, muitas vezes ocorrendo o uso de determinados conceitos fundamentais enquanto possuidores de respostas em si mesmos, dialogando com pouca coerência quando confrontados com a realidade que lhes é apresentada no dia a dia, constatação esta que aponta a necessidade de se revisitar a importância da consolidação de uma educação verdadeiramente geográfica.

Há de se reconhecer, também, algumas limitações no que tange o exercício proposto, que aparecem nos seguintes elementos: na constatação da pequena quantidade de textos adquiridos; no tempo efetivamente utilizado pelos alunos para a sua elaboração (cerca de 40 a 45 minutos, no máximo); no fato de o pesquisador não ter participado diretamente do processo de aplicação dos questionários – foram outros dois professores que cederam, gentilmente e corajosamente, espaço e o tempo de suas aulas para tal trabalho, o que pode gerar algum estranhamento por parte dos alunos para tal exercício -; o peso dos conteúdos que à época de realização das dissertações eram abordados pelos professores; tudo isto conformando um mosaico complexo que, dadas as condições presentes, só permite o levantamento de algumas hipóteses mais gerais e a elaboração de uma reflexão que assuma as características de um ensaio, mas que nem por isso deve ser totalmente relativizado, na medida em que a escolha do último ano do ciclo de educação básica para a aplicação de tal exercício permite inferir que, nesta altura do processo educativo, algumas questões já sejam de domínio do aluno e, em alguma medida, sejam expostas ou mesmo problematizáveis por suas dissertações.

Conforme EHNERT (2014, p.13-16), o Grupo A (ver tabela 01) se constituiu com aproximadamente 15% das respostas coletadas, e se definiu por apresentar “(...) de uma maneira geral, certa articulação dos conteúdos desenvolvidos a partir da escola com sua realidade (...) pontuando categorias espaciais” para a análise dos fenômenos geográficos que circundavam seus respectivos lugares e seu cotidiano (noticiários, bairro, internet, entre outros), demonstrando determinado grau de conexão e densidade - mesmo que muitas vezes não se utilizando diretamente de conceitos exatos como “lugar” ou “território” – destas experiências e de seus textos com aqueles temas trabalhados e debatidos no ambiente escolar. Para este grupo de alunos - ainda que, por vezes, de maneira embrionária -, existe um “sentido geográfico” em seus discursos, que articula sua realidade com um contexto mais

amplo, por vezes até o nível mundial, demonstrando então algum domínio no interior de suas reflexões de conceitos como o de escala, sendo estes alunos capazes, portanto, de produzir abstrações teóricas que transcendem sua experiência direta, agregando temas mais profundos e complexos em suas dissertações, além de oferecer-lhes subsídios mais amplos no que tange suas possibilidades de ação no mundo presente.

Tabela 01 – Excertos representativos do grupo A

Aluno 01	<i>(...) serve para estudar as características de mapas, dos lugares, distribuição da população dos fenômenos e dos acontecimentos (...) enfim geografia não é só decorar e desenhar mapas e sim você entender no espaço onde vive.</i>
Aluno 02	<i>A geografia serve para que a gente tenha o conhecimento de onde estamos, do que está acontecendo no mundo (...) explica como e porque acontecem ou aconteceu algum fenômeno da natureza (...)</i>
Aluno 03	<i>A geografia pra mim é um tipo de ciência que estuda a superfície da terra (...) sobre o homem e a natureza (...) Eu acho que a geografia é uma disciplina que nasce da própria origem humana.</i>
Aluno 04	<i>A geografia é um elemento fundamental para nossa sociedade. Com ela podemos saber onde fica cada ponto do mundo (...) por que no Haiti tem terremotos tão violentos com uma escala de 8 (...) é um meio de nos localizarmos no mundo, por meio de mapas, atlas (...) por que há tantos relevos no meio ambiente, por que há solos mais férteis que outros (...) uma sociedade que está em mudança o tempo todo (...)</i>
Aluno 05	<i>(...) geografia é uma prática humana de conhecer o espaço onde se vive, para se planejar onde se vive (...)</i>

Fonte: Questionários abertos coletados em 2014, em duas escolas estaduais localizadas no município de Cotia.

Elaboração: Sergio Ehnert

Nos trechos dos alunos 02, 03, 04 e 05, por exemplo, é nítida a internalização da variável tempo em seus conhecimentos geográficos (ver tabela 01), apresentando dissertações que possuem alguma preocupação com elementos do passado, do presente ou mesmo do futuro, agregando o elemento temporal em sua

reflexão geográfica. Neste sentido, a passagem do aluno 02, “(...) aconteceu ou acontecem (...)” reforça o argumento aqui apresentado, bem como a preocupação do aluno 04 em “planejar onde se vive”. O conhecimento geográfico exposto pelo aluno 03, ao elencar “Eu acho que a geografia é uma disciplina que nasce da própria origem humana” demonstra ganhos que condizem – quando tomados no sentido mais amplo, ou seja, da própria geografia –, de uma maneira geral, com o que é debatido por autores como JAMES e JONES (1959), SODRÉ (1987) e MORAES (2005c), para elencar alguns autores, apontando o entendimento de que o homem, ao organizar suas condições de vida, faz geografia (ver subcapítulo 3.1 da presente obra). Observando atentamente ao trecho retirado do discurso produzido pelo aluno 04, nota-se uma passagem que ressalta “uma sociedade que está em mudança o tempo todo”, reforçando a tese de uma compreensão deste sobre a mutabilidade do mundo na qual ele está inserido, que lhe coloca a possibilidade de se pensar, a partir desta constatação, sobre as permanências e as alterações que ocorrem neste movimento de transformação, bem como seu papel neste processo ininterrupto.

Todos os alunos inseridos neste grupo (ver tabela 01) entendem, cada qual com suas palavras, a geografia como uma ciência social, seja atribuindo seu objetivo ao estudo da “sociedade” quando discorrem sobre uma resposta, seja dissertando no sentido da preocupação com a “realidade social”, o que os aproxima, portanto, da proposta elaborada no âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), que engendram tal ciência no escopo “das ciências humanas e de suas tecnologias” - documento este, aliás, muito tributário das categorias e conceitos da geografia miltônica. Além disso, a maioria destes alunos também trouxe elementos oriundos da geografia física para o interior de suas dissertações, por meio da valorização do “mapa”, do “relevo”, do “meio ambiente”, do “fenômeno da natureza” e até aproximando o “homem da natureza” para seu esforço de definição, sendo notável a passagem do aluno 03, onde se trabalha a ocorrência de um terremoto no Haiti, trazendo para sua reflexão uma preocupação implícita com a posição geográfica daquele país para a incidência de tal fenômeno e o desastre causado por este sobre os agrupamentos humanos.

Também é visível que, no processo de reflexão a respeito de um objeto específico da geografia, estes alunos (ver tabela 01) abarcam e exploram suas reflexões a partir de uma perspectiva holística, elencando referências à “superfície

da terra”, ao “mundo”, e etc., demonstrando uma visão que tangencia a totalidade no trato de seus pressupostos e também certa compreensão de um dos elementos que se constitui como de maior especificidade desta disciplina, já inserido claramente nas geografias de Ritter, Humboldt, Ratzel e Vidal de La Blache (ver subcapítulo 3.3 da presente obra).

Porém cabe mencionar que estes alunos (Grupo A), ao valorizarem o ângulo holístico desta disciplina, não circunscrevem a geografia apenas a um trato mais generalista do estudo do mundo, pois se observa que, em sua maioria, ocorre o uso de termos como “nos localizarmos”, “situação”, ou, melhor dizendo, entendem que “(...) geografia não é só decorar e desenhar mapas e sim você entender no espaço onde vive”, apresentando assim uma valorização das especificidades locais, uma busca do entendimento do lugar em suas reflexões, que podem ser indicativos tanto de suas capacidades de elaboração do raciocínio escalar, como de suas tentativas de particularização do contexto na qual se situam e que estão inseridos⁷⁸. Estes trechos nos remetem desde as proposições embrionárias de autores clássicos como RATZEL, para quem “a ciência nunca se satisfaz por ter respondido à pergunta “ONDE?”; pois quando este quesito é resolvido, ela prossegue adiante e passa a pergunta “DE ONDE?”” (RATZEL, [1914] 1990, p.83, grifo do autor), até autores contemporâneos como ALMEIDA e GAMA (2003, p.88, grifo nosso), que dissertam sobre o quão imprescindível se faz uma “consciência espacial” para os sujeitos, a partir “da tomada de consciência de *ser e estar* no mundo”, entendimento este importante na constituição do raciocínio geográfico e para a própria formação da cidadania dos indivíduos.

Aqui as ideias trabalhadas por José Wiliam Vesentini (2009, p.95-102) se demonstram fundamentais, na medida em há a necessidade de se distinguir a “inteligência espacial” ou o “raciocínio espacial” do “raciocínio geográfico”. As duas primeiras são fruto do desenvolvimento de pesquisas em áreas como a física (sobretudo newtoniana), a matemática ou mesmo a psicologia, com vistas ao espaço tridimensional, à “visão oblíqua”, aos cálculos, ao entendimento espaço que envolve as lateralidades, ao plano cartesiano, a localização, o tempo a percorrer, o volume, “perspectivas, distâncias”, dentre outros aspectos. O último (que pode ter no

⁷⁸ - Já dizia Milton Santos: “Somente por meio do contexto vemos o movimento do conjunto” (2012c, p.264).

primeiro o ponto de partida mais básico) incorpora um “conjunto de procedimentos intelectuais e cognitivos” com vistas a uma gama de relações e de interações “entre os fenômenos naturais e sociais, com escalas geográficas (e não apenas cartográficas), com as noções realmente geográficas de região, território, fronteiras, lugar (...)”; é “relacional”, trabalhando com uma localização “dinâmica” - não estática -, divergindo-se também substancialmente pelo objeto que almeja ler, compreender e interagir: o espaço geográfico. Este, diferenciado pelos geógrafos, nos dá margem para considerar que o espaço é um conceito estudado nas diversas ciências, sendo, portanto, não exclusivo à geografia, como alguns “querem fazer crer”. Vale mencionar que aquele sentido do espaço “receptáculo” ou “palco” pode também ser encontrado na obra de geógrafos, como Richard Hartshorne, sendo seu “espaço absoluto” um conceito que aponta claramente neste sentido (CORRÊA, 2000, p.18).

No geral, pode-se dizer que o Grupo A possui o domínio – mesmo que não objetivo ou levemente difuso – das premissas básicas do conhecimento geográfico, trabalhando com as categorias espaciais, articulando escalas, reconhecendo as mudanças do mundo atual, a importância do meio para a própria vida humana e também o papel desta espécie no processo de alteração e transformação daquele, ou seja, suas dissertações captam ou tangenciam com maior solidez a “razão de ser” desta disciplina – que é plural, diga-se de passagem. Mas cabe notar que, mesmo neste pequeno grupo de alunos, existem ainda fragilidades que, ao final do fechamento o ensino obrigatório, já deveriam ter sido superadas, das quais a mais expressiva circunda a fragilidade epistemológica dos conhecimentos utilizados - não indo além, muitas vezes, da enunciação do conceito, não o desenvolvendo na leitura de uma situação ou na exposição de um objetivo -; abrem-se diálogos que, por vezes, criam uma atmosfera de entendimento, mas com alicerces duvidosos, cabendo ainda muita reflexão e teorização a respeito de por que, mesmo em alunos que expuseram certo grau de desenvolvimento e apropriação do conhecimento geográfico, existirem tais problemas – e, conseqüentemente, quais os caminhos para superá-los.

Para Sergio Ehnert (2014, p.13), os alunos inseridos no Grupo B (ver tabela 02) correspondem a cerca de 32% das respostas elaboradas, sendo definidos como aqueles que, apesar de aproximarem-se de conteúdos e temas inseridos no debate

Tabela 02 – Excertos representativos do grupo B

Aluno 06	<i>A geografia é uma maneira de estudar a população ou economia e política do país. A geografia é um centro de pesquisa que mostra o desenvolvimento de todos os países (...) A presença das forças armadas, os registros de aumento de nascimentos e mortes nos países e a renda a evolução que acontece durante um período.</i>
Aluno 07	<i>A geografia serve para saber onde fica os países, estados, e cidades (...) foi usado na Segunda Guerra Mundial, em planos de guerra. (...) A maioria das pessoas conhecem o os mapas como guia. A geografia localiza as maiores produtores de petróleo do mundo inteiro.</i>
Aluno 08	<i>A geografia é o estudo geral do mundo, em relação à vegetação, que estuda todo o clima, paisagem e transformações climáticas. Estuda também índices de IDH, migrações, imigrações, relevos, planaltos, tudo o que se trata de região, clima e população (...) Mas o assunto principal que a geografia trata é a área física, os continentes, países, suas dimensões e divisões, limites, transformações, acontecimentos como terremotos, maremotos e toda consequência que é causada por isso.</i>
Aluno 09	<i>Geografia é uma matéria escolar que ensina alunos a saber mais sobre países, continentes, cidades, expansões territoriais, desmatamento, globalização, países ricos e pobres, também sobre populações, mapas, o sensoriamento remoto, política, satélite, globo terrestre, migrações, emigrações e imigração, a ONU (Organizações das Nações Unidas).</i>
Aluno 10	<i>A geografia serve para ajudar nós alunos a descobrir coisas sobre nosso país e também de outros países como culturas (culinária, literatura, músicas e danças). Fala também sobre os acontecimentos que existe na geografia (IDH, Renda per Capita, Divisão dos Continentes, Evolução do IDH, placas tectônicas, mortalidade infantil, etc.).</i>

Fonte: Questionários abertos coletados em 2014, em duas escolas estaduais localizadas no município de Cotia.

Elaboração: Sergio Ehnert

geográfico, demonstraram insegurança, imprecisão, confusão ou incerteza sobre a verdadeira razão de aprenderem esta disciplina, suas especificidades e as maneiras de a utilizarem em suas vidas. Já os alunos inseridos no Grupo C (ver tabela 03), que somam aproximadamente 53% das dissertações coletadas, são definidos como aqueles que não compreenderam ou não expressam o entendimento do porque aprendem geografia, sendo que, no geral, confundem esta com outras disciplinas,

possuem uma visão distorcida de seu objetivo e, mais importante, não trabalham ou não aplicam (com base ou consciência teórica) o saber geográfico desenvolvido no ambiente escolar nos problemas encontrados na vida cotidiana.

O critério que mais distingue os grupos B e C aparece na utilização dos conceitos geográficos. Em ambos ocorre o uso de maneira precária, porém, pegando o exemplo do Grupo B, uma situação comum é encontrar ora a dissertação apontando para determinado nível de entendimento de certos conceitos, objetivo e temas, ora no sentido contrário, na medida em que o aluno desdobra seu raciocínio a respeito das perguntas apresentadas. Como nota EHNERT (2014, p.16), nesse grupo o saber geográfico aparece “esmiuçado, embaralhado com as demais áreas do conhecimento”, ainda que existente alguma internalização ou operacionalização dos conteúdos trabalhados em sala de aula. No grupo C, o vazio e a imprecisão aparecem como elementos característicos. Em suma, as bases de classificação das dissertações são, no geral, de caráter qualitativo.

Atentando-se as proposições elaboradas pelo aluno 08 (tabela 02), saltam às vistas o entendimento de que “o assunto principal que a geografia trata é a área física, os continentes, países, suas dimensões e divisões, limites, transformações” (tabela 02), demonstrando certa confusão entre as abordagens da geografia humana e da geografia física, fragilidade também presente quando, nas palavras dos alunos 09 e 10 deste agrupamento e nos alunos 12 e 13 do Grupo C (tabela 03), dentre outros, são elencados, sucessivamente e exaustivamente, os temas abordados por ambas as vertentes existentes no interior do pensamento geográfico. Ocorre então o surgimento de traços de um problema na qual MORAES (2014, p.15-16, grifo do autor) encontra as raízes no interior do próprio movimento de gestação e nascimento da geografia moderna, pois, dotada de grande afeição pelas “geociências”, solidificando-se sob bases empíricas, de “ênfase naturalista” e visando essencialmente galgar uma posição, o reconhecimento e sua consolidação no quadro científico do século XVIII e XIX - num contexto de grande prestígio das ciências da natureza -, a geografia incorporou, acriticamente, a “difusão de uma ótica naturalizante nos estudos de *geografia humana*”. Desse problema, conforme exposto no subcapítulo 3.3 da presente obra, surgiram bases fecundas para a

justificativa de ações desumanas de diversos conflitos ao longo da história da humanidade⁷⁹.

Um elemento que serve de alerta nas análises dos questionários surge da constatação da não aplicação ou do não entendimento do uso potencial da geografia na vida contemporânea destes sujeitos. Não raras foram as passagens – mais frequentes no Grupo C - que trouxeram frases escritas no tempo passado, como nas palavras do aluno 07, “foi usado na Segunda Guerra Mundial”, ou do aluno 12, “ela serve para contar histórias antigas, tem os mapas, tem a declaração da independência, anexação pela Rússia, razão do conflito e etc. (...)”, que demonstram certa inclinação no sentido da internalização de um conhecimento geográfico obsoleto, que não dialoga com o mundo presente, tese esta que é reiterada e endossada pelo desabafo do aluno 14, “talvez nem todos usem as matérias que a geografia ensino”, e pela confissão do aluno 11, que enxerga nesta disciplina conteúdos “que pouca gente procura saber” (ver tabelas 02 e 03). Além disso, existe aí uma confusão implícita por entre o que seria geografia e o que seria história - seriam estes os resquícios da lei 5692 que denunciavam MELO, VLACH e SAMPAIO (2006)? – para estes alunos, nos colocando imediatamente o desafio e a necessidade se abordar, com urgência, a epistemologia no interior da sala de aula, pois, se Yves Lacoste (1974) já dissertava sobre os problemas da imensa carência epistemológica que circundava esta área do saber na academia de seu tempo e suas consequências, construindo-se, nos anos seguintes, inúmeros debates que edificaram caminhos mais sólidos, esclarecidos e fecundos para a reflexão geográfi-

⁷⁹ - Em síntese, entende-se a base epistemológica desta distinção - tão polêmica no interior do debate da geografia - no sentido elaborado pelas ideias de MORAES (2014, p.14), onde se reconhece que, fundamentalmente, “No estudo do mundo natural há uma exterioridade do sujeito na avaliação do objeto e uma repetibilidade na manifestação de certos fenômenos que não encontra paralelo no universo da vida social. Nesta, o pesquisador é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto. Enquanto ser social, sua auto-localização na sociedade (suas crenças, valores, preceitos) influencia inexoravelmente sua análise e a valoração dos fatos. Por outro lado, a potencialidade de inovação do ser humano torna o futuro algo não pré-determinado, tornando a previsão um exercício meramente hipotético nas ciências que estudam a sociedade. Nesta visão, o devir humano depende da política, daí a impossibilidade lógica do estabelecimento de “leis” nas ciências sociais”. A geografia humana trilha, portanto, um caminho que é diferente da geografia física (em termos teórico-metodológicos), e dialoga com esta na medida em que ambas as esferas estudam elementos inseridos no chamado espaço geográfico – a terra é, afinal, a morada do homem, e da natureza ele se vale para a própria sobrevivência. Deve-se, entretanto, proceder com muita cautela ao tentar uma unidade acrítica destas duas áreas inseridas no interior da geografia, pois o estudo do meio natural incorpora técnicas, métodos, preceitos, direcionamentos, que não podem ser transplantados para a análise da sociedade, e vice-versa – mas o resultado de suas análises são fecundos e fornecem informações preciosas para as duas áreas mencionadas.

Tabela 03 – Excertos representativos do grupo C

Aluno 11	<i>Para mim a geografia é uma ciência muito importante, que ajuda nós a termos conhecimento de que pouca gente procura saber, que é então elas, as divisões dos territórios brasileiros, divisão dos continentes, linha equatorial, e vários outros elementos (...) um também muito conhecido são os estudos dos satélites, que são muito interessantes (...)</i>
Aluno 12	<i>(...) A geografia é uma matéria que fala de tudo política, mapas, histórias e etc. Também é um critério utilizado, que foi a divisão em continentes, e os mapas representas a vegetação e a taxa de mortalidade, ela serve para contar histórias antigas, tem os mapas, tem a declaração da independência, anexação pela Rússia, razão do conflito e etc. (...)</i>
Aluno 13	<i>A geografia fala sobre cidades, países, terra, sistema solar, satélites, sobre migração, imigração, fala sobre a ONU, mapas, fala sobre oceano pacífico e atlântico, fala sobre NAFTA, Mercosul, relevo, planície, climas (...).</i>
Aluno 14	<i>(...) ensina muitas coisas, por exemplo: Crescimento populacional, mortalidade infantil, desenvolvimento industrial e assim vai (...) para um dia usarmos na área de trabalho que precisamos, talvez nem todos usem as matérias que a geografia ensino (...)</i>
Aluno 15	<i>Na minha opinião a geografia serve para o estudo de cada região do país. (...) é a ciência que estuda o mundo de um jeito mais aprofundado. Serve também para estudar a situação dos outros países: economia, população, sociedade, etc.</i>

Fonte: Questionários abertos coletados em 2014, em duas escolas estaduais localizadas no município de Cotia.

Elaboração: Sergio Ehnert

ca, por que não se expor e explorar a epistemologia da geografia também na sala de aula? A geografia deve chegar aos alunos pronta, sem crítica, dar-lhes “algo” para que possam ler o mundo, e assim está cumprida sua tarefa? Não seria o próprio conhecimento – dividido em disciplinas -, como vimos para o caso do saber geográfico ao longo deste trabalho, alvo de projetos e ações de naturezas diversas, nem sempre esclarecidas? Cabe também mencionar a necessidade de reaproximar a geografia científica e acadêmica da geografia escolar, verdadeiro “fosso” este alvo

das denúncias de Yves Lacoste há décadas, mas que, por razões diversas, ainda não encontrou maneiras efetivas de sua superação (LACOSTE, 1997)⁸⁰.

É Helena Callai (2012, p.73, grifo nosso), atentando à questão sobre qual a finalidade de se realizar uma educação geográfica – e, conseqüentemente, da importância do aluno incorporar os elementos desta área do saber –, que expõe o seguinte posicionamento:

(...) se a perspectiva intrínseca do ensinar Geografia seja dar conta de explicar e compreender o mundo, de se situar no contexto espacial e social em que se vive, de *construir instrumentos* para tornar o mundo mais justo para a humanidade, então está sendo cumprido o papel educativo de ensinar geografia.

Muitas das dissertações se colocaram a elencar os diversos temas ou conceitos que a geografia aborda, em sequência, de maneira exaustiva, fugindo da polêmica que envolve a pergunta do questionário que, aliás, para os geógrafos também causa grande desconforto. Inserem-se neste quadro as passagens que compreendem que a geografia estuda temas como: “divisões dos territórios brasileiros, divisão dos continentes, linha equatorial e vários outros elementos” (aluno 11); “cidades, países, terra, sistema solar, satélites, sobre migração, imigração, fala sobre a ONU [Organização das Nações Unidas], mapas, fala sobre oceano pacífico e atlântico, fala sobre NAFTA [Tratado Norte-Americano de Livre Comércio], Mercosul [Mercado Comum do Sul], relevo, planície, climas” (aluno 13); “expansões territoriais, desmatamento, globalização, países ricos e pobres” (aluno 09); “Crescimento populacional, mortalidade infantil, desenvolvimento industrial e assim vai” (aluno 14). É claro que vários destes temas estão no interior do debate geográfico, e é um ganho que sejam elencados pelos alunos – mesmo que alguns apenas pela posição que estes ocupam na memória recente e em seus materiais -, mas, de uma maneira geral, a pura enunciação destes gera imediatamente uma inquietude em qualquer educador que se tenha como compromisso uma educação geográfica (ver exercício de abstração na imagem 06). É aquele problema, já

⁸⁰ - Sobre a ideia da divisão do conhecimento em “disciplinas”, mais uma vez é MORAES (2014, p.20, grifo nosso), alicerçando-se nos pressupostos de Georg Lúkacs, quem brilhantemente nos esclarece que “os campos disciplinares devem exprimir *visões angulares* da realidade social, isto é, representam *caminhos diferenciados no deslindamento do movimento das sociedades*, os quais – a partir da investigação de fenômenos e processos específicos – devem conseguir *iluminar relações e mediações que formam parte da tessitura do fluir histórico*, em outras palavras, que abordam elementos peculiares da totalidade movente”.

Imagem 06 – Nuvem de palavras elaborada a partir da frequência de ocorrência nos questionários dos Grupos A, B e C



Elaboração: Sergio Ehnert (dissertações coletadas em 2014, proporção atribuída pela frequência de ocorrência das palavras, sem considerar repetições)

Ferramenta: Wordle. Software online disponível em: <www.wordle.net/advanced/>.

identificado por KAERCHER (2012, p.65, grifo nosso), na qual “A informação ganha autonomia e vale por si só”, de maneira que, por exemplo, “Dar informações sobre as cinco regiões do IBGE *é meio e vira fim*”, sendo a Geografia, ao prosseguir neste sentido, “muito mais ideologia do que ciência, muito mais encobre do que descobre desvela”. Este mesmo autor também fornece, de maneira sintética e objetiva, uma orientação necessária aos professores para o início de um percurso de superação deste problema, ao elencar que

O conceito, sempre algo ambíguo e construído historicamente, é dado como algo fixo, algo a ser absorvido sem contestação. Pensamos que as informações, as teorizações, os gráficos, mapas e tabelas que os professores apresentam *serviriam como escada, como ponte, como auxílio para se discutir, em cada assunto específico, o que viria a ser território, região, paisagem, lugar, fronteira, rural, urbano, etc., pois são estas categorias que serão usadas para ler o mundo a partir da contribuição, do olhar específico da Geografia*. Com conceitos e conteúdos discutidos de forma plural e relacionados com a vida do aluno, o ensino de Geografia poderia ser mais útil para darmos sentido às coisas que vemos e ouvimos no mundo extra-escola. Para pensarmos nossa existência a partir também da contribuição da geografia (KAERCHER, 2012, p.65, grifo nosso).

O conhecimento geográfico aferido a partir das dissertações demonstra também um problema que necessita de atenção redobrada por parte daqueles que se propõem a trabalhar com a geografia na sala de aula: a geografia entendida enquanto uma matéria de contemplação - com o sujeito, sua utilização ou a aplicação real deste saber quase inexistente em muitos dos textos recolhidos. Os conteúdos estão distantes, são dados, cabe aos alunos apenas trazer, para o interior de suas consciências, aqueles ensinamentos quase messiânicos, sob ameaças de reprovação. Utilizando-se das palavras de alguns alunos, “A geografia é uma maneira de estudar a população ou economia e política do país. A geografia é um centro de pesquisa que mostra o desenvolvimento de todos os países (...)” (aluno 06); “(...) A geografia localiza as maiores produtores de petróleo do mundo inteiro” (aluno 07); “Geografia é uma matéria escolar que ensina alunos a saber mais sobre (...)” (aluno 09); “Na minha opinião a geografia serve para o estudo de cada região do país (...) é a ciência que estuda o mundo de um jeito mais aprofundado” (aluno 15) – afinal, estuda para quê? Localiza para quê? Saber mais ajuda em que sentido?

Este sintoma remete a diversos debates, tais como aqueles que se circunscrevem às características internas ao pensamento geográfico e seu desenvolvimento científico (como na região de Vidal de La Blache e na importância da “objetividade” no trabalho científico, por exemplo); aos problemas da relação

professor – conteúdo – aluno, com primazia dos dois primeiros sobre o último (o detentor do saber, soberano, possuidor de pouco tempo e de muito conteúdo para “transmitir”, sendo este último trabalhado por “quem entende” do assunto); a atual “apreciação contemplativa”, elencada na crítica elaborada por RIVERA (2012, p.54), tão impregnada nos discursos dos meios de comunicação de massa e difundida por poderosas técnicas de persuasão na vida contemporânea, visando inculcar a passividade na população diariamente, sob uma enxurrada de conteúdos escamoteados no interior de seus discursos “imparciais”; a própria escola tal qual aparece hoje que, sob o signo da massificação e de um contínuo descaso, cria um ambiente de extrema deterioração sensorial, colocando alunos sentados, circunscritos a lugares poderosamente restritivos por várias horas diárias, silenciados, punidos, entrepostos por entre um espaço determinado e um projeto político implícito de “amansamento”; as próprias ramificações e especializações das áreas do saber (e também da geografia), exploradas num sentido denso e amplo por LENCIONI (2014) – mesmo que recortando e fazendo incursões com vistas ao conceito de Região -, que passam crescentemente a autorizar a existência do “especialista”, movimento este que, aliás, é diretamente vinculado com a emergência do mundo capitalista, conforme tangenciam Paul Singer e Carlos Walter Porto-Gonçalves⁸¹; ou seja, diversos elementos contribuem na conformando um quadro muito mais propício à formação de um aluno receptor, que aceita o que vem de fora, que se molda para sua inserção em um mundo que, em verdade, se constitui num amontoado de contradições e disputas.

Tomando emprestadas as proposições de Helena Callai, deve-se atentar que “O mundo (que também a Geografia estuda) apresenta um quadro, ou mapa se quisermos, que expressa o resultado da luta pela sobrevivência enfrentada pelos

⁸¹ - Para este autor, “O capitalismo industrial acelera o desenvolvimento das forças produtivas mediante o progresso das ciências físicas e a sistemática aplicação dos seus resultados na atividade produtiva. A pesquisa científica é realizada em escala crescente, em universidades e instituições públicas e privadas (...) É interessante observar como o ensino científico foi transformado em função das necessidades do novo modo de produção (...) O extraordinário desenvolvimento das forças produtivas alcançado pelo capitalismo industrial resulta tanto do fomento da atividade científica como da estreita ligação dos laboratórios com as fábricas, esta recebendo, com rapidez, os resultados das pesquisas e os aplicando à produção e enviando de volta com igual rapidez os novos problemas suscitados pelo avanço técnico” (SINGER, 1987, p.20-21). PORTO-GONÇALVES (1987, p.18) também dialoga com esta orientação, contribuindo que “No interior desta sociedade [a capitalista], a divisão do trabalho social foi aprofundada: precisa da Química porque tem indústrias químicas; precisa da Física porque tem indústrias que trabalham com produtos físicos, óticos, etc. Portanto, essa divisão do trabalho científico está apoiada no processo de divisão social do trabalho em geral”.

diversos povos para a constituição e a manutenção de seus territórios” (CALLAI, 2001, p.134), conceito este último que sequer ganha expressão significativa na nuvem de palavras anteriormente exposta (ver imagem 06). O território⁸² é geralmente entendido como a “extensão apropriada e usada” de um determinado espaço, não exclusivo aos humanos e encontrado em muitas espécies no meio natural, sendo utilizado pelo senso comum num sentido ofuscado, quase sempre associado exclusivamente à existência de um Estado (SANTOS, SILVEIRA, 2006, p.19). Para SANTOS e SILVEIRA (2006, p.19), “a existência de um país supõe um território. Mas a existência de uma nação nem sempre é acompanhada da posse de um território e nem sempre supõe a existência de um Estado”, sendo, então, o que diferencia o território dos seres humanos dos demais animais, basicamente a “preocupação com o destino, a construção do futuro (...)” deste espaço usado, objetivos estes que marcaram inúmeros problemas e conflitos ao longo dos tempos. Esta ressalva é imprescindível para a compreensão do mundo atual, pois, num momento onde se tem relativamente consolidado centenas de Estados com recortes territoriais cada vez menos móveis (quando comparados aos séculos anteriores), tende-se a confundir ou mesmo naturalizar sua ocorrência como forma única de existência e organização social. Poucos são os que ressaltam ou se recordam de que, “Na prática, a maior parte das fronteiras existentes hoje no mapa político do mundo foram definidas militarmente, ou por acordos de forte imposição militar” (MORAES, 2005c, p.28).

Os próprios conflitos humanos hoje se apresentam cada vez mais de maneira difusa, pois a chegada de diferentes fontes de informação e tecnologia não necessariamente conduziu ao esclarecimento das pessoas, e muito menos a uma transformação radical nas desigualdades existentes no planeta – pelo contrário, em muito contribuiu no acirramento destes elementos (SANTOS, 2014a). É no sentido desta discussão que Milton Santos (2013b, p.165) elabora seu raciocínio, ao ressaltar incisivamente que “(...) o mundo se tornou menos visível, as relações que comandam o mundo são extremamente opacas para a visão da maior parte dos homens. Este fato exige que nos debrucemos sobre a estrutura do mundo de hoje”, pois o movimento geral da humanidade tem apresentado sintomas de uma grave doença há séculos, justificada em nome de todos, mas embebida nos interesses de

⁸² - Ver nota 16 do presente trabalho.

alguns, em funções dos que realmente possuem poder de transformação sobre os diferentes espaços. O trabalho do professor em sala de aula não deve estar alheio e indiferente a esta realidade desigual e movente, tendo este que buscar, cada vez mais, formas de gerar inquietude nos alunos, lhes trazer debates, conteúdos, problemas que sejam capazes de gerar reflexões e que lhes instigue o agir, que os recoloque como sujeitos ativos no processo dos acontecimentos de sua realidade e de contextos mais amplos.

Helena Callai, buscando dar sentido a um diálogo imprescindível entre a geografia escolar e a realidade vivida pelos alunos – visando o desmantelamento desta passividade -, disserta que cabe ao professor, diretamente,

(...) trabalhar essa realidade de modo que o aluno se entenda como um sujeito que está dentro dessa realidade, que vive nesse mundo com todas as contradições e desafios que o esperam. E o passo adiante seria que ele conseguisse entender que é responsável pela construção desse mundo em que vive e como tal deve empenhar-se em compreender o que acontece e saber como interagir nos processos de construção do espaço (CALLAI, 2012, p.74).

Um dos mais elucidativos exemplos que contribuem ao entendimento do problema elencado acima advém do papel realizado pelos grandes grupos de mídia, que em muito contribuem na manutenção de uma geografia desigual, mas que se apresentam, em muitos casos, como arautos da informação, guardiões da justiça e da verdade. O geógrafo francês LACOSTE (1974, p.232, grifo do autor) provoca incisivamente ao enunciar “A geografia dos *mass-media* manifesta e constrói, por uma sucessão de imagens, raciocínios que, por não serem explícitos, nem por isso deixam de ser poderosamente sugeridos” (ver imagem 07). O discurso em si é um elemento ativo na produção do espaço, como argumenta MORAES (2005b, p.25), sendo tão fundamental na análise da realidade objetiva quanto à própria materialidade, possuindo um conteúdo “revelador da consciência do espaço” que se traduz numa objetividade incisiva quando na consolidação de projetos hegemônicos. Indo além, SANTOS (2013b, p.20) disserta que “Diante de nós temos hoje, possível (e frequente), com a falsificação do evento, o triunfo da apresentação sobre a significação, ainda que reclamando uma ancoragem”. Para José Rivera, “*Diariamente los programas de noticias en radio y televisión y en la lectura de los periódicos, se denuncian casos con el simple contenido informativo, que poco o en*

Imagem 07 – UOL, um dos cinco sites mais acessados no Brasil em 2015⁸³

UOL 20 ANOS

UOL MAIL e-mail seguro

Usuário: Senha: Entrar

Busque na web, no UOL ou em dicionários

ASSINE SAC BATE-PAPO NOTÍCIAS CARROS ECONOMIA FOLHA ESPORTE OLÍMPIADA ENTRETÊ TV E FAMOSOS JOGOS ESTILO EDUCAÇÃO VÍDEOS

da redação Acompanhe as últimas notícias da crise política do país

Operadora de telefonia

Oi pede recuperação judicial de R\$ 65 bi, maior pedido já protocolado no Brasil

- Oi diz que mantém serviços e que cliente não será afetado
- O que acontece com as ações da empresa na Bolsa?

Tite admite risco de que o Brasil fique fora da Copa

Treinador é apresentado e cita autonomia para explicar sim à CBF

- Treinador não garante Neymar capitão
- Perrone: Quatro mudanças de estilo
- Abílio Diniz: Alegria voltará ao futebol

Processo de cassação

Cunha pede ao Supremo para fazer sua própria defesa

Disputa de terras

ONU alertou sobre perigo de morte de índios em MS há três meses

- Brasil é 1º em mortes ligadas à terra

Estados só voltarão a pagar dívida em 2017

SP, RJ, e MG ainda negociam

Após nova rodada de negociações, acordo foi selado com a União

- Retomada é o que interessa, diz Aécio
- Josias: Temer faz aliados automáticos

Comissão de Impeachment

Ex-ministro da Educação defende decretos de Dilma

Integrante do PMDB-ES

Senadora Rose de Freitas aceita ser líder de Temer no Congresso

550 vagas

Sai resultado do concurso do INSS para técnico e analista

Quer conquistar os mais jovens

Versão reestilizada do Corolla faz 1ª aparição pública na Rússia

Falta verba às agremiações

Centenário de Chacrinha ficará fora do Carnaval 2017

Com almoço e banda para celebrar

Goleiro Bruno se casa com dentista em presídio de MG 42

Internet móvel

EUA se preparam para 5G até 100 vezes mais rápido que 4G

Uniforme não-Hoogkin

Ele é guerreiro, diz filho de Celulari; ator revelou estar com câncer 136

Corinthians

Luxemburgo se ofereceu para substituir Tite e foi vetado 91

"Val ser alguém"

Ator mirim detona internet em

Passam dia todo juntos

Porca e canguru se "transam"

Entrevista

Sofri assédio, como todas as mulheres

Amã futura

Americano conspurca empanada

Fonte: Universo Online (UOL), captura de tela realizada em 20 de Junho de 2016, às 22 horas e 56 minutos do horário de Brasília. Retirado de: <www.uol.com.br>. Adaptado. Note o destaque na diagramação às notícias relacionadas ao cotidiano, a empresas, a famosos, ao futebol, e, ao canto inferior esquerdo, sem imagem e com letras menores (ressaltado em vermelho), a pouca notoriedade ao fato de que o país é o primeiro no ranking de mortes ligadas aos conflitos pela terra no mundo todo. Isto sem mencionar aqueles episódios em que, por pura arbitrariedade e seletividade, alguns conteúdos importantíssimos nem chegam a aparecer nos

forma muy limitada sensibiliza sobre lo ocurrido".⁸⁴ (RIVERA, 2012, p.54), reforçando justamente a criação de um sujeito inativo, passivo, fomentando muito mais a recepção do que a ação propriamente dita⁸⁵.

Ainda em RIVERA (2012, p.44), ressalta-se o vínculo existente (muitas vezes não explícito) entre a economia, as finanças e estes meios de comunicação social (geralmente com grande volume de capitais investidos). Os dois primeiros trouxeram uma efetividade e eficiência fortíssima no que tange a acumulação de capital nos diferentes territórios, ao passo de que o terceiro consolidou-se como um "condicionador" do coletivo social, tendo como referência a difusão de ideais do "novo mundo", aproximando os "avanços" e preparando o terreno para as mais diversas finalidades vindas "de fora", como no estímulo desenfreado às condutas consumistas e à legitimação de ações avassaladoras sobre a natureza, por exemplo. Aliás, como nos lembra Carlos Walter Porto-Gonçalves, "Se não compreendermos essas relações dos homens entre si, não se poderá compreender as relações dos homens com a natureza, pois estas não se dão direta e isoladamente" (PORTO-GONÇALVES, 1987, p.26), além de que, antes de mais nada, "o objetivo, na nossa sociedade, é a valorização dos investimentos (...)", utilizando-se diretamente dos mais diversificados atributos da linguagem para a garantia de sua realização (ver sobretudo os subcapítulos 3.2.1 e 3.2.2. da presente obra).

É o professor quem deve, ensejando uma educação acurada e crítica, usar o espaço da sala de aula de maneira a ampliar as perspectivas, visando à promoção da autonomia destes sujeitos, para que o aluno possa também transformar a informação em conhecimento; de maneira que este ator não apenas desenvolva certo ceticismo para com as notícias da grande mídia, mas sim uma postura de reconsideração permanente daquilo que "vem de cima" ou "de fora" de sua realidade, atentando aos interesses e objetivos engendrados nestas informações. Deve o professor trabalhar os instrumentais teórico-conceituais do aluno (sim, os

⁸⁴ - "Diariamente os programas de notícias no rádio, na televisão e na leitura dos jornais, se faz a denúncia dos casos com simples conteúdo informativo, o que pouco ou em forma muito limitada sensibiliza sobre o ocorrido" (Tradução nossa).

⁸⁵ - É ainda no sentido desta discussão que Milton Santos assenta sua crítica, ao expor precisamente que "A mediação interessada – tantas vezes interesseira – da mídia conduz, não raro, à doutrinação da linguagem, necessária para ampliar o seu crédito, e à falsidade do discurso, destinado a ensombrecer o entendimento" (SANTOS, 2013b, p.21).

que ele também carrega consigo) de maneira que o permita relacionar estas informações desde com o espaço geográfico até diretamente com o lugar ao qual está inserido e na qual as mudanças são mais sensíveis e visíveis⁸⁶.

Pode-se dizer que o conjunto dos objetos e das ações são os constituintes essenciais do chamado espaço geográfico, conceito este central para os geógrafos no exercício de sua função. Mais precisamente, este conceito pode ser compreendido enquanto “um conjunto indissociável, de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento” (SANTOS, 2014b, p.30-31). Estudar, compreender ou se apropriar de instrumentos capazes de decifrar ou desmistificar o espaço geográfico são desafios que devem estar nas preocupações dos sujeitos inseridos neste século XXI, pois, mergulhando em sua amplitude e complexidade, logo se nota sua indispensabilidade para a leitura da sociedade – que não existe aespacialmente -; se percebe que “enormes dificuldades se levantam porque ele é a morada do homem, é o seu lugar de vida e de trabalho” (SANTOS, 2012c, p.151), sendo este espaço capaz de influir diretamente nas tomadas de decisões dos seres humanos (conscientes ou não de sua dinâmica), se demonstrando um dado fundamental para o entendimento da própria vida social no mundo contemporâneo⁸⁷. Há de se “encontrar a forma de analisá-lo, isto é, chegar à produção dos conceitos que permitam dividi-lo em pedaços, autorizando uma correta tarefa de análise (...) eventualmente, construir o discurso político de sua intervenção” (SANTOS, 1996b, p.09), haja visto que “(...) devemos também levar em

⁸⁶ - Ainda no interior desta discussão, é KAERCHER (2012, p.66) quem relaciona de forma criativa e bem elucidativa a informação, o conceito e o papel das formas de ver o mundo por meio da seguinte símile: “Penso que a informação é o recheio, é o líquido que está dentro de um recipiente. O recipiente, a garrafa, o pote que dão a forma – e direcionam, sim, o olhar – é a teorização, é a discussão dos conceitos, é a problematização do que se lê e vê. Isto é o principal. (...) Dispensar a teoria em nome da prática, da experiência, é uma ingenuidade. É manter a Geografia como pastel de vento: bonita por fora (conteúdos atuais, belos livros didáticos), mas pobre na leitura, na proposta de entendimento do que se fala!”.

⁸⁷ - “(...) o espaço é a expressão concretamente edificada das histórias de vida e, como tal, materializa os resultados das formas de sociabilidade existentes (...) No espaço construímos a materialização das nossas ações cotidianas, e na condição de autores das nossas histórias e da nossa sociedade assumimos como sujeitos o poder de transformar, de criar e estabelecer regras. Ao mesmo tempo, o próprio espaço constitui-se de um poder que lhe atribuímos enquanto sujeitos” (CALLAI, 2012, p.78).

consideração que o espaço não é nem neutro nem inocente; ele é um dos campos de ação por excelência das forças políticas (...)” (LACOSTE, 1974, p.234).

O espaço, base elementar de reprodução da vida social, metamorfoseou-se no presente em nada menos que “a mercadoria universal” (SANTOS, 2012b, p.30), sendo a expressão mais feroz desta transformação, sem dúvidas, o ambiente urbano, peça fundamental na compreensão das mais recentes formas de reprodução e expansão do sistema capitalista em nível mundial (ver HARVEY, 2012), aproximações estas que fornecem pistas sobre os motivos intrínsecos da incessante e violenta disputa que ocorre no interior da sociedade sob e pelo o espaço⁸⁸.

O professor de geografia não deve, sob nenhuma circunstância, se omitir a respeito do fenômeno das cidades no território brasileiro e sobre o processo de urbanização em sua complexidade e relação com a vida no ecúmeno. Ocorre que este país, num processo histórico recheado de lutas e conflitos de interesses, se “urbaniza fantasticamente, ou seja, conhece um dinâmico processo de divisão social e internacional do trabalho” (SOUZA, 1998, p.25) tendo, em menos de meio século, sua dinâmica socioespacial profundamente alterada pelo fenômeno da urbanização, chegando ao ano de 2010 com incríveis 84,36% de sua população residente em tal meio (IBGE, 2010), percentual bem acima da própria média mundial de 54% (U. N., 2014); esta disparidade é condizente com a realidade de países em que a industrialização ocorreu de maneira suplantada, sem grande articulação de um desenvolvimento regional razoavelmente equilibrado – diferente, por exemplo, da dos países europeus, onde o processo de industrialização se dá de maneira secular (ver breve apresentação no subcapítulo 4.2 da presente obra). É neste ambiente, concebido como o *lócus* do que se pode entender por vida moderna⁸⁹, que se

⁸⁸ - “(...) o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e se manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro *campo de forças cuja aceleração é desigual*. Daí por que a *evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares*” (SANTOS, 2012c, p.153, grifo nosso).

⁸⁹ - David Harvey (2012, p.07-08) nos dá grandes pistas para compreender a ruptura que caracterizaria o advento do período denominado de “modernidade”, ao elencar como marco as mudanças realizadas por Haussmann no centro de Paris na segunda metade do século XIX, que abriu de maneira vertiginosa as grandes avenidas parisienses, impondo transformações de escala jamais antes vista. Progressivamente, as transformações no conjunto dos espaços se dariam em maior escala, cada vez mais racionalizadas, aproximando as esferas do público e do privado,

caracteriza um dos maiores rompimentos com os laços do passado da história humana, rumo ao período de consolidação do modo de produção capitalista. Como ressalta SANTOS (2014c, p.22):

Marx e tantos outros autores saudaram a chegada do capitalismo com a abolição dos vínculos de servidão entre o dono da terra e “seu” trabalhador, e o surgimento do trabalhador livre, dono dos meios de produção. As aglomerações humanas, os burgos, foram o teatro principal dessa luta e o palco dessa enorme conquista. Com o homem do burgo, o burguês, nascia o cidadão, o homem do trabalho livre, vivendo num lugar livre, a cidade (SANTOS, 2014c, p.22).

No presente, para quase qualquer território que se viaje, se encontra uma forma urbana, mais ou menos complexa, demonstrando-se sede articuladora dos diferentes recantos dos países, sendo as grandes metrópoles a maior expressão desta nova geografia. Estes ambientes complexos são fruto de milênios de evolução da espécie humana, que adquiriram impulso para se generalizar pelo planeta no movimento de consolidação da Revolução Industrial, centros estes capazes de abrigar uma densidade demográfica muito maior que a do restante do território – bem como o capital, o trabalho, a tecnologia, a informação, a circulação, e etc. Milton Santos (SANTOS, 2009, p.11) não economiza palavras ao descrever que as metrópoles são hoje “os maiores objetos culturais jamais construídos pelo homem”, pois nela se dá preferencialmente o processo de modernização, com um acúmulo de trabalho de proporções gigantescas, aos quais, contraditoriamente, se colocam como obstáculo à própria realização do capital no momento seguinte (ver, por exemplo, HARVEY, 2015). Dizer desta maneira, como reconhece o geógrafo baiano, nos abre precedentes para pensar a metrópole, seu desenvolvimento e uso nos diferentes momentos de sua existência, concentrando pessoas “em áreas reduzidas”, e as fazendo “experimental, através do espaço, o fato da escassez” (SANTOS, 2014c, p.79-80); espaço este que apresenta características que dificultam sua própria compreensão, uma vez que, constantemente, altera seu espaço construído, o que, por sua vez, dificulta também o reconhecimento e o enraizamento profundo de seus próprios habitantes, contribuindo numa vigorosa

consolidando um novo modo de viver, engendrado nos moldes e valores gestados no mundo capitalista e regulados por meio das novas formas de organização socioespacial. É a efemeridade, a velocidade, o estranhamento, a perda dos laços e do enraizamento, os contatos superficiais, a proximidade física e a distância emocional, todo um espectro de relações que alteram profundamente a vida social que, em suma, caracteriza tal movimento. Para mais informações, vale a leitura de HARVEY (2008).

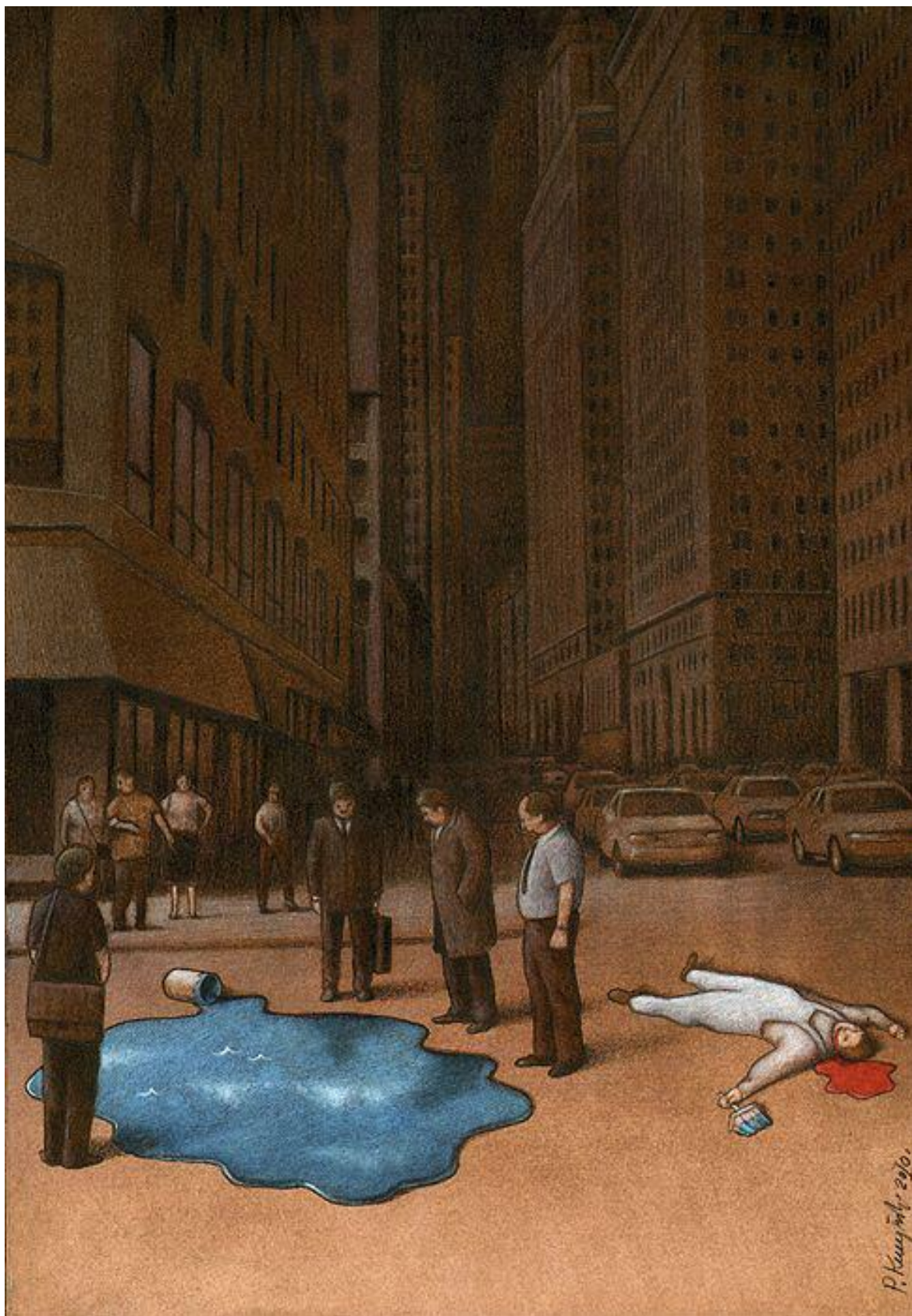
alienação, num projeto de avanço da homogeneização do mundo à semelhança da paisagem urbana, desumanizando o ecúmeno e destituindo os espaços urbanos de relações não ligadas às atividades produtivas (ver imagem 08).

Milton Santos contribui com um conceito marxista fundamental a este debate, ao explicar que “O *trabalho* é a aplicação, sobre a natureza, da energia do homem, diretamente ou como prolongamento do seu corpo, mediante dispositivos mecânicos, no propósito de reproduzir a sua vida e a do grupo” (SANTOS, 2014b, p.95-96, grifo nosso), sendo este, portanto, “O elemento chave para compreender a relação do Homem com a Natureza (...) É através do trabalho que os homens se apropriam (teórica e praticamente) da natureza” (PORTO-GONÇALVES, 1987, p.26). Ainda em SANTOS (2014b, p.42, grifo nosso) elenca-se que “O fenômeno humano é dinâmico, e uma das formas de revelação desse dinamismo está, exatamente, na *transformação qualitativa e quantitativa do espaço habitado*” por meio do trabalho que, sob a égide capitalista, é apropriado, empossado por aqueles no controle do capital e das forças produtivas⁹⁰. O direito ao morar, por exemplo, engendra uma construção, um pertencimento, um sentido de proteção contra o meio, engloba a criação de uma materialidade que, no decorrer do tempo e no aumento dos agrupamentos humanos, ganha complexidade e novas dimensões, pois se associa à outros lugares, por meio da divisão social e espacial do trabalho. Realizar esta necessidade elementar em conjunto com outros humanos em diferentes organizações é, também, aumentar as chances de sobrevivência. Porém com o advento do capitalismo, e com a expansão de sua realização ao ambiente e à vida urbana, configura-se um vigoroso processo de alienação para o homem.

Não se pode, ao se aproximar deste debate, confundir o urbano com a cidade, como elenca SANTOS (2013b, p.66), pois “O urbano é frequentemente o abstrato, o geral, o externo. A cidade é o particular, o concreto, o interno”, ambos se relacionando complexamente com o desenvolvimento das relações capitalistas. O urbano, por sua vez, é o ambiente por excelência do trabalhador livre, formado por

⁹⁰ - “O próprio quadro de vida, a natureza e o entorno humano, carregado de significações sobrepostas, cheio de artifícios, é uma tela de enganos. A natureza artificializada, instrumentalizada ao extremo, recusa-se a se deixar entender diretamente. *Os homens não veem o que enxergam*. Essa cegueira universal é mais que um mistério, condena a existência a ser vivida, a despeito de cada um de nós. Tornamo-nos joguetes no curso da vida coletiva” (SANTOS, 2014c, p.69, grifo nosso).

Imagem 08 – Sobre a desumanização do ecúmeno



Fonte: Pawel Kuczynski (2016). Arte realizada em 2010, reproduzida com autorização do autor.

diferentes momentos de reprodução da vida humana, materializados não apenas na forma da cidade, mas também presente nos hábitos e na mentalidade de seus habitantes. Na cidade, a natureza se pulveriza, desaparece, é transformada pelos diferentes momentos e necessidades do processo produtivo. Neste contexto, há de se precisar que o uso do solo na cidade tem “implicações diretas do processo de urbanização que desestrutura a produção de alimentos” (SOUZA, 1998, p.24), uma vez que suas atividades e a própria racionalidade da (re)construção constante de seu espaço imperam num outro sentido, sendo a questão da alimentação um aspecto resolvido de fora da cidade – como visto anteriormente. Isto significa dizer que a cidade é um ambiente heterotrófico, ou seja, os que ali residem necessitam, pela própria lógica da racionalidade da cidade, se inserir num circuito de trocas para satisfazer suas necessidades mais elementares, modelo este mediado pelo mercado e regulado pelas instituições que ali se instalam ou operam. Sua força é tamanha que, ampliando suas necessidades, seu volume, sua demanda, a cidade passa, sobretudo no século XX, a modificar profundamente também o campo. As redes são, neste contexto, poderosos instrumentos teóricos para a análise geográfica, uma vez que, potencializadas pelo próprio movimento do capitalismo, como expõe HAESBAERT (2002, p.122), passam a caracterizar as formas de articulação do trabalho (vivo e morto) no território: “redes de transporte cada vez mais articuladas, vários tipos de rede dentro das cidades (desde redes de bondes e metrô até as redes de água e esgoto), diversas redes técnicas construídas (...)”, que, apesar de integrarem diferentes espaços, não devem ser tomadas sem cautela. Como nos lembra SANTOS (2012b, p.33), “O espaço que, para o processo produtivo, une os homens, é o espaço que, por este mesmo processo produtivo, separa”.

No sentido do diálogo sobre a alienação do espaço e do distanciamento dos seres humanos em situação de proximidade física, RIVERA (2012, p.48-49) disserta sobre um conceito que não poderia ganhar tamanha contradição em outro contexto geográfico e histórico: trata-se dos não-lugares. Estes são definidos como aqueles espaços de trânsito, do contato efêmero (aeroportos, *shopping centers*, estradas, supermercados, fast-foods, metrô, etc.), da superficialidade, atraindo os sujeitos por meio do consumo e da ideologia da satisfação imediata, que reúne os sujeitos em determinado espaço, porém não necessariamente de forma a potencializar a comunhão, o encontro empático, o conhecimento mútuo. Como bem explora Helena

Copetti Callai (2000, p.121, grifo nosso), “são espaços vazios de conteúdo, sem história”, sendo também “neutros, transitórios, em geral, de uma arquitetura de desnudamento”, podendo se inserir nesta classificação “espaços que perderam a sua identidade pela realização de uma grande obra, ou áreas amplas que tenham, no seu centro, monumentos, mas nada que convide a ali permanecer”⁹¹. Sendo também muitas vezes espaços da globalização, os não-lugares - locais com suas doses de tecnologia e de ciência - impulsionam os processos de desterritorialização e de ahistoricização nos indivíduos, inserindo-os nas formas de sociabilização capitalista, que se encerra na própria divisão acentuada entre os seres humanos e na elevação de seu estranhamento. A ideia da satisfação imediata, diária, cotidiana, paga com tempo de vida, tende a esmiuçar aquela necessidade de uma satisfação profunda, compartilhada, enraizada, que se realizaria sob a modificação do mundo tal qual hoje se apresenta.

Ao tangenciar este tema, Milton Santos contribui com uma passagem importante no que se refere ao contexto de uma sociabilização nos ditames capitalistas (e sua contribuição na não formação do cidadão), elencando precisamente que, em nossos tempos, curiosamente ocorre que

Em lugar do cidadão surge o consumidor insatisfeito e, por isso, votado a permanecer consumidor. Sua dependência em relação aos novos objetos limita sua vocação para obter uma individualidade e reduz a possibilidade dos encontros diretos e enriquecedores, porque simbólicos em sua própria origem. A comunicação entre as pessoas é frequentemente intermediada por coisas. Frequentemente os movimentos de massa também se esgotam nas coisas, tendo uma lógica mais instrumental que social. As mobilizações são locais ou setoriais. A sociabilização capitalista, originária de uma divisão do trabalho que a monetarização acentua, impede movimentos globais e um pensamento global. A reivindicação de uns não raro representa um agravo para o outro. A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une (SANTOS, 2014c, p.29-30).

Torna-se, neste contexto, extremamente delicado o trabalho do professor geógrafo. Ele deve conscientizar os alunos sob outras formas de realização da vida que não às que hoje configuram o mundo, deve instigar nos alunos a possibilidade

⁹¹ - “A existência de lugares que excluem pessoas são cada vez mais frequentes no mundo atual. Até por isso os lugares com os quais as pessoas se identificam são significativos para a sua vida e para o desenvolvimento de sua cidadania. Estes lugares levam à ideia de pertencimento devido aos laços afetivos que são profundos, dando estabilidade e segurança às pessoas e tornando-as participantes, capazes de operar transformações. Ao contrário, os não lugares produzem forte tensão na população, causada pela seletividade dos espaços, pela exclusão, pela falta de laços afetivos de ligação, pela negação ao acesso, etc.” (CALLAI, 2000, p,122).

de novas realizações, atentando às ferramentas necessárias para a leitura e a compreensão deste mundo na qual está inserido, valorizando suas próprias ferramentas criadas nas práticas cotidianas que também permitem a leitura do espaço e da vida social – e aos limites da geografia nesta leitura. O docente nunca deve prescindir da realização de novas formas de sociabilidade, incluindo aí as possibilidades das atividades em sala de aula, na escola e nos trabalhos de campo, de maneira a dar preferência ao convívio, à colaboração, à compreensão sobre a importância das diferenças entre os povos e seu valor para o conjunto, à construção no entendimento do aluno de que, auxiliando o outro, auxilia a si próprio⁹²; demonstrando ao aluno que muito dos problemas das quais ele, sua família e seus amigos advém de escolhas, no interior de uma sociedade historicamente determinada, que por sua vez não são definitivas e imutáveis. Tanto docentes como discentes devem compreender, como bem pontua Milton Santos (2001, p.45), que a leitura do período atual não pode desconsiderar o entrelaçamento dos diferentes governos e empresas transnacionais – quase sempre dotadas dos mais avançados sistemas técnicos disponíveis – que, impulsionados pela mais-valia universal, corroboram a uma globalização perversa, muito mais econômica e totalitária do que se previu num primeiro momento. Seus percussores alienados, por sua vez, “*não aceitam discussão e exigem obediência imediata*, sem a qual os atores são expulsos da cena ou permanecem escravos de uma lógica indispensável à lógica de funcionamento do sistema como um todo” (SANTOS, 2001, p.45, grifo nosso). A globalização é, no limite do raciocínio, o ápice do processo iniciado na mundialização das relações, que tem como aparência o meio técnico-científico-informacional e como forma de viabilização o espaço geográfico (SANTOS, 2014a)⁹³.

⁹² - Como já elencava KROPOTKIN ([1885] 1978, p.07), a mais de 130 anos atrás, o ensino de geografia “*must teach us, from our earliest childhood, that we are all brethren, whatever our nationality (...) each nationality brings its own precious building-stone for the general development of commonwealth, and that only small parts of each nation are interested in maintaining national hatreds and jealousies*” (deve nos ensinar, desde a infância, que somos todos irmãos, qualquer que seja nossa nacionalidade (...) cada nacionalidade traz sua própria pedra preciosa para a construção do desenvolvimento geral da comunidade e que apenas pequenas partes de cada nação estão interessadas em manter os ciúmes e os ódios nacionais) (tradução nossa).

⁹³ - “A universalização do mundo pode ser constatada nos fatos. Universalização da produção, incluindo a produção agrícola, dos processos produtivos e do *marketing*. Universalização das trocas, universalização do capital e de seu mercado, universalização da mercadoria, dos preços e do

Um direcionamento possível, tangível e eficiente aos diferentes docentes - no que se circunscreve aos desafios para o trato dos conceitos mencionados acima e a internalização do conhecimento geográfico pelos alunos - é fornecido por Helena Callai, para quem

Ao estudar o espaço geográfico, *a delimitação do mesmo é um passo necessário*, pois o espaço é imenso, planetário, mundial. O que dele/nele estudar? Para dar conta da delimitação deve-se fazer a referência à escala social de análise, que, em seus vários níveis, encaminha a recortes que elegem determinada extensão territorial. Estes níveis são o “local, o regional, o nacional, o global”. *As regras podem ser gerais, os interesses universais, mas concretamente se materializam em algum lugar específico* (CALLAI, 2000, p.83-84, grifo nosso).

O lugar emerge nesta discussão como um conceito de grande valor ao professor em seu exercício de docência e ao aluno em seu processo de aprendizagem, fundamental para a consolidação de uma educação geográfica, imprescindível para a superação das fragmentações existentes no discurso geográfico desenvolvido na escola, pois o cotidiano poder ser caracterizado como um verdadeiro “laboratório para compreender o mundo” (CALLAI, 2000, p.124), uma vez que é nesta escala (do lugar) que se “combina variáveis de tempos diferentes” (SANTOS, 2014b, p.106), revelando, “por contraste, no ser humano, o corpo como uma certeza materialmente sensível, diante de um universo difícil de apreender”, ou, mais precisamente, como elo fundamental entre a teoria e a prática, “intermédio entre o Mundo e o Indivíduo” (SANTOS, 2014a, p.314).

Para Helena Callai (2012, p.77), é no lugar “que as coisas acontecem e podem ser percebidas e reconhecidas”, mas se engana aquele que o entende em si mesmo, circunscrito apenas aos seus limites físicos e visíveis. Como procura explorar Milton Santos (2012a, p.156), “Hoje, cada vez mais, os lugares são condição e suporte de relações globais que, sem eles (lugares), não se realizariam, e o número é muito grande”. Se esta posição, numa desatenta aproximação, pode parecer generalista, David Harvey (2005, p.05) auxilia em sua compreensão ao

dinheiro como mercadoria-padrão, universalização das finanças e das dívidas, universalização do modelo de utilização dos recursos por meio de uma universalização relacional das técnicas, universalização do trabalho, isto é, do mercado do trabalho e do trabalho improdutivo, universalização do ambiente das firmas e das economias, universalização dos gostos, do consumo, da alimentação. Universalização da cultura e dos modelos de vida social, universalização de uma racionalidade a serviço do capital, erigida em moralidade igualmente universalizada, universalidade de uma ideologia mercantil concebida do exterior, universalização do espaço, universalização da sociedade tornada mundial e do homem ameaçado por uma alienação total” (SANTOS, 2014b, p.18).

explicar que o capital - inserido num modo de produção capitalista estendido à escala planetária, orientado para o crescimento – se sustenta também sob expansão geográfica, ou seja, ele pode ser exportado para outros lugares, tanto possuidores de relações capitalistas já estabelecidas (entre lugares) como também para aqueles lugares desprovidos de investimentos, não integrados de maneira expressiva no circuito das trocas e relações do capital, gerando nestes verdadeiras revoluções que alteram substancialmente as relações espaciais e as características que antes definiam o próprio lugar⁹⁴. Disto se infere que, no momento subsequente,

*new networks of places (constituted as fixed capital embedded in the land) arise, around which new territorial divisions of labour and concentrations of people and labour power, new resource extraction activities and markets form. The geographical landscape that results is not evenly developed but strongly differentiated. 'Difference' and 'otherness' is produced in space through the simple logic of uneven capital investment and a proliferating geographical division of labour (HARVEY, 2005, p.05, grifo do autor)*⁹⁵.

Em Milton Santos (2012a, p.158-159), por sua vez, o lugar é definido “como funcionalização do mundo (...)” sendo que “cada lugar se define tanto por sua existência corpórea, quanto por sua existência relacional. É assim que subespaços existem e se diferenciam uns dos outros”. Pensando em termos geográficos, pode-se dizer que “Fora dos lugares, produtos, inovações, populações e dinheiro, por mais concretos que pareçam, são abstrações. A definição conjunta e individual de cada um depende de uma dada localização” (SANTOS, 2014a, p.132), sendo também o lugar, essencialmente, uma construção social; neste sentido, ele “é repleto de história e com processos historicamente situados num tempo e num espaço, que pode ser o recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independente” (CALLAI, 2000, p.85).

⁹⁴ - “Quando todos os lugares foram atingidos, de maneira direta ou indireta, pelas necessidades do processo produtivo, criam-se, paralelamente, seletividades e hierarquias de utilização, com a concorrência ativa ou passiva entre os diversos agentes. Donde uma reorganização das funções entre as diferentes frações do território. Cada ponto do espaço torna-se, então, importante, efetiva ou potencialmente. Sua importância decorre de suas próprias virtualidades, naturais ou sociais, preexistentes ou adquiridas segundo intervenções seletivas. Como a produção se mundializa, as possibilidades de cada lugar se afirmam e se diferenciam em nível mundial” (SANTOS, 2014b, p.32).

⁹⁵ - “Surgem novas redes de lugares (constituídos como capital fixo embutido na terra), em torno das quais se formam novas divisões territoriais do trabalho e concentrações de pessoas e de força de trabalho, novas atividades de extração de recursos e mercados. A paisagem geográfica resultante não é uniformemente desenvolvida, mas, ao contrário, é fortemente diferenciada. A “diferença” e a “alteridade” são produzidas no espaço através da lógica simples de investimento desigual de capital e de uma proliferação da divisão geográfica do trabalho” (tradução nossa).

Dos pressupostos levantados por HARVEY (2005, p.06-07), cabe fazer menção, para o dialogo presente, ao fato de que houve recentemente um aumento da importância do lugar no interior da análise geográfica, pois dos anos de 1970 ao presente, as relações espaciais se modificaram substancialmente, dadas as mudanças nos termos da acumulação de capital ao nível mundial – com peso ao processo de financeirização da economia. -, com sérias implicações sobre os lugares, que agora passam a ter uma nova localização relativa; no seio deste movimento, a diminuição dos custos como o dos transportes alteraram partes elementares do processo produtivo, trazendo para um novo patamar a produção das mercadorias, sua comercialização, circulação, seu *marketing*, etc., aumentando em muito a mobilidade do capital e também a vulnerabilidade dos lugares - o que se expressa no processo de decadência de centros outrora importantes e estabilizados como Detroit, Liverpool, etc.; os lugares passam, no período atual, a disputar pelos capitais internacionais, ganhando importância neste processo vários elementos que podem servir de atrativo ou de repulsão aos investimentos, tais como as infraestruturas, a qualificação do trabalho, regulações políticas, etc., elevando a competitividade como a ordem do dia, com a “venda do lugar” ganhando destaque; o autor ainda pontua, ao final de seu raciocínio, que na dificuldade destes capitais (de grande volume) encontrarem projetos rentáveis aos seus investimentos, aumenta-se também a criação de lugares especulativos, tornando ainda mais insano o processo de venda dos lugares⁹⁶.

Para SANTOS (2014c, p.107, grifo nosso), “Pessoas com as mesmas virtualidades, a mesma formação, até mesmo o mesmo salário têm valor diferente segundo o lugar em que vivem: *as oportunidades não são as mesmas*”, pois os lugares autorizam, com maior ou menor intensidade, os vetores da modernização,

⁹⁶ - Para HARVEY (2005, p.07) “*The concern to preserve a good business environment or to realize a profit from speculative development dominates. Interplace competition is not simply about attracting production, however. It is also about attracting consumers through the creation of a cultural centre, a pleasing urban or regional landscape, and the like. Investment in consumption spectacles, the selling of images of places, competition over the definition of cultural and symbolic capital, the revival of vernacular traditions associated with places, all become conflated in interplace competition*” (A preocupação de preservar um bom ambiente de negócios ou de se realizar um lucro a partir do desenvolvimento especulativo domina. Entretanto, a competição entre lugares não é sobre simplesmente atrair a produção. É também sobre a atração de consumidores através da criação de um centro cultural, de uma agradável paisagem urbana ou regional, e assim por diante. Investimento no consumo de espetáculos, a venda da imagem dos lugares, competição sobre a definição do capital cultural e simbólico, o renascimento de tradições associadas à lugares, tudo isso se confunde com a concorrência) (tradução nossa).

do capital, e até mesmo da cidadania. Mas o lugar não altera sua lógica de maneira homogênea, passiva, aberta em plenitude aos novos ventos, pois tanto “Os lugares diferenciam pela maneira como os fatores internos resistem aos externos, determinando as modalidades do impacto sobre a organização preexistente”, como “O arranjo de um lugar, pela aceitação ou rejeição do novo, vai depender da ação dos fatores existentes nesse lugar, quais sejam, o espaço, a política, a economia, o social, o cultural...” (SANTOS, 2014b, p.106).

Ainda neste debate, “Uma situação geográfica, ou seja, o que um lugar é, num determinado momento, sempre constitui o resultado de ações de diversos elementos, que se dão em diferentes níveis” (SANTOS, 2014b, p.103), sendo necessária muita cautela no trato dos elementos aos quais se destaca, pois, um descuido pode comprometer seriamente o próprio entendimento do espaço em sua constituição⁹⁷. Cabe ao professor, então, estimular o sujeito a “caracterizar o lugar em sua estrutura interna, contextualizá-lo, entender os seus limites, e especialmente, buscar explicações de por que as coisas acontecem e aparecem como ali estão” (CALLAI, 2000, p.89); há de se entender que

Trabalhando na escala mundial, sem correlação com os problemas espaciais que dizem respeito ao cotidiano do aluno, o estudo da geografia pode permanecer abstrato e o estudante não terá condições de compreender seu próprio espaço. Se, ao contrário, estudar o espaço geográfico da cidade ou do bairro em que mora e desconsiderar a relação com espaços de dimensões maiores, chegará a explicações restritas, insuficientes para a compreensão da totalidade daquele espaço (...) como vivemos em uma sociedade desigual do ponto de vista social e econômico, esse aspecto [a escala em que se trabalha] torna-se importante, já que cada parcela do espaço geográfico não se explica por si mesma (PONTUSCHKA, 1999, p.134-135).

Mas toda esta discussão, se não refletida com muito esforço, dedicação e atenção pelos docentes, pode simplesmente cair nas armadilhas de uma educação para a projeção, das aparências, onde o aluno exponha conceitos, mas não tenha raízes profundas naquilo que enuncia, não consiga pensar os conteúdos de maneira contextualizada e articulada. Não basta trazer os conceitos sem relacioná-los com escalas diferenciadas, pois, como contribui KAERCHER (2012, p.69), ao dissertar sobre o exemplo da paisagem, “Há uma associação entre ver e entender que não é

⁹⁷ - “A escala de análise ou a escala social de uma análise é significativa para a definição do evento, a sua localização geográfica, e o entendimento das relações e do trânsito necessário nos diversos níveis, para que não se corra o risco de fragmentar o espaço, analisá-lo isoladamente” (CALLAI, 2000, p.107).

automática”; o professor necessita de perceber, de compreender, de encontrar as fragilidades epistemológicas no momento de seu surgimento, para que não se naturalizem ao longo do processo de formação destes sujeitos, buscando então maneiras de envolver o aluno em situações de aprendizagem que as supere, as explore, que construam um contexto onde o professor seja o mediador - nunca o ator principal - deste processo, num movimento que instigue a própria aprendizagem, desenvolva a importância de se aprender a pensar, estimule o agir, o decidir, de maneira que todo o trabalho se relacione com a vida daquele sujeito e dialogue – direta ou indiretamente - com o que lhe aparece diante dos olhos e dos sentidos; daí a importância, neste processo, de se valorizar o conceito de lugar nas situações de aprendizagem⁹⁸.

A ideia de “Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com os outros saberes (do professor, de outros interlocutores) o seu conhecimento” (CALLAI, 2000, p.93). O trabalho do professor necessita, ainda, desde o seu primeiro instante, engendrar a tomada de consciência de que ali, diante de seus olhos e se relacionando com suas escolhas, está se dando a construção da individualidade⁹⁹ destes sujeitos que, ao longo dos tempos, sustentará decisões, direcionamentos, críticas, a interação com a sociedade e com o mundo, numa trama subjetiva e complexa que fornece suporte às mais diversas esferas e dimensões da vida em sua infinitude. E isto, vale lembrar, não é simples, homogêneo, linear, não se circunscreve à escola, não está contido em manuais e não se implanta: se estimula o florescimento em suas especificidades.

⁹⁸ - “(...) acima de tudo, é fundamental que se considere que *a aprendizagem é um processo do aluno*, e as ações que se sucedem devem necessariamente ser dirigidas à construção do conhecimento por esse sujeito ativo (...) o aluno precisa assumir o papel de querer aprender, ter perguntas a fazer, e não simplesmente esperar que o professor fique falando, ouvir simplesmente” (CALLAI, 2000, p.93, grifo nosso).

⁹⁹ - “A individualidade é uma conquista demorada e sofrida, formada de heranças e aquisições culturais, de atitudes aprendidas e inventadas e de formas de agir e de reagir, uma construção que, ao mesmo tempo, é social, emocional e intelectual, mas constitui um patrimônio privado, cujo valor intrínseco não muda a avaliação extrínseca, nem a valoração objetiva da pessoa, diante de outro olhar” (SANTOS, 2000).

5 CONCLUSÃO

O estudo de caso explorado no presente trabalho apontou uma situação que não se circunscreve aos sujeitos referidos, sendo uma realidade encontrada em muitos alunos de diversas escolas do contexto brasileiro. A exposição de um conhecimento geográfico fragmentado, disperso, despossuído de premissas epistemológicas básicas demonstra os contornos daquilo que Nestor Kaercher identificara como um “pastel de vento”, ou seja, aquele conhecimento geográfico destituído dos fundamentos elementares para a compreensão e a intervenção no mundo presente sob o ponto de vista específico da geografia. Este problema grave, com danos severos para o indivíduo e às coletividades – entendendo o conhecimento referido como primordial para elementos como a construção do raciocínio geográfico; ao entendimento de contexto, de sua situação; na compreensão dos problemas concernentes à espacialidade dos fenômenos; à leitura do espaço geográfico; para a identificação dos traços e das possibilidades existentes no lugar ao qual se insere e de seus vínculos e relações com outras escalas geográficas; para sua consciência sobre a dimensão geográfica das relações entre seres humanos (e também a naturalização das desigualdades por estes) e destes com o meio; para suas escolhas cotidianas; para sua organização e interação no interior da vida social; e, acima de tudo, para a edificação de sua cidadania -, põe em relevo a indispensabilidade do trato epistemológico no interior dos conteúdos e das situações de aprendizagem em geografia, de maneira a se explorar os limites e as potencialidades dos conceitos existentes, visando uma internalização consciente por parte do aluno, instrumentalizada, uma apropriação verdadeiramente aplicável, que potencialize também o desenvolvimento do saber próprio do discente e que dialogue, de fato, com sua vida cotidiana e seus problemas reais.

Surge então no horizonte da reflexão geográfica e da prática docente à necessidade de se buscar diferentes maneiras de se fazer geografia, de modo a ampliar a apropriação do conhecimento geográfico dentro de suas verdadeiras possibilidades, de forma a aproximar os sujeitos inseridos neste século XXI - momento histórico da informação basicamente em tempo real e de ascensão da técnica a um patamar de desenvolvimento inimaginável – do que de mais valioso

existe neste saber. Emerge o desafio da realização de uma prática cujo resultado auxilie no exercício intelectual de problematização das situações que a vida contemporânea apresenta, capazes de apontar caminhos quando confrontados com os questionamentos que surjam de um mundo em permanente transformação. O conceito de lugar demonstra-se, neste sentido, de potencial que não deve ser ignorado no interior de uma educação geográfica, pois ele permeia a possibilidade do ensino com conteúdos de fora da escola, em situações concretas para aqueles sujeitos, trazendo aproximações importantes para o processo de apropriação do conhecimento geográfico ao tratar tanto com os pressupostos advindos da teoria, como com a experiência direta dos indivíduos, cabendo ao professor estabelecer este diálogo e incentivar esta busca por meio de estratégias e problemas devidamente teorizados e contextualizados.

É igualmente necessária a superação e a resignificação da instituição escolar nos moldes em que se situa hoje, ainda fortemente caracterizada por vários dos seus pressupostos seculares, de base na Revolução Industrial, em muito ultrapassados e desestimuladores da busca pelo conhecimento (tais como o seu “sinal de fábrica”, o “disciplinamento”, os horários e as regras rígidas, as punições, a privação sensorial, o silêncio como regra, a competição por notas, por reconhecimento, o nivelamento de sujeitos complexos e diferenciados, a condição do aluno “como mais um” no interior do sistema educacional, etc.), dificultando ainda mais o trabalho docente de sociabilização, de desenvolvimento da individualidade, da autonomia, da criticidade, de compreensão das defasagens e dos caminhos para a sua superação no interior de um projeto caótico, ineficiente, que enxerga unidade e vislumbra resultados onde tudo colabora para sua não ocorrência, num contexto de abandono e de grandes carências que é o da educação brasileira – em pleno desmonte neoliberal, diga-se de passagem.

Não se pode, atentando às possibilidades futuras, dispensar os objetos e fenômenos existentes no entorno, pois as condições para a realização do amanhã estão, também, em algum grau e medida, no tempo e no espaço presentes, mesmo que imbricadas ou escamoteadas na reprodução e manutenção das condições do hoje. O salto em direção ao futuro se dá, de certa forma, sobre o que existe, sobre o possível, e negar as formas materiais e a vida que as preenche no agora no início do raciocínio é minar um projeto de transformação antes mesmo de sua possibilidade

de realização. Os sujeitos repousam sobre uma materialidade, falam determinado(s) idioma(s), possuem relações socioespaciais próprias, vivem em território(s) específicos sob a égide de um Estado com determinadas características de organização política, recursos, meios de produção e garantias para com seus cidadãos, elementos estes construídos no bojo de determinadas condições históricas e geográficas que, quando desnudadas e trabalhadas sob suas especificidades constitutivas, em muito contribuem para o entendimento da conformação de diversos problemas hoje enraizados e naturalizados – indo de encontro à conscientização e às possibilidades existentes para a superação destes.

O ensino no contexto brasileiro, desde os primeiros registros documentados da prática docente pelos jesuítas, aparece diferenciando o que deveria ser destinado ao colono e ao índio. A geografia nasce, enquanto conhecimento transmitido, em caráter de apropriação basicamente exclusiva das classes dirigentes. O ensino de geografia (dissimulado, retalhado, ideologizado), nos moldes da educação de massa, se diferencia substancialmente daquela geografia dos Estados maiores (a “verdadeira”, de conteúdo político, de ações planejadas e orientadas minuciosamente sobre espaços e territórios específicos). Qual é afinal o medo da difusão do saber? Qual o receio do debate de ideias? Por que, para o caso da geografia, há tantos esforços históricos de escamoteamento do que nesta se constitui de mais eficiente? Por que a “tradição seletiva” ainda se faz tão presente nas salas de aula dos dias atuais?¹⁰⁰

A presente argumentação se desenvolveu com vistas a responder estas perguntas, tomando por referência uma educação geográfica que não apenas busque situar o indivíduo no mundo ao qual ele está inserido, que o exponha a importância da relação entre sociedade e natureza – expressa diretamente nas suas necessidades mais elementares como o morar, se alimentar, viver, etc. -, elementos

¹⁰⁰ - Yves Lacoste (1974, p.270-273) debate precisamente, num subcapítulo de nome “É no nível da sociedade que se situa o bloqueio da reflexão sobre o Espaço”, que o próprio Estado hoje contribui de maneira decisiva no não amadurecimento das discussões sobre o Espaço, pois quando o utilizam, o fazem em “referência a um certo espaço de conceptualização, o que corresponde, não ao tamanho de um território, mas às estruturas do aparelho de Estado”. Indo além, “o espaço parece inocente”, pois “Tudo se passa como se os problemas ideológicos e políticos que estão ligados aos do espaço tivessem tal grau de gravidade (e não podemos, por ora, dar-nos conta disso) que a clausura epistemológica – esta recusa inconsciente e coletiva de refletir, a propósito do Espaço – foi e ainda permanece muito mais forte do que a que visava aos problemas do Tempo, embora estes problemas coloquem em questão o destino de cada um de nós”.

estes também importantes, mas fundamentalmente que o instigue a pensar o mundo nos termos de uma produção e apropriação desigual do espaço – hoje entendida à escala planetária -, disputada incessantemente por diferentes classes sociais, assentada na competição entre os indivíduos, na acumulação de capital, no mercado e no dinheiro como fundamentos da vida social contemporânea, que se sustenta sob o ofuscamento de uma outra sociedade possível e, acima de tudo, em vias de expandir as diretrizes deste modo de produção capitalista aos diferentes recantos da vida social, quadro desenhado por pelo menos alguns séculos quando se toma por referencial o momento presente.

É no seio da geografia radical que se possibilita a incorporação da dialética, da contradição e da não aceitação de uma verdade absoluta, que se reinsere o sujeito como ser histórico, social, envolto em suas escolhas que possuem também sua dimensão política. Ela trabalha a fragilidade dos discursos “neutros”, e o papel do sujeito nas tramas da construção do conhecimento, que jamais deve ser negligenciado. Hoje, na era do capital financeiro, de endeusamento do positivismo e da neutralidade científica, da modernização apenas vista enquanto positividade, da objetividade como fundamento primeiro do conhecimento dos fenômenos, o exercício de crítica se faz quase um ato heroico, numa sociedade que naturalizou a existência da fome, da miséria, do pagamento do viver a prazo, que inverteu suas contradições em nome de sua perpetuação e manutenção que, em muito é irracional, mas que faz dessa irracionalidade uma leitura unidirecional, inequívoca, linear e evolutiva. Toda essa irracionalidade não se daria como fábula sem o suporte fiel da tecnologia e da ciência, das quais o capitalismo auxiliou no desenvolvimento ao limite, e hoje cobra seu retorno. A vida é deturpada, condenada a ser vivida para outro, e as relações de cooperação – que no seu sentido verdadeiro diminui o tempo e aumenta o potencial e o alcance do trabalho para todos os colaboradores - são logo esmaecidas no mundo do ser humano contra sua própria espécie. É aí que deve se situar uma educação geográfica verdadeira, no encontro das formas de reaproximar o ser humano da consciência de sua condição social, viabilizando o desmantelamento do estranhamento pela aproximação, pela compreensão, desmistificando e desnudando os impactos de todas estas escolhas perversas inscritas no espaço geográfico.

O aluno necessita compreender o caráter universal, condicionante, condicionado e condicionador do espaço, que se constitui como um conceito dotado de imensa potencialidade no que tange a interpretação das condições da própria vida sobre o planeta terra e suas relações – elemento indispensável para sua ação. Não apenas o espaço do capital, dos não-lugares, da localização ou da circulação devem ser postos em relevo, mas também aqueles das novas possibilidades, onde o humano é revalorizado em sua plenitude, com suas garantias fundamentais atendidas independentemente de sua posição no interior da vida social, com suas potencialidades instigadas, irrigadas, possuidoras de caminhos e estímulos ao seu pleno acontecer; É para o mundo do possível que a educação geográfica deve projetar seus passos, para a transformação desta realidade movente rumo à condições verdadeiramente humanas no ecúmeno.

REFERÊNCIAS

ACTIONABLE ANALYTICS FOR THE WEB (ALEXA). *Top Sites in Brazil* (Online). 2016. Disponível em: <www.alexa.com/topsites/countries/BR>. Acesso em 26 de Junho de 2016.

ALMEIDA, A. C. de; GAMA, A. Geografia, conhecimento do espaço e cidadania. In: ALMEIDA, A. C. de; OLIVEIRA, J. M. P. de; FERREIRA, L.; MASSANO, A. J. (Coord.). *Fragmentos de um retrato inacabado: A Geografia de Coimbra e as metamorfoses de um país*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra - Centro de Estudos Geográficos, 2003. p.85-89. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/12977>>. Acesso em 24 de maio de 2016.

ANDRADE, M. C. de. A contribuição de Humboldt e de Ritter; Friedrich Ratzel e a Geografia do poder; Por uma geografia libertária – Reclus e Kropotkin. In: *Geografia Ciência da Sociedade: Uma introdução à análise do pensamento geográfico*. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1987, p.50-62.

ANDRADE, M. C. de. O pensamento geográfico e a realidade brasileira. In: SANTOS, M. (Org.). *Novos rumos da geografia brasileira*. 4. ed. Coleção Geografia: Teoria e Realidade, n.9. São Paulo: HUCITEC, 1996. p. 181-201.

ARENDT, H. A crise na educação [traduzido de *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, New York: Viking Press, 1961, pp. 173-196]. In: *Entre o Passado e o Futuro*. v. 6, p.221-247, 1979.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292p.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 9 de dezembro de 2016.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes norteadoras da educação em nível nacional e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 9 de dezembro de 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA (SEMTEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM)*, v. 1 – Bases Legais e v.4 – Ciências Humanas e suas Tecnologias, Brasília, MEC/SEMTEC, 2000. Disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em 09 de dezembro de 2016.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?. In: *Terra Livre*, São Paulo, n.16, p.133-152, 1º Sem./2001.

CALLAI, H. C. Educação geográfica: ensinar e aprender geografia. In: CASTELLAR, S. M. V.; MUNHOZ, G. B. *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012. p.73-88.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. (Org.). *Ensino de geografia: praticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000. p.83-134.

CAPEL, H.; URTEAGA, L. *Las nuevas geografías*. 1. ed., 3. reimpr. Barcelona: SALVAT EDITORES S. A., 1984.

CHRISTOFOLETTI, A. As perspectivas dos estudos geográficos. In: CHRISTOFOLETTI, A. (Org.). *Perspectivas da Geografia*. 2. ed. São Paulo: Difel, 1985. p.11-36.

CLARKE, G. *The Photograph*. Oxford, New York: Oxford University Press, 1997.

CONTI, J. B. A Geografia física e as relações sociedade-natureza no mundo tropical. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). *Novos caminhos da geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p.09-26.

CORRÊA, R. L. Espaço, um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, I. E. de; CORRÊA, R. L.; GOMES, P. C. da C. (Org.). *Geografia: Conceitos e Temas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 15-47.

COTIA (SP). Prefeitura de Cotia. História (online). [s./d.]. Disponível em: <www.cotia.sp.gov.br>. Acesso em 13 de Junho de 2016.

DEMANGEON, A. Uma definição da Geografia Humana [retirado do livro *Problèmes de Géographie Humaine*, Paris, Librairie Armand Colin, 1952]. In: CHRISTOFOLETTI, A. (Org.). *Perspectivas da Geografia*. 2. ed. São Paulo: Difel, 1985. p. 49-58.

DOWBOR, L. A captura do poder pelo sistema corporativo. In: *Ladislau Dowbor* (online), 03 de Junho de 2016, 11p. Disponível em: <http://dowbor.org/blog/wp-content/uploads/2016/06/Dowbor_A-captura-do-poder-pelo-sistema-corporativo.pdf>. Acesso em 05 de Junho de 2016.

EHNERT, S. Uma geografia reproduzida ou uma geografia crítica do espaço? Um olhar sobre os alunos em conclusão do ensino médio em Cotia. *Relatório Final de Iniciação Científica*, São Paulo, Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade de São Paulo, 31 de julho de 2014. 53p.

EHNERT, S. O processo de ocupação e urbanização da Área-Tipo. *Relatório Final de Iniciação Científica*, São Paulo, Núcleo de Estudos da Violência, Universidade de São Paulo/Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 31 de Março de 2016, 180p.

EMPRESA PAULISTA DE PLANEJAMENTO METROPOLITANO (EMPLASA). *Por dentro da Região Metropolitana de São Paulo*. São Paulo: SEDM, Junho de 2011. 77 slides, color. Acompanha texto. Disponível em: <<http://www.emplasa.sp.gov.br/emplasa/RMSP/rmsp.pdf>>. Acesso em 12 de setembro de 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIEDMAN, U. 12 Maps That Changed the World: Is there such a thing as a perfect map?. In: *The Atlantic* (Online), 30 de dezembro de 2013. Disponível em: <<http://www.theatlantic.com/international/archive/2013/12/12-maps-that-changed-the-world/282666/>>. Acesso em 15 de Agosto de 2016.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). Concurso Público para a Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo. In: *FGV Projetos* (Online). 2016. Disponível em: <<http://fgvprojetos.fgv.br/concursos/sme-sp>>. Acesso em 08 de Maio de 2016.

HAESBAERT, R. *Territórios alternativos*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense; São Paulo: Editora Contexto, 2002.

HARTSHORNE, R. *Propósitos e natureza da geografia*. 2. ed. São Paulo: HUCITEC/ Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural*. [trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves]. 17 ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, D. From 1848 to today's Rebel Cities. In: TV BOITEMPO. From 1848 to today's Rebel Cities - David Harvey, Fernando Haddad & Guilherme Wisnik (vídeo online). In: *Youtube*. Postado no canal em 19 de junho de 2015. Seminário Cidades Rebeldes, organizado pela Boitempo e pelo Serviço Social do Comércio (SESC), gravado em 12 de Junho de 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bx2Epp37NNI>>. Acesso em 13 de Junho de 2016.

HARVEY, D. From space to place and back again: Reflections on the condition of post modernity. In: BIRD, J.; CURTIS, B.; PUTNAM, T.; ROBERTSON, G.; TICKNER, L. (Eds.). *Mapping the Futures: Local Cultures, Global Change* (Ebook). Reino Unido, Taylor & Francis e-Library, 2005. p.02-29. ISBN 0-203-97778-5. Texto publicado pela primeira vez em 1993.

HARVEY, D. Neoliberalismo como destruição criativa. In: *InterfacEHS-Revista de Saúde, Meio Ambiente e Sustentabilidade* (online), v. 2, n. 4, p.01-30, 2007. Disponível em: <www.revistas.sp.senac.br/index.php/ITF/article/view/144/160>. Acesso em 07 de Agosto de 2016.

HARVEY, D. On the history and present condition of geography: an historical materialist manifesto. In: *The Professional Geographer*, v.36, n.1, p.1-11, fevereiro de 1984. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0033-0124.1984.00001.x/abstract>>. Acesso em 07 de Agosto de 2016.

HARVEY, D. *Rebel Cities: From the Right to the City to the Urban Revolution*. Londres/Nova York: Verso, 2012. 187p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2010* (online). Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em 03 de junho de 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cotia. In: *Cidades* (online). 2016. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/FNH>>. Acesso em 13 de Junho de 2016.

JAMES, P. E.; JONES, C. F. O campo da Geografia. [trad. D. Celme Santos]. In: *Boletim Geográfico*, ano XVII, n.153, Rio de Janeiro, Conselho Nacional de Geografia, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Nov./Dez. de 1959. p.609-619.

KAERCHER, N. A. A geografia como Midas é um obstáculo e um dos desafios de nossa docência. In: CASTELLAR, S. M. V.; MUNHOZ, G. B. (Orgs.). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012. p.57-72

KOWARICK, L. *Viver em risco: Sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil*. São Paulo: ed. 34, 2009. 320p.

KROPOTKIN, P. What Geography ought to be - [primeiramente publicado em *The Nineteenth Century*, XXI, Londres, Dezembro de 1885]. In: *Antipode*. v.10-11, n.6, 1978. p.06-15.

KUCZYNSKI, P. Pawel Kuczynski Collection. In: *Pictorem* (Online). 2016. Disponível em: <<http://www.pictorem.com/collectioncat.html?author=Pawel+Kuczynski>>. Acesso em 05 de dezembro de 2016.

LACOSTE, Y. A Geografia. In: CHÂTELET, F. (Org.). *História da Filosofia: Ideias, Doutrinas*. v.07. A Filosofia das Ciências Sociais: de 1860 aos nossos dias. [trad. Hilton Ferreira Japiassú]. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974. p. 221-274.

LACOSTE, Y. *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 4. ed. [trad. Maria Cecília França]. Campinas, SP: Papirus, 1997.

LACOSTE, Yves. *An illustration of geographical warfare: bombing of the dikes on the Red River, North Vietnam**. In: *Antipode*, v. 5, n. 2, p. 1-13, 1973.

LENCIONI, S. *Região e Geografia*. 1.ed. 3. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

LIRA, L. A. de. Vidal de la Blache historiador. In: *Confins* (Online), n.21, 20 de Agosto 2014. Disponível em: <<http://confins.revues.org/9636>>. Acesso em 28 de novembro de 2016.

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. [trad. Giasone Rebuá]. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1973.

MARTINS, J. de S. São Paulo: metrópole da modernidade vacilante. In: *Ponto Urbe* (online). n.18, Jul. 2014., 15p. Disponível em: <[https://](https://pontourbe.revues.org/3042)

Acesso em 02 de Agosto de 2016. A imagem “A pausa que refresca” foi tirada pelo autor nos anos de 2000.

MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. [Tradução por Jesus Ranieri da edição alemã: *Ökonomisch-philosophische Manuskripte*, Marx-Engels Gesamtausgabe (MEGA), I, 2, Berlim: Dietz Verlag, 1982]. 1.ed., 2. reimpr. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. Originalmente, os manuscritos foram escritos no ano de 1844, em Paris.

MELO, A. de Á.; VLACH, V. R. F.; SAMPAIO, A. C. F. História da Geografia Brasileira: continuando a discussão. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (COLUBHE), 2006, Uberlândia, MG. *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação* (online). UFMG/Uberlândia: COLUBHE 06, 2006. p. 2683-2694. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/239AdrianyMelo_VaniaRubia.pdf>. Acesso em 01 de dezembro de 2016.

MEYER, M. Os sites mais acessados do Brasil e do Mundo em 2015. In: *Oficina da net* (online), postado em 01 de Janeiro de 2016. Disponível em: <www.oficinadanet.com.br/post/15701-os-sites-mais-acessados-do-brasil-e-do-mundo-em-2015>. Acesso em 20 de Junho de 2016.

MEYER, R. M. P.; GROSTEIN, M. D.; BIRDEMAN, C. *São Paulo Metrópole*. São Paulo: EDUSP/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

MORAES, A. C. R. Introdução. In: MORAES, A. C. R. (Org.); *Ratzel*. São Paulo: Ática S. A., 1990. p.7-30. Coleção Grandes Cientistas Sociais, n.59, Coordenação por Florestan Fernandes.

MORAES, A. C. R. *Geografia: pequena história crítica*. 20.ed. São Paulo: Annablume, 2005a. 152p.

MORAES, A. C. R. *Ideologias geográficas*. 5.ed. São Paulo: Annablume, 2005b. 158p.

MORAES, A. C. R. Geografia, Interdisciplinaridade e metodologia. In: *GEOUSP* (online), São Paulo, v.18, n.1, p.9-39, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/geousp/article/viewFile/81075/84723>>. Acesso em 13 de outubro de 2016.

MORAES, A. C. R. *Território e História no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Annablume, 2005c. 154p.

MORAES, A. C. R.; COSTA, W. M. da. *Geografia Crítica: A Valorização do Espaço*. 3.ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.

OLIVEIRA, A. U. de. Ensino de geografia: horizontes no final do século. In: *Boletim Paulista de Geografia*, n.72, p.3-28, 1994.

OLIVEIRA, A. U. de. Geografia e ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de (Orgs.). *Reformas no mundo da educação: Parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p.43-67.

OLIVEIRA, M. P. de. Geografia, globalização e cidadania. In: *Terra Livre*, São Paulo, n.15, p.155-164, 2000. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/366/348>>. Acesso em 01 de Julho de 2016.

PONTUSCHKA, N. N. A Formação Geográfica e Pedagógica do Professor. In: SILVA, J. B. da; LIMA, L. C.; DANTAS, E. W. C. (Orgs.). *Panorama da geografia brasileira II*. São Paulo: Annablume, 2006. p.269-279.

PONTUSCHKA, N. N. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). *Novos caminhos da geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p.111-142.

PONTUSCHKA, N. N. Geografia, representações sociais e escola pública. In: *Terra Livre*, São Paulo, n.15, p.145-154, 2000. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/365/347>>. Acesso em 01 de Julho de 2016.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Reflexões sobre Geografia e Educação: notas de um debate. In: *Terra Livre*, n.2, 1987. p.9-42. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/42/43>>. Acesso em 02 de Julho de 2016.

RATZEL, F. Geografia do Homem (Antropogeografia). In: MORAES, A. C. R. (Org.); *Ratzel*. São Paulo: Ática S. A., 1990. p.32-107. Coleção Grandes Cientistas Sociais, n.59, Coordenação por Florestan Fernandes. Tradução feita por Fátima Murad da edição italiana, "*Geografia dell'uomo*", de 1914 (Turim, ed. Fratelli Bocca). O lançamento do primeiro volume desta obra se dá no ano de 1882, com o segundo volume vindo ao público no ano de 1891 (com algumas alterações no primeiro volume), ambos originalmente lançados em alemão.

RIVERA, J. A. S. Los desafíos contemporáneos de la educación geográfica. In: *Revista Brasileira de Educação em Geografia*. Campinas, v.2, n.4, p.40-64, jul./dez. 2012. Disponível em: <www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/download/106/77>. Acesso em 16 de Junho de 2016.

ROCHA, G. O. R. da. *A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)*. 1996. 297p. [Dissertação]. Mestrado em Educação: supervisão e currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

ROCHA, G. O. R. da. Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). In: *Presença: Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente*. n.12, v.2, p.01-12, Dezembro de 1998. Disponível em: <www.revistapresenca.unir.br/artigos_presenca/12genyltonodilonregodarocha_geografianocurriculoescolar.pdf>. Acesso em 01 de Julho de 2016.

ROCHA, G. O. R. da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. In: *Terra Livre*, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000. Disponível em: <www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/364/346>. Acesso em 01 de Julho de 2016.

p.7-18. Disponível em: <www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/download/101/100>. Acesso em 06 de Junho de 2016.

SANTOS, M. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4.ed., 8.reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014a.

SANTOS, M. *A Urbanização Brasileira*. 5.ed., 3. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013a.

SANTOS, M. *Da Totalidade ao Lugar*. 1.ed., 2.reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012a. 176 p.

SANTOS, M. Geography in the Late Twentieth Century: New Roles for a Threatened Discipline. In: *International Social Science Journal*, v.36, n.4, p.657-672, 1984.

SANTOS, M. *Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia*. 6. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014b. 136 p.

SANTOS, M. *Metrópole Corporativa Fragmentada: O caso de São Paulo*. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. 136p.

SANTOS, M. Novos rumos para a Geografia brasileira. In: SANTOS, M. (Org.). *Novos rumos da Geografia brasileira*. 4.ed. Coleção Geografia: Teoria e Realidade, n.9. São Paulo: HUCITEC, 1996a. p.209-219.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014c. 176p.

SANTOS, M. Para que a Geografia mude sem ficar a mesma coisa. In: *Boletim Paulista de Geografia*. n.59, São Paulo, outubro de 1982. p.05-22.

SANTOS, M. *Pensando o espaço do homem*. 5. ed., 3. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012b. 96 p.

SANTOS, M. Por uma Geografia Cidadã: Por uma epistemologia da existência. In: *Boletim Gaúcho de Geografia*, n.21, Porto Alegre, Agosto 1996b, p.7-14.

SANTOS, M. *Por uma Geografia Nova: Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*. 6. ed., 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012c. 285 p.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Record. 2001

SANTOS, M. Ser Negro no Brasil de Hoje. In: *Folha de São Paulo*, São Paulo, 07 maio 2000, +mais!. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0705200007.htm>>. Acesso em 05 de dezembro de 2016.

SANTOS, M. *Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-científico-informacional*. 5.ed., 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013b. 176 p.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. 9.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Record. 2006.

SILVEIRA, M. L. Geografia e mundo contemporâneo: pensando as perguntas significativas. In: *Boletim Campineiro de Geografia*, v.2, n.2, p.205-219, 2012. Disponível em: <<http://agbcampinas.com.br/bcg/index.php/boletim-campineiro/article/viewFile/66/2012v2n2-Silveira>>. Acesso em 01 de Julho de 2016.

SINGER, P. *O capitalismo: sua evolução, sua lógica e sua dinâmica*. São Paulo: Moderna, 1987.

SODRÉ, N. W. Formação da Geografia. IN: *Introdução à Geografia* (Geografia e Ideologia). 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1987. p.13-36.

SOUSA NETO, M. F. de. Geografia nos trópicos: história dos naufragos de uma jangada de pedras. In: *Terra Livre*, São Paulo, n.17, 2º semestre/2001. p.119-138.

SOUZA, M. A. A. de. Geografias da desigualdade: globalização e fragmentação. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A. de; SILVEIRA, M. L. (Orgs.). *Território - Globalização e Fragmentação*. 4.ed. São Paulo: HUCITEC, 1998. p. 21-28.

UNITED NATIONS (UN). *World Urbanization Prospects: The 2014 revision, highlights*. Department of Economic and Social Affairs, Population Division (ST/ESA/SER.A/352), 2014. Disponível em: <<http://esa.un.org/unpd/wup/highlights/WUP2014-highlights.pdf>>. Acesso em 01 de Julho de 2016.

UNIVERSO ONLINE (UOL). *Homepage* (online). Disponível em: <www.uol.com.br>. Acesso em 20 de Junho de 2016, às 22 horas e 56 minutos do horário de Brasília.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino de geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999. p.14-34.

VESENTINI, J. W. *Repensando a Geografia escolar para o Século XXI*. São Paulo: Plêiade, 2009.

VIDAL DE LA BLACHE, P. As características próprias da Geografia [Transcrito dos Annales de Géographie, v.22, n.124, de 1913. Título do original: "Des Caractères distinctifs de la Géographie"]. IN: CHRISTOFOLETTI, A. (Org.). *Perspectivas da Geografia*. 2.ed. Rio Claro, SP: Difel S/A, 1985

VIDAL DE LA BLACHE. *Princípios de Geografia Humana* [trad., notas e prefácio por Fernandes Martins]. 2.ed. revisada. Lisboa: Edições Cosmos, 1954. Livro póstumo originalmente publicado em 1921, em Paris, contando com o trabalho de organização realizado por Emmanuel De Martonne.

WORDLE. *Advanced* (online). 2014. Software para geração de nuvem de palavras. Disponível em: <www.wordle.net/advanced>. Acesso em 20 de Agosto de 2016.