

COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO

GEOGRAFIA

VOLUME 22

ENSINO FUNDAMENTAL

## COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO

- Vol. 1 – Matemática
- Vol. 2 – Matemática
- Vol. 3 – Matemática
- Vol. 4 – Química
- Vol. 5 – Química
- Vol. 6 – Biologia
- Vol. 7 – Física
- Vol. 8 – Geografia
- Vol. 9 – Antártica
- Vol. 10 – O Brasil e o Meio Ambiente Antártico
- Vol. 11 – Astronomia
- Vol. 12 – Astronáutica
- Vol. 13 – Mudanças Climáticas
- Vol. 14 – Filosofia
- Vol. 15 – Sociologia
- Vol. 16 – Espanhol
- Vol. 17 -- Matemática
- Vol. 18 – Ciências
- Vol. 19 – Língua Portuguesa
- Vol. 20 – Literatura
- Vol. 21 – História

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

---

Geografia : ensino fundamental / Coordenação, Marísia Margarida Santiago Buitoni . - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.  
252 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 22)

ISBN 978-85-7783-046-6

1.Geografia. 2. Ensino Fundamental. I. Buitoni, Marísia Margarida Santiago. (Coord.) II. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. III. Série.

CDU 51:373.3

---

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

# GEOGRAFIA

Ensino Fundamental

Brasília  
2010

## **Secretaria de Educação Básica**

### **Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para Educação Básica**

#### **Coordenação-Geral de Materiais Didáticos**

Andréa Kluge Pereira  
Cecília Correia Lima  
Elizangela Carvalho dos Santos  
Jane Cristina da Silva  
José Ricardo Albernés Lima  
Lucineide Bezerra Dantas  
Lunalva da Conceição Gomes  
Maria Marismene Gonzaga

#### **Equipe de Apoio Administrativo**

Gabriela Brito de Araújo  
Gislenilson Silva de Matos  
Neiliane Caixeta Guimarães  
Paulo Roberto Gonçalves da Cunha

#### **Coordenação da obra**

Marísia Margarida Santiago Buitoni

## **Autores**

Álvaro Luiz Heidrich  
Bernadete Beschorner Heidrich  
Cláudia Lúcia da Costa  
Dirce Maria Antunes Suertegaray  
Doralice Sátiro Maia  
Eduardo Campos  
Geovane Aparecida Puntel  
Gláucio José Marafon  
Helena Copetti Callai  
Luis Antonio Bittar Venturi  
Maíra Suertegaray Rossato  
Marli Graniel Kinn  
Maria Alice Venturi  
Marísia Margarida Santiago Buitoni  
Nelson Rego  
Olga Lucia C. de Freitas Firkowski  
Pedro Costa Guedes Vianna  
Roberto Verdum  
Rosselvelt José Santos

## **Leitoras Críticas**

Lana de Souza Cavalcanti  
Maria Eneida Fantin

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO  
PAULO – UNIFESP

Instituição responsável pelo processo  
de elaboração dos volumes

1) As opiniões, indicações e referências são de responsabilidade dos autores cujos textos foram publicados neste volume.

2) Em todas as citações foi mantida a ortografia das edições consultadas.

Tiragem 156.772 exemplares  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500  
CEP: 70047-900  
Tel.: (61) 2022 8419

# Sumário

APRESENTAÇÃO .....	7
INTRODUÇÃO .....	9
MARÍSIA MARGARIDA SANTIAGO BUITONI	
PRIMEIRA PARTE	
ESCOLA, NOVAS LINGUAGENS E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	
<i>Capítulo 1</i>	
Escola, cotidiano e lugar.....	25
HELENA COPETTI CALLAI	
<i>Capítulo 2</i>	
Ensino de Geografia e novas linguagens.....	43
ROSSELVELT JOSÉ SANTOS	
CLÁUDIA LÚCIA DA COSTA	
MARLI GRANIEL KINN	
<i>Capítulo 3</i>	
Representações culturais e educação para a cidadania: as cores de um povo .....	61
NELSON REGO	
SEGUNDA PARTE	
NOÇÕES E CONCEITOS BÁSICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA	
<i>Capítulo 4</i>	
Espaço geográfico e paisagem .....	77
ROBERTO VERDUM	
GEOVANE APARECIDA PUNTEL	

<i>Capítulo 5</i>	
Região e regionalização no currículo escolar .....	91
EDUARDO CAMPOS	
MARÍSA MARGARIDA SANTIAGO BUITONI	

<i>Capítulo 6</i>	
Reflexões sobre o estudo do território .....	113
ÁLVARO LUIZ HEIDRICH	
BERNARDETE BESCHORNER HEIDRICH	

<i>Capítulo 7</i>	
Escala: instrumento para a compreensão do mapa.....	137
PEDRO COSTA GUEDES VIANNA	

<i>Capítulo 8</i>	
Natureza: concepções no ensino fundamental de Geografia.....	153
DIRCE MARIA ANTUNES SUERTEGARAY	
MAÍRA SUERTEGARAY ROSSATO	

## TERCEIRA PARTE

### TEMAS E DEBATES CONTEMPORÂNEOS DA GEOGRAFIA

<i>Capítulo 9</i>	
Trabalho e indústria no século XXI .....	167
OLGA LUCIA CASTREGHINI DE FREITAS FIRKOWSKI	

<i>Capítulo 10</i>	
Cidade, relações cidade-campo e metropolização .....	183
DORALICE SÁTIRO MAIA	

<i>Capítulo 11</i>	
Campo, relações campo-cidade e luta pela terra .....	207
GLÁUCIO JOSÉ MARAFON	

<i>Capítulo 12</i>	
Escassez e conservação dos recursos naturais do planeta.....	227
LUIS ANTONIO BITTAR VENTURI	
MARIA ALICE VENTURI	

# Apresentação

A Coleção Explorando o Ensino tem por objetivo apoiar o trabalho do professor em sala de aula, oferecendo-lhe um material científico-pedagógico que contemple a fundamentação teórica e metodológica e proponha reflexões nas áreas de conhecimento das etapas de ensino da educação básica e, ainda, sugerir novas formas de abordar o conhecimento em sala de aula, contribuindo para a formação continuada e permanente do professor.

Planejada em 2004, no âmbito da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, a Coleção foi direcionada aos professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio e encaminhada às escolas públicas municipais, estaduais, federais e do Distrito Federal e às Secretarias de Estado da Educação. Entre 2004 e 2006 foram encaminhados volumes de Matemática, Química, Biologia, Física e Geografia: O Mar no Espaço Geográfico Brasileiro. Em 2009, foram cinco volumes – Antártica, O Brasil e o Meio Ambiente Antártico, Astronomia, Astronáutica e Mudanças Climáticas.

Agora, essa Coleção tem novo direcionamento. Sua abrangência foi ampliada para toda a educação básica, privilegiando os professores dos anos iniciais do ensino fundamental com seis volumes – Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Ciências, Geografia e História – além da sequência ao atendimento a professores do Ensino Médio, com os volumes de Sociologia, Filosofia e Espanhol. Em cada volume, os autores tiveram a liberdade de apresentar a linha de pesquisa que vêm desenvolvendo, colocando seus comentários e opiniões.

A expectativa do Ministério da Educação é a de que a Coleção Explorando o Ensino seja um instrumento de apoio ao professor, contribuindo para seu processo de formação, de modo a auxiliar na reflexão coletiva do processo pedagógico da escola, na apreensão das relações entre o campo do conhecimento específico e a proposta pedagógica; no diálogo com os programas do livro Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), com a legislação educacional, com os programas voltados para o currículo e formação de professores; e na apropriação de informações, conhecimentos e conceitos que possam ser compartilhados com os alunos.

*Ministério da Educação*

# Introdução

*Marísia Margarida Santiago Buitoni \**

Convém que o ensino acompanhe as transformações do globo. [...] a geografia é uma interrogação permanente do mundo. A evolução do ensino da geografia, nesse sentido, é facilitada pelos contactos de todo o gênero que tem a mocidade com os problemas de nossos dias. A conversação em família, o rádio, a televisão, os jornais, as atualidades cinematográficas mergulham os jovens, e às vezes até as crianças, nesse banho cotidiano de inquietação [ ]. Não é difícil ao professor aproveitar-se disso para animar o seu ensino. Os alunos encontrarão aí uma prova de que a vida não pára na porta da classe.

Pierre Monbeig

Pierre Monbeig, autor da reflexão destacada na epígrafe, lecionou no primeiro curso acadêmico de geografia criado no Brasil, nascido junto com a Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, em 1934. Durante o período em que permaneceu no País (1935-1946), formou uma geração de geógrafos e, além de se dedicar à docência e à pesquisa, escreveu artigos sobre o ensino da

---

\* Professora doutora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

geografia, como este citado, que conclamava o professor a refletir sobre seu trabalho e a “animar” suas aulas.

Por que o ensino da geografia necessitava de animação? Ao escrever seu texto, Monbeig deixou uma contribuição aos acadêmicos(as), recém-graduados(as) em geografia e professores que estavam preocupados em dar boas aulas e vencer a monotonia reinante na maior parte das escolas, inclusive aquelas reconhecidas por sua qualidade de ensino. Nessas instituições escolares, por meio de aulas expositivas, predominantemente, e em clima de rigorosa *disciplina, silêncio e ordem*, os docentes costumavam transmitir extensos conteúdos programáticos aos estudantes, priorizando os estudos da geografia geral (geografia física e humana) e da regional, no antigo curso ginásial, hoje anos finais do ensino fundamental.

Desde os anos iniciais do ensino fundamental, denominado ensino primário, a escola pública tinha por princípio fornecer e desenvolver bases sólidas para a vida. Na geografia, essa base incluía o estudo da orientação e localização geográfica, seguido de tarefas que solicitavam a feitura de cópias de mapas no papel manteiga, vegetal ou similar, para mentalizar a localização dos fenômenos existentes nos municípios e estados brasileiros.

Na etapa inicial da escolaridade, a Geografia do Brasil e a Língua Portuguesa, denominada “Língua Pátria”, eram disciplinas fundamentais no despertar do sentimento de identidade nacional. Por exemplo, enquanto os versos de Olavo Bilac apresentavam uma pátria fecunda, bela, singular e única – “Não verás nenhum país como este, imita na grandeza a Terra em que nasceste!”<sup>1</sup> – a geografia reforçava essa ideologia nacionalista e patriótica, apresentando textos que ressaltavam a grandeza da extensão territorial do País, a presença e variedade de seus minérios e belezas naturais, naturalizando a concepção basicamente social e política do Estado-Nação.

Assim, nas décadas de 1940, 1950 e 1960, os estudantes das escolas públicas deveriam saber “de cor e salteado”, os nomes dos

---

<sup>1</sup> O poema de Olavo Brás Martins dos Guimarães Bilac (1865-1918) intitulado “A Pátria” era declamado invariavelmente em todas as festividades escolares da época. Muitos alunos(as), como eu, vivenciaram esta experiência na escola estadual e ainda guardam esses versos e os de Gonçalves Dias na memória. No imaginário infantil havia uma certeza inabalável de que “as aves que aqui gorjeiam não gorjeiam como lá”.

estados e territórios do Brasil, das capitais brasileiras e dos países do mundo; os nomes dos afluentes das margens esquerda e direita dos principais rios brasileiros, entre outros saberes considerados relevantes. Era também necessário saber descrever as paisagens físicas do globo, os domínios fitogeográficos e as paisagens regionais do Brasil e de cada continente, identificando “os formigueiros humanos”, os grandes vazios populacionais, as concentrações econômicas, as áreas cultiváveis, enfim, o ecúmeno e seus limites. Mas era também imprescindível aprender a observar, detectar causas e consequências de forma objetiva; tentar ser neutro ao descrever situações, aparentando isenção de julgamento, valor ou ideologia.

Nesse contexto, o ensino da geografia fazia do território brasileiro o elemento central de seu conteúdo e ao valorizar sua dimensão e beleza possibilitava a substituição do sujeito pelo objeto (VLACH, 2004). Os estudos valorizavam o relevo, o clima, a vegetação e a hidrografia, restando pouco tempo para os estudos dos homens em sociedade, que eram os sujeitos que ocupavam, transformavam, produziam e reproduziam os espaços estudados.

Evidentemente, práticas pedagógicas centradas nos alunos e com preocupações renovadoras também conviviam com as práticas transmissivas e reprodutivistas destacadas até aqui. Escolas diferenciadas (escolas de aplicação, experimentais, vocacionais entre outras) desenvolviam métodos de observação e investigação da paisagem ou de uma região, por exemplo, a partir de excursões geográficas que mobilizavam os estudantes de maneira promissora para a observação da paisagem e interpretação do meio em que viviam. Hoje os estudos do meio são incentivados e valorizados como importante prática pedagógica na análise geográfica do campo e da cidade, por exemplo.

## **Transformações na escola e no ensino da geografia**

Vale lembrar que essas práticas pedagógicas da geografia em escolas tradicionais e renovadas sofreram transformações e interrupções nessa linha de ensino e pesquisa nos anos 1960, quando a sociedade brasileira passou a viver sob o comando da ditadura militar (1964-1985).

Legislações específicas aproximaram instituições educacionais do mercado e o ensino da geografia sofreu os efeitos de tal política. Licenciaturas curtas foram criadas e a geografia e a história tiveram seu ensino descaracterizado e ministrado como Estudos Sociais, com base na Lei Federal nº 5692/71. Essa reforma curricular trouxe um grande esvaziamento da qualidade de ensino, o que causou polêmicas e não aceitação por parte de instituições acadêmicas e entidades científicas, culturais e políticas das quais estudantes e professores faziam parte, a exemplo da Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB<sup>2</sup>.

A geografia integrava a área de Estudos Sociais, que incluía, além dela, as disciplinas de História e Organização Social e Política do Brasil. Entre outras determinações, esta lei federal criou a escola profissionalizante; aumentou a escolarização obrigatória no ensino fundamental, que passou de quatro para oito anos, com a denominação de 1º grau, eliminando os exames de admissão para quem concluíra os quatro anos do primário e que, para completar os quatro anos seguintes, se dirigia ao ginásio (respectivamente, os anos iniciais e finais do ensino fundamental); deu continuidade à seriação entre os graus, denominando 2º grau o antigo colegial, que passou a ser profissionalizante.

Foram elaborados guias curriculares e desencadeada a capacitação de professores para o entendimento da nova visão de homem, sociedade e educação que se discutia. Os professores paulistas desse período certamente se lembram do guia apelidado de “verdade” – cuja capa verde-oliva, da cor dos uniformes militares, não era mera coincidência<sup>3</sup>. Somando-se às alterações processadas na década de 1970, a influência da pedagogia tecnicista predominou sobre as demais, valorizando o fazer e burocratizando a escola com o preenchimento diário de formulários exigidos por coordenadores

<sup>2</sup> O Parecer nº 3/69, de 04 de fevereiro de 1969, do CFE, tornou obrigatório o ensino da disciplina Educação Moral e Cívica. O Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, regulamentou o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do País, e dá outras providências. (BRASIL. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE).

<sup>3</sup> Nome dado ao Guia Curricular de Estudos Sociais produzido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – Cenp-Seesp.

pedagógicos indicados fora da comunidade escolar, que faziam o gerenciamento, sobretudo, da rotina docente.

A geografia fragmentada em estudos sociais, ausente da grade curricular como disciplina em todas as séries do ensino fundamental, ficou cada vez mais empobrecida em termos de conteúdo e prática pedagógica. A partir da metade dos anos 1970 e principalmente nos anos 1980, um processo intenso de discussão e revisão dos pressupostos teóricos e metodológicos da geografia como ciência e como disciplina escolar materializou-se em orientações e propostas curriculares.

Vale lembrar que o País vivia o processo de anistia, de conquista de liberdades democráticas (“Diretas Já”, em 1984), da livre expressão e manifestação da sociedade brasileira em busca de soluções para problemas de diferentes campos da vida social. Entre eles, o da educação, marcado pela formulação de propostas curriculares e pelo lançamento de um vigoroso conjunto de obras de referência, pesquisas, experiências educacionais e reflexões de autores nacionais e estrangeiros, das mais diversas correntes de pensamento.

Estudos e debates sobre o currículo e a função da escola, a clientela escolar e a preparação para o mundo do trabalho nortearam as equipes técnico-educacionais que se formaram após a convocatória da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, por intermédio do documento n. 1<sup>4</sup>.

A convocação ao diálogo não exonera a Administração da responsabilidade de indicar prioridades e de sugerir direções. [...] Se há algo que marca profundamente a educação brasileira é a quase completa ausência de uma Política Educacional. Nestes anos todos, temos vivido da improvisação. [...] Em face dessa situação, o que se reclama, de um governo que pretenda representar os interesses do povo,

---

<sup>4</sup> A aglutinação de professores desejosos de mudança teve como marco neste processo a divulgação do Documento Preliminar n. 1 - Documento oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo do Governo Franco Montoro, publicado originalmente em 1983 e reproduzido em: AZANHA, José Mário Pires. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987. A proposta da Cenp foi aberta e participativa após esta chamada feita pela SEESP.

é a clara formulação de uma Política de Educação que ordene providências e racionalize os gastos educacionais a partir de rumos cuja fixação reflita a discussão ampla e a participação ativa, como convém ao regime democrático. (Documento Preliminar nº 1, 1983, p. 01).

Foi a partir desse contexto de abertura e convocação pelo próprio governo estadual que se iniciou a elaboração da Proposta Curricular de Geografia do Estado de São Paulo. Esse processo envolveu diretamente cerca de duzentos educadores em sua elaboração, debate e avaliação, ampliando-se, praticamente, para toda a rede pública estadual, durante dois anos, por meio de cursos organizados por convênios entre a SEE/SP e universidades estaduais e federais, seminários e oficinas<sup>5</sup>.

Essa experiência, bastante diferenciada no Brasil naquela época, somou equipes técnicas da Secretaria de Educação / universidades públicas / professores representantes da rede estadual, trazendo mudanças significativas aos programas escolares, cristalizados e preestabelecidos, herdeiros das estruturas temáticas da geografia clássica e de sequências didáticas pautadas pelo conhecimento descritivo e mnemônico ou por atividades que seguiam a linha da instrução programada, legada pelo tecnicismo.

Alvo de inúmeras polêmicas e críticas pela adoção de uma única linha teórica fundada no materialismo histórico e na dialética marxista, essa proposta destacou conceitos e conteúdos políticos, ideológicos e socioeconômicos significativos para a compreensão da produção do espaço pelas sociedades, mediante o processo de trabalho. Seguindo a teoria da curvatura da

---

<sup>5</sup> GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. SEE-CENP. *Proposta para o ensino da geografia*. Equipe Técnica: Coordenadora: Audaute B. Giroto, Inah M. C. M. Oliveira, Lucia A. Marques, Maria Helena P. Camargo, Maria Paula V. Hanmer, Marísia Margarida Santiago Buitoni, Regina Célia Bega dos Santos, Sálua A. Abirad, Seleida de O. Baptista e Shoko Kimura. Discussão/elaboração: professores representantes de geografia das DEs da Rede Ensino de SP. Assessoria: Prof. Dr. Ariovaldo U. de Oliveira (USP). Coordenador do convênio Cenp-USP: Prof. Dr. Gil Soderio de Toledo. São Paulo, 1986 (versão preliminar para discussão).

vara<sup>6</sup>, foram priorizadas temáticas econômicas e sociopolíticas menos trabalhadas ou nunca focalizadas na época, tanto para quebrar a mesmice dos cursos de geografia, que invariavelmente começavam com as descrições fragmentadas do “espaço físico”, como para denunciar as desigualdades sociais acobertadas pela mídia, por manuais acadêmicos e livros didáticos produzidos nos “anos de chumbo”. Esperava-se que, ao longo do processo de implantação da proposta curricular, conteúdos e procedimentos metodológicos fossem repensados e reconstruídos com as contribuições dos professores, alunos e profissionais envolvidos, completando a correção da curvatura mencionada.

Essa experiência, mesmo não tendo sido implantada na rede de ensino na intensidade desejada pela equipe da Secretaria de Estado da Educação, foi bastante divulgada em cursos de licenciatura e encontros de professores, inspirando a reformulação curricular de vários estados e municípios, inclusive da proposta municipal de São Paulo, produzida na sequência. De certa forma, este produto, conhecido como “proposta da Cenp”, tornou-se um marco divisor da produção de livros didáticos de geografia, paradidáticos e de procedimentos metodológicos, em cursos de formação de professores na década de 1980, cumprindo a meta proposta.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9394, de 1996, prosseguiu de modo mais vivo o movimento de renovação interna na geografia brasileira.

Ao longo da década de 1990, ações na esfera educacional federal trouxeram como resultado a produção de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) voltados a todas as disciplinas, níveis e modalidades da educação básica, sustentados por premissas e diretrizes para a aprendizagem, apontadas pela Unesco – “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser” (BRASIL, 1999, p. 29-30) –, pelas realidades da sociedade tecnológica e por princípios como autonomia, interdisciplinaridade e contextualização mantidas ainda hoje.

---

<sup>6</sup> Segundo a Teoria da Curvatura da Vara, expressa por Lênin, quando uma vara está torta não basta colocá-la na posição correta; é preciso curvá-la totalmente do lado contrário para endireitá-la.

A orientação teórico-metodológica impressa à obra e o processo de elaboração restrito aos autores, que não dispuseram de tempo para acrescentar ao projeto final as sugestões encaminhadas pelos pareceristas, mereceram muitas críticas de entidades científicas e culturais. Em contrapartida, o uso da linguagem visual e a abertura para as múltiplas linguagens contribuíram para a revalorização do saber cartográfico, o que contemplou um número crescente de professores.

Posteriormente, o Programa “PCNs em Ação”, ao divulgar referenciais curriculares e orientações didáticas pensadas a partir de diferentes procedimentos metodológicos e tempo de duração, realimentou o uso do material produzido pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC em atividades de formação continuada de professores, na virada do milênio.

Todos esses documentos, elaborados no conjunto das transformações da realidade social e educacional brasileira, foram interpretados, em diferentes instâncias, como seus únicos instrumentos legitimadores e, portanto, obrigatórios. As principais ideias neles contidas foram reproduzidas em cursos de formação, reuniões pedagógicas ou em atividades de livros didáticos e paradidáticos, propiciando, gradativamente, práticas de ensino assentadas em diferentes visões de educação.

A implantação diferenciada dessas políticas resultou na coexistência de práticas educativas transformadoras ao lado de outras, meramente transmissoras / reprodutoras que se amparam em questionários, cujas respostas explícitas no texto dado não desafiam e tampouco promovem o desenvolvimento da capacidade criativa dos estudantes. Nos cursos de licenciatura, ainda hoje se verifica a pouca articulação existente entre os conteúdos das áreas de conhecimento e os pedagógicos. E a dificuldade do acesso a uma formação acadêmica de qualidade ainda persiste em vários estados brasileiros.

Além das causas socioeconômicas e políticas, essas práticas diferenciadas também resultam de oportunidades desiguais de formação continuada oferecidas aos professores, no sentido de repensarem criticamente suas experiências e/ou suprirem falhas na formação acadêmica inicial. A chamada “década da educação”, desencadeada com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda não diminuiu “a distância entre o perfil de professor

que a realidade atual exige e o perfil de professor que a realidade até agora criou”, demandando a necessidade de muito investimento na formação profissional.

Em cumprimento da legislação ora em vigência<sup>7</sup>, nos últimos anos vem ocorrendo a ampliação de políticas de formação inicial, com o maior acesso às universidades, bem como da política de formação continuada, na modalidade presencial ou a distância, em diferentes esferas governamentais – da municipal à federal – com justificativas voltadas para o aprimoramento do ensino, com a valorização da carreira e fixação do corpo docente na escola. A avaliação dessas iniciativas em andamento fornecerá um novo quadro para a realidade do ensino básico e da formação de professores no Brasil<sup>8</sup>, quiçá com um número menor de professores sem graduação ou atuando fora de sua área de formação acadêmica.

Voltando à epígrafe, cabe indagar se, após meio século, as reflexões de Pierre Monbeig sobre o ensino da geografia, continuam válidas.

De que maneira a geografia escolar tem dialogado com a ciência geográfica, na permanente interrogação do mundo? E quanto às linguagens? Incluindo-se a cibernética e todas as novas tecnologias que pouco a pouco chegam à escola, será que elas estão mobilizando apropriadamente o trabalho cotidiano do professor? E, nesse trabalho diário, os saberes prévios dos alunos são levados em conta na sistematização dos conhecimentos escolares, seja considerando-se a realidade como ponto de partida e de chegada, ou – conforme Monbeig – trazendo a vida para a sala de aula, numa nítida leitura de que não se separam escola e sociedade?

---

<sup>7</sup> O Decreto 6.755, de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica com a finalidade de organizar, em regime de colaboração da União com os estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada desses profissionais (<http://freire.mec.gov.br/index/principal>).

<sup>8</sup> Cumprindo o Decreto 6.755, o MEC delegou à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação dos cursos no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor): cursos de primeira licenciatura para professores sem graduação, de segunda licenciatura para licenciados atuando fora da área de formação e de Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura.

Certamente não existe uma única resposta para cada uma das questões formuladas, pois as condições das escolas brasileiras e da formação inicial e continuada dos professores são desiguais, como se procurou mostrar.

## **Leituras do mundo e práticas pedagógicas da geografia**

Entendendo-se que a articulação entre teoria e prática contempla a tríade indissociável da pesquisa / ensino / extensão, este volume da Coleção Explorando o Ensino compõe-se de textos que trazem reflexões de ordem teórico-metodológica no campo da ciência geográfica, destinados especialmente aos professores que atuam nos anos iniciais.

Na escolha dos autores, levou-se em conta a expressão de cada um deles na pesquisa científica, no interesse e atuação no ensino de geografia e nas demais atividades de extensão, que envolvem, entre elas, os encontros de prática de ensino e debates acadêmicos promovidos por diferentes instituições e entidades científico-culturais, como a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Para a leitura crítica buscou-se o olhar da pesquisadora acadêmica e o da professora que vivencia “o chão da escola”.

A motivação primeira dos autores em questão foi a de contribuir para o processo de formação permanente e continuada dos professores, proporcionando a oportunidade de refletir sobre questões polêmicas e temas interdisciplinares do nosso século. Como ensinou Freire, “o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita” (FREIRE, 1997, p. 19).

Os artigos deste volume de Geografia são dirigidos aos educadores que desenvolvem na escola a difícil tarefa de trabalhar com noções básicas das diversas áreas integrantes da base nacional comum do currículo e que respondem pelo letramento e alfabetização linguística, alfabetização matemática e iniciação aos estudos das ciências, história e geografia.

Vale lembrar que esta etapa da escolaridade também está em evidência, em razão de ser o ano de 2010 a data limite para

as escolas efetivarem a ampliação do ensino fundamental para nove anos no Brasil. A matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade favoreceu inúmeros debates sobre a educação infantil, o significado da infância no estágio atual da globalização e a discussão sobre as práticas pedagógicas das diferentes ciências de referência das disciplinas presentes nos currículos escolares, como a Geografia.

Considerando-se um grave erro antecipar conteúdos e atividades para crianças que agora entram mais cedo na escola, a preocupação de qual geografia ensinar permeou a elaboração deste livro. Quais conceitos e conteúdos desenvolver e como focalizá-los implicou pensar sobre as práticas cotidianas do professor dos anos iniciais e a visão de mundo que a geografia escolar passa aos estudantes, numa relação que buscou vincular o currículo e a prática pedagógica. Entende-se que professores e alunos são protagonistas nessa vinculação.

Igualmente, foram considerados os princípios gerais da Geografia publicados no edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2010), para os anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com este edital,

*A Geografia é uma ciência que estuda processos, dinâmicas e fenômenos da sociedade e da natureza, para compreender as relações sociedade/espço/tempo que se concretizam diacrônica e sincronicamente, produzindo, reproduzindo e transformando o espaço geográfico nas escalas local, regional, nacional e mundial. (EDITAL PNLD 2010, p. 63).*

O mesmo edital chama a atenção para o raciocínio geográfico:

*O raciocínio geográfico forma-se a partir de um referencial teórico-metodológico, assentado sobre os conceitos de natureza, paisagem, espaço território, região e lugar, congregando dimensões de análise que abordam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais. Essas referências teórico-metodológicas, se traduzidas numa linguagem científica adequada e coerente, permitirão ao*

aluno compreender os processos formadores da realidade.  
(EDITAL PNLD 2010, p. 63).

Também foi considerado o temário de livros didáticos correspondentes às coleções e aos livros regionais inscritos e selecionados nos últimos anos no PNLD, já que este programa é consolidado, tem subsidiado o processo de implantação da escola de nove anos no Brasil, e porque o livro didático é um dos instrumentos mais utilizados pelo professor em sala de aula.

O quadro abaixo sintetiza a ênfase temática e conceitual nos livros didáticos de Geografia do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, de acordo com o Guia do PNLD 2010.

Ênfase temática nos volumes de 2º e 3º anos	Ênfase temática nos volumes de 4º e 5º anos	Ênfase conceitual nos volumes do 2º ao 5º ano
Socialização e identidade	Espaço rural e urbano	Espaço geográfico
Lugar	Contextualização territorial	Lugar
Paisagem	Paisagens naturais	Paisagem
	Paisagens e regiões do Brasil	Região
	Formação territorial do Brasil	Território
Trabalho e atividades econômicas	Atividades econômicas População e sociedade Trabalho e transformação	Articulação entre espaço e tempo
Natureza e meio ambiente	Processos físicos	Relação sociedade-natureza
	Problemas ambientais Problemas sociais	
Linguagem cartográfica	Linguagem cartográfica	Articulação entre escalas

Fonte: Guia PNLD 2010 (Adaptado por Marísia M. S. Buitoni).

Os conceitos e temas destacados no quadro são trabalhados em sala de aula, com a mediação didática do professor, que leva em conta o nível cognitivo dos alunos, a proposta pedagógica da escola

e a importância dessas categorias geográficas para a formação de sujeitos e cidadãos.

Este volume não tem a pretensão de fornecer uma visão definitiva sobre os conceitos e temas apresentados. Seu propósito é o de apoiar o trabalho do professor, contribuindo com mais uma reflexão sobre o espaço geográfico, em suas diferentes dimensões e escalas. No desenvolvimento das ideias apresentadas fica evidente a necessidade de valorizar a geografia escolar comprometida com a pesquisa, de modo a iniciar o educando na descoberta e conscientização do lugar e do mundo, por intermédio do desenvolvimento do espírito investigativo, crítico e metódico, desde os primeiros anos de escolaridade. Trata-se de um processo gradativo, nos moldes da reflexão feita por Andrew Wiles:

Entramos na primeira sala da mansão e está escuro; completamente escuro. Caminhamos com cuidado, esbarrando na mobília, mas gradualmente aprendemos a posição de cada móvel.

Finalmente, depois de seis meses de exploração, você encontra o interruptor da luz, acende as lâmpadas e tudo é iluminado. Você pode ver exatamente onde está.

Então você avança para o aposento seguinte e passa para outros seis meses no escuro. Assim, cada um desses períodos de iluminação, embora às vezes dure um período de um dia ou dois, representam o clímax dos esforços e não poderiam existir sem os muitos meses de tropeços na escuridão que os antecedem. (SINGH, 1998, p. 242).

Em suma, o propósito do presente volume de Geografia foi o de estimular o professor/professora dos anos iniciais, que não tem graduação em geografia, a selecionar com mais liberdade e autoconfiança os livros de referência e os materiais didáticos disponíveis ao preparo de suas aulas. Como pondera Wiles, para que possa ver exatamente onde está.

## Referências

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC, 1999.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não; cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- MEC/FNDE/SEF- Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2010
- MONBEIG, P. Papel e valor do ensino da geografia e de sua pesquisa. In: \_\_\_\_\_. **Novos estudos de geografia humana brasileira**. São Paulo: DIFEL, 1957.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO – CENP/SEESP. Documento Preliminar nº 1. São Paulo, 1983 (mimeo)
- VLACH, V. R. F. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papi-rus, 2004.
- SINGH, S. **O último teorema de Fermat**. Trad. Jorge Luiz Calife. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

## **Primeira parte**

# **Escola, novas linguagens e educação para a cidadania**



# Capítulo 1

## Escola, cotidiano e lugar

*Helena Copetti Callai\**

O estudo do lugar como possibilidade de aprender geografia considera o cotidiano da vida dos alunos e o contexto escolar como fundamentos. Neste sentido, lugar e cotidiano são abordados no contexto escolar como oportunidade de desenvolver habilidades e competências que contribuem para a formação cidadã e para a construção de conceitos constitutivos da especificidade do conhecimento geográfico e para o estabelecimento das bases da aprendizagem da geografia na escola básica.

O estudo do lugar pode ser o tema para iniciar a reflexão sobre o aprender geografia e o tratamento do cotidiano incorporado na pauta de conhecimentos a serem abordados na escola revela a ligação que cada um (aluno) tem com seu mundo. O conhecimento geográfico é um conteúdo do currículo escolar e como tal se apresenta no conjunto da escola com determinados objetivos que se pretende alcançar na educação. Diante disso, cabe perguntar: Para que serve e qual a contribuição específica da geografia no/para o cumprimento do que é esperado da escola na formação dos jovens? E, no caso dessa reflexão, mais especificamente com as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse contexto, uma das questões importantes diz respeito ao que seja o conhecimento escolar. Com base na argumentação de

---

\* Professora doutora da Universidade de Ijuí. Pesquisadora CNPq.

Garcia Pérez, podemos vislumbrar caminhos que fundamentam essa interpretação. Diz ele:

A questão do conhecimento escolar deveria ser abordada e demarcada na mais ampla questão da cultura escolar (ou das culturas na escola), entendida como a cultura que englobaria todos os conhecimentos que se entrecruzam e operam no contexto escolar. (PÉREZ, 2007, p. 481).

Entendo que o autor considera que o entorno vivido no lugar onde se insere a escola é importante para oportunizar o aprendizado do aluno. Considera-se também que esse entorno não se restringe aos espaços de vizinhança, mas é tudo aquilo que diz respeito à vida dos alunos e das pessoas com quem convive; é o seu cotidiano. Isso tudo configura a cultura que emerge deste contexto e que permite que as pessoas tenham os elementos para construir sua identidade e pertencimento.

A partir do que coloca Milton Santos (1996) sobre a “força do lugar”, pode-se balizar assim o questionamento: *Qual é essa força e como esse lugar pode ser um desafio para professores e estudantes?* E, nesse contexto, *a escola, o cotidiano e o lugar* apresentam-se como conceitos básicos a serem trabalhados na aula de geografia. Mas eles são mais do que conceitos à espera de serem trabalhados. São a referência para fazer o ensino e a aprendizagem na geografia. Nesse rumo, a geografia, como conteúdo curricular escolar, possibilita a interligação da escola, por meio dos conteúdos curriculares, com a vida, considerando que a aprendizagem escolar pode ser a forma de permitir que a criança se reconheça como sujeito de sua vida, de sua história.

Diante disso, é interessante abordar cada um destes conceitos na perspectiva em que são considerados na geografia e na instituição escolar, e como podem ser transformados em aprendizado significativo por parte do aluno. São três conceitos que, interligados, permitem estabelecer as bases que fundamentam o ensino e a aprendizagem da geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: *a escola*, por ser a instituição na qual a criança amplia suas relações com seus iguais; *o cotidiano*, por permitir que as novas aprendizagens sejam interligadas com a vivência que cada um traz, considerando, assim, o conhecimento que o aluno tem; *o lugar*, por ser o

espaço que permite a cada um, saber de suas origens e construir sua identidade e pertencimento.

Iniciando pelo conceito de escola, pretendo deixar claro que essa é uma instituição da qual, todos fazem parte em algum momento de suas vidas. E como tal ela se insere no mundo, guardadas suas características históricas.

*Escola* é a instituição formal que tem em si a responsabilidade de oportunizar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, muito embora, atualmente, a ela sejam atribuídas outras tantas funções. Segundo Tedesco, a escola tradicional entrou em crise e a tarefa de integração social, que era sua função, deve ser redefinida. Diz ele: “A crítica democrática ao papel tradicional da escola enfatizava seu caráter reprodutor e, assim, evidenciava o caráter conservador da integração social por ela promovida” (2002, p. 93-94). Continuando sua análise sobre os motivos dessa crise, o autor diz que a crítica refere-se “tanto aos conteúdos da socialização escolar e suas práticas pedagógicas, como ao seu desenho institucional, baseado numa estrutura piramidal, em correspondência com a estrutura social” (Idem, p. 94). Interessa, nesse momento, discutir a linha por ele denominada “conteúdos de socialização escolar”.

Tedesco argumenta que a tarefa da escola tradicional era dar atenção ao aspecto cognitivo, pois que “enquanto a formação da personalidade era uma tarefa privada, a escola podia definir seu espaço no âmbito público, isto é, do global e do universal” e considerada neutra.

Neutralidade em relação às diferenças significava, na versão democrática dessa proposta, uma tentativa de suprimir as desigualdades associadas a essas diferenças. Na versão conservadora, ao contrário, a neutralidade em relação às diferenças implicava uniformizar e enquadrar todos num modelo cultural dominante e/ou legitimar as desigualdades através do diferencial de sucesso no rendimento educacional. (TEDESCO, 2002 p. 95).

E continuando diz que: “Agora, no entanto, sabemos que para que se suprimam as desigualdades é preciso levar em conta as diferenças” (Idem).

A dimensão que aqui interessa é exatamente a que considera a instituição escolar como a possibilidade de contribuir para a

formação da criança, para que ela consiga se situar no mundo e, futuramente, também no mercado de trabalho, o que exige (da escola) nova *performance*, que não aquela tradicional do século XX.

Reforçando a ideia de que a escola deve trabalhar com a função cognitiva, além das demais atribuições que a ela têm sido feitas por conta da modernidade, Tedesco assim se expressa:

o desenvolvimento dessa função não poderá continuar a orientar-se de acordo com os padrões tradicionais de transmissão e acumulação de informação. [...] O problema mais importante que a escola deverá resolver é definir como promover o desejo de saber diante do excesso de informação que circula na sociedade e como formar os quadros de referência para processar a informação disponível. (TEDESCO, 2002, p. 97).

*Cotidiano*: por ser o dia a dia da vida de cada um de nós, ele deve ser considerado na perspectiva de compreender o que acontece ao nosso redor tendo a possibilidade de fazer a abstração e conseguir, assim, entender o mundo e o lugar onde se vive. Cavalcanti, ao trabalhar com o cotidiano e o conhecimento geográfico, diz que: “Ao manipular as coisas do cotidiano, os indivíduos vão construindo uma geografia e um conhecimento geográfico” (CAVALCANTI, 1998, p. 123).

Essa afirmação remete à discussão sobre o significado do conhecimento geográfico como um conteúdo escolar. Articulando com o que foi exposto acima sobre a escola, cabe dizer que a geografia tem elementos que contribuem para a formação do cidadão para além do conhecimento que o estudante consegue absorver. O aspecto cognitivo atribuído à função escolar torna-se mais completo e complexo na medida em que são considerados os conhecimentos *significativos* para a vida dos sujeitos. O importante é saber as coisas e saber o que fazer com elas ou, melhor, transformá-las em ferramentas para compreender o mundo e conduzir a própria vida. A mesma autora diz mais:

A consciência dessa geografia produzida, individual e genericamente, provoca alterações na prática social cotidiana. O distanciamento das ações cotidianas [...] para refletir

sobre as coisas manipuladas cotidianamente, é uma prática cotidiana necessária quando se quer elevar as ações ao nível do humano genérico, quando se quer dar um sentido social a essas ações. (CAVALCANTI, 1998, p. 123).

Para que cada sujeito possa entender o que acontece na vida cotidiana, é fundamental que ele consiga abstrair daquilo que é o dia a dia de sua vida, das questões que acontecem no lugar em que ele vive. E, desta forma refletir se distanciando das ações corriqueiras para perceber que os acontecimentos não são simplesmente do acaso, mas que o mundo é construído socialmente, cada um realizando a sua parte – fazendo algo ou não fazendo nada. Só assim é possível compreender as coisas historicamente situadas e construídas no cotidiano da vida. De outra forma, aparecem como mágicas ou naturais tanto as coisas negativas como as positivas. A abstração permite refletir sobre o cotidiano e, com a oportunidade de ver de longe, de forma distanciada, as coisas que acontecem assumem novas feições. Quer dizer, apresentam-se em sua complexidade. As pessoas vão construindo seus espaços enquanto constroem suas vidas, suas histórias, e isso precisa ser compreendido. Neste sentido, a geografia pode contribuir para facilitar a compreensão do mundo em que o aluno vive, pois:

é uma prática social que ocorre na história cotidiana dos homens. Há uma geografia das coisas e da vida cotidianas. Essa geografia pode ser pensada ou conhecida no plano cotidiano e no do não-cotidiano, sendo que cada tipo de conhecimentos tem suas características próprias. (CAVALCANTI, 1998, p. 122).

É, portanto, um grande desafio ter as ferramentas intelectuais para se apropriar e teorizar a partir das rotinas do dia a dia. À escola, como instituição de educação formal, cabe ter o aparato metodológico para exercitar o olhar, a observação, a constatação, enfim, do que acontece no cotidiano e, assim, colocar tudo isso num contexto mais amplo que permita a superação da dimensão individual e a construção do entendimento social, colocando as questões no plano da humanidade. A citação a seguir pode explicitar mais ainda este entendimento.

Busca-se, assim, transformar os limites das experiências espaciais cotidianas e individuais em potencialidades para o desenvolvimento do pensamento abstrato, conceitual, crítico, indispensável para desmontar, por exemplo, uma falsa representação da realidade, ou representações superficiais ingênuas. (CAVALCANTI, 2008, p. 144).

*Lugar* é onde vivemos, moramos, trabalhamos, enfim, onde acontece nossa vida. Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são o resultado da vida em sociedade, dos homens na busca pela sobrevivência e pela satisfação de suas necessidades, significa “estudar o lugar para compreender o mundo” (CALLAI, 2002).

O que acontece num determinado lugar não é resultado apenas de decisões internas, portanto associadas ao voluntarismo dos atores locais. Da mesma forma, não é apenas por decisões externas que vêm de cima para baixo, submetendo a todos, sem a possibilidade de contestação ou de interferência desses mesmos atores locais, sujeitos que ali vivem.

A pesquisa como procedimento para conhecer o *lugar* pode ser uma forma de trabalhar com o mundo da vida. Para tanto, podem-se levantar as seguintes questões: Como ler a realidade? O que e como ler? Como conhecer o que está no lugar? Como entender as paisagens que ali se configuram? Como observar e reconhecer nossas histórias no espaço? Como reconhecer nos lugares os resultados materializados de nossas vivências?

Portanto, trabalhar com uma dimensão escalar torna-se uma exigência, capaz de superar a interpretação localista e fechada que impede o encontro de explicações para o que vai acontecendo. E a escala social de análise precisa estar clara e referenciar todo e qualquer estudo, pois além do global/mundial e do local, temos também níveis intermediários que são o regional e o nacional. E o universal está presente em todos esses recortes, que são espaciais, mas também políticos, administrativos, culturais e sociais. Cada lugar está inserido numa rede que comporta essa escala de análise e, por isso, a articulação dos fatos, fenômenos e forças reais e/ou virtuais tem de ser reconhecida e considerada em seu contexto.

Talvez seja importante deixar claro o que se entende por escala social de análise. Ao trabalharmos com recortes espaciais, estamos

definindo lugares que poderão ter extensões diversas e constituições diferenciadas (região, nação, mundo, por exemplo). Os fenômenos acontecem no mundo, mas são localizados temporal e territorialmente num lugar. As explicações não estão apenas no lugar, mas em todos os outros níveis da escala de análise. Portanto, trabalhar com o conceito de *lugar* na escola significa entendê-lo no contexto em que se insere.

Refletir sobre *escola, cotidiano e lugar* nos reporta a pensar no mundo da vida e na criança inserida nele e a escola passa a dar as ferramentas para que ela o interprete. Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca pela sobrevivência e pela satisfação de suas necessidades, poderia ser o ponto de partida para se definir a presença da geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste sentido, cotidiano e lugar passam a ser conceitos importantes na aprendizagem escolar. E a referência teórica (da geografia) considera o espaço socialmente construído pelo trabalho e pelas formas de vida dos homens. Avançando, é importante a ideia que considera que a aprendizagem é social e acontece na interlocução dos sujeitos, estejam eles presentes fisicamente, ocupando um espaço próximo, estejam distantes, com contatos virtuais.

### **Ensinar geografia diante deste contexto**

Refletir sobre o fato de a geografia ser um conteúdo curricular escolar permite-nos reconhecer o que é importante ser ensinado e aprendido; mais que isso, nos reporta a discutir sobre seu ensino nos anos iniciais do ensino fundamental.

E pode-se dizer que dois motivos levam a considerar a importância de se aprender a geografia já nas séries iniciais. Um deles é conhecer (e compreender) o mundo de forma sistematizada; o outro diz respeito à construção das bases para as aprendizagens futuras da geografia na educação básica. Isto significa aprender a fazer a observação e análise do espaço e a interpretação dos fenômenos que estão espacializados.

Considera-se, então, a geografia escolar um conhecimento significativo para a vida dos sujeitos que aprendem a pensar o espaço. Para tanto, é necessário que a criança aprenda a ler o espaço, de

modo que ela possa perceber e se reconhecer em seu espaço vivido. Esta leitura traz em si uma série de condições que podem ser expressas pela importância da realização de uma alfabetização cartográfica, e para tanto é preciso saber olhar, observar, descrever, registrar e analisar o espaço. A alfabetização cartográfica diz respeito a aprender a operar com signos que expressam significados, que permitem, por sua vez, a leitura do mundo por meio da leitura do mapa. O mapa é, então, mais uma ferramenta para a leitura do mundo.

Mas, seja pelo mapa ou pela observação direta da realidade, é necessário que a criança aprenda a fazer essa leitura. O mapa é a possibilidade de aproximar lugares que não estejam acessíveis e também permite uma visão global de espaços que possam ser próximos. Por isso mesmo, antes que a criança passe a ler o mapa é fundamental que ela consiga compreender que os lugares que ela vê e nos quais ela e as demais pessoas vivem podem ser representados. E para que isso aconteça é necessário que consiga fazer a observação.

Neste nível de ensino, cujo principal objetivo é aprender a ler e a escrever, acredito que seja fundamental a interligação de todos os componentes curriculares na busca de entender o mundo da vida dos sujeitos. Para tanto, é importante reconhecer a história de cada um e a história do grupo, combinando o conjunto de conceitos e categorias de análise com a trama das experiências e da cultura própria do grupo envolvido.

Um argumento forte para que os conteúdos da geografia sejam trabalhados já nos anos iniciais da escolarização é que ao aprender a ler, lendo as palavras e incorporando seu significado, a criança está construindo as ferramentas para ler o mundo. Então, por que não fazer a alfabetização pela leitura do lugar para compreender mais e melhor o próprio mundo? Além do prazer de saber ler a palavra e saber escrevê-la, pode-se acrescentar o prazeroso desafio de compreender o significado social da palavra. Isto significa ler para além da palavra em si, percebendo o conteúdo social que ela traz; mais que isto ainda, aprender a produzir o próprio pensamento que poderá ser expresso por meio da escrita.

A geografia propõe a leitura do espaço por meio do que é específico em seu trabalho, isto é, o espaço construído; um espaço territorializado que faz parte da vida das pessoas, que é por elas construído, por sua ação, mas também por sua passividade, sua

não ação. O espaço é o palco que serve de sustentáculo para as ações, mas, ao mesmo tempo, interfere, possibilitando, impedindo ou facilitando estas ações. Quer dizer, o espaço é um território vivo. E é pela paisagem que podemos fazer a leitura desse território. A paisagem é o retrato de um determinado lugar em um tempo específico. Isto quer dizer que pode se apresentar de formas variadas ao longo do tempo. Além disso, nossa apreensão pode não abarcar a visão de tudo, pois somos seletivos e, portanto, nossa percepção da paisagem é sempre um processo seletivo de apreensão. Sendo a paisagem o que vemos, é preciso olhar para além do visível; é importante buscar as motivações que deram origem à forma com que se apresenta em determinados momentos.

Em resumo pode-se dizer que a paisagem de um lugar é resultado de dados físicos que decorrem da natureza, como a vegetação, o relevo, a hidrografia, o clima; mas também de outros, que são os edificadas: os prédios, as ruas, os caminhos, as praças, os monumentos, os símbolos. E há também a história e as diversas histórias particularizadas, a memória, a simbologia que expressam os sentimentos, a cultura do lugar. Essa (cultura) é a síntese; é o que dá identidade.

É preciso conhecer este *lugar* e, para isso, há que se considerar que cada sujeito vai trabalhar com seu *cotidiano*; ali ele “conhece tudo”, sabe o que existe e o que falta, como são as pessoas, como estão organizadas as atividades, como é o lugar, enfim. Este é um saber do senso comum, aquele que faz parte da rotina diária de vivência (sabe-se de ver, de ouvir, de contar etc.). Exatamente neste ponto reside o aspecto fundamental deste tipo de trabalho – como trabalhar o lugar, sem considerá-lo o “único”, sem pensar que as explicações estão todas ali e sem cair no risco de isolá-lo no espaço e no tempo.

## **A escola diante deste contexto**

As coisas que acontecem no cotidiano da vida das pessoas precisam ser entendidas e a escola tem um papel fundamental nesse processo. O mundo da vida precisa entrar na escola, para que ela também seja viva, para que consiga acolher os alunos e dar-lhes condições de realizarem sua formação, desenvolverem um senso crítico e ampliarem suas visões de mundo.

Para que isso aconteça, a escola deve ser a geradora de motivações para estabelecer inter-relações e produzir aprendizagens, e o professor é mediador desse processo. Estudar o lugar para compreender o mundo significa aprender a olhar as formas materializadas no espaço que estão expressando as relações existentes entre os homens.

Para tanto, é fundamental saber olhar o que é visível buscando as explicações para os acontecimentos. Isso exige um aparato metodológico capaz de instrumentalizar a busca das explicações e referências teóricas para, ao fazer as abstrações, conseguir aprender a desenvolver o pensamento abstrato.

Um caminho para se estudar o lugar pode ser pelo trabalho com os conceitos de *grupo-espaço e tempo*, pois é a possibilidade de definir os parâmetros para este aprendizado que requer que a criança se olhe, se perceba e saiba se situar no mundo. Os grupos dos quais as crianças passam a fazer parte são social e historicamente construídos. Eles existem situados num tempo e num espaço que marcam sua existência e são, pode-se dizer, a matéria-prima a ser estudada. Desenvolver esses conceitos é, portanto, fundamental para o aprendizado pretendido, fazendo com que as crianças consigam perceber a identidade, que é territorial, mas socialmente construída, e, a partir disso, reconheçam seu pertencimento a um mundo no qual estão vivendo e onde estão suas origens. Esse sentimento de pertencimento é importante na vida dos homens, para que eles possam se reconhecer como sujeitos de sua própria existência e consigam exercer sua cidadania.

Retomando os enunciados dessa discussão – lugar, cotidiano e escola –, proponho pensar em *como encaminhar a análise do lugar e do cotidiano tendo a escola como a instituição em que ocorre a instrução e formação dos sujeitos*.

Em síntese (e para reafirmar), o lugar é onde cada pessoa pode compreender as reais dimensões do espaço, do tempo e do grupo, conceitos fundamentais para a construção da cidadania e dos sentimentos de identidade e de pertencimento. Se acreditarmos que construímos nosso espaço fazendo nossa história, os conceitos de *tempo, espaço e grupo*, acima referidos, são a base de nosso trabalho. É com eles que precisamos buscar a compreensão do lugar em que vivemos. Para os estudantes pode ser instigante investigar as histórias do lugar, da vida das pessoas que ali constituíram as

bases da ocupação, das gerações que os antecederam, das dificuldades constantemente enfrentadas, das formas como são encaminhadas as questões de interesse da população e também como os interesses externos interferem nas decisões locais ao longo da história do lugar. E o presente, aparecendo como resultado dessa história desafia também à busca de explicações para os motivos que levaram até aí.

## **A importância do cotidiano e o papel da escola**

Para estudarmos o lugar, devemos ter em mente que não podemos deixar de considerar que vivemos num mundo extremamente contraditório. Mesmo em um lugar cheio de semelhanças, com as marcas de identidade explicitadas, não é raro encontrar grupos com interesses diversos. E o que pareceria homogêneo mostra-se bem diferenciado, exigindo atenção à diversidade e, também, à necessária solidariedade, o que exige posturas éticas para além daquilo que poderia ser considerado simples, porque as diferenças são mascaradas. Muitas vezes esses grupos de minorias criam outras identidades que precisam ser respeitadas para além do consenso que se pretende. Para reconhecer a diferença e respeitá-la é preciso conhecer a realidade. E essa (realidade)

continua a assumir nas primeiras séries do ensino fundamental o centro de todo o processo desencadeador no processo de ensino-aprendizagem, pois o problema não está no fato de tomá-la como ponto de partida, mas sim no conceito que se tem dessa realidade e de sua escala explicativa. (STRAFORINI, 2004, p. 82).

Estudar a realidade circundante é buscar o entendimento do que está acontecendo, seja no lugar, seja no mundo. Esse entendimento gera, necessariamente, um processo de aprendizagem com significado. Quer dizer, não é a escola simplesmente cumprindo conteúdos curriculares, mas desenvolvendo atividades que tornem o sujeito capaz de conhecer para mudar. E, principalmente, encontrar os caminhos para mudar. Estamos vivendo num mundo que precisa ser conhecido e compreendido, não pelo lugar em si, mas pelo conjunto no qual ele se contextualiza. No dizer de Milton Santos,

Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro. (SANTOS, 1994, p. 121).

O desafio de cada sujeito é ser protagonista da construção de seu espaço, de sua história e de sua sociedade. E esta condição de protagonista da própria vida coloca-se como a alternativa para fazer frente ao processo de globalização que se impõe sobre todos os lugares do mundo. A capacidade de perceber como é o lugar, qual a sua conexão com o mundo, quais as possibilidades de fazer frente às injunções externas passa a ser fundamental para as escolhas e a definição de formas de organização e planejamento das interferências no desenvolvimento.

A pesquisa na escola (como já referido) apresenta-se como a possibilidade de busca/investigação e produção do conhecimento. Um conhecimento que sirva para a vida do aluno, tanto na perspectiva de se reconhecer como um sujeito possuidor de uma identidade e que perceba seu pertencimento, como no desenvolvimento cognitivo que lhe permita ler o mundo, trabalhar nele tendo as condições necessárias para viver de modo digno.

E a realidade imediata, quer dizer, o lugar onde se vive, deve ser conhecida e reconhecida pelos que ali vivem, pois conhecer o espaço, para saber movimentar-se nele, para nele trabalhar e produzir, significa conseguir reproduzir-se também a si próprio como sujeito. Este lugar pode ser a cidade (ou o município) que é por excelência o território compartilhado, o lugar da vida, onde se dá a reprodução, em determinado tempo e espaço, do mundo, que é o global, o universal. Compreender a lógica da organização desse espaço permite perceber que as formas de organização são decorrentes de uma lógica que perpassa o individual, seja do ponto de vista da cidade como tal, seja das pessoas que ali vivem. E cada lugar responde aos estímulos gerados externamente (globalmente), de acordo com a capacidade de organização das pessoas e dos grupos que ali habitam. Tudo isso permite que cada lugar possua uma identidade, que são

as marcas que os caracterizam. A identidade do lugar permite que as pessoas identifiquem-se com ele, mas, acima de tudo, é necessário que cada sujeito construa sua identidade singular.

A relação lugar-mundo torna-se um instrumento teórico para que a leitura da realidade seja feita evocando-se princípios gerais que são do conjunto da humanidade, superando a interpretação individual. Evoca-se, nesse sentido, outra questão que é a superação da ideia de linearidade nessa relação, já que não se configura como uma relação linear de causa e efeito. Nem na ação nem na interpretação. Na ação: os homens estabelecem relações complexas e por vezes conflituosas entre si e com o meio, já que a relação local-global também é sempre complexa. Na interpretação: a leitura do mundo precisa considerar que ele é uma totalidade, envolvendo aquilo que está próximo e o que está distante, o espaço pequeno do lugar em que se vive e o espaço mais amplo e complexo do mundo e dos processos de globalização. Ao estudar o ensino de geografia nos anos iniciais, Straforini apresenta o seguinte sobre essa questão:

não há como conceber o mundo linearmente, estudando as partes: casa, rua, bairro, cidade, estado, país, continente separadamente para depois juntá-los, formando assim o mundo. No atual período histórico, o mundo é fragmentado no sentido de que a globalização produz espaços da globalização, ou seja, os espaços hegemônicos e os hegemonzados, os que ditam as ordens e os que as executam. Mas o mundo não é a somatória desses espaços tomados separadamente, mas sim uma totalidade, ou seja, esses espaços só fazem sentido no conjunto da totalidade. (STRAFORINI, 2004, p. 82-83).

### **A leitura e a escrita do lugar**

O grande desafio da geografia escolar para a compreensão do mundo é, portanto, como fazer a leitura do lugar, como compreender o contexto em que se insere a escola, como entender o cotidiano da vida das pessoas que ali vivem. E isso permite compreender como o conhecimento cotidiano pode se constituir em referência para o conhecimento escolar.

Se os processos de globalização só se concretizam nos lugares, especificamente, é neles que devemos centrar nossas atenções para sermos protagonistas de nossas vidas. Assim sendo, podemos discutir o significado do que está acontecendo no lugar onde vivemos, pois é ali que se estrutura, concretamente, a sociedade; é nos lugares em que está o chão que pisamos, onde temos nossas moradias, nossas vizinhanças, nossos contatos mais diretos e intensos do convívio diário.

Fazer a leitura da paisagem é, portanto, uma possibilidade para que o lugar seja conhecido, percebendo a história, o movimento, a mobilidade territorial, a seletividade espacial, que são o resultado do social. Por meio da cultura, muitas vezes territorializada no espaço de uma forma ou de outra, pode-se perceber os laços que os indivíduos estabelecem entre si, as formas de ação em relação ao ambiente, à natureza. Reconhecer a cultura local significa perceber a história do lugar, as origens das pessoas, as verdades e os valores que pautam as relações entre elas.

No entanto, a cultura do lugar, assim como a cultura escolar, não é homogênea. Ela é um conjunto de todos os conhecimentos que se entrecruzam e se expressam no contexto escolar. Esse cruzamento de culturas é complexo, é vivo e dinâmico, constituindo-se como marca característica do lugar.

Ler a paisagem para fazer a leitura da realidade supõe o olhar espacial que permite observar e analisar o território marcado pela história de vida das pessoas que ali vivem e permite que não se fique apenas nas descrições do aparente, daquilo que é visível e parece ser natural. Olhar e conseguir perceber o que está por trás dessa aparência, reconhecer os interesses envolvidos, as motivações, as lutas sociais, a capacidade de articulação das pessoas do lugar significa ler para além da paisagem.

Existe todo um conhecimento produzido pela humanidade que precisa ser apropriado em seus diversos aspectos, guardadas as particularidades, pelas pessoas e pelos alunos para que eles possam efetivamente realizar sua formação como sujeitos críticos e capazes de exercer seu papel social num mundo em que o contraditório se faz presente de maneira cada vez mais acentuada.

A pesquisa como princípio da aprendizagem representa a oportunidade de cada aluno avançar conforme seus interesses e suas capacidades, buscando as informações de que precisa e também

buscando as bases para dar conta de compreender estas informações. A meta principal é fazer com que o aluno aprenda a pensar, estabelecendo relações, conexões por meio dos conteúdos específicos.

As possibilidades de trabalho com a pesquisa são inúmeras, inclusive envolvendo os pais, os vários familiares, os líderes locais, enfim, dando a palavra a qualquer pessoa da comunidade que tenha interesse em contribuir com a escola. Pode-se trabalhar a partir da aula de geografia ou tendo-a como parceira num trabalho interdisciplinar, a partir de diversas atividades que lhe são específicas e que exigem, inclusive, uma alfabetização cartográfica, a ser desenvolvida desde as séries iniciais.

Vejamos algumas atividades para desenvolver a pesquisa do lugar: *com o mapa da cidade*, traçando itinerários, percorrendo-os, representando-os, fazendo maquetes; *com documentos* da história da cidade, das pessoas, do próprio aluno, construindo linhas de tempo, histórias em quadrinhos, álbuns, quadros; *com levantamentos*, *com as pessoas e grupos organizados*, sobre como eles percebem a cidade; *com o processo de fragmentação do solo urbano*, por meio de interesses imobiliários, do poder público, do econômico, do político; *com a organização dos bairros*, verificando seus problemas e potencialidades, as formas de organização das pessoas, os interesses envolvidos; *com o estudo da história* das ruas (e dos monumentos, praças etc.), investigando seu percurso, a origem dos nomes, as características de ocupação, seu significado; *com a rede de transportes urbanos*, verificando suas características, fluxos, acessibilidade, ligações importantes; *com a verificação de casos* em que os aspectos naturais condicionam os processos sociais e aqueles em que as condições naturais são alteradas em virtude do uso urbano; *com a identificação dos lugares simbólicos da cidade*, verificando o que eles representam para a cultura local.

Neste conjunto de atividades está suposto que é necessário fazer o levantamento de cada questão, pela busca de dados e informações, realizar pesquisa bibliográfica, fazer entrevistas com moradores e/ou pessoas envolvidas. Ao mesmo tempo, esse material coletado deve ser organizado e sistematizado num processo de reflexão que permita descortinar verdades até então não entendidas, construir o conhecimento da realidade vivida e contextualizar cada questão no mundo.

Nesse jogo também é interessante verificar e entender como o lugar acolhe e abriga as pessoas e, por outro lado, como estas pessoas tratam e cuidam (ou não) do lugar em que vivem. No entanto,

esse trabalho só será eficaz se for superada a interpretação localista e se as coisas do cotidiano puderem ser consideradas na perspectiva local-global.

Enfim, fazer a leitura da realidade por meio da pesquisa é buscar compreender, com um olhar novo, o mundo em que se vive, percebendo na aparência, e também por trás dela, isto é, em sua essência, a vida que está sendo vivida. Ao realizar este exercício de investigação é importante *verificar as paisagens*, que são a expressão da materialização das relações entre os homens e entre os grupos que ali vivem; *analisar os discursos das pessoas*, ouvindo-os e situando-os no âmbito das realizações, isto é, de suas práticas; procurar *reconhecer a cultura do lugar*, percebendo a existência de uma cultura hegemônica e de outras diversas que certamente existem entre as pessoas.

É importante assinalar que, partindo do lugar, considerando a realidade concreta do espaço vivido, é no cotidiano da própria vivência que as coisas vão acontecendo e, assim, vão configurando o espaço, dando feição ao lugar. Um lugar que...

não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo. (SANTOS, 2000, p. 114).

Cabe aqui uma advertência quanto ao estudo do lugar e do cotidiano. Ela diz respeito à forma de trabalhar com esses conceitos, não sendo regra absoluta ter de partir do lugar que está perto e é conhecido para o mais amplo e desconhecido. A questão é de perspectiva escalar, recorrendo a outra dimensão da escala conforme for mais adequado para a abordagem que está sendo feita.

Com essa concepção, fica claro que o lugar não se restringe a seus próprios limites, nem no que diz respeito às fronteiras físicas, nem às ações e suas ligações externas; é um lugar que comporta em si o mundo.

Os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas também são globais, manifestações da totalidade-

mundo, da qual são formas particulares. (SANTOS, 2000, p. 112).

Os lugares falam dos interesses das pessoas que ali vivem, expressam a capacidade de organização política dos sujeitos e mostram a interligação entre estes.

Nesta perspectiva torna-se interessante, investigar qual seja a identidade destes lugares, a partir dos interesses das pessoas que vivem ali. Reconhecer os valores, as crenças, as tradições e investigar os significados que tem para as pessoas que vivem ali. A cultura que dá esse conjunto de características às pessoas e aos povos se expressa no espaço através de marcas que configuram as paisagens. (CALLAI, 2005, p. 243).

A escola pode ser um lugar para aprender a pensar, para aprender a dominar e manejar instrumentos da tecnologia, para exercitar um pensamento crítico, para construir referenciais capazes de fazer esta leitura do mundo da vida. É preciso, portanto, descobrir formas capazes de articular a formação do sujeito com a construção de sua identidade, reconhecendo seu pertencimento e realizando um trabalho cognitivo capaz de situá-lo no contexto de uma produção intelectual realizada pela humanidade.

## Referências

- CALLAI, H. C.; CALLAI, Jaeme Luiz. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. **Espaços da Escola**. Ijuí, ano 3, n. 11, jan./mar., p. 5-8, 1994.
- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para estudar o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia, práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 83-134.
- \_\_\_\_\_. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, p. 227-247, 2005.
- CAVALCANTI, L. S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A geografia escolar e a cidade**; ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.

PÉREZ, F. F. G.. El conocimiento cotidiano como referente del conocimiento escolar. In: RUIZ, R. M. Á.; ATXURRA, R.; LARREA, E. F. de. **Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo de la globalización**. Bilbao (España): Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2007. p. 527-536.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_. **A natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **Por outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Anablume, 2004.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo, Ática, 2002.

## Capítulo 2

# Ensino de geografia e novas linguagens

*Rossvelt José Santos\**  
*Cláudia Lúcia da Costa\*\**  
*Marli Graniel Kinn\*\*\**

### Considerações iniciais

O ensino de geografia, como o de outras disciplinas, depara-se hoje com uma imensa oferta de produtos da indústria cultural (filmes, fotografias, músicas, charges, dentre outros), em virtude das novas tecnologias e do acesso a muitas informações. Cada vez mais, os saberes escolares são associados às mudanças da modernidade e têm de dialogar com inúmeras orientações pedagógicas contemporâneas, a fim de desenvolver nos alunos a cooperação, a sociabilidade, a apropriação dos conteúdos e a construção do conhecimento.

Com a introdução das modernas tecnologias e de novas propostas de apropriação da informação, essas novas formas de conceber o conhecimento trazem importantes mudanças que podem propiciar inúmeras possibilidades de compreensão e atuação do aluno na sociedade contemporânea.

Ensinar geografia usando linguagens e recursos diversos, como as mídias eletrônicas, é, sem dúvida, um processo complexo que exige da escola competências para mediar processos e pesquisas, de forma que eles tenham importância didático-pedagógica para, além de informarem também possibilitarem ao aluno a oportunidade de (des)construir e reconstruir o conhecimento.

\* Professor Doutor do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia.

\*\* Doutoranda do programa de pós-graduação do IG da Universidade Federal de Uberlândia.

\*\*\*Doutoranda do programa de pós-graduação do DG/USP e professora da UEMG.

Assim, estão postos os desafios de se criar uma prática docente que saiba lidar com o novo e produzir, com qualidade, os conhecimentos geográficos, tornando essa ciência mais significativa para os alunos, o que ocorre quando eles se apropriam de seus conteúdos para a vida.

Das novas posturas constam ainda a busca pela interdisciplinaridade e pela transversalidade no ensino e a utilização de métodos de avaliação variados, alguns, progressivos. Mas, tudo isso, mais do que uma importante proposta de inovação, deve ser um compromisso teórico-metodológico, para que possamos, com nossas práticas escolares, ser também sujeitos dessas transformações. É preciso estar ciente de que as outras linguagens e recursos, sob qualquer formato, que chegam às escolas como o novo, o moderno, o atual e, como tal, são atrativos e sedutores, não resolvem, por si sós, os problemas de ensino-aprendizagem da geografia ou de qualquer outra disciplina. É necessário, portanto, um domínio de tais técnicas por parte dos professores e uma proposta político-pedagógica que contemple de forma consciente os usos dos recursos tecnológicos disponíveis.

## **Os conceitos-chave da geografia, o uso de novas linguagens e diversos recursos**

A utilização de outras linguagens, que não apenas a verbal, escrita e não escrita, e/ou de outros recursos técnicos, diferentes do papel e quadro-negro, é hoje inevitável e necessária na educação, porque a sociedade já está vivendo no meio técnico-científico informacional desde os anos de 1970.

Segundo Santos (1994), o meio técnico-científico-informacional é um processo de cientificização, tecnização e informatização do espaço que faz da informação uma variável fundamental para se viver na sociedade globalizada. Nesse ambiente, os espaços (re)qualificados atendem, sobretudo, aos interesses dos atores hegemônicos da economia, da cultura e da política e são incorporados rápida e plenamente, por esses atores, às suas atividades. Segundo o autor, esse processo é irreversível; está posto e não mudará. O que pode mudar é a maneira de utilizar seus elementos, uma vez que, como toda produção humana, esse meio é dotado de intencionalidade e está diretamente relacionado à forma como os homens reproduzem o sistema social.

Concomitante e conseqüentemente à produção do meio técnico-científico-informacional, a indústria cultural se firmou, e ambos se

encontram diretamente relacionados, criando o modo de vida contemporâneo em que dimensões como tempo e espaço ganham novos significados e verificam-se novas formas de “produzir” sujeitos, muito diferentes das historicamente experimentadas.

Para o sujeito formar conhecimento nesse meio, diante da enorme quantidade de informações a que tem acesso cotidianamente, é necessário que ele saiba lidar com os elementos dessas informações que são a base para a formação de juízos, de conceitos, de opiniões, de princípios e de valores. De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), a escola, nesse contexto, deve apropriar-se das várias linguagens e meios de comunicação para ensinar a decodificação, a análise, a interpretação e o uso de dados e informações e desenvolver no aluno a capacidade de assimilar e conviver com outras e novas tecnologias, que provocam também novas formas de aprender, com poder de reflexão e visão crítica.

No ensino-aprendizagem de geografia, os conceitos-chave, como paisagem, lugar, região, território e espaço, precisam ser também tratados de acordo com esta reformulação tecnológica e midiática, visto que docentes e discentes são sujeitos que fazem parte deste mundo e o constroem; portanto, precisam ser e estar inclusos nele.

Mas, nessa forma de conceber a produção do conhecimento geográfico, como em qualquer outra, é imprescindível o comprometimento com a ética, com a cidadania, com a cultura, com o respeito às diversidades. Trata-se de criar uma prática contextualizada, reflexiva e crítica, que propicie ao aluno a construção dos conceitos-chave para ele poder desenvolver uma leitura geográfica e espacial dos fenômenos. A postura investigativa e proativa poderá proporcionar, além da problematização dos conteúdos, estímulos para a formação de conceitos, para o exercício da cidadania e a seleção e interpretação de dados provenientes de diferentes fontes com competência e habilidade.

Assim como toda produção humana é repleta de intencionalidades, a representação dessa produção, segundo Lefebvre (1969), é socialmente construída e incorporada. A representação é plena de movimento, de possibilidades de criar, enunciar e revelar identidades e pertenças. É expressão de sentidos, de significados.

O ensino-aprendizagem de geografia na escola deve, então, contemplar seus conceitos-chave e as representações que os alunos trazem deles e constroem cotidianamente no mundo contemporâneo utilizando os mesmos meios que eles, de modo a proporcionar-lhes a possibilidade de refletir para, assim, poderem intervir na realidade

que os cerca. Além disso, a utilização de outras linguagens e recursos didático-metodológicos pode aumentar o interesse dos alunos pela geografia; com o interesse reavivado, torna-se produtivo investir e reinvestir no ensino.

Nesse meio técnico-científico informacional, em que predomina a indústria cultural, o conhecimento do que é, em essência, cada um dos conceitos geográficos que, em virtude desse contexto, podem sofrer redefinições constantemente, positivas ou negativas, é condição primordial para o uso de linguagens e recursos diversos; mas nunca (nem antes, nem agora) esses conceitos podem ser tratados apenas como questão de escala.

A utilização das formas de linguagem não verbal das imagens (em fotografias, desenhos, filmes, maquetes, mapas temáticos, além dos muito usados gráficos, tabelas e mapas em diversas projeções), dos sons (em melodias de músicas) e outras, associadas ou não à linguagem verbal escrita (em gêneros de textos como letras de músicas, poemas, crônicas, reportagens, romances, livros didáticos e paradidáticos etc.), em suportes impressos ou na internet, ou à não escrita (rádio, televisão, palestras, conversas etc.), utilizada de forma diferente da simples explanação em aula expositiva associada ao emprego do livro didático, não pode prescindir da leitura e da escrita. Elas continuam sendo habilidades e competências básicas do ensino, cujas formações devem também, ao mesmo tempo, ser reforçadas por esses outros meios e suceder-lhes como forma de expressão do experimentado.

As habilidades desenvolvidas com a utilização de linguagens e recursos diversos associados às de leitura e escrita tornam os alunos capazes de perceber e expressar as diversas formas de manifestação dos sujeitos e as diversas maneiras com que a vida é desenvolvida em diferentes espaços e tempos, além de fazê-los capazes de relacioná-las e compará-las ao tempo e espaço vividos.

Assim, também os procedimentos básicos e tradicionais do estudo geográfico, como a observação, a descrição, a comparação, o registro, a análise e a síntese, tornam-se mais produtivos e podem contemplar melhor as particularidades, as diferenças, as heterogeneidades socioespaciais do mundo moderno em diversas realidades e construções.

Tratando dos conceitos-chave da geografia, Milton Santos assim define paisagem:

Tudo aquilo que vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível,

aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc. (SANTOS, 1997, p. 61).

A paisagem é a “dimensão observável do espaço” que contém múltiplos elementos humanos/culturais e naturais e revela as ações da sociedade e das forças naturais no espaço geográfico ao longo do tempo. O tempo é passível de ser analisado e expresso em dias, meses, anos, décadas, quantitativamente, de forma linear e objetiva, mas a velocidade e o ritmo das relações, fenômenos e acontecimentos dão-lhe qualidades que criam outros tipos de tempo, como o lento e o cíclico, por exemplo.

No estudo da paisagem, a análise de fotografias pode mostrar as diferentes noções de tempo, as dimensões passado/presente, seus elementos constituintes, as transformações ocorridas. A fotografia registra momentos, instantes da vida, propicia a materialização de uma paisagem, traz dados e informações, é um documento, é memória. Meios de transporte, vestuário, formas e instrumentos de trabalho, estilos arquitetônicos e urbanísticos estão entre os muitos fatores humanos/culturais presentes em fotografias de paisagem, além dos naturais, como vegetação, topografia, hidrografia e outros, de maneiras distintas em diferentes épocas e de diversos pontos de vista.

Como exercício com fotografias para os alunos estudarem a paisagem podem ser propostas pesquisas em arquivos públicos e oficiais, em particulares e em diversos tipos de impressos, e serem montados painéis e mostras comparativas, o que sugere o exercício de também fazer fotos, cujos conteúdos podem ser (re)elaborados de várias formas: criação de histórias em quadrinhos, vídeos, peças teatrais, diversos gêneros literários etc. A fotografia também pode ser usada pelos alunos na produção de jornais e revistas, impressos e/ou eletrônicos e de mapas mentais. As fotografias feitas pelos alunos trazem as representações, bem como os valores humanos e interpretações que eles fazem da natureza, da comunidade, dos grupos sociais e dos acontecimentos de seu cotidiano.

Além da fotografia, outros recursos e linguagens podem ser utilizados para desenvolver habilidades, aptidões, visões críticas e criatividade dos alunos no estudo da paisagem, de modo que eles avancem na observação, ultrapassem a descrição vazia de significados, estabeleçam comparações pertinentes e se vejam como sujeitos, construtores e parte da paisagem. Os conteúdos desenvolvidos devem

estar associados àquilo que vivem, para a compreensão significativa dos acontecimentos, sempre se considerando a dinamicidade própria do espaço geográfico e do tempo e também do meio técnico-científico-informacional e da indústria cultural, baseando-se nos conhecimentos da ciência geográfica.

No estudo da paisagem e do lugar principalmente, mas também no dos outros conceitos geográficos, com a utilização de linguagens e recursos diversos, é necessário observar que, em geral, eles dificilmente trazem conteúdos próprios, específicos do local onde os estudantes vivem (a não ser a fotografia). Por isso, deve-se pesquisar e planejar bastante e até produzir materiais. Os próprios livros didáticos não contemplam situações locais, como vegetação típica, danos sofridos pelo meio ambiente, problemas como falta de moradia e saneamento básico, dentre outros, além dos problemas enfrentados por grupos expressivos da sociedade, como índios, negros e mulheres, dos quais a maioria faz parte ou com os quais se relaciona diretamente todo dia, sem observar suas imbricações no tempo e no espaço. Contudo, muitos livros didáticos de Geografia já utilizam outras linguagens e recursos como proposta de ensino, seja de modo direto (principalmente por meio de fotografias, letras de músicas, charges, desenhos), no texto sobre o conteúdo e em atividades, seja como sugestões e recomendações (listas de referências bibliográficas, filmes, *sites* associados ao conteúdo trabalhado).

O lugar, que tem como conceito um espaço ocupado tomando-se um fato ou acontecimento como referência, reacende nossa memória e nossa identidade. Somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos, a história de que participamos, a memória coletiva que carregamos. As novas gerações, que frequentam a escola, devem poder reconhecer que fora dela, no lugar, principalmente, há muito a experimentar e muitos saberes a aprender (ARROYO, 2004). Se no estudo da paisagem as formas de linguagem visual são importantes pelo próprio conceito de paisagem, no estudo do lugar sobressaem-se as relações humanas e destas com o meio ambiente. Sendo essas relações mediadas e expressas pelos mais variados tipos de linguagem e recursos, é possível que todos sejam utilizados no estudo do lugar, observando-se os que se ajustam melhor.

Segundo Callai (2004), o espaço é resultado da vida das pessoas que nele vivem, das formas como trabalham, produzem e usufruem-no. É cheio de histórias, de marcas que trazem em si um pouco de cada um. O espaço vivido, de experiências renovadas, resgata os

sentimentos de identidade e de pertencimento. De acordo com a autora, o ensino de geografia revela que, aprendendo a ler o mundo, o estudante consegue fazer sua formação, no processo de construção de sua identidade e de seu pertencimento. Os conceitos de paisagem, espaço e lugar, estudados de maneira dialética, têm uma importante ligação com o conceito de território. Daí a importância do estudo dos conceitos geográficos básicos por parte dos alunos nas escolas.

Se num lugar há memória e cultura enquanto bens coletivos, sociais, há a particularidade, a individualidade, sujeitos que vão sendo inscritos no espaço e que vão nos educando. Callai trata da cultura territorializada no espaço e é assim que se percebem os laços que os indivíduos tramam entre si, a história do lugar, as verdades e os valores que pautam as relações desses indivíduos entre si. É fundamental, portanto, ao ler o espaço geográfico, relacioná-lo à paisagem, ao lugar, ao território, à região, enfim, promover o diálogo entre os conceitos geográficos. A representação e a leitura dos fenômenos geram a capacidade de se interpretá-los, compreendê-los e compará-los a outros, numa análise social cuja escala pode ser local, nacional, regional, global, já que o mundo se encontra em todos os lugares (CALLAI, 2004), mas desde que essa escala não seja apenas quantitativa.

Para a autora, o estudo do lugar permite que o estudante se aproprie de sua história e entenda o espaço como uma construção social, marcado pelas histórias das pessoas do lugar, expressas nas paisagens e materializadas nas relações. Se quisermos fazer da escola um lugar para se aprender a pensar, precisamos descobrir formas capazes de formar um sujeito com identidade, que reconheça seu pertencimento ao lugar vivido.

Segundo Castellar (2005), a leitura do lugar de vivência está relacionada, entre outros conceitos, com os que estruturam o conhecimento geográfico, por exemplo, localização, orientação, território, região, natureza, paisagem, espaço e tempo. E essa leitura, necessária para se saber agir sobre o lugar de vivência, é uma importante questão de cidadania, de ética e de cultura que pode dar significado a como, por que, para que e para quem ensinar geografia na escola e por que aprendê-la. O pensamento simbólico, representacional, acontece passo a passo quando, por exemplo, a criança, colocada em situações de aprendizagem mediadas pelo professor, compreende a função dos símbolos e dos signos criados socialmente, como a linguagem de um modo geral ou, no caso da geografia, a linguagem dos mapas, por exemplo, como se dá a formação dos conceitos básicos.

As imagens, paradas ou em movimento, também podem ser empregadas no estudo do lugar. Além de fotografias, artísticas ou não, histórias em quadrinhos, filmes, documentários, vídeos, desenhos animados podem ajudar os alunos a observar e produzir conceitos de lugar e a desenvolver as habilidades de observação, descrição e comparação, muito importantes para se apreender especificidades do lugar vivido e empreender a análise do próprio espaço (CAVALCANTI, 2002, p. 82).

Histórias em quadrinhos, como as do Chico Bento<sup>1</sup>, e filmes, como *Central do Brasil*<sup>2</sup> e *Nenhum a menos*<sup>3</sup>, podem ser utilizados para que os alunos detectem neles conteúdos geográficos, especialmente conceitos de lugar e suas possíveis representações, para compará-los com sua realidade.

Os filmes trazem a dimensão observável dos lugares em imagens em movimento, de vários ângulos, com sons e falas e como local de histórias de vida reais ou ficcionais e de representações que os seres humanos fazem deles. São um exemplo de articulação entre diferentes linguagens, especialmente a das imagens, a verbal e a musical. Um filme, seja de ficção, baseado ou não em fatos reais, seja um documentário que registra um fato histórico-geográfico, está cheio de intenções, interesses e significados e resulta em interpretações relacionadas ao imaginário de quem faz, de quem escolhe e de quem assiste; é uma forma de ver o mundo que não se concretiza separadamente de todo o contexto (histórico, social, econômico, político, cultural) dos sujeitos envolvidos.

Para se usar um filme como recurso didático-pedagógico, além da escolha, adequada ao conteúdo que se está trabalhando e/ou se quer reforçar, é necessário contextualizá-lo, motivar os alunos a assistirem-no com objetividade e identificarem seus conteúdos geográficos e propor atividades que transformem essa experiência em conhecimento.

Com os avanços da informática e da internet e sua difusão em locais de trabalho, lares e escolas, sua utilização em atividades de ensino e aprendizagem é uma opção que pode renovar o interesse dos alunos e ser empregada no trato de diferentes conteúdos. Os temas devem ser bem estabelecidos, selecionados previamente, e deve-se incentivar a reflexão sobre o uso das novas tecnologias e sua sistematização para o estudo.

---

<sup>1</sup> Personagem criado em 1961 no Brasil pelo desenhista Maurício de Souza.

<sup>2</sup> Dirigido por Walter Salles e produzido no Brasil pela Sony Pictures Classics, em 1998.

<sup>3</sup> Direção de Zhang Yimou e produção da Columbia Tristar Films, na China, em 1999.

Utilizando a internet, o professor poderia, por exemplo, propor aos alunos de 4º e 5º anos uma pesquisa no programa “Google Earth” sobre imagens de território, de espaço, de acordo com a realidade desses estudantes. Pode-se, assim: comparar a proximidade e a localização das áreas dentre as opções escolhidas e registrar no caderno as características humanas/culturais e naturais a partir das imagens de satélite. É uma atividade de leitura e interpretação do território que os cerca.

Incorporar a internet na realização das atividades de ensino pode ser uma maneira de explorar novos campos de pesquisa, criar novas percepções de mundo e sociedade. A continuidade das pesquisas e a divulgação dos conhecimentos produzidos podem ser feitas por meio dos *blogs*, *e-mails*, *homepages* etc. A internet, assim, pode proporcionar uma maior socialização, interação e democratização dos conhecimentos com agilidade.

Na perspectiva dos usos das novas tecnologias e linguagens a elas associadas, é fundamental, para uma leitura geográfica da realidade, na geografia escolar, uma formação teórica com domínio de conteúdos, categorias e conceitos. Também é importante a construção de uma concepção de ciência em movimento na qual o saber produzido seja sempre transformador e passível de transformação.

Segundo Cavalcanti (2002), o lugar deve ser estudado numa articulação com o espaço mundial, enfatizando seu caráter identitário, subjetivo e coletivo. Paisagem e espaço se articulam como par dialético, visto que a paisagem é a materialização de um instante da sociedade e o espaço contém o movimento dessa sociedade. Já a região expressa o movimento desigual e combinado do capitalismo, enquanto o território está atualmente associado ao poder. Natureza e sociedade englobam esses conceitos e nos revelam um caminho dialético de análise da realidade.

O conceito geográfico *região* tem gerado muitos questionamentos entre os pesquisadores da área, por isso é um tanto quanto complexo. Pode ser entendido como áreas da superfície da Terra estruturalmente diferentes, com influências próprias sobre os lugares. Esse conceito foi historicamente evoluindo para compreender as diferenças socialmente produzidas. Certa região não é estática; pode sofrer regionalização. O conceito de região reencontrou sua importância graças ao conceito de desenvolvimento espacial desigual.

O conceito território está associado ao uso do espaço, ao cotidiano e aos modos de vida. As práticas sociais formam os

territórios e, uma vez criadas, as territorialidades expressam vínculos espaciais próprios. Para Lefebvre (1969), o território pode ser visto em seu espaço banal, espaço onde persistem as tradições, hábitos e costumes, ou no que ele chama de correspondências, ou seja, na reprodução capitalista no espaço. O território articula, portanto, o particular e o geral, o local e o global.

Nesta articulação, compreendemos que o homem é produtor de cultura. E é tarefa do geógrafo valorizar os contextos particulares, interpretar todo o jogo complexo de analogias, de valores, de representações e de identidades que figuram no espaço ocupado por homens e no qual se produzem culturas (GOMES, 1996). Segundo o autor, o espaço vivido é uma dimensão da experiência humana nos lugares. Pensar a escola e a geografia hoje, no novo contexto de produção e acumulação do modo capitalista de produção material e imaterial da vida, é pensar a vivência dos sujeitos no lugar.

Ao se analisar o ensino de geografia, vê-se que, na formação de conceitos básicos dessa ciência na escola, é fundamental o papel da metodologia aplicada. Em oposição às metodologias tradicionais de ensino, a metodologia de ensino que se baseia no confronto entre as representações sociais dos alunos e nos conceitos científicos numa perspectiva cultural tem hoje maior possibilidade de sucesso. O processo de ensino-aprendizagem de geografia produz também um conjunto de valores sobre o próprio mundo.

A convivência cotidiana com essas diversas linguagens e recursos não garante ao professor a consciência e o domínio didático deles, por isso, ao empregá-los, é necessário aplicar o conhecimento específico e o pedagógico, o que requer estudo, planejamento, criatividade e avaliação. Não basta, com eles, apresentar temas relevantes e atuais; é preciso motivar, provocar o interesse, a participação e o envolvimento dos alunos na descoberta e leitura crítica do cotidiano e das ciências para a compreensão das relações entre o real e suas representações.

## **Desafios postos ao ensino de geografia**

É preciso reconhecer que com o uso das linguagens e recursos diversos normalmente não há uma preocupação, um controle científico sobre os conceitos de análise da geografia e existe muita informação, por exemplo, em um texto retirado da internet, em que as imagens acabam tendo um espaço um pouco mais amplo; por isso é necessária a compreensão das muitas possibilidades de reflexão sobre os fatos

geográficos no mundo contemporâneo. A atenção, nesses casos, deverá se voltar, mais firmemente, para os usos dessas informações, bem como para seus desdobramentos, quando da elaboração de trabalhos de geografia, de acordo com aquilo que é próprio da escola e numa perspectiva formativa cuja centralidade seja o aluno.

O ensino precisa ser pensado no processo de transformação da sociedade e do espaço. Um dos caminhos para se pensar os fatos geográficos e propor o uso de outras linguagens e recursos é considerar o movimento, as transformações e que os lugares onde eles ocorrem continuam tendo o antes, o durante e o depois e também que sua ocorrência é cotidiana. Outro caminho é lembrar que o real, representado em imagem, por exemplo, pode ter vários outros significados.

Constituir, a partir dos usos e apropriações das linguagens e recursos diversos, uma proposta de ensino é propor uma decifração de seus conteúdos históricos, culturais, espaciais, políticos e religiosos, dentre outros. Na perspectiva da geografia e de seus conceitos-chave, é preciso conhecê-los e compreendê-los para associá-los ao conteúdo, por exemplo, dos filmes, que trazem representações por imagens em movimento e sons do fato geográfico.

Assim, não basta reconhecer o potencial bastante significativo dessas linguagens e recursos para o ensino de geografia. Sendo a Geografia uma disciplina escolar e uma ciência da sociedade capaz de criar, na cultura escolar e geral, uma prática de (re)existir e resistir aos modismos, de agir sempre para a construção do saber livre, é preciso que se delimite o lugar dessas diferentes linguagens e recursos. Não é possível obter conhecimentos geográficos sem uma compreensão dos conceitos e representações dos quais esses conhecimentos partem e para os quais confluem – a paisagem, a região, o território, o espaço e o lugar –, porque entre os homens e esses elementos há uma simbiose: os homens os constroem e são por eles constituídos concomitantemente.

Compreendendo os usos de novos materiais e diferentes linguagens como processo, a comunidade escolar deve fazer escolhas periódicas que devem ser incorporadas às propostas curriculares, bem como definir o tratamento metodológico que a eles será dado. Ao se usarem esses materiais, os conceitos da geografia são uma maneira de realmente ensiná-la sem perder sua essência, caso contrário se estará estudando qualquer outra coisa menos geografia. Eles devem ser enfocados para decifrar os problemas, mas nunca de forma compartimentada, sob a ótica de modelos predeterminados, criados pela indústria cultural. Nada de absolutismos didáticos

ou pedagógicos que promovam um ensino homogeneizador, sem problematização.

No uso das novas linguagens e recursos diversos, o ensino de geografia não pode se submeter às condições de produção impostas pela indústria cultural, que pode assim ser compreendida:

A principal forma cultural construída por essas indústrias é a televisão, que ensina e forma indivíduos cada vez mais cedo. Nela podem-se observar diferentes temas e culturas expostos a qualquer horário e idade. Os conteúdos nela existentes possuem mensagens subliminares que conseguem escapar da consciência, o que tende a provocar alienação. Diante disso, pode-se perceber este meio cultural como um produto bom que é capaz de mostrar conteúdos reveladores e contribuir para o desenvolvimento humano e um produto ruim capaz de alienar uma pessoa, levando-a a pensar e agir como lhe é proposto, sem qualquer tipo de argumentação. No Brasil, a indústria cultural não é homogênea, pois foca temas, assuntos e culturas estrangeiros, no lugar de ensinar e incentivar o interesse sobre a história e as tradições do próprio país. Infelizmente, a triste realidade brasileira é que são focados apenas objetos de compra e venda e não propriamente a cultura no qual esta se propunha. A produção realizada pela indústria cultural é centralizada no interesse lucrativo, o que impõe um determinado padrão a ser mostrado que transforma o espectador numa pessoa de crítica rebaixada e de mente narcotizada. (BRASIL ESCOLA, 2009). (Disponível em <http://www.brasilecola.com/> acessado em 27/07/2009).

Essas linguagens e esses recursos, assim como outros, são portadores de uma ou várias ideologias, mas isso não pode ser motivo para não serem usados; basta que professores e alunos não se submetam às condições de produção impostas por seus produtores ou pelos interesses que eles representam. Para isso é preciso saber que:

Um dos traços fundamentais da ideologia consiste, justamente, em tornar as ideias como independentes da realidade histórica e social, de modo a fazer com que tais ideias expliquem aquela realidade, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as ideias elaboradas. (CHAUÍ, 1993, p. 10-11).

Desse modo, as ideologias “são na verdade, expressões dessas condições reais, porém de modo invertido e dissimulado. Com tais ideias pretende-se explicar a realidade, sem se perceber que são elas que precisam ser explicadas pela realidade” (CHAUI, 1993, p. 16).

O uso dessas linguagens e recursos repletos de ideologias também não pode ser apenas uma nova maneira de a escola continuar a ser o que sempre foi com outra roupagem. A escola, o meio técnico-científico informacional e a indústria cultural fazem parte do sistema social e são, ao lado de muitos outros, dispositivos para mantê-lo e garantir sua reprodução. São dispositivos ideológicos a que os sujeitos são submetidos sem terem chance de saber, de ter consciência e de se livrarem da sujeição. Na modernidade, a escola, segundo Althusser,

[...] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura) ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia). Por volta do 16º ano, uma enorme massa de crianças entra na “produção”, são operários ou pequenos camponeses. Outra parte da juventude escolarizável prossegue e, seja como for, caminha para os cargos dos pequenos e médios quadros, empregados, funcionários pequenos e médios, pequenos burgueses de todo o tipo. Uma última parcela chega ao final do percurso, seja para cair num semidesemprego intelectual, seja para fornecer além dos “intelectuais do trabalhador coletivo”, os agentes da exploração (capitalistas, gerentes), os agentes de repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda a espécie, que em sua maioria são leigos convictos). (1985, p. 70).

Inúmeras ideias circulam no uso de uma determinada linguagem ou recurso, mas as apropriações são estabelecidas pelos sujeitos, principalmente nas representações que eles são capazes de compreender, interpretar e estabelecer. Portanto, usar linguagens e recursos diversos, adequados aos conteúdos geográficos, não significa assumir os compromissos e os ideais políticos de quem as criou. Quando escolhemos

o trabalho de um fotógrafo, cineasta, pintor ou desenhista, dentre outros, temos a intenção de usar aquilo que nos interessa.

Assim, cabe ao professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, adequar essas inovações ao conteúdo, à metodologia e à realidade local, composta por histórias, identidades e problemas diferentes. Além de exercer a criatividade e utilizar a reflexão crítica, ao se selecionarem linguagens e recursos, conta muito a experiência na docência, a capacidade de valorizar as interpretações dos alunos, compreender, com profundidade, os sentimentos e os significados encontrados por eles nos conteúdos geográficos dessas novas linguagens e recursos.

Estão postos alguns desafios. Um deles é compreender e aceitar, também, a aula como um momento de respeito ao conhecimento, à experiência, aos sentimentos e valores humanos do aluno. Outro se refere à necessidade de um comportamento ético e coerente por parte do professor na escolha dessas linguagens e dos conteúdos da geografia de acordo com o espaço vivido pelo aluno.

Trata-se de articular uma atividade docente com a vida prática dos alunos. Para isso, algumas premissas são necessárias. Em primeiro lugar, toda aula, mesmo utilizando as linguagens mais tradicionais, deve oferecer informações que tornem mais eficaz, por exemplo, a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos. Em segundo lugar, ao se propor o uso de novas linguagens, é necessário que as escolhas sejam de conhecimento dos alunos e que eles sejam motivados a discutir, no espaço da aula, as possibilidades de usos e apropriações daquilo que foi escolhido para enriquecer os conteúdos das aulas de geografia.

## Considerações finais

As linguagens e recursos diversos implicam uma reflexão sobre práticas e usos coerentes e consequentes com a geografia. Essas linguagens e esses recursos tecnológicos não podem ser usados de forma inquestionável. Se, na modernidade, vivem-se mudanças, não apenas na produção de saberes, mas também em sua transmissão, o processo ensino-aprendizagem não pode ficar alheio a elas nem deixar de valorizar aspectos políticos e ideológicos e outros mais voltados ao cotidiano dos alunos.

O uso dessas linguagens e recursos pela geografia não só permite uma maior socialização do conhecimento, como também é um meio de os alunos obterem informações e interagirem com o mundo

que aproxima a geografia do real vivido por eles. Nesse quadro de mudanças, as linguagens diferentes, notadamente as vinculadas aos computadores, precisam ser avaliadas. É preciso observar se seu uso promove o abandono dos conceitos geográficos da origem da geografia, da origem da ciência, ou se é possível manejá-las para que a geografia continue sua trajetória de fazer um ensino voltado para a cidadania.

Precisamos considerar, em nossos estudos e práticas, que o ensino de geografia, constituído na perspectiva da diversidade de linguagens, dialoga com vários textos, entendidos não apenas como tal, mas como discursos que transitam nos vários ambientes: doméstico, de trabalho e escolar. Mas essas linguagens podem revelar, para os envolvidos no ensino de geografia, várias contradições, polêmicas e dúvidas sobre a valorização do lugar como espaço em que vivemos, pensamos e nos posicionamos, politicamente, em relação ao mundo.

Em princípio, temos de pensar as novas linguagens como reveladoras de uma situação socioespacial em que o lugar se encontra envolvido, para existir como lugar. É preciso compreender que o potencial das novas linguagens é relativo. Seu debate, pela comunidade escolar, é importante para que se estabeleça, a cada uso de uma linguagem, uma reflexão que aponte para posições cada vez mais comprometidas com o uso geográfico desses recursos, ou sua geografização, para atender aos novos desafios do ensino de geografia.

Reconhecer que essas linguagens e recursos são contraditórios, principalmente em suas possibilidades de uso para a geografia, marca uma posição política fundamental e evita que usemos qualquer coisa, de qualquer modo. Quanto à sua natureza mercantil e essencialmente direcionada, esse reconhecimento deve servir como um ponto de reflexão e jamais de rejeição. É preciso constituir um movimento que pense o uso dos vários recursos disponíveis no mercado para ensinar geografia.

Hoje, a fluidez imposta pela relação espaço-tempo revela uma espacialidade cada vez mais complexa, o que aponta novos desafios para a educação e para o ensino de geografia nas escolas. É fundamental, na leitura geográfica da realidade, compreender os modos materiais e culturais de organização do espaço e da sociedade. Para Cavalcanti (1996), o ensino de geografia deve promover uma instrumentalização conceitual que torne possível aos alunos uma apreensão articulada das redes espaciais múltiplas e, para isso, é preciso considerar as representações sociais dos alunos e professores e colocar seus conhecimentos cotidianos em confronto com os conceitos geográficos.

Como essas linguagens e recursos provocam reflexões compartilhadas e elucidações entre os alunos e também entre os professores, é preciso pensar nas possibilidades de enriquecimento do ensino. O saber usar implica competências, até mesmo para que sua apropriação não inclua apenas relações e significados que o produtor original sentiu ou usou para criar sua obra.

Portanto, compreendemos que essas linguagens e recursos não são unilaterais. Seu uso pressupõe “usadores”; na escola, talvez um colegiado possa exercitar várias ideias, considerar vários valores, com o objetivo comum de ampliar os conhecimentos e o ensino de geografia. Sem dúvida, podemos aprofundar a análise, mas sua riqueza deve ser considerada por sua relação com os conceitos básicos da Geografia, que devem ser reforçados como parte do processo de ensino-aprendizagem, realçando sempre suas intervenções no mundo moderno.

## Referências

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL ESCOLA. **Indústria Cultural**. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/cultura/industria-cultural.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2010.
- CALLAI, H. C. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8. 2004, Coimbra. **Anais...** Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004>>. Acesso em: 27/07/2009
- CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27/07/2009
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CHAUI, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiro Passos).
- GOMES, P. C. G. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- LEFEBVRE, H. **Introdução à modernidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- PONTUSCHKA, N. N. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). **Novos caminhos de Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.
- \_\_\_\_\_.; PAGANELLI, T.; CACETE, N. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.
- SANTOS, M. **Técnica, espaço e tempo**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1997.

# Representações culturais e educação para a cidadania: as cores de um povo

Nelson Rego\*

## 1. Imagem de um povo?

Uma típica propaganda televisiva nos anos 1970, para, digamos, alguma marca de iogurte recomendada para crianças, seria assim: meninas e meninos correndo por um campo florido, rápidos *closet* de seus rostinhos sorridentes, as crianças revezando-se no falar de frases breves e engraçadas, mimosas por trocarem o “r” pelo “l” na pronúncia das palavras, lambuzando-se ao levarem os copinhos aos lábios. Todas seriam brancas. A maioria, loira.

Alguns anos depois, nossa hipotética propaganda permaneceria quase idêntica. As mudanças ficariam por conta de uma música mais acelerada, conectando-se com o ritmo das imagens, e pela introdução, no grupo de crianças, de uma menina com feições nipônicas e, talvez, de um menino negro. É possível que o campo florido tenha cedido lugar a cenários variados, privilegiando a edição pipocada dos rostinhos sorridentes alternando-se.

Na primeira década do terceiro milênio, o pipocar das imagens é ainda mais acelerado, assim como mais alta e rápida a pulsação da música costurando-se com os efeitos visuais. O grupo cresceu e a cota de crianças nipônicas e negras aumentou para três ou quatro.

---

\* Professor Doutor no Departamento de Geografia e no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Existe a remota possibilidade de que esteja incluído um descendente indígena. Com certeza a maioria absoluta das crianças ainda é branca. A última imagem, marcando o ápice da mensagem, será a de um robusto menino loiro levando o iogurte aos lábios. Ou talvez seja a imagem do grupo aglomerado, reservando à menina nipônica um lugar entre as crianças brancas que estão em destaque, no centro do campo visual, e destinando lugares, digamos honrosos, para as crianças negras, nas bordas.

A propaganda e sua trajetória são hipotéticas, mas que essa propaganda está na memória do brasileiro que tenha visto televisão nos últimos trinta ou quarenta anos, isso ela está.

Se esse brasileiro não saísse às ruas e nada fizesse na vida além de assistir a propagandas na TV, poderia pensar que seu país é uma nação branca, com forte ascendência de escandinavos e com a presença de alguns imigrantes de outras cores. Julgaria tratar-se de um país de pouca miscigenação.

Mesmo que não se conceba um tão singular personagem, é instigante indagar se a visão do País das ruas, dos campos, das florestas e dos sertões, para muitos brasileiros, não está um pouco obliterada pela visão do País das imagens televisivas, e não apenas as imagens das propagandas, mas aquelas das novelas, dos programas de auditório etc.

Os autores de comerciais justificam suas criações afirmando que mostram aquilo que o mercado deseja ver. E a distinção entre a propaganda e a programação é difícil de ser estabelecida, daí porque a estética da novela copia a estética da propaganda, e vice-versa.

Na propaganda e na programação, a estética predominante é a que melhor se ajusta às necessidades das vendas comerciais, e tanto são orientadas por aquilo que o mercado deseja ver e consumir quanto são produtoras de estímulos e de uma cultura que, completando o círculo, informa ao mercado aquilo que ele deve desejar.

É pertinente lembrar que o mercado – ao contrário do que aparenta ser por meio de alguns discursos – não é equivalente ao conjunto da população, nem sinônimo de sociedade. Para as vendas, o mercado é a população classificada em diferentes categorias ou extratos, segundo seu poder de compra.

Interrogação instigante refere-se a até que ponto essa categorização por poderes aquisitivos dissemina uma noção acerca de uma categorização análoga relativa a direitos civis.

Que existe o avanço do personagem negro na programação, isso existe. E que esse avanço busca denunciar mazelas da exploração dos homens pelos homens e sinalizar a necessidade de reparações históricas, isso também é fato. Mas também é verdade que isso acontece num ritmo apenas um pouco mais evidente do que o observável na trajetória da propaganda do hipotético iogurte para crianças.

Daí se infere que a evolução das técnicas, para pipocar e acelerar imagens e misturá-las a sons pulsantes, apresenta-se dotada de uma velocidade imensamente maior do que aquela que caracteriza a mudança de representações culturais que cumprem papel importante na reprodução da desigualdade social.

Dizendo de outro modo, as sinergias sociais e os investimentos econômicos destinados à evolução das técnicas são imensamente maiores do que as sinergias sociais e os investimentos econômicos voltados para as reparações sociais e para a justiça distributiva.

Este texto pretende estabelecer breves apontamentos sobre similaridades e diferenças entre representações culturais presentes na propaganda e na programação e aquelas encontráveis em livros didáticos de geografia, considerando que as representações didáticas, assim como as outras, constituem-se um dos fatores componentes das sinergias sociais.

## 2. Não ditos

À semelhança da hipotética propaganda, os livros escolares de geografia e de estudos sociais publicados até o início da década de 1980, sobretudo no período militar, talvez comunicassem, a alguém desavisado, uma visão bastante diferente do País que poderia ser observado, por outra perspectiva, nas fábricas, nas lavouras, nos diversos espaços do espaço geográfico.

Se esse alguém desavisado, por suposição, uma criança, levasse pela vida afora a visão transmitida, talvez seus olhos jamais enxergassem que o país além dos livros não era o mesmo dos textos e gravuras escolares.

Os negros, por exemplo. Estranhamente, nos livros didáticos, sua participação na história brasileira terminava no dia em que a Princesa Isabel assinou uma folha de papel. De lá para os tempos seguintes, os negros tornaram-se um conjunto de índole pacífica e pouco afeito ao trabalho. Levando uma vida alegre, sua participação na produção do espaço brasileiro limitava-se a habitarem áreas de cortiços, onde passavam os dias a tamborilar em pandeiros. Sua contribuição à economia, por dedução, seria escassa, já que as contribuições dos colonizadores portugueses e dos imigrantes alemães e italianos eram enumeradas e aclamadas, enquanto nada se declarava das contribuições dos negros, mesmo com o paradoxo da opulência de um Brasil imperial edificado sobre a exploração do trabalho escravo.

Aos indígenas eram reservadas discretas curiosidades sobre a suposta vida livre do não civilizado e uma conformada expectativa pela gradativa extinção de sua cultura, ainda que um eventual viajante e observador de nossa extensão geográfica pudesse indagar se os milhões de descendentes indígenas, presentes na civilização, não seriam, de algum modo, ainda indígenas e portadores de reivindicações indígenas.

Tanto quanto pela repetição do que é dito, o estereótipo é formado pelo extenso vazio do não dito.

Não apenas a repetição do rótulo de “povo de índole pacífica”, aplicado ao brasileiro, compunha uma imagem destituída de história, mas, do mesmo modo, compunha essa imagem a ausência de referências a conflitos entre classes sociais e a discriminações enraizadas no amálgama entre caracteres étnicos e raciais e condições socioeconômicas. Assim, ressaltavam-se as grandes obras nacionais e o crescimento econômico, porém preponderava o silêncio sobre a extrema desigualdade na repartição do bolo e sobre a contradição entre a riqueza gerada e as condições de vida das massas trabalhadoras.

Ao combinar dito e não dito segundo uma fórmula repetida, o estereótipo (apresentado como imagem positiva) funcionava como normatização: comportar-se de acordo com a abreviatura do dito, não manifestar os extensos aspectos do não dito.

E os livros atuais de geografia? Ultrapassaram essa mensagem? Em parte, sim.

Tenho a boa sorte de acompanhar há vinte anos as transformações dos livros didáticos de geografia, estando essa experiência associada ao meu trabalho como professor universitário vinculado à formação de licenciados em Geografia. A essa experiência somam-se, em anos recentes, as oportunidades de trabalho como avaliador e coordenador em avaliações de livros didáticos desenvolvidas pelo Ministério de Educação. Constato a evolução dos livros didáticos de geografia, como a gradativa adequação de suas linguagens aos níveis para os quais são destinados, assim como o avanço pedagógico nas proposições de exercícios que estimulam a reelaboração do conhecimento e não apenas a reprodução de informações. Constato o avanço das abordagens reflexivas, capazes de gerar interrogações que estimulam a construção autônoma do conhecimento.

Em muitos livros ressalta-se uma visão crítica acerca da produção do espaço geográfico, quer se trate de sua dimensão mundial ou da geografia de espaços em variadas escalas regionais. Costumam reservar capítulos à exposição do massacre dos povos indígenas e a exploração do trabalho escravo, relacionando ambos ao processo da apropriação das terras e apropriação privada das riquezas geradas pelo trabalho coletivo. A construção histórica do território brasileiro é apresentada não apenas como resultado de grandes conquistas, mas também como resultado de sistemáticos genocídios.

Em que pese, não raro, a existência de obras que ainda hoje se caracterizam pela ausência de criticidade, fica evidenciado, pela comparação com o passado, o quanto avançou a maioria dos atuais livros de geografia, em termos de dizer o que antes ficava omitido nas lacunas do não dito.

No entanto, mesmo considerando a perspectiva crítica da maioria dos livros didáticos atuais, os significados possíveis para a compreensão da participação de negros e indígenas na produção do espaço brasileiro parecem situar-se mais em algum lugar no passado do que nas contradições do presente. Nem todos os livros, por exemplo, abordam as atuais reivindicações quilombolas e, entre os que abordam, poucos ultrapassam a descrição do processo histórico, deixando de focar as comunidades remanescentes de quilombos como experiências diferenciadas para a produção do espaço e de outro cotidiano de relações.

Se antes havia a omissão, agora existe a denúncia. Ainda assim, após a leitura das páginas destinadas ao enfoque das opressões às quais indígenas e negros eram submetidos, e depois da leitura de algumas outras páginas dedicadas à apresentação de caracteres culturais sobreviventes em reservas indígenas, nas demais páginas, na maioria dos casos, pode-se constatar a ausência de negros e indígenas enquanto presenças vivas nas contradições atuais da produção do espaço brasileiro.

Na pior hipótese, parece haver um ato de mea-culpa que procura compensar, com algumas páginas, o tratamento presente no conjunto da obra, onde ainda predomina a apresentação de um Brasil com menos melanina na pele do que aquela que de fato possui.

Sintoma desse procedimento é que, desconsiderando aquelas poucas páginas reservadas à “questão” do negro, as imagens presentes na maior parte das páginas parecem aproximar-se da estética racial vinculada por propagandas e programações televisivas.

São comuns os desenhos que, por meio de caracteres lúdicos, apresentam pessoas desenvolvendo atividades de trabalho, e tais atividades associadas a aspectos relacionados à cidadania e a valores positivos concernentes à preservação do ambiente. Pois bem, esses personagens desenhados, em geral, são em sua maioria brancos, com alguns não brancos representados em posições simbólicas similares àquelas observáveis na estética veiculada por propagandas comerciais e programações televisivas.

Em não poucos casos, negros são apenas cotas, e localizados nas bordas das imagens. Indígenas são inexistência.

À semelhança da propaganda e da programação, a representação dos descendentes de indígenas no cotidiano social constitui-se numa raridade, como se esses descendentes não fossem contados aos milhões e não estivessem disseminados entre os habitantes e trabalhadores dos campos e das cidades e nos conflitos que envolvem as posses e os usos das terras.

Aos indígenas, nos livros, é concedida uma reserva de páginas, tal como as reservas de terras, constantemente violadas, e como se a “questão” indígena fosse solucionável por meio desse mero ato simbólico de reservar, para eles, um espaço.

Paradoxos fazem-se presentes em diversos livros didáticos de geografia, sugerindo que aos discursos críticos, ou de aparência crítica, talvez não correspondam necessariamente vivências interiores do ideal relativo à integração das diferenças.

A invisibilidade de negros e indígenas pode ser “enxergada” até mesmo no tratamento crítico dos conflitos raciais, como se, nestes, as motivações divergentes relacionassem-se exclusivamente a antagonismos entre classes sociais e não estivessem imbricadas, entre os caracteres raciais e étnicos, assim como os de gênero, com a condição de classe. Por exemplo, como se a condição de boia-fria, negra e mulher não acarretasse uma sobrecarga de discriminações quando comparada à condição de boia-fria, branco e homem.

Nos desenhos que apresentam de forma lúdica pessoas desenvolvendo relações de trabalho, é habitual a constituição de esquemas gráficos que estabelecem, de modo subliminar, hierarquias entre as posições representadas, e tais ilustrações são veiculadas como promotoras de valores positivos. Em muitos casos, reproduzem o mesmo padrão da propaganda de iogurte. Encontra-se, nessas representações gráficas, uma predominância de personagens brancas no desempenho de atividades, principalmente nas mais valorizadas, acompanhadas de uma cota de negros e de amarelos, numa proporção apenas um pouco superior do que aquelas presentes na estatística dos comerciais televisivos. À semelhança da propaganda, a representação dos descendentes de indígenas, no cotidiano social, tenderá ao zero.

São mesmo dotados de espírito crítico os livros escolares de geografia?

Minha resposta, a partir do lugar por meio do qual me inscrevo nessa trajetória da construção da geografia, é: sim.

São críticos e são criativos. E avançam na ultrapassagem de discursos fechados, instituindo discursos que privilegiam a exposição de argumentos opostos e a formulação de interrogações e de incentivos ao pensamento autônomo a partir da exposição do contraditório.

Mas também considero, a partir de meu lugar de observação e participação, que há muito para melhorar.

### 3. Espelho embaçado

A educação está além do tempo circunscrito à sala de aula, e o que acontece na sala de aula está além dos currículos formais e das normatizações sobre como devem acontecer os processos de ensino e aprendizagem, e isso tudo está além, muito além, dos livros escolares.

Não obstante, um livro escolar é um discurso que pode criar contrapontos em relação a outros discursos e, se favorecido pela mediação do professor, estimular elaborações sobre o conhecimento do mundo.

O livro escolar é muito menos do que a vida, mas, a seu modo, a expressa e, por isso, com menor ou maior felicidade, constitui algo para a vida.

É fundamental não desconsiderar a importância de desenhos que, com a função esquemática referida, ou com outras similares, configuram o didático com um aspecto também lúdico. Esse lúdico facilita, ou potencializa, a internalização da mensagem – tanto a internalização de aspectos que constituem o tema explícito da mensagem (por exemplo, os homens e a relação com o ambiente), quanto de aspectos que acompanham os primeiros, constituindo-se como conteúdos subliminares da mensagem (a associação entre caracteres dos personagens e as relações e valorações estabelecidas entre estes). Não por acaso, a presença do lúdico é tão frequente nos livros didáticos, e não apenas naqueles destinados aos anos iniciais do ensino fundamental – pois o lúdico “escorre” com mais rapidez para “dentro dos olhos”.

As imagens contribuem de maneira decisiva para a construção de uma familiaridade. Assim, aquilo que estiver menos presente nas imagens poderá estar mais distante do afetivo. Representações mais equilibradas quanto às cores do povo brasileiro podem contribuir para uma maior familiaridade deste povo em relação a ele mesmo. Por pouco que seja, essa familiaridade, que torna mais próximo o afeto, pode somar-se às sinergias de uma mudança cultural em curso, para a ultrapassagem das representações que, pela extensão do não dito, facilitam a reprodução das desigualdades sociais.

Por que, mesmo em livros de discurso crítico, a criança negra deve se enxergar espelhada apenas como uma cota colocada entre personagens predominantemente brancos, quando, para além das páginas do livro, ela se sabe pertencente não a uma minoria?

Por que a criança de feições e matizes vindos de ascendentes indígenas talvez jamais se veja espelhada em qualquer das numerosas ilustrações? Por que essas crianças, presentes nas ruas e nos campos, sobretudo em algumas regiões do País, só poderão ver-se espelhadas nas demarcadas páginas que tratam das reservas para indígenas, e não como participantes no inteiro cotidiano do povo brasileiro?

#### **4. Antes, depois e através dos objetos – os sujeitos**

Em muitos livros de ensino fundamental, avançam a qualidade das atividades e os exercícios propostos. Esse avanço está associado a uma melhor compreensão de que, mais do que conteúdos temáticos, importam o desenvolvimento da linguagem e o incentivo à prática de diversas formas de expressão. O domínio dos conteúdos passa a ser considerado não uma finalidade em si mesmo, mas um meio para o desenvolvimento do pensamento medido pelo exercício dialógico e pelo aumento da capacidade de formular questões e saber pesquisar fontes em busca de respostas.

Tais atividades e exercícios há muito superaram a pergunta que exige, como resposta, a mera reprodução de uma informação a ser localizada no texto e copiada. Por certo, pode-se identificar, nas atividades e exercícios, a permanência do objetivo de incentivar a fixação de conteúdos – existem questões voltadas para esse objetivo, porém, sem estarem colocadas nem como ápice das atividades e exercícios, nem, muito menos, como o nível exclusivo proposto pelo livro. As questões voltadas para a fixação de conteúdos podem ser observadas, num número auspicioso de obras, como uma base que fornecerá subsídios para questões mais avançadas quanto à elaboração do pensamento, propositivas de problematizações e solicitantes do exercício de conceber soluções.

De modo frequente, essas atividades e exercícios propõem que os alunos criem representações acerca do espaço geográfico, em

variadas escalas e segundo temas diversos. É oportuno registrar que muitos livros, que são precários quanto às representações sociais veiculadas ao longo de seus textos, mostram-se mais desenvolvidos no momento de propor que os estudantes criem suas próprias representações. Talvez porque solicitar que outros façam é sempre mais fácil do que também fazer e exemplificar como se faz.

Criar representações da existência humana no espaço geográfico, por meio de redações, desenhos, histórias em quadrinhos, fotonovelas, vídeos, mapas pictóricos, jornais eletrônicos e outros meios, é apresentar outra vez o mundo, na acepção de que o exercício das expressões evidencia que compreender o mundo não é apenas compreender seus objetos – é compreender seus sujeitos. E a compreensão dos sujeitos não se refere apenas ao acontecido, mas também, e principalmente, ao que está por acontecer. Expressões escritas, gráficas etc. que representem o mundo são expressões vivas dos sujeitos por acontecer. Representar é rerepresentar(-se).

Muitos livros didáticos são felizes ao proporem atividades que solicitam aos estudantes a criação de expressões que manifestam a existência humana contextualizada pela geografia, seja a geografia que pode ser conhecida com um passeio em torno do quarteirão onde fica a minha casa, seja a geografia daquela outra casa que, inteira e de uma só vez, pode ser vista apenas quando orbitamos acima da estratosfera.

Essas solicitações pelas criações evidenciam que, mais do que os objetos, interessam os sujeitos das geografias, pois são estes que, pelo manejo daqueles, vão reconstruir geografias dentro do mundo. Narrativas escritas, gráficas etc. podem ser manejos simbólicos que habitam a pensar sobre os objetos e sobre os sujeitos que, manejando concretamente os objetos, produzem geografias/casas.

O hábito de formular perguntas, buscar propostas, comparar argumentos e formular soluções, no exercício de rerepresentar o mundo, pode ser – quem sabe? – um prólogo para cidadãos construtores de suas geografias/casas.

## **5. Adendo ao que avança**

Essas atividades que propiciam representações do mundo ficariam ainda melhores com um simples adendo: se, ao solicitarem

representações dos sujeitos sociais em suas relações com o espaço geográfico, sugerissem que os sujeitos representados fossem os próprios autores das representações. Estariam incentivando, nos espelhamentos, aquela familiaridade que tantas vezes fica ausente nos livros didáticos.

Ao serem solicitados, por exemplo, desenhos em sequência representando a ocupação territorial e os conflitos relacionados ao uso da terra no espaço do cerrado, a entrada dos alunos como personagens nesses teatros de papel, por eles mesmos criados, corresponderia a um exercício de acoplagem entre suas vidas e as vidas dos personagens do espaço representado.

Deve-se observar que essa acoplagem poderia realizar não mais do que o óbvio, pois é possível, nesse hipotético exercício lúdico, que as ações escolares estivessem a acontecer exatamente no mesmo contexto da geografia recriada no papel. Com a acoplagem estariam aprendendo a criar uma proximidade que seguidas vezes não é realizada, mesmo que o real e o (não) representado possam estar coexistindo lado a lado.

Enxergar-se nos desenhos, textos, *sites* etc. criados em aula, e, nestes, enxergar o mundo no qual se existe – não modifica isso a compreensão dos conteúdos? Não modifica o lugar do sujeito na relação com os objetos? E não modifica a relação entre os sujeitos?

Não é difícil propor a crianças e adolescentes, nem a adultos que retornam à escola, que desenhem situações do cotidiano e coloquem a si mesmos como personagens em tais situações. É possível propor que coloquem a si mesmos e aos colegas como personagens dos textos que criam, e é estimulante criar vídeos colocando a turma nos papéis vividos pelos personagens. Em todos esses casos, afirma-se uma multiplicidade que fica explícita no próprio visual ou no texto, e implícita nos discursos que a partir daí tornam-se possíveis de serem feitos, comunicando que o mundo falado pela geografia é completamente o mundo onde os alunos vivem, e que o mundo que os alunos representam acopla-se ao grande mundo, revelando críticas, desejos, possibilidades.

Por exemplo, uma prática utilizada em sala de aula por professores de ensino fundamental poderia ser adotada como exercício didático proposto por livros: a de solicitar aos alunos que transformem em imagem as respostas para as indagações sobre os lugares

de origem de seus pais e avós, ou de familiares não necessariamente genéticos, já que muitas famílias são constituídas, ou reconstituídas, por laços outros para além da consanguinidade. Perguntar aos membros mais antigos das famílias sobre seus lugares de origem estabelece uma compreensão prática sobre as migrações e sobre o processo histórico de passagem da sociedade do rural para o urbano. Esse exercício torna-se imagem ao ser acompanhado por uma cartografia: sobre um mapa podem ser assinalados, com marcas de giz de uma cor, os lugares de origem dos próprios alunos; com marcas de uma segunda cor podem ser assinaladas as origens dos pais ou de uma geração precedente; e com marcas de terceira ou quarta cores podem ser assinaladas as origens de avós ou de gerações mais antigas. Assim, a própria visibilidade das cores sobre o mapa se encarregará de evidenciar aos alunos a correnteza do espaço-tempo, onde o fluxo das cores das gerações mais antigas em direção à concentração presumível da cor que representa a geração dos alunos ajudará, de modo decisivo, a construir o conceito de migração e a iniciar ou prosseguir na compreensão de processos históricos/geográficos que explicarão a correnteza tornada visível.

O exercício torna-se ainda mais notável quando acompanhado por imagens das pessoas cujos lugares de origem foram assinalados. Sejam fotos ou desenhos, sejam colocadas no mesmo mapa ou num mapa similar, posto ao lado do primeiro, as imagens das pessoas duplicam a comunicação da correnteza tornada visível pelo fluxo das cores do giz. Digamos que vermelho, verde e azul tenham sido cores escolhidas para representar com giz as gerações – ao lado destas estarão o negro, o branco, o amarelo e suas misturas nas imagens de pessoas, assim como o acinzentado de fotos antigas ou o amarronzado e o alaranjado utilizados para desenhar as epidermes de um modo mais próximo ao que elas são na verdade. Essas cores todas do tempo/gerações/espaço/epidermes constituirão um espelho menos embaçado e mais generoso para o autoconhecimento individual e coletivo do que aquele muitas vezes representado por imagens prontas, vindas de algum lugar central e que, só por vezes, trazem representações de feições cotidianas coincidentes com aquelas vividas no lugar da escola.

Exercícios que contribuem para a visibilidade e ensaio da ascensão dos sujeitos, no diálogo entre os lugares do mundo, vêm sendo

criados por lenta, difícil, mas persistente renovação de práticas – práticas propostas a partir das experiências das salas de aula.

Não há escola para a qual seja impossível a realização de exercícios guiados pela vontade de conhecer e criar. Mesmo que falte giz, quadro e papel, existirá a palavra e as possibilidades de perguntar a outros e marcar com traços o chão de terra. Pois esses brinquedos profundos, que de outro modo ensinam, podem ser exercitados tanto com os mais sofisticados recursos tecnológicos quanto com os mais simples meios. Quaisquer que sejam os meios, esses brinquedos profundos propiciam a sempre renovada descoberta de que a imaginação é a mais poderosa das pedagogias.

Esses exercícios correspondem a manejos simbólicos que se familiarizam com a noção de que o mundo está em permanente reconstrução.

Sendo os personagens os próprios autores desses exercícios, a familiaridade produzida colocará em cena os rostos de um país feito de tantas misturas raciais que torna anedótica qualquer tentativa de enquadrar com exatidão seus matizes dentro de algum quadro classificatório.

Esse Brasil real é o que finalmente transbordará em criações escolares para as quais os personagens e os autores das representações convergem.

A criação de representações acerca dos sujeitos sociais em seus espaços geográficos é incentivada em grande parte dos livros. Coloque-se o adendo de que os personagens podem ser os próprios autores das criações e ter-se-á, enfim, o povo brasileiro representado nos grafismos, textualizações e outras expressões escolares.

Ao observarem tais criações, os autores dos muitos livros que propõem boas atividades poderão aprender uma proveitosa lição para tornarem as representações presentes nos textos e nas imagens de seus livros mais generosas para com a diversidade do povo brasileiro.

Assim acontecendo, quem sabe chegará o dia em que a propaganda do hipotético iogurte conceba que crianças de todas as cores possam estar igualmente colocadas no centro das imagens ou no ápice de suas sequências?

Talvez superando essas imagens que omitem nossa identidade humana, diminua algo da vontade de o tempo todo pipocar imagens e a tudo e a todos sempre acelerar. Talvez, ao lado da conquista da

velocidade, manifeste-se o desejo de contemplar uma imagem da humanidade reunida, harmonizada em suas cores, por um tempo mais longo do que um caco.

## **Bibliografia**

ABRAMOVICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. **Educação e raça – perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. São Paulo: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA JR; Wenceslao Machado de. (org.). **Pro-posições – Dossiê: a educação pela imagem e suas geografias**. Campinas: EDUNICAMP, 2009.

REGO, Nelson; AIGNER, Carlos; PIRES, Cláudia; LINDAU, Heloísa (orgs.). **Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global**. Porto Alegre: EDUFRGS, 2003.

REGO, Nelson; MOLL, Jacqueline; AIGNER, Carlos. **Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais – educação, geografia, interdisciplinaridade**. Porto Alegre: EDUFRGS, 2006.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais – o Negro na Geografia do Brasil**. São Paulo: Autêntica, 2008.

## **Segunda parte**

# **Noções e conceitos básicos no ensino de Geografia**



## Capítulo 4

# Espaço geográfico e paisagem

Roberto Verdum\*  
Geovane Aparecida Puntel\*\*

### Introdução

Apesar da ideia de paisagem estar presente desde a Antiguidade, principalmente na pintura e na arte, a incorporação deste conceito nos estudos acadêmicos é uma criação da modernidade. Sendo assim, a paisagem ainda é um termo pouco usado e impreciso e, por isto mesmo, cômodo, que cada um utiliza a seu bel-prazer, anexando um qualitativo que altera seu sentido.

Para o senso geral das pessoas, o termo paisagem sugere duas maneiras distintas para ser entendido: a *objetiva* e a de *representação*. A ideia de que paisagem é baseada naquilo que a visão alcança – *escala espacial* – faz com que se construa sua noção como um mosaico mais ou menos ordenado de formas e cores.

Ao nos transferir no tempo – *escala temporal* –, notamos que o mesmo recorte espacial dado pela visão se altera, isto é, a paisagem é dotada de uma dinâmica. Todos os elementos que a compõem podem ser objetos de estudo, tanto em conjunto como isoladamente; no entanto, ela sugere uma *estrutura* e um *funcionamento*

---

\* Professor doutor em Geografia e Gestão do Território do Departamento de Geografia, Instituto de Geociências, UFRGS.

\*\* Professora mestre em Geografia da rede pública e privada em Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul.

essencialmente únicos, características que dariam a cada paisagem seu caráter específico.

Na ciência, a concepção de paisagem tem se diferenciado no tempo, quanto à dimensão espacial da paisagem, como produto das dinâmicas da natureza, e como produto das relações entre natureza e sociedade. Como exemplo, podemos explicitar as associações da paisagem com os termos: país (do latim *pagus*), lugar, unidade territorial, porção da superfície da terra firme etc. (ROUGERIE; BEROUTCHACHVILI [1991] e BOLÓS [1992]).

Segundo estes autores, no limiar de sua elaboração como referencial de expressão artística e de entendimento das dinâmicas da natureza pela sociedade humana, duas construções lógicas são apresentadas em sua definição:

- a) como *imagem* que representa a vista de um recorte espacial, expressa na arte produzida a partir do séc. XVII, com significado pictórico/subjetivo, na busca de expressar elementos associados à natureza e a vida do cotidiano da(s) sociedade(s) humana(s); neste sentido, a paisagem seria a soma de muitos olhares e não só de um ponto de vista, como no caso do artista que a produziu;
- b) como *porção da superfície terrestre*, em seu conjunto, sendo o produto de uma área modificada pelas forças geológicas/geomorfológicas, com significado objetivo, na busca de compreender a origem da forma, da estrutura e da funcionalidade associadas a um número específico de elementos da natureza.

Na geografia, especificamente, a paisagem pode ser concebida como o conjunto das formas que caracterizam um determinado setor da superfície terrestre. Os geógrafos analisam os elementos que compõem a paisagem a partir de sua *forma* e *magnitude* e propõem uma classificação das paisagens. Portanto, é de fundamental importância, nesse tipo de procedimento, que a paisagem seja considerada o conjunto dos elementos da natureza capaz de serem observados a partir de um ponto de referência. Além disso, na leitura da paisagem é possível definir as formas resultantes da associação do ser humano com os demais elementos da natureza.

As questões e dúvidas dessa maneira de conceber a paisagem surgem pelas dificuldades de se tratar as *heterogeneidades* e *homogeneidades* em relação à escala e pela complexidade das formas da superfície terrestre. Humboldt (1874) (apud ROUGERIE; BEROUTCHACHVILI, 1991) apresenta as ideias fundamentais para a compreensão da paisagem, principalmente a de que as relações entre os elementos da natureza, enlaçados entre si, formam um todo animado por determinadas forças, quase como um *organismo vivo*. Assim, era fundamental considerar a natureza como uma troca contínua de formas e movimentos cíclicos, periódicos e em intervalos desiguais que conduziam a uma constante renovação. Neste sentido, ele propunha as bases para o estudo da paisagem a partir de dois pressupostos:

- a) a aplicação do método racional empírico, fundamentado na experimentação;
- b) a busca das leis gerais de funcionamento da natureza.

Na busca pela compreensão da complexidade da natureza e da existência de *unidades* em determinadas porções da superfície terrestre, Richthofen (apud ROUGERIE; BEROUTCHACHVILI, 1991) explica-as pela interconexão de três esferas: a atmosfera, a litosfera e a hidrosfera, sendo que desta resultaria a própria origem e a dinâmica da biosfera.

Já Smuts (apud ROUGERIE; BEROUTCHACHVILI, 1991) afirma que o universo, a natureza e também suas partes constituintes tendem a gerar *unidades* que formam um todo (*hólos*, grego: todo). A natureza seria composta pela matéria inerte, viva e pensante (ser humano). Esta matéria não é o resultado da soma de seus elementos, mas estes são interconectados e estruturados de uma determinada maneira.

A natureza tende a ser vista como um conjunto. Ela teria dimensões capazes de serem diferenciadas, sendo que também teria nos *recortes espaciais* (*unidades*) uma complexidade crescente. Assim, essas unidades integradas não são a soma de seus componentes; são relativamente *homogêneas*, permitindo estabelecer um sistema de *classificação taxonômica* (níveis de hierarquização); são *discretas*, isto é, apresentam a possibilidade de serem delimitadas; apresentam uma *dinâmica*, pelos processos de intercâmbio e transformação

da matéria e energia; apresentam uma *estrutura* relacionada com seu funcionamento, que varia através do tempo; apresentam seu *desenvolvimento próprio* que leva a que cada unidade experimente transformações em sua própria estrutura.

Com a popularização da problemática da degradação e da conservação da natureza, já identificada pelos estudos científicos que focalizavam as relações da natureza com a(s) sociedade(s) humana(s), ampliam-se os estudos da paisagem com o surgimento de novas formulações conceituais advindas da ecologia (HAEKEL [1834–1919], apud ROUGERIE; BEROUTCHACHVILI, 1991). Nestas são elaborados os conceitos-chave de *sistema* (conjunto formado por indivíduos de várias espécies) e *ecossistema* (um sistema formado por organismos vivos, com um determinado nível de organização), assim como a concepção de modelo, que levam em conta os referenciais de uma delimitação espacial e temporal, como unidades de paisagem.

Neste sentido, as contribuições postuladas pelos geógrafos e ecólogos buscam conceber os níveis de organização de partes e do todo da superfície terrestre, por consequência, as ideias de integração e totalidade dos elementos da natureza e sua inter-relação com as dinâmicas da sociedade humana.

### **Paisagem como dimensão perceptiva**

Analisando como os diversos estudiosos da geografia elaboram o conceito de paisagem, verifica-se que Frémont (1995, p. 21-22) questiona o que são e como devem ser estudadas as paisagens. As respostas certamente não são simples. Os geógrafos já vêm descrevendo, discutindo e analisando esse assunto há um longo tempo. Suas visões parecem reduzidas frequentemente a um inventário ou a simples descrições. Essa perspectiva não inclui, em nenhum momento, nem a estética das paisagens, nem a maneira como são percebidas.

Mas, como afirma Frémont, “a paisagem não é um simples objeto, é uma obra do universo com muitos significados” (1995, p. 21-22). O estudo não se deve limitar ao campo de observação e interpretação da geografia, ou seja, um estudo de formas e objetos considerados por si mesmos. A morfologia deve ser complementada por uma semiologia, por uma poética e por uma estética das

paisagens. Esta implica e impõe uma reflexão teórica sobre a percepção do espaço, das formas e dos objetos.

Na mesma concepção de paisagem perceptiva, em 1998, Berque assegurou que a paisagem é uma *marca* e uma *matriz*. Como *marca*, ela pode e/ou deve ser descritiva e inventariada. Para isso, dispõe-se de numerosos instrumentos metodológicos, como a semiótica dos lugares, na mesma visão de Frémont (1995). O ponto de partida continua sendo a descrição da paisagem, enquanto perceptível, mas a explicação ultrapassa o campo do percebido, seja pela abstração, seja pela mudança de escala no espaço ou no tempo. Como *matriz*, a paisagem participa dos esquemas de percepção, de concepção e de ação, que canalizam, em certo sentido, a relação de uma sociedade com o espaço e com a natureza.

Analisando a visão de Berque (1995), pode-se dizer que a paisagem é o concreto, ou seja, coisas da realidade, mas ao mesmo tempo é a imaginação, a representação dessas coisas, das imagens. Cada pessoa, de acordo com sua trajetória, consciência e experiência, vai perceber a paisagem de forma diferente e única. As pessoas constroem seus conceitos que refletem suas ações e seus olhares, assim a paisagem é uma realidade e, ao mesmo tempo, uma aparência da realidade.

Nesse sentido, Tuan afirma que “a maioria das pessoas, durante suas vidas, fazem pouco uso de seus poderes perceptivos” (1980, p. 284) e que a cultura e o meio em que vivemos determinam quais sentidos são privilegiados. No entanto, todas as pessoas compartilham de percepções comuns, porém a “visão que cada pessoa tem do mundo é única e de nenhuma maneira é fútil” (TUAN, 1980, p. 285).

A percepção de um turista não é a mesma de uma pessoa nativa, porque suas experiências e vivências são diferentes. A visão de um analfabeto vai se diferenciar de uma pessoa que consegue acompanhar a evolução tecnológica do mundo moderno. Portanto, cada um percebe o mundo à sua maneira. Tuan entende que “a percepção é tanto a resposta dos sentidos aos estímulos externos, como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados” (1980, p. 4).

Conforme Bertrand (1995, p. 106), o observador individual participa de um sistema histórico-cultural e socioeconômico que

canaliza suas interpretações paisagísticas. É preciso reconhecer uma produção social da paisagem que é diversa e contraditória, pois nem todas as classes sociais têm o mesmo acesso cultural e material à paisagem. A percepção direta de um espaço, que permite a representação da paisagem, deve estar situada, novamente, num processo mais complexo do tipo dialético que liga o observador ao espaço e vice-versa. Como afirma Carlos (2001, p. 305): “é possível pensar o lugar tendo como ponto de partida o olhar na paisagem”, isto é, a leitura da paisagem mostra a realidade de um lugar ou espaço em um determinado momento, e cada pessoa vê a paisagem a partir de uma visão, conforme seus interesses, concepções e experiências. Brunet considera que “não há olhar objetivo sobre um objeto tão complexo como a paisagem [...]. A paisagem não existe em si, ela é um olhar particular sobre um fragmento da realidade geográfica, uma invenção histórica e cultural” (apud ROUGERIE; BEROUTCHACHVILI, 1991).

No entendimento de Tuan (1980), os órgãos precisam ser ativamente usados. Uma pessoa pode ter ouvidos e não ouvir, ter olhos e não ver. A percepção é cada vez mais dirigida por valores culturais e, em cada sociedade, a percepção pode ser diferenciada, conforme os hábitos desenvolvidos. Por exemplo, o romance *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago (1995), reflete sobre a necessidade constante de “descortinarmos” nosso olhar. Conforme o escritor, o mundo está cheio de cegos vivos. É preciso recuperar a lucidez, pois o pior cego é aquele que não quer ver.

Para Santos,

a dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos sentidos. Por isso, o aparelho cognitivo tem importância crucial nessa apreensão, pelo fato de que toda educação, formal ou informal, é feita de forma seletiva, pessoas diferentes apresentam diversas versões do mesmo fato (1997, p. 62).

Isso significa que é preciso ultrapassar a paisagem visível, descortiná-la, para chegar ao seu significado. Ela precisa ser vista para além de sua aparência; é necessário buscar explicação para o

que está por detrás da paisagem. Por meio da paisagem, “a configuração territorial apenas se dá, parcialmente, miniaturizada pelas fotografias ou mapas e cartas, à medida que se tenha o domínio da informação” (SANTOS, 1997, p. 76). Observar a paisagem implica uma visão parcial do espaço geográfico.

Percebe-se que existem diferentes modos de ler o espaço geográfico a partir da paisagem, e que um mesmo teórico, em sua trajetória acadêmica, pode renegar alguns conceitos, ideias e elaborar novas percepções sobre o mesmo assunto. Isso mostra que a elaboração do conceito de paisagem pode ser pensada de diferentes formas, pois a identidade de cada um é incompleta, interminável; o sujeito está sempre em processo, constantemente reposicionando-se. Enfim, não se pensa da mesma forma a vida toda; vive-se em constante mutação.

### **Roteiro metodológico para realizar a leitura da paisagem**

Quanto ao método de análise da paisagem podem-se adotar três possibilidades de encaminhamento: a *descritiva*, a *sistêmica* e a *perceptiva* (BERQUE, 1995; VERDUM et al., 2007).

A análise da *paisagem descritiva* tem como base a descrição; e, para a apreensão da paisagem, seriam necessárias a enumeração dos elementos presentes e a discussão das formas. Assim, a análise estaria restrita aos aspectos visíveis do real e, essencialmente, à morfologia da paisagem.

A análise da *paisagem sistêmica* sugere o estudo da combinação dos elementos físicos, biológicos e sociais, um conjunto geográfico indissociável, uma interface entre o natural e o social, sendo, portanto, uma análise em várias dimensões. O relacionamento e a análise que separam os elementos que constituem as diferentes características espaciais, psicológicas, econômicas, ecológicas etc. não permitem, no entanto, dominar o conjunto. A complexidade da paisagem está relacionada a três dimensões de análise: a da morfologia (forma), a da estrutura e a da funcionalidade, não podendo ela ser reduzida somente à descrição das partes que compõem a paisagem, mas procurando-se entender como estas três dimensões se relacionam e geram a paisagem ante o olhar humano.

A análise da *paisagem perceptiva* é concebida como uma marca e uma matriz. Como marca, a paisagem deve ser descrita, inicialmente, como um inventário. Como matriz, a paisagem deve ser analisada como um produto da realidade concreta, mas, ao mesmo tempo, deve ser concebida como o produto da imaginação, a representação dessa realidade, ou seja, pelas imagens que são expressas pelo indivíduo e o coletivo.

Para se estabelecerem os *indicadores de percepção da paisagem*, propõe-se a seguinte questão geral: Como reconhecer os elementos que estruturam uma paisagem e como entender sua relação com novos elementos que são a ela integrados nas escalas espacial e temporal?

A proposta de caracterizar um espaço geográfico qualquer a partir da categoria de análise espacial *paisagem* pressupõe a concepção de poder caracterizar este espaço pela utilização de um referencial que possa auxiliar na compreensão das diferentes Unidades de Paisagem (UPs) que a compõem (VERDUM et al., 2006). Neste sentido, é fundamental definir que as diferenciações entre as UPs estão referenciadas, essencialmente, em quatro critérios: *a forma, a função, a estrutura e a dinâmica*.

A *forma* é o aspecto visível de uma determinada paisagem; é referenciada por aspectos da paisagem que podem ser facilmente reconhecidos em campo pelos registros fotográficos e pelo uso dos produtos do sensoriamento remoto (fotos aéreas e imagens de satélite): o morfológico, a presença de água, a cobertura vegetal e a ocupação das terras. Cada forma possui diferenças, tanto do ponto de vista de suas dinâmicas como, também, da possibilidade de apropriação e uso social, isto é, sua *função*.

Sendo assim, a *função* pode ser compreendida pelas atividades que, de certa maneira, foram ou estão sendo desenvolvidas e que estão materializadas nas formas criadas socialmente (espaço construído, atividades agrícolas, atividades mineradoras...) e que também são reconhecidas em campo e pelos produtos do sensoriamento remoto, pelas diferenciações que apresentam em relação aos aspectos das unidades da paisagem, onde não ocorrem as diversas formas criadas socialmente.

A *estrutura* é outro critério que não pode ser dissociado da forma e da função, sendo esta reconhecida como a que revela os valores e as funções dos diversos objetos que foram concebidos em

determinado momento histórico. Sendo assim, a estrutura revela a natureza social e econômica dos espaços construídos e que, de certa maneira, interfere nas dinâmicas da paisagem anteriores a essas intervenções sociais.

A *dinâmica* é a ação contínua que se desenvolve gerando diferenças entre as UPs no que se refere a seus resultados no tempo, em sua continuidade e em sua mudança. O tempo (geológico e histórico) revela o movimento do passado ao presente e este em direção ao futuro dessa paisagem. Neste caso, as dinâmicas de cada UP revelam para a sociedade significados que podem ser reconhecidos pelas formas e podem ser pensados em termos de intervenções que já foram realizadas, assim como aquelas que serão propostas. Neste sentido, é fundamental o reconhecimento das diversas dinâmicas em cada uma das UPs e de que maneira estas estão diretamente conectadas.

Para alcançar os objetivos de leitura da paisagem propõe-se a metodologia a partir de dois níveis de análise:

- de observação e diferenciação da paisagem;
- de escala temporal.

### **Nível de observação e diferenciação**

Na análise da observação e da diferenciação da paisagem, devemos considerar a subjetividade, que pode ser individual ou coletiva, de acordo com o referencial cultural de determinada comunidade.

A observação e a diferenciação espacial da *forma* e da *estrutura* podem ser reconhecidas, inicialmente, por elementos distintos da paisagem, como o relevo, a cobertura vegetal, a disposição das rochas, dos solos, dos cursos e corpos d'água etc.

A apropriação e o uso da paisagem, isto é, sua *funcionalidade*, podem ser observados e diferenciados por meio das transformações devidas ao trabalho e às técnicas utilizadas; a paisagem, portanto, também é um produto social.

Com base nesses níveis de análise, podemos propor que a concepção de paisagem assume significados distintos, isto é, têm-se padrões paisagísticos locais e identidades locais.

Na análise da escala temporal devemos considerar a noção de dois tempos distintos: o geológico e o histórico. Em relação ao tempo histórico, temos como referência que uma paisagem passa a ser incorporada e a fazer parte da identidade individual e coletiva após cerca de 25 anos, ou seja, uma geração.

Para a avaliação sensorial e o estabelecimento dos indicadores visuais na análise da paisagem, propomos as seguintes etapas metodológicas:

- a) analisar a paisagem em sua globalidade ou por meio de sua decomposição em unidades definidas por limites naturais, como uma planície, coxilha, cerro, serra, vale, encosta, topo, floresta, banhado etc. Propomos uma avaliação global da paisagem (primeira impressão) e/ou dos elementos individualizados e atrativos para as pessoas, a partir de suas experiências vividas;
- b) conhecer, entre esses elementos da paisagem, aqueles que são marcantes, referenciais e valorizados, que realmente determinam a reação estética. Devemos levar em consideração a distância do ponto de observação, assim como a dimensão desses elementos constitutivos da paisagem;
- c) reconhecer que esses elementos evoluem/modificam-se com o tempo.

Esse método permite elaborar a expressão cartográfica das representações mentais da paisagem percebida nos locais de análise, onde constam os elementos da paisagem passíveis de serem identificados como de referência individual e/ou coletiva.

Finalizando, vale salientar que estudar a relação entre natureza e sociedade tendo como categoria de análise a paisagem é de extrema importância, pois através da paisagem é possível compreender, em parte, a complexidade do espaço geográfico em um determinado momento do processo. Ela é o resultado da vida das pessoas, dos processos produtivos e da transformação da natureza. A paisagem mostra a história da comunidade de um determinado lugar e deve ser sempre discutida e registrada.

## Atividades

1. Com base no texto, troque ideias com os alunos sobre o que você entende por paisagem. Você pensa que podemos conceber a existência de paisagem natural e paisagem antrópica quando consideramos a intervenção humana no planeta atualmente?
2. Propõe-se, como sugestões para o desenvolvimento do método, a realização do levantamento das paisagens de interesse estético e de patrimônio histórico em sua localidade e a elaboração de uma reflexão sobre a possível paisagem do futuro, dando uma ideia da dimensão escalar de novos elementos que poderão ser inseridos e que não são (re)conhecidos pela maioria das pessoas.

Podemos ter mudanças na forma da paisagem, em sua funcionalidade e, também, quanto às propostas de restrições e cuidados quando de suas possíveis transformações.

Para a realização de entrevistas com pessoas de sua localidade, faça uso de um instrumento de pesquisa com percepção da paisagem, das restrições e das potencialidades locais e regionais, sendo que se propõe o seguinte roteiro:

- a) o público-alvo a ser entrevistado deve ser de residentes do meio rural e urbano, preferencialmente produtores rurais, educadores, técnicos agrícolas, administradores e técnicos de órgãos públicos e comerciantes; como também de ocasionais, isto é, pessoas que transitam pela(s) área(s) de interesse, tais como representantes comerciais e de serviços e turistas;
- b) a análise da paisagem deve ser realizada em sua globalidade, considerando a visão geral que os entrevistados têm do que é paisagem e a forma como a descrevem, como também a decomposição de elementos da paisagem que lhes servem de referência a partir de suas experiências vividas e que privilegiam seu grau de satisfação;

- c) para qualificar as paisagens ou seus elementos de referência, segundo os entrevistados, propomos a adoção de uma escala que varie de um a cinco, sendo que o menor valor corresponderá às paisagens menos importantes e o maior, às de grande importância para eles;
- d) sabendo-se que as paisagens se modificam com o tempo, propomos como atividade importante, por meio das entrevistas, resgatar as paisagens do passado, reconhecer as do presente e projetar as que deverão ser construídas no futuro.

## Referências

BERQUE, A. **Les raisons du paysage**; de la Chine antique aux environnements de synthèse. Paris: Editions Hazan, 1995.

\_\_\_\_\_. Paisagem-marca, paisagem-matriz: elementos da problemática para geografia cultural. In: CORREA, Roberto Lobato; ROSENDHAL, Zeny (Orgs.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998. p. 84-9.

BERTRAND, G. Paysage et géographie physique globale. Esquisse méthodologique. **Revue géographique des Pyrénées et du Sud-Quest**, Toulouse, v. 39, n. 2, p. 249-72. 1968.

\_\_\_\_\_. Le paysage entre la nature et la société. In: ROGER, Allain (Org.). **La théorie du paysage en France (1974-1994)**. Seyssel: Éditions Champ Vallon, 1995.

\_\_\_\_\_. Paisagem e geografia física global; esboço metodológico. Trad. Olga Cruz. **RAÉ GA**, Curitiba, UFPR, n. 8, p. 141-152, 2004. (Trabalho publicado, originalmente, na *Revue Géographique des Pyrénées et du Sud-Quest*, Toulouse, v. 39 n. 3. p. 249-272, 1968.)

BOLÓS, M. (Org.). **Manual de ciencia del paisaje**; teorías, métodos y aplicaciones. Barcelona: Masson, 1992. (Colección de Geografía.)

CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2001.

CORREA, R. L.; ROSENDHAL, Z. (Orgs.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

COSGROVE, D. A. Geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORREA, R. L.; ROSENDHAL, Zeny (Org.). **Paisagem, tempo e cultura**: Eduerj, 1998. p. 92-121.

FIGUEIRÓ, A. S. **Evolução do conceito de paisagem**: uma breve revisão. **Geosul**. Florianópolis, v.13, n. 26, p. 40-52, 1998.

FRÉMONT, A. Les profondeurs des paysages géographiques. In: ROGER, Allain (Org.). **La théorie du paysage en France 1974-1994**. Seyssel: Éditions Champ Vallon, 1995. p. 21-41.

FONTOURA, L. F. M.; VERDUM, R.; SILVEIRA, C. T. Análise de sistemas de produção e leitura da paisagem. **GeoUerj**, Rio de Janeiro, n. especial, p. 1-6, 2003.

LE DU-BLAYO, L. Le paysage et le regard du géographe, de la recherche à l'enseignement. In: ROUX, A. L. (Org.). **Enseigner le paysage?** Ecole élémentaire, collège, lycée. Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), Caen, 2001. p. 27-37.

MACIEL, C. A. A. M.. Morfologia da paisagem e imaginário geográfico: uma encruzilhada onto-gnoseológica. **Geographia**, Niterói, Universidade Federal Fluminense, ano 3, n. 6. p. 1-12, 2001. Disponível em: < [http://www.uff.br/geographia/rev\\_06/caio6.pdf](http://www.uff.br/geographia/rev_06/caio6.pdf)>. Acesso em: 28 de outubro de 2010.

ROUMÉGOUS, Micheline. Quel paysage enseigner. In: ROUX, Anne Le (Org.). **Enseigner le paysage?** Ecole élémentaire, collège, lycée. Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), Caen, 2001. p. 41-61.

ROGER, A. (Org.). **La théorie du paysage en France (1974-1994)**. Seyssel: Éditions Champ Vallon, 1995.

ROUGERIE, G.; BEROUTCHACHVILI, N. **Géoystèmes et paysages: bilan et méthodes**. Paris: Armand Colin Éditeur, 1991.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAUER, C. La geografía cultural. In: MENDONZA, J. G.; JIMÉNEZ, J. M.; CANTERO, Y. N. O. (Orgs.). **El pensamiento geográfico**. Estudio interpretativo y antología de textos (de Humboldt a las tendencias radicales). Madrid: Alianza, 1982. p. 349-354.

SUERTEGARAY, D.; GUASELLI, L. Paisagens (imagens e representações) do Rio Grande do Sul. In: VERDUM, R.; BASSO, L. A.; SUERTEGARAY, D. (Orgs.). **Rio Grande do Sul: paisagens e territórios em transformação**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

THÉMINES, J.-F. Quel paysage à enseigner en classe de 6<sup>a</sup>? In: ROUX, A. L. (Org.). **Enseigner le paysage?** Ecole élémentaire, collège, lycée. Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), Caen, 2001. p. 63-77.

TROLL, C. El paisaje geografico y su investigacion. In: MENDONZA, J. G.; JIMÉNEZ, J. M.; CANTERO, Y. N. O. (Orgs.). **El pensamiento geográfico**; estudio interpretativo y antología de textos (de Humboldt a las tendencias radicales). Madrid: Alianza Editorial, 1982. p. 323-329.

TUAN, Y.-F. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores de meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.

VERDUM, R. Depressão periférica e planalto. Potencial ecológico e utilização social da natureza. In: VERDUM, R.; BASSO, L. A.; SUERTEGARAY, D. (Orgs.). **Rio Grande do Sul: paisagens e territórios em transformação**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 39-57.

VERDUM, R. et al. Unidades de paisagem do Parque Estadual de Itapeva – RS. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOMORFOLOGIA, REGIONAL CONFERENCE ON GEOMORPHOLOGY, 6., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: União da Geomorfologia Brasileira – UGB, v. 2. p. 1-11.

VERDUM, R. et al. Percepção da paisagem na instalação de aerogeradores no Rio Grande do Sul. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA FÍSICA APLICADA – NATUREZA, GEOTECNOLOGIAS, ÉTICA E GESTÃO TERRITORIAL, 12., 2007, Natal. **Anais...** Natal: Departamento de Geografia – CCHLA – UFRN, v. 01, p. 01-20

## Capítulo 5

# Região e regionalização no currículo escolar

*Eduardo Campos\**  
*Marísia Margarida Santiago Buitoni\*\**

Refletir sobre o conceito de região na geografia nos impõe desafios, pois pressupõe retomar as raízes do termo, desde as referências que se tem do senso comum, passando pelo conhecimento geográfico anterior e posterior à sistematização da ciência geográfica, no século XIX. Pensar a região também implica raciocinar sobre “um recorte, uma porção do espaço terrestre”, um “subespaço de gestão territorial”, “um espaço marcado por relações cotidianas”, “um espaço vivido, que se apoia em sua construção material e nas relações com o entorno” ou outras concepções, conforme o objetivo do estudo (acadêmico/escolar ou planejamento) e os pressupostos teórico-metodológicos adotados.

A região, a par de sua valorização pelos pensadores da geografia clássica, formava com a paisagem os dois conceitos-chave do ensino da geografia no Brasil, até meados da década de 1980, ocasião em que os conceitos de espaço e território foram mais valorizados pelo movimento das geografias críticas<sup>1</sup>.

Ultimamente, a abordagem da região tem sido retomada pela corrente da geografia humanista, juntamente com o conceito de lugar, aparecendo tanto em obras didáticas, como em produções

---

\* Mestre em Educação e professor-coordenador do Colégio Oswald Andrade, São Paulo.

\*\* Professora doutora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

<sup>1</sup> Trataremos pouco da influência da geografia teórico-quantitativa no ensino de geografia, uma vez que ela foi mais relevante na academia e na esfera do planejamento territorial.

acadêmicas. Nestas, a região tem sido focalizada de maneira controversa: há os que preconizam o fim da região e aqueles que advogam pela renovação de seu conteúdo, sua ressignificação. Os primeiros entendem sua não validade como conceito ou categoria de análise espacial no mundo contemporâneo, marcado pela velocidade dos sistemas de informação e a conseqüente fluidez espacial, caracterizado por um sistema de fluxos materiais e imateriais que tende a tornar o espaço aparentemente homogêneo. Já os segundos entendem que, diante desse mesmo cenário, convivem de forma intrínseca e concomitante a homogeneização e a fragmentação do espaço, o que por sua vez não faz desaparecer a região, mas, sim, a dota de outro significado, outro conteúdo.

Como essa discussão tem chegado à escola? Diante da abrangência que envolve tal debate, optamos por focalizar a utilização do conceito de região no ensino básico, bem como discutir problematizações e orientações sobre as práticas pedagógicas da Geografia no currículo escolar.

### **O conceito de região nos documentos curriculares nacionais**

Para iniciar a investigação da presença do conceito de região no currículo escolar devemos considerar os fatores *homogeneizadores* do currículo, ou seja, os instrumentos com poder de veicular um programa de conteúdos em rede nacional, em que pesem as vantagens e desvantagens desse ato. Entre eles estão os documentos curriculares nacionais (diretrizes, parâmetros e orientações) veiculados pelas três esferas de poder – federal / estadual / municipal; os instrumentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem também promovidos nas distintas esferas de poder público, como a Prova Brasil, o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio; o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD –, por meio das diretrizes explicitadas no edital de inscrição das obras e pelos critérios de avaliação das obras didáticas presentes no documento Ficha de Avaliação; os cursos de formação de professores; as publicações científicas e os próprios livros didáticos, um instrumento poderoso na definição do que deve ser ensinado na escola.

Vamos nos ater aos *Parâmetros curriculares nacionais* (PCN) de Geografia, pois ainda constituem referências curriculares na rede

pública de ensino, às *Orientações curriculares para o ensino médio* (OCEM), documentação mais recente para esse segmento e ao PNLD, programa já consolidado do Ministério da Educação, para analisar a importância dada ao conceito de região nesses documentos nacionais.

Segundo os PCNs (Geografia), nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental (antiga 1ª a 4ª séries, atual 2º ao 5º anos) compete à Geografia estudar “as relações entre o processo histórico que regula a formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do espaço geográfico e da paisagem” (BRASIL, 2001, p. 109).

E, sobre os conceitos ou categorias com as quais a disciplina deve operar nesse segmento de ensino, o documento traz a seguinte ressalva:

Embora o espaço geográfico deva ser o objeto central de estudo, as categorias paisagem, território e lugar devem também ser abordadas, principalmente nos ciclos iniciais, quando se mostram mais acessíveis aos alunos, tendo em vista suas características cognitivas e afetivas. (BRASIL, 2001, p. 110).

Nos PCNs voltados à 5ª a 8ª séries (atuais 6º ao 9º anos) do ensino fundamental, a Geografia mantém o mesmo objetivo de estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir da paisagem (BRASIL, 2001, p. 26).

No que se refere ao ensino fundamental, é importante considerar quais são as categorias da geografia mais adequadas aos alunos em relação a essa etapa da escolaridade e às capacidades que se espera que eles desenvolvam. Assim, “espaço” deve ser o objeto central de estudo, e as categorias “território”, “região”, “paisagem” e “lugar” devem ser abordadas como seu desdobramento (BRASIL, 2001, p. 27).

Nos PCNs do ensino médio (PCNEM), o ensino de geografia é pensado a partir de uma coleção de conceitos que deve orientar a abordagem dos conteúdos e temas de que a disciplina se ocupa nesta etapa da educação básica, nomeados no documento de “conceitos-chave”, que são: *paisagem, lugar, território e territorialidade, escala, globalização, técnica e redes*. Não há referência ao conceito de região.

Esta é uma das características desse documento que o diferenciam dos demais PCNs, referentes ao ensino fundamental.

Outra diferença em relação aos segmentos anteriores é a opção por não definir ou sintetizar o objetivo da geografia em um parágrafo. Isso é feito por meio de uma breve descrição da história do pensamento geográfico. Dentre as considerações desse caráter, dispersas no documento, destaca-se aquela que considera o espaço geográfico como o objeto da Geografia (BRASIL, 1999, p. 30).

Ao buscar compreender as relações econômicas, políticas, sociais e suas práticas nas escalas local, regional, nacional e global, a geografia se concentra e contribui, na realidade, para pensar o espaço enquanto uma totalidade na qual se passam todas as relações *cotidianas* e se estabelecem as redes sociais nas referidas escalas (BRASIL, 1999, p. 29).

Nas *Orientações curriculares para o ensino médio* (2006) são listados os conceitos que a disciplina utiliza para a interpretação de seu objeto e no mesmo trecho já se define o que a geografia estuda e como:

[...] o ensino da Geografia deve fundamentar-se em um corpo teórico-metodológico baseado nos conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região, rede, lugar e ambiente, incorporando também dimensões de análise que contemplam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais e tendo como referência os pressupostos da Geografia como ciência que estuda as formas, os processos, as dinâmicas dos fenômenos que se desenvolvem por meio das relações entre a sociedade e a natureza, constituindo o espaço geográfico. (BRASIL, 2006 (b), p. 43).

Mais especificamente sobre conceito de região, no quadro “Conceitos estruturantes e suas articulações” há as seguintes considerações: “Região se articula com território, natureza e sociedade quando essas dimensões são consideradas em diferentes escalas de análise. Permite a apreensão das diferenças e particularidades no espaço geográfico” (BRASIL, 2006 (b), p. 54).

Passamos, então, ao mais recente guia de livros didáticos publicado pelo MEC como exemplo de avaliação das obras didáticas inscritas no Programa Nacional do Livro Didático: o PNLD 2010.

No *Guia de livros didáticos* do PNLD 2010, além das resenhas sobre as coleções selecionadas, também há um trecho no qual são feitas algumas considerações gerais sobre os principais aspectos considerados na avaliação das obras e são apresentadas algumas comparações.

Dentre os princípios que uma coleção de geografia deveria apresentar para ter sido selecionada pelo PNLD 2010 destacamos aqueles que auxiliam no entendimento da finalidade e objeto da Geografia e que evidenciam a importância do conceito de região:

compreender as interações da sociedade com a natureza, para explicar como as sociedades produzem o espaço; compreender o espaço geográfico como resultado de um processo de construção social e não como uma enumeração de fatos e fenômenos desarticulados; saber utilizar os conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região e lugar, para analisar e refletir. [...]

Os conceitos de uma determinada área do conhecimento revelam como se constrói a compreensão do que se estuda, permitindo acumular saberes, criar explicações gerais que possam servir de referência para analisar diversos casos, identificar diferenças, mudanças e comparar situações. Na Geografia, os conceitos mais fundamentais, com os quais se estrutura a explicação de diversos fenômenos e fatos, são: espaço geográfico, lugar, paisagem, território e região. Costuma-se reconhecê-los como conceitos geográficos. Além desses, os conceitos de sociedade e natureza são utilizados frequentemente. Em geral, o uso desses conceitos permite revelar como diversos problemas, situações, fatos e fenômenos – que se repetem ou são raros –, se manifestam em termos de espaço, de lugar, de paisagem etc. (BRASIL, 2009, p. 9, 17-18)

Sobre a presença do conceito de região ou sua utilização para a organização e abordagem dos conteúdos: “Região é um conceito trabalhado para explicitar a divisão regional do Brasil, geralmente apresentado no volume do 5º ano, associado à paisagem retratada para cada uma das regiões brasileiras” (BRASIL, 2009, p. 19).

No *Guia de Livros Didáticos* do PNLD 2010 há um gráfico intitulado “Ênfase conceitual” que classifica as obras de acordo com a

presença dos principais conceitos da Geografia como espaço geográfico, paisagem, território, lugar e região. Tal classificação é feita em três níveis: *presente*, *forte* e *muito forte*, de acordo com a frequência dos diferentes conceitos geográficos. Dentre os conceitos analisados nas 22 coleções selecionadas pelo PNLD 2010, o conceito de *lugar* destaca-se por ser classificado como *muito forte* em todas as coleções, seguido do conceito de *paisagem* classificado como *muito forte* em 21 coleções e *forte* em uma, e em terceiro lugar está o conceito de *região*, com doze coleções classificadas com a menção *muito forte*, cinco com a menção *forte* e outras cinco com a menção *presente*, ficando assim à frente de outros dois conceitos muito importantes e muito mais veiculados pela comunidade científica de geografia: os conceitos de *espaço geográfico* e *território*.

Portanto, a leitura desse conjunto de documentos públicos e nacionais permite afirmar que região é um conceito (ou noção) bastante identificado com o ensino de geografia, sendo considerado pela maior parte dos documentos curriculares como um dos conceitos fundamentais da disciplina e muito presente nas coleções de livros didáticos selecionadas pelas mais recentes edições do PNLD.

### **A discussão sobre região na geografia acadêmica e suas implicações na geografia escolar**

A geografia, como tantas outras disciplinas, trabalha com palavras, não temos outra forma de trabalhá-la. Mas as palavras ficam as mesmas, enquanto o mundo muda. É o eterno trabalho de revisão dos conceitos, isto é, do significado das palavras. A própria região nasce com um significado, que muda através do tempo e agora ganha um novo conteúdo (cf. SANTOS, 2003, p. 54).

Não é exclusividade da geografia fazer uso de noções e conceitos que possuem diferentes usos e significados dependendo de seu contexto. Tampouco região é o único conceito em geografia a fazer parte do vocabulário cotidiano e por isso empregado largamente pela população, letrada ou não. Lugar e paisagem, por exemplo, também são amplamente utilizados em diferentes sentidos e situações. O caráter polissêmico dos termos, ou seja, apresentar diferentes significados é, muitas vezes, um fator complicador para a

transposição do conceito acadêmico para a esfera escolar, pois a representação que o aluno tem da palavra, formada no uso da linguagem cotidiana, sobretudo oral, o remete a esse emprego que até então tem feito do termo.

Um dos objetivos do ensino é transformar o senso comum em conhecimento científico e para isso é essencial partir dos conhecimentos prévios do aluno. Entretanto, esse processo não é das tarefas mais simples no ofício do professor. Além disso, não bastasse o conflito entre o significado das mesmas palavras em contextos distintos, o acadêmico e o senso comum, o mesmo termo tem variadas apreensões na própria universidade, variando de acordo com a orientação teórico-metodológica na qual é utilizado. Assim, ao longo do tempo, uma palavra, o significante, ganha diferentes significados. A própria evolução da disciplina e da realidade impõe adequações, atualizações ao seu referencial teórico, pois o novo nem sempre pode ser apreendido, interpretado e explicado por conceitos formulados em diferentes contextos históricos e espaciais.

No caso do conceito de região, o problema é mais complexo, pois seu surgimento está associado a uma interpretação do objeto da disciplina, o que o coloca no centro da questão sobre o que a geografia estuda e como estuda.

No senso comum, a palavra “região” é empregada para se referir a uma localidade ou uma área (que não deixa de ser uma localidade). Frases como: *Aquela região é muito perigosa*, *Em regiões montanhosas faz mais frio*, *Vivemos na região norte* etc., também empregam o termo como um recorte espacial que apresenta um atributo específico.

Os alunos e professores que fizeram parte do universo de pesquisa de Cavalvanti ficaram muito próximos a esse conceito de região, “um local definido de forma absoluta e estática” (1998, p.75).

Na escola, o conceito de região é muito frequente e é utilizado na proposição de recortes espaciais com os quais os demais conteúdos da geografia são estudados. Por exemplo: a organização dos livros ou capítulos em estudos das regiões brasileiras (regiões administrativas e/ou geoeconômicas); dos continentes ou suas partes (América, Europa, Sudeste asiático, Oriente Médio...) ou áreas específicas das regiões supranacionais (Mercosul, União Europeia etc.). Tanto nos anos iniciais como nos finais do ensino fundamental, são poucas as obras que propõem a problematização dos critérios de

definição de uma região, ou seja, que tratam dos critérios de regionalização, sua arbitrariedade, propósito, transitoriedade. Entretanto, há exemplos de coleções em que os critérios de regionalização são discutidos por meio de textos, mapas, fotos e atividades.

Para aprofundarmos um pouco mais a compreensão do conceito de região e refletir sobre a sua utilidade na geografia escolar, vamos nos dedicar de modo sucinto a algumas considerações de diferentes autores sobre o conceito.

Não são poucos os pesquisadores em geografia (e mesmo de outros campos) que há algum tempo têm questionado o tradicional conceito de região geográfica como um instrumento que possibilita explicar o mundo atual. Mais especificamente, esses autores consideram que os avanços nos meios de transporte e comunicação, bem como o contexto econômico e político atual configuram um mundo coberto por um sistema de fluxos (materiais e imateriais) que correlacionam diferentes pontos, ou lugares, na superfície terrestre, não de forma homogênea, mas hierarquizada.

Para muitos, o processo de globalização seria o golpe de misericórdia num conceito – o de região – que há tempos já não vinha servindo para explicar a espacialização dos fenômenos sociais. Para eles, o conceito talvez ainda sustente sua atualidade na geografia física, na qual está associado explicitamente aos elementos naturais e assume, mais especificamente na concepção teórica dos geossistemas<sup>2</sup>, uma noção escalar, fazendo parte de um conjunto taxonômico que recorta o espaço de forma geométrica, contígua e hierarquizada no qual cada unidade é compreendida ou compreende outras.

Porém, apesar de reflexões como essa, sobre as constantes problematizações sobre o conceito de região, o conceito, entendido de diferentes formas, permanece quase imutável para a maior parte da população, inclusive aquela mais esclarecida e que faz uso dele em sua aceção científica, como os professores de geografia de educação básica (ensino fundamental e médio).

---

<sup>2</sup> Segundo Bertrand, esse sistema taxonômico de hierarquização paisagística – Geossistema – estabelece a existência de unidades superiores (clima e macro estruturas) e unidades inferiores (elementos biogeográficos e antrópicos). As unidades superiores são compostas pela *Zona* (intertropical), pelo *Domínio* (bacia Amazônica) e pela *Região* (Tabuleiros terciários) e as unidades inferiores, pelo *Geossistema* (bacia hidrográfica), pelas *Geofácies* (vertente) e pelo *Geotopo* (terraço).

Então, a questão que se coloca é a seguinte: o conceito de região é ainda um conceito válido para a geografia? E para a geografia escolar? Sabemos de antemão da impossibilidade de responder de modo definitivo a tais questões num ensaio como este, porém pensamos ser possível contribuir com o debate e anunciar caminhos para novas reflexões e, sobretudo, auxiliar o trabalho do professor em sala de aula a partir da apresentação de parte das ideias de importantes intelectuais sobre o conceito de região, focalizando seus problemas e virtudes no intuito de que o professor repense suas práticas.

## O conceito de região

No livro do geógrafo francês Yves Lacoste – *A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra* – há um capítulo – “A colocação de um poderoso conceito-obstáculo: a região-personagem” no qual o conceito de região é problematizado. Nesse capítulo, Lacoste (1993) admite que a geografia ensinada na escola talvez não seja mais aquela que se restringia à enumeração dos distintos elementos que constituem o espaço (clima, vegetação, relevo, população etc.) e, sim, um estudo das diferentes regiões. No entanto, afirma que mesmo essa geografia, que resulta das “grandes teses” elaboradas nas universidades, não difere tanto da *geografia escolar* pelo fato de ambas ocultarem a dimensão política. Considera que essas “duas geografias” são herdeiras da escola geográfica inaugurada por Vidal de La Blache, conhecida como “geografia regional”, e que é por ele acusada de despolitizar o discurso geográfico.

Argumenta que é a partir da publicação de La Blache, *Quadro da geografia da França* (1905), que a ideia de descrições regionais profundas ali presente passa a constituir um importante referencial para as posteriores publicações no campo disciplinar e ser considerada a “forma, a mais fina, do pensamento geográfico” (LACOSTE, 1993, p. 60). A imagem de regiões cristalizadas quase como atributos “naturais” foi amplamente aceita pelos geógrafos<sup>3</sup>. E essa ideia é

---

<sup>3</sup> “E todos celebram o modelo de análise que ele fez das diferentes *regiões* francesas: com que finura descreve ele a ‘personalidade’, a ‘individualidade’ da ‘Champagne’, da ‘Lorena’, da ‘Bretanha’, do ‘Maciço Central’, dos ‘Alpes’, denominações que se tornaram tão familiares que temos a impressão de que essa divisão da paisagem sempre existiu” (LACOSTE, 1993, p. 61).

veiculada na academia e na escola e obteve grande êxito, concretizando aquilo que para muitos é a verdadeira missão da disciplina: fazer a ponte entre os aspectos naturais e sociais, conciliar geografia física e humana na produção de sínteses espaciais.

Para Lacoste, esse é um dos grandes males que assombram a disciplina. Considerar como procedimento essencial da disciplina o diagnóstico de regiões e sua descrição em suas mais variadas esferas (clima, solo, vegetação, população, agricultura etc.) impossibilita estudar os “problemas da espacialidade diferencial” (LACOSTE, 1993, p. 62) por impor apenas um único método de divisão do espaço. E mais, complementar os estudos regionais com dados ou informações de natureza econômica, política ou social não altera a limitação que o próprio recorte espacial impõe, ainda segundo o autor. Na verdade, esses estudos reafirmariam a existência dessas regiões como algo singular e pré-definido.

Sobre a legitimação desse *conceito-obstáculo*, Lacoste atribui aos livros didáticos, à literatura e à mídia um papel primordial na difusão e no uso do conceito. Sem descartarmos os demais veículos de propagação e tampouco querendo hierarquizá-los, pensamos que o papel do livro didático é o que mais nos interessa nesse momento, e por ora, é isso que queremos remarcar. Também não desconsideramos a ideia de construção de identidades a que serve a noção de região como talvez um dos mais importantes fatores a explicar a grande vulgarização do conceito: a necessidade de as pessoas ou grupos sociais se identificarem com o lugar e, ao mesmo tempo, constituírem-se enquanto uma unidade. No entanto, não é nosso propósito enveredar por esses mecanismos.

Outro problema apontado por Lacoste, advindo da adoção do conceito de região, é a construção de “geografismos”, ou seja, a homogeneização desses espaços definidos pelas regiões (não há diferenças socioeconômicas em seu interior) veiculada no discurso do espaço como ator (adaptando os exemplos à nossa realidade: “O nordeste é a região-problema do País”, “O Sul desenvolvido carrega o País nas costas” etc.).

E, por fim, Lacoste defende que o conceito de região deve se prestar como “uma forma espacial de organização política”, o que está em sua etimologia, e não naturalizar aquilo que o conceito constrói. Dessa forma, o conceito de região aproximar-se-ia do conceito de território, pelo menos em sua concepção mais clássica, advindo da Geografia Política.

Outro autor, porém não geógrafo, que se propôs a pensar e questionar o conceito geográfico de região foi o sociólogo francês Pierre Bourdieu. Em seu livro *O poder simbólico* – especificamente no capítulo 5, “A identidade e a representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região” – há uma forte crítica ao conceito que praticamente invalidaria sua utilidade para a definição de recortes espaciais de análise, uma vez que sua arbitrariedade impediria análises mais verdadeiras do real.

Bourdieu faz uma crítica às abordagens geográficas por considerá-las “monografias descritivas de pequenas regiões” que se atêm aos pormenores que impedem a compreensão dos grandes fenômenos. Dá-se demasiada importância aos fenômenos físicos e ignora-se o Estado, os movimentos de capitais ou decisões de grupos. Afirma que há predomínio dos aspectos visíveis do espaço e a análise de seu conteúdo considera pouco além das fronteiras político-administrativas da região. O geógrafo “considera a localização das atividades numa região como um fenômeno espontâneo e comandado pelo meio natural” (BOURDIEU, 2007, p. 109) e esse procedimento analítico restringe a explicação do fato à localização de sua manifestação (*internalismo*), o que tenderia a conclusões parametrizadas pela realidade material de onde se dá o fato (*determinismo*). Em certo aspecto, sua leitura da definição e uso do conceito por parte dos geógrafos é bastante próxima daquela feita por Lacoste.

Ao aprofundar sua crítica à noção e uso do conceito de região, Bourdieu afirma não ser possível dispensar uma análise da relação entre a lógica da ciência e a lógica da prática (noção de região dos geógrafos como seu funcionamento na prática, por exemplo) e que o discurso ajuda a construir o objeto. A substituição da lógica científica pelos princípios práticos cotidianos muitas vezes “esquece” que as classificações práticas estão subordinadas a *funções práticas*. Assim, a busca por critérios objetivos de identidade regional ou étnica não poderia esquecer que os mecanismos de construção de identidades resultam de representações mentais (percepção) e objetivos (emblemas, bandeiras...). Portanto, a delimitação de “regiões” tem relação direta com as lutas a respeito da identidade; são lutas de classificação para impor a definição legítima das divisões do mundo social, de fazer e desfazer grupos. O que está em jogo é o poder de imposição de uma visão de mundo social.

Parece-nos pertinente a crítica de que atualmente a existência de critérios naturais não é suficiente para sustentar a definição de

região. Primeiro porque, apesar da importância dos elementos naturais na produção e organização do espaço geográfico, a sociedade, por meio da técnica e da cultura, desenvolve diferentes formas de uso e apropriação dos recursos naturais. Segundo porque muitos dos pesquisadores que trabalham com temas da chamada *geografia física* revelam a dificuldade que é delimitar com clareza e precisão onde se inicia e termina um “ambiente”, “bioma”, “domínio morfoclimático”<sup>4</sup>, zonas climáticas ou qualquer outra forma de classificar os elementos naturais. O que também exemplifica outra crítica do autor de que as regiões, delimitadas segundo critérios diferentes, nunca coincidem. Porém, devemos nos questionar se é esse o intuito da regionalização: identificar áreas homogêneas segundo qualquer critério. E, por fim, essa noção “naturalista” da paisagem, como o próprio Bourdieu aponta, é artificial, pois é muito difícil localizar na superfície terrestre algum ambiente que não tenha sofrido, em alguma intensidade, interferência das ações sociais (tomemos como exemplo mais fácil o bastante anunciado “efeito estufa”).

Milton Santos, em sua importante obra *Por uma geografia nova*, questiona a possibilidade de admitir as construções humanas como resultado da interação entre “um” grupo humano e “seu” meio e anuncia que a “ideia de região deve estar no centro de um debate renovado” (SANTOS, 2002, p. 39), pois a *Geografia regional* vem demonstrando certa tendência ao determinismo ao encontrar na causalidade entre grupos humanos e meios geográficos a resposta para a constituição do espaço geográfico.

Para rebater tal predicado, recorre ao conceito de “paisagens derivadas”, de Max Sorre, que, anunciado aqui de modo simplificado, explicaria as paisagens dos países subdesenvolvidos derivadas das necessidades da economia dos países industrializados, onde se encontram as decisões e, portanto, seria a constatação de que nem a paisagem nem a região resultam apenas da interação sociedade-meio adjacente. Assim, a região não teria mais coerência interna, pois é definida do exterior, e seus limites mudam de acordo com

---

<sup>4</sup> Ab’Saber – em *Os domínios da natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas* (São Paulo: Ateliê Editorial, 2003) – revela que, apesar de se esperar que entre um domínio A qualquer e um domínio B qualquer pudessem ocorrer transições de A+B, isso não é tão simples assim, pois podem ser encontradas transições do tipo A+B passando para C, ou A+B passando para D, e assim por diante.

os critérios; assim, ela deixa de existir em si mesma. Isso e as novas possibilidades do período técnico-científico-informacional, como pode ser constatado nas palavras do autor logo a seguir, justifica a necessidade de se problematizar e atualizar o conceito:

Os progressos realizados no domínio dos transportes e das comunicações, a expansão de uma economia internacional que se tornou ‘mundializada’ etc. explicam a crise da clássica noção de região. Se ainda quisermos conservar a denominação, somos obrigados a dar uma nova definição à palavra. (SANTOS, 2002, p. 40).

O mesmo autor dá continuidade a esse debate em outros textos<sup>57</sup> e vamos destacar apenas mais um dentre eles, mais precisamente uma aula inaugural do mestrado em Geografia da Universidade Estadual do Ceará, em 1996, e publicado em forma de texto, *Região: globalização e identidade*, em 2003.

Nessa aula, o professor Milton Santos apresenta um breve histórico do conceito de região para a geografia, contextualizando e problematizando os diferentes usos que os geógrafos fizeram do conceito até chegar à atualidade, que ele entende ser marcada por fragmentações espaciais advindas do processo de globalização e, portanto, justificando o *fato regional*, conforme nomeia, em oposição à homogeneização. Assim, entende que a superfície da Terra é marcada por um caleidoscópio de regiões, porém uma região entendida de modo diferente da concepção herdada da tradição da disciplina; em suas palavras, “No mundo de hoje, talvez não haja mais coincidência entre região e *régio*. A região deixa de ser a sede do poder, de seu próprio comando, de seu comando total e absoluto, mas não deixa de existir” (SANTOS, 2003, p. 59). E sua proposta para a redefinição da palavra região, de sua validade conceitual, é entendê-la como a área onde ocorre o que chama de *acontecer solidário*:

<sup>5</sup> Como exemplo, de forma direta, em seus livros: *Espaço & Método*. 3. ed. (São Paulo: Nobel, 1992) no capítulo “Uma discussão sobre a noção de região”, *Metamorfoses do espaço habitado* (editado primeiramente pela Hucitec, em 1988, e reeditado pela Edusp, em 2008), e também em muitas outras de suas obras, seja de forma indireta (*A natureza do espaço*, editado pela Hucitec em 1996 e reeditado pela Edusp) ou operacionalizando o conceito de região em suas propostas de estudo (caso de *região concentrada*, por exemplo, em *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*, escrito com Maria Laura Silveira, editado pela Record, 2001).

A região aparece como a área onde se realiza o que estamos chamando de acontecer solidário. E a palavra solidariedade deve ser aqui entendida na acepção de Durkheim, sem nenhuma conotação moral, mas no sentido da realização compulsória de tarefas comuns de todos que estão nessa área, uns sendo explorados outros exploradores, uns comandando e outros obedecendo, mas todos num fazer comum. Mas, esse fazer comum hoje tem como centro último o chamado mundo da globalização, isto é, o que se dá nos lugares é resultado da combinação de vetores locais, regionais, nacionais e mundiais impactando ao mesmo tempo. Esses eventos, característicos de nosso tempo, produzem outra definição para região, porque o acontecer solidário tem a ver com o tempo e, por isso, contribui para uma nova definição de escala. Esta pode deixar de ser uma categoria geométrica e transformar-se numa categoria geográfica, se a considerarmos como resultado deste acontecer solidário que estabelece o limite do exercício dessa solidariedade. (SANTOS, 2003, p. 61).

Outros geógrafos brasileiros também se lançaram no debate sobre a validade e atualização do conceito de região para os estudos em geografia. Iná Elias de Castro (1994) o problematiza, sobretudo, a partir da questão do recorte espacial a partir do entendimento fenomenológico de sua escala. Afirma que a vertente positivista privilegia a escala regional e a materialista, a planetária. A perspectiva lablachiana aprisionou a escala planetária, submetendo-a à regional; a perspectiva materialista aprisionou a escala regional, submetendo-a à planetária.

Em sua opinião, a crescente importância da escala planetária na organização da economia tem, paradoxalmente, reforçada a importância das decisões nas escalas regionais e locais. E região e regionalismo são vistos quase como sinônimos de tradição, folclore, provincianismo e, principalmente, conservadorismo. Portanto, a região, enquanto objeto de pesquisa, deve ser “reproblematizada” a partir da superação dos postulados deterministas e simplificadores; da incorporação, como questão central, da complexidade dos fenômenos; da consideração da escala como problema fenomenológico e não matemático<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Para a autora, a escala só é problema epistemológico enquanto indicadora de conteúdos para a análise.

Por fim, vale destacar do texto da autora que a ideia de planeta como morada da humanidade, a partir de sua cognoscibilidade e, sobretudo das mais intensas relações entre os lugares a partir das atuais possibilidades técnicas, fortalece a noção de território enquanto morada de uma sociedade particular. Para Iná Elias de Castro, nesse texto, parece que o conceito de território ampliou-se, incorporando a perspectiva do recorte também sociocultural, para substituir o conceito de região, cada vez mais incômodo e polissêmico.

Claro que há ainda uma série de outras obras e autores<sup>79</sup> que tratam do conceito de região (e também sobre escala, unidades espaciais etc.) e que não foram aqui abordados. Tal tarefa de grande fôlego deverá ser assumida se entendermos que se faz necessário um maior aprofundamento do tema para legitimar nossa pesquisa e, obviamente, nossas análises e conclusões.

Para além do conceito de região, entendemos ser importante discutir a questão da definição da unidade de análise da geografia, o que por sua vez envolve conceitos e categorias mais intimamente associados ao *corpus* da disciplina, à sua tradição disciplinar, e que têm em comum a dimensão espacial concreta, propõem recortes no espaço a partir de diferentes considerações, que são: lugar, área, paisagem, região e território.

E discutir a questão da “transposição didática” dos conceitos da ciência fonte para os conteúdos escolares, no caso específico o conceito de região, para tratar da questão do currículo escolar também exigiria outras tantas páginas. Entretanto, acreditamos ser possível anunciar algumas ideias preliminares.

## A região em sala de aula

Diante de tudo isso, sugerimos alguns encaminhamentos para sala de aula.

1. O conceito de região não deve ser o objetivo primeiro de ensino e, sim, a noção do conceito operacionalizada nos

---

<sup>7</sup> Dentre eles podemos destacar: Richard Hartshorne (*Propósitos e natureza da geografia*), Sandra Lencione (*Região e geografia*), Doren Massey (*Região e regionalismo*), Bernard Kayser (*Região: uma tentativa de definição*), Paulo Cezar Gomes (*O conceito de região e sua discussão*), Rogério Haesbaert, Vidal de La Blache, Pierre George, dentre outros.

estudos espaciais, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental.

2. A construção da noção do conceito de região é um processo que pressupõe sua transitoriedade e níveis superiores de complexidade em cada série / ano. Assim, os alunos constroem definições provisórias do conceito, sempre de acordo com suas possibilidades cognitivas, que são problematizadas a partir de situações-problema que os levam a perceber que a definição que possuem necessita de atualização ou complementação para dar conta de explicar um fato ou fenômeno novo apresentado pelo professor.
  
3. A construção da noção de região está vinculada, na escola, ao desenvolvimento de distintas habilidades que devem ser estimuladas a partir de diferentes atividades. Por exemplo:
  - observação – atividades nas quais os alunos aprendem a observar e distinguir diferentes elementos e características de objetos, num primeiro momento, e depois de paisagens ou lugares (a partir da observação direta e também de representações como fotos e mapas). A observação tem caráter analítico nesse caso, e diferentes situações devem ser propostas para o aluno perceber que cada observador pode distinguir fenômenos diferentes em sua observação, fazendo-os aprender que a observação depende do observador, dos critérios que utilizou para observar e que, portanto, a descrição e caracterização tanto do objeto quanto da paisagem ou do lugar apresenta um componente arbitrário e, portanto, pode conter variações;
  - comparação – ao observar, descrever e caracterizar os objetos, paisagens e lugares, o aluno deve ser estimulado a perceber as semelhanças e diferenças entre cada um deles e aprender que as comparações são feitas sobre os mesmos atributos. Assim, dependendo de cada caso, o aluno deve comparar cor, tamanho, forma, uso, presença, ausência, evolução, finalidade etc. Compara-se a cor de um objeto com a cor do outro, o relevo de um lugar com o relevo de outro, o uso do solo de uma área com o de outra e assim por diante;

- classificação – após a definição dos critérios de observação e comparação, o aluno deve realizar atividade na qual deverá classificar os objetos, paisagens ou lugares a partir de suas semelhanças e diferenças. A classificação pode se dar por agrupamento (juntam-se coisas com características semelhantes) ou por frequência de determinada característica (ordena-se as coisas a partir da variação de quantidade). Por exemplo, no primeiro caso podem-se agrupar objetos a partir de seu tamanho – pequenos, médios e grandes; no segundo caso, os objetos são ordenados do menor ao maior. É importante propor diferentes situações nas quais os alunos percebam que os grupos ou o ordenamento variam de acordo com o critério utilizado. Deve ficar evidente que objetos que estavam num grupo estarão em outro quando se altera o critério de classificação. Isso também se aplica ao estudo das paisagens e dos lugares;
- interpretação – por fim, são necessárias atividades que proporcionem ao aluno a interpretação da observação, comparação e classificação que realizou. Ou seja, deve ficar claro que se observa, se compara e se classifica algo com um objetivo mais amplo, que é buscar a compreensão, a explicação daquilo que é objeto de análise. E que para interpretar, muitas vezes, se faz necessário fazer novas perguntas sobre o objeto de análise que exigirão buscar respostas que não se encontram diretamente nele. Por exemplo, ao observar, comparar e classificar o uso do solo de determinada cidade, algumas explicações para as diferenças e semelhanças observadas se encontram em outros períodos históricos ou mesmo em outros lugares, como nas políticas públicas federais e também em fatos e fenômenos externos ao país, das mais variadas naturezas, como crises econômicas ou guerras que estimulam fluxos migratórios, por exemplo.

Tais habilidades não são desenvolvidas de modo separado e exclusivo, porém as atividades propostas devem priorizar cada uma delas. Também não são as únicas habilidades envolvidas nesse processo. Associadas a elas há também as habilidades de identificar, selecionar, generalizar, dentre outras.

4. Cabe ao professor avaliar os textos, atividades, imagens e mapas presentes no livro didático adotado e complementá-los com outros exemplos, mais adequados aos seus grupos de alunos específicos ou que problematizem ou complementem os conteúdos propostos. No caso do tratamento do conceito de região, é importante apresentar mapas que demonstrem diferentes propostas de regionalização, seja do município, estado, país, continente ou mundo; estudar os diferentes critérios utilizados nessas regionalizações e seus problemas (o que tais regionalizações omitem?); apresentar mapas que demonstrem a evolução do uso de um mesmo território ao longo dos anos e a implicação disso na regionalização; estudar como cada lugar espacializa uma mesma ordem externa a ele, ou seja, que apesar da tendência de homogeneização do espaço, cada lugar reage de forma diferente a essa força e se produzem particularidades.

### Considerações finais

Para alguns geógrafos, o conceito de região não é adequado para propor um recorte espacial da realidade e, portanto, não serviria como uma unidade de análise válida, devendo então ser descartado, abandonado. Para outros, o conceito de região, em sua acepção clássica, não é de fato adequado aos estudos geográficos, sobretudo no mundo atual, porém, diferentemente dos primeiros, consideram ser possível ressignificar o conceito, promover sua releitura, cotizando-o com os dados de hoje e dotando-o de outro conteúdo. Há também pesquisadores para os quais o conceito de região não está em questão. Nessa linha encontram-se exemplos tanto daqueles que se dedicam aos estudos da geografia humana quanto aqueles que se dedicam à geografia física.

Entendemos que cada ciência deve ter coerência interna, que é dada por seu *corpus*, pelo conjunto de categorias e conceitos, tanto do passado quanto atuais, que permitem desdobrar as categorias sintéticas. As categorias seriam formas mais ou menos estáveis que atravessam a história (tempo e espaço, por exemplo) e o conceito resulta do preenchimento das categorias com os dados do presente, ou seja, é a manifestação presente de uma categoria, sua historicização. A não realização desse movimento nos estudos geográficos ameaça o

descarte de suas categorias internas, herdadas de sua tradição disciplinar, como pode ser o caso de paisagem e região. Esta reclassificação ou resignificação de categorias/conceitos é colocada à prova na busca pela operacionalidade do objeto da disciplina e é responsável pela continuidade da existência da disciplina. Por isso, simplesmente abandonar conceitos e categorias é algo bastante complexo para a sustentação da disciplina. As categorias analíticas internas vão aumentando com o tempo e consolidando o *corpus* disciplinar; no entanto, algumas perdem sua atualidade e exigem reflexão epistemológica e o confronto com categorias analíticas externas. Porém, como alerta MORAES (2006)<sup>8</sup>, ao criticar a excessiva antropologização do quadro conceitual da geografia, é preciso cuidar para que não ocorra a contaminação do discurso pós-moderno que ou tende a exagerar a importância do espaço ou pressupõe seu aniquilamento.

Mais especificamente à geografia escolar, não se pode ignorar que os livros didáticos, ao proporem um programa organizado em temas e/ou regiões – Geografia Geral e do Brasil –, de qualquer modo apresentam em sua estrutura uma grande quantidade de estudos regionais, ou abordagens temáticas que são empirizadas nas regiões. Porém, são os professores os principais personagens no processo de ensino-aprendizagem e cabe a eles a reflexão sobre a didática e adequação do ensino dos conteúdos de geografia e posterior ação em sala de aula, considerando sempre seu público, as necessidades e conhecimentos de seus alunos.

Apesar de toda a crítica e questionamento sobre a atualidade e validade do conceito de região como unidade básica de análise geográfica, a proposta de estudos regionais na geografia escolar, desde que considere as problematizações feitas no conceito de região e o tome de forma resignificada, é muito importante como ferramenta didática, pois possibilita ao aluno apreender mais facilmente a dimensão espacial dos fenômenos sociais e naturais na complexidade pertinente à faixa etária. Há, portanto, que se atentar para a tradição

---

<sup>8</sup> “[...] o conteúdo objetivo de conceitos disciplinares clássicos, como região e território, que cada vez mais vão sendo definidos como referentes à esfera da consciência dos sujeitos individuais. Uma antropologização excessiva do quadro conceitual básico da geografia é a expressão maior de tal orientação, que tem na crítica e na recusa do Estado como agente social um ponto de convergência” (MORAES, A.C.R. Na trilha do purgatório: política e modernidade na geografia brasileira contemporânea. In: SILVA, J. B.; LIMA, L. C.; DANTAS, E. [Orgs.]. **Panorama da geografia brasileira II**. São Paulo: Annablume/Anpege, 2006. p.42).

na disciplina de propor recortes espaciais (lugar, região, paisagem...) que tendem a geometrizar, a circunscrever espacialmente o objeto de estudo da disciplina como se tudo tivesse de ser definido por formas e tamanhos, e não por temas; de explicar o fenômeno por seus limites físicos, e não por sua manifestação.

Entretanto, é fundamental não desassociar o ensino de geografia do contexto escolar e que, sobretudo, ele esteja inserido em um projeto de educação. Os conteúdos de ensino da disciplina não podem ser definidos apenas pela universidade, mas deve haver diretrizes do Estado, que, afinal, não pode prescindir de um projeto educacional coerente com seu projeto de nação que deve, no mínimo, zelar por sua integridade territorial e o desenvolvimento social. Claro que o contexto atual não é mais aquele que legitimou a entrada do ensino de geografia na grade curricular da escola, que visava inculcar o sentimento de pátria, nacionalismo, criar uma identidade territorial e nacional. Parece que isso está razoavelmente estabelecido no Brasil. No entanto, em tempos de intensificação de fluxos internacionais, de projetos globalizantes, de forças verticais que buscam atuar no território para organizá-lo para atender a seus anseios, é papel do Estado buscar a legitimidade de suas ações diante da opinião pública e esta precisa estar qualificada para refletir sobre as diferentes possibilidades que o tempo presente nos oferece e ter consciência das possíveis geografias advindas das diferentes escolhas que o País possa fazer.

## Referências

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papyrus, 2005.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Trajetórias geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BERTRAND, G. Paisagem e geografia física global; esboço metodológico. **Caderno de Ciências da Terra**, São Paulo, USP/Instituto de Geografia, n. 13, 1971.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/ SEF, 2001.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. 3. ed. Brasília: MEC/ SEMT, 1999.

- BRASIL. **Guia de livros didáticos 2005**. Brasília: MEC/SEIF, 2004. v. 6: Geografia.
- BRASIL. **Guia do livro didático 2007**: Geografia: séries/anos iniciais do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2006 (a).
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006 (b).
- BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2008**: Geografia. Brasília: MEC, 2007.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2010**: Geografia. Brasília: MEC, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- CASTRO, Iná Elias de. O problema da escala. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- \_\_\_\_\_. Problemas e alternativas metodológicas para a região e para o lugar. In: SOUZA, M. A. A et al. **Natureza e sociedade de hoje**: uma leitura geográfica. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.
- DESPLANQUES, P. (Coord.). **Profession enseignant**: la géographie en collège et en lycée. Paris: Hachette Éducation, 1994.
- DAUPHINÉ, A. Espace terrestre et espace géographique. In: BAILLY, Antoine S. (Coord.). **Les concepts de la géographie humaine**. Paris: Masson, 1995.
- GOMES, Paulo Cesar da Costa. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- LACOSTE, Y. **A geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 3. ed. Campinas: Papirus, 1993.
- LENCIONI, Sandra. **Região e geografia**. São Paulo: Edusp, 1999.
- MARTIN, André Roberto. **As fronteiras internas e a “questão regional” do Brasil**. 1993. Tese (Doutorado) - FFLCH/USP, São Paulo.
- SANTOS, Milton. O espaço geográfico como categoria filosófica. **Terra livre**: O espaço em questão, São Paulo, AGB/Marco Zero, n. 5, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Edusp, 2002.
- \_\_\_\_\_. Região: globalização e identidade. In: LIMA, Luiz Cruz (Org.). **Conhecimento & reconhecimento**. Fortaleza: UECE, 2003.
- SILVEIRA, María Laura. Escala geográfica: da ação ao império? **Terra livre 23**: Temperos da geografia, Goiânia, AGB, v. 2, n. 23, 2004.
- SMITH, Neil. Geografia, diferencia y las políticas de escala. **Terra livre**: Geografia, movimentos sociais e teoria, São Paulo, AGB, ano 18, v. 21, n. 9, 2002.

SOTCHAVA, V. B. **Por uma teoria de classificação de geossistema de vida terrestre.** São Paulo: USP/Instituto de Geografia, 1978. (Série: Biogeografia n. 14).

\_\_\_\_\_. **O estudo de geossistemas.** São Paulo: USP/Instituto de Geografia, 1977. (Série: Métodos em questão n. 16).

SCHAEFER, F.K. Exceptionalism in Geography: a methodological examination. **Annals of the Association of American Geographers.** v. 43, n. 3, p. 225-249, 1953.

## Capítulo 6

# Reflexões sobre o estudo do território

*Álvaro Luiz Heidrich\**

*Bernardete Beschorner Heidrich\*\**

A geografia é facilmente reconhecida como uma disciplina que estuda a diferenciação de paisagens, regiões e lugares. É com essas referências que sua aprendizagem nos livros didáticos dos anos iniciais é realizada. De modo geral, nos primeiros anos se aborda o estudo do lugar e da paisagem, conceitos com os quais se vai desenvolvendo a compreensão de espaço geográfico e, posteriormente, sua divisão em regiões. O conceito de território, geralmente trabalhado quando se estuda a Geografia do Brasil, é visto como área geográfica, fazendo-se referência às suas características físicas e de geografia política.

Nesse contexto, buscamos discutir o conceito de território e suas características mais importantes, com a intenção de contribuir para o aperfeiçoamento dos estudos do professor e enriquecer seu trabalho no ensino de geografia. O território reúne aspectos importantes dessa ciência, principalmente aqueles que dizem respeito à apropriação do espaço geográfico e, assim como outros conceitos da geografia, contém aspectos fundamentais para seu estudo. Por isso, nossa discussão sobre o tema se inicia buscando uma compreensão articulada aos demais conceitos.

---

\* Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutor em Geografia pela USP.

\*\* Professora do Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha, licenciada em Geografia pela Unijuí, especialista em Educação de Jovens e Adultos pela UFRGS.

O lugar refere-se à localização, distribuição e extensão do que está próximo. Ele é de imediata identificação por parte do aluno, como sua casa, a escola que frequenta e o bairro em que vive. As pessoas, as atividades e os objetos que compõem esse ambiente fazem parte desse reconhecimento. A proximidade e a identidade são atributos do conceito de lugar. Conceber essas relações permite construir o conhecimento da Geografia nessa escala, isto é, no âmbito do que é próximo e se constitui como um espaço vivido.

A paisagem refere-se à maneira particular como ocorre a distribuição do que é visível em sua extensão. É a materialidade física que resultou dos processos naturais e do trabalho humano. Não há paisagem igual a qualquer outra. Ao identificá-las, concebemos a diferenciação que ocorre a partir da maneira particular da distribuição dos objetos (formas da natureza e construções humanas), das pessoas e das relações que se estabelecem em decorrência de tal arranjo. Mesmo que consideremos uma só área, sua paisagem não permanecerá imutável comparando-se passado e futuro. Ela sofre transformações, é o cenário onde ocorrem ações, eventos e processos.

O que faz parte do lugar e da paisagem é de clara compreensão geográfica. Em cada lugar há uma manifestação singular de paisagem. Ao identificar diferentes lugares, o reconhecimento de duas importantes propriedades do espaço geográfico se revela: cada um possui uma posição única e, ao mesmo tempo, relações com os demais. Os fatos que neles ocorrem são afetados e contribuem com esta situação. Isso quer dizer que a localização não é isolada e independente dos outros lugares.

O espaço geográfico é um conjunto bastante complexo e resulta da relação entre os diferentes lugares, dos objetos naturais e construídos e das ações humanas. Milton Santos (1996) o compreendeu como um conjunto indissociável e solidário de objetos e ações<sup>13</sup>. Para entendê-lo, buscamos estudar as dinâmicas de formação das paisagens, seu uso e ocupação por diferentes sociedades, bem como seus processos de transformação. Muitas vezes, tendemos a vê-lo como o conjunto visível dos aspectos originais e modificados do espaço terrestre. É correto pensar assim, mas é incorreto pensar que é apenas isto, pois há geografias que não são naturalmente visuais.

<sup>1</sup> Ver a discussão e explicitação deste conceito nos capítulos 2 e 3 de *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*, de Milton Santos.

Relembrando o que foi dito acima, o espaço geográfico não é apenas a materialidade dos objetos; ele também é formado pelas ações. Muitos aspectos das diferentes geografias são claramente compreendidos somente após a leitura de um mapa. Em geral os territórios abrangem situações geográficas que não se revelam em si mesmas, mas por sinais das ações de ocupação e uso que refletem o poder das sociedades sobre o espaço. Os territórios são, portanto, resultados de uma geografia de poder.

Você já refletiu sobre a variedade de situações em que o espaço geográfico está envolvido em situações de poder? Qual o sentido desse conhecimento para o ensino de geografia? O que implica saber se uma paisagem é também território? Os processos naturais e sociais se diferenciam se ocorrerem em um ou outro território? É importante estudar os territórios tal como estudamos as paisagens e as regiões?

Pretendemos discutir essas questões aqui, explicitando a complexidade que envolve o conhecimento desse tema e sua importância para o ensino de geografia. Com este objetivo, o texto que segue subdivide-se em três partes: logo a seguir, expõe-se como o território geralmente é abordado nos anos iniciais do ensino fundamental. Posteriormente, explicitaremos as características que nos permitem compreender, digamos assim, a *feição território* do espaço geográfico e, ao final, trazemos algumas reflexões sobre a importância desse conhecimento.

## **I. Alguns aspectos do aprendizado territorial nos anos iniciais**

No ensino de geografia no Brasil e, particularmente, no conteúdo apresentado nos livros didáticos para os anos iniciais, o território é geralmente estudado em três situações básicas. O quadro a seguir apresenta essas situações e os aspectos que geralmente são trabalhados:

Quadro 1. O estudo do território no ensino fundamental

Temas de estudo	Aspectos associados à compreensão do conceito
Divisões político-administrativas do País, regiões e unidades federativas	A divisão do espaço geográfico em níveis hierárquicos de organização política (estados, distrito federal e municípios) e seus limites geográficos. Os conjuntos de estados e municípios com finalidades de conhecimento, pesquisa e planejamento governamental (as micro, meso e grandes regiões).
Dimensões territoriais e características físicas das unidades federativas e das regiões	O conhecimento da extensão do território das unidades político-administrativas (área territorial de municípios, estados e País) e das regiões. A descrição das características físico-territoriais e o estabelecimento das relações entre a área territorial e o conhecimento de seus respectivos espaços geográficos.
Processo de ocupação territorial e povoamento do Brasil e de suas regiões	O conhecimento da ocupação e transformação do espaço geográfico original, a transformação das paisagens, os locais de ocupação e os fatos sócio-históricos associados. Usos de recursos naturais. A aprendizagem sobre a formação de espaços geográficos. Associação entre espaço geográfico em formação e territórios.

São temas importantes e necessários ao conhecimento da geografia dos lugares e regiões. Porém, muitos aspectos territoriais das relações sociais não têm sido abordados.

Os territórios geralmente são concebidos por seus atributos físicos, sua extensão e limites, nem sempre associados ao conhecimento sobre como foram ocupados ou criados. Os territórios, evidentemente, constituem uma geografia. São, porém, uma geografia de aspecto especial, pois carregam o significado de passarem a existir a partir do domínio social sobre o espaço, por exemplo, a conquista

de áreas de outros povos ou a criação de novas jurisdições político-administrativas. Podemos falar em território nacional, território indígena, território de uma gangue de traficantes de drogas, território de ação de um grupo de ajuda humanitária etc. Em cada um deles há relações de poder, posse ou domínio, nos quais vigoram normas e leis definidas por instituições oficiais ou até mesmo aceitas como práticas culturais na sociedade.

Quando são trabalhados os temas sobre a formação do espaço geográfico de um país ou região, em geral é dada pouca ênfase aos processos estruturantes do território. O domínio que as sociedades fazem do espaço se constitui em relações de poder que derivam da ação combinada do ato de ocupar a área, utilizá-la e, também, conceber essa ação. A compreensão desses aspectos, que pode acontecer por meio do estudo da geografia, permitiria, então, que se fortalecesse a noção de que essas relações estão espalhadas na sociedade. Isso quer dizer que elas não se referem somente aos poderes estabelecidos, mas são fruto das relações atuais, que têm a ver com todas as formas de ocupação e uso, as oficiais e consolidadas e as que são buscadas, almejadas. Por isso dissemos que são relações.

Os conflitos atuais das sociedades têm ocasionado a perda do vínculo de muitos grupos com seus territórios originais. Há um grande número de refugiados em decorrência de problemas ambientais, pela negação do acesso à terra, pela imposição de sistemas econômicos que não permitem a satisfação das necessidades básicas e pela exclusão das pessoas do processo produtivo e da possibilidade do trabalho etc. Não são poucos os povos perseguidos ou desalojados por motivos de preconceito ou estigmas étnicos, religiosos, nacionalidades ou opinião política. Dessa forma, ao se estudarem populações, suas características demográficas e culturais, é importante compreendê-las em seus respectivos territórios.

Ao trabalhar essa concepção será possível perceber o quanto as relações que constituem e desfazem os vínculos dos grupos humanos com os territórios são também geradoras de conflitos. Esses processos ocorrem em consequência da implantação de grandes empreendimentos, como o desalojamento de moradores de áreas inundáveis por projetos de construção de usinas hidrelétricas. Em certos casos, o desalojamento é realizado mediante indenização monetária, em outros, pelo reassentamento em outro local. Em ambas as situações, porém, há perda da relação com o lugar de ocupação original. A geografia

contribui com o conhecimento sobre as identidades dos povos e pode propiciar a reflexão sobre problemas dessa natureza.

Envolver a aprendizagem com pesquisas, entrevistas, discutir o problema que conflita a sociedade, interesses econômicos e comunidades é um caminho importante para que o conhecimento seja integral. A formação em Geografia deve fornecer os instrumentos para que o aluno domine os conceitos e competências desta disciplina e possa, assim, construir o conhecimento que o leve à compreensão da realidade, possibilite fazer escolhas e alcance maior qualidade de vida para a coletividade da qual participa. Assim como a paisagem e os lugares são atributos importantes para se conhecer um espaço geográfico, o território também o é.

Os conceitos não são substitutivos uns dos outros e precisam ser trabalhados em sua inter-relação. Por isso, ao se estudarem as primeiras noções de espaço, em que se reconhecem as características de lugar a partir dos objetos e ações na sala de aula ou na casa onde mora o aluno, pode-se ir trabalhando o tema. O mesmo acontece quando se faz o reconhecimento das paisagens urbanas e rurais do espaço vivido do aluno. O domínio sobre áreas e a percepção de que mais pessoas necessitam compartilhar as mesmas instalações e lugares podem auxiliar na compreensão de que o poder deve ser compartilhado e envolve responsabilidade em sociedade.

Como esse exercício deve ser feito em lugar próximo, como a escola, a casa e o bairro, mais facilmente essas relações podem ser transpostas a espaços mais amplos, como o município, por exemplo. No espaço vivido se compreende melhor que essas relações não estão afastadas de nós. O conhecimento pleno da geografia de um determinado espaço é aquele em que compreendemos a formação tanto de suas paisagens quanto de seus territórios. Desse modo, a responsabilidade sobre o que se faz com o meio ambiente, com a definição dos diferentes usos das moradias e das atividades econômicas, faz aparecer com efetiva força o real significado do estudo da geografia.

## **II. As principais características dos territórios, os principais atributos do conceito**

O que segue a partir deste ponto do texto é um delineamento sobre alguns importantes atributos das territorialidades humanas,

isto é: expõem-se determinadas características particulares dos territórios que grupos humanos e sociedades criam ou buscam criar.

### 1. Espaços representados

De modo geral, os territórios são mais facilmente vistos e percebidos pelas representações que se fazem deles por meio de mapas, registros históricos, memórias e literatura. Para reconhecer e identificar o território deve-se procurar compreender o que há nele e a quem pertence, seja uma pessoa ou uma instituição. Ele é o espaço, a paisagem e o lugar, tomados como uma posse, um meio geográfico apropriado.

Os mapas falam de forma bastante objetiva e precisa sobre a extensão das áreas e sua correspondente denominação. Mapas elaborados por instituições de governo são os registros oficiais do espaço geográfico. Por outro lado, textos de literatura são outra modalidade de registro na qual se encontra riqueza de elementos sobre o que é próprio de um território. Pela literatura de uma determinada região ou país associam-se paisagens, personagens, ações, memórias e fatos envolvidos em uma trama que lhe diz respeito. Diferentemente dos mapas oficiais, porém, os textos literários são documentos de cultura.

Alguns estudos têm demonstrado a associação da literatura, história, música e cinema com a geografia. Textos literários que envolvam essa relação se reportam a histórias vividas e que são identificadas como particulares, próprias de uma região. O *Atlas das representações literárias de regiões brasileiras*, editado pelo IBGE (2006; 2009), traz textos literários comentados sobre esses vínculos, que se expressam “pela percepção que os personagens têm do meio, as relações que estabelecem entre diferentes espaços na trama e na dinâmica social a elas subjacentes” (2006, p. 20).

As representações que com maior ênfase trazem argumentos com esse sentido são os textos que se reportam a uma nacionalidade, aos atributos geográficos, históricos e culturais de um país. A representação literária não é um invento sem repercussão social. Por ser um registro da cultura, faz parte das manifestações que permitem a um povo ir se reconhecendo e construindo suas significações. Assim, podem-se citar os romances que constroem figuras de heróis emblemáticos quando nossa nacionalidade ainda não estava formada, como no caso de *Iracema* e *O Guarani*, de José de Alencar,

e até mesmo a crítica de nosso caráter em *Macunaíma*, de Mário de Andrade, entre muitos outros títulos que se pode explorar para falar do espaço cultural de um país ou região<sup>2</sup>.

Para se reconhecer um território necessita-se de algum ato de comunicação. O geógrafo Claude Raffestin (1988) demonstrou bem esse aspecto ao discutir a diferença entre territorialidade humana e animal. Quando os grupos humanos passam a produzir territórios, não apenas deixam marcas, como os animais, mas sinais com significados culturais. Muitos são os exemplos disso: desde uma cerca improvisada para abrigar o gado de pastoreio até as bandeiras que simbolizam o sentimento de nacionalidade podem ser vistos como sinais de comunicação linguística e envolvem atos de cultura. Quando os sinais não são evidentes na paisagem, a comunicação que a vincula a territórios utiliza sistemas simbólicos, como a escrita, a arte, os grafismos etc.

Vejamus um exemplo bem simples: percebemos que adentramos uma zona definida, como perímetro urbano, não porque reconhecemos diferenças na paisagem, pois muitas vezes essas delimitações oficiais agregam áreas ainda não urbanizadas. Então, podemos nos dar conta quando avistamos uma placa que informa seu início, a partir de um determinado local. O princípio utilizado para definir o perímetro urbano é territorial, ou seja, ele é criado por um ato de poder conferido a uma instituição pública, como um departamento de prefeitura municipal ou de controle de tráfego rodoviário. Assim, quando se reconhece o território, concebe-se seu principal atributo: o espaço geográfico é objeto de poder, de demarcação e de divisão.

O princípio da territorialidade é utilizado cotidianamente pelas sociedades. Baseia-se na noção de restrição ou estabelecimento de regras para o acesso. Por isso, exerce domínio, de forma indireta, sobre o que existe ou se manifesta no espaço demarcado. O geógrafo Robert Sack (1986) entendeu este princípio como uma estratégia para se controlar pessoas e recursos, pelo controle sobre uma determinada área. Para o autor, essa estratégia é utilizada especialmente quando as outras formas de organização social não surtem efeito, como o diálogo, a política e o consenso, por exemplo. Desse modo, como o espaço é uma totalidade que contém populações, recursos

<sup>2</sup> No livro *O mapa e a trama* (2002), o professor Carlos Augusto Figueiredo Monteiro, faz importantes comentários sobre a geografia encontrada na obra de oito romancistas brasileiros.

e os mais variados eventos, ao se definirem territórios estende-se o domínio sobre o que fica contido nele: as populações, os recursos e os eventos.

## 2. Espaços ocupados

As sociedades agem sobre o espaço e transformam a natureza com o trabalho. A ocupação com transformação é produtora de *habitats*, de formas diferenciadas de uso dos recursos. Identificamos um território em particular quando em uma determinada área há ocupação por um grupo que o habita, produz um *habitat*, com características específicas que advêm de uma cultura e de uma forma própria de uso dos recursos existentes. Assim, outro atributo do espaço, quando ele se configura em território, é seu uso coletivo por uma sociedade.

## 3. Espaços de uso coletivo

O uso coletivo do território é bastante diferenciado historicamente. Está associado a alguns fatores, como o estágio técnico em que a sociedade se encontra e como ela se organiza internamente em relação às diferenças sociais e ao estabelecimento das normas sociais. Quanto mais complexas elas são, maior é a propensão para o estabelecimento de usos distintivos do território<sup>35</sup>.

Os povos formados por comunidades tribais não compõem sociedades complexas, divididas em classes, e as relações de poder não possuem base em diferenças econômicas, como na sociedade em que vivemos atualmente. Os limites dos espaços ocupados por esses povos são bastante variáveis quando envolvem migrações. Nos territórios de tribos agricultoras há maior fixidez, podendo, porém, haver mudança do local do aldeamento em busca de novas terras. De qualquer modo, poderá existir um limite em virtude de alguns fatores, como a ambientação do grupo ou os limites impostos pela ocupação de outros povos.

## 4. Espaços de contexto histórico

No caso dos indígenas brasileiros, de forma predominante, os limites do espaço geográfico que eles ocupam são determinados por todos os lugares onde podem exercer suas atividades. Estão

---

<sup>3</sup> Este aspecto é bem explicitado por Robert Sack (1986) e Claude Raffestin (1993, 1988).

relacionados ao uso do espaço geográfico por seu modo de vida, ou seja, às possibilidades de caça, pesca, agricultura, coleta e artesanato. São nômades, utilizam uma determinada área das matas por um tempo, deslocam-se e reiniciam um novo ciclo em outra área. Apesar de praticarem agricultura, sua fixação não é permanente e isso permite a renovação das matas de onde extraem seus recursos. Por isso, a lógica do colonizador, que repartiu terras fixas para a criação e a agricultura, sem matas, foi um dos principais fatores a impedirem a livre continuidade da cultura indígena. Ocorreu uma substituição da territorialidade indígena pela territorialidade colonial<sup>4</sup>.

Os impérios em geral se caracterizam pela grande extensão territorial de seus domínios, envolvendo a centralização do poder. Diferentemente das comunidades tribais, que possuem uma origem étnica comum e lideranças em cada tribo, no caso do império, os povos que habitam a área imperial vivem sob o domínio de um governo central. Portanto, no contexto do processo de expansão, outras culturas passavam a fazer parte do novo domínio. Em muitos, como no Antigo Egito e no Império Romano, por exemplo, povos dominados foram utilizados como mão-de-obra escrava. Outra característica bastante comum nos domínios imperiais é a introdução da força militar como meio de garantia do domínio territorial. Muitas vezes, a expansão territorial envolve o estabelecimento de subdomínios. No Império Romano, por exemplo, esses subdomínios eram conhecidos como regiões, áreas “que, ainda que dispusessem de uma administração local, estavam subordinadas às regras gerais e hegemônicas das magistraturas sediadas em Roma” (GOMES, 1995, p. 50).

As nações modernas são constituídas por sociedades complexas do ponto de vista de sua diferenciação interna. O princípio que melhor caracteriza o surgimento da nação moderna é sua constituição como sociedade política. São aquelas em que os cidadãos participam de uma realidade comum, pela qual se estabelecem os direitos e deveres das pessoas. É bem verdade que as diferentes nações se caracterizam por trajetórias culturais particulares e algumas até mesmo por predominâncias étnicas. São aspectos que fortalecem a coesão

---

<sup>4</sup> Assim como este, outros processos que desalojam pessoas e grupos de seus territórios originais têm sido chamados de desterritorialização. Uma discussão sobre este tema, considerando várias contribuições, pode ser encontrada em *O mito da desterritorialização*, de Rogério Haesbaert (2004), e em *Abordagens e concepções de território*, de Marcos Saquet (2007).

social, porém não eliminam os conflitos e as diferenças sociais e econômicas. Por isso, a política torna-se importante, pois é um instrumento pelo qual se projeta a coexistência de diferentes interesses. Nesse tipo de sociedade, o território adquire papel primordial, uma vez que não é apenas um espaço de convivência de uma só etnia ou área de domínio de um governo central; é um espaço unificado por uma mesma experiência política e a razão fundamental de participar dela dá-se pelo fato de pertencer a esse território.

### 5. *Espaços delimitados, restritos*

Territórios são áreas delimitadas, como se vê nos mapas. A delimitação é resultado de uma ação intencional de fechar o espaço, de torná-lo exclusivo para o grupo que o ocupou. Essa lógica é válida tanto para as diferentes sociedades como para grupos no interior de uma sociedade. A história das civilizações tem demonstrado que a ocupação de uma área por um povo torna litigiosa sua ocupação por outro. Esse mecanismo também pode ser observado nas territorialidades criadas no interior de uma mesma sociedade. É a partir do estabelecimento de regras de uso que esse acesso é permitido.

### 6. *Espaços regulados*

Sob controle territorial, o uso que se faz dos recursos de um meio depende de autorização ou consentimento. Esse princípio é utilizado pelas sociedades modernas com a finalidade de estabelecer ordem sobre interesses ou finalidades conflitantes. Em sentido contrário, a restrição ao uso de uma área é também uma determinação territorial. Por exemplo, quando se cria um parque ou uma reserva ecológica, estabelece-se restrição ao uso agrícola e a outras atividades econômicas que causem impacto sobre a preservação de seu ambiente<sup>5</sup>. É o que estipula, no Brasil, a lei 9.985 que institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação<sup>6</sup>. No artigo 2º, define-se o que são unidades de conservação e quais são suas finalidades:

[o] espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais

<sup>5</sup> No trabalho *Conflitos territoriais na estratégia de preservação na natureza* (HEIDRICH, 2009), discute-se o impacto sociocultural decorrente das restrições ao uso da terra em áreas protegidas.

<sup>6</sup> BRASIL. Lei Federal nº 9.985, de 18 de julho de 2000.

relevantes, legalmente instituído pelo Poder Público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção. (BRASIL, 2000).

Outro exemplo: quando nas cidades se define o padrão de ocupação e uso do solo, em geral se estipulam as finalidades das áreas: para uso residencial, para atividades econômicas comerciais, de serviço ou industriais etc. Os planos de desenvolvimento urbano também regem outras questões, como a altura de edificações e as áreas obrigatórias de preservação em loteamentos. Isto é estipulado no Estatuto da Cidade<sup>7</sup>, no artigo 2.º, que define, entre os demais objetivos da política urbana,

[o] planejamento do desenvolvimento das cidades, da distribuição espacial da população e das atividades econômicas do Município e do território sob sua área de influência, de modo a evitar e corrigir as distorções do crescimento urbano e seus efeitos negativos sobre o meio ambiente. (BRASIL, 2001).

### *7. Espaços de pertencimento*

Os vínculos que as sociedades possuem com seus territórios são resultado de uma história. Quando se faz parte de um determinado agrupamento humano, ao mesmo tempo se vivenciam as relações com o espaço ocupado por esse grupo. A permanência numa determinada área de modo continuado e repetido e a compreensão de uma história da qual se participa constroem uma experiência que liga o indivíduo ao grupo e a seu respectivo espaço de convivência e uso. Isto significa que as pessoas possuem sentimento de pertencimento; os sujeitos que têm origem comum acreditam que faz sentido intervir na sociedade e no território do qual fazem parte. Podemos não conhecer diretamente toda a área geográfica na qual estamos inseridos, mas quando tomamos conhecimento dela por meio da escola, quando recebemos notícias pelos jornais, vamos assimilando uma ideia de que elas dizem respeito a nós. Quando o conjunto da sociedade é afetado como um todo por qualquer fato,

<sup>7</sup> BRASIL. Lei Federal nº 10.257, de 10 de julho de 2001.

nós também somos afetados. A escola é uma instituição que elabora a construção dessa compreensão – sobre a história e a geografia da sociedade da qual fazemos parte – com muita eficiência. Mas não é somente na escola que isso acontece. Nas sociedades de cultura oral são os conhecimentos repassados pelos ancestrais que cumprem esse papel.

### **8. Espaços de diferenciação, de afirmação de identidade**

A identidade cultural colabora para a construção desse sentimento. Viemos ao mundo como seres humanos e aos poucos nos tornamos pessoas pertencentes à sociedade. Falar uma mesma língua, compartilhar com os demais membros da sociedade os mesmos valores, ideias e hábitos são maneiras de se vincular a uma identidade. É um recurso para se diferenciar dos outros, como se faz entre as diferentes nacionalidades. Mas as pessoas podem ter mais de uma identidade. Pode-se, por exemplo, ao mesmo tempo ter identidade nacional, regional e de classe.

Nas sociedades modernas as pessoas costumam desenvolver múltiplas identificações, que se originam da diversidade de experiências e de sua condição socioeconômica e cultural. Mas, em geral, há uma identidade comum a todos os membros da sociedade, aquela que estabelecemos com o território que todos compartilham<sup>8</sup>. Há pessoas que por terem tido experiências marcantes em diferentes territorialidades identificam-se com ambas. É o que ocorre regularmente com aquelas que migram de um país a outro e conquistam uma segunda nacionalidade, como os ítalo-brasileiros, anglo-americanos, franco-tunisienses etc.

Pode-se ao mesmo tempo pertencer a uma territorialidade indígena e brasileira, considerando-se que não se caracterizam por territorialidades e identidades conflitantes. A experiência humana tem demonstrado, porém, que as maneiras pelas quais nos identificamos culturalmente são as mesmas que diferenciam e separam diversos povos e sociedades, como seus territórios, suas histórias, suas ideias etc. Ou seja, o que é mais comum são as vivências exclusivas – que excluem as outras.

---

<sup>8</sup> Ver no texto *Identidades territoriais*, de Rogério Haesbaert (1999), e no capítulo 7 do livro *Abordagens e concepções de território*, de Marcos Saquet (2007), a explicação detalhada sobre identidade cultural associada ao território.

### 9. Espaços de coesão social

A territorialidade de uma sociedade ou comunidade fortalece o sentido de coesão social. Por toda extensão da área ocupada se desenvolvem relações pertinentes a um conjunto de significados comuns, de uma mesma vivência compartilhada pelos membros participantes<sup>9</sup>. Embora considerando as diferentes situações vividas nas sociedades modernas, como classe social, opção religiosa, herança étnica etc., na mesma territorialidade eles participam de um igual conjunto de preceitos legais ou morais<sup>10</sup>.

No caso das sociedades modernas, a constituição e os demais códigos civis são referências dessa coesão. Elas se amparam na noção de que cada indivíduo obtém vantagem de pertencer e participar do todo, mesmo que seus interesses e necessidades não tenham coincidência com os dos demais. A vantagem origina-se da proteção que os códigos de civilidade dariam ao cidadão. Sabemos, porém, que a cidadania é uma construção ideal que as leis buscam garantir. Por isso, a organização do território deve cumprir o importante papel de assegurar benefícios gerais a toda a sociedade, que, além de possibilitarem as condições gerais para a produção, também forneçam serviços básicos.

### 10. Espaços de participação e conflito

O território é um produto da história das sociedades. Antes dele há o espaço. É fruto de uma relação que os homens têm com o espaço, de se acercar e dominar, e, a partir daí, controlar o que será contido territorialmente. Implica relações de uma sociedade consigo mesma ou com outras sociedades. Da necessidade e da conveniência de dominar o espaço, cada sociedade vivencia uma história particular e uma geografia própria, exclusivamente sua, em seus territórios. Há um mesmo contexto, que cada um compartilha, de ocupação e uso do território, situações de harmonia e conflito, participação em um determinado sistema de regras e laços de pertencimento. Nas sociedades modernas esse contexto sociopolítico e cultural é a Nação. Neste caso, por mais que se compartilhem profundas divergências,

<sup>9</sup> A compreensão deste tema, relativamente às sociedades nacionais, é bem desenvolvida em *O que é nacionalidade*, de Guillermo Ruben (1984).

<sup>10</sup> No capítulo 5 do livro *Geografia cultural* (1999), Paul Claval demonstra as diferenças entre as comunidades e as sociedades e como se dá a coesão social nestas diferentes situações.

é nesta realidade que se constroem os significados de pertencimento cultural e garantias políticas.

### *11. Espaços de integração*

Uma mesma territorialidade também permite experimentar processos de integração. As atividades econômicas que se realizam no mesmo território fortalecem a integração interna. A infraestrutura física em vias de transporte e a tecnologia de comunicações favorecem a integração entre as diferentes regiões de um território. As relações econômicas também são favorecidas pelo uso de uma mesma moeda, tornando o intercâmbio dinâmico e facilitado. Regulamentações para as relações comerciais e de trabalho também propiciam a integração. Mas a integração ainda faz aparecer o desequilíbrio, à medida que coloca em concorrência atividades econômicas com distintos níveis de rentabilidade. Dessa forma, a integração frequentemente provoca maior desigualdade socioeconômica. Essa desigualdade pode ocorrer entre diferentes setores da economia, por exemplo, entre a indústria de alta tecnologia e a indústria tradicional; entre diferentes regiões, como aquelas que concentram recursos econômicos, população e capital, e aquelas consideradas periféricas, que possuem atividades dependentes do comércio com as regiões dinâmicas.

### *12. Espaços de intercâmbio com outros territórios*

As atividades econômicas de um território são mais integradas do que entre territórios distintos. Mas as empresas que atuam em diferentes países, ao mesmo tempo em que aproveitam as diferenças entre um e outro territórios, como custo de mão-de-obra, vantagens de localização, aquisição de matérias-primas, mercado, pesquisa científica etc., também têm buscado se instalar em territórios com menor regulação sobre as relações de trabalho, menor tributação sobre a atividade econômica e mercados mais abertos com o exterior. Atualmente, os processos de integração regional em implantação, como o Mercosul, adotam medidas que aproximam as regulamentações, expandem a infraestrutura de transportes e comunicações e eliminam gradativamente as taxas de importação entre os participantes do mesmo acordo de integração.

Esses processos são conhecidos como blocos de integração econômica, ou simplesmente blocos econômicos. São acordos realizados entre diferentes países que buscam a integração de suas economias

nacionais. Dentre os mais conhecidos, podem-se citar a União Europeia, a Nafta<sup>11</sup>, a Asean<sup>12</sup> e a Apec<sup>13</sup>, assim como o Mercosul. Alguns se caracterizam por um estágio bastante avançado de integração, como a União Europeia, que possui um parlamento e uma moeda única, aceita pela maioria dos membros participantes, e cujos cidadãos de cada nacionalidade também possuem cidadania em qualquer outro país da união. Outros são apenas áreas de liberalização do comércio, como a Nafta e a Apec. Todos esses processos, porém, são acordos levados a cabo por sociedades nacionais.

Há outro processo de integração que ocorre entre os diferentes territórios nacionais, fruto da atuação de entidades privadas, principalmente as empresas transnacionais. As empresas transnacionais caracterizam-se por atuarem em diferentes países, com o objetivo de tirar proveito dessa atuação, por exemplo: diferenças do custo e da qualificação da mão-de-obra, diferenças de legislação que permitam atuar com menor rigor em relação à contratação de trabalhadores, diferenças de legislação ambiental e vantagens de localização, como proximidade de fontes de matérias-primas, de mercados, infraestrutura etc. Os próprios acordos que originam os blocos econômicos têm ampliado essas vantagens às transnacionais, à medida que unificam mercados. Isso tem facilitado a instalação de diferentes departamentos de uma mesma empresa em vários países, a fim de aproveitarem as chamadas vantagens comparativas. Assim, por exemplo, uma fabricante de computadores pode ter sua sede principal na Itália, utilizar peças fabricadas no Japão, Coreia do Sul e Estados Unidos, fazer a montagem no México e vender no mercado brasileiro.

É interessante notar que a atuação da transnacional em diferentes territórios ocorre, por um lado, porque ela se adapta às normas locais e, por outro, porque os diferentes países possuem regras equivalentes, quer dizer: normas que permitem a presença de uma empresa estrangeira em seu território. Mas a atuação da transnacional também estimula a modificação das legislações de cada país<sup>14</sup>,

<sup>11</sup> Tratado Norte-Americano de Livre Comércio.

<sup>12</sup> Associação das Nações do Sudeste Asiático.

<sup>13</sup> Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico.

<sup>14</sup> É possível estudar os processos de transformação pelos quais os países têm passado nos últimos anos, como a perda relativa da soberania, nos seguintes textos: capítulo 3 do livro *Geopolítica, identidade e globalização*, de Joan Font e Joan Rufí (2006) e no capítulo 6 do livro *Geografia e política*, de Iná de Castro (2005).

na medida em que colocam em concorrência os diferentes sistemas de legislação, como o do trabalho. Este foi o fator que influenciou a chamada flexibilização das leis trabalhistas no Brasil e em vários outros países a partir dos anos 1990. Por essa razão, tem-se aceitado que as empresas transnacionais são o principal motor da globalização. Outro aspecto interessante a observar é que, ao mesmo tempo em que a empresa transnacional obtém a vantagem de atuar em diferentes territórios, sua existência estimula a homogeneização de suas funcionalidades econômicas.

### *13. Espaços de poder – espaços de criação de novas territorialidades*

Como produto da história das sociedades, o território é continuamente transformado por elas, assim como as paisagens. Porém, mais do que a transformação das paisagens, a transformação territorial carrega um atributo muito particular ao conceito: criam-se novas territorialidades (e territórios) que podem coexistir com as anteriores<sup>15</sup>. Dois fatores colaboram para isso: (1) por ele ser originado do poder e (2) por haver modificação do espaço em que ele se estabelece.

Vejam os primeiros: as relações de poder que foram capazes de criar um território não garantem que essa situação seja imutável. Os territórios dos países possuem grande força de permanência, mas mesmo assim não são eternos. As forças que o mantêm permanecem atuantes, mas muitas situações internas são hoje influenciadas pelo cenário internacional. Esse cenário também é um conjunto de relações de forças, de poder. O poder é um vínculo entre pessoas e grupos que participam da relação. Portanto, o que foi conquistado não é definitivo.

### *14. Espaços de coexistência – espaços de afastamento*

Mesmo que as sociedades tenham estipulado formas de convivência a partir da política, a manifestação das pessoas no cotidiano nem sempre é regada pelas normas, podendo advir da espontaneidade e da necessidade de gerar alternativas de vida. Um exemplo: a nacionalidade é um importante atributo do território de um país. Vimos que ela fortalece o sentimento de pertencimento e vínculo

---

<sup>15</sup> Uma importante revisão do conceito de território com esse enfoque foi elaborada por Marcelo Souza (1995) em *O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento*.

de um grupo a uma sociedade. Portanto, anima o poder dessa sociedade. Consideremos um grupo de migrantes, que se fixam em um novo país. Como formam um grupo, possuem laços culturais que os aproximam. E se esse grupo, além de possuir laços culturais, passar a residir numa mesma área? Por essa razão, a convivência entre eles se fortalece ainda mais, intermediada pelas experiências no novo país. Ao mesmo tempo, os habitantes originais do País os veem como estrangeiros. A área que habitam – o lugar (bairro) ou região – passa a ser vista como o lugar ou a região daqueles migrantes, mesmo que todo o código de civilidade esteja sujeito à formação nacional e que os migrantes tenham adquirido a cidadania do novo país. Neste exemplo há duas territorialidades: a nacional e a migrante. Os laços culturais e sua fixação territorial a partir da habitação expressam um poder originado da presença coesa de uma cultura. Como esse poder ainda não ameaça o outro – o poder do nacional –, até porque o migrante é legalmente aceito, a coexistência é possível.

O outro fator que favorece o aparecimento de novos territórios refere-se à mudança do meio: ocorre principalmente pela incorporação de objetos técnicos ao espaço geográfico. É possível considerar qualquer transformação como objeto técnico, como uma casa, uma cerca, uma ponte, uma rede de transmissão elétrica etc. Assim, de um meio originalmente sem técnica, um espaço natural, as sociedades foram criando artifícios e construindo espaços que se constituem como meio técnico<sup>16</sup>. Hoje há um meio muito mais adensado de objetos técnicos, como comunicações por satélite, redes de comunicação rápida com o uso da informática, vias de transporte de alta velocidade, edifícios e habitações que incorporam tecnologia etc. Milton Santos (1994) identifica esta situação como meio técnico-científico-informacional, que pode ser entendido por aquilo que condiciona. Assim, se no começo o que condicionava a vida humana era o espaço natural, hoje, além dessas condições, existem as técnicas e, dentre estas, aquelas mais aperfeiçoadas, como as tecnologias informacionais. Elas facilitam as conexões e os fluxos. Com elas pode-se ter contato,

<sup>16</sup> A explicação de meio pré-técnico ou natural, técnico e técnico-científico-informacional pode ser encontrada nos seguintes trabalhos de Milton Santos: *Metamorfoses do espaço habitado* (1988); *Técnica, espaço, tempo* (1994); e *A natureza do espaço* (1996).

compartilhar experiências e desenvolver relações econômicas e sociais com realidades antes muito distantes. Ao mesmo tempo, tais tecnologias permitem cada vez mais a nossa individualização e afastamento das experiências locais.

### *15. Espaços de múltiplas territorialidades – multiterritorialidade*

A territorialidade que alguns vivem pode se diferenciar da territorialidade de outros, pois vai depender do meio a que se tem acesso, se ele é pouco ou muito denso de tecnologias e de bens econômicos. O acesso ao meio mais técnico depende, evidentemente, das condições socioeconômicas. Desta forma, pode-se dizer: paisagem e espaço se transformaram, a população habitante faz parte de ambos, o território correspondente também, porém há territorialidades que não são comuns a todos. Elas dependem de compartilhamentos distintos. Quando se difunde o uso de uma nova tecnologia, difunde-se progresso, mas isso não significa que ele seja pleno e incorpore todas as pessoas às novas condições. Em virtude dessa desigualdade, atualmente parte da sociedade apresenta fortes vínculos em âmbito mais global, ao mesmo tempo em que se distancia da territorialidade local, quer dizer, pouco se envolve com as demandas coletivas locais. Em situação oposta, partes significativas da sociedade permanecem “presas” às ofertas do lugar em que vivem.

Pode-se dizer, então, que distintas territorialidades podem coexistir, desde que não se pretenda a mesma coisa com elas. Por exemplo, coexiste uma identidade nacional com uma identidade regional. Ambas são identidades referenciadas no território, mas não são territórios que conflitam; um está contido no outro. Quando, porém, há disputa de áreas e o que elas contêm, ou seja, quando a finalidade da territorialidade buscada é a mesma, há necessidade de solucionar um conflito. Assim ocorre quando há ocupação de terras para reforma agrária ou moradia popular na cidade. Mesmo que seus proprietários não estejam utilizando tais áreas, a ocupação impede seu uso para outra finalidade. Outro exemplo: enquanto os vendedores ambulantes ocupam a via pública em frente a lojas, comercializando doces e pipocas, a convivência é possível. Porém quando passam a comercializar produtos que concorram com os dos estabelecimentos, os lojistas provavelmente solicitarão a proibição da atividade.

### III. Reflexões finais

Como os territórios são feições do espaço geográfico, os atributos discutidos acima poderão ser tomados igualmente por características de outras de suas feições, como as que se expressam pelos conceitos de paisagem, lugar, região e do próprio espaço geográfico. Mas o que os diferencia, então? Vejamos alguns exemplos.

A representação, como vimos, é um atributo do território. Mas uma paisagem também pode ser representada por uma pintura. Ela continuará como antes. A representação que produz o território, porém, é fundamental. Ele passa a existir a partir da representação, da definição de que é um território. É necessário um ato de comunicação. Um espaço pode ser dividido, uma paisagem, não. A paisagem continuará a mesma se a divisão do espaço não lhe causar transformações. Já o espaço, se for dividido, continuará sendo um campo de relações, porém acrescido de uma nova característica: ganha o princípio territorial. A delimitação é um atributo particular do espaço geográfico, de sua feição territorial.

O sentimento de pertencimento é tanto um atributo do conceito de território como do de lugar. O que diferencia esse sentimento nos dois conceitos é que no lugar as relações são de proximidade e vivenciadas diretamente, e no território podem ser desenvolvidas a partir da representação e de símbolos, como a bandeira, o estudo da geografia, a literatura etc. O sentimento de pertencimento a um bairro, rural ou urbano, é permeado por relações pessoais, que envolvem a comunicação mais direta. As representações elaboradas desse espaço não são fundamentais para a ideia e o sentimento que vincula a pessoa ao lugar. Já o sentimento de pertencimento a uma região ou nação é permeado por relações indiretas, impessoais. Para isso a representação da ideia de país ou de região é fundamental.

O conceito de espaço geográfico comporta os atributos de todos os outros conceitos da geografia, mas não se pode, por exemplo, estudar um espaço geográfico como se fosse apenas paisagem. Além de paisagem ele é também território, lugar, natureza, meio, regiões, escalas articuladas etc. Tampouco é possível confundir espaço geográfico e território. Há aspectos exclusivos do espaço que não são partilhados com o território. O espaço é um campo de relações abertas, não limitadas por contingenciamentos de qualquer natureza, e o território, uma relação que reúne, totaliza e abarca. A maior utilidade

de se trabalhar com todos os conceitos é poder relacioná-los e explicar diferentes situações com o enfoque geográfico. O espaço é transformado em território pelos homens e, no entanto, continua, ao mesmo tempo, espaço, sendo objeto de produção de novos territórios.

O uso de um conceito não deve se limitar apenas a uma definição. Ele permite refletir, estabelecer relações e analisar situações. Logo, no ensino de geografia, compreender a territorialidade de um município ou estado é muito mais do que identificar limites e extensão. Também não deve ser confundida com a descrição de suas paisagens. A territorialidade desse espaço geográfico compreende, também, o conhecimento da sociedade que a ele pertence, das razões que a mantêm coesa e dos problemas que geram conflitos<sup>17</sup>.

Os territórios são construções originadas de atos fundadores, como a proclamação de uma república, um plebiscito que decide pelo desmembramento de um distrito de um município e a criação de outro município. Tais atos não seriam possíveis sem o povoamento e ocupação que vai construindo um espaço geográfico. Mas além da ocupação é preciso considerar também os interesses que levaram à busca da separação territorial. Processos como esses revelam que a ideia de um novo município é uma construção política que reúne posicionamentos favoráveis e se opõe aos desfavoráveis.

Paralelamente, no mesmo espaço que se transformou é possível haver territorialidades com outras finalidades, que não conflitam com o território antigo, tampouco com o novo. Poderia ser o caso, digamos, de uma reserva indígena ou de um bairro de imigrantes. Em qualquer uma das situações, no território do município antigo ou do novo, essas territorialidades se mantêm exatamente como são: reserva indígena e bairro de imigrantes. Identidades, vivências compartilhadas, usos do espaço etc., manter-se-ão distintos em relação ao território político-administrativo.

Na medida em que o estudo da geografia discuta a territorialidade vivida pelo aluno, sua família, sua comunidade, ele e seus colegas poderão contribuir para a formulação de atitudes de participação na sociedade, de crítica, da busca de direitos, tolerância e respeito. Poderão contribuir, por exemplo, para a noção de que uma

---

<sup>17</sup> O artigo *A questão da função social da educação no novo milênio*, de Vânia Motta, traz importantes reflexões sobre o papel da educação na situação atual da globalização. Esclarece sobre o compromisso que devemos ter com a construção de um aprendizado crítico.

área de preservação não é algo estranho à sociedade, mas uma área definida com o objetivo de preservar um bem ambiental em benefício da própria sociedade e do ambiente em que se vive; implica atitudes de senso coletivo, de respeito ao outro, de fortalecimento de valores éticos e democráticos<sup>18</sup>.

Quando se fortalece essa noção em qualquer área em que um grupo se sinta oprimido por não poder ocupar e utilizar o espaço, pode-se almejar construir o sentido de pertencer e compartilhar seus recursos com os que ali vivem. Com essa ideia é possível pensar na criação de alternativas solidárias e sustentáveis como soluções para um espaço de vida, comunitário e social, a partir de reivindicações territoriais.

Em resumo, a aprendizagem do conceito deve possibilitar a construção da pessoa a partir da construção de um saber, como na relação: (1) desenvolver a explicação de uma realidade a partir do entendimento de um *conceito*, (2) compreender os diversos aspectos desta realidade, identificando os significados e *atributos* do conceito, (3) *aplicar o conhecimento* a situações vividas, ou seja, refletir a realidade a partir da compreensão possibilitada pelo conceito, (4) *construir atitudes* diante da vida, possibilitadas pelo conhecimento construído (Quadro 2).

Quadro 2. Repercussão da aprendizagem fundamentada em conceitos

CONCEITO → ATRIBUTOS → APLICAÇÕES → ATITUDES

O ensino de geografia pode, neste sentido, além de enriquecer a compreensão sobre a formação do espaço geográfico, contribuir para a construção de atitudes. Ele se aplica ao estudo de várias escalas, como no âmbito do bairro, das regiões, da nação etc. Em qualquer uma delas a realidade é pertinente à vida de qualquer um. Como buscamos explicitar, o estudo do território não deve se resumir à identificação das divisões político-administrativas. Para se chegar a elas, há relações construtoras da territorialidade. Além disso, as

<sup>18</sup> No volume de Geografia da publicação *Diretrizes curriculares da educação básica*, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, podem-se encontrar sugestões de atividades e uma interessante matriz que articula conteúdos e conceitos para o 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental.

territorialidades não são apenas institucionais e podem resultar de vivências, de cultura.

Seja em qualquer condição territorial, em um território institucional consolidado ou em uma expressão cultural que expresse marcas territoriais, devem-se explorar os diversos significados nela contidos, como uso, comunicação, identidade, coexistência, coesão, conflito etc., e articulá-los à vida do aluno. Neste sentido, o estudo da geografia, com base em uma abordagem do território, deve possibilitar a construção da pessoa como participante e portadora de atitudes críticas em relação às desigualdades, tolerante em respeito às diferenças e, sobretudo, construtora de cidadania.

## Referências bibliográficas

BRASIL. Lei Federal nº 9.985, de 18 de julho de 2000. **Diário Oficial**. Brasília: República Federativa do Brasil – Imprensa Nacional. Disponibilidade:

<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=45&data=19/07/2000>

Acesso em 12 de dezembro de 2010.

BRASIL. Lei Federal nº 10.257, de 10 de julho de 2001. **Diário Oficial**. Brasília: República Federativa do Brasil – Imprensa Nacional. Vol. 138, nº 133, p. 1-5.

<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=11/07/2001&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=80> Acesso em 12 de dezembro de 2010.

CASTRO, I. E. de. **Geografia e política**: território, escalas de ação e instituições. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CLAVAL, P. **A geografia cultural**. Florianópolis: UFSC, 1999.

FONT, J. N.; RUFI, J. V. **Geopolítica, identidade e globalização**. São Paulo: Annablume, 2006.

GOMES, P. C. C. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. C.; CORREA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 49-76.

HAESBAERT, R. Identidades territoriais. In: ROSENTHAL, Z.; CORREA, R. L. (Orgs.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do fim dos territórios à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HEIDRICH, A. L. Conflitos territoriais na estratégia de conservação da natureza. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.). **Territórios e territorialidades**. Teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão popular, 2009. p. 271-290.

IBGE. **Atlas das representações literárias de regiões brasileiras**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. v. I: Brasil Meridional.

IBGE. **Atlas das representações literárias de regiões brasileiras**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. v. II: Sertões brasileiros.

MONTEIRO, C. A. F. **O mapa e a trama**: ensaios sobre o conteúdo geográfico em criações romanescas. Florianópolis: UFSC, 2002.

MOTTA, V. C. A questão da função social da educação no novo milênio. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 39-51, mai.-ago. 2007.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993 [1980].

\_\_\_\_\_. Repères pour une théorie de la territorialité humaine. In: DUPUY, G. et al. **Reseaux territoriaux**. Caen: Paradigme, 1988.

RUBEN, G. R. **O que é nacionalidade**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SACK, R. D. **Human territoriality**: Its theory and history. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. **Técnica, espaço, tempo**. Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica**. Geografia. Curitiba: Governo do Paraná, 2008.

SOUZA, M. J. L. de O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORREA, R. L. (Orgs.). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77-116.

# Escala: instrumento para a compreensão do mapa

*Pedro Costa Guedes Vianna\**

## **1. A escala – um conceito fundamental da representação cartográfica**

Este capítulo objetiva auxiliar o professor e o aluno a superar dificuldades na compreensão e no uso da escala geográfica, tanto na leitura de cartas e mapas, como na construção de croquis, trilhas, plantas e elementos simples da cartografia no ensino básico. Para isso propomos a busca de inúmeras situações nas quais este conceito é usado, notadamente como proporção de representação de elementos no cotidiano de nossas vidas. Um dos objetivos mais importantes, senão o grande objetivo da Geografia, é a compreensão do espaço geográfico em sua totalidade. Para vencer este desafio, geógrafos e cidadãos, em diferentes níveis, utilizam os mapas e as cartas geográficas. Dessa forma, saber ler e saber interpretar corretamente os mapas são condições para o entendimento do espaço geográfico. A leitura e a interpretação corretas começam exatamente pelo domínio da ideia de escala, tarefa para a qual este capítulo pretende contribuir.

### **1.1. A problemática da escala no ensino da geografia**

A escala apresentada com uma equação matemática, como aparece na maioria dos livros didáticos de geografia, é apresentada como uma “fórmula” e como uma novidade complexa que o aluno precisa “saber” e posteriormente entender para “calcular”

---

\* Professor doutor da Universidade Federal da Paraíba.

distâncias terrestres e áreas. Isso acontece muitas vezes quando alguns conhecimentos matemáticos ainda não estão suficientemente sedimentados, como a divisão, por exemplo, base do “cálculo” da escala. A escala geográfica nada mais é do que uma redução proporcional dos elementos presentes no espaço geográfico, para que eles possam ser representados, de modo proporcional, numa folha de papel. No caso da geografia, estaremos sempre tratando de uma “redução”. Na prática, a escala é um fator da generalização cartográfica, sobretudo no caso da geografia, que obriga o construtor do mapa a eliminar algumas informações e a privilegiar outras.

Além da escala, outras noções básicas são exigidas pela linguagem cartográfica no processo de letramento ou alfabetização geográfica; entre muitas destacamos: *localização, sistemas de coordenadas, projeções cartográficas, áreas, legenda, pontos e linhas (retas e curvas), direção e sentido, tipo de imagens (bi ou tridimensional)*. Mas a escala é um recurso que, se não for bem compreendido pelo aluno, dificultará a compreensão de todas essas noções. Por isso, uma atenção especial será dada a ela neste capítulo.

### 1.2. O uso comum da ideia da escala no cotidiano de nossas vidas

O uso de proporções que reduzem a realidade está presente no nosso dia a dia. O caso mais comum, usual e difundido é o da televisão, que alcança grande parte dos lares brasileiros. A imagem que se apresenta na tela da televisão é quase sempre a “redução escalar” da realidade, apresentada, enfeitada e muitas vezes manipulada. Esta proporção reduzida também aparece muito nas fotografias, desenhos e imagens em geral, com as quais a população e os estudantes têm contato frequente. Portanto, podemos resgatar estes exemplos para que o aluno passe a entender o que é a escala, já que ele convive com a redução das imagens na televisão, revistas, livros, jornais e na tela do computador. Se refletir sobre essa perspectiva, o aluno poderá entender facilmente que já utiliza a escala ao assistir a televisão, olhar uma fotografia ou uma imagem numa revista, por exemplo. Na sequência, o importante é transferir esta compreensão para a leitura e execução de mapas, croquis, roteiros, trilhas e cartas geográficas. A elaboração de cálculos para a compreensão e execução de medidas e suas transferências dos mapas para a realidade, e vice-versa, deve acontecer em uma etapa posterior, quando o conceito de escala já estiver consolidado. Na continuação, quando for agregado o uso da

legenda e dos sistemas de localização (coordenadas), entre outros, o aluno estará apto para o uso correto de uma das ferramentas indispensáveis da geografia: a carta geográfica.

## 2. Os tipos de escalas – suas definições e representações

Em quase todos os livros de geografia, o tema da representação cartográfica é abordado, e nele está presente, quase sempre, uma definição de escala. Predominam as definições e conceitos ligados à equação matemática das proporções entre as dimensões da realidade, muitas vezes denominada simplesmente de “terreno”, e aquelas presentes nas cartas geográficas.

O que realmente interessa nesse estágio de evolução da criança é sua compreensão da relação de proporção entre os objetos reais e o que está na representação cartográfica, seja num simples desenho da mão do aluno, de seu corpo inteiro, da sala de aula, do quarto de dormir, da escola, da casa, do quarteirão, do bairro assim por diante. Se entendermos a cartografia como uma linguagem (e não apenas um conjunto de técnicas), a mais usada e importante da geografia, reconheceremos que a escala é um conceito básico dessa linguagem. O aluno precisa compreender como os objetos e fenômenos geográficos, representados nos mapas e cartas, são reduzidos por meio da escala, proporcionalmente. Esta é uma condição para a leitura e compreensão das relações existentes entre estes objetos e fenômenos.

### 2.1. A escala cartográfica

A escala cartográfica pode ser entendida por meio de uma simples razão de semelhança, no caso da Geografia, um fator de redução entre as dimensões no mundo real e seu correspondente no mapa. É a mais importante alteração por que passam os objetos e fenômenos geográficos, e de uma forma ou de outra, todas as outras ações e técnicas que a cartografia utiliza para representar estes objetos e fenômenos têm relação direta com este processo de redução proporcional, realizado com o uso da escala. Encontramos inúmeras definições, todas com o mesmo sentido, pois se as palavras mudam, a base é sempre a equação:

$E = \frac{d}{D}$  em que: E = escala d = distância na carta D = distância no terreno

Se o leitor procurar na internet, encontrará um grande número de discussões acerca das diversas escalas, como a temporal, a espacial, a geográfica, a política, a numérica etc., porém neste momento trataremos de seu uso nos anos iniciais do ensino fundamental, o que dispensa a discussão semântica sobre diversas opiniões e tipos de uso da palavra escala. A seguir, algumas definições de escala que, a nosso ver, podem ser úteis.

“Escala é a relação matemática existente entre as dimensões verdadeiras de um objeto e sua representação proporcional a um valor estabelecido” (BOCHICCHIO, 1993, p.06).

“A escala deverá sempre ser expressa por uma fração, pois representa uma relação entre dois valores de mesma significação. Um comprimento D do terreno será sempre representado na carta por um comprimento menor d. A escala de representação será, portanto:  $E = d / D$ ” (LIBAULT, 1975, p 11. ).

“Escala é a relação entre a medida de um objeto ou lugar representado no papel e sua medida real” (IBGE, ano 2010).

“Escala é a proporção entre o tamanho de um objeto ou de um lugar representado e o seu tamanho na realidade” (SIMIELLI, 1977, p 10.).

A escala cartográfica tem duas formas de ser representada: a *numérica* e a *gráfica*. Entre elas não há nenhuma diferença conceitual, mas sua utilização é diferente. É o que veremos a seguir.

### 2.1.1. A representação numérica da escala

A representação numérica da escala é a mais comum e está presente quase sempre em mapas de pequena escala, ou seja, aqueles em que grandes superfícies do planeta estão representadas, por exemplo, nos Atlas e mapas-múndi. Facilita o cálculo matemático de distâncias, mas exige o uso de uma régua para a medida direta de distâncias sobre o mapa. Um detalhe importante na representação da escala numérica é que nela não existe a unidade de medida, seja centímetro, metro, quilômetro, milha etc., o que é diferente do caso da escala gráfica. A escala na representação numérica aparece nas seguintes formas:

1: 50 ou  $\frac{1}{50}$  ou 1/50 (lê-se um para cinquenta)

1: 1.000 ou  $\frac{1}{1000}$  ou 1/1.000 (lê-se um para mil)

1: 25.000 ou  $\frac{1}{25.000}$  ou 1/25.000 (lê-se um para vinte e cinco mil)

1: 1.000.000 ou  $\frac{1}{1.000.000}$  ou 1/1.000.000 (lê-se um para um milhão)

### 2.1.2. A representação gráfica da escala

A representação gráfica está presente sempre em mapas de grande escala, ou seja, aqueles em que pequenos espaços estão representados, por exemplo, nas plantas de casas, trilhas curtas e mapas *urbanos*. Ela facilita a medida direta de distâncias sobre o mapa e não exige uma régua ou qualquer outro instrumento, uma vez que a própria escala gráfica é uma medida escalar que pode ser transferida diretamente para o mapa, seja por um compasso ou por uma linha. No caso da escala gráfica, sempre aparece a unidade, como metros (m) ou quilômetros (Km). Outra grande vantagem da escala gráfica é que nas reduções ou ampliações feitas nos mapas, por copiadoras, ela mantém sua validade, pois se amplia ou reduz na mesma proporção que a cópia. A escala na representação gráfica aparece nas seguintes formas:

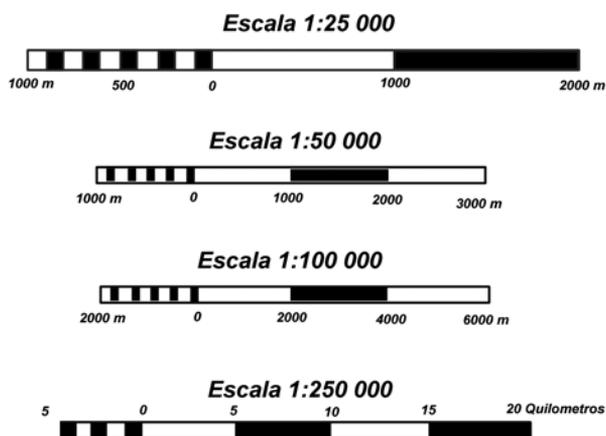


Figura 1. Exemplos de escalas gráficas

Ultimamente, a maioria dos mapas presentes em livros didáticos apresenta a escala na forma gráfica, ou em ambas as formas, tanto numérica quanto gráfica.

## 2.2. A escala geográfica

O conceito de escala geográfica deve ser entendido como diferente do conceito de escala cartográfica, significando muitas vezes a dimensão espacial de uma zona de interesse. Neste caso, a ideia central é associada ao tema de interesse do mapa. Desta forma podem-se perceber escalas ideais para o estudo das cidades, que muitas vezes são diferentes das escalas mais adequadas ao estudo de zonas rurais. Outro caso são as escalas geográficas para o estudo dos países, que são bem menores do que as indicadas para o estudo dos municípios, pois estas últimas exigem mais detalhes.

A ideia central da escala geográfica é de uma dimensão de grandeza, obrigatoriamente associada à escala cartográfica, mas sem conter sua expressão numérica e quantitativa.

Um conceito bem próximo ao de escala geográfica é o de ordem de grandeza que se refere às dimensões dos objetos geográficos a serem representados. Eles podem ser apresentados como na lista a seguir, adaptada de Jean Tricart<sup>1</sup>.

1. Dimensão de dezenas de milhares de quilômetros (os continentes, os oceanos, a União Europeia e o Mercosul).
2. Dimensão de milhares de quilômetros (a bacia Amazônica e o Brasil).
3. Dimensão de centenas de quilômetros (a Serra do Mar, os estados de São Paulo, Minas Gerais, o cerrado brasileiro).
4. Dimensão de dezenas de quilômetros (municípios, pequenas bacias hidrográficas, parques nacionais).
5. Dimensão em quilômetros (rios pequenos, bairros, parques municipais, praias (Copacabana, Boa Viagem).
6. Dimensão em dezenas de metros (campos de futebol, praças, nascentes de águas).
7. Dimensão de metros (barrancos de morros, valetas, escolas e casas).

<sup>1</sup> “Princípios e métodos da geomorfologia”, apud *Os objetos geográficos*, de Yves Lacoste, em *Seleção de Textos Nº 18 Cartografia Temática – AGB/São Paulo*, mai. 1988.

Em muitas situações, encontramos, nos livros didáticos, o uso do termo “escala geográfica” no sentido descrito aqui como “ordem de grandeza”. Também encontramos o uso da escala geográfica como simples sinônimo de “escala cartográfica”, ou simplesmente de *escala*. Entendemos que não é o caso de se fazerem correções ou discussões com os alunos do ensino básico acerca deste termo, mas de observar a real compreensão do conceito.

### 3. Técnicas para trabalhar escalas

São muitas as possibilidades para se trabalhar com o conceito de escala em sala de aula. Os livros didáticos estão repletos de técnicas e exercícios como veremos a seguir, mas é preciso que este conteúdo proposto esteja de acordo com a realidade dos alunos e do espaço que os rodeia. Uma sequência para trabalhar escalas é apresentada a seguir e foi adaptada da proposta de Maria Helena Simielli, na obra *Primeiros mapas: como entender e construir* (1977).

- a) Observando formas
- b) Representando formas
- c) Comparando tamanhos
- d) Localizando posições: sala de aula, escola, rua, bairro, cidade
- e) Montando maquetes

#### 3.1. Na sala de aula

O ideal é começar com a observação e reprodução simples de formas com as quais o aluno esteja bem familiarizado, como seu corpo, sua carteira, mesa de estudo ou sua sala de aula.



Figura 2. Imagem de fotografia de aluno e do contorno de seu corpo

Na sequência, é importante comparar tamanhos de objetos e elementos geográficos de dimensões bem diferentes.



Figura 3. Imagens de desenho para comparar objetos de tamanhos reais diferentes

Na sequência, a localização de posições em diferentes escalas de representação.

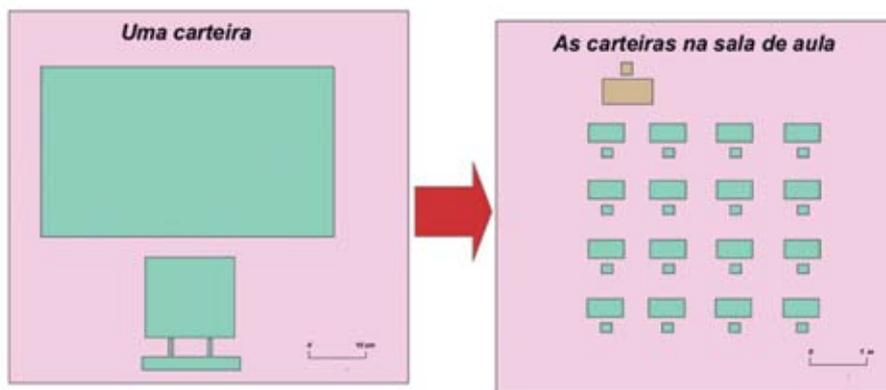


Figura 4. Imagem de fotos de localização de posições em carteira, sala de aula e bairro

A montagem de maquetes pode ser o primeiro caso no qual o aluno usará a ideia de redução proporcional para a construção de uma representação cartográfica.



Figura 5. Maquete de sala de aula, feita com caixa de sapato

A importância da maquete está no fato de que ela tem três dimensões, inclusive o volume. Por isso está mais próxima da realidade e seu nível de abstração na representação é menor. Portanto, é desejável que o aluno passe pela etapa de contato e de construção de maquete antes de fazer ou lidar com um croqui ou mapa. Outra preocupação constante será a de representar na maquete o espaço do entorno da escola como ele realmente é, sem idealizar situações que possam estar presentes em livros, revistas ou filmes. Assim, se houver contrastes entre moradias de realidades sociais diferentes, ou se elas fizerem parte do cotidiano dos alunos, deve-se incentivar que estejam presentes na maquete ou em qualquer outra representação cartográfica.

### ***3.2. Distâncias do cotidiano – nossas trilhas diárias***

Alunos, professores, funcionários e todos na escola percorrem diariamente um roteiro para chegar à escola. Este roteiro pode ser mais longo ou mais curto; é a trilha diária de cada um. Representar esta trilha é uma boa oportunidade de usar a escala em uma situação que todos conhecem bem. Concebê-la numa folha de papel exige a redução escalar, típica da linguagem cartográfica. Em *Ensino de geografia*, Sônia Castelar e Jerusa Vilhena denominam a representação desta trilha “mapa mental”. Exemplo disso é apresentado a seguir:



Figura 6. Exemplo de mapa mental de trilha entre casa e escola do aluno

Cada situação de trilha do roteiro “moradia => escola” deve manter a proporção de redução adequada para sua compressão numa folha tipo A4. A exposição conjunta desses mapas pode ajudar na comparação e no entendimento do uso de escalas distintas para distâncias diferentes, o que é um bom começo para a análise espacial e a compreensão das relações existentes entre os objetos e fenômenos analisados.

### 3.3. A trilha de orientação

Reconhecida socialmente a trilha diária, abre-se, então, a oportunidade para a montagem de uma trilha de orientação que, no caso dos primeiros anos, deve sempre ser realizada numa praça, parque ou mesmo em uma chácara ou propriedade onde a segurança seja a prioridade. Neste caso, recomenda-se que não haja circulação de veículos de qualquer espécie no local, que deve ser cercado ou isolado, e que não seja possível aos alunos o acesso a corpos de água, barrancos, buracos ou outros acidentes. Sugere-se entre quatro e cinco postos de passagem em um roteiro previamente marcado em um croqui. Em cada ponto haverá uma pista para o próximo, até o último. Os pontos podem ser demarcados por uma bandeirinha de

pano de cor chamativa (branco, vermelho, amarelo) e em cada um deles deve haver um monitor que marcará a passagem dos alunos e ajudará na segurança. Todo o percurso deve ser visível para os organizadores. O uso de bússolas ou de outros instrumentos depende da idade das turmas, mas nas séries iniciais as crianças devem fazer os percursos usando apenas as informações do croqui e da pista. As distâncias constantes nas pistas, para as primeiras séries, devem ser medidas em passos; nas turmas mais adiantadas, podem estar em metros, e a escala, nesse caso, deve ser usada como fator de conversão das medidas.

Os responsáveis pela organização poderão solicitar auxílio a alguma unidade militar, grupo de escoteiros ou equipe de corrida de orientação, se houver algum nas proximidades, pois estes grupos têm experiência com trilhas de competição e podem auxiliar na organização. É fundamental, porém, que o responsável pela trilha conduza o processo e mantenha o espírito de uma aula de campo quanto à ideia da competição. Neste sentido, premiações podem ser indicadas apenas para aqueles que completam a trilha, evitando-se premiações por ordem de chegada. A própria largada deve ser individual ou em duplas e a contagem de tempo (obrigatória nas trilhas de competição) pode ser evitada. O uso de símbolos complexos nas cartas/croquis da trilha deve ser substituído por formas simples e a legenda deve ser a menor possível. O sítio<sup>2</sup> na internet da Confederação Brasileira de Orientação (CBO) traz muitas informações, além de listar os sítios e endereços de inúmeras federações estaduais.

### **3.4. Dificuldades especiais na compreensão da escala**

Apesar de ser um conceito simples e exato e o uso da escala parecer fácil ao aluno, permitindo, na geografia, a redução proporcional de parte do espaço geográfico e sua representação numa folha de papel ou tela de computador, duas situações podem gerar dificuldades: o fator de escala na altimetria (valores das altitudes) e a denominação de pequena ou grande escala. Estas situações podem exigir da organização um cuidado ou atenção particular.

No caso da escala altimétrica, ela só aparece nos anos mais adiantados, quando os valores de altitudes começam a ser representados por técnicas como as das curvas de nível. Nesse caso, a escala altimétrica é quase sempre diferente da planimétrica (largura e comprimento, ou eixos “x” e “y”). Assim, em uma carta urbana de escala 1:25.000, em

---

<sup>2</sup> Sítio da CBO: <http://www.cbo.org.br>.

que 1 cm equivale a 250 metros, sua altimetria pode estar representada por curvas de nível de equidistância de alturas de 10 metros. Portanto, não existe proporção direta entre estas medidas. Neste caso, diz-se que existe um exagero altimétrico de 12,5 vezes. Isso se deve a que as distâncias planimétricas na terra são de milhares de quilômetros, enquanto a altitude máxima nos continentes atinge apenas pouco mais de 8 mil metros (8 km), e a altitude média deve estar próxima dos 100 metros. Assim, deve-se levar o aluno a compreender que é necessário ter duas proporções de redução (ou escalas) diferentes, uma para as distâncias (planimetria), bem maior, e outra para as altitudes, bem menor. A razão é a já descrita, ou seja, as distâncias são bem maiores (milhares de quilômetros) do que as altitudes (centenas de metros).

Outra possível dificuldade vem do fato de que escalas maiores são representadas por números aparentemente menores, e vice-versa. Desta forma, uma escala 1:100 é maior do que uma escala 1:500.000. Essa situação às vezes gera confusão, pois os alunos tendem a considerar a escala 1:100 menor do que a 1:500.000. Neste caso, deve-se lembrar sempre que se trata de um fator de redução; assim sendo, 100 reduz menos do que 500.000, conseqüentemente a escala 1:100 é maior do que a escala 1:500.000. Também encontramos nos livros didáticos a denominação “grandes escalas” para aquelas em que a redução é menor, a área representada também é menor e os detalhes são maiores, como as cartas urbanas, normalmente em escalas da ordem de 1:500 (um para quinhentos), 1:10.000 (um para dez mil). Já o termo “pequenas escalas” refere-se a cartas em que se representam espaços maiores e com poucos detalhes, como os mapas de continentes, blocos econômicos, normalmente em escalas como: 1:1.000.000 (um para um milhão) ou 1:5.000.000 (um para cinco milhões).

#### 4. As mutações da escala nos Sigs e mapas virtuais

Nos dias atuais, muitos alunos dos primeiros anos manipulam Sistemas de Informações Geográficas (SIG) ou de Cartografia Digital no ensino formal da escola; outros navegam em suas casas em sistemas como o Google Earth. Por outro lado, muitos professores de escolas em regiões mais pobres do País não têm acesso sequer a um simples computador. Essa situação não nos dispensa de discutir o uso do conceito e mesmo da ação instantânea da mudança (aparente) de “escala” na apresentação de mapas e imagens, realizadas por um simples comando *zoom*. No caso dos SIGs e CADs<sup>3</sup>, os objetos

<sup>3</sup> Computer-Aided Design (CAD) (em inglês), ou desenho assistido por computador.

e fenômenos geográficos estão relacionados a sistemas de coordenadas fixas, o que pode gerar uma falsa sensação de que a escala é dispensável ou mesmo que não existe. Na verdade, a escala está na base cartográfica, que possibilita a estes sistemas apresentar nos “*zoom* mais ou *zoom* menos” uma aproximação que, na grande maioria dos casos, não corresponde a uma alteração de detalhes, a qual estaria presente na mudança de um mapa da escala 1:100.000 para 1:20.000. Ou seja, o simples uso do *zoom* não me traz mais detalhes de informações nem generaliza, apenas apresenta de forma diferente a mesma informação. Por isso, devemos ter cuidado com essa situação e, na medida do possível, preparar o aluno para entendê-la, não permitindo que ele distorça informações nem desconsidere a escala como elemento de análise dos documentos cartográficos, como as imagens de satélites e as cartas digitais, facilmente acessíveis hoje em dia pela internet. Por outro lado, o docente deve se lembrar que a observação de fenômenos e objetos sob diferentes escalas pode causar significativas diferenças em sua interpretação.

Desta forma, deve-se mostrar ao aluno que se o *zoom* é um recurso que altera a área exposta na tela do computador; ele não aporta informação, visto que a resolução do pixel é quase sempre a mesma. Se for o caso, é desejável inclusive “estourar<sup>4</sup>” a imagem na tela do computador para mostrar esta situação ao aluno.

A seguir apresentamos exemplos de imagens do Sistema Google Earth, um mosaico de imagens espaciais de diferentes resoluções que cobre toda a superfície da terra. As informações contidas neste sistema são uma boa ferramenta no ensino da geografia, sobretudo se orientado para o entendimento da importância da análise geográfica como produto das relações entre os fenômenos naturais, socioeconômicos e culturais.



Figura 7. Continente sul-americano

<sup>4</sup> Levar uma imagem na tela de computador, por meio de aumento do *zoom*, até que se perca a visualização da imagem, transformando apenas em alguns pixels de grande formato.



Figura 8 – Distrito Federal

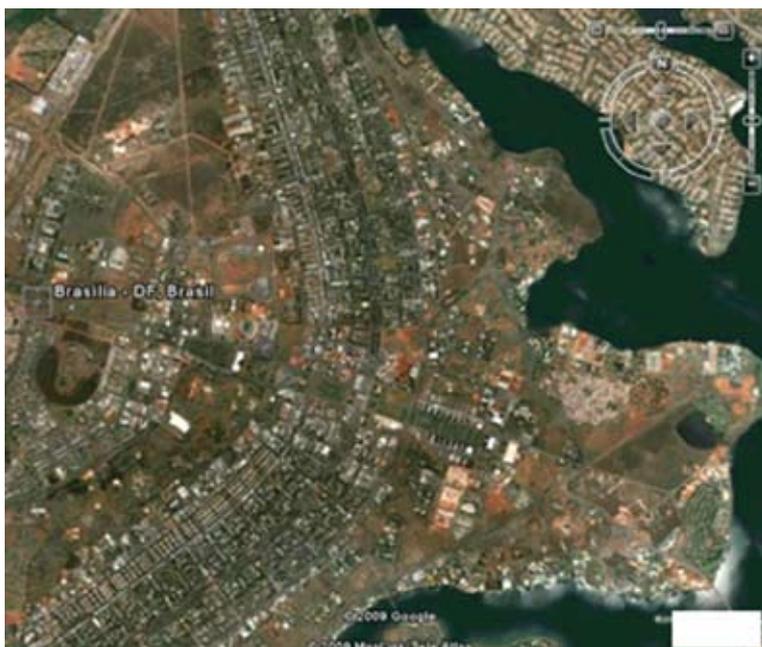


Figura 9. Plano Piloto de Brasília



Figura 10 – Praça dos Três Poderes

## 5. A análise espacial

Para chegar à análise espacial e, posteriormente, ao entendimento e compreensão das relações entre os objetos e fenômenos geográficos por meio da leitura e elaboração de mapas, o aluno deve ter uma noção precisa da escala em que o produto cartográfico está representado. Noção precisa, neste caso, não quer dizer precisão milimétrica de medidas, mas uma necessária clareza do fator de redução a que estes objetos e fenômenos foram submetidos, e que terá influência direta no grau de generalização ou detalhamento da representação cartográfica. A escala está na raiz da construção dos mapas e pode-se afirmar: *sem escala não existe mapa*. Ela é determinante na elaboração e na leitura do mapa, junto com outros elementos como: orientação, localização, sistema de coordenadas, legenda e projeções, porém é sempre bom lembrar que a *escala* têm influência direta sobre todos esses elementos. Enfim, a escala define o caráter do mapa.

## Referências

- BERTIN, J. **Seleção de textos AGB**. São Paulo, n. 18, 1988.
- BOCHICCHIO, V. R. **Atlas atual geografia**. 14. ed. São Paulo: Atual, 1993.
- BRASIL. Ministério do Exército. **Manual de campanha**: leitura de cartas e fotos aéreas. Rio de Janeiro: Serviço Geográfico do Exército, 1980.
- CASTELLAR, S.; V., Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage, 2009. (Coleção Ideias em Ação).
- CAVALCANTI, L. S. de. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2005.
- CBO. **O que é orientação**. Disponível em: <<http://www.cbo.org.br/site/index/index.php>>. Acesso em: 10 mar. 2009.
- COC. **A evolução da corrida de orientação**. Disponível em: <<http://www.coc.orientaparana.com.br>>. Acesso em: 15 mai. 2009.
- ESCOLA EDUCAÇÃO FÍSICA DO EXÉRCITO. **Orientação: manual interno**. Rio de Janeiro: Serviço Geográfico do Exército, 1970.
- IBGE. **Noções básicas de cartografia**. Disponível em: <[www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual\\_nocoas/representacao.html](http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual_nocoas/representacao.html)>. Acesso em: 15/04/2009.
- JOLY, F. **A cartografia**. Campinas: Papirus, 1991.
- LIBAUT, A. **Geocartografia**. São Paulo: Edusp, 1975.
- MARTINELLI, M. **Curso de cartografia temática**. São Paulo: Contexto, 1991.
- OLIVEIRA, C. de. **Curso de cartografia moderna**. Rio de Janeiro: FIBGE, 1988.
- RAIZ, E. **Cartografia geral**. Rio de Janeiro: Científica, 1969.
- SIMIELLI, M. E. R. **Primeiros mapas**: como entender e construir. vol. 1-3. São Paulo: Ática, 1977.
- VENTURI, L. A. B. (Org.). **Praticando geografia**: técnicas de campo e laboratório. São Paulo: Oficina de textos, 2005.
- VESENTINI, J. W. (Org.). **Geografia e ensino**: textos críticos. Campinas: Papirus, 1995.

## Capítulo 8

# Natureza: concepções no ensino fundamental de geografia

*Dirce Maria Antunes Suertegaray\**  
*Maíra Suertegaray Rossato\*\**

### O conceito de espaço geográfico e a abordagem da natureza

A geografia, ao longo de sua história, definiu-se como ciência da compreensão da relação do homem com o meio (entendido como entorno natural), diferenciando-se, assim, das demais ciências que, em decorrência de seus objetos e das classificações, foram individualizadas em Ciências Naturais e Sociais.

O objeto de estudo da geografia é o espaço geográfico. Este conceito, ao longo de sua história, foi concebido de diferentes maneiras. Mais recentemente, Milton definiu que o espaço geográfico

é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. (SANTOS, 1997, p. 51).

---

\* Professora doutora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

\*\* Mestre e professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Uma análise mais atenta permite perceber que a categoria *natureza* está presente no conceito de espaço geográfico de Milton Santos. Retomando a compreensão de natureza, tem-se que

Desde sua autonomia enquanto ciência, a concepção de natureza veiculada pelos geógrafos constitui-se como *algo externo ao homem. Natureza são os elementos ou o conjunto dos elementos formadores do planeta Terra*, ou seja, ar, água, solos, relevo, fauna e flora. Esta separação constitui herança, como de resto nas demais ciências, das ideias de Descartes de separação entre natureza e homem, dessacralização da natureza, *transformando-a em objeto e o homem em sujeito conhecedor/dominador desta [...]*

Não obstante, a Geografia, mesmo pensada, por vezes, como estudo da natureza enquanto paisagem natural, portanto algo independente do homem, *ao se tornar autônoma propõe uma concepção conjuntiva*. Os fundadores da Geografia, a exemplo de Ritter, Ratzel e La Blache, entre outros, propõem ainda que sob formas diferentes, *um objeto para a Geografia está centrado na relação homem-meio (natureza)*. Sob esta perspectiva, resgata a Geografia *outra categoria analítica, a sociedade*. Nesta articulação, em seus primeiros momentos a Geografia trabalhou mais com o conceito de comunidade do que propriamente com o conceito de sociedade, esta aqui entendida como expressão da vida humana através das relações sociais temporalmente estabelecidas. (SUERTEGARAY, 2000, p. 15 e 16, grifos nossos).

A geografia passa, na atualidade, a entender o espaço geográfico como resultado do modo como os homens organizam sua vida sob os aspectos econômicos e sociais. Nesta perspectiva, ela concebe a relação natureza-sociedade sob a ótica da apropriação, entendendo a natureza como recurso à produção humana. Vincula espaço geográfico a uma concepção de tempo e espaço indissociáveis. Esta concepção entende o espaço geográfico como o resultado da coexistência de formas herdadas de outros momentos históricos, reconstruídas sob uma nova organização, com formas novas em construção, ou seja, é a coexistência do passado e do presente ou um passado reconstituído no presente. Uma cidade, por exemplo,

apresenta prédios arquitetônicos que foram construídos em épocas passadas e que ao longo de sua história serviram para diferentes fins, como fábricas transformadas em *shoppings*, usinas transformadas em centros culturais ou ainda centros urbanos revitalizados.

Novas concepções de espaço geográfico implicam novas concepções de natureza. A compreensão da categoria *natureza* na abordagem geográfica ampliou-se com o movimento da geografia crítica. Nas décadas de 1970 e 1980, questionou-se teórico-metodologicamente a concepção de natureza nos estudos geográficos.

Nesse contexto, admitiu-se que

fazer e ensinar geografia é, de certa maneira, considerar como forma determinante da organização/produção do espaço, não somente relações homem-natureza, mas principalmente as relações entre os homens, relações estas a que já nos referimos (relações sociais de produção). Isto permite desvendar, além da qualidade das relações entre os homens numa dada sociedade, como os homens produzem e como, no processo de produção, se apropriam da natureza. (SUERTEGARAY ROSSATO, 1985, p. 87).

Este questionamento e a(s) nova(s) forma(s) de construção da geografia implicaram, desde então, um debate sobre a necessidade do conhecimento da natureza nos diferentes níveis de ensino.

O que verificamos transcorrido esse tempo? Verificamos que na elaboração de um conjunto de alternativas de ensino de geografia, estruturadas em diferentes estados da federação, a natureza deixou, em parte, de ser considerada nos textos didáticos da disciplina.

Mais recentemente, como resultado de novas formas de compreender a geografia, foram elaborados os *Parâmetros curriculares nacionais* (BRASIL, 1997, p. 115). Neles pode-se ler: “no ensino, professores e alunos deverão procurar entender que ambas – sociedade e natureza – constituem a base material ou física sobre a qual o espaço geográfico é construído”. Em relação à natureza, os proponentes indicam duas possibilidades de concebê-la: como “primeira natureza – os elementos biofísicos de uma paisagem – ou como segunda natureza – a natureza transformada pelo trabalho humano” (Idem).

Também se pode avaliar esta mudança por meio da leitura e acompanhamento de livros didáticos que expressam propostas de

ensino de geografia para o ensino fundamental, a exemplo do exposto em Vesentini e Vlach, quando, ao se referirem à geografia crítica no ensino, afirmam que

não se trata simplesmente de abandonar uma alternativa em favor de outra completamente diferente, mas de manter e atualizar conceitos clássicos e, ao mesmo tempo, criar novos conceitos, num momento histórico que exige novas formas de abordagem e compreensão do mundo. (2002, p. 5).

Antes da crítica à geografia clássica, o ensino fundamental era compartimentado e assim se expressava nos livros didáticos, como também nas aulas ministradas. Quais as implicações dessa crítica? De maneira geral, pode-se dizer que a institucionalização da geografia crítica introduziu um debate e uma compreensão de espaço geográfico, nos quais a natureza foi concebida como recurso ao processo produtivo. Nesta perspectiva, a natureza faz parte da geografia como meio e objeto de produção. A Terra dá suporte, fornece recursos (água, minerais, solo etc.) e é meio de produção (o solo, por exemplo, é indispensável para a atividade agrícola), portanto, interessava à geografia estudar a natureza socializada, transformada, e não mais natureza em si. Podemos observar esta lógica em texto de Moraes e Costa, referindo-se aos fundamentos de uma geografia marxista:

A natureza aqui, além de meio e objeto de trabalho, transubstancia-se em meio de produção, e objeto de produção (matérias-primas), já claramente delineada como segunda natureza, isto é, natureza já transformada pelo trabalho anterior. (1982, p. 124).

Ou, na leitura de Moreira, “o arranjo do espaço geográfico exprime o modo de socialização da natureza. Tal o modo de produção, tal será o espaço geográfico” (1982, p. 35).

Esta lógica exerceu duplo papel, pois de um lado favoreceu o debate sobre a relação natureza e sociedade, fundamental à geografia, e de outro considerou desnecessário o reconhecimento da dinâmica da natureza nos estudos geográficos. Observa-se que é nesta mesma época de surgimento da geografia crítica que emerge a

questão ambiental. A manifestação da questão ambiental tem em seu centro a discussão sobre o processo produtivo, o uso dos recursos, a possibilidade de escassez que derivou da crise do petróleo (anos 1970), associada à deterioração já evidenciada de outras fontes e, de maneira ampla, da forma de viver.

Pode-se dizer, então, que a questão ambiental se coloca como uma temática contemporânea. Neste contexto, a degradação da natureza destaca-se, não somente, pelas implicações na qualidade de vida, mas também pelo âmbito do processo produtivo.

Essas novas formas de compreender o espaço geográfico e a natureza promoveram uma mudança de abordagem da concepção de natureza nos livros didáticos desde 1980. O que se observa ao se analisar livros desde esse período, é, por exemplo: o resgate dos estudos da natureza, concebida como natureza transformada, considerando que é fundamental construir uma consciência ambiental e de preservação do planeta. A natureza é conceituada de forma diferenciada; em alguns casos é entendida como recurso/matéria-prima no processo socioprodutivo e, em outros, busca-se compreender sua gênese e dinâmica no sentido de desvendar as questões ambientais.

No entanto, ainda persistem, em parte dos livros do ensino fundamental, uma influência e uma permanência da forma clássica e compartimentada de compreender e ensinar a natureza; uma negação do conhecimento da natureza em sua dinâmica e, em muitos casos, um abandono ou minimização dessa temática, considerando que o que importa à geografia é a produção do espaço, ou o espaço construído.

### **Análise das diferentes concepções de natureza no entendimento do espaço geográfico**

As concepções de natureza presentes nas propostas metodológicas e/ou nos livros para o ensino de geografia são variadas. Nas propostas e nos livros pode-se perceber a existência de dois sentidos para a concepção de natureza. Para indicar esses dois sentidos, retomamos Seabra:

Natureza é o mundo material que nos circunda, o universo que está em constante movimento, mudança e transformação. A sociedade humana representa uma parte específica

da natureza subordinada às suas próprias leis. Se entendermos natureza nesse sentido, então a sociedade humana pode ser considerada parte do conceito de “natureza”, mas seria algo errado dizer que as leis da natureza agem na sociedade, ou que as leis da sociedade agem na natureza. As leis da natureza agem sobre o homem como um indivíduo biológico, mas não agem sobre a sociedade humana, ou sobre as categorias sociais.

Natureza num sentido mais restrito é o mundo inorgânico e orgânico estudado em ciência natural. A sociedade humana não é parte deste conceito estreito de natureza. A natureza cria e forma o ambiente geográfico da sociedade e é a base material da existência da sociedade [...]. O fato de que a natureza age sobre a sociedade e a sociedade muda a natureza não afeta o caráter das leis que agem dentro da natureza e da sociedade. (1984, p. 12).

Estas duas concepções estão presentes sem, necessariamente, serem explicitadas, ou melhor, apresentadas à discussão. De certa maneira, observa-se nos livros a presença das duas formas de conceber a natureza, ainda que esteja mais presente a concepção de natureza num sentido mais restrito (mundo inorgânico e orgânico). Observa-se, também, uma análise geográfica fundamentada no conceito de segunda natureza (natureza transformada pelo trabalho humano). Esta transformação, de maneira geral, está implicada com a questão ambiental e, também, em conteúdos presentes em livros didáticos, quando os autores reconstituem o processo de produção de uma determinada mercadoria, visando indicar o que é natureza (recurso) e como esta se transforma pelo trabalho humano.

Diríamos ainda que, no ensino fundamental, está presente o conteúdo referente à natureza, mas a discussão conceitual sobre ela ainda se faz incipiente. Poderíamos avançar, na medida em que muitos conteúdos já revelam a transformação ocorrida e as derivações decorrentes dos usos e da apropriação da natureza ao longo da história. Já revelam a capacidade da ciência e da tecnologia de reproduzir a natureza, a exemplo das sementes transgênicas e dos clones. Portanto, já existem as condições objetivas de reflexão sobre a natureza, pois estes fatos se constituem vivências para grande parte dos estudantes.

Conforme Latour (1994), também é possível pensar a natureza não como um conceito universal (único), mas como *naturezas-culturas*. O mundo apresenta uma diversidade cultural e cada cultura tem sua concepção particular de natureza. Esta categoria, portanto, varia no tempo e no espaço. Neste momento histórico, a dimensão cultural na geografia e a valorização das diferenças assumem significado crescente. Diante disto, cabe também à geografia pensar a natureza no contexto das diferentes comunidades, a exemplo das comunidades indígenas e quilombolas, para os quais a visão de natureza se revela diferenciada.

### **A leitura do espaço e a abordagem da natureza no ensino fundamental**

Observando as propostas de ensino de geografia contidas em livros ou parâmetros curriculares, visualiza-se um encaminhamento analítico que propõe a não compartimentalização do conhecimento geográfico. Tomando-se como referência os PCNs, temos a proposta de ensino de geografia para o ensino fundamental expressa da seguinte forma:

As noções de sociedade, cultura, trabalho e natureza são fundamentais e podem ser abordadas por meio de temas nos quais as dinâmicas e determinações existentes entre a sociedade e a natureza sejam estruturados de forma conjunta. Nos livros didáticos mais recentes, o que é para ser ensinado no ensino fundamental e médio diz respeito à Geografia como ciência não compartimentada. (BRASIL, 1997, p. 117).

Evidenciam-se nessas novas propostas, novas leituras, sem excluir a natureza da análise geográfica. As propostas de ensino de geografia, trazidas no contexto dos livros didáticos, superaram, em grande parte, a dicotomia conceitual entre geografia física e geografia humana, na medida em que propõem compreender a lógica de formação da natureza e esta na relação com a formação social.

Assim, tomando como referência os livros didáticos, o que se evidencia é uma preocupação com o estudo da natureza em sua conjugação com a sociedade como instância de produção do espaço

geográfico. Este conteúdo é apresentado mais comumente em livros e/ou propostas metodológicas, a partir do espaço próprio, da vivência, da identidade, ou seja, do lugar.

No caso dos estudos da natureza, muitas atividades práticas são propostas. Servem de exemplo os registros e a observação do tempo meteorológico para fins de construção de conceitos relativos à climatologia, experiências relativas à compreensão da tectônica de placas, do relevo e sua representação em curvas de níveis, da quantidade de luz e calor recebidos diferentemente em cada hemisfério no inverno ou verão.

Também são exemplos, nessa perspectiva, as atividades mais voltadas às vivências, contidas em livros didáticos, a exemplo das práticas cotidianas em relação ao uso da água, da energia elétrica e à reciclagem do lixo. A partir delas são propostas reflexões sobre o uso destes recursos, bem como formas de sua preservação. Em outros exemplos, verificam-se atividades relativas ao tema radiação; em alguns casos, busca-se explicar este conceito por meio da vivência do aluno, fazendo referência ao sol e à saúde, refletindo, mais especificamente, sobre a exposição ao sol e os cuidados com a pele.

Em particular, nos livros mais atuais de 2º a 5º anos, o que se observa é a presença do conteúdo relativo à natureza, particularmente no 4º e 5º anos. Nesta etapa da escolaridade, os conteúdos são abordados sob diferentes perspectivas, sendo mais comum a presença da análise da relação da natureza com a sociedade, enfatizando seu uso e deterioração no contexto do mundo atual e promovendo atividades que encaminham o aluno ao desenvolvimento de atitudes de cuidado e preservação. Nos anos anteriores (2º e 3º ano), nos conteúdos referentes ao lugar de vivência do aluno, ao se mencionar a moradia, a rua e as diferentes paisagens, a natureza é tratada como recurso para a construção de casas e seu funcionamento e para a prática de diversas atividades econômicas.

Nesses livros didáticos, a interação entre natureza e sociedade dá-se, de maneira geral, pelo conceito de paisagem. Em alguns desses livros a paisagem é pensada como conjunto de elementos naturais e, nesse sentido, expressa a ideia de natureza de forma mais restrita, conforme nos referimos anteriormente. Em outras obras, a paisagem é entendida como construção humana em interação com a natureza; aborda-se, sob esta visão, os usos e transformações que

resultam em problemas ambientais. Trata-se, aqui, de conceber a natureza de forma mais ampla, conforme exposto inicialmente.

Entretanto, uma análise mais detalhada do conteúdo relativo à natureza nesses livros indica questões ainda controversas como: livros que propõem a articulação entre natureza e sociedade e permanecem com o conteúdo dicotomizado; e livros que propõem e, em parte, resolvem a articulação natureza e sociedade, mas deixam de abordar a dinâmica da natureza, ou a abordam superficialmente.

Cabe ressaltar, também, que embora haja o esforço de tratamento do ensino da natureza nesse nível de ensino, ao observar em detalhe o conteúdo relativo à natureza nesses livros, depara-se, por vezes, com problemas de entendimento e transposição de conceitos; de explicações parciais e inconsistentes; de fragilidades no âmbito da compreensão dos processos e da formação da natureza.

### **A abordagem da natureza e os conceitos utilizados para a construção da noção de espaço geográfico**

A natureza tem sido trabalhada nos livros didáticos como constituinte do espaço geográfico. Conforme já nos referimos, sua abordagem apresenta-se diferenciada. Observa-se, no entanto, que nos livros do ensino fundamental de 1º a 5º anos, a compreensão da natureza faz-se pela compreensão da construção de conceitos geográficos. Os conceitos que são utilizados de maneira ampla são os de paisagem e ambiente. Paisagem constitui um conceito articulador de elementos. Estes podem ser de ordem física ou humana. A utilização desse conceito permite, mais facilmente, compreender uma das dimensões do espaço geográfico, ou seja, a expressão material. Nesse nível de ensino, é a partir dessa compreensão que o conceito de paisagem é utilizado.

Sob outra perspectiva, a natureza é também abordada na construção do conceito de ambiente. Neste caso, a natureza não é necessariamente pensada em seu conjunto, como no conceito de paisagem. Em geral, quando se trata de problemas ambientais, a discussão torna-se mais específica, a exemplo do desmatamento, da contaminação da água, do ar ou do solo. Para além dessa especificação, a análise ambiental é também referida como impacto ambiental ou degradação de um dos elementos da natureza. Muitas vezes não se reflete sobre as consequências desta degradação para as populações envolvidas.

Na geografia, o conceito de ambiente não deve ser construído parcialmente. Neste sentido, pensar o ambiente por inteiro (e não *meio ambiente*, como já referido por Gonçalves [1989]), seria um caminho mais abrangente, uma vez que por meio desta abordagem revela-se a tensão entre organização social *versus* uso da natureza. Esse saber é importante na formação e constituição da cidadania.

## **Os limites e as possibilidades do conteúdo relativo à natureza na produção do espaço geográfico**

Neste tópico, tomamos como exemplo alguns livros didáticos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, nos quais se observa a abordagem da natureza. Conteúdos clássicos da geografia, como a relação Terra-Sol, os movimentos da Terra, as estações do ano, a circulação dos ventos, as formas de relevo, os tipos de clima e de vegetação, além da água, fazem parte dos diferentes volumes dos livros didáticos.

Nos anos iniciais, a temática da natureza aparece pela descrição das paisagens, do local de vivência do aluno, bem como é entendida como recurso importante para a construção das moradias e desenvolvimento de atividades econômicas no campo e na cidade. Na análise das paisagens rurais e urbanas, destacam-se a transformação das paisagens e a degradação ambiental, incluindo neste tópico a discussão sobre a preservação da natureza e o uso racional da água e da energia elétrica, bem como a excessiva produção de lixo e a importância da reciclagem.

Observa-se, ainda, uma carga de conteúdo relativo à natureza mais acentuada no 5º ano, na medida em que a proposição de ensinar geografia partindo da compreensão do universo e da relação Terra-Sol já se tornou “clássica” nesse nível de ensino, apesar de toda a discussão feita sobre a adequação destes temas para este ano.

Estando presentes os conteúdos, em que mudou o ensino da natureza? Em nosso entendimento, a mudança está na renovação dos temas trabalhados e na forma de abordá-los. Esta mudança decorre das novas concepções de ensino que vêm gradativamente se expandindo no contexto escolar. Diríamos que mudou o conteúdo, na medida em que estão presentes conteúdos mais atuais, antes não abordados, a exemplo da preocupação com a degradação ambiental, com o ciclo da água e com a vida no planeta. E, mudou,

particularmente, a maneira de abordar o conteúdo, a metodologia adotada. Neste caso, observa-se um estudo da natureza que vem privilegiando sua historicidade, sua dinâmica e, de forma significativa, sua transformação pela “ação humana”. Alguns títulos de capítulos e ou subcapítulos, a exemplo das proposições abaixo, são indicativos dessa mudança.

No livro (de 3º ano) de Chianca e Teixeira (2006), as temáticas dos capítulos “Os elementos das paisagens” (Diferentes paisagens, As formas naturais e as formas construídas da paisagem, As transformações das paisagens feitas pelo ser humano, O tempo atmosférico e a paisagem) e “Os serviços públicos” (A rede de água, Os caminhos da água ontem e hoje, Para se conscientizar e não desperdiçar, A energia elétrica, Os rios, Em outros tempos, A coleta de lixo, Outros serviços) abordam a transformação das paisagens naturais e a apropriação da natureza ao longo do tempo histórico.

No livro (de 2º ano) *Projeto Pitanguiá*, de autoria coletiva (2005), a unidade “As cidades” (A origem das cidades, Cidades planejadas) e o bloco *A paisagem* (unidades “Diferentes paisagens”, “O rio e a vegetação: elementos da paisagem” e “Ambientes ameaçados”) discutem as transformações da natureza a partir das diferentes necessidades que surgem ao longo do tempo, culminando na importância da preservação do ambiente e no cuidado com os recursos naturais.

No livro (de 5º/6º anos) de Castellar e Maestro (2001), indicam estas mudanças os conteúdos relativos às “Paisagens” (A origem da Terra e das paisagens, A vida modificando as paisagens, As mudanças, provocadas pela vida) e às *dinâmicas da natureza e a ação humana: apropriação dos recursos e mudanças nos ritmos*.

No livro (de 5º/6º ano) de Moreira (2002), o autor propõe o conhecimento da natureza em sua dinâmica, em sua transformação e em relação às influências na vida cotidiana, a exemplo do Cap. 2, denominado “De bem com a natureza: consciência do dia-a-dia”, em que se levantam questões relativas ao uso da água no espaço da casa de cada um, como forma de refletir sobre a necessidade de conservação e/ou cuidado com a natureza.

Poderíamos dizer que, se o ensino da geografia foi considerado enfadonho por ser descritivo e mnemônico, mais recentemente, pelo menos em termos de proposições (que só em parte atingem a sala de aula), a proposta de ensino é mais dinâmica e explicativa. Esta nova visão privilegia o conhecimento e a construção do espaço geográfico

lido, predominantemente, como paisagem, em sua historicidade, dinâmica, transformação, aqui incluindo a natureza. Permite a construção do entendimento do espaço como produção social.

Entretanto, essa concepção ainda se revela restrita na medida em que a dinâmica da natureza ainda é pouco explicada. A visão de natureza contida nos livros limita-se à compreensão veiculada pela cultura ocidental, a qual entende que a natureza é o orgânico (incluindo o homem) e o inorgânico (excluindo o homem como ser social). Esta visão hegemônica desconsidera que a natureza apresenta diferentes concepções, conforme a leitura e as práticas culturais que expressam a diversidade da sociedade, do espaço geográfico.

### **Para concluir**

Podemos afirmar que a natureza está presente no conteúdo relativo ao ensino de 2º a 5º anos. Neste sentido, a discussão epistemológica desencadeada desde os anos 80 do século XX no Brasil parece ter aportado de forma mais abrangente nessa etapa de ensino.

Em termos de estruturação curricular, aqui entendida como organização dos conteúdos, observam-se mudanças, seja na disposição clássica dos conteúdos por ano, seja na conexão feita com as práticas sociais. Nos anos iniciais, embora exista uma preocupação com a valorização dos conhecimentos prévios das crianças, verifica-se a permanência de um conteúdo descritivo que trata dos elementos naturais e culturais das paisagens, em especial a rural e a urbana. Ainda permanecem, em alguns textos, os estudos do cosmos e do planeta nos 5º/6º anos, embora a discussão no âmbito da educação tenha questionado a adequabilidade desses temas ao ensino fundamental.

Em relação à metodologia, verifica-se uma tendência a trabalhar os conteúdos a partir do espaço próximo, da vivência, do cotidiano do aluno. Encaminha-se um estudo da geografia que promova a interação de “fatores naturais, sociais, econômicos e políticos” (BRASIL, 1998, p. 27) a partir da leitura do lugar. Sugere-se uma superação da informação e descrição geográficas pela apreensão de conceitos geográficos, a exemplo de lugar, paisagem, região, território.

Em relação aos procedimentos, observam-se propostas mais dinâmicas, mais interativas, nas quais o aluno aprende pela vivência de uma saída a campo ou de um experimento concreto; pela

construção de objetos ou representações; pela reflexão sobre fatos do cotidiano; pela análise de filmes, notícias e textos. Enfatiza-se o uso de instrumental didático, mapas, cartas e o globo; considera-se fundamental na educação geográfica a leitura cartográfica e as propostas de alfabetização cartográfica.

Aos poucos, novas práticas vão se difundindo e novas formas de ensinar geografia vão se revelando. Neste contexto, os sentidos dados à natureza como categoria fundamental para a compreensão do espaço geográfico vão gradualmente ganhando destaque na reflexão sobre o ensino da geografia.

## Referências

- AOKI, V. (Ed.). **Projeto Pitangua: geografia**. 2º ano. São Paulo: Moderna, 2005. 160p. (Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna).
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia**. 5ª a 8ª séries. Brasília: SEF, 1998. 156 p.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia**. Brasília: SEF, 1997. 166p. v. 5.
- CASTELLAR, S.; MAESTRO, V. **Geografia**. Livro do professor, 5ª Série. São Paulo: Quinteto, 2001. 191 p.
- CHIANCA, R. B.; TEIXEIRA, F. M. P. **Geografia**, 3º ano do ensino fundamental. São Paulo: Ática, 2006. 144p. (Coleção Pensar e Viver).
- GONÇALVES, C. W. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1989.
- LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- MORAES, A. C. R.; COSTA, W. M. da. A geografia e o processo de valorização do espaço. In: SANTOS, M. (Org.). **Novos rumos da geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982. p. 111 -130.
- MOREIRA, I. **Construindo o espaço humano**. Livro do professor. 5ª Série. São Paulo: Ática, 2002. 280 p.
- MOREIRA, R. Repensando a geografia. In: SANTOS, M. (Org.). **Novos rumos da geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982. p. 35-49.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997. 308 p.
- SEABRA, M. Geografia(s). **Orientação**, São Paulo, Instituto de Geografia, USP, p. 9-18, out. 1984.

SUERTEGARAY ROSSATO, D. M. A geografia que se faz é a que se ensina. **Orientação**, São Paulo, Instituto de Geografia, USP, p. 85-88, nov. 1985.

SUERTEGARAY, D. Espaço geográfico uno múltiplo. In: SUERTEGARAY, D. M. A.; BASSO, L. A., VERDUM, R. (Orgs.). **Ambiente e lugar no urbano: a Grande Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 15-34.

VESENTINI, J. W.; VLACH, V. **geografia crítica**. Livro do professor. São Paulo: Ática, 2002. 184 p. v. 1.

## **Terceira Parte**

# **Temas e debates contemporâneos da Geografia**



## Capítulo 9

# Trabalho e indústria no século XXI

*Olga Lucia Castreghini de Freitas Firkowski\**

### **Introdução**

O presente texto desenvolve noções acerca das transformações na indústria e no trabalho nesse início de século XXI. Seu objetivo é possibilitar uma maior aproximação com certos conceitos tratados nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como a atualização de outros, no marco das transformações ocorridas no mundo nesse início de século e de milênio.

Para tanto, parte da indústria como atividade que representa, desde sua criação, um dos mais fortes pilares do sistema capitalista e um elemento fundamental para a compreensão do espaço geográfico. Embora a produção de bens seja antiga quando se observa a história da humanidade, foi a emergência da indústria moderna, marcada pela Revolução Industrial, que alterou profundamente o espaço, fazendo emergir cidades, transformando as já existentes e imprimindo ao mundo uma nova divisão internacional do trabalho, baseada em quem produz produtos industrializados e quem produz as matérias-primas.

Como afirma Fischer (2008, p. 24), a indústria representou, ao longo do séc. XX, o “setor criador de novas riquezas e de novos empregos, o que dava a garantia de independência econômica e política: por suas capacidades de produzir diversos efeitos de encaqueamento e de múltiplos efeitos induzidos”, tendo papel decisivo no âmbito do desenvolvimento regional.

---

\* Professora Doutora da Universidade Federal do Paraná.

A partir de meados do séc. XX, a atividade industrial se espalha pelo mundo e incorpora novos processos produtivos, que resultam na transformação dos produtos, como também dos processos de trabalho. Uma gama de novas atividades passa a fazer parte da realidade industrial. Não menos importante foi o processo de transnacionalização das maiores indústrias em seus respectivos ramos de atuação, resultando no domínio quase completo do mercado de certos produtos por um grupo reduzido de indústrias que estão presentes em diversos países do mundo.

Os avanços tecnológicos do séc. XX e a crescente especialização do trabalho, tanto na indústria quanto fora dela, desencadearam também a diversificação das atividades, criando ocupações nunca antes imaginadas e/ou fazendo desaparecer outras. Desse modo, a antiga classificação das atividades econômicas em setores primário, secundário e terciário encontra-se desgastada e precisa de reparação. Como inserir lado a lado no setor terciário, por exemplo, as atividades de um camelô e aquelas de um *web designer*? Esses dois exemplos refletem a diversidade contida no setor terciário, na medida em que o primeiro é fruto da busca de alternativas de sobrevivência, da precarização do trabalho e de sua informalidade, enquanto o segundo é fruto da modernização tecnológica que vivemos na atualidade, resultando na criação de uma nova atividade profissional relacionada à concepção de páginas na internet.

## **Indústria: a transformação de um conceito**

Embora o termo *indústria* seja de uso corrente, é preciso compreender que, assim como vários outros conceitos utilizados em geografia, ele permaneceu inalterado ao longo do tempo quanto à sua grafia, mas sofreu profundas alterações quanto ao seu conteúdo, como resultado do processo de transformação da sociedade e da economia. Isto porque os conceitos são o resultado direto de cada época; portanto, são construções sociais que sofrem atualizações, adequações e transformações em virtude do aprofundamento do conhecimento humano sobre determinado assunto.

Ao tratarmos da indústria na atualidade do séc. XXI, mantemos o termo surgido com a Revolução Industrial nos idos do século XVIII, mas a ele devemos acrescentar as mudanças ocorridas ao longo do tempo no processo produtivo, no trabalho e nos produtos.

Hoje, o termo aparece associado também a outras atividades, como a “indústria dos serviços”; a “indústria do turismo” entre outras cujo sentido não é completamente preciso. Para Barret et al.

(2000, p. 104), o termo *indústria* tomado a partir do sentido anglo-saxônico permite a ampliação de seu sentido “para um conjunto de atividades econômicas mesmo se elas produzem serviços”, como as citadas anteriormente.

Para Ghorra-Gobin, a indústria pode ser compreendida como o

conjunto de atividades de produção que fabricam em série padronizada os bens diversos que consome uma sociedade. A indústria se materializa na fábrica, que é seu lugar de existência. Ela se concentra em porções especializadas do espaço (zonas, parques industriais, tecnopolos...) [...] e foi o motor do desenvolvimento ocidental até os anos de 1980. (2006, p. 199).

Podemos afirmar, portanto, que a fábrica é o lugar onde a produção se realiza, onde uma matéria-prima qualquer se transforma num produto com características diversas. É o que ocorre com a maioria dos produtos que consumimos. A madeira, por exemplo, serve de matéria-prima para a fabricação de diversos bens materiais que vão desde papel até móveis e utensílios.

Desse modo, por indústria podemos entender *o conjunto de atividades de transformação tendo em vista a produção de bens materiais*. Contudo, mesmo dentro de uma indústria, predominam atualmente atividades que estão mais relacionadas aos serviços do que à produção.

Assim, no interior do processo industrial, ganham relevância atividades que se situam a montante (para trás) e a jusante (para frente) da produção propriamente dita. Numa indústria automobilística, por exemplo, as atividades de concepção, que envolvem pesquisa, *design*, novos materiais, entre outras, e que estão à montante da produção do automóvel, são vitais para a produção e contam cada vez mais com funcionários que não podem ser confundidos com os antigos operários da indústria. O mesmo ocorre com as atividades situadas à jusante, como o *marketing* e a comercialização.

Desse modo, emerge um verdadeiro setor terciário industrial, que pode ser constatado por meio da crescente participação das atividades de serviços e não diretamente produtivas no conjunto. Assim, é cada vez maior o número de funcionários dedicados ao transporte, segurança, limpeza, alimentação, bem como aqueles dedicados à pesquisa, concepção, inovação e direção.

Emerge, assim, com grande intensidade a *terciarização*, não podendo ser confundida com a *terceirização*, visto serem processos distintos.

## **Terciarização e terceirização: termos parecidos, processos distintos**

Embora as palavras sejam muito parecidas, apresentam sentidos distintos. Enquanto a primeira – *terciarização* – refere-se ao processo de maior peso das atividades relacionadas ao setor terciário na economia, a segunda – *terceirização* – refere-se ao processo de externalização de certas atividades que passam a ser executadas por outras pessoas ou empresas.

Tradicionalmente, as atividades econômicas são divididas em três setores: primário, secundário e terciário. Tal divisão tem origem numa teoria interpretativa da economia, segundo a qual cada setor corresponderia a uma etapa do desenvolvimento econômico dos países. Contudo, tal classificação passou a ser largamente utilizada para caracterizar tanto os setores de produção, quanto as ocupações das pessoas.

Assim, define-se como setor primário aquele que agrupa as atividades agropecuárias e extrativas (vegetais e minerais); o setor secundário, por sua vez, é aquele que engloba a produção de bens a partir da transformação de matérias-primas, incluindo a produção industrial, a construção civil e a geração de energia; finalmente, o setor terciário corresponde ao conjunto de atividades relacionadas ao comércio e aos serviços, bem como aquelas relacionadas aos transportes, armazenagem, telecomunicações, serviços bancários, informática, saúde, educação, postos de comando e de direção e gestão, até atividades como as desenvolvidas pelo “biscateiro”, pelo vendedor ambulante, pelo trabalhador diarista etc.

Dada essa grande diversidade, alguns autores têm argumentado que o setor terciário tornou-se imenso e descaracterizado, na medida em que em seu interior encontram-se desde atividades de ponta (o chamado terciário superior) até aquelas para as quais nenhuma qualificação é requerida (o chamado baixo terciário).

Desse debate surge a proposição de um setor “quaternário”, que para alguns autores, como Barret et al. (2000), abrange as atividades relacionadas aos serviços de educação e de pesquisa enquanto para outros, como Small e Witherick (1992, p. 232), é caracterizado pelos “serviços pessoais que exigem altos níveis de especialização, habilidade e perícia; por ex. educação, investigação e desenvolvimento, gestão financeira e administrativa”. Em ambos os casos, trata-se de um setor relacionado à produção de bens imateriais, ou seja, não materiais (como um carro ou uma roupa), mas relacionados a uma assessoria, um conselho, uma informação,

como os serviços educacionais, jurídicos, de publicidade e propaganda, dentre outros.

Concretamente, observa-se, contudo, a pouca operacionalização do setor quaternário, na medida em que as agências de coleta e classificação de informações continuam a tratar apenas do setor terciário, muito embora o dividindo em superior (ou de comando) e inferior ou baixo terciário (banal).

O termo *terceirização* surge ligado a esse processo de transformação das atividades econômicas, porém imprimindo o sentido da externalização, ou seja, do ato de “atribuir a terceiros” parcelas de atividades até então de responsabilidade de determinada empresa, industrial ou não.

Trata-se, assim, da tendência de subcontratação de empresas que passam a se responsabilizar por certas funções, de início auxiliares ao processo produtivo e depois como parte integrante dele. Assim, as atividades de limpeza, segurança, alimentação dos funcionários, transporte, dentre outras, são normalmente executadas por empresas contratadas especificamente para esse fim. Em última análise, esse processo reduz custos de produção, na medida em que a empresa ocupa-se somente das atividades principais.

Com as transformações no sistema capitalista observadas no final do séc. XX, porém, reforça-se a tendência das grandes indústrias a “externalizar” também parte do processo produtivo, resultando em novas relações industriais interfirmas, o que se denomina subcontratação. Assim, a indústria principal distribui, por meio de contratos de parceria ou por meio de subcontratação, etapas do processo de produção de um produto, ficando responsável por sua montagem ou reunião, além das atividades de concepção e pesquisa. É o que caracteriza as montadoras de veículos na atualidade, que concretamente “montam” as partes do veículo produzidas por diversas indústrias, porém a partir de regras e exigências da grande indústria. Ou seja, trata-se de um processo coordenado com um fim específico e com regras também específicas e predeterminadas.

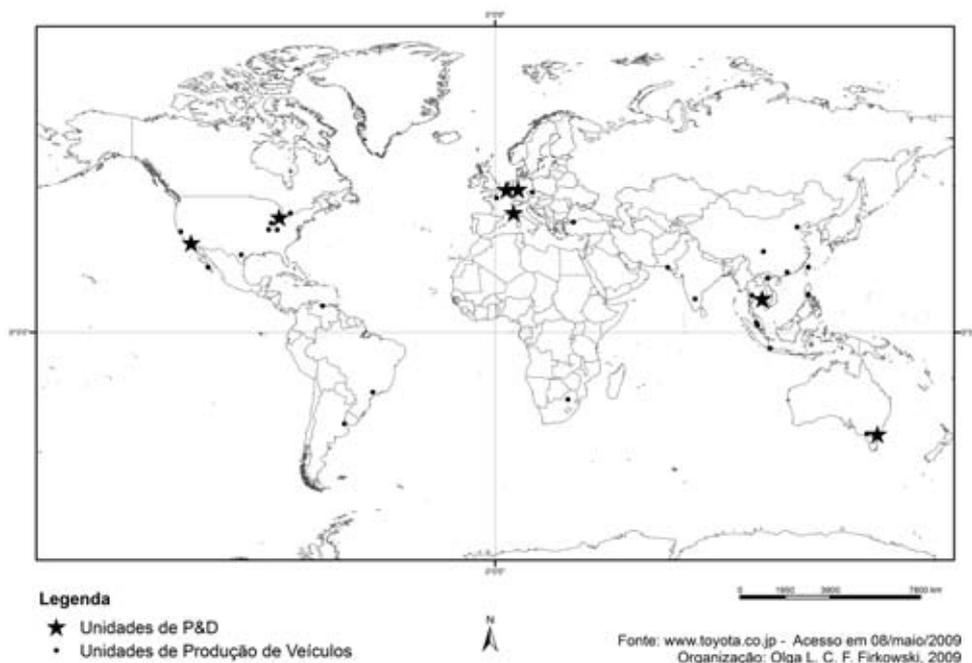
## **Indústria e espaço em transformação**

Tendo em vista a diversidade de atividades e as respectivas qualificações necessárias ao seu desenvolvimento, a indústria está distribuída no espaço mundial e mesmo em um país de acordo com tais necessidades. Ou seja, há atividades de gestão e direção concentradas

especialmente cada vez mais em grandes cidades, sobretudo nos países ditos centrais, a maioria correspondendo ao local mesmo de origem das grandes indústrias; há atividades de concepção, inovação e pesquisa cuja localização está associada à existência de mão-de-obra especializada e altamente qualificada, na proximidade de centros de pesquisa e universidades; há atividades banais, de produção padronizada, que podem estar localizadas em qualquer lugar, desde que possua as mínimas condições de infraestrutura e disponibilidade de mão-de-obra, muito mais do que sua especialização.

Pode-se comprovar isto com a observação do Mapa 1, que apresenta os locais de produção e os centros de pesquisa e desenvolvimento da multinacional japonesa Toyota, fabricante de automóveis.

No Mapa 1 é evidente a repartição da indústria de acordo com as “tarefas” mais complexas, demonstrando que enquanto a produção se *deslocaliza* pelo mundo, as atividades de pesquisa e desenvolvimento de produtos são cada vez mais concentradas, nesse caso, em apenas poucos “endereços”, com ênfase no Japão, Estados Unidos e Europa.



Mapa 01 – Distribuição dos centros de P&D e de produção da Toyota

A deslocalização pode ser compreendida como a dissociação entre lugar de produção e lugar de venda. Assim, embora um produto possa ser produzido na China, seu maior mercado consumidor pode estar nos Estados Unidos. A explicação para tal processo está na busca da diminuição dos custos de produção e no aumento da competitividade das empresas.

Inicialmente, o processo de deslocalização caracterizava apenas o setor industrial, mas hoje ele ocorre também em outros setores, como o terciário. Nesse caso, observamos, por exemplo, a dissociação entre os grandes mercados consumidores e os locais de implantação dos *call-centers* ou centrais de atendimento, que são centros integrados de contato entre empresas e consumidores, operacionalizando chamadas telefônicas ou via internet (por meio de *chat* ou de atendimento *on-line*), seja para apoio ao usuário, seja para centralizar reclamações ou mesmo vendas. A Índia, por exemplo, em virtude do baixo custo da mão-de-obra, atrai *call centers* de empresas britânicas e americanas, facilitadas, além do baixo custo da mão-de-obra, pelo domínio do idioma inglês. Enquanto o salário médio de um atendente de *call center* na Índia é de quatro mil dólares por ano, nos Estados Unidos é de vinte e cinco mil dólares por ano! São exemplos de empresas multinacionais com seus *call centers* instalados na Índia: IBM (produtos eletrônicos e computadores), American Express (cartão de crédito), British Airways (companhia aérea), HSBC (banco) e Dell Computers (computadores) (cf. SILVA NETO, 2005, p. 113-117).

No Brasil, certas empresas também praticam a deslocalização de suas atividades. É o caso da Grendene, indústria de calçados originária e tradicional do sul do Brasil, que, contudo, aproveitou-se de várias vantagens fiscais e implantou fábricas no nordeste do País, mais especificamente no Ceará, que não representa o principal mercado consumidor de seus produtos.

Situação parecida ocorreu com a indústria automobilística francesa Renault, que, ao mesmo tempo em que implantou sua unidade produtiva no Brasil, mais especificamente em São José dos Pinhais, município integrante da Região Metropolitana de Curitiba, mantém suas atividades de pesquisa e desenvolvimento centralizadas em seu Technocentro, na cidade de Guyancourt, a cerca de 30 km de Paris, onde emprega perto de 12 mil funcionários. Tal centro “reúne todas as competências e as tecnologias no coração da concepção de veículos Renault” ([www.renault.com/fr](http://www.renault.com/fr)).

O processo de deslocalização apontado anteriormente pode ser compreendido como a transferência de certas atividades industriais para os países subdesenvolvidos. Três objetivos podem ser desta-

cados como principais: 1) produzir para exportação; 2) substituir importações, produzindo internamente para abastecer o mercado interno e 3) aproveitar os custos mais baixos da mão-de-obra. Esse movimento de transferência, temporalmente situado entre os anos de 1970 e 1980, deu origem a uma Nova Divisão Internacional do Trabalho (NDIT) e fez emergir os NICs (*New Industrialising Countries*) ou NPIs (Novos Países Industrializados), abundantemente tratados na literatura sobre o tema.

Dentre os NPIs destacam-se aqueles localizados no sudeste asiático, como Taiwan, Hong Kong, Cingapura e Coreia do Sul, efetivamente os mais competitivos e os exemplos mais contundentes do processo, sobretudo em sua face de produzir para exportar. Porém, cabe ressaltar também a inserção do Brasil e México nesse contexto, cuja ênfase foi a substituição de importações. No caso brasileiro, o “milagre econômico” do final dos anos de 1960 e início de 1970 revela esse momento de acelerada implantação de multinacionais. Não menos importante foi também o deslocamento de indústrias poluidoras, cuja transferência se deu em razão da busca de países mais permissivos do ponto de vista da legislação ambiental.

Ainda nas últimas décadas do séc. XX, a introdução das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) promoveu importantes mudanças no âmbito das atividades produtivas, com repercussão direta na mão-de-obra ocupada. O perfil de trabalhador necessário mudou, sendo cada vez mais difícil o aproveitamento do trabalhador anterior ao novo processo produtivo.

As NTICs constituem-se no “conjunto de inovações provenientes dos progressos da informática e das transmissões, como a internet e suas diferentes aplicações, o telefone celular em suas sucessivas gerações etc.” (DUPUY, 2007, p. 138). Muito se tem discutido atualmente sobre o poder dessas novas tecnologias para alterar a vida das pessoas, diminuindo os deslocamentos físicos e aumentando os virtuais. Isso traria importantes repercussões também para o espaço geográfico, com a intensificação, por exemplo, do tele-trabalho, ou seja, das modalidades de trabalho desenvolvidas na própria casa do trabalhador, sem que ele precise se deslocar para uma empresa ou escritório. Nesse caso, o computador e a internet são elementos fundamentais para a viabilização dessa realidade.

Além do perfil do trabalhador, há mudanças importantes também no que diz respeito à sua organização, ou seja, os movimentos sindicais perdem a força e, ao invés do sindicato único, eles se fragmentam em uma série de sindicatos setorializados, cujo poder de

enfrentamento e oposição às decisões tomadas pelos patrões também não é mais o mesmo.

Como anteriormente afirmado, as atividades de produção consideradas “banais” passam a se deslocar pelo mundo em busca de lugares onde o custo da mão-de-obra seja mais baixo (ver Tabela 1). O exemplo mais cabal desse processo no âmbito da indústria é o das “maquiladoras” no México (Mapa 2).

A origem das *maquiladoras* está na adoção, em 1965, pelo governo mexicano, do Plano de Desenvolvimento do Norte. Inicialmente centrado sobre o estímulo do turismo, ele foi rapidamente transformado em um plano de desenvolvimento industrial da fronteira. [...] A estrutura industrial privilegiava naturalmente os ramos onde predominavam as tarefas não qualificadas: o têxtil e o vestuário, o eletrônico, a montagem de componentes, as peças simples do automóvel (MANZAGOL, 2006, p. 163).

Tal programa resultou num grande crescimento demográfico na zona de fronteira entre o México e os Estados Unidos e na atração de importantes investimentos americanos para o México, interessados nos privilégios aduaneiros e em outros benefícios.

**Tabela 1. Custo da mão-de-obra na indústria em países selecionados, em dólares por hora, incluindo encargos sociais.**

País	1990	1995	2001
Estados Unidos	14,9	17,2	20,3
Japão	12,8	23,8	19,6
Alemanha	*	30,3	22,9
Reino Unido	12,7	13,8	16,1
França	15,5	19,4	15,9
Itália	17,5	16,2	13,8
Espanha	11,4	12,8	10,9
Coreia	3,7	7,3	8,1
Hong Kong	3,2	4,9	6,0
Taiwan	3,9	5,9	5,7
China	*	*	0,4
Índia	*	*	0,3
Brasil	*	*	3,0
México	1,6	1,7	2,3

\* Dados não disponíveis.

Fonte: United States Department of Labor.

A expressão *maquiladoras* origina-se no fato de que a maioria das empresas instaladas no norte do México importa parte dos componentes dos Estados Unidos, valendo-se da isenção das tarifas de importação e da mão-de-obra barata, e depois exporta os produtos prontos para os Estados Unidos, com preços abaixo daqueles praticados pelas empresas que produzem em território americano. Contudo, as maquiladoras não são empresas exclusivamente americanas, embora estas predominem. Há também empresas de origem japonesa e europeia, que se aproveitam dessas condições favoráveis de produção.

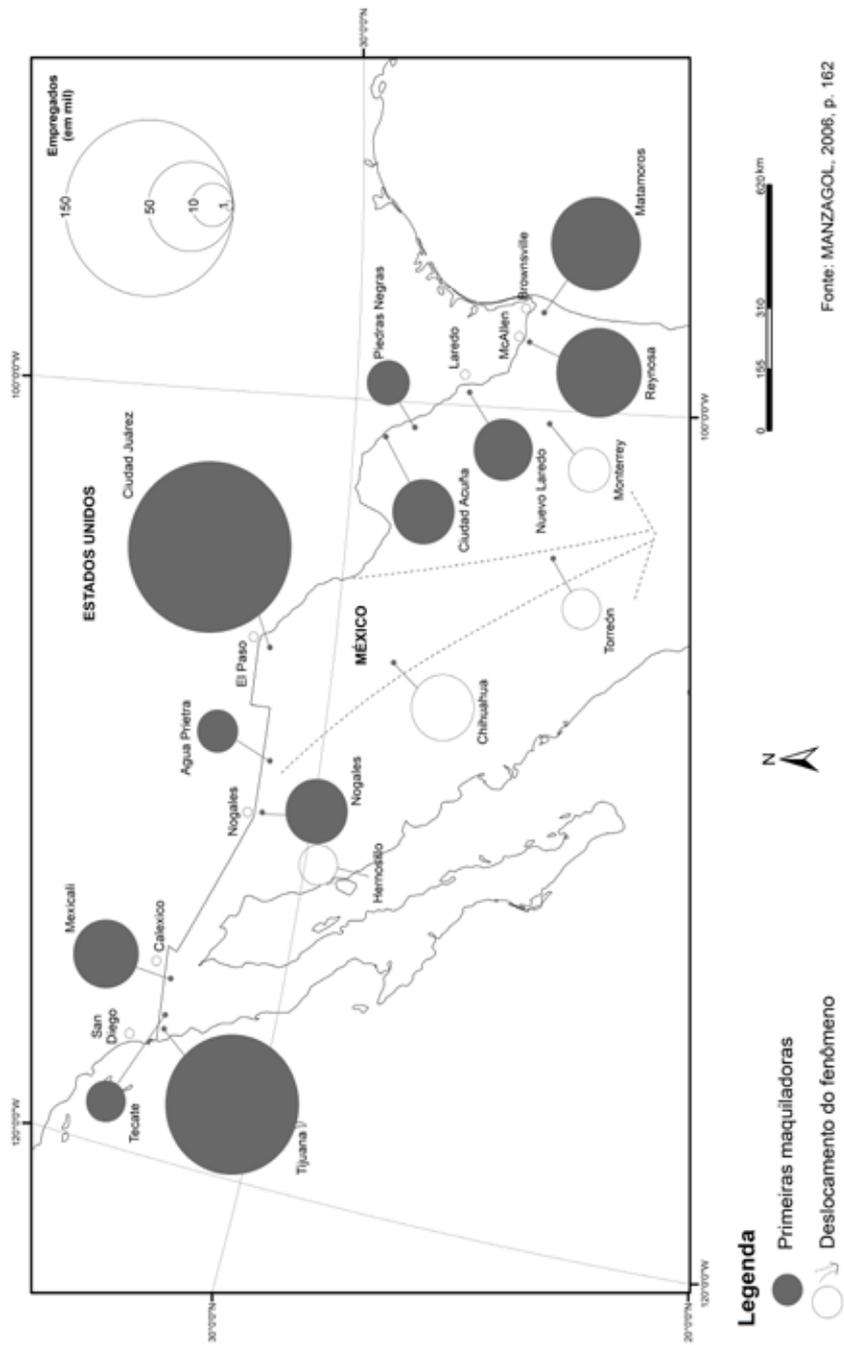
## **A compreensão teórica das transformações**

Parte das transformações apontadas anteriormente com repercussões diretas nas atividades econômicas, não apenas nas industriais, como naquelas relacionadas aos serviços e comércio e mesmo às atividades do campo, estão diretamente associadas a uma transformação mais ampla ocorrida no próprio sistema capitalista.

Tais transformações manifestam-se também na dimensão do espaço geográfico, seja em virtude da alteração na repartição das indústrias, das pessoas, do incremento das cidades, da rapidez com que as pessoas, bens e mercadorias se deslocam pelo espaço. Enfim, importantes e profundas alterações ocorreram no âmbito de nossas vidas e do espaço produzido pela sociedade. Poderíamos afirmar que a intensidade de certas transformações alterou de modo importante não apenas o modo de viver das pessoas (concentração em grandes cidades, novas atividades profissionais, novas formas de comunicação e deslocamento, novos hábitos de consumo etc.), mas também o modo de as empresas produzirem (redução dos estoques, utilização de trabalhadores polivalentes e não especializados numa só tarefa, variedade de produtos produzidos dependendo dos “gostos” dos clientes, empregados contratados por períodos definidos etc.).

Para melhor compreensão das mudanças ocorridas, é preciso salientar a passagem entre dois sistemas de produção distintos: do fordismo para o pós-fordismo ou acumulação flexível.

Flexibilidade passa a ser a palavra-chave do ideal da indústria – e do restante das atividades econômicas –, e se contrapõe à rigidez do fordismo. Para além da indústria, a flexibilidade alcança todos os setores de atividade e com ela mudanças importantes ocorrem no âmbito, por exemplo, das relações trabalhistas. Hoje é possível a contratação de trabalhadores por tempo definido, o que dá à indústria maior liberdade de contratação e dispensa de funcionários.



Fonte: MANZAGOL, 2006, p. 162

Mapa 02 – As maquiladoras na fronteira entre o México e os Estados Unidos. Fonte: MANZAGOL, 2006, p. 162)

Há modalidades alternativas de manutenção do trabalhador, como o banco de horas, as férias coletivas em razão de superprodução ou de enfraquecimento da demanda, dentre outras modalidades.

O sistema produtivo contemporâneo baseia-se na inovação; as indústrias de alta tecnologia demandam mão-de-obra qualificada e investem maciçamente em pesquisa e desenvolvimento (P&D). São exemplos desse tipo de indústria a aeroespacial, a de microeletrônica, a de biotecnologia e a de informática. À emergência da indústria de alta tecnologia corresponde uma reestruturação espacial, ou seja, enquanto as velhas regiões industriais pautadas pelas indústrias do período anterior entram em crise, novos espaços produtivos surgem.

O sistema de produção fordista predominou até os anos 1970, embora não se possa afirmar que ele tenha desaparecido. Na verdade, em algumas partes do planeta ele convive com o sistema flexível. O fordismo baseia-se na produção em massa e em série, o que resulta na produção de uma grande quantidade de produtos idênticos, na existência de grandes estoques, na especialização do trabalhador, treinado para realizar apenas uma tarefa, na qual ele se “especializa” por força da repetição.

Contudo, após os anos 1980, as novas exigências do mercado consumidor e a busca pelo enxugamento dos custos da produção para fazer frente às constantes crises do capitalismo resultaram numa nova forma de organização da produção, baseada em séries mais curtas de um mesmo produto e na inserção de recursos técnicos mais avançados no processo, substituindo a mão-de-obra convencional. Os métodos de organização do trabalho também se alteram. Ao invés do operário especializado numa única tarefa, agora é necessária a polivalência e o trabalho em equipe, muitas vezes constituindo “times” ou “células” responsáveis pela produção de uma etapa completa do produto. Desse modo, a ausência de um funcionário não acarreta descontinuidade da produção, posto que os demais estão preparados minimamente para suprir sua ausência. A preocupação com a qualidade também aumenta.

Para alguns autores, esse novo sistema é denominado toyotismo, pelo fato de alguns de seus princípios fundamentais terem sido concebidos no Japão, mais especificamente na indústria automobilística Toyota.

Esse processo de enxugamento da produção resultou na eliminação de tudo o que poderia ser dispensado, incluindo aí os estoques, na medida em que parte dos componentes é produzida na concepção *just in time*, ou seja, exatamente no momento em que tal componente será inserido na produção. Também ocorreu uma reestruturação no trabalho, como já indicado, havendo a dispensa

de parte dos empregados, cujas funções passaram a ser executadas por pessoas ou empresas terceirizadas ou subcontratadas. Trata-se de uma externalização de parte das tarefas anteriormente desenvolvidas pela própria indústria.

Na Tabela 2 pode-se observar as principais diferenças entre os dois sistemas produtivos e as alterações ocorridas para os mesmos elementos de análise: processo de produção e trabalho.

**Tabela 2. Diferenças entre o fordismo e o pós-fordismo quanto ao processo de produção e ao trabalho.**

Fordismo	Pós-fordismo
<b>Processo de produção</b>	
Produção de massa de produtos homogêneos	Produção em pequenos lotes
Uniformidade	Flexibilidade, variedade de produtos
Importância dos estoques	Estoques inexistentes
Teste de qualidade após o término do processo	Controle de qualidade no decorrer do processo de produção
Tempo perdido com produtos defeituosos	Redução do tempo perdido e otimização da produção
Produção comandada pelos recursos	Produção comandada pela demanda
Integração vertical e, às vezes, horizontal	Integração vertical dos subcontratados
Redução dos custos pelo controle dos salários	Aprendizagem pelo conhecimento integrado num planejamento de longo prazo
<b>Trabalho</b>	
Parcelização do trabalho	Trabalhadores efetuando tarefas múltiplas
Pagamento pelo produto	Pagamento pessoal com sistema de bônus
Alto grau de especialização das tarefas	Eliminação das atribuições específicas
Pouca formação	Formação contínua
Organização vertical do trabalho	Organização horizontal do trabalho
Pouca ou nenhuma responsabilidade dos trabalhadores	Busca de uma corresponsabilidade dos trabalhadores
Nenhuma estabilidade no emprego	Forte estabilidade para os trabalhadores do nó central, mas nenhuma estabilidade e más condições de trabalho para os trabalhadores temporários/ crescimento das atividades informais

Adaptado de Mérenne-Schoumacker (2002, p. 76).

## **Indústria, trabalho e espaço geográfico**

Retomam-se aqui as palavras que deram início ao capítulo, segundo as quais, embora o termo indústria seja o mesmo, a ele devemos acrescentar novos conteúdos. Tais “novos conteúdos” foram analisados sob o enfoque da transição entre dois sistemas

produtivos distintos, com a emergência do pós-fordismo. Esse sistema é influenciado cada vez mais pelos avanços tecnológicos, sobretudo no âmbito das NTICs; em seu interior emergem novas formas de trabalho e novas atividades, sobretudo aquelas decorrentes da *terceirização* e da *terciarização*.

Na perspectiva espacial, certos países do mundo concentram as atividades de ponta, relacionadas à pesquisa e ao desenvolvimento de produtos; outros se especializam em receber as indústrias banais, ou seja, de produtos tradicionais, para as quais o custo barato da mão-de-obra é fator determinante. A China é um bom exemplo dessa realidade, na medida em que desponta como o grande produtor de produtos consumidos no mundo todo e cuja produção só se viabiliza em razão dos baixos preços da mão-de-obra pagos nesse país.

Tal realidade reforça em países como o Brasil diversas dimensões de contradições: entre aqueles que produzem e consomem nos setores mais avançados e aqueles que consomem e produzem nos setores banais ou, como denominou Santos (1996), há em nossa sociedade uma distinção que não pode ser esquecida, entre o “tempo rápido” e o “tempo lento”. Ou seja, os homens e firmas do tempo rápido são aqueles que estão ligados aos segmentos mais modernos e avançados, integrantes da ordem global, e os homens e firmas do tempo lento são aqueles cujas vidas e atividades se desenvolvem à margem do primeiro e que são responsáveis pela viabilização de sua sobrevivência, seja por meio da autoconstrução, das favelas, do subemprego, da informalidade, dentre outros.

Assim, embora as NTICs influenciem decisivamente a criação de novas atividades; embora se discuta a necessidade de inclusão de um setor quaternário para classificar as atividades de ponta desenvolvidas em nosso tempo; embora a indústria esteja presente em grande parte dos países do mundo; nada disso contribui para que o espaço geográfico torne-se homogêneo, ou seja, torne-se parecido. Pelo contrário, as diferenças na indústria e no trabalho nesse início de século XXI apontam para a manutenção das diferenças – diferenças essas visíveis não apenas entre os países do mundo, mas, principalmente, nas cidades em que vivemos, onde persistem as disparidades entre pessoas e, por consequência, as disparidades espaciais.

Desse modo, o espaço deve ser entendido como uma dimensão da sociedade. Isso implica perceber que numa sociedade com profundos contrastes como a nossa, o espaço jamais poderia ser homogêneo.

O acesso às NTICs não é universal; as novas atividades e os novos postos de trabalho exigem competências específicas, não comuns a todas as pessoas. Dessa realidade emergem novas contradições e novas indagações, além de novas exclusões, como a digital.

## Sugestões de atividades

- Assistir ao documentário de Silvio Tendler, *Encontro com Milton Santos – ou o mundo global visto do lado de cá*, **90 min.**, **2006**, Caliban Produções Cinematográficas Ltda. Maiores informações no site <<http://www.academiabrasileiradecinema.com.br>>.
- Atividades de pesquisa de produtos industrializados e seus respectivos fabricantes são indicadas para tratar o tema da nova divisão internacional do trabalho e da deslocalização industrial. É possível o estabelecimento de grupos responsáveis por determinados segmentos de produtos, por exemplo, os de limpeza, higiene pessoal, alimentos, remédios, eletroeletrônicos, eletrodomésticos, veículos, dentre outros. Para além da marca do produto, o importante é anotar a empresa que *produz ou sob licença* de que empresa. Essas informações estão dispostas em letras pequenas na embalagem dos produtos, próximo ao local de fabricação. Conclusões importantes podem ser obtidas, desde aquela segundo a qual uma mesma empresa atua em diferentes segmentos de produtos, até o fato de que, independentemente do local onde a pesquisa está sendo realizada, certos produtos são originários de grandes transnacionais e produzidos também em pontos determinados do espaço.
- Para uma melhor compreensão dos setores da economia, pode-se sugerir uma pesquisa com familiares e vizinhos, buscando saber a ocupação de cada um e depois os classificando segundo os setores trabalhados. Também seria oportuna a realização de pesquisa sobre as transformações das profissões, listando as que desapareceram e outras que surgiram como efeito das NTICs. Dentre outras, as seguintes profissões desapareceram ou perderam importância: telefonista, datilógrafa, cobrador de ônibus (em locais com sistema de catraca eletrônica); e surgiram o *web designer*, o operador de telemarketing, o motoboy etc.

## Referências

- BARRET, Ch. et al. **Dictionnaire de géographie humaine**. Paris: Liris, 2000.
- DUPUY, G. **La fracture numérique**. Paris: Ellipses, 2007.
- FISCHER, A. Os efeitos geográficos das novas tecnologias. Abordagem geral. In: FIRKOWSKI, O. L. C. F.; SPOSITO, E. (Orgs.). **Indústria, ordenamento do território e transporte**: a contribuição de André Fischer. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- GHORRA-GOBIN, C. (Org.). **Dictionnaire des mondialisations**. Paris: Armand Colin, 2006.
- MANZAGOL, C. **La mondialisation**: données, mécanismes et enjeux. Paris: Armand Colin, 2006. p. 163-166.
- MERENNE-SCHOUMACKER, B. **La localisation des industries**: enjeux et dynamiques. Rennes: PUR, 2002.
- PUMAIN, D.; PAQUOT, T.; KLEINSCHMAGER, R. **Dictionnaire la ville et l'urbain**. Paris: Economica, 2006.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 258-261.
- SILVA NETO, J. B. **Call centers no Brasil**: um estudo sobre emprego, estratégias e exportações. 2005. 224 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Instituto de Economia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- SMALL, J.; WITHERICK, M. **Dicionário de geografia**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

## Sites consultados

- RENAULT. Disponível em: <[www.renault.com/fr](http://www.renault.com/fr)>. Acesso em: mai. 2009.
- UNITED STATES DEPARTMENT OF LABOR. Bureau of Labor Statistics. Disponível em: <[www.bls.gov](http://www.bls.gov)>. Acesso em: mai. 2009.

# Cidade, relações cidade-campo e metropolização

*Doralice Sátyro Maia\**

Um grande número de crianças brasileiras vive nas cidades. Outras moram no campo, mas sabem da existência da cidade, mesmo que nunca tenham ido a uma. Mas a cidade se faz presente no cotidiano das crianças brasileiras, seja como lugar de moradia, de vivência, seja em seu imaginário, como o lugar onde se compra, onde se tem médico, para onde foi um parente e para onde ir para continuar os estudos, ou ainda como o lugar que aparece nos telejornais e nas telenovelas. A cidade se faz presente inclusive nas brincadeiras das crianças. Nos momentos lúdicos, os nomes de cidades próximas ou distantes aparecem com bastante frequência. Mesmo vivendo no interior do Amazonas, da Paraíba ou do Rio Grande do Sul, desde muito cedo as crianças escutam falar de São Paulo e de Brasília. Nomes que a princípio pouco significam, mas que já integram o imaginário e se fazem presentes no cotidiano por meio das notícias e das conversas dos pais e/ou vizinhos. Da mesma forma, quando habitam nas cidades, mesmo que na primeira fase escolar ainda não saibam exatamente o que isto significa, elas identificam elementos fundamentais do espaço urbano: a rua, a praça, a escola, o bairro, o mercado. Portanto, compreender o que é a cidade, entender suas diferentes formas, paisagens e dinâmicas são objetivos fundamentais para a formação básica e, por conseguinte, para a construção

---

\* Professora doutora da Universidade Federal da Paraíba.

da cidadania. Desde os anos iniciais da vida escolar, os estudantes precisam apreender noções básicas que conduzem ao entendimento dessa configuração espacial que, como já dissemos, apresenta diversas formas e também complexidades. Assim, apresentamos alguns temas norteadores do conteúdo da disciplina Geografia para o ensino fundamental I. O objetivo é oferecer ao professor alguns esclarecimentos e informações sobre noções geográficas que tratam da cidade e da vida urbana.

## A cidade e a vida urbana

Ao estudarmos a história das civilizações, deparamo-nos com afirmativas de que a cidade existe desde a Antiguidade. Contudo, é importante assinalar que no mundo antigo, cidade e *urbe* não tinham o mesmo significado. Pois, conforme escreve Coulanges (1987, p. 138), a “cidade era a associação religiosa e política das famílias e das tribos; a *urbe*, o lugar de reunião, o domicílio e, sobretudo, o santuário desta sociedade”. É sabido que os gregos e os romanos construíram cidades que até hoje existem, como Atenas e Roma, só para citarmos algumas das principais. Desta forma, podemos, sim, dizer que desde então surgiram as cidades, mas para que elas existissem foram necessários avanços no conhecimento de técnicas agrícolas, de construções e também a necessidade de se viver de forma mais agrupada. Tais inovações possibilitaram que uma parte da população pudesse viver sem ter de produzir seus meios de sobrevivência, ou seja, sem ter de cultivar seus alimentos, produzir o linho e o algodão para confeccionar suas vestes; enfim, foi necessária uma primeira divisão do trabalho entre o campo e a cidade. Vale ainda ressaltar que as cidades, desde a Antiguidade, além de abrigarem governantes, o exército, os sacerdotes e os pensadores, eram habitadas por escravos e artesãos, portanto, nem todas as casas eram iguais; havia, sim, classes sociais diferentes e que também produziam habitações distintas. Além disso, as cidades eram sempre muradas para a proteção de seus habitantes. Foram ainda os romanos que começaram a desenhar projetos de cidades de forma mais ordenada, surgindo, desde então, o que passou a ser denominado plano xadrez ou quadriculado. Esta forma de construir cidades ainda hoje é bastante

utilizada, principalmente nas cidades planejadas, onde as quadras ou quarteirões são quadrados e entrecortados por ruas sempre retas. As praças também foram muito importantes para as cidades antigas, pois na sociedade grega serviam de local de discussões, de fórum democrático e também de lugar de troca, de mercado.

No período da Idade Média também existiam cidades. Por algum tempo se deu pouca importância às cidades medievais por elas não representarem o espaço principal do feudalismo ou do período medieval, pois eram os feudos, grandes extensões de terras rurais, que constituíam o lugar da produção deste período. No entanto, as cidades embora não tivessem a mesma importância e a mesma dimensão das cidades da Antiguidade não deixaram de existir. Permaneceram muradas, normalmente em forma circular, e suas ruas seguiam a topografia. Como as cidades estavam situadas preferencialmente em elevações, inclusive para dificultar a invasão, suas ruas eram tortuosas, não alinhadas, muitas vezes constituindo verdadeiros labirintos. Nas cidades medievais, com a dominação do cristianismo e particularmente da Igreja Católica, várias igrejas foram construídas. E era a Igreja que exercia o maior poder nestas cidades. Assim, em vez de vários templos religiosos, como existiam nas cidades da Antiguidade, na cidade medieval predominava a Igreja com toda a sua simbologia: figuras de santos e da via-crúcis foram temas sempre presentes nas pinturas desses templos. A praça, como bem nos fala Le Goff (1998, p. 10), “muda de estatuto. Nada mais de fórum! Não temos mais o lugar central em que os cidadãos se encontram, na ausência de instituição urbana comum: apaga-se este hábito de discutir em conjunto os negócios da cidade ou os negócios privados”. As reuniões e os encontros ocorriam no interior das igrejas. Vale acrescentar que a cidade da Idade Média constituía-se em um espaço fechado, cercado por uma muralha, abrigando torres, igrejas, casas, ruas que também eram caminhos e praças.

Na passagem para a sociedade capitalista, ainda no período conhecido como mercantilismo, as cidades, em especial os burgos, adquiriram maior dimensão, os muros ficaram cada vez mais afastados e o comércio impôs outra dinâmica. Esse período foi fundamental para o que se seguiu e que inaugurou a sociedade capitalista, tendo como marco temporal a Revolução Industrial. A

partir de então, com a instalação das indústrias e do sistema de transporte ferroviário, além do maior dinamismo da circulação das mercadorias entre os países por meio do transporte marítimo, as cidades receberam um contingente excepcional de pessoas advindas do campo, onde não mais conseguiam sobreviver em virtude da desestruturação da organização social antes vigente e da incorporação das terras comuns às grandes propriedades.

A intensa migração para as cidades, em especial para aquelas onde a indústria já se fazia presente, provocou um crescimento populacional antes nunca visto. Um maior número de pessoas passou a viver nas cidades sem estas estarem preparadas para abrigar tal contingente populacional. Os migrantes foram em busca de trabalho nas indústrias e passaram a viver em condições precárias, morando onde era possível. Engels, ao descrever a situação da classe trabalhadora na Inglaterra, retrata com bastante detalhe a situação das cidades inglesas por ele visitadas:

Depois de pisarmos, durante alguns dias, as pedras das ruas principais, de a custo termos aberto passagem através da multidão, das filas sem fim de carros e carroças, depois de termos visitado os “bairros de má reputação” desta metrópole, só então começamos a notar que estes londrinos tiveram que sacrificar a melhor parte de sua condição de homens para realizar todos estes milagres da civilização de que a cidade é fecunda, que mil forças que neles dormiam ficaram inativas e foram neutralizadas para que só algumas pudessem se desenvolver mais e fossem multiplicadas pela união com outras. Até a própria multidão das ruas tem, por si só, qualquer coisa de repugnante, que revolta a natureza humana. (ENGELS, 1985, p. 35).<sup>1</sup>

E descreve particularmente os bairros operários:

---

<sup>1</sup> Alerta-se para o fato de que a descrição remete-se ao século XIX e que, portanto, a palavra “carros” corresponde ao tipo de transporte utilizado na época, ainda conduzido por animais.

Todas as grandes cidades possuem um ou vários “bairros de má reputação” – onde se concentra a classe operária. [...]. Estes “bairros de má reputação” são organizados em toda a Inglaterra mais ou menos da mesma maneira, as piores casas na parte mais feia da cidade; a maior parte das vezes são construções de dois andares ou de um só, de tijolos, alinhadas em longas filas, se possível com porões habitados e quase sempre irregularmente construídas. [...]. Habitualmente, as próprias ruas não são planas nem pavimentadas; são sujas, cheias de detritos vegetais e animais, sem esgotos nem canais de escoamento, mas em contrapartida semeadas de charcos estagnados e fétidos. (ENGELS, 1985, p. 38).

A precariedade das cidades no período da Revolução Industrial e principalmente as condições das habitações dos trabalhadores são ressaltadas por vários autores. Surge neste período outra forma de vida social e também uma nova configuração espacial: a cidade industrial e também a cidade capitalista. Esta cidade já não terá as mesmas formas que as que a precederam; novos elementos aparecem, a exemplo da indústria, da estação de trens e dos grandes mercados. As ruas antes não pavimentadas, com entulhos, as casas muito próximas uma das outras, a falta de saneamento e a ausência de serviços de higiene vão favorecer o aparecimento de grandes epidemias. Tais problemas afetarão não somente a classe trabalhadora, mas também a classe dominante. De fato, são marcantes as grandes epidemias que atingem as cidades neste período e que por sua vez vão fomentar a propagação das ideias do higienismo associado ao conhecimento médico.

As medidas apresentadas vão determinar profundas transformações na morfologia das cidades: avenidas são abertas, casas são demolidas, grandes prédios são edificadas, as habitações dos trabalhadores são transferidas para áreas afastadas, prisões, hospitais e cemitérios também são construídos fora da cidade, lagoas e áreas alagadiças são aterradas. Esta nova concepção de cidade que se instaura inicialmente em Londres e Paris propaga-se pelo mundo, dando à cidade, uma nova feição: a da cidade moderna. É esta nova imagem da cidade que passa a ser a grande inspiração dos governantes e da elite das cidades europeias e também das

brasileiras. Assim, foram determinadas normas que modificaram profundamente as cidades, concebidas pelos movimentos higienista e da Modernidade.

A Modernidade vai se estabelecendo no mundo e tem como lócus principal a cidade. É nesta configuração espacial que inicialmente vão se realizar as instalações dos equipamentos modernos: a indústria, a ferrovia, o maquinário, a iluminação pública, o telégrafo, os edifícios modernos, as largas avenidas etc.<sup>2</sup>

Todo esse turbilhão de pessoas, construções e inovações transformam a cidade e, por conseguinte, a vida social nela existente. Surge então a “sociedade urbana”, definida por Lefebvre como aquela que nasce com a industrialização e que continua em “gestação” (LEFEBVRE, 1999, p. 18). Ainda segundo o referido autor, “o crescimento da produção industrial superpõe-se ao crescimento das trocas comerciais e as multiplica” (Idem, p. 26). Por conseguinte, a realidade urbana transforma as relações de produção passando a ser o processo determinante. Desta forma, para Lefebvre, o *urbano* não é uma realidade acabada, mas uma “virtualidade iluminadora” (Idem, p. 28).

Mas então qual a diferença entre os conceitos de cidade e de urbano? Muito embora os dicionários definam o urbano como “o referente ou relativo à cidade”, seu conceito é mais amplo. Na verdade, se quisermos sintetizar em poucas palavras, a cidade diz respeito ao concreto, à forma, já o urbano corresponde ao abstrato, ao conteúdo, ao que dá vida e sentido à cidade. Por conseguinte, a vida urbana é que se instaura a partir da constituição da cidade moderna. Portanto, nem todos os espaços denominados ou classificados como cidades apresentam de fato uma vida urbana. Retomaremos em seguida os conceitos de cidade e de urbano.

## **A diversidade da urbanização brasileira: metrópoles, cidades médias e cidades pequenas**

No Brasil, em virtude de uma determinação administrativa, confunde-se o conceito de cidade com o que a divisão territorial

---

<sup>2</sup> Sabe-se que a indústria se instala inicialmente no campo, mas é na cidade que ela vai se desenvolver completamente. É importante registrar que no século XIX ocorrem também grandes transformações no campo, desde a extinção das terras comuns, o estabelecimento da propriedade privada, a introdução do maquinário agrícola e ainda as alterações nas relações de trabalho.

brasileira classifica enquanto tal, pois cidade, no Brasil, é sede de município. Tal designação torna mais difícil separar um significado do outro. Contudo, é preciso, desde o primeiro contato com a terminologia, possibilitar que o aluno dos anos iniciais do ensino fundamental conheça alguns elementos que servirão para seu discernimento. Trata-se, portanto, de construir, de preparar o estudante para esse entendimento. E como iniciar este processo? Nada mais evidente do que começar pela realidade em que vive a criança ou mesmo o estudante do ensino fundamental. E essa realidade se apresenta de forma bastante diversa: há o aluno que vive na metrópole, o que mora no campo e estuda em uma cidade próxima, há os alunos que residem nos milhares de cidades pequenas e ainda aqueles que vivem em espaços chamados de cidades, mas que pouco apresentam de vida urbana. Retornamos ao início: a diversidade do quadro urbano brasileiro.

O quadro urbano brasileiro é profundamente diverso, diversidade esta que se dá pelas diferenças de tamanho da área urbana, do número de habitantes, da dinâmica econômica, política e cultural, enfim, pelo conjunto de elementos e caracterizações que constituem as cidades brasileiras. Tal disparidade parece ser acentuada pelo fato de as estatísticas oficiais e análises tomarem por base o que se denomina quadro urbano brasileiro, ou seja, o conjunto de cidades do território brasileiro, que por sua vez corresponde ao conjunto das sedes dos municípios. Desta forma, se as diversidades e mesmo as desigualdades produzidas pelas contradições da sociedade capitalista se fazem presentes no mundo como um todo, no Brasil elas se revelam mais fortemente e são retratadas nos estudos de rede urbana. Aqui apontamos um conceito que poderá começar a ser trabalhado já nos anos iniciais do ensino fundamental: o de rede urbana. O conceito de rede urbana é classicamente trabalhado pela geografia urbana. Na geografia brasileira, um dos autores que se destacam na abordagem da rede urbana é Roberto Lobato Correa. Segundo o referido autor,

Em termos genéricos a rede urbana constitui-se no conjunto de centros urbanos funcionalmente articulados entre si. É, portanto, um tipo particular de rede na qual os vértices

ou nós são diferentes núcleos de povoamento dotados de funções urbanas, e os caminhos ou ligações os diversos fluxos entre esses centros. (CORRÊA, 1997, p. 93).

Como ilustração para essa diversidade, retomaremos da memória um percurso já por nós vivenciado: o início deste roteiro é no Amazonas, mais exatamente da cidade de Novo Airão, saindo daí de barco e chegando a Manaus, AM. De Manaus parte-se de avião e vai-se direto para Brasília. De Brasília embarca-se em outro voo que vai para Recife e depois João Pessoa. Chegando a João Pessoa toma-se um ônibus e vai-se seguindo pela BR 230 até o extremo oeste da Paraíba, passando por Campina Grande, Patos, Pombal e, finalmente, chegando a Cajazeiras, PB. Note-se que ao se anunciar o trajeto acima – que poderia ser substituído por qualquer outro – priorizou-se os principais centros urbanos, ou os pólos principais da rede urbana, com exceção dos pontos de saída e de chegada. A respeito da rede urbana é importante assinalarmos que ela se configura quando são estabelecidos meios de interligação entre as cidades. Portanto, se em um primeiro momento a rede urbana é estabelecida a partir dos meios de transporte, com o desenvolvimento das técnicas, as redes podem ser configuradas com outros meios de comunicação. No exemplo acima, a rede urbana é assinalada a partir dos meios de transporte.<sup>3</sup>

É bom lembrar, porém, que entre os dois núcleos citados existem várias outras localidades quase todas também denominadas cidades, mas que pouca atenção chamam na paisagem, a não ser quando se sente o barulho no asfalto que antecipa as chamadas lombadas.<sup>4</sup> Estas cidades são assim intituladas por mérito administrativo, e não por apresentarem características ou mesmo dinâmicas próprias de uma cidade enquanto lócus da vida urbana.

Algumas terminologias merecem atenção, a exemplo de metrópole. Comumente se ouve falar em metrópole. Para se entender

---

<sup>3</sup> Para um melhor entendimento sobre a rede urbana, ver CORRÊA, Roberto Lobato. A rede urbana. São Paulo: Ática, 1989.

<sup>4</sup> Refiro-me ao redutor de velocidade que se apresenta nas estradas brasileiras acompanhando as placas de início e final do perímetro urbano. Outras denominações são utilizadas, dependendo da região: saliência, obstáculo, ondulação e redutor de velocidade.

seu significado da forma mais simples possível, Marcelo Lopes de Souza escreve:

Se uma das cidades que formam uma aglomeração urbana crescer e se destacar demais, apresentando-se como uma cidade grande e com uma área de influência econômica, pelo menos, regional, então não se está mais diante de uma simples aglomeração, mas de uma metrópole.<sup>5</sup> (SOUZA, 2003, p. 33).

No Brasil, atualmente se confunde metrópole com região ou área metropolitana. A região ou área metropolitana possui uma função administrativa e por isso é oficialmente criada, a princípio pelo governo federal por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e mais recentemente pelos governos estaduais. Em 1970 foram criadas nove regiões metropolitanas: São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Curitiba, Recife, Porto Alegre, Brasília, Belém. Contudo, outros estudos foram realizados posteriormente e definidas novas regiões metropolitanas, inclusive em cidades que não possuem uma influência tão forte, nacional ou regionalmente, muitas vezes por se encontrarem muito próximas a uma metrópole. Exemplos disso são Natal e João Pessoa, no Nordeste, e Florianópolis, no Sul, que mesmo sendo capitais de estado, suas influências dão-se, sobretudo, para o interior do próprio estado ou para alguns municípios dos estados vizinhos.

Se no princípio e em meados do século XX a diversidade, a fragmentação ou mesmo a “deformidade” urbana brasileira já era destacada, ainda que do ponto de vista de sua dinâmica, estrutura ou mesmo do tamanho populacional, a partir dos anos 1980, diante da aceleração do processo de urbanização, mostra-se mais acentuada. É o que revela Milton Santos ao analisar a urbanização brasileira. O autor, nos anos 1990, diz que “a urbanização brasileira se tornou praticamente generalizada a partir do terceiro terço do século XX,

---

<sup>5</sup> A aglomeração urbana corresponde à “união” de duas ou mais cidades, não exatamente no sentido de expansão física, mas quando se denotam relações cotidianas entre elas, a exemplo do forte fluxo de trabalhadores, de ligações telefônicas, transações comerciais, entre outras.

evolução quase contemporânea da fase atual de macrourbanização e metropolização”. (SANTOS, 1993, p. 9). Destaca também a “atenuação relativa das macrocefalias”, uma vez que “além das cidades milionárias desenvolvem-se cidades intermediárias ao lado de cidades locais, todas, porém, adotando um modelo geográfico de crescimento espraiado, com um tamanho desmesurado que é causa da especulação” (Idem). Ainda sobre o processo de urbanização brasileiro, o referido autor chama atenção para o fato de que no final do século XX, “o processo brasileiro de urbanização revela uma crescente associação com o da pobreza, cujo lócus passa a ser, cada vez mais, a cidade, sobretudo a grande cidade” (Idem, p. 10).

Somente para ilustrar a diversidade do quadro urbano brasileiro, segundo os dados do IBGE (2000), doze municípios apresentam mais de um milhão de habitantes: Manaus, Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Brasília, Goiânia, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba, Porto Alegre. Em contraste com essas grandes concentrações populacionais, em vários estados federativos existem municípios com mil a 2 mil habitantes, a exemplo de Santa Cruz da Esperança, no estado de São Paulo, com 1.707 habitantes e Paravi, na Paraíba, com 1.245 habitantes (IBGE, 2000).

Do exposto, vale elucidar as diferenças entre o que se denomina cidade no Brasil, para que não se associe simplesmente à sede de município, uma vez que, como demonstramos acima, seu significado é mais amplo e não necessariamente corresponde ao que os organismos oficiais e os interesses políticos denominam.

### **A relação cidade-campo: o trabalho no campo e o trabalho na cidade**

Após discorrermos sobre os significados dos conceitos de cidade e de urbano e de termos demonstrado a diversidade da realidade urbana brasileira, é preciso tratar de um tema decorrente: a relação cidade-campo. Sabe-se que com a instituição da clássica divisão do trabalho originando, inclusive, o que se entende por urbano ou mesmo sociedade urbana, o campo não se resume à configuração espacial onde se desenvolvem as atividades agropecuárias ou o chamado setor primário da economia, e nem a cidade se configura

unicamente por abrigar o trabalho comercial, de serviços e industrial. Apesar de tais atribuições continuarem demarcando as diferenças básicas entre um e outro, as relações entre cidade e campo tornaram-se mais complexas.

Sabe-se que com a expansão da indústria moderna, o campo se destitui cada vez mais das atividades não agrícolas e com o avanço tecnológico e a disseminação do processo de urbanização, a agricultura se industrializa, havendo o que muitos consideram urbanização do campo, como bem explica Neil Smith (1988). De fato, já não se pode falar em uma cidade depender de um campo que a cerca e nem da existência de dois modos distintos de organização espacial. A era urbana<sup>6</sup> aparece na expansão da cidade sobre o campo, no crescente despojamento dos hábitos e costumes rurais e na própria industrialização da agricultura.

Contudo, essa urbanização do campo não se faz de forma homogênea. Existe uma tendência neste sentido, mas em seu movimento de concretização, ao mesmo tempo em que se dilui a antítese campo-cidade, ora surgem espaços “comandados pela cidade”, ora surgem espaços “subordinados ao campo”. Esta aparente tendência à urbanização da sociedade põe em xeque as delimitações. Onde termina o campo e começa a cidade? A vida urbana não diz respeito apenas à cidade, mas também ao campo. Porém esta é uma tendência, não significando que o inverso tenha sido abolido. Caminha-se para uma homogeneização sem, contudo, perder-se as heterogeneidades já existentes e ainda criando outras novas.

Há ainda que se alertar para o fato de que normalmente se associa o campo ao lugar da natureza, do bucólico, mas também da tradição e do atraso. Já a cidade é associada, por um lado, ao barulho, ao movimento, à poluição e, por outro, à modernidade e ao progresso. Há nesta comum associação um escamoteamento das duas realidades. Como bem alertou Raymond William, em seu livro *O*

---

6 Segundo Lefebvre (1991, p. 106), a era urbana, ou o que também denomina de sociedade urbana, ainda nem começou, tratando-se de uma utopia: “Ainda um caminho se abre, o da sociedade urbana e do humano como obra nessa sociedade que seria obra e não produto”. O conceito de sociedade urbana, para Lefebvre, não se resume à urbanização, mas envolve também a conquista do direito à cidade.

*campo e a cidade* (1989), este contraste tão retratado nas pinturas, nos poemas e, acrescentaríamos, nos livros didáticos, encobre sobremaneira o trabalho rural e as relações de propriedade. Um bom recurso didático para se trabalhar a relação cidade-campo, particularmente nas séries iniciais, é a literatura infantil. O livro *A ratinha do campo e a ratinha da cidade*, de Irami B. Silva e Erdna Perugine Nahum (1999), expressa algumas das diferenças entre estas duas espacialidades e, embora reproduza a usual associação do campo com a natureza e com a tranquilidade e da cidade com o moderno, também alerta, para o fato de que o lugar do moderno e da abundância, ou seja, a cidade, é também o lugar do perigo e da não tranquilidade; enquanto o campo, apesar de ser o lugar da vida pacata, sem os artifícios da vida moderna, permite maior tranquilidade. O texto, portanto, permite que o professor conduza a discussão sobre a relação entre cidade e campo podendo, inclusive, estimular os alunos a expressarem mais sobre suas vivências.

### **A tecnologia no campo e o trabalhador na cidade; habitantes da cidade e trabalhadores no campo**

Em *Urbanização brasileira*, Milton Santos explicita as transformações ocorridas nas denominadas cidades ainda dependentes do campo. À medida que

o campo se moderniza, requerendo máquinas, implementos, componentes, insumos materiais e intelectuais indispensáveis à produção, ao crédito, à administração pública e privada, o mecanismo territorial da oferta e da demanda de bens e serviços tende a ser substancialmente diferente da fase precedente” (SANTOS, 1993, p. 50).

Tem-se, portanto, a passagem da predominância de um consumo consumptivo para um cada vez mais expressivo consumo produtivo. Por conseguinte, continua o autor:

As cidades locais mudam de conteúdo. Antes, eram as cidades dos notáveis, hoje se transformam em cidades econômicas. A cidade dos notáveis, onde as personalidades

notáveis eram o padre, o tabelião, a professora primária, o juiz, o promotor, o telegrafista, cede lugar à cidade econômica, onde são imprescindíveis o agrônomo (que antes vivia nas capitais), o veterinário, o bancário, o piloto agrícola, o especialista em adubos, o responsável pelos comércios especializados. (Idem, p. 51).

Contudo, nem todas as cidades “pequenas” ou mesmo “médias”, se recorrermos a estas denominações escalares mais usuais, despontam com a incorporação do capital produtivo, com o aumento dos serviços informacionais e dos aparatos tecnológicos modernos. Assim, esclarece o autor acima mencionado,

Nas zonas onde a divisão do trabalho é menos densa, em vez de especializações urbanas, há acumulação de funções numa mesma cidade e, conseqüentemente, as localidades do mesmo nível, incluindo as cidades médias, são mais distantes umas das outras. Este é, por exemplo, o caso geral do Nordeste brasileiro. (Idem, p. 53).

No território brasileiro, a realidade acima destacada por Milton Santos mostra-se bastante evidente quando observamos a rede urbana de áreas diferentes. Podemos dar o exemplo do estado de São Paulo, onde se visualizam várias cidades consideradas médias, a exemplo de Presidente Prudente, Marília e São José do Rio Preto (apesar de terem populações e dinâmicas diferentes), e de alguns estados como Paraíba e Rio Grande do Norte, onde se destacam as capitais João Pessoa e Natal, respectivamente, e outras cidades que se mostram com características de centros regionais ou mesmo de cidade média: Campina Grande, PB, e Mossoró, RN.

Assim, a depender da intensificação da divisão do trabalho e mesmo da concentração de capital, as relações entre cidade e campo aparecem de forma bastante distinta do que foi classicamente definido. Isto é, encontram-se trabalhadores do campo habitando nas cidades e também habitantes do campo trabalhando nas cidades. Nos municípios onde se encontram a agricultura científica e o trabalho no campo bastante “tecnificado”, as cidades tendem a receber grandes alterações em virtude, principalmente, da chegada de pessoal

qualificado, maior número de agências bancárias, estabelecimentos comerciais voltados para a produção agropecuária com tecnologia avançada etc. Este é o exemplo das cidades de Barreiras, na Bahia, e de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul.

Milton Santos e Maria Laura Silveira (2003) analisam as transformações das cidades em virtude da injeção da agricultura científica e do agronegócio. Os autores denominam essas cidades de “cidades do campo” e atribuem sua gradativa importância ao papel que desempenham como pontes entre o global e o local. As cidades passam a se especializar na oferta de serviços e bens necessários à produção regional. Continuam:

Uma das tarefas da cidade no campo modernizado é, pois, a oferta de informação – imediata e próxima – a uma atividade agrícola que, nos dias atuais, já não pode ser feita sem esse insumo, tornado indispensável. Às vezes a cidade é produtora dessa informação, o que é o caso, por exemplo, das aglomerações onde há instituições de ensino e de pesquisa pura e aplicada. Todavia, na maior parte dos casos, cabe somente à cidade transferir para o mundo agrícola informações especializadas, selecionadas pelos interessados em sua difusão. (Idem, p. 281).

Assim, as “cidades do campo” são aquelas que atendem às demandas do campo modernizado, como Rondonópolis e Lucas do Rio Verde, no Mato Grosso. Por conseguinte:

A produção urbana daí resultante é formada, de um lado, por agricultores que são urbano-residentes e por pessoas empenhadas em permitir a vida de relação. De um modo geral, tais localidades reúnem atividades e profissões tradicionais e novas, abrigando também formas de burguesia e de classes médias tradicionais e modernas. (SANTOS; SILVEIRA, 2003, p. 282.).

Ainda com relação às cidades que estão associadas às atividades agropecuárias com grande inserção de capital, há que se considerar,

em algumas localidades, a presença de um expressivo número de trabalhadores expulsos do campo e que passaram a habitar a cidade, mas trabalhando temporariamente na atividade agropecuária. Podemos citar como exemplo os trabalhadores que moram normalmente nas periferias das cidades próximas às grandes usinas de álcool e açúcar. São os já tão conhecidos trabalhadores da cana, também denominados boias-frias. São migrantes do campo circunvizinho ou de regiões e cidades distantes. Como trabalham em culturas temporárias, seu trabalho também é temporário, muitas vezes obrigando-os a migrar para outra área de produção em épocas alternadas.

Há, porém, que revelar ainda outra realidade, a das cidades pequenas ou das localidades denominadas cidades, mas que apresentam pouca ou quase nenhuma dinâmica econômica, que não conseguem nem mesmo desempenhar uma centralidade em uma microrregião. Há, de fato, um grande número de cidades que pouco apresentam de inovações e mesmo de capacidade de suprir a população do próprio município com a oferta de serviços e produtos necessários. Estes núcleos estariam mais próximos à categoria de “povoado” do que de cidade. Nestas localidades – e, vale acrescentar, não somente nelas – encontram-se nos bairros ou mesmo nas ruas algumas atividades tipicamente rurais: vacarias, hortas, estábulos, quintais com pequenas criações etc. Tais manifestações também compõem a realidade vivida por muitos dos estudantes do ensino fundamental. A depender de onde vive, esse aluno tem percepções e leituras distintas do que é a cidade, do que é o trabalho nela. Um olhar mais atento do professor poderá revelar ao aluno outra realidade da cidade onde vive: vacas pastando nos terrenos vazios, cavalos nos canteiros das avenidas, carroças puxadas por animais, venda de leite *in natura* ou ainda galinhas em praças públicas. Essas são imagens de muitas cidades brasileiras e que denominamos “campo na cidade”.<sup>7</sup>

Outra manifestação bastante comum nas cidades brasileiras é a realização das feiras onde se pode identificar o encontro de pessoas do campo com pessoas da cidade e que representam um importante elemento de análise no estudo de geografia dos anos iniciais.

---

<sup>7</sup> Para melhor conhecimento sobre essa realidade, ver MAIA (1994) e (2000).

## A feira, a rua, o bairro e a casa: elementos da estrutura e da dinâmica urbana

### *A feira: local de encontro entre o campo e a cidade*

A feira, também conhecida por “feira livre”, está presente nas cidades, desde as metrópoles às mais locais, com pouca expressão no quadro urbano. Evidentemente, o sentido, a importância, a dimensão e também a localização da feira nas cidades são bastante variáveis. Por mais diversificado que possa ser seu significado, a feira é local de abastecimento, mas também de reunião, de encontro e sua periodicidade pode ser semanal, mensal ou anual, dependendo do tipo de feira de que se trate: feira-mercado, feira-franca, feira-exposição.

Outro destaque que podemos fazer é o papel desempenhado pelas feiras na formação de cidades. Em outras palavras, a feira constitui-se em um elemento das cidades desde a Antiguidade, permanecendo no período medieval e fortalecendo-se enquanto mercado na cidade moderna. No Brasil, desde o período colonial, as feiras caracterizaram o surgimento de algumas povoações e simbolizaram pontos de convergência de população em locais escassamente povoados. Mott (1979), ao estudar as feiras rurais no Brasil, ressalta sua existência tão-somente na região Nordeste e enumera alguns fatores como justificativa: estrutura socioeconômica, composição populacional, densidade demográfica e facilidades de comunicação. No que diz respeito às feiras das cidades, Pazera Júnior afirma que sua função no contexto do comércio urbano pode variar desde “o abastecimento da população circum-adjacente até a de praça atacadista e exportadora” (PAZERA JÚNIOR, 1995, p. 81). Além disso, a feira caracteriza-se por negociar tanto produtos rurais como manufaturas.

O que nos interessa aqui são as feiras semanais que ocorrem nas cidades, sendo comum acontecerem nas grandes cidades ou mesmo nas metrópoles em dias alternados, nos diferentes bairros, e nas pequenas cidades em um dia especial, tendo como principal objetivo o abastecimento destas localidades. Elegemos particularmente as feiras das pequenas e médias cidades interioranas por sua importância na dinâmica da cidade e por estarem estas localidades mais intimamente relacionadas com o campo ou, em outras palavras, por apresentarem uma dinâmica na qual o urbano e o rural se confundem.

As feiras das cidades do interior do Nordeste brasileiro têm uma especificidade. Destacam-se não só como pontos de comercialização, mas também por seu caráter de reunião de pessoas. É o que acontece principalmente com as feiras das cidades sertanejas que se distinguem das que ocorrem nas capitais, pois além de constituírem um “aglomerado ruidoso” do “vozerio de criaturas em locomoção desordenada”, elas permitem que o “sertanejo perdido entre as distâncias, ilhado pela precariedade dos meios de transporte”, entre em contato com o mundo que o rodeia (LEITE, 1975, p. 176).

Entretanto, com o processo de globalização e com a maior circulação das mercadorias internacionais, as feiras também sofreram grandes alterações. Hoje, as famosas feiras das cidades de Caruaru, PE, e Campina Grande, PB, continuam existindo, porém já não possuem aquela mesma imponência. Mesmo assim, ainda é bastante comum as feiras semanais das cidades do interior do Nordeste ocorrerem aos sábados, domingos ou segundas-feiras, e para elas converge grande número de pessoas do meio rural de localidades menores, além dos próprios habitantes daquela cidade.

No dia de feira, as cidades acordam de forma diferente, pois ela é toda movimento. São feirantes que chegam com suas mercadorias em carroças, caminhões e camionetas; são homens que armam suas barracas, cavaleiros que aportam na cidade e amarram seus cavalos no entorno da feira. De longe, escuta-se o vozerio e as conversas animadas. É o dia do encontro na cidade. Para os que vivem nessas cidades, é o dia de abastecer a casa; para os comerciantes, é um dia em que se vende mais e para muitos moradores e trabalhadores do campo é dia de ir à cidade, seja para vender seus produtos, para comprar os necessários, mas também para ir ao médico, resolver negócios e também colocar a conversa em dia. Dia de feira é dia de mercado e também de encontro.

A distribuição das barracas nas feiras dá-se cada vez mais a partir de uma setorialização, às vezes informal, outras vezes por determinação das prefeituras locais. Em uma rua, as barracas com verduras, frutas e hortaliças; em outra, as que vendem cereais, estes normalmente dentro de sacos de algodão com os canecos de flandre para medir a quantidade desejada pelos clientes; ainda em outra rua, as barracas com as roupas que vêm principalmente de Paulista,

em Pernambuco, grande centro produtor, ou do Ceará. Em meio a algumas barracas encontram-se ainda utensílios domésticos – pás de flandre, colheres de pau e espelhos com adornos em madeira – no chão sobre sacos ou sobre as bancas (Figura 1). Poucos são também produtores. Estes vão corresponder principalmente aos vendedores de hortaliças e verduras. São bancas pequenas que oferecem principalmente as poucas verduras produzidas nas pequenas propriedades rurais do município, em especial coentro, cenoura e alface (Figura 2). Há que se acrescentar a constatação de alguns produtos artesanais, como bonecos de pano, colheres de pau e, em algumas feiras, os utensílios de barro (argila) e/ou couro.



Figura 1. Banca na feira de Campina Grande, com uma variedade de utensílios domésticos

Foto: Doralice Maia, 2001

Assim, a feira constitui-se em um importante elemento para o estudo da geografia e também para a compreensão do que é cidade desde o ensino fundamental. Conhecer a feira, observar seu movimento, a distribuição das mercadorias, a disposição das barracas e dos produtos conduzem a uma série de questões que ampliam o conhecimento do conteúdo geográfico: a comercialização, a origem



Figura 2. Banca na Feira de Campina Grande, com frutas e verduras  
Foto: Sales, 2008

dos produtos agrícolas e também os industrializados, a relação com a produção local, a origem dos comerciantes e dos consumidores, o lugar do encontro, entre outros.

### *Habitar na cidade: as diferenças entre bairros, ruas e casas*

O estudo da cidade permite perceber e também compreender as desigualdades socioespaciais, particularmente quando se analisa a habitação. As ruas, as praças, os bairros, o centro, os estabelecimentos comerciais, as casas, os edifícios, os hospitais, as escolas, os terrenos, os vazios urbanos, o solo urbano são elementos que compõem a estrutura interna da cidade. Todos esses elementos, bem como a própria vida urbana, são constantemente modificados, produzidos e reproduzidos, pois o espaço urbano é socialmente produzido e está em permanente transformação. A primeira aproximação da criança com a noção de espaço dá-se a partir da casa, da sala de aula, da escola e ainda da rua. Portanto, a primeira constatação possível, e que toda criança chega naturalmente, é que existem diferentes tipos de casas, de moradias: casas de alvenaria,

casas de taipa, apartamentos em edifícios altos, apartamentos em edifícios iguais e agrupados, casas semelhantes em uma determinada área, casas de madeira, casas de palha, algumas casas cercadas ou muradas e ainda as que nem são chamadas de casas, mas, sim, de barracos. Da mesma forma, a rua apresenta-se à criança desde os seus primeiros contatos com o mundo, quando ocorre, inclusive, uma das primeiras noções de diferenciação espacial: a casa e a rua. A rua significa passear, ir para algum lugar, para a igreja, para a praça ou, a depender do bairro e da cidade, para o lugar de encontro e de brincadeiras e, em outros, de violência e insegurança. Essas desigualdades são facilmente perceptíveis na cidade. Por meio de um exercício de leitura de paisagem, estimula-se a apreensão dos conceitos de cidade, de paisagem, de bairro e de rua. Este exercício pode ser realizado, inclusive, na própria rua da escola, não necessitando maiores deslocamentos. Mas, para fomentar uma melhor apreensão das desigualdades socioespaciais, o professor também poderá utilizar fotografias ou cartões postais da cidade onde vive ou de outras cidades brasileiras. Este recurso viabiliza também o exercício da observação e da leitura da paisagem<sup>8</sup>, bem como a apreensão das contradições inerentes à cidade.

De simples caminhos mal traçados a largas avenidas, a rua continua sendo uma expressão do espaço urbano. Assim, se por um lado a rua “é um alinhado de fachadas, por onde se anda”, ou “caminho público ladeado à direita e à esquerda de casas, paredes ou muros no interior das povoações”<sup>9</sup> ou ainda, “via pública para circulação urbana, total ou parcialmente ladeada de casas”<sup>10</sup>, é também “fator de vida das cidades”<sup>11</sup>. No processo de urbanização, segundo Meyer (1993), encontram-se várias formas de ruas: ruas-caminho, que são aquelas abertas a partir da necessidade de interligar diferentes lugares; ruas do código de postura, que já surgiram ou sofreram alterações a partir das determinações da Câmara Municipal; rua local, utilizada predominantemente pelos moradores do bairro; a avenida-palco ou avenida-cenário, abertas para simbolizar a modernidade, por isso são largas e arborizadas; ruas operárias, construídas nas

<sup>8</sup> Sobre o exercício da leitura da paisagem, ver MAIA, 2002, p. 57-72.

<sup>9</sup> Dicionário Caldas Aulete, 1942 apud MARX, 1999, p. 102.

<sup>10</sup> Dicionário Aurélio – Século XXI – Aurélio Eletrônico - Versão 3.0.

<sup>11</sup> RIO, João do. A alma encantadora das ruas. Rio de Janeiro: Simões, 1951.

vilas operárias, correspondendo, portanto, às dos bairros industriais da primeira industrialização e que associam a fábrica à moradia do operário industrial; as avenidas perimetrais, “que partiam rumo aos bairros”, modelo bastante utilizado pelos urbanistas europeus da segunda metade do século XIX; as vias expressas, construídas para o trânsito rápido dos automóveis; as ruas protegidas e guardadas no interior dos condomínios fechados; as ruas anônimas ou ruas precárias, que surgem com os loteamentos abertos em áreas periféricas; e ainda as ruas carentes das favelas, abertas pela ocupação dos moradores à medida que constroem suas habitações. Sobre estas duas formas de ruas, explica Regina Meyer:

Tanto no beco escuro, tortuoso, íngreme e inundável da favela como na rua anônima dos loteamentos periféricos, a precariedade é o traço comum. Em ambas faltam os elementos mínimos para que as funções urbanas cotidianas apoiadas no espaço público e coletivo possam manifestar-se. Da localização não demarcada na cidade a uma placa designando Rua A, casa 3 ou Rua 13, casa 2 fundos, há uma evidente conquista. O endereço é a possibilidade de existência urbana, de inserção, de comunicação. (MEYER, 1993, p. 23).



Figura 3. Imagens da Favela da Feirinha, na cidade de João Pessoa, com detalhes das ruas precárias e casa de taipa. Foto: Luciana Araújo (ARAÚJO, 2006)

Acrescenta-se que a rua, a cidade e a vida urbana são, por sua vez, conteúdos do ensino básico, mais exatamente das disciplinas História, Geografia, Ciências e Literatura, mas cabe principalmente à Geografia proporcionar condições para que o aluno se reconheça como sujeito participante do processo de construção da cidade. É a partir do domínio de alguns conhecimentos básicos que se inicia a formação da cidadania. E o direito à cidade significa, de fato, o exercício da cidadania, como bem escreveu Lana Cavalcanti

A defesa do direito à cidade para todos os seus habitantes parte do entendimento de que a produção de seu espaço é feita com a participação desses habitantes, obedecendo a suas particularidades e diferenças (CAVALCANTI, 2002, p. 49).

De fato, a cidadania se aprende e a escola não pode abster-se do papel de formar cidadãos. O conteúdo da disciplina Geografia a ser trabalhado na primeira fase do ensino fundamental sem dúvida permite que ideias, conceitos, princípios, direitos e noções básicas essenciais para a formação da cidadania sejam trabalhados. Entre os conteúdos destacam-se aqui, a cidade, o urbano e as relações entre cidade e campo. A partir do exposto, o professor do ensino fundamental I poderá explorar melhor os fundamentos para a aprendizagem do ser cidadão e do direito à cidade, que significa, como bem expressou Milton Santos, “obter da sociedade aqueles bens e serviços mínimos, sem os quais a existência não é digna” (SANTOS, 1987, p. 129).

A aprendizagem do ser cidadão e do significado do direito à cidade pode e deve ser iniciada no começo da vida escolar, inclusive a partir da leitura de textos da literatura infantil como *A cidade enterrada*, de Valéria Belém, ou ainda *Brincando com ímãs na cidade*, de Graham Wise. Como já afirmado anteriormente, a leitura da cidade ocorre muito espontaneamente e precisa ser explorada, daí a importância da manifestação do cotidiano da vida do aluno, seja pela fala, escrita ou por meio de desenhos e pinturas. As leituras feitas a partir de sua vida revelam a diversidade e as contradições do espaço citadino e, portanto, precisam ser examinadas e ressaltadas para que se forme um ser cidadão e para que no futuro a população brasileira possa exercer plenamente o “direito à cidade”.

## Referências bibliográficas

- ARAÚJO, L. M. de. **A produção do espaço intra-urbano e as ocupações irregulares no Conjunto Mangabeira, João Pessoa, PB.** 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- BELÉM, V. **A cidade enterrada.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.
- CORRÊA, R. L. **Trajetórias geográficas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A rede urbana.** São Paulo: Ática, 1989.
- COULANGES, F. **A cidade antiga.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** São Paulo: Global, 1985.
- LE GOFF, J. **Por amor às cidades.** São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.
- LEFEBVRE, H. **A revolução urbana.** Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LEITE, F. B. Feiras do sertão nordestino. In: IBGE. **Tipos e aspectos do Brasil.** 10. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1975.
- MAIA, D. S. **O campo na cidade: necessidade e desejo.** Estudo sobre subespaços rurais na cidade de João Pessoa-PB. 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- \_\_\_\_\_. A leitura da paisagem no ensino da cidade. **Geografia & Ensino,** Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 57-72, jan.-dez. 2002.
- \_\_\_\_\_. Repensando as cidades médias na Paraíba: um debate sobre as pequenas e médias cidades. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 6., 2004, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2004. Disponível em: <<http://www.igeo.uerj.br/VICBG-2004/Eixo1/e1%20321.htm>>. Acesso em: 27/08/2010
- \_\_\_\_\_. **Tempos lentos na cidade: permanências e transformações dos costumes rurais na cidade de João Pessoa-PB.** 2000. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MARX, M. **Cidade no Brasil em que termos?** São Paulo: Studio Nobel, 1999.
- MEYER, R. M. P. O papel da rua na urbanização paulistana. **Cadernos de História de São Paulo,** São Paulo, Museu Paulista da Universidade de São Paulo, n. 2, jan.-dez. 1993.
- MOTT, L. R. B. Estrutura e função das feiras rurais do Nordeste do Brasil: o caso da feira de Brejo Grande, Sergipe. **Cadernos do Centro de Estudos Rurais e Urbanos.** São Paulo, Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1ª série. n. 12. 1979.
- PAZERA JÚNIOR, E. O papel das cidades na comercialização da produção agropecuária. **Revista Paraibana de Geografia,** João Pessoa, Departamento de Geociências, n. 1, jun. 1995.
- RIO, J. do. **A alma encantadora das ruas.** Rio de Janeiro: Simões, 1951.
- SANTOS, M. **Espaço e sociedade.** Petrópolis: Vozes, 1982.

\_\_\_\_\_. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Nobel, 1987.

\_\_\_\_\_. **A urbanização brasileira.** São Paulo: Hucitec, 1993.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI.** Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2003.

SILVA, I. B.; NAHUM, E. **A ratinha do campo e a ratinha da cidade.** São Paulo: Scipione, 1999.

SMITH, N. **Desenvolvimento desigual.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

SOUZA, M. L. de. **ABC do desenvolvimento urbano.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

STEELE, P.; NOON, S. **Una ciutat al llarg del temps: um passeig històric d'una ciutat: d'antiga colònia a gran metropoli.** Barcelona: Art Blume, 2007.

WILLIAM, R. **O campo e a cidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WISE, G. **Brincando com ímãs na cidade.** São Paulo: Girassol Brasil Edições, 2007.

# Campo, relações campo-cidade e luta pela terra

*Gláucio Jose Marafon\**

## **Introdução**

A análise das atuais transformações no campo brasileiro é fundamental, pois o campo, além de desempenhar as funções tradicionais de fornecer mão-de-obra e matérias-primas para a cidade e consumir produtos oriundos dela, abriga, cada vez mais, atividades não agrícolas, como a produção industrial e os serviços associados às atividades de turismo que valorizam as áreas com aspectos naturais. Há que se destacar o contínuo processo de migração da cidade para o campo, pois as pessoas buscam sua inserção no mercado de trabalho e uma melhor qualidade de vida. O campo, além de ser o local da produção agropecuária, transforma-se em um espaço no qual inúmeras atividades não agrícolas ocorrem, como o trabalho de caseiros, diaristas, jardineiros etc.

O espaço rural torna-se fortemente marcado pelo conteúdo de técnica e capital, representado pelos complexos agroindustriais e pelo agronegócio, que correspondem ao espaço de produção agrícola, o qual é fruto da revolução verde, da modernização e da industrialização da agricultura. Neste contexto, o espaço rural de produção familiar é fortemente marcado pelas atividades não agrícolas, que valorizam o patrimônio natural e histórico. Como o espaço da produção familiar não apresenta uma modernização nos

---

\* Professor doutor do Instituto de Geografia UERJ.

mesmos moldes do agronegócio, ainda existem áreas preservadas relacionadas à natureza e ao processo de ocupação (vegetação, rios, monumentos históricos etc.), além de possibilitarem a prática de uma agricultura pautada nos princípios da agroecologia. A valorização desses aspectos possibilita a prática de atividades não agrícolas nessas áreas. Essas práticas constituem uma produção alternativa ao modelo dominante do agronegócio, cujo objetivo é construir novas bases agroecológicas e sustentáveis que incentivem o fluxo de pessoas oriundas da cidade, sejam turistas ou residentes, em busca de tranquilidade e qualidade de vida.

Configuram-se, então, novas relações entre o campo e a cidade, com novas qualidades e impressão de marcas fortes na paisagem. Além da produção agrícola e da industrialização, temos hoje novas atividades que devem ser identificadas para caracterizar o campo e suas relações com a cidade. A presença de uma enorme diversidade de atividades encontradas no campo decorre da ação dos pequenos produtores, que contribuem de forma significativa para a produção de alimentos e que, de forma criativa, traçam suas estratégias para sobreviver. No campo também há muitos sujeitos sociais, como os grandes proprietários, os assalariados, os pequenos proprietários, os parceiros, os trabalhadores volantes, os sem-terra e a sua luta pelo acesso à terra. Tais sujeitos materializam no espaço rural, com seu trabalho, uma ampla diversidade de objetos, elementos e situações que tornam o campo um espaço bastante complexo.

Soma-se a essa complexidade de situações a presença de pessoas oriundas da cidade, que muitas vezes desempenham outras atividades que não a agrícola.

Esse crescimento de atividades não agrícolas é decorrente do desenvolvimento tecnológico representado pela melhoria e expansão das vias de comunicação, como estradas, telefonia e meios de transporte. Surgem, portanto, novas relações campo-cidade, alterando a vida e o trabalho, influenciando, inclusive, a atuação dos movimentos sociais do campo que lutam pelo acesso à terra no País.

Assim, mostramos a complexidade do espaço rural decorrente das profundas transformações ocorridas recentemente e sua subordinação aos interesses da cidade, buscando compreender essas relações e como os movimentos sociais presentes no campo estabelecem estratégias, em suas relações com o Estado, para que um maior número de trabalhadores rurais passe à condição de produtores

rurais. Propomos, neste ensaio, desvendar algumas características presentes no espaço rural brasileiro e como foram alteradas as relações entre campo e cidade.

## **Espaço rural: um espaço complexo e híbrido**

Inicialmente, é importante assinalar a dificuldade que encontramos hoje para trabalhar e precisar a noção do que seria o espaço rural, e isso pode ser constatado no grande número de trabalhos que procuram refletir sobre as relações campo-cidade no Brasil contemporâneo. Muitas vezes, esses trabalhos geram polêmicas em virtude, sobretudo, de uma abordagem restrita à legislação que determina o que é urbano no Brasil. São as municipalidades, por meio da lei municipal, que na realidade determinam seu perímetro urbano, conseqüentemente, o espaço rural surge por exclusão. Assim, tudo o que não é urbano é considerado rural. Todavia, devemos pensar o espaço rural com sua complexidade atual em um mundo globalizado, que apresenta uma perspectiva transescalar (local, regional, nacional e internacional) dos fenômenos e, em virtude das conquistas tecnológicas cada vez mais intensas, com significativas transformações no território. O papel da ciência e da informação é significativo para entender também o setor agropecuário na atualidade. Pensar o espaço rural requer uma reflexão consistente, a partir da Geografia e de seus conceitos fundamentais, aliada a um conhecimento empírico da realidade (o papel dos trabalhos de campo em geografia). Isso requer pensar com rigor teórico-metodológico as transformações que estão em curso no espaço rural brasileiro.

Nesse sentido, precisamos, em primeiro lugar, explicitar o que entendemos por espaço rural a fim de balizarmos as discussões sobre as transformações em curso no campo brasileiro, fortemente marcado pelo agronegócio de bases modernas e biotecnológicas e pela produção familiar, com sua enorme gama de variações no território brasileiro, seja pelos níveis tecnológicos diferenciados, pelas estratégias de sobrevivência para a permanência no campo ou pela força dos movimentos sociais na luta pelo acesso à terra.

Diante do exposto, perguntamo-nos qual é a imagem que nos vem à mente quando pensamos em espaço rural, espaço de produção agrícola e pecuária, florestas, campos, espaço de turismo, de segunda residência, áreas menos modernas ou mais modernas? Quais os problemas associados ao espaço rural?

Michel Woods (2005) sinaliza a existência de quatro amplas abordagens utilizadas para caracterizar o espaço rural. A primeira delas remete à descrição, para a distinção geográfica entre áreas urbanas e rurais, baseando-se nas características socioespaciais, expressas por meio de dados estatísticos; a segunda está atrelada aos aspectos socioculturais e procura identificar os territórios rurais por meio de tais características, distinguindo entre os aspectos das sociedades urbanas e rurais; a terceira considera o rural como local, ou seja, como as estruturas locais interagem com os processos econômicos e sociais globais; e, por fim, o rural é tomado como representação social, privilegiando, na abordagem, os símbolos, ou seja, os sinais e imagens pessoais que surgem quando os indivíduos pensam sobre o rural. A ruralidade aparece como um estado de espírito, como uma identificação com o espaço rural. O rural não está apenas associado às estatísticas, mas é caracterizado pelas pessoas que nele vivem e pelo modo como elas se sentem habitando nesse espaço.

Dessa forma, o rural emerge como um espaço híbrido, que apresenta um complexo jogo de inter-relações com agentes naturais e sociais e uma grande diversidade e dinamismo. No campo, são inúmeras as interações espaciais e redes geográficas formadas pelas empresas que integram os complexos agroindustriais, compostos por atores heterogêneos, como empresas, produtores rurais, turistas. Esses atores encontram-se associados a uma gama variada de caminhos, sobretudo com a valorização do patrimônio natural, histórico ou cultural.

Se admitirmos a possibilidade, no período atual, do hibridismo para a caracterização do espaço rural, devemos tentar elencar algumas de suas características. De acordo com Kayser (1996), Diry (2004), Woods (2005), Ferrão (2000), o espaço rural apresenta baixa densidade populacional, predomínio da atividade agrosilvopastoril (produção agropecuária e florestal), modo de vida de seus habitantes caracterizado pelo pertencimento às coletividades e uma identidade fortemente marcada pela cultura camponesa. Porém, essas não são as únicas características presentes nesse espaço; há também as atividades não agrícolas e ligadas à indústria, comércio e serviços próximas às aglomerações urbanas.

Nesta reflexão também devemos ponderar sobre o papel do meio natural, o papel da técnica, da herança histórica e da tradição e sobre o papel das grandes corporações, que articulam o local e o

global. É necessário também analisar quais são suas funções e como agem as grandes empresas, nos níveis global e local, e como suas estratégias globais são estabelecidas localmente.

Concordamos com Jean (2007) quando afirma que, na atualidade, o espaço rural não se reduz unicamente à atividade agrícola. A agricultura não corresponde ao foco estruturante do espaço rural, pois este apresenta novas relações, como o crescimento do contingente populacional em busca de vantagens comparativas, seja por meio de empregos não agrícolas (vinculados ao setor industrial ou de serviços), seja na busca de espaços residenciais. Assim, o espaço rural de uma função predominantemente agrícola passa a apresentar outras funções. Para Jean, assistimos ao renascimento do rural e de suas várias funções, fato que ocorre também no espaço rural brasileiro.

Destarte, como caracterizar o espaço rural brasileiro em suas múltiplas funções? Com atividades agrícolas e não agrícolas? Podemos iniciar caracterizando o campo brasileiro a partir de suas grandes marcas, como os complexos agroindustriais, a produção familiar, a luta pela terra e o modo como se estabelecem as relações com a cidade.

A expansão dos complexos agroindustriais (CAIs) ocorreu em virtude da incorporação de vastas extensões de terra, no caso da soja e das cadeias produtivas de origem histórica, como o café, o algodão, a pecuária bovina, com a utilização de tecnologia de mecanização da produção, prioritariamente voltada para a exportação. Os complexos agroindustriais são formados a partir da introdução da lógica capitalista no campo, capaz de transformar a produção agrícola em agronegócio (industrialização da agricultura). Foram incorporados ao processo produtivo, tratores, colheitadeiras, produtos químicos e sementes selecionadas, cuja produção foi orientada para uma demanda de origem urbana e industrial. Esse é o caso da produção de soja, laranja, café, cana-de-açúcar, entre outros produtos.

As noções de complexo agroindustrial, em suas conexões e interações espaciais, formam uma rede que possibilita a produção em bases modernas, pois, na atualidade, as empresas estabelecem conexões no território, de forma a atuarem em todas as áreas de produção e comercialização dos produtos agrícolas. Nesse processo de expansão dos complexos agroindustriais no território brasileiro não podemos esquecer o papel do Estado, fundamental para o financiamento da produção de pesquisa e para a implantação de

uma logística no território, que permite a realização e circulação da produção. A noção de complexo agroindustrial estimula a integração campo-cidade, pois os setores econômicos compõem um único complexo, reorientando a divisão territorial do trabalho.

De acordo com Rua et al.,

O fundamental é lembrar que a agricultura está oligopolizada nos CAIs e que mesmo uma pequena produção pouco tecnificada necessita, de alguma maneira, de crédito (bancários ou particulares) para assegurar a manutenção da produção familiar e, dessa maneira, acabar por se integrar aos CAIs, pois, além da dependência financeira, depende de mecanismos de comercialização, assistência etc. [...] A constituição dos CAIs e a industrialização da agricultura passam a definir o ritmo da produção, as formas técnicas de produzir e as relações sociais que passam a vigorar no campo brasileiro. (1993, p.111).

Assim, a produção agrícola brasileira, beneficiada pelas linhas de crédito, destinada, principalmente, ao mercado externo e integrada às grandes empresas internacionais, foi-se expandindo e ocupando grandes áreas de terra, uma forma imposta de gestão de produção e comercialização de alimentos em escala mundial, conforme afirma Achkar (2007).

Entretanto, além da produção moderna e integrada aos mercados globalizados, temos também a presença expressiva da produção de base familiar no meio rural brasileiro. Na busca de sua reprodução e sobrevivência, a produção familiar tem apresentado características como o trabalho em tempo parcial, em face da diminuição da jornada de trabalho (favorecida pela incorporação de tecnologias de produção), ou seja, há liberação de membros da família para exercerem outras atividades, agrícolas e não agrícolas, complementando assim a renda familiar. Esse fenômeno é denominado pluriatividade. Ele se expandiu, entre outros fatores, em virtude da revalorização do mundo rural nas atividades associadas aos setores industriais e de serviços, que passaram a absorver, em suas atividades, trabalhadores oriundos de unidades de produção familiar. Acredita-se hoje que a pluriatividade pode elevar a renda no meio rural, diversificar as fontes de renda, contribuir para a geração de empregos, reduzir a migração campo-cidade.

Entre as atividades não agrícolas presentes no campo na atualidade, merecem destaque as atividades turísticas, pela proliferação de áreas de lazer no meio rural.

O desenvolvimento de atividades turísticas no espaço rural está associado ao processo de urbanização e ao transbordamento do espaço urbano para o espaço rural (GRAZIANO DA SILVA, 1998). Para esse autor, “novas” formas de ocupação passaram a proliferar no campo. Entre elas, moradias de segunda residência; atividades de conservação; áreas de lazer (hotéis-fazenda, fazenda-hotéis, pesque-pagues etc.). Destaca-se, nesse contexto, um conjunto de profissões tidas como urbanas (trabalhadores domésticos, mecânicos, secretárias etc.). Essas “novas” atividades demandaram um número crescente de pessoas para dar sustentação à expansão das atividades associadas aos setores secundários (etapas da produção industrial) e terciárias (atividades turísticas) no espaço rural, o que possibilitou que os membros das famílias, liberados das atividades rotineiras da exploração agrícola, pudessem ocupar as vagas geradas na expansão do turismo rural.

Para Rua (2007), o espaço rural vem sendo percebido, há algum tempo, como terra mercadoria capaz de gerar outras mercadorias. Surgem novas territorialidades resultantes da interação campo-cidade. Essa hibridez está presente nas diversas formas de ocupação que encontramos no campo e está associada às atividades rurais. Ainda segundo o autor, duas vertentes da teoria social crítica analisam as relações entre o urbano e o rural. Uma procura trabalhar com a noção de urbanização do rural, com a incorporação do rural ao urbano, associada à ideia de um *continuum*, ou seja, haveria graus distintos de urbanização do território. Outra, que postula a urbanização no rural e entende a manutenção de especificidades no espaço rural, mesmo com a “impactação” do urbano.

Essas reflexões servem para pensar a relação campo-cidade, uma vez que legalmente a regulamentação do que é urbano no País está atrelada à legislação. Conforme mostram Correa, Correa e Gerardi (2001), o poder de decisão sobre o que é urbano reside na esfera municipal, que, muitas vezes, impõe aos moradores do campo a cobrança de IPTU.

Nesse sentido, concordamos com Ferrão (2000) ao sinalizar que, na atualidade, devemos levar em consideração que o espaço rural não é somente agrícola. Rompe-se de modo deliberado e explícito

com dois elementos secularmente associados ao rural: sua função principal não é mais, necessariamente, a produção de alimentos e nem a atividade predominante é a agrícola, reforçando assim a noção de hibridez do espaço rural. A dimensão não agrícola vem aumentando, muitas vezes associada à noção de patrimônio, com a renaturalização da paisagem. Enfatiza-se a preservação e a proteção da natureza, valoriza-se a busca da autenticidade dos elementos paisagísticos locais, a conservação e a proteção dos patrimônios históricos e culturais, o resgate da memória e da identidade. Dessa forma, há a mercantilização das paisagens, com a consequente expansão das atividades de turismo e de lazer.

Assim, nós, que aprofundamos nossas investigações pelo viés do espaço rural, devemos pensar o espaço rural brasileiro como híbrido, com múltiplas funções, com a presença dos complexos agroindustriais, da produção familiar, das atividades não agrícolas, de agricultores e não agricultores, que interagem e criam conexões e interações espaciais. Esses sujeitos participam de redes complexas e imprimem uma marca ao espaço rural.

As fronteiras entre o urbano e o rural ficam cada vez mais difusas e complementares. O grande desafio é investigar e contribuir com o debate sobre as transformações socioespaciais em curso no campo brasileiro. Um dos temas mais relevantes na questão agrária brasileira hoje corresponde à luta pela terra, às estratégias adotadas pelos movimentos sociais e sua expressão territorial no espaço rural, pois representam um grande contingente de trabalhadores rurais, residentes, posseiros, meeiros, por vezes provenientes do meio urbano, que ao receber um pedaço de terra tornam-se pequenos produtores rurais sujeitos à mesma realidade da produção familiar no Brasil. A luta pelo acesso à terra é antiga e desdobra-se em conflitos.

### **A luta pela terra**

Os conflitos no campo brasileiro não são uma novidade do momento em que vivemos; são expressões do processo de ocupação e desenvolvimento do País. Os conflitos sociais apresentam como característica singular o uso da violência, com elevado número de assassinatos ocorridos no meio rural, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1. Comparação dos conflitos no campo 1997 – 2006

Ano	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Ocorrências de Conflito	195	152	277	174	366	495	659	752	777	761
Ocupações	463	599	593	390	194	184	391	496	437	384
Acampamentos					65	64	285	150	90	67
Conflitos Terra	658	751	870	564	625	743	1.335	1.398	1.304	1.212
Assassinatos	29	38	27	20	29	43	71	37	38	35
Pessoas Envolvidas	477.105	662.590	536.220	439.805	419.165	425.780	1.127.205	965.710	803.850	703.250
Hectares	3.034.706	4.060.181	3.683.020	1.864.002	2.214.930	3.066.436	3.831.405	5.069.399	11.487.072	5.051.348

Fonte: Setor de Documentação da Secretaria Nacional da CPT

Os assentamentos e acampamentos são as principais formas materializadas da luta pelo direito à terra no Brasil. As ocupações tornaram-se um importante meio de luta pela reforma agrária e aparecem como alternativa para pressionar o Estado, atraindo a opinião pública. Famílias inteiras são convocadas, sem qualquer tipo de associação formal com o movimento; a participação pode começar em qualquer momento e envolver pessoas das mais diferentes origens e percursos.

A questão agrária, que gira em torno das atividades agrícolas, hoje se destaca na sociedade brasileira pelos frequentes conflitos no campo e também pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), cujos integrantes assumiram o papel de atores principais na reivindicação de uma efetiva reforma agrária no País. Há muito se estabeleceu a reforma agrária como meta dos diferentes governos que passaram pelo cenário político brasileiro. Entretanto, os projetos de reforma agrária, que no Brasil assumem a forma de assentamentos rurais, são efetivamente implantados somente após intensa reivindicação dos movimentos sociais, que se utilizam dos conflitos como estratégia de luta para acelerar a implementação de novos assentamentos (SILVA, 2001). Segundo Fernandes (2005, p. 10), quanto mais assentamentos o governo implanta, mais a luta pela terra se espacializa e territorializa, pois “por meio desses processos, os camponeses se (re)criam”.

Até o presente momento, o Brasil não vivenciou um processo de reforma agrária efetiva em virtude da influência das classes dominantes, que sempre souberam conduzir e interferir no poder político, e da repressão policial-militar, que, não respeitando as próprias leis, enquadra criminalmente e alija socialmente os movimentos e organizações sociais do campo. O que se apresenta no campo brasileiro, atualmente, é uma política populista que vem sempre a reboque das ocupações de terras pelos trabalhadores rurais sem-terra e que sequer foi implantada, conforme o previsto, esvaindo-se pela pressão política em favor dos interesses das classes dominantes.

Diante deste quadro assombroso, Carvalho afirma que

nos governos FHC e Lula essa tendência à desigualdade social no campo foi fortalecida pelo apoio irrestrito à expansão do agronegócio burguês sob a hegemonia do capital

multinacional independentemente de suas consequências negativas sociais, ambientais e de capitulação com relação à soberania nacional. Seria inadequado, portanto, se falar de reforma agrária no Brasil, mesmo sob a opção conservadora. Menos ainda no Governo Lula. (2005, p. 03).

A forte pressão exercida pelas elites brasileiras fica evidenciada, na política governamental de Lula, pela instituição de ministérios distintos para a agricultura e para o desenvolvimento agrário. De um lado, temos o Ministério da Agricultura, representante do grande complexo agroindustrial brasileiro, e, de outro, o Ministério do Desenvolvimento Agrário, que deveria defender os interesses dos pequenos agricultores e dos sem-terra. Destarte, Rua (2006, p. 03) deixa claro que não é necessário lembrar a importância que tem sido atribuída, tão desigualmente, a esses ministérios, sendo o primeiro política e economicamente uma das sustentações do governo. O segundo mantém-se politicamente relevante graças aos movimentos sociais no campo, mas, economicamente, é apenas objeto de políticas compensatórias que podem atuar, até mesmo, como retardadoras do projeto de reforma agrária, que, em princípio, justificaria sua existência. Assim, o meio rural tem sido percebido na política oficial brasileira apenas como agrícola (ligado à produção), com privilégios para a agricultura de exportação em detrimento da pequena produção, que fica à margem desse processo.

Para Ariovaldo Oliveira (2006, p. 7), é necessário distinguir os atos governamentais praticados pelo Incra e que resultam em estatísticas da reforma agrária em quatro classificações:

1. **reordenação fundiária:** refere-se aos casos de substituição e/ou reconhecimento de famílias presentes nos assentamentos já existentes para garantir seu acesso às políticas públicas;
2. **regularização fundiária:** refere-se ao reconhecimento do direito das famílias (populações tradicionais, extrativistas, ribeirinhas, pescadores, posseiros etc.) já existentes nas áreas objeto da ação (flonas, resex, agroextrativistas, desenvolvimento social, fundo de pastos etc.);
3. **reassentamento fundiário de famílias atingidas por barragens:** referente aos proprietários com direitos adquiridos em decorrência de grandes obras de barragens e linhas de

transmissão de energia realizadas pelo Estado e/ou empresas concessionárias e/ou privadas;

4. **reforma agrária:** refere-se somente aos assentamentos decorrentes de ações desapropriatórias de grandes propriedades improdutivas, compra de terra e retomada de terras públicas griladas.

A reforma agrária no governo Lula não foi capaz de alterar a estrutura fundiária brasileira, pois o que está ocorrendo é uma política favorável à manutenção do latifúndio, sem a pretensão de atingir o monopólio da terra. Ariovaldo Oliveira deixa claro seu ponto de vista sobre a reforma agrária, após a análise do último governo do presidente Lula:

não há outro caminho para os que sempre lutaram pela reforma agrária [senão] continuar seguindo a palavra de ordem talvez mais antiga: *“a luta continua”*. Mas, agora, com a certeza de que há inimigos da reforma agrária também no interior do Partido dos Trabalhadores. O caminho talvez seja reforçar ainda mais o rubor da vergonha e encontrar no vermelho das marchas as retomadas das ocupações e da luta. (2006, p. 27).

A luta pela reforma agrária baseia-se no questionamento da modernização agrícola brasileira, pois o atual modelo é ecologicamente insustentável, socialmente perverso e economicamente caro. O atual padrão empregado no campo brasileiro, centrado nos complexos agroindustriais, contribui para o desgaste dos recursos naturais, e os inúmeros movimentos sociais que lutam pela posse da terra hoje mostram quão desumano ele é. Destarte, a reforma agrária é pensada como se estivesse inserida num conjunto de reformas englobando os mais diferentes setores (financeiro, industrial, tecnológico, educacional etc.), a fim de que sirva como modelo de desenvolvimento verdadeiramente mais democrático, representando o interesse e a luta das camadas populares.

Os intensos protestos e reivindicações por terra representam a criação e a recriação da luta daqueles que não aceitam o destino de expropriados. Dessa forma, os sem-terra conquistaram a maior parte das terras onde hoje estão assentados. Todos esses

acontecimentos que vêm ocorrendo e influenciando diretamente o meio rural brasileiro encontram-se materializados sob a forma de assentamentos rurais.

“O assentamento é o ponto de chegada da luta camponesa à terra” e, ao mesmo tempo, seu ponto de partida em um processo contínuo de luta para a afirmação de sua sobrevivência e reprodução como classe social (OLIVEIRA, 2006, p. 58), pois os assentamentos podem ser entendidos como

[...] a [criação de novas unidades de produção agrícola], por meio de políticas governamentais visando ao [reordenamento do uso da terra], em benefício de trabalhadores rurais sem-terra ou com pouca terra. Como seu significado remete à [fixação do trabalhador na agricultura], envolve também a disponibilidade de condições adequadas para o uso da terra e o incentivo à organização social e à vida comunitária.

A partir da interpretação acima, entende-se que uma política pública voltada para a fixação do homem no campo só foi implantada em virtude das pressões e reivindicações das lutas dos camponeses ao longo da história. Não constitui, portanto, um ato próprio do governo brasileiro para o desenvolvimento econômico.

Para Fernandes (1996), os assentamentos rurais são porções do território capitalista conquistadas pelos trabalhadores rurais, e o processo de se conquistarem mais porções é denominado territorialização da luta pela terra.

As transformações decorrentes da organização dos assentamentos são notáveis e não se limitam ao assentamento; estendem-se por todo o entorno. Qualquer assentamento altera as relações de poder local, com um rearranjo do processo produtivo e com a introdução de novas atividades. Os assentamentos são responsáveis ainda pela inserção social e pelo emprego de um contingente populacional no campo.

É importante ressaltar que, além da dimensão política, que resulta na luta pelo acesso à terra por meio das ocupações e que, no Brasil, resulta, na maioria das vezes, nos assentamentos, existe uma dimensão econômica nas políticas públicas que proporcionam a fixação dos assentamentos em determinadas áreas do território brasileiro. Para a concretização dos assentamentos são levados em consideração os aspectos físico-territoriais, culturais, sociais e econômicos da região no qual o assentamento é instituído.

Muitas vezes os assentamentos estão localizados em áreas de grandes estabelecimentos agropecuários, com pouco dinamismo, e eles acabam por promover uma reorganização espacial ao proporcionar a melhoria da infraestrutura, ao produzir e comercializar alimentos destinados ao mercado interno. Esses produtores rurais passam a ter acesso a crédito e a consumir nos municípios onde residem, incrementando, assim, o comércio local.

O acesso à terra permite, além da afirmação da cidadania, a melhoria da infraestrutura, como a melhoria das estradas, o abastecimento de água e energia elétrica, a construção de escolas, o acesso a crédito e ao circuito da produção e comercialização da produção realizada nos assentamentos, dinamizando as relações socioeconômicas em torno deles.

A fixação dos sem-terra altera a paisagem rural e contribui para a revitalização de muitas áreas rurais no Brasil em virtude da produção de alimentos e das múltiplas relações que se estabelecem com o entorno dos assentamentos.

Dessa forma, a luta pela terra também se enquadra nesse espaço rural altamente complexo e híbrido, pois apresenta múltiplas relações e reforça a ideia da necessidade de se buscar trabalhar sempre para evidenciar as transformações em curso, que são gerais, mas que apresentam particularidades.

Diante da realidade dinâmica e complexa do campo brasileiro, perguntamo-nos: como trabalhar essas situações com nossos alunos? Para o entendimento dos espaços locais sugerimos:

- a contextualização da configuração territorial;
- a análise dos principais atores presentes no espaço rural;
- a procura por dados estatísticos que permitem indicar o cenário presente;
- a realização de trabalhos de campo que possibilitam aos estudantes o contato com o espaço rural próximo à sua vivência.

## **Para trabalhar em sala de aula**

É importante ter presente que os espaços urbano e rural fazem parte de uma mesma moeda, em que a cidade concentra o poder político, o capital, a cultura, e que acaba por impor um modo de vida que subordina o campo, e que denominamos urbanização do

campo. O campo continua a exercer suas atividades tradicionais, como enviar matérias-primas e alimentos para a cidade com preços cada vez mais baixos, produzir gêneros para exportação, sobretudo a culturas agrícolas inseridas nos complexos agroindustriais, mandar pessoas e investimentos para a cidade, além de consumir produtos industrializados. A essas funções devemos acrescentar o papel das atividades não agrícolas associadas aos setores secundário (indústria) e terciário (serviços).

No espaço rural, observam-se inúmeras atividades: as agrícolas, com a produção de matérias-primas para a indústria, a produção de alimentos, a presença de assentamentos e acampamentos de trabalhadores rurais; e as não agrícolas, como a localização de indústrias, a procura de áreas com natureza preservada para a construção de residências, hotéis e pousadas, gerando a necessidade de mão-de-obra e proporcionando aos produtores rurais residentes a possibilidade de empregos e de aumento da renda familiar. O aumento dessas atividades não agrícolas está associado à implementação, pelo poder público, da infraestrutura de transporte e de comunicação, que permite a circulação dos fluxos de pessoas, mercadorias, informações e capital.

Por isso, sugerimos trabalhar o espaço rural, em suas múltiplas funções, associado à abordagem do espaço urbano, com os seus setores industriais, comerciais e de serviços, pois a agricultura está subordinada à lógica de desenvolvimento urbano e industrial, conforme apontam Rúa et al.:

quando o setor agrícola “aceita” produzir matérias-primas para a indústria, alimentos para a população urbana, consumir insumos e bens duráveis, tomar emprestado capital urbano, ele incorpora-se às formas urbano-industriais de se produzir. Esta incorporação se dá dentro de um processo geral de modernização do campo [...] que marca a perda de identidade do espaço e das populações rurais bem como a sujeição do rural ao urbano. (1993, p. 126).

Um dos temas a serem abordados é o da noção de modernização, industrialização e expansão dos complexos agroindustriais no Brasil. As noções fundamentais são as de capitalismo, revolução verde e modernização da agricultura. Pode-se trabalhar com seus

indicadores (verificando no município o número de estabelecimentos que revendem máquinas agrícolas, agrotóxicos, sementes selecionadas etc.) e com os complexos agroindustriais, com ênfase na ideia de concentração de terras, lucros, observando-se e/ou questionando-se como essa produção está inserida no processo de globalização, pois sua grande maioria é comercializada em escala global. Outra forma de trabalharmos esse assunto é analisando os problemas ambientais decorrentes dessa forma de produção, como a perda de solos, a poluição dos solos e recursos hídricos, a diminuição da biodiversidade em virtude da monocultura. Os problemas sociais decorrentes da forma de emprego de mão-de-obra assalariada permanente (associada à utilização de tecnologia) ou temporária (trabalhador volante e prioritariamente utilizado nos períodos de colheita) também podem ser enfatizados pelo professor.

Outro tema a ser abordado corresponde ao espaço rural não incorporado à produção dos complexos agroindustriais e que, em sua grande maioria, corresponde à produção familiar em pequena propriedade. A agricultura familiar, as relações de trabalho, o arrendamento, a parceria e os trabalhadores rurais sem terra são estudos interessantes, necessários e viáveis para o ensino básico.

É nesse espaço não incorporado ao modelo hegemônico que ocorrem as maiores transformações, pois a procura por áreas que apresentam preservação da natureza e que podem ser transformadas em áreas de lazer, com a construção de sítios de final de semana, hotéis e pousadas, atrai populações das áreas urbanas e proporciona empregos aos pequenos produtores rurais, possibilitando a eles exercer outras atividades que não somente as agrícolas. É nesses espaços que também ocorre o incentivo às práticas agroecológicas e alternativas, em detrimento do modo de produção encontrado nos complexos agroindustriais. Esses locais correspondem ao espaço rural revalorizado em decorrência da presença da natureza e são consumidos pelas populações de origem urbana.

Outra noção que deve ser trabalhada com os estudantes é a da concentração fundiária, que provocou a exclusão de milhares de brasileiros da terra, fomentando os movimentos sociais no campo. É importante a construção das noções de grande propriedade, de latifúndios, de pequenas propriedades, de minifúndios, e de como os trabalhadores rurais se organizam e lutam pelo direito de acesso à terra.

## O trabalho de campo como instrumento de observação e análise do espaço rural

Como um dos instrumentos para caracterizar a realidade do espaço rural do município em que reside o estudante, sugerimos, além da coleta e organização dos dados estatísticos sobre o setor rural do município, a organização de trabalhos de campo, necessários para que nossos alunos compreendam as transformações.

O trabalho de campo será realizado para a obtenção de informações sobre a importância das relações espaciais, estimulando os estudantes a apreender a realidade do espaço rural de seu município por meio da observação e da realização de entrevistas.

Assim como o trabalho de campo pode contribuir para a reflexão sobre o espaço rural e suas transformações, pode-se questionar, junto com os estudantes, como ocorrem as relações cidade-campo no município, quais os critérios de delimitação do espaço urbano e rural, qual o papel do agronegócio, da agricultura familiar, da urbanização do campo e, também, da presença de uma série de atividades classificadas como urbanas e associadas às atividades agrícolas, como o turismo rural e a industrialização.

Sugere-se que, entre os temas trabalhados, se investigue a importância do município na produção de alimentos e matérias-primas, os conflitos presentes nesse espaço rural, os problemas ambientais mais graves e como eles afetam a população do campo, e a existência de formas agroecológicas de produção.

Ao observar e realizar entrevistas, o aluno poderá descobrir que o espaço rural brasileiro é híbrido e múltiplo. Neste sentido, a visita a uma área de produção ou a um assentamento pode revelar como as transformações em curso estão ocorrendo e proporcionar a eles uma visão privilegiada dos acontecimentos próximos à sua realidade, ao seu cotidiano, seja em áreas onde predominam o agronegócio, a produção familiar ou onde ocorram áreas com assentados.

O trabalho de campo, como técnica de análise, pode ser realizado em qualquer paisagem, seja rural ou urbana, e utilizado para a obtenção de informações sobre a importância das relações espaciais. Uma das funções mais importantes dos trabalhos de campo é transformar as palavras e os conceitos em experiências, em acontecimentos reais para a concretização dos conteúdos. Assim, por meio da observação e da realização de entrevistas e questioná-

rios, os pesquisadores e estudantes irão apreendendo a realidade. Nas palavras de Minayo (2002), o campo é, para nós da geografia, a paisagem; refere-se ao recorte que o pesquisador faz em termos de espaço. Representa uma realidade empírica a partir de uma concepção teórica que fundamenta a investigação.

É importante termos cuidados na realização do trabalho de campo e um desses cuidados diz respeito à forma como nos aproximamos das pessoas que vamos entrevistar ou em quem vamos aplicar questionários. É necessário explicar para que servem os questionamentos efetuados. Deve-se estar aberto à troca de informações e às novas realidades encontradas e registrar todas as informações em um diário ou caderneta de campo. As entrevistas podem ser gravadas, desde que o entrevistado o autorize. É necessário efetuar o registro das observações, das entrevistas e desenhos efetuados.

Com a realização dos trabalhos de campo poderemos desvendar as transformações em curso e mencioná-las na caracterização do espaço rural, pois o campo, em nosso caso, o espaço rural, como prática “representa tanto o local de onde se extraem as informações para as elaborações teóricas, como o local onde tais teorias são testadas” (COMPIANI, 1991, p.12).

Concordamos com Callai (1986, p. 31) quando afirma que devemos tomar o trabalho de campo como um dos instrumentos para entender a realidade e que é necessário “partir do mais real possível, procurando entender a realidade tal como ela se apresenta”.

Assim, seria interessante, na realização de uma atividade em campo, que o professor contextualizasse a área a ser visitada, que pode ser um assentamento, um acampamento, pequenas produções rurais, mercados de comercialização de produtos agropecuários, estabelecimentos agrícolas inseridos nos complexos agroindustriais, agroindústrias, áreas com a presença de atividades não agrícolas, cooperativas rurais etc. Após a contextualização, repassar aos alunos um roteiro de questões a serem realizadas em campo, com orientações sobre o procedimento de abordagem de nossos entrevistados para garantir uma boa receptividade e a obtenção das informações desejadas. Após a realização da visita, estabelecer um debate com a turma sobre os aspectos observados e coletados no campo e as reflexões efetuadas em aula. É importante também a orientação para a elaboração de um relatório, com introdução (objetivos, identificação, caracterização e contextualização da área visitada), desenvolvimento

(com descrição das observações efetuadas em campo) e conclusão, articulando as observações de campo com os aspectos teóricos trabalhados em sala de aula, lembrando sempre que o trabalho de campo corresponde a uma atividade didática e a uma aula fora dos muros da escola.

## Referências

ACHKAR, M. **Agronegócios**: nuevas modalidades de colonialismo en el cono sur de América Latina. Montevideo: Redes, 2007.

CALLAI, H. C. Questões para uma proposta de metodologia do ensino da geografia. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O ensino da geografia**. Ijuí/RS: Unijuí, 1986. p. 29-38.

CARVALHO FILHO, J. J. Reforma agrária: a proposta é uma coisa, o plano do governo é outra. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, 2006.

COMPIANI, M. A relevância das atividades de campo no ensino da geografia e na formação do professor de ciências. **Cadernos IG/UNICAP**, v. 1, n. 2, p. 2-25, 1991.

CORREA, J. M.; CORREA, W.; GERARDI, L. H. A problemática da definição e da delimitação do espaço rural e urbano: mudanças no espaço rural e práticas institucionais: o exemplo da Ilha de Santa Catarina. **Geografia**. Rio Claro, v. 26, n. 1, p. 37-58, abr. 2001.

DIRY, J.-P. **Les espaces ruraux**. 2. ed. Paris: Armand Collin, 2004.

FERNANDES, B. M. **MST**: formação e territorialização. São Paulo: Hucitec, 1996.

FERNANDES, B. M. A ocupação de terra no Brasil: uma página virada da história? **Caderno de Conflitos, CPT**, 2001.

FERNANDES, B. M. Espaços agrários de inclusão e exclusão social: novas configurações do campo brasileiro. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Debates**. ano VI. n. 16, jan./abr., 2005.

FERRÃO, J. Relações entre o mundo rural e mundo urbano: evolução histórica, situação atual e pista para o futuro. **Eure**, Santiago, v. 26, n. 78, set. 2000.

GRAZIANO DA SILVA, J. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. Campinas: Unicamp, 1998.

JEAN, Y. **Géographies de L'école rurale**: acteurs, réseaux, territories. Paris: Ophrys, 2007.

KAYSER, B. **Ils ont choisi la campagne**. Paris: Editions de L'Aube, 1996.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, A. U. “Não reforma agrária” do MDA/INCRA no governo Lula. In: **Reunião paralela realizada pela Via Campesina durante a Conferência Internacional sobre Reforma Agrária e Desenvolvimento Rural**. Porto Alegre: CIRADR-FAO 2006. p. 1-27.

OLIVEIRA, D. B. S. **Análise da reforma agrária no estado do Rio de Janeiro a partir da política de assentamentos rurais: o assentamento mutirão da conquista como estudo de caso**. 2006. 114 f. Monografia (Graduação em Geografia) - IGEO – Departamento de Geografia, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PORTELA, R. **Didática de estudos sociais**. São Paulo: Ática, 1990.

RADAELLI DA SILVA, A. M. **O papel do trabalho de campo como instrumento de conhecimento da realidade geográfica: abordagens conceituais e metodológicas, perspectivas no ensino e na pesquisa e a experiência na formação continuada de professores**. Texto não publicado. 1997.

RUA, J. et al. **Para ensinar geografia**. Rio de Janeiro: Access, 1993.

RUA, J. As crises vividas pelo estado do Rio de Janeiro e a emergência de novas territorialidades em áreas rurais. In: MARAFON et al. **Abordagens teórico-metodológicas em geografia agrária**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2007.

\_\_\_\_\_. Urbanidades no rural: o devir de novas territorialidades. **Campo-território: Revista de Geografia Agrária**, Uberlândia, v. 1, n.1, p. 82-106, fev. 2006. Disponível em: <[www.campoterritorio.ig.ufu.br](http://www.campoterritorio.ig.ufu.br)>. Acesso em maio de 2009.

SILVA, L. H. Assentamentos Massangana III e Chico Mendes-PB: formulação de políticas públicas. **Revista GeoNotas**, Maringá, v. 5, n. 4, out./nov./dez. 2001.

WOODS, M. **Rural Geography**. London: Sage, 2005.

## Capítulo 12

# Escassez e conservação dos recursos naturais do planeta

Luis Antonio Bittar Venturi\*

Maria Alice Venturi\*\*

### Parte 1. Pressupostos geográficos da riqueza brasileira em recursos naturais

Praticamente todos os recursos naturais conhecidos encontram-se no território brasileiro em quantidades variáveis. Essa riqueza não pode ser explicada apenas pelas “dimensões continentais” do País, já que existem países de dimensões mais modestas e também ricos em recursos e, por outro lado, países de grandes dimensões bem menos ricos que o Brasil. O que, então, nos ajudaria a explicar tamanha riqueza? Pela *análise geográfica* pode-se explicar a grande diversidade brasileira de recursos naturais integrando-se diversos aspectos, como o posicionamento geográfico do Brasil no planeta, características climáticas, estruturas geológicas, relevo, hidrografia, vegetação, ou seja, é preciso integrar todos os componentes da *paisagem geográfica* para compreendê-la. Vejamos cada um destes aspectos.

#### *Posicionamento geográfico e condições climáticas*

O posicionamento do território brasileiro no continente sul-americano é muito vantajoso. Nossas fronteiras orientais são voltadas para o oceano Atlântico, a leste, e como a rotação da Terra é de oeste para leste, recebemos muita umidade do oceano, boa parte trazida

---

\* Professor doutor do Departamento de Geografia - FFLCH - USP

\*\* Doutora em Linguística pela FFLCH - USP e professora da rede privada de ensino superior

pelos ventos alísios (ventos que ocorrem em virtude do movimento de rotação).

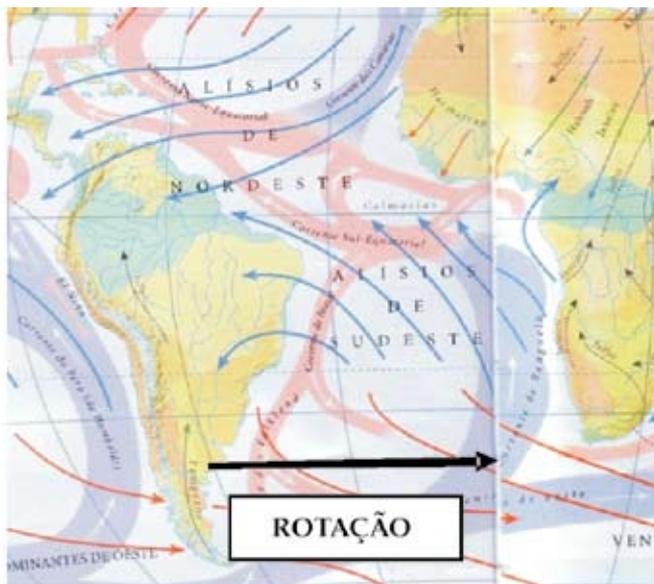


Figura 1. Note-se o posicionamento geográfico, as correntes oceânicas e os ventos predominantes. Fonte: Adaptado pelo autor de *Atlas Mundial*, 1999, p. 21-22.

É interessante comparar outros países de vastas áreas litorâneas voltadas, porém, para o Ocidente, que não possuem essa característica climática. Chile, Peru, Namíbia, entre outros exemplos, embora tenham vastas áreas costeiras, apresentam, ao contrário do Brasil, grandes áreas desérticas. Observe a figura, abaixo:



Figuras 2 e 3. Compare a costa brasileira (calor e umidade) e a costa da Namíbia (África, calor e aridez). Observe o transporte de areia pelos ventos, do continente para o oceano Atlântico. Fonte: Nasa, 2008.

Devemos considerar ainda, que as correntes marinhas também influenciam o clima e uma delas (corrente de Benguela, como mostra a Figura 1) exerce forte influência na aridez da costa africana.

É bom lembrar também que os ventos alísios que incidem nas áreas costeiras, por serem constantes (já que são orientados pelo movimento da Terra), podem ser aproveitados como fonte renovável de energia.



Fig. 4. Mapa de potencial eólico do Brasil a 50 metros de altura e parque eólico no Ceará. Fonte: [http://www.cresesb.cepel.br/tutorial/tutorial\\_eolica\\_2008.pdf](http://www.cresesb.cepel.br/tutorial/tutorial_eolica_2008.pdf). (Acesso em: 10 fev. 2009).

O fato de o País estender-se por uma enorme amplitude latitudinal<sup>1</sup> faz com que o território nacional abranja diversas zonalidades climáticas que recebem influências tanto de massas de ar polares, bem como tropicais e equatoriais.

Compreender que o clima varia de acordo com as latitudes (mais próximo do Equador, mais quente), as altitudes (mais alto, mais frio), além de outros fatores relacionados à vegetação, aos ventos e à umidade do ar, é perceber que a combinação desses aspectos faz com que o Brasil apresente uma grande variedade de climas, o que influenciará na formação de diversos ambientes.

1 Cerca de 38°, desde 5° N, no Parque Nacional de Monte Roraima (RR), até cerca de 33° S em Chuí (RS).



Figura 5. Mapa do Brasil climático. Observe legendas. Organizado por E. F. Justiniano (2009)

### *Tectônica atual: a “arquitetura” do território e a concentração das águas*

Sabemos que a crosta terrestre constitui-se de grandes blocos chamados de placas tectônicas e que se movimentam lenta e constantemente. Que influência teria isto na ocorrência de recursos naturais no Brasil? Vejamos um breve resumo da tectônica atual em território brasileiro, que poderá nos ajudar a entender importantes ocorrências geográficas. A Dorsal Meso-Atlântica, uma cadeia de montanhas vulcânicas submersas que ocorre no meio do oceano Atlântico, é responsável pelo afastamento da América do Sul e da África, que há milhões de anos constituíam um só continente. A Dorsal empurra a grande placa sul-americana para oeste, enquanto mecanismos semelhantes empurram a placa de Nazca para leste, provocando um choque entre elas. Desse choque decorrem três fatos: o dobramento da crosta na área de choque, levantando a cordilheira dos Andes (orogênese); o levantamento, do lado oriental de grandes porções territoriais (epirogênese) formando os planaltos brasileiros; e o rebaixamento das áreas intermediárias (subsidência), fazendo com que as águas se concentrem no centro do continente.

Esse rebaixamento ocorrido explica todas as áreas inundáveis no centro do continente: Llanos, planícies venezuelanas e colombianas, Amazônia Ocidental, Pantanal, Gran Chaco paraguaio e Pampas argentinos<sup>2</sup>.

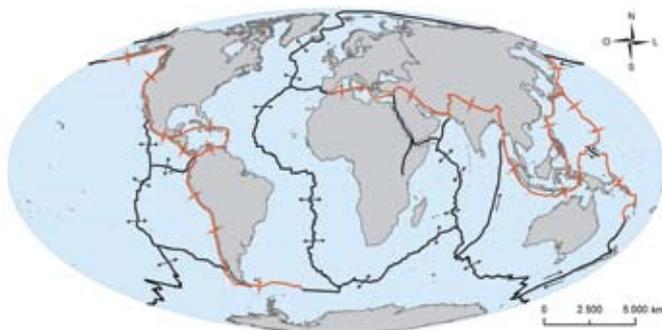


Figura 6. Placas tectônicas. As setas indicam os sentidos dos movimentos. Org: Eduardo F. Justiniano (2009).



Figura 7. Mapa do relevo da América do Sul. As cores mais escuras indicam relevos mais altos e as mais claras, relevos mais rebaixados. Org: Eduardo F. Justiniano (2009).

Entendemos, assim, que a relação entre a tectônica de placas e os recursos naturais está no fato de que esta “arquitetura” continental favoreceu a concentração das águas em território nacional. Ao norte, os Andes orientaram a bacia Amazônica para leste; a sudeste e sul, o levantamento dos planaltos orientou a maioria dos rios para o interior do continente.

<sup>2</sup> Para conhecer mais sobre esta estruturação tectônica do continente sul-americano, ver também ROSS, 2005, (Cap. 1), e TASSINARI, C. C. G. Tectônica Global. In: TEIXEIRA, 2000.

A tectônica atual também é responsável pelas plataformas continentais (partes da crosta que estão submersas), muitas das quais apresentam grande potencial de exploração de petróleo (bacias de Campos, RJ, e Santos, SP).

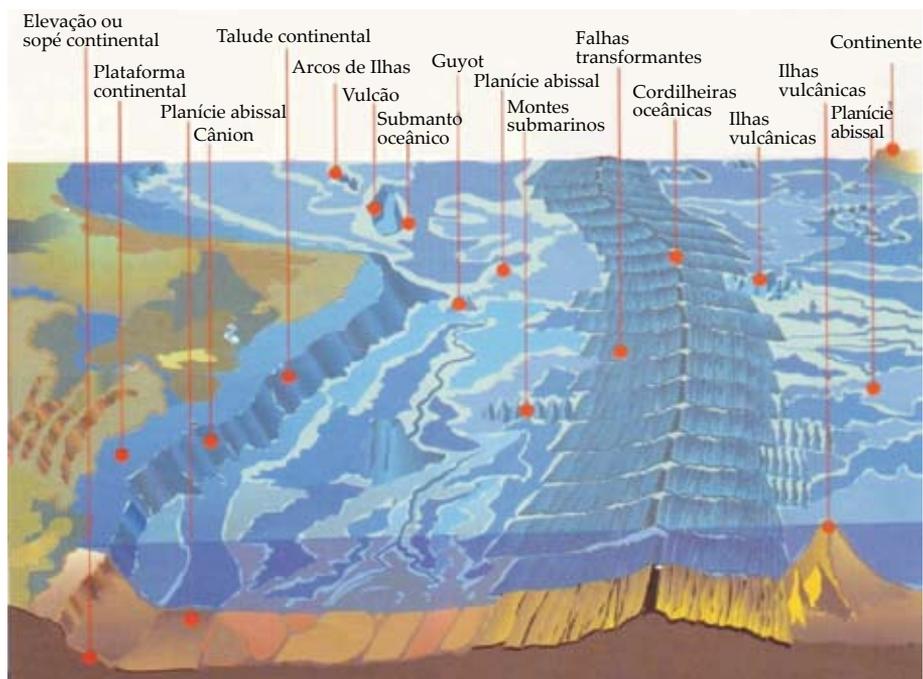


Figura 8. Esquema da Margem Continental tipo Atlântico e relevo submarino. Observe a configuração rasa e larga da plataforma continental brasileira, que corresponde à porção submersa do continente. Fonte: Teixeira, 2000, p. 263.

É bom lembrar, aqui, que o grande volume de sedimentos depositados pelos rios na margem continental (além dos sedimentos marinhos) explica o fato de o Brasil possuir praias arenosas em quase todo o seu litoral, favorecendo o aproveitamento turístico.

### *As grandes estruturas geológicas (morfoestruturas)*

Vamos classificar as macroestruturas das superfícies continentais em três tipos: as *bacias sedimentares*, os *cinturões orogênicos* e os *escudos cristalinos*, cada qual com suas características litológicas (tipos de rochas) e estruturais (disposição das rochas)<sup>3</sup>. De forma geral, as características de cada macroestrutura favorecem a ocorrência de determinados recursos.

<sup>3</sup> Para rever as estruturas da superfície da Terra e suas principais características, consulte ROSS (op. cit.).

As bacias sedimentares são formadas pelo acúmulo de sedimentos, normalmente areia ou argila, que se dispõem em camadas porosas, formando relevos mais aplanados. Se estas bacias estiverem sob clima úmido e forem drenadas por redes hidrográficas, elas tenderão a armazenar grande quantidade de água que se infiltra por gravidade.

Um grande exemplo brasileiro de aquífero sedimentar é o Aquífero Guarani. A ocorrência deste importante recurso natural explica-se pela inter-relação entre quatro componentes da paisagem: (a) extensas camadas de arenito da bacia sedimentar do Paraná, de porosidade intergranular (litologia); (b) relevo resultante de fatores tectônicos (rebaixamento), que favoreceram tanto a sedimentação como a concentração de água nessa região do continente; (c) rios caudalosos convergindo para a grande calha do rio Paraná (convergência também favorecida por fatores tectônicos); (d) clima tropical úmido em que o regime pluviométrico alimenta a rede hidrográfica e as águas subterrâneas, por infiltração.

Já nas estruturas cristalinas (não sedimentares) representadas por áreas serranas (cinturões orogênicos) ou não (escudos cristalinos) ocorre uma grande variedade de minerais. Os antigos dobramentos da crosta e transformações diver-



Figura 9. Aquífero Guarani, que se estende por cerca de 1,2 milhão de km<sup>2</sup>, abrangendo, além do Brasil, países vizinhos como o Paraguai, a Argentina e o Uruguai. Fonte: *Journal of Hydrology*, 29, 165-179. Pesquisa Fapesp. Mar/2001 n. 62.

sas (metamorfismo)<sup>4</sup> que originaram nossas serras geraram uma grande diversidade de rochas. Nas áreas cristalinas encontra-se também outro recurso natural importante: as matérias brutas para construções, formadas principalmente por rochas cristalinas britadas (geralmente granitos e basaltos), além de areias residuais. Finalmente, nas áreas serranas, o represamento de água para fins energéticos é mais eficiente, como veremos adiante.

Assim, as nove diferentes morfoestruturas identificadas por Ross (2005, p. 47) – três bacias, três cinturões e três escudos cristalinos – favorecem a ocorrência de recursos minerais, não apenas em quantidade, mas em variedade. Países com menor diversidade estrutural, como o Chile, exploram menor diversidade de recursos minerais.



Figura 10. Mineração de cobre em Chiquicamata, Chile. Grandes quantidades de um mesmo recurso mineral. Foto: [wikimedia.org/wiki/Chuquicamata](http://wikimedia.org/wiki/Chuquicamata) (2008).

Podemos, desta forma, constatar que as diferentes morfoestruturas, sob a ação de diferentes climas atuais e pretéritos, esculpíram o território brasileiro criando um verdadeiro mosaico de formas de relevo (morfoesculturas), as quais também se relacionam com a diversidade e abundância de recursos naturais.

<sup>4</sup> A este respeito, ver RUBERTI, E. et al. Rochas metamórficas. In: TEIXEIRA, W. et al, 2000.

### *As morfoesculturas do relevo: planaltos, planícies e depressões*

De acordo com a classificação do relevo, o território brasileiro apresenta 29 diferentes unidades de relevo (morfoesculturas), agrupadas em planaltos, planícies e depressões (podem ser verificados detalhes em ROSS, 2005).



Figura 11. Mapa do relevo brasileiro, segundo a classificação de Ross (2005). Adaptação: Eduardo F. Justiniano (2009).

Qual seria, portanto, a relação entre os recursos naturais e as diferentes formas de relevo? O relevo, enquanto forma, não é explorado diretamente, mas favorece o aproveitamento de outros recursos.



Figura 12. Agronegócio da soja no Centro-Oeste. Observe que o relevo aplainado viabiliza este tipo de uso do solo. Fonte: Eduardo F. Justiniano (2006).

Outras vezes, o relevo potencializa o aproveitamento de recursos, como nos represamentos de hidrelétricos.



Figura 13. Represamento da Usina Hidrelétrica de Xingó (SE/AL/BA): 60 km<sup>2</sup> de área inundada e capacidade instalada de 3.162 MW ([www.chesf.gov.br](http://www.chesf.gov.br)). Fonte: *Atlas National Geographic* (2008, p. 61).

Compare agora a capacidade instalada de energia com o represamento de hidrelétricas em áreas aplainadas.



Figura 14. Imagem de satélite mostrando a área inundada de Balbina. São 2.360 km<sup>2</sup> de área inundada e capacidade instalada de apenas 250 MW (1,1 kW por ha de área inundada). Fonte da imagem: Embrapa (2007).

Percebe-se que a geração de hidreletricidade não depende apenas dos rios, mas também do relevo: quanto mais dissecado, maior o potencial energético. Já os rios de planície são mais adequados para o aproveitamento hidroviário, embora intervenções humanas, como represamento e eclusas, possam transformar rios de planalto em eficientes hidrovias.



Figura 15. Embarcação adentrando em eclusa na hidrovia Tietê-Paraná (Barra Bonita, SP). A eclusa é um tipo de elevador hidráulico que transporta as embarcações de um lado para outro da barragem. Foto do autor, 2003.

Outro exemplo interessante de aproveitamento do recurso relevo é visto na usina Henri Borden, em São Paulo.



Figura 16. Usina Henri Borden (SP), aproveitando o desnível da escarpa da Serra do Mar para gerar energia com as águas da represa Billings que descem nas tubulações. Foto do autor (2001).

O relevo também pode ser aproveitado por seu valor cênico, para atividades como o turismo, recreação e lazer, além daquelas voltadas à educação ambiental e científica nas unidades de conservação, como parques nacionais.



Figura 17. Escarpa em São José dos Ausentes, RS. Exemplo de relevo de valor cênico que pode ser aproveitado em unidade de conservação. Foto: Eduardo F. Justiniano (2005).

### *Biodiversidade: o resultado da síntese da paisagem geográfica*

A partir deste momento já se pode compreender melhor o fato de o Brasil ser considerado o país de maior biodiversidade do planeta, já que ela é resultante das inúmeras correlações entre os componentes da paisagem, como climas, solos, águas e, inclusive, o relevo. A biodiversidade tende a ser maior quanto mais ambientes diversos ocorrerem.

O clima tem um papel importante, pois quanto mais quente e úmido, mais processos químicos acontecem. O relevo também influencia a biodiversidade na medida em que as diferentes formas da superfície geram diferentes ambientes. Os solos, por sua vez, resultam inicialmente da ação do clima sobre as rochas. Assim, uma variedade de climas sobre uma variedade de rochas gera diversos tipos de solos que sustentarão diferentes tipos de cobertura vegetal. Já o clima, agindo sobre as rochas, influencia a formação de determinados tipos de solos, os quais podem favorecer a retenção e circulação de água, formando um ambiente que possibilita o desenvolvimento das coberturas vegetais. Estas, por sua vez, influenciam o solo, favorecendo a infiltração da água e fornecendo matéria orgânica;

também o clima, pela evapotranspiração, aumenta a umidade do ar e ajuda a diminuir as amplitudes térmicas; a umidade do solo e do ar alimenta os cursos de água e assim por diante.

Observe que, a certo ponto, passa a ficar cada vez mais difícil compreender a paisagem a partir de seus componentes isolados, já que fazem parte de um *conjunto dinâmico de intrínsecas interações*. Obviamente, o homem faz parte desta paisagem, intervindo e influenciando de maneira positiva ou negativa no equilíbrio e na conservação. Isto ocorre porque as forças que movem o homem não são apenas naturais (relacionadas à sobrevivência), mas também socioculturais. Se as dinâmicas sociais que levam à apropriação e uso dos recursos naturais levarem em conta e respeitarem as dinâmicas naturais, os impactos serão menores e os recursos terão maior sustentabilidade. Normalmente, no entanto, as demandas socioeconômicas impõem uma dinâmica muito mais veloz do que a natureza pode assimilar. Esta discrepância entre os valores que movem a sociedade e as forças que dinamizam a natureza constitui-se na base dos impactos ambientais e do esgotamento dos recursos naturais.

## Parte 2. O conceito de recurso natural

Recurso natural pode ser definido como qualquer elemento ou aspecto da natureza que esteja em demanda, seja passível de uso ou esteja sendo utilizado pelo Homem, direta ou indiretamente, como forma de satisfação de suas necessidades físicas e culturais em determinado tempo e espaço. (VENTURI, 2008, p. 38).

Nesta definição, o termo *aspecto* indica que o recurso natural pode ser algo imaterial ou ser apropriado indiretamente, como a própria paisagem, que tem, em si, um valor intrínseco, podendo ser aproveitada para fins educacionais, recreacionais e científicos, além de poder ser materializada pelo mercado imobiliário, incorporada no valor dos imóveis. O termo *demanda* indica que o recurso, embora natural, é também histórico, pois um recurso só é constituído como tal se houver demanda por ele num determinado momento da história. Já, a expressão *passível de ser utilizado* indica que o recurso natural depende de meios para seu aproveitamento (os metais pesados no centro da Terra, por exemplo, não podem

ser utilizados, já que não há como explorá-los). Observe também que o termo *explorado* foi substituído por *utilizado*. A exploração de um recurso natural representa os meios que possibilitarão o acesso a ele e seu uso. O fim, portanto, é o uso. O recurso natural é, em última instância, algo da natureza que será *usado*, ainda que para isso tenha de ser explorado e ainda que este uso seja direto ou indireto.

A inclusão do termo *culturais* na definição indica que os recursos existem para atender também a outras necessidades que não as fisiológicas ou materiais. Por exemplo, a vista para o mar (aproveitamento indireto da paisagem) é valorizada em alguns países mais do que em outros, por uma questão cultural.

Finalmente, a expressão *em determinado tempo e espaço* esclarece que, embora possamos entender o recurso natural como um meio de reprodução do sistema capitalista, o conceito não deve se limitar a este contexto, sob pena de não podermos falar em recurso natural em outros sistemas (feudais, comunidades indígenas, sistemas socialistas, sociedades teocráticas etc.). A inclusão desta expressão atribui uma universalidade necessária ao conceito científico.

### **Parte 3. Recursos naturais e organização social do território**

O território, enquanto objeto de estudo da geografia, resulta da relação entre a sociedade e a natureza. Algumas leituras teóricas valorizam mais a dinâmica da natureza (paisagem, geossistema), outras valorizam mais as dinâmicas sociais (espaço, lugar) e outras ainda tentariam articular estas duas dimensões (região). De qualquer forma, sempre estão presentes as dimensões sociais ou naturais do território, uma vez que é composto de uma base físico-natural sobre a qual a sociedade se organiza. Como as dinâmicas sociais são mais velozes e irregulares, sua compreensão não se dá por meio de leis universais, mas por conjecturas que tentam compreender os diferentes contextos que se apresentam ao longo da história.

Vários fatores influenciam a organização social sobre o território: o posicionamento estratégico para a defesa, o cruzamento de rotas de comércio, entre tantos outros que poderiam ser exemplificados em diferentes contextos.



Figura 18. Cidadela de Alepo (Síria); exemplo histórico de organização social a partir do posicionamento estratégico de observação e defesa. Fonte: cartão postal sírio, sem autor/data.

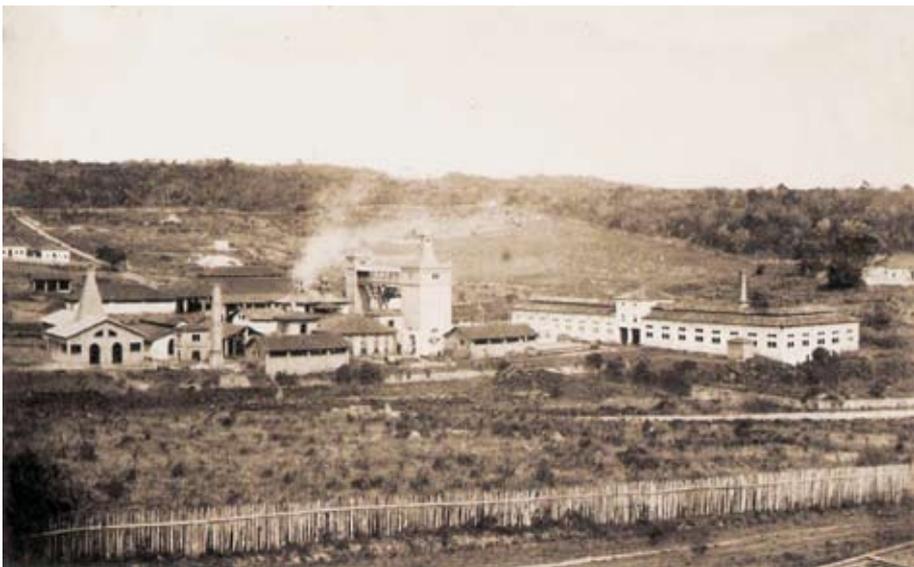


Figura 19. A cidade de Sorocaba (SP) desenvolveu-se inclusive por seu posicionamento em rotas comerciais estratégicas. Fonte: Sorocaba, província de São Paulo, 1884 (Julio Durski).

No decorrer da história, novos valores influenciam a organização do território. Hoje, tanto Aleppo quanto Sorocaba tornaram-se, por diversas razões, cidades com significativa atividade industrial e de serviços. Contudo, entre os vários fatores que podem influenciar a organização social, os *recursos naturais* representam o *principal elo entre o homem e a natureza*. Vejamos alguns resultados territoriais advindos desta relação, mediada pelos recursos naturais.

### Antigo Egito

No Egito, é marcante a configuração alongada da ocupação territorial resultante, por um lado, da ocorrência de um recurso vital (rio Nilo e suas planícies fluviais) e, por outro, da escassez de recursos nas áreas adjacentes.

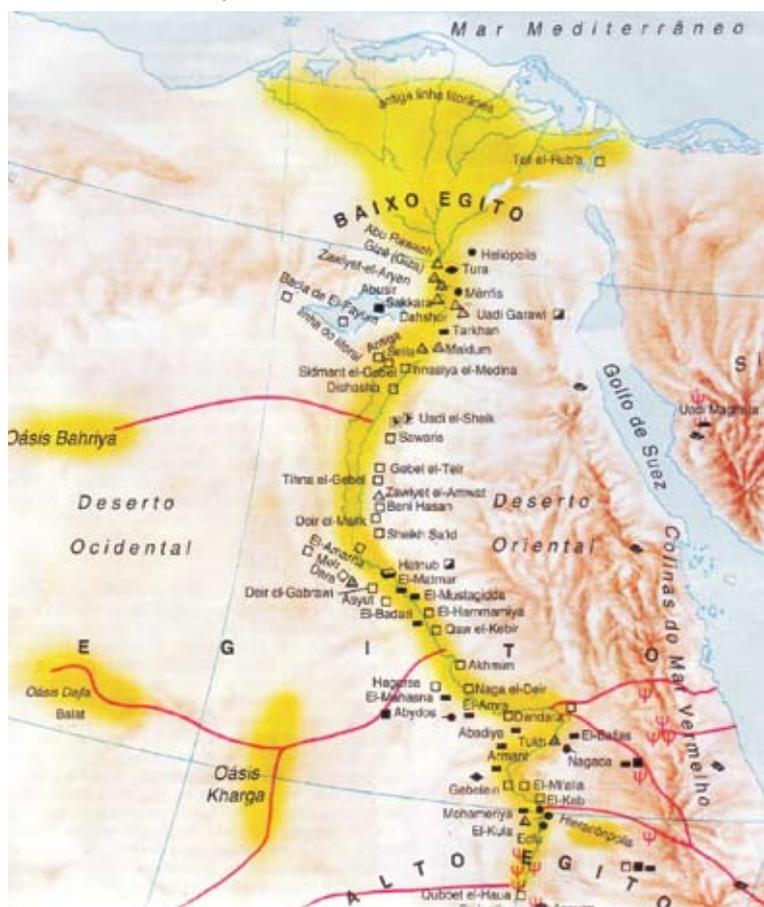


Figura 20. Ocupação e uso do território no antigo Egito. Fonte: adaptado pelo autor do *Atlas da História Universal*, 1995. p. 30.

### *América Latina – século XIX*

Na América espanhola, a ocorrência, descoberta e exploração de prata nas antigas colônias espanholas favoreceram a formação de núcleos urbanos, já que a mineração é uma atividade pontual em torno da qual muitas outras atividades se concentram. Além disso, a presença da cordilheira dos Andes desfavoreceu, comparativamente ao Brasil, alguns tipos de atividades, como a agricultura e a pecuária, além da própria movimentação sobre o território.



Figura 21. Configuração territorial da América espanhola em contraste com a portuguesa. Relação com recursos naturais e aspectos físicos. Adaptação: Eduardo Felix Justiniano, (2008).

No Brasil, por sua vez, a extração de pau-brasil e o cultivo da cana-de-açúcar ao longo da faixa costeira, a procura pelo ouro pelos interiores, a “marcha” do café pelo sudeste e os movimentos migratórios ocasionados pela borracha na Amazônia envolviam movimentações de contingentes humanos pelo território nacional para sua exploração, o que também foi facilitado pelas densas redes hidrográficas que viabilizavam a locomoção, pela predominância de relevos mais suavizados (ausência de cordilheiras), pela não ocorrência de desertos quentes ou gelados e outras adversidades, como assim podiam ser consideradas.

### *Amazônia legal – século XX*

Na escala regional e mesmo local, podemos novamente estabelecer forte relação da organização social do território com os recursos naturais.



Figura 22. Imagens TM LANDSAT (1987) mostrando a ocupação de uma região de Rondônia ao longo da rodovia BR364, definindo padrão denominado *espinha de peixe*, na área verde-claro quadriculada. Constata-se, aqui, que os primeiros recursos explorados constituem-se da própria floresta, por meio de incursões a partir das rodovias. Fonte: SeaWiFS Project, NASA/Goddard Space Flight Center, and ORBIMAGE (2008).

### Áreas costeiras atuais

Outro exemplo dessa estreita relação entre uso e ocupação territorial e recursos naturais pode ser representado pelo traçado urbano nas áreas costeiras, como mostra a imagem de satélite a seguir.



Figura 23. Imagem de satélite das regiões metropolitanas de São Paulo e da Baixada Santista. Observe a configuração territorial alongada do município de Praia Grande. Configura-se também um exemplo de apropriação indireta de um aspecto da paisagem, culturalmente valorizado no mundo ocidental: a vista para o mar. Fonte: Jacques Desclotres, MODIS Land Rapid Response Team, NASA/GSFC (2008).

Nas áreas costeiras, além da pesca, ocorre a demanda por terras agricultáveis. A existência de extensas planícies costeiras inundáveis estimulou o desenvolvimento de técnicas de drenagem, contenção das águas e manejo do solo as quais possibilitam a criação de extensas áreas cultiváveis: os chamados *polders*.



Figura 24. *Polder* nos Países Baixos. Criação de território para viabilizar o uso agrícola do solo. Fonte: [www.travauxurbains.com](http://www.travauxurbains.com).

No caso das salinas, criam-se plataformas de evaporação para se ter acesso ao mineral sal.



Figura 25. Salinas em Cabo Frio (RJ). Fonte: Eduardo F. Justiniano (14/12/2005).

Como vimos, muitas cidades desenvolveram-se ou organizaram-se em torno de uma atividade econômica relacionada à exploração de um determinado recurso natural, seja mineral, energético, orgânico, climático ou até mesmo algum monumento natural.

Em contextos de exploração mineral, a relação entre ocupação territorial e recursos naturais é muito expressiva. Observe a cidade de Mirna, na atual Sibéria (Rússia), em torno da mineração de diamantes.



Figura 26. Mina de diamante em Mirna, na Sibéria. Fonte: desconhecida.

Exemplos marcantes como este podem ser encontrados em muitas outras áreas mineradoras do mundo, inclusive no Brasil (Carajás, no Pará, Quadrilátero Ferrífero, em Minas Gerais etc.). Há, no entanto, inúmeras ocorrências em que os interesses por determinados recursos naturais afetam os interesses sociais mais amplos, seja em áreas de exploração mineral, em represamentos, em projetos agrícolas que favorecem o agronegócio. Um exemplo emblemático ocorre na RMSP (Região Metropolitana de São Paulo), onde a ocupação irregular, os mananciais e a mineração ocorrem disputando o mesmo espaço.

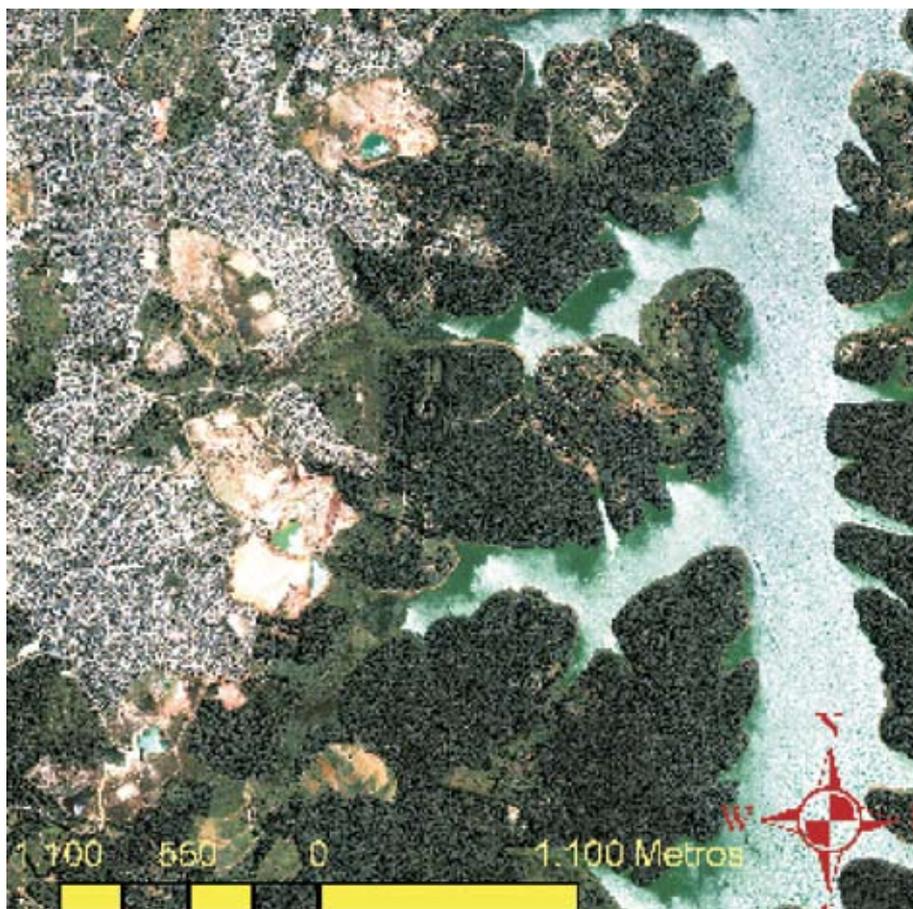


Figura 27. Mineração, ocupação irregular e mananciais. Conflito de usos na RMSP. Fonte: adaptado por Ailton Luchiar a partir de imagem IKONOS II, 2001-03 Projeto SMA/Funcare.

### *Conclusões parciais*

A compreensão do homem e da forma como ele se organiza em sociedade só pode ser obtida considerando-se, além dele próprio, suas circunstâncias. A existência humana vincula-se de forma vital ao mundo, por isso o homem deve ser pensado *no* mundo, em suas dimensões físicas e culturais. Para isso, conceitos geográficos como território, paisagem, espaço, região e lugar nos dão grande ajuda, pois situam o homem *no* mundo e enquanto ser, natural e social, atribuindo-lhe um caráter ontológico.

## Parte 4. Recursos naturais: esgotamento, sustentabilidade e desenvolvimento humano

*Renovabilidade* e *esgotabilidade* são dois conceitos estreitamente relacionados, uma vez que, a princípio, o que não é renovável é esgotável. Assim, esgotável seria quase sinônimo de não renovável<sup>5</sup>. Em tese, todos os recursos são renováveis na medida em que os processos naturais são contínuos no sistema Terra. O problema é que alguns processos acontecem fora da escala do tempo humano, ou seja, na escala de tempo geológico. Como o homem não pode “esperar” milhões de anos para que, por exemplo, o petróleo se renove, ele é considerado não renovável. No geral, os recursos de origem orgânica são renováveis e os de origem mineral são não renováveis, embora haja exceções<sup>6</sup>.

Um recurso natural é renovável quando, por processos naturais que ocorrem numa velocidade compatível com a escala do tempo humano, ele é capaz de se repor, de se reconstituir. Uma floresta constitui um recurso renovável na medida em que ela (se lhe derem tréguas) reconstitui-se, ainda que não exatamente igual a seu estado anterior. Veja, então, que o conceito de recurso renovável é flexível, devendo ser contextualizado segundo determinados domínios paisagísticos, períodos de tempo e formas de apropriação e gestão. Quando o homem, por necessidade social, interfere no processo de renovação, acelerando os processos, o recurso não é mais renovável, mas *reprodutível*. É o caso da silvicultura e das culturas em geral. Muitas vezes, a esgotabilidade ou renovabilidade de um recurso natural está mais ligada à forma como ele é explorado e apropriado do que às suas características naturais, a exemplo dos solos. O conceito de renovabilidade dos recursos está na base da noção de sustentabilidade. Esta noção remete-nos à ideia de continuidade, perpetuação, racionalidade, que envolve, entre outros aspectos, a diminuição das perdas, a reciclagem, o reúso etc. As perdas podem ocorrer em todos os níveis, desde a escala nacional até a doméstica. No âmbito do poder público, o adequado planejamento da iluminação pública, da

<sup>5</sup> Há recursos minerais cujos estoques não nos permitem classificá-los como esgotáveis, como as matérias brutas (rochas e areia).

<sup>6</sup> A cana-de-açúcar, como recurso natural orgânico, é renovável, mas sua produção depende do solo que, conforme o manejo, pode se esgotar. O sal, embora mineral, é renovável na escala de tempo humano.

destinação dos resíduos sólidos, do trânsito nas cidades, do reúso da água, das fontes de energia, dentre outras muitas ações, pode representar diminuição de perdas e aumento da sustentabilidade. O governo e a iniciativa privada têm suas responsabilidades na medida em que projetam ações de grande alcance; os cidadãos, em seus ambientes domésticos, de trabalho, de lazer ou em trânsito, seus hábitos de consumo, de descarte, de uso de energia, enfim, em todos os aspectos de seu cotidiano, também têm um importantíssimo papel na sustentabilidade dos recursos naturais.

Finalmente, é muito importante salientar que não há relação direta entre os recursos naturais e o desenvolvimento e bem-estar humanos. Há muitas nações ricas em recursos com populações pobres, o que só pode ser explicado considerando-se aspectos políticos e econômicos. A Nigéria, por exemplo, é um dos principais países produtores e exportadores de petróleo, mas apresenta um IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) baixíssimo, figurando entre as nações mais pobres do mundo. Por outro lado, nações como o Japão, que dispõem de exíguas reservas de recursos naturais, exibem um alto IDH, mesmo com uma população numerosa. O Brasil não se situa nesses extremos, mas, pela abundância de recursos naturais de que dispõe, ainda se observa forte concentração de riqueza, e a exploração dos recursos pouco se reverte em benefícios para a população em geral. No entanto, quando refletimos acerca da sustentabilidade, o Brasil figura acima da média mundial, sobretudo em relação à produção energética.

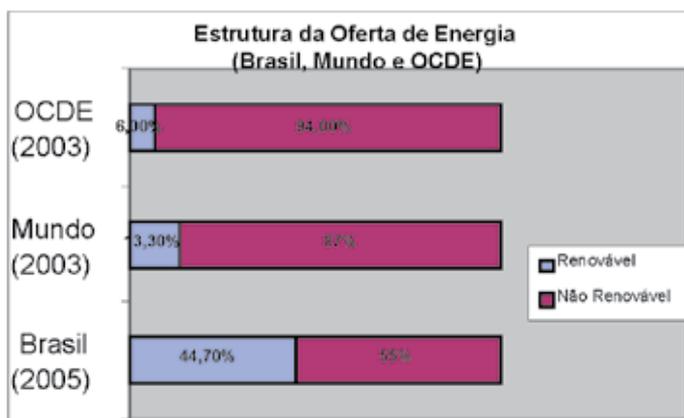


Figura 28. O gráfico mostra a oferta de energia no Brasil, mundo e países da OCDE. Fonte: adaptado pelo autor do EPE (Empresa de Pesquisa Energética), 2007.

Enquanto os países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico que reúne 30 países, entre os mais ricos, além de alguns emergentes) apresentam em suas matrizes energéticas mais de 90% de energia não renovável e poluente (carvão mineral, petróleo etc.), a matriz energética brasileira é composta de 44,7% de energia renovável e limpa (hidreletricidade, biocombustíveis, segundo dados de 2005), bem acima da média mundial e muito acima dos países ricos. Porém, em relação aos biocombustíveis, usados como uma bandeira de sustentabilidade no cenário internacional, sabemos agora que, se a cana-de-açúcar é renovável ou reproduzível, o solo enquanto recurso de base pode não sê-lo mediante as agressivas produtividades a que são submetidos. Além disso, se os biocombustíveis brasileiros são competitivos no mercado internacional, isto se deve, em parte, às iníquas relações de trabalho no campo, à concentração fundiária e de renda. A sustentabilidade dos recursos não deve ser pensada apenas sob a perspectiva econômica. Há que se considerar, inclusive, a sustentabilidade social (relações de trabalho, qualidade de vida), cultural (alteração de modos de vida), ambiental (impactos, esgotamento), enfim, todos os aspectos que o geógrafo deve considerar numa análise geográfica completa, integrada e dinâmica.

### **Sugestão de atividades reflexivas e de fixação conceitual. Utilize imagens como recurso de apoio**

Escolha uma região (ou país) que não tenha sido mencionada no texto e analise-a relacionando recursos naturais e configuração territorial.

Escolha uma imagem de uma paisagem conhecida e analise-a quanto a seus recursos disponíveis, tendo como base conceitual a definição apresentada.

Identifique e caracterize um contexto de seu conhecimento em que a inadequação do uso e ocupação em relação às características naturais tenha levado a impactos (ambientais e/ou sociais).

Como exercício de fixação conceitual, reflita sobre seu cotidiano e, num intervalo de 24 horas, encontre formas mais sustentáveis de fazer o que você faz normalmente.

## Referências

- ABRIL. **Atlas National Geographic**: Brasil. São Paulo: Abril, 2008.
- BROWN, G. et al. **Os recursos físicos da terra**. Trad. L. A. M. Martins. Campinas: Unicamp, 1994. v. 1.
- Journal of Hidrology, 29, 165-179. Pesquisa Fapesp. Mar/2001 n. 62 .MELHORAMENTOS. **Atlas mundial**. São Paulo: DK/Melhoramentos, 1999.
- O GLOBO. **Atlas da história universal**. Rio de Janeiro: O Globo/The Times, 1995.
- ROSS, J. L. S. (Org.). **Geografia do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2005.
- TEIXEIRA, W. et al. (Orgs.). **Decifrando a Terra**. São Paulo: Oficina de Textos, 2000.
- VENTURI, L. A. B. V. **Ensaio geográfico**. São Paulo: Humanitas, 2008.
- VIEIRA, P. F.; WEBER, J. (Orgs.). **Gestão dos recursos naturais renováveis e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ZIMMERMANN, E. W. **Introducción a los recursos mundiales**. Barcelona: Oikos-Tau, 1966.

### Sites consultados:

- [www.epe.gov.br](http://www.epe.gov.br)  
[www.embrapa.gov.br](http://www.embrapa.gov.br)  
[www.nasa.gov](http://www.nasa.gov)  
[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)  
[www.travauxurbains.com](http://www.travauxurbains.com)