

# **GEOGRAFIA, PESQUISA E ENSINO:**

abordagens teórico-práticas na interface entre  
saberes acadêmicos e saberes escolares



## **Universidade Estadual de Santa Cruz**

---

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA  
RUI COSTA - GOVERNADOR

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
OSVALDO BARRETO FILHO - SECRETÁRIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
ADÉLIA MARIA CARVALHO DE MELO PINHEIRO - REITORA  
EVANDRO SENA FREIRE - VICE-REITOR

---

Diretora da Editus  
RITA VIRGINIA ALVES SANTOS ARGOLLO

### Conselho Editorial:

Rita Virginia Alves Santos Argollo – Presidente  
Andréa de Azevedo Morégula  
André Luiz Rosa Ribeiro  
Adriana dos Santos Reis Lemos  
Dorival de Freitas  
Evandro Sena Freire  
Francisco Mendes Costa  
José Montival Alencar Júnior  
Lurdes Bertol Rocha  
Maria Laura de Oliveira Gomes  
Marileide dos Santos de Oliveira  
Raimunda Alves Moreira de Assis  
Roseanne Montargil Rocha  
Sílvia Maria Santos Carvalho

---

GILMAR ALVES TRINDADE

(Organizador)

# GEOGRAFIA, PESQUISA E ENSINO:

abordagens teórico-práticas na interface entre  
saberes acadêmicos e saberes escolares

Autores

Clêane Oliveira dos Santos

Geisa Fideles dos Santos

Gilmar Alves Trindade

Gilsélia Lemos Moreira

Greiziene Araújo Queiroz

Igor Venceslau Freitas

Livanildes Pereira Santos

Luciene Rosa Santos Carvalho

Lurdes Bertol Rocha

Marlene Ribeiro Souza Felício

Ilhéus - Bahia

  
Editora da UESC

2015

Copyright ©2015 by Gilmar Alves Trindade

Direitos desta edição reservados à  
EDITUS – EDITORA DA UESC

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,  
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional,  
conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

PROJETO GRÁFICO E CAPA  
Álvaro Coelho

REVISÃO  
Genebaldo Pinto Ribeiro  
Maria Luiza Nora  
Roberto Santos de Carvalho

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G345 Geografia, pesquisa e ensino: abordagens teórico-  
práticas na interface entre saberes acadêmicos  
e saberes escolares / Cléane Oliveira dos San-  
tos...[et al.] ; Organizador Gilmar Alves Trindade  
. - Ilhéus, BA: Editus, 2015.  
223p. :il.

Inclui referências

ISBN. 978-85-7455-384-9

Geografia – Estudo e ensino. 2. Conceitos  
de região e território. I. Santos, Cléane Oliveira dos.  
II. Trindade, Gilmar Alves.

CDD 910.7

---

**EDITUS – EDITORA DA UESC**  
Universidade Estadual de Santa Cruz  
Rodovia Jorge Amado, km 16 - 45662-900 - Ilhéus, Bahia, Brasil  
Tel.: (73) 3680-5028  
[www.uesc.br/editora](http://www.uesc.br/editora)  
[editus@uesc.br](mailto:editus@uesc.br)

EDITORA FILIADA À



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

---

## AGRADECIMENTOS

---

O organizador agradece pela contribuição dos autores ao enviarem seus artigos para compor essa reflexão/discussão acerca de aspectos teóricos e práticos relacionados ao exercício profissional em Geografia, seja como professor ou bacharel.

Agradece também à Universidade Estadual de Santa Cruz, na pessoa da Magnífica reitora Adélia Maria Carvalho de Melo Pinheiro, por incentivar a produção acadêmica nas diferentes áreas do conhecimento e a socialização do saber produzido na universidade para além dos limites do Campus.

Finalmente, um trabalho dessa natureza não se concretiza sem a contribuição valiosa de profissionais competentes atuando na imprensa universitária e na editora da UESC (a Editus). Meus agradecimentos, especialmente, à professora Maria Luiza Nora (Baísa), pela revisão ortográfica e gramatical impecável, minuciosa, cuidadosa; e a José Montival de Alencar Júnior (Alencar), pela atenção e profissionalismo ao longo de todo o processo de produção do nosso livro.

Gilmar Alves Trindade  
Ilhéus, 15 de setembro de 2014.



---

## APRESENTAÇÃO

---

*O caminho da construção do pensamento geográfico se encontra na possibilidade de elaboração de um pensamento crítico que permita pensar o seu papel no desvendamento do mundo moderno, a partir do momento em que não se reduziria deliberadamente a um conjunto de temas. Ao contrário, deve vislumbrar a possibilidade de pensar o homem por inteiro em sua dimensão humana e social que se abre também para o imprevisto, criando cada vez mais novas possibilidades de resistir/intervir no mundo de hoje.*

Ana Fani Alessandri Carlos

A vortividade deste tempo em que estamos vivendo impõe aos professores e profissionais, de um modo geral, uma atualização continuada, nunca acabada. Para os profissionais da área da Geografia isso se torna ainda mais necessário, pois as transformações em tempo real constroem, desconstroem e reconstroem territórios, regiões e lugares, alteram paisagens em um piscar de olhos. Tudo tem sido muito efêmero, volátil, fugidio. Os conceitos e categorias que explicam essa realidade tendem, simultaneamente, a ser reexaminados, questionados, recriados.

Neste sentido, este livro apresenta algumas abordagens teórico-práticas inseridas no campo disciplinar da Geografia e em áreas afins. Seus autores são professores e pesquisadores que têm formação específica nesta área, atuando seja em universidades da Bahia e de Sergipe, seja em colégios da rede pública estadual. Assim, grande parte dessas abordagens terá a preocupação precípua em articular os saberes adquiridos na universidade com os saberes escolares, realizando, dessa forma, um diálogo entre a teoria e a prática no ensino de Geografia.

O primeiro capítulo é de autoria de Clêane Oliveira dos Santos, intitulado “Pesquisa e ensino em Geografia: uma abordagem sobre a formação para a cidadania”; a autora discute a importância da articulação entre as práticas de pesquisa e o ensino, na medida em que o professor de Geografia deve ser um dos protagonistas na construção da cidadania plena de seus alunos, a partir do estudo e da busca de novas metodologias de ensino.

O Capítulo 2, “A questão regional na Bahia contemporânea: uma análise a partir do uso dos conceitos de região e território”, de Gilmar Alves Trindade, apresenta, inicialmente, uma discussão em torno dos conceitos de região e território no âmbito da Geografia atual, identificando dissensos e novas perspectivas de abordagem; em seguida, empiricamente, demonstra como esses conceitos têm sido empregados recentemente nos processos de regionalização do estado da Bahia.

Gilsélia Lemos Moreira escreve o Capítulo 3, onde propõe uma reflexão acerca do ensino de Geografia nos diferentes níveis de educação, além de pensar a democratização do saber acadêmico por meio de práticas concretas; entende a aproximação entre a universidade

e a escola como mais um caminho possível na formação continuada de professores de Geografia que atuam no contexto da educação básica.

O capítulo 4 tem por título “Sociedade, natureza e globalização: uma proposta didática para o ensino de Geografia na educação básica”, de autoria de Igor Venceslau Freitas e Greiziene Araújo Queiroz. Após discutirem a complexa e delicada interação sociedade/natureza no bojo da globalização em curso, elaboram uma proposta didática que exemplifica como as relações sociedade/natureza e globalização podem comparecer de maneira integrada nas aulas de Geografia, contribuindo para uma prática docente e discente significativa.

No 5º capítulo, Livanildes Pereira Santos discute questões relacionadas ao “Curso de Licenciatura em Geografia na modalidade de Educação a Distância: desafios e impasses”. A autora considera que tal modalidade de ensino é irreversível e está inserida no contexto do espaço de redes na contemporaneidade; entretanto, observa que transformações devem ocorrer no sentido de possibilitar um ensino a distância que seja de fato eficaz e com qualidade, a fim de promover mudanças atitudinais e procedimentais significativas para o corpo discente, especialmente no curso de Licenciatura em Geografia.

O capítulo 6 é de autoria de Lurdes Bertol Rocha, de caráter teórico-metodológico, e intitula-se “Geografia e Filosofia: uma abordagem fenomenológica”, onde discute essa relação incursionando pela Semiótica e pela Geografia da Percepção. Trata-se de uma contribuição importante, envolvendo as novas abordagens acerca dos campos teórico-epistemológicos da ciência geográfica neste início do século XXI.

Luciene Rosa Carvalho e Geisa Fideles dos Santos contribuem com o capítulo 7, analisando “O debate político sobre a relação sociedade/natureza como proposta para o ensino de Geografia”. As autoras discutem a relação contraditória entre sociedade/natureza na lógica do capital, as abordagens no ensino de Geografia na educação básica, bem como as possíveis contribuições desta ciência para o entendimento das questões ambientais; acreditam que o debate sobre essa temática tem sido insuficiente e despolitizado frente a sua complexidade.

No capítulo 8, “Modernização da agricultura: base para a formação de espaços seletivos no campo”, Marlene Ribeiro Souza Felício apresenta parte reformulada de um dos capítulos de sua tese de doutorado em Geografia, defendida recentemente. Entre outras questões, discute, por meio de um referencial teórico de base, as políticas públicas e a modernização da agricultura, analisando, empiricamente, suas repercussões no território do Sertão do São Francisco, na Bahia.

Os autores entendem que não pode haver uma prática de ensino consistente se a dimensão teórica for negligenciada por aqueles que ensinam a disciplina geografia na educação básica; portanto, as discussões desenvolvidas ao longo dos oito capítulos são contribuições que visam articular os saberes acadêmicos aos saberes escolares na área específica da Geografia, relacionando, assim, a teoria à prática de ensino dessa disciplina.

---

## SOBRE OS AUTORES

---

**Clêane Oliveira dos Santos** é graduada em Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); Mestra em Geografia pela UFS; Doutoranda em Geografia pela UFS. Atua como professora de Geografia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe.

*E-mail:* <cle.ufs@hotmail.com>.

**Geisa Fideles dos Santos** é graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Especialista em Ensino de Geografia pela UESC. Atua como professora da rede estadual de ensino na educação básica, no município de Ibirapitanga, sul da Bahia.

*E-mail:* <geisafideles@hotmail.com>.

**Gilmar Alves Trindade** é graduado em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Integra o corpo docente da graduação e pós-graduação em Geografia da UESC.

*E-mail:* <galvestrindade@gmail.com>.

**Gilsélia Lemos Moreira** é graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela UESC; Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Integra o corpo docente da graduação e pós-graduação em Geografia da UESC.

*E-mail:* <santisbana@hotmail.com>.

**Greiziene Araújo Queiroz** é graduada em Licenciatura em Geografia pela UESC; Especialista em Ensino de Geografia pela UESC; Mestre em Geografia pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Atua como professora de Geografia da rede privada de ensino em Itabuna, Bahia.

*E-mail:* <greiziene@gmail.com>.

**Igor Venceslau Freitas** é graduado em Licenciatura em Geografia pela UESC; Especialista em Ensino de Geografia pela UESC. Cursa o Mestrado em Geografia Humana da Universidade de São Paulo – USP.

*E-mail:* <igorvenceslau@yahoo.com.br>.

**Livanildes Pereira Santos** é graduada em Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Católica do Salvador (UCSal); Especialista em Ensino de Geografia pela UESC. Atua como professora de Geografia na rede estadual de ensino da Bahia.

*E-mail:* <livanildes@yahoo.com.br>.

**Luciene Rosa Santos Carvalho** é graduada em Licenciatura em Geografia pela UESC; Especialista em Ensino de Geografia pela UESC. Atua como professora da rede estadual de ensino na educação básica, em Ibirapitanga, Bahia.

*E-mail:* <lu\_rosca@hotmail.com>.

**Lurdes Bertol Rocha** é graduada em Ciências Sociais (Geografia) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Teófilo Otoni (FAFITO); Mestra em Geografia pela UFBA; Doutora em Geografia pela UFS. Integra o corpo docente da graduação e pós-graduação em Geografia da UESC.

*E-mail:* <lurdesbertol@hotmail.com>.

**Marlene Ribeiro Souza Felício** é graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Mestra em Ciências Agrárias – Desenvolvimento Rural, pela UFBA; Doutora em Geografia pela UFS. Atua como professora da rede estadual de ensino, em Salvador.

*E-mail:* <marlene-r-souza@ig.com.br>



---

# SUMÁRIO

---

- 17** PESQUISA E ENSINO EM GEOGRAFIA: uma abordagem sobre a formação para a cidadania  
Cléane Oliveira dos Santos
- 29** A QUESTÃO REGIONAL NA BAHIA CONTEMPORÂNEA: uma análise a partir do uso dos conceitos de região e território  
Gilmar Alves Trindade
- 51** O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS DIFERENTES NÍVEIS DE EDUCAÇÃO E A DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER ACADÊMICO POR MEIO DE PRÁTICAS CONCRETAS: aproximando universidade e escola  
Gilsélia Lemos Moreira
- 79** SOCIEDADE, NATUREZA E GLOBALIZAÇÃO: uma proposta didática para o ensino de Geografia na educação básica  
Igor Venceslau Freitas  
Greiziene Araújo Queiroz
- 105** O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: desafios e impasses  
Livanildes Pereira Santos

- 137** GEOGRAFIA E FILOSOFIA: uma abordagem fenomenológica  
Lurdes Bertol Rocha
- 167** O DEBATE POLÍTICO SOBRE A RELAÇÃO SOCIEDADE/NATUREZA COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA  
Geisa Fideles dos Santos  
Luciene Rosa Santos Carvalho
- 187** MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA: base para a formação de espaços seletivos no campo  
Marlene Ribeiro Souza Felício

# 1

---

## PESQUISA E ENSINO EM GEOGRAFIA: uma abordagem sobre a formação para a cidadania

---

Clêane Oliveira dos Santos

---

### **Introdução**

O objetivo desse artigo é discutir a importância da relação entre a pesquisa e a prática de ensino, destacando o papel do professor de Geografia enquanto protagonista na busca pela construção de uma cidadania plena amparada em um estudo contextualizado e na busca de metodologias de ensino que estimulem aprendizagens significativas em seus alunos.

O ensino a partir da pesquisa representa o modo mais produtivo de fazer com que o aluno construa o seu conhecimento, dando a ele a chance de se descobrir enquanto ser social por meio da pesquisa, e de superar as formas de ensino convencionais e pouco produtivas com que nos acostumaram.

É preciso, segundo Callai (1998), desenvolver, nas séries iniciais da educação básica, conceitos importantes e constitutivos da própria vida, mais do que apenas ensinar conteúdos, neste caso da Geografia, sem que o aluno se perceba no processo e mesmo no objeto do que esteja estudando.

Sabe-se que inovar a Geografia é torná-la interessante e crítica, pois instiga a curiosidade dos alunos e une assuntos que nos livros didáticos parecem não ter conexão. De forma mais específica, pode-se dizer que, além de uma renovação no modo de ensinar, a construção do conhecimento através da prática de pesquisa é uma atividade que aproxima o aluno da realidade que o cerca (VIEIRA, S/D).

Para tanto, a flexibilidade deve fazer parte do trabalho, pois se considera que os alunos possuem ritmos diferentes e isso precisa ser respeitado, assim, é fundamental uma constante avaliação do planejamento, bem como sua readequação se for necessário.

Desse modo, se quisermos entender o aluno em sua plenitude, assim também devemos pensar o ensino, e da mesma forma propomos também pensar a ciência geográfica como instrumento importante para a consolidação dos princípios de cidadania.

## **Sobre as práticas de pesquisa e o ensino**

A prática docente proporciona uma aproximação da realidade do cotidiano e o entendimento de que ensinar não é somente transmitir conteúdos, e sim uma troca de conhecimentos que exige ética, cumplicidade, bom senso e muita pesquisa.

Esta procura por uma educação que seja capaz de transformar o momento do aprendizado em algo significativo para o crescimento intelectual e pessoal dos alunos e do próprio educador é que leva a escola a ser um lugar extremamente valioso.

Por isso, o primeiro objetivo da ação docente deve ser a construção do conhecimento, visando ao pleno

desenvolvimento de todas as potencialidades de cada indivíduo, sejam elas intelectuais, afetivas, sociais, criativas ou morais. Isto só se tornará possível a partir do momento em que se deixe para trás os modelos prontos, a cópia, a reprodução, a transmissão pura do conhecimento, como se o professor fosse detentor do mesmo, e o aluno, uma tábula rasa, sem conhecimentos prévios e sem experiências (PORTILHO; ALMEIDA, 2008).

Cada aluno vivencia e participa da aula de forma diferente, e isto depende, entre outras variantes, do que o aluno ouve, relaciona com seu conhecimento prévio e compreende; da sua capacidade de concentração naquele momento; de seu humor; da forma como se sentiu motivado, ou ainda, como enfatiza Gardner (1994), de acordo com o seu tipo de inteligência.

Percebe-se assim que, por mais que a aula esteja maravilhosa e seja seguida por exercícios de fixação bem planejados, não há garantia de que todos os alunos efetivamente aprenderam a lição. Os alunos aprendem em tempos diferentes, e o professor deve estar atento a isso. É fácil imaginar o que significa, para um aluno, ter que ficar sentado uma tarde toda numa sala de aula, quando ele possui inteligência sinestésica, isto é, ele tem habilidade para resolver problemas e chegar ao conhecimento, utilizando seu corpo, através de movimentos ou de sua expressão corporal.

O processo de formação profissional, chamado de processo pedagógico, deve ser intencional, e organizado a partir da preparação teórico-científica e técnica. A primeira, teórico-científica, corresponde à formação acadêmica nas disciplinas específicas e na formação pedagógica que envolve os conhecimentos gerais em Filosofia, Sociologia, História etc.; e a segunda, a técnica, consiste na preparação profissional

para a docência, incluindo o estudo da Didática, das metodologias específicas e da Psicologia da Educação.

Nesta sociedade globalizada, não basta aprender muitas coisas, é preciso aprender coisas diferentes e em um tempo curto. A demanda por aprendizagens contínuas e massivas requer a construção de novos imaginários, esquemas valorativos e estilos de aprendizagem (MORIN, 1988).

Lucíola Santos (2001, p. 11) argumenta que

a baixa integração entre ensino e pesquisa é decorrente da forma como está estruturado o campo acadêmico no interior das universidades, pois o mesmo está desvinculado da realidade educacional.

De acordo com Santos (2001, p.23),

a integração entre ensino e pesquisa na Universidade representa um grande problema, que precisa ser superado, se realmente se pretende a melhoria do ensino de graduação, hoje tão duramente criticado no interior e no exterior das instituições de ensino superior. Sucessivas mudanças de currículo têm mostrado que com modificações formais não serão resolvidos os desafios postos por esse nível de ensino. Percebe-se também que essa integração só será possível quando o ensino for colocado como prioridade ao lado da pesquisa, dispensando-lhe o interesse e os cuidados conferidos a esta última.

Ao longo do tempo, a pesquisa vinculada ao ensino tem apresentado excelentes resultados em sala de aula. Através da pesquisa, o professor ajuda o aluno a desenvolver uma atividade intelectual de qualidade e com sentido, uma vez que o mesmo é instigado a investigar e construir o conhecimento. No entanto, é importante salientar que existem ainda alguns limites em relação à pesquisa e ao pesquisador, que são barreiras para o bom relacionamento entre a pesquisa e o ensino, tais como o pouco valor que ainda é dado à pesquisa no país, a longa jornada de horas-aula que o professor tem que ministrar em várias escolas ao mesmo tempo, dentre outros.

Assim, a prática em sala de aula e a pesquisa exigem uma avaliação constante sobre nossas atitudes pessoais e pedagógicas. O professor tem que estar sempre disposto a mudar e transformar sua prática de modo a acompanhar as transformações e exigências do mundo moderno e desenvolver as habilidades e competências de seus alunos.

Desse modo, o ensino desenvolve condições, métodos e organização para a transmissão e assimilação de conhecimentos e para o aprimoramento dos processos mentais dos alunos, a fim de que eles tenham informações críticas sobre os problemas socioespaciais, geralmente enfatizados nas aulas de Geografia.

## **O papel do professor de Geografia enquanto protagonista da formação cidadã**

A plena formação do professor é necessária a fim de torná-lo o protagonista principal no processo de instrução e formação do aluno para a vida. Nesse sentido, a Geografia tem uma função básica na escola, a

de alfabetizar os alunos para o entendimento de seu meio, desligando-os da memorização de dados e condicionando-os para uma realidade observada, refletida e entendida, integrando-os, desde as primeiras séries, às explicações fundamentais sobre a vivência cotidiana e auxiliando-os na formulação de conceitos próprios de grupo, espaço e tempo através de questionamentos como: Quem sou? Onde moro? Com quem vivo? Afinal,

[...] A Geografia é um ramo do conhecimento que, tal qual a Matemática, a língua materna, a História, etc., tem uma linguagem específica, própria e como tal é necessário alfabetizar o aluno em Geografia para que ele não só se aproprie do vocabulário específico desta área de conhecimento, mas, sobretudo, se capacite para a leitura-entendimento do espaço geográfico próximo ou distante (CASTROGIOVANNI, 1998, p. 14).

A educação geográfica carrega em si, implicitamente, a realização dos alunos através de seu contato com os professores, pois é através da prática pedagógica que os conhecimentos são trabalhados com os alunos, fazendo com que eles busquem refletir sobre como os diferentes assuntos se relacionam com suas experiências de vida.

Os docentes devem sempre estudar e buscar novas metodologias a fim de tornar suas aulas ainda mais atraentes e a escola um local de satisfação. Desta forma, o mestre da Geografia, na escola, deve traçar caminhos a fim de trazer a vivência social de seu aluno para dentro da categoria de estudo, sem lhe impor verdades, mas fazendo o discente refletir sobre sua própria noção de realidade.

Apesar da importância do livro didático na sala de aula, ele não deve ser o único recurso a ser utilizado pelo professor para atingir a atenção do aluno. O professor deve instigar os discentes a buscar explicações para os fatos vivenciados. Considerando a Geografia, o professor pode enfatizar questões como o estudo das paisagens e das problemáticas ambientais, sociais e cartográficas relacionadas ao cotidiano dos alunos.

Os raciocínios geográficos são importantes para a construção de uma cidadania plena, em sociedades como a brasileira; o que depende do compromisso de cada um no processo de conhecer o seu território, para nele organizar atividades econômicas, lutas sociais e políticas, tendo em vista a constituição de uma sociedade democrática.

De acordo com Vlach (2007), o ensino de Geografia deve adequar alternativas para a elaboração de “raciocínios geográficos” por parte de todos os cidadãos na escola, na perspectiva de ajudar na compreensão dos problemas do mundo atual. Lembrando que a Terra é o planeta vivo, onde a vida se expressa no âmbito da interdependência indivíduo/sociedade/natureza, com tudo o que isso comporta em termos de diversidade, desigualdade, contradição, harmonia etc.

De acordo com Rio e Oliveira (1996, p. 76), a cidadania

realiza-se em múltiplos níveis. De imediato, se assinala pela dinâmica de uma prática que se volta para a necessidade constante de escolher entre alternativas e eleger a melhor saída para situações conflitantes ou simplesmente interrogativas.

Em um tempo em que a informação assume um papel cada vez mais relevante, incorporando o uso dos meios técnico-informacionais, como a *internet*, a educação para a cidadania amplia a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação na defesa da qualidade de sua própria vida.

Nesse contexto, os conteúdos geográficos tornam-se mais significativos, pois,

no sentido de cumprir efetivamente com a sua tarefa na escola, que é a de contribuir para a formação geral dos cidadãos. É isso que justifica a presença dessa disciplina na escola de nível fundamental e médio. Essa contribuição refere-se à possibilidade de leitura da realidade que esse saber disciplinar especializado possui e que pode compor as capacidades cognitivas dos cidadãos (CAVALCANTI, 2002, p.14).

A escola é um espaço coletivo tanto para professores quanto para alunos, e, sendo assim, a gestão coletiva se reveste de importância na construção de identidades (da infância, do jovem e adulto, ou ainda da identidade e do desenvolvimento profissional do professor). Deste modo, a escola encontra-se enraizada em uma cultura local que necessita ser compreendida e respeitada visando garantir as manifestações, expressões e diversidades.

De acordo com Jacobi (2003, p. 198), “a cidadania tem a ver com a identidade e o pertencimento a uma coletividade”. A cidadania se alicerça na participação de uma comunidade unida em função de interesses coletivos; no entanto olhar para fora de si, isto

é, para o coletivo, supõe apreender causas e consequências relacionadas aos problemas socioespaciais. Assim, a dificuldade desta operação conduz o indivíduo a procurar uma saída mais simples, ligada ao hábito ou à tradição histórica, visto que a participação pressupõe capacidade de produzir informação crítica sobre o cotidiano.

Na reflexão proposta por Alves (2001) sobre as dimensões necessárias para a formação de um educador, destacam-se as dimensões técnica, política, ética e estética. A dimensão técnica estaria relacionada ao domínio do conhecimento da área, dos recursos para socialização desse conhecimento, domínio dos saberes a ensinar e para ensinar, devendo ser constantemente fertilizada pela determinação consciente dos objetivos e finalidades.

A dimensão política, por sua vez, se relacionaria à definição das finalidades da ação pedagógica e do compromisso em alcançá-las. A dimensão ética, considerada mediadora entre as dimensões técnica e política, é traduzida na indagação constante dos fundamentos e o sentido da definição dos conteúdos, dos métodos, dos objetivos, tendo como referência a afirmação dos direitos e do bem comum. Por fim, a dimensão estética se vincularia às capacidades de imaginação, de criação e de afetividade. A sensibilidade e a beleza como elementos constituintes do saber e do fazer docente.

Essas dimensões potencializam o desenvolvimento de novas habilidades e competências, em um contexto onde a escola é levada a se transformar, incorporando um profissional cuja formação tem, em sua gênese, a reflexão e a ação; um profissional capaz de acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade e fornecer as bases para a formação de cidadãos conscientes.

## Conclusão

A atuação do professor vincula-se à construção de condições e meios para os alunos produzirem conhecimentos, habilidades e atitudes cidadãs. No entanto, esses objetivos serão alcançados quando a escola for efetivamente capaz de proporcionar a análise da realidade socioespacial dos estudantes através do ensino, uma vez que o ato de educar visa fornecer bases sólidas para a convivência social, a cidadania e a tomada de consciência política.

A partir do conhecimento adquirido na escola o aluno se prepara para a vida de modo consciente de seus deveres e direitos enquanto cidadão. Nesse sentido, introduzir a pesquisa como mediadora do processo ensino-aprendizagem é estimular no aluno a curiosidade pelo desconhecido, incitá-lo a procurar respostas, a ter iniciativa, a compreender e iniciar a elaboração de suas próprias ideias.

O estímulo à pesquisa é também um desafio para que o professor transforme suas estratégias didáticas, construa um projeto pedagógico próprio, produza seus próprios textos científicos, faça e refaça seu material didático e reconstrua constantemente sua competência.

O professor de Geografia deve estar preparado para refletir e auxiliar os alunos na reflexão acerca do mundo e do lugar em que vivem. O professor deve motivar seus alunos a entenderem o homem como um agente transformador da natureza e a natureza como parte indissociável do próprio homem. Portanto, o aprendizado dos educandos deve acontecer de forma dinâmica, a fim de que eles não pensem que a Geografia é uma disciplina escolar de simples memorização, e que por isso não precisa ser refletida. O professor deve, assim, ser formado para refletir sobre o espaço geográfico no âmbito do qual emerge a possibilidade de se pensar na formação de um cidadão pleno.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. (org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2001.

CALLAI, H. C. O estudo do município ou a Geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: AGB – Seção Porto Alegre, 1998, p. 71 - 76.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das múltiplas inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p.189-206, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 1988.

OLIVEIRA, L.; RIO V. de (org.). **Percepção ambiental: a experiência brasileira**. São Paulo: UFSCAR: Estúdio Nobel, 1996.

PORTILHO, E. M. L.; ALMEIDA, S. do C. D. de. Avaliando a aprendizagem e o ensino com pesquisa no Ensino Médio. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 16, n. 60, p. 469-488, jul.-set. 2008.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

VLACH, V. Papel do ensino de Geografia na compreensão de problemas do mundo atual. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 9. 2007.. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2007, não paginado.

# 2

---

## A QUESTÃO REGIONAL NA BAHIA CONTEMPORÂNEA: uma análise a partir do uso dos conceitos de região e território

---

Gilmar Alves Trindade

---

### Introdução

*O ir e vir dos conceitos ao longo da história de um campo de conhecimento é revelador da busca não tanto de novas expressões, de novas palavras, mas, sobretudo, de novos conteúdos que essas palavras comportam, capazes de expressar as transformações da realidade.*

Rogério Haesbaert

Neste período da história marcado pela globalização, mais que em qualquer outro tempo pretérito, a região não se explica por si só, pode-se até dizer que nem mesmo cabe dentro dos limites fixados institucionalmente. Em decorrência do funcionamento das redes e das conexões que elas possibilitam, fronteiras regionais são subvertidas, exigindo-se uma nova

definição acerca do que seja um espaço regional, ou, pelo menos, exigindo-se que, ao se considerar uma dada região, não se esqueça que ela participa de um espaço cada vez mais exposto a uma ampla gama de conexões que articulam o particular e o universal, o endógeno e o exógeno, o próximo e o distante, o que circula e o que habita.

Ao longo do tempo, *as regiões* se transformam, mudam de forma e de conteúdo em decorrência das metamorfoses provocadas pelas ações sociais, políticas e econômicas, mudando, assim, seus atributos, seus limites e até mesmo suas denominações. Porém, sem perderem aquilo que está subjacente à ideia mesma de região, ou seja, “o fundamento político de controle e gestão de um território” (GOMES, 1995, p. 73).

Muito se comentou recentemente acerca da crise paradigmática envolvendo o conceito de região, chegando-se mesmo a decretar a sua “morte” ou substituição por outro(s) conceito(s) – como o de território – que atendessem melhor às questões referentes aos problemas que emergiram nos últimos anos. No âmbito da Geografia brasileira, alguns autores, poucos, na realidade, empreenderam um esforço para discutir a questão dos dilemas da região e da regionalização no contexto do mundo contemporâneo; entre eles, destaca-se o minucioso trabalho de Haesbaert (2010), uma referência necessária e obrigatória para aqueles que se ocupam com o debate em torno da análise regional.

Este texto, em função do limite estabelecido de páginas, apresentará uma pequena contribuição ao debate, trazendo, provavelmente, tanto elucidações quanto dúvidas sobre a questão; o mesmo foi construído em momento de finalização de uma tese de doutoramento que abordou a questão da rede urbana

no sul da Bahia, no âmbito da qual a dimensão regional emergiu com bastante força, apesar dos fluxos e conexões que caracterizam o espaço atual, desvirtuando fronteiras e nos fazendo imaginar que a hierarquia tivesse desaparecido (TRINDADE, 2010).

## **Há o abandono do conceito de região e a supervalorização do conceito de território na Geografia atual?**

Historicamente, o uso do conceito de região no âmbito geográfico está relacionado ao princípio da diferenciação de áreas, à qualidade de se identificar aspectos particulares (culturais, socioeconômicos, ambientais etc.) de uma dada porção do espaço na sua interrelação com a totalidade socioespacial. Ao longo de todo o século XX, foi bastante comum a prática de se regionalizar o espaço para fins de planejamento e gestão, tanto por parte do Estado em todas as escalas de ação, quanto por parte das empresas em função de suas estratégias de ampliação de capital.

Desde o período clássico da Geografia o conceito de Região tem sido instrumentalizado de acordo com diferentes concepções geográficas, chegando mesmo a confundir-se com a essência da própria Geografia em função do predomínio de uma geografia regional nas primeiras décadas do século XX. Tradicionalmente, alguns geógrafos tiveram seus nomes associados a uma geografia regional, como Alfred Hettner, Carl Ritter, Paul Vidal de La Blache, Carl Sauer e Richard Hartshorne; este último chegou mesmo a propor um método regional para estudo da diferenciação entre áreas. Passados muitos anos, desde então, o mundo transformou-se radicalmente e o conceito de região

parece não atender, pelo menos para alguns geógrafos contemporâneos, às necessidades de explicação de um espaço geográfico submetido a ações que subvertem fronteiras e limites regionais, em função da influência dos vetores hegemônicos do meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 1996) e da globalização. Mas, será que esses vetores chegam a todos os lugares e regiões da mesma forma, com a mesma intensidade e atingindo a todos indistintamente? Essa ideia de homogeneidade planetária, muito teorizada, mas distante de existir concretamente, irá nos demover do exercício de continuar utilizando o conceito de região e a prática empírica da regionalização?

Será mesmo que o conceito de região não mais atende aos propósitos da análise espacial que buscam articular as diferentes frações do espaço com a(s) totalidade(s) em que estão inseridas? Pois todos os lugares dialogam com o mundo – seja de que forma for – e isso não é um dado recente na história, apenas se intensificou muito a partir dos anos 1970 em decorrência das conexões instantâneas possibilitadas pelos computadores, e todas as inovações técnicas que vieram em seguida. O que o predomínio do conceito de território como opção teórico-conceitual para análise de questões regionais está a indicar?

Para Haesbaert (2010), hoje, na Geografia, o predomínio do conceito de território parece próximo daquele que existia no início do século XX em torno do conceito de região; mas isso não significa que seja preciso abandonar o conceito de região pelo de território, como estão fazendo alguns autores, mas que é preciso verificar de que perspectivas ou quais as questões que eles, região e território, ainda são capazes de responder.

A passagem do século XX para o XXI foi marcada, no bojo da Geografia e das ciências afins, por uma crise teórico-metodológica que envolvia o conceito de região. Ao longo do desenvolvimento da Geografia, desde sua institucionalização, em 1870, o conceito de região teve sua aplicabilidade questionada inúmeras vezes. Recentemente, em decorrência dos efeitos da globalização (internacionalização do capital, maior fluidez econômica e financeira através das redes informacionais, desterritorialização de empresas e serviços, instantaneidade e simultaneidade nos contatos pessoais e empresariais, entre outros), os fundamentos da região e da divisão regional tornaram-se, de fato, sujeitos a questionamentos, em especial em relação àqueles paradigmas que aprisionavam o espaço regional dentro de limites e fronteiras regidos pela contiguidade espacial. No entanto, de acordo com Santos,

da mesma forma como se diz hoje que o tempo apagou o espaço, também se afirma que, nas mesmas condições, a expansão da presença do capital hegemônico em todo o espaço teria eliminado as diferenciações regionais e, até mesmo, proibido de prosseguir pensando que a região existe. Quanto a nós, ao contrário, pensamos que o tempo acelerado, acentuando a diferenciação dos eventos, aumenta a diferenciação dos lugares [...] Agora, exatamente, é que não se pode deixar de considerar a região, ainda que a chamemos por outro nome (SANTOS, 1994, p. 97).

Esse “outro nome” seria, então, território? Parece ser ainda prematuro responder de forma afirmativa a esta questão. Nesta segunda década do século XXI, os conceitos de região e de território continuam sendo utilizados para expressar diferentes espacialidades e nas escalas mais distintas de análise. Alguns autores chegam a propor o uso do termo território-rede (HAESBAERT, 2002), pois consideram que não seria possível separar território de rede, a não ser como instrumentos analíticos. Na verdade,

como no mundo contemporâneo vive-se concomitantemente uma multiplicidade de escalas, numa simultaneidade atroz de eventos, vivenciam-se também, ao mesmo tempo, múltiplos territórios. Ora somos requisitados a nos posicionar perante uma determinada territorialidade, ora perante outra, como se nossos marcos de referência e controle espaciais fossem perpassados por múltiplas escalas de poder e de identidade (HAESBAERT, 2002, p. 121).

Tudo está a indicar que o uso simultâneo dos conceitos de região e de território continuará expressando, ainda por algum tempo, a representação de práticas espaciais nas diversas escalas entre o local e o mundial. Mesmo que esses recortes não sejam reconhecidos como regiões em sentido estrito, é de regionalização que se está tratando quando o espaço é fragmentado, seja para análise ou gestão (HAESBAERT, 1999). É importante observar que novas concepções, como a de território-rede e de redes regionais, indicam não a simples superação de velhas

realidades e dos conceitos que as traduziam, mas a emergência, concomitante, de situações mais complexas e, até mesmo, ambivalentes, nas quais o controle e os enraizamentos coexistem em uma mesma unidade com a mobilidade, a fluidez e os desenraizamentos (HAESBAERT, 2002).

O que diferencia um conceito do outro, portanto, é apenas uma questão de opção do que se quer enfatizar, uma vez que eles incidem sobre uma mesma base, que, no caso da Geografia, é a dimensão espacial da sociedade. Haesbaert (2009)<sup>1</sup> considera que a discussão acerca do uso dos conceitos não trata apenas de definir o que é território ou região, mas de ter clareza quanto à problemática que se analisa, para, então, ser possível definir mais concretamente qual a concepção de território ou de região que se pretende adotar.

Neste momento em que as práticas oficiais de gestão no Brasil adotam o conceito de território como fio condutor das políticas de alocação de recursos

---

1 A região está mais ligada a um instrumento de análise, no campo metodológico, e o território mais ao campo das práticas sociais efetivas. Entretanto, nenhum dos dois pode ser reduzido a estas dimensões, como se um se restringisse a uma “categoria de análise”, e o outro a uma “categoria da prática”. O que define cada conceito, em primeiro lugar, é a problemática à qual está ligado: a região respondendo a uma questão de ordem mais teórica, a análise da organização e diferenciação do espaço geográfico (mas que inclui, obviamente, a própria natureza “prática” dessa diferenciação); o território, a questão das relações entre espaço e poder, em suas diversas dimensões. Por fim, o que permite conceber a distinção entre dois conceitos como território e região é a perspectiva teórica em que eles se inserem, dentro de uma “constelação” filosoficamente coerente. Assim, cabe a cada um, diante da problemática que se pretende dar conta em uma pesquisa, optar pelo melhor sistema conceitual, consciente das implicações deste na imbricação (ou dissociação, dependendo da corrente de pensamento) entre conceitos como território e região (HAESBAERT, 2009, p. 633).

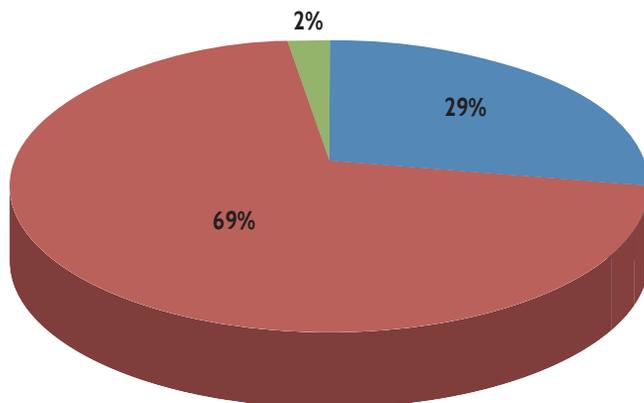
econômicos e sociais, instituindo, inclusive, regionalizações do espaço brasileiro baseadas em territórios os mais diversos, rurais, de cidadania etc. (BRASIL, 2011), convém discutir, no âmbito geográfico, acerca de como, internamente, no seio da própria Geografia, essas questões estão sendo consideradas. A princípio, apenas como introdução a esta problemática, podemos mapear o uso dos conceitos de território e região nos trabalhos científicos aceitos para publicação nos eventos oficiais da Geografia no Brasil.

## **Os conceitos de região e território no Encontro da ANPEGE/2009**

Os trabalhos aceitos para publicação nos eventos científicos da Geografia, recentemente, podem indicar a opção teórico-metodológica por um determinado conceito como fio condutor das análises desenvolvidas pelos autores. Os Anais do VIII Encontro Nacional da ANPEGE (evento realizado em Curitiba, entre 28/09 e 02/10/2009), que teve mais de 1200 trabalhos inscritos, revelam que 10% deles priorizaram os conceitos de território e de região; o que pode ser percebido a partir da ênfase dada a esses conceitos nos títulos e resumos dos trabalhos.

A análise aponta que há preferência pelo uso do conceito de território, e seus congêneres (territorialidade, dinâmica territorial, reterritorialidade, desterritorialidade e des-re-territorialização), se comparado ao uso dado ao conceito de região, e seus congêneres (regionalização, dinâmica regional e regionalismo); nota-se que em 69% desses trabalhos o conceito de território foi privilegiado (FIGURA 1).

FIGURA 1 – Temáticas envolvendo os conceitos de território e região no VIII ENANPEGE/2009



Fonte: Anais VIII Encontro Nacional da ANPEGE, 2009.

Legenda: ■ Região ■ Território ■ Região e Território

Elaboração: Gilmar Trindade, 2011.

Os autores que aplicaram o conceito de território priorizaram a escala intraurbana (territorialidades de todos os tipos – gênero, sexo, trabalho, religião, festa etc.) e a análise em torno das questões rurais/agrárias. Por sua vez, o uso do conceito de região está atrelado, especialmente, aos estudos sobre regiões metropolitanas, microrregiões geográficas e relação cidade-região, enfatizando as escalas intermediárias entre o local e o nacional.

Desde o final dos anos 1990 surgiu uma “onda” muito grande (talvez mesmo uma *tsunami*), inclusive aqui na Bahia, de recusa pelo uso do conceito de região nos trabalhos acadêmicos da Geografia, desde monografias de graduação a dissertações de mestrado. O que correspondeu, por outro lado, a uma utilização até demasiada do conceito de território, e seus congêneres, nos estudos geográficos. Falava-se em

território “disto”, desterritorialidade “daquilo”, reterritorialidade “daquilo outro”; em muitos casos houve mesmo uma banalização do uso do conceito de território, de forma repetitiva e sem as bases teórico-metodológicas devidamente explicitadas. É certo que há algumas exceções a essa tendência, pois algumas contribuições importantes foram produzidas a partir da ênfase às territorialidades.

Há um cuidado que precisa ser tomado, pois alguns desses trabalhos pecam pela fragilidade teórico-metodológica e por apresentarem um discurso que se distancia da Geografia em direção às abordagens antropológicas e sociológicas. As relações espaciais desaparecem em meio a análises e perspectivas comportamentais.

Se o geógrafo passar a ocupar grande parte de seu tempo com questões que outros profissionais são mais preparados para responder, quem irá se importar com as questões geográficas? Cadê os estudos recentes no campo da Geografia da população? Quantos geógrafos baianos recém-formados pretendem aprofundar seus estudos em torno do campo epistemológico da ciência geográfica? Quantas monografias e dissertações foram feitas, nesses últimos dez anos, acerca das interações entre os espaços urbanos e rurais na Bahia atual? Quantos têm se dedicado às bacias hidrográficas, ao uso dos recursos naturais e às contradições socioespaciais nas diferentes regiões da Bahia? E às transformações econômicas, sociais e políticas que o uso recente da técnica impõe sobre o espaço geográfico e sobre o ensino de Geografia? Como está o ensino da disciplina na educação básica e na superior no estado da Bahia?

Essas são apenas algumas das questões que precisamos aprofundar antes de buscar esclarecer o que acontece nos territórios das prostitutas e dos travestis, nas territorialidades pentecostais ou nas des-re-territorialidades do “jogo de bicho” na praça da cidade A ou B. Isso não significa que questões dessa natureza sejam menos importantes, mas, sim, que há profissionais mais adequados em outras áreas das Ciências Humanas para estudá-las. O fato é que não devemos deixar as questões eminentemente geográficas órfãs, sem estudos, sem explicações, em função do excessivo apego a temas que, apesar de possuírem interfaces com a Geografia, estão longe de se constituir, de fato, em temas geográficos

Acreditamos que a opção teórico-conceitual e metodológica pelo uso do conceito de região ou de território deve estar relacionada: aos objetivos do trabalho que se pretende realizar<sup>2</sup>; à escala geográfica que o estudo privilegiará; à pertinência entre o que a realidade está apontando e a possibilidade do(s) conceito(s) em explicá-la cientificamente; e, por fim, à própria trajetória do pesquisador no âmbito da pesquisa e do ensino – que se relaciona à sua visão de mundo, de Ciência e da própria Geografia.

---

2 Desenvolvi minha Tese para doutoramento em Geografia no NP-GEO da Universidade Federal de Sergipe, acerca da rede urbana na região de influência de Itabuna-Ilhéus (BA) e suas conexões endógenas e exógenas, no âmbito da qual a Região apareceu como referencial conceitual e metodológico extremamente necessário para o desenvolvimento do trabalho; em muitos momentos, impondo-se mesmo como um par dialético rede-região, sem o qual a análise ficaria comprometida.

## As atuais práticas de gestão do território e as políticas de regionalização no estado da Bahia

No entender de Silva (2004), a Bahia já tem alguma experiência em regionalização, mas precisa ser ampliada, definindo-se metas e prioridades de desenvolvimento regional, especialmente para as áreas mais necessitadas de investimentos sociais e econômicos, como as regiões do semiárido. As políticas de desenvolvimento regional no estado foram implantadas na segunda metade do século XX. Em 1966 foram criadas 17 regiões administrativas, ampliadas, em 1973, com o projeto de regionalização administrativa, até atingir atualmente 32 microrregiões geográficas baseadas no predomínio de um centro de influência sobre o espaço regional. Há, ainda, as regionalizações relacionadas à Diretoria Regional de Educação (Direc) e à Diretoria Regional de Saúde (Dires), as 15 regiões econômicas, as 7 mesorregiões e os 8 eixos de desenvolvimento no território baiano. No entanto, “isso não resultou, em geral, em desdobramentos importantes em termos de planejamento e ação para o desenvolvimento” (SILVA, 2004, p. 216).

Muito recentemente surgiu uma nova proposta de regionalização, do espaço baiano, atrelada às iniciativas do Governo Federal, no sentido de fragmentar o território em unidades de planejamento para fins de gestão. Trata-se de iniciativa do estado da Bahia em estabelecer os *territórios de identidade*, no âmbito dos quais as ações governamentais incidiriam, como saúde, educação, política agrária e cultura; ou seja, as políticas públicas estaduais, com ênfase no desenvolvimento rural, passariam a ser implantadas na escala

dos territórios de identidade e não dos municípios ou de outra regionalização vigente.

A proposta não deixa de ser uma forma de *regionalização* do espaço baiano, optando-se, metodologicamente, apesar disso não estar explicitado, pela substituição do conceito de região pelo de território. Os territórios de identidade foram elaborados pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (Seplan), em 2007, levando-se em consideração os aspectos sociais, econômicos e culturais; naquele momento a Bahia foi dividida em 26 territórios de identidade (FIGURA 2) (TABELA 1).

FIGURA 2 - Territórios de identidade do estado da Bahia



Fonte: Seplan/BA, 2009.

TABELA 1 – Bahia: Produto Interno Bruto a preços correntes por território de identidade (2007)

Territórios de Identidade		Centro de referência regional	PIB R\$ milhões	%
01	Metropolitana de Salvador	Salvador	45.777,08	41,75
02	Recôncavo	Santo Antônio de Jesus	9.963,05	9,09
03	Portal do Sertão	Feira de Santana	5.979,44	5,45
04	Extremo Sul	Teixeira de Freitas	5.505,21	5,02
05	Litoral Sul	Itabuna-Ilhéus	4.877,95	4,45
06	Oeste Baiano	Barreiras	4.325,03	3,94
07	Agreste de Alagoinhas/Lit. Norte	Alagoinhas	4.041,78	3,69
08	Vitória da Conquista	Vitória da Conquista	3.729,46	3,40
09	Sertão do São Francisco	Juazeiro	2.912,95	2,66
10	Itaparica	Paulo Afonso	2.183,28	1,99
11	Médio Rio das Contas	Jequié	2.044,23	1,86
12	Sertão Produtivo	Guanambi	1.840,28	1,68
13	Sisal	Serrinha	1.841,07	1,68
14	Baixo Sul	Valença	1.680,94	1,53
15	Chapada Diamantina	Seabra	1.645,16	1,50
16	Semiárido Nordeste II	Cipó	1.473,58	1,34
17	Irecê	Irecê	1.250,60	1,14
18	Vale do Jiquiriçá	Mutuípe	1.235,26	1,13
19	Velho Chico	Ibotirama	1.190,84	1,09
20	Piemonte Norte do Itapicuru	Senhor do Bonfim	1.115,18	1,02
21	Bacia do Rio Corrente	Santa Maria da Vitória	1.101,37	1,00
22	Itapetinga	Itapetinga	1.060,17	0,97
23	Piemonte do Paraguaçu	Itaberaba	995,99	0,91
24	Piemonte da Diamantina	Jacobina	775,98	0,71
25	Bacia do Jacuípe	Riachão do Jacuípe	664,25	0,61
26	Bacia do Paramirim	Macaúbas	441,69	0,40
<b>Estado da Bahia</b>			<b>109.651,84</b>	<b>100</b>

Fonte: SEI/BA, 2011.

Elaboração: Gilmar Trindade, 2011.

A divisão do espaço baiano em *territórios de identidade*, portanto, relaciona-se aos interesses do Estado em aplicar estratégias e ações de fomento ao desenvolvimento *regional*, ainda que não tenha sido feito um levantamento minucioso das disparidades socioespaciais entre esses territórios. Além disso, em muitos deles, a aglutinação dos municípios integrantes segue, quase que integralmente, propostas de regionalização pretéritas, como a das 32 microrregiões geográficas da Bahia (FIGURA 3).

FIGURA 3 – Microrregiões Geográficas da Bahia



Fonte: IBGE 1996

Legenda: 01 - Barreiras 02 - Cotegipe 03 - Sta. Maria de Vitória 04 - Juazeiro  
 05 - Paulo Afonso 06 - Barra 07 - Bom Jesus da Lapa 08 - Senhor do Bonfim 09 - Irecê  
 10 - Jacobina 11 - Itaberaba 12 - Feira de Santana 13 - Jeremoabo 14 - Euclides da Cunha  
 15 - Ribeira do Pombal 16 - Serrinha 17 - Alagoinhas 18 - Entre Rios 19 - Catu  
 20 - St. Antonio de Jesus 21 - Salvador 22 - Boquira 23 - Seabra 24 - Jequié  
 25 - Livramento de Brumado 26 - Guanambi 27 - Brumado 28 - Vitória da Conquista  
 29 - Itapetinga 30 - Valença 31 - Itabuna/Ilhéus 32 - Porto Seguro

Nota: Adaptação G. A. Trindade e C. G. S. Oliveira, 2011.

Como se trata de um processo em construção, a agenda do Plano Plurianual de Participação (2012-2015) sinalizou algumas mudanças, na configuração desses territórios, que devem ser aprovadas pela Assembleia Legislativa da Bahia (SEPLAN, 2011):

- Os nomes de três territórios serão alterados: o Agreste de Alagoinhas/Litoral Norte passa a se chamar Litoral Norte e Agreste Baiano; o território do Oeste baiano será chamado Bacia do Rio Grande; e o de Itapetinga receberá a denominação de Território do Médio Sudoeste da Bahia.
- O município de Ibirapitanga deixa de fazer parte do Território Litoral Sul e passa a integrar o Território do Baixo Sul;
- Será criado um novo território – da Costa do Descobrimento – a ser desmembrado do Território do Extremo Sul, e será constituído pelos municípios de Porto Seguro, Eunápolis, Belmonte, Guaratinga, Itabela, Itagimirim, Itapebi e Santa Cruz Cabrália, definindo-se, assim, **27 territórios de identidade** no estado da Bahia.

## Conclusão

A complexidade que envolve as questões socioespaciais na contemporaneidade impõe que reavaliemos constantemente a nossa prática – e as teorias relacionadas a ela – pois as transformações são tão radicais que muitas vezes somos levados a abandonar conceitos e incorporar outros sem a necessária reflexão. A

questão da região e da regionalização é uma das mais antigas da ciência geográfica, em muitos momentos considerada, ela mesma, a razão de ser da Geografia.

Envolvendo atributos como homogeneidade interna, coesão, contiguidade, diferenciação, limites e fronteiras, a região firmou-se como um dos principais conceitos geográficos, recurso analítico e prático, interessante como forma de explicação das questões particulares em sua interrelação com a totalidade espacial. Nos últimos anos, porém, como decorrência da globalização, todos aqueles atributos foram postos em xeque, na medida em que redes e fluxos materiais e imateriais passaram a interferir nos espaços regionais, desvirtuando fronteiras e limites, conectando a ordem interna à externa e tornando bem mais complexa a imbricação entre escalas.

O espaço se tornou homogêneo? A densidade técnica dos lugares e regiões é a mesma? O estado e as empresas selecionam os espaços para alocação de recursos de forma indiferenciada? Estas são questões que devem ser feitas – e respondidas – antes que se decrete o fim do conceito de região!

O território baiano pode ser um “laboratório” interessante a partir do qual essas questões podem ser desenvolvidas. A expansão do agronegócio no Oeste Baiano; a consolidação da indústria de celulose no Extremo-Sul; a emergência de novas Regiões Metropolitanas e das cidades médias na Bahia; o crescimento econômico de alguns espaços contrapondo-se à permanência de problemas sociais graves em muitas regiões do estado; o peso econômico e demográfico de Salvador e sua região metropolitana no território baiano; as redes de turismo e os espaços selecionados para instalação de novas indústrias; as manifestações culturais regionais

e seu poder de atrair consumidores e investimentos; e a diversificação produtiva em regiões historicamente vinculadas à monocultura são apenas algumas das questões indicativas de que a Bahia, mesmo inserida no contexto das redes e dos fluxos informacionais contemporâneos, possui ainda inúmeros atributos regionais que nos permitem apreender diferenças, fragmentações, clivagens no território.

Por outro lado, existe um aspecto positivo envolvendo esse processo recente de regionalização do espaço baiano: trata-se da participação de diferentes segmentos das sociedades regionais – e não apenas de técnicos do estado e de membros das universidades – nas reuniões, fóruns e colegiados consultivos em torno das políticas regionais sob a perspectiva dos territórios de identidade. Muitas pessoas têm, hoje, conhecimento sobre a inserção de seu município nas escalas regional, baiana e brasileira, conversam sobre isso nos encontros informais, postam opiniões nos *blogs* e demais redes sociais, participam de entrevistas na TV, no rádio e nos jornais impressos. Esse envolvimento é algo inusitado. Certamente que há também mobilização em defesa de interesses particulares – como acontece em todo processo de decisão política – contudo, a participação de setores, os mais diversos, dos espaços rurais e urbanos desses territórios/regiões, pode ser um indicativo de que transformações positivas podem estar a caminho no contexto do interrelacionamento da sociedade com o espaço baiano na escala regional.

Em meio às discussões envolvendo o uso do conceito de território – ao invés do de região – para definir espaços historicamente diferenciados da Bahia, faz-se necessário atentar para três aspectos:

- Apesar da opção feita pela Secretaria de Planejamento do Estado pelo uso do conceito de território, o resultado prático dessa fragmentação territorial remete, inequivocamente, a um processo de regionalização do espaço;
- O fato de o estado ter proposto essa divisão regional fundada nos territórios de identidade não invalida as regionalizações pretéritas do espaço baiano; elas continuam sendo válidas, de acordo com os objetivos propostos por pesquisadores, e mesmo pelo próprio Estado, para análise e definição de estratégias nos diferentes aspectos que envolvem a sociedade baiana na sua dimensão regional;
- Finalmente, é preciso lembrar que outras tantas regionalizações (contínuas ou descontínuas) do espaço baiano podem ser propostas e defendidas, teórica e metodologicamente, tanto por geógrafos quanto por profissionais de outras áreas. Afinal, “regiões são subdivisões do espaço: do espaço total, do espaço nacional e mesmo do espaço local, porque as cidades maiores também são passíveis de regionalização” (SANTOS, 1994, p. 98).

O mundo de redes e fluxos em que estamos imersos nos dias atuais não aboliu as diferenças, as fragmentações, as clivagens; portanto, ainda faz sentido e é pertinente empreender a análise espacial sob uma perspectiva que considere a dimensão regional, e suas conexões com a totalidade, por intermédio das redes que articulam a ordem local/regional/nacional à ordem mundial.

## REFERÊNCIAS

ANPEGE. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Geografia. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE, 8., 2009. **Anais...** Curitiba: Anpege, 2009, não paginado.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Territórios Rurais e Territórios de Cidadania**. Brasília, 2011. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, [2012?]. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br>> Acesso em: 5 ago. 2011.

GOMES, P.C.C. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, I. E. et al. (org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

HAESBAERT, R. **Territórios alternativos**. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. Região, diversidade territorial e globalização. **Geographia**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 15-39, jan.-jun. 1999. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/>>. Acesso em: 4 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Território e região: numa “constelação” de conceitos. In: MENDONÇA, F.A. et al. (org.). **Espaço e tempo: complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico**. Curitiba: Ademadan: Anpege, 2009.

\_\_\_\_\_. **Regional-Global: dilemas da região e da regionalização na Geografia contemporânea**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

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.

SEPLAN. **Caderno do PPA Participativo 2012-2015**. Salvador: Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia. 2011. Disponível em: <[http://www.seplan.ba.gov.br/sgc/arquivos/20110603\\_123028\\_Revisita\\_PPA\\_P.pdf](http://www.seplan.ba.gov.br/sgc/arquivos/20110603_123028_Revisita_PPA_P.pdf)>. Acesso em: 31 jul. 2011.

SILVA, S. B. M. Desequilíbrios regionais no Estado da Bahia: avaliação e questões estratégicas. In: **Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia**. Desigualdades regionais. Salvador: SEI, 2004.

TRINDADE, G. A. Globalização, redes e relação mundo-lugar: insistindo em um debate ainda não esgotado na Geografia. **Revista Geonordeste**, Aracaju, n. 2, p. 13-36, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.campusitabaiana.ufs.br/npgeo/geonordeste/20092/GLOBALIZA%C3%87%C3%83O,%20REDES%20E%20RELA%C3%87%C3%83O%20MUNDO%20-%20LUGAR.pdf>> Acesso em: 13 dez. 2012.



# 3

---

## O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS DIFERENTES NÍVEIS DE EDUCAÇÃO E A DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER ACADÊMICO POR MEIO DE PRÁTICAS CONCRETAS: aproximando universidade e escola

---

Gilsélia Lemos Moreira

---

### Introdução

*A Geografia aparece como possibilidade de pensar o mundo real, a sociedade num mundo fragmentado, apesar de global. Esse é o nosso desafio.*

Ana Fani Alessandri Carlos

Este trabalho começou a ser pensado após a IV Semana de Geografia da USP, na qual tivemos o privilégio de participar na qualidade de ministrante de uma oficina. Tratava-se de um evento cujo objetivo era promover debates e reflexões permanentes acerca da formação de professores, fomentando a discussão periódica dos envolvidos no ensino de

Geografia (docentes da universidade, do ensino básico, graduandos e demais interessados na discussão sobre ensino e educação).

Além disso, propunha um espaço de discussão conjunta relativa ao ensino de Geografia e sobre o sistema de ensino como um todo. A intenção era contribuir para a unificação destes sujeitos na estruturação de um curso de Geografia comprometido com as problemáticas da educação e com seu papel junto à sociedade. Todavia, a proposta central do evento foi a de intensificar a conectividade entre o conhecimento produzido na universidade, a escola pública e a sociedade, por meio da prática extensionista.

Durante este evento, algumas inquietações relativas à formação dos professores de Geografia, à democratização do saber acadêmico e à relação entre universidade e escola se apresentaram intensas. No decorrer desse processo, surgiu a necessidade de pensar um projeto capaz de estabelecer a troca contínua de conhecimentos e experiências entre professores da educação básica, professores acadêmicos e alunos de licenciatura em Geografia, ao mesmo tempo em que pudesse estabelecer um intercâmbio permanente entre a universidade e a escola.

O que apresentamos a seguir é uma reflexão acerca do ensino de Geografia nos diferentes níveis de educação e da democratização do saber acadêmico por meio de práticas concretas, além de pensar a aproximação entre a universidade e a escola como mais um caminho possível na formação de professores de Geografia que atuam no contexto da educação básica, dentro de uma nova perspectiva. Para tanto, apresentamos uma proposta que compreende diferentes atividades, cujo objetivo é valorizar o trabalho crítico e intelectual, criando espaços de discussão e diálogo.

Esse artigo está organizado em oito partes, incluindo-se a introdução e a conclusão. Na segunda parte, intitulada “O curso de licenciatura em Geografia e a formação de professores: uma introdução,” fizemos uma exposição dos objetivos do curso de licenciatura em Geografia. Apresentamos uma discussão acerca do compromisso dos docentes que atuam nas licenciaturas. Propusemos algumas ações capazes de conduzir o processo de superação, não só da perspectiva do aluno expectador, mas da utilização de uma linguagem excessivamente acadêmica. Na terceira parte, “Teoria e prática: o estágio supervisionado, avanços e retrocessos”, pontuamos algumas questões referentes à importância do estágio supervisionado nas licenciaturas e buscamos trazer elementos para pensar as dificuldades enfrentadas pelos alunos da licenciatura na condição de estagiários e até mesmo dos professores recém formados para aplicar em sala de aula, os conhecimentos adquiridos na universidade ao longo dos anos.

Na quarta parte, consideramos a possibilidade de um “projeto de formação continuada como contrapartida da universidade”. Apontamos a democratização do saber, por meio do intercâmbio permanente entre a universidade e a escola, como possibilidade de estimular, tanto o aluno de licenciatura em Geografia, quanto os professores já inseridos na atividade docente, a rever caminhos, pensar novos projetos, trocar experiências, repensar sua prática pedagógica, o que representará, também, contribuições para a dinamização do processo ensino-aprendizagem na escola. Na quinta parte, intitulada “Intercâmbio entre a universidade e as escolas: um encontro de possibilidades por meio de práticas concretas,” proporcionamos uma sugestão que se apoia no movimento da construção coletiva do saber e sua aplicabilidade social.

Na sexta parte, apresentamos o detalhamento, passo a passo, da nossa proposta, além dos objetivos e da metodologia. Por fim, são tecidas algumas considerações finais sobre a importância de sinalizar a necessidade de um movimento constante de superação da distância entre a universidade e a escola e a urgência de se buscar novos caminhos que conduzam à formação continuada de professores que atuam no contexto da educação básica.

## **O curso de licenciatura em Geografia e a formação de professores: uma introdução**

O curso de licenciatura em Geografia tem por objetivo promover a formação superior de docentes que atuarão no ensino de Geografia no contexto da Educação Básica. Para tanto, os alunos de licenciatura são orientados a compreender a relação sociedade/natureza, que se reflete no processo de produção do espaço e reprodução da vida e, dessa forma, poder atuar de maneira crítica sobre a realidade, pois a Geografia se move na possibilidade dos encontros, das trocas de experiências e vivências e da crítica das ideias.

De acordo com Carlos (2012), a crítica, como atitude, envolve captar as possibilidades existentes num mundo em transformação, em sua complexidade, como totalidade, realizando-se, hoje, como mundialidade, ultrapassando a mera constatação das coisas. Portanto,

Isto exige a crítica da Geografia, abrindo o caminho teórico necessário para elucidar a dialética do mundo.

Com isso a necessidade de superar a aparente transparência do espaço que produziu várias simplificações como uma disciplina restrita ao mundo fenomênico, apoiada na constatação de um espaço imediatamente objetivo em sua materialidade absoluta, e orientada pela descrição. Portanto a compreensão envolve a exigência de um momento crítico – como aquele da interrogação, da busca da totalidade como necessidade de superação das fragmentações às quais o pensamento ou a Geografia estão submetidos, através da busca de categorias universais de análise (CARLOS, 2012, p.116).

Voltando às preocupações anteriormente anunciadas, um breve exame dos currículos de Geografia nas licenciaturas vai apontar a necessidade de formar o investigador e o professor. Isso significa dizer que para formar o professor, primeiro deve-se formar o investigador, porque o professor precisa estar um passo à frente do pesquisador, pois a prática de ensino envolve a investigação. Sendo assim, o compromisso dos docentes que atuam nas licenciaturas tem que ser ainda mais aprofundado que os demais. Paulo Freire (1996, p. 29) afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, destacando que a pesquisa faz parte da prática docente, assim como a indagação e a busca.

A preocupação dos professores de Geografia deve ser com a possibilidade dessa ciência, enquanto disciplina, produzir um conhecimento crítico do mundo. Pois, de acordo com Oliva (1999, p. 35) ao citar John Berger, um importante escritor anglo saxônico, não

geógrafo, “a Geografia é a mais poderosa e reveladora perspectiva crítica do mundo contemporâneo”.

Essa afirmação nos leva a pensar, como ensinar não só ao aluno de licenciatura em Geografia, mas aos alunos da educação básica a desenvolver o senso crítico deste mundo? Pensar a resposta para esta questão nos remete a uma reflexão aprofundada sobre a Geografia e suas possibilidades de proporcionar ao aluno, em todos os níveis de ensino, um conhecimento crítico de um mundo que, de acordo com a professora Ana Fani A. Carlos, é permeado pela imagem, dominado pela mídia e submetido ao espetáculo.

Um caminho possível nessa direção está na possibilidade do aluno em se tornar produtor do seu próprio conhecimento, o que sugere a superação não só da noção de aluno expectador, mas da linguagem, excessivamente acadêmica. De acordo com Monbeig (1957)<sup>1</sup>, para se alcançar um bom ensino de Geografia, é necessário reduzir sem medo a massa de nomes insípidos e de pormenores sem valor; é necessário, sobretudo, reduzi-la a proporções mais justas. O professor Milton Santos, em várias de suas palestras, apontou outra possibilidade: apresentar os fatos e as realidades como enredos. Em regra, o enredo se constrói por meio de uma trama, intriga ou conflito. Sua sustentação compreende um encadeamento de ações que se desenrolam em uma sequência lógica e temporal.

---

1 (Excertos selecionados do ensaio de Monbeig intitulado “Papel e valor do ensino da Geografia e de sua pesquisa”, publicado originalmente in *Boletim Carioca de Geografia*, ano VII, 1954, n<sup>os</sup>. 1 e 2; e republicado como um capítulo do livro *Novos Estudos de Geografia Humana Brasileira*, São Paulo, Difel, 1957.

A potência do enredo está em criar nos espectadores além da expectativa, a emoção. No caso do ensino de Geografia, de forma bastante simples, isso poderia acontecer relacionando os conteúdos dessa disciplina com o espaço geográfico no qual os alunos estão inseridos, ou seja, partindo do “espaço cotidiano do aluno”. De acordo com Resende (1995, p. 84),

os alunos chegam à escola com um saber peculiar sobre o espaço que faz parte de suas respectivas histórias, das múltiplas atividades que enchem suas vidas, espaço cuja lógica eles aprendem na própria carne.

Essa mesma autora ainda acrescenta que,

se nós, professores, passássemos a considerar devidamente o saber do aluno (seu espaço real), integrando-o ao saber espacial que a escola deve transmitir-lhe – o que, segundo me pareceria, supõe repensar o objeto mesmo da Geografia que ensinamos -, tal atitude poderia trazer profundas e benéficas conseqüências à nossa prática de ensino. Nossa escola prefere, contudo, excluir esse espaço real do nosso espaço geográfico que ensinamos (razão manifesta: as impressões do aluno são irrelevantes; razão política: esse saber pode ser arriscado, subversivo para a própria Geografia, para a escola). Ao negar o espaço histórico do aluno (e, logo, da Geografia), ela acaba fatalmente por marginalizar o próprio aluno como sujeito do processo de conhecimento e transforma-o em objeto desse processo (RESENDE, 1995, p. 84).

Ainda nessa direção, Moreira (2007, p. 86) aponta sérios equívocos no exercício pedagógico de Geografia, e afirma que:

O cotidiano das pessoas está circundado de uma quantidade complexa de relações, entre as quais, as pedagógicas. Essas relações, muitas vezes, são guiadas pelo desejo de poder, e sem perceber passamos a executá-las com práticas de apropriação e de dominação, em desrespeito ao livre pensar do estudante. Aliás, em muitas aulas, o exercício pedagógico de Geografia ocorre numa espécie de negociação, em que o professor troca com o aluno conhecimentos geográficos por uma nota (0 a 10) ou conceito (A, B, C, D), mais a presença corporal, esta somada à obediência dos sinais disciplinatórios e da realização dos trabalhos (atividades pedagógicas), além da adaptação do novo homem às normas sociais.

Sendo assim, para não cair nessa armadilha, o professor precisa desenvolver, durante os encontros com os seus alunos, um diálogo permanente, baseado em liberdade e autonomia. O diálogo terá que criar uma conexão entre as informações da vida cotidiana, de tal forma que esses alunos confrontem os seus próprios conhecimentos com os conteúdos trabalhados e, assim, exercitem a capacidade da abstração reflexiva. Isso exige uma prática docente baseada num outro tipo de troca, que foge completamente à ideia de negociação. A partir daqui, vamos discutir alguns

pontos sobre o “estágio supervisionado”, pois este se revela o contato mais efetivo do futuro professor, durante o curso de licenciatura com o cotidiano escolar.

## **Teoria e prática: o estágio supervisionado, avanços e retrocessos**

Durante os quatros anos da licenciatura, a teoria, em geral, é colocada em posição precedente, vindo a prática sempre depois, por meio de estágios de duração insuficiente e, sobretudo, de concepção precária (LÜDKE; CRUZ, 2005). A dúvida é: se estes alunos, durante o curso de licenciatura, foram dotados de conhecimento intelectual e metodologias/didáticas que possam lhes servir de base no enfrentamento das ameaças e desafios que com frequência o cotidiano escolar impõe? São capazes de desenvolver uma postura transformadora junto aos seus alunos, apesar do clima político e ideológico desfavorável, da desvalorização do trabalho docente, da crise do pensamento teórico e da primazia de concepções práticas? São capazes de superar tais desafios e atuar criticamente no contexto da educação básica, para que seus alunos se transformem em sujeitos sociais aptos a debater e intervir nas questões relacionadas à sociedade atual?

Tais questões são colocadas apenas como indagações, provocações ou reflexões, pois não se trata de questionarmos a importância do estágio supervisionado nas licenciaturas, mas de apontarmos instrumentos que penetrem concretamente na prática docente. De acordo com Saiki e Godoi (2007, p. 26-27),

a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado são significativos nos cursos de licenciatura, e não deveriam ser realizados apenas como um cumprimento da grade curricular, mas sim contextualizados e comprometidos com a transformação social, unindo formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e social. [...] são segmentos importantes na relação entre trabalho acadêmico e a aplicação de teorias, representando a articulação dos futuros professores com o espaço de trabalho, a escola, a sala de aula e as relações a serem construídas.

Grande parte dos alunos de licenciatura só se dá conta de que está sendo formado para a prática docente no final do curso, exatamente no período de estágio, que compreende as fases de observação e docência. Além disso, durante o período de docência, enfrentam dificuldades para aplicar, em sala de aula, os conhecimentos adquiridos na universidade ao longo dos anos. Mas se o estágio supervisionado é um dos momentos da formação que possibilitam a interação mais próxima com a realidade onde o futuro professor irá atuar, possibilitando-lhe reflexões a respeito da mesma, por que tal mecanismo de intercâmbio se apresenta, na maioria das vezes, ineficaz? De acordo com Oliveira e Pontuschka (1995, p.119),

o estagiário é, geralmente, independentemente da disciplina em questão, um aprendiz, estranho à sala de aula, que a ela se incorpora a observar minuciosamente a experiência

viva do trabalho do professor e dos alunos. A ideia de aprendiz, conforme vemos, revela tratar-se de uma aprendizagem passiva. Em relação à classe, a estranheza de sua presença é constante, jamais vindo constituir uma participação enriquecedora. Ao contrário, ela tende ao incômodo. Mesmo que as observações sejam registradas em detalhes para o futuro relatório e transformadas em uma análise crítica, dificilmente servirão a outra finalidade que não a função burocrática: avaliação do estagiário em seu curso de licenciatura.

O estágio supervisionado não deve ser apenas o meio pelo qual os alunos veem a realidade cotidiana de sua futura profissão e juntam a teoria à prática. Aliás, a proposta de estágio deve ser: apreender a realidade pedagógica e contribuir para a sua realização. O estágio deve ser concebido como um projeto pedagógico sobre o qual o aluno se debruçará para aprimorar sua compreensão geográfica e desenvolver um pensamento crítico capaz de explicar o mundo e suas transformações. De acordo com Bezerra (2009, p. 1), essa é uma questão crucial para o ensino de Geografia, pois no período atual, a compreensão geográfica e suas estratégias têm deixado muito a desejar. Esse mesmo autor, ao citar Oliveira (1998), afirma que a Geografia vem sendo chamada, cada vez mais, para explicar o mundo.

Então, como entender a importância da Geografia e, ao mesmo tempo, o desinteresse por ela nas escolas? Aliás, reside aqui um problema, pois algumas causas podem estar atreladas à própria prática

de ensino nas aulas de Geografia. Como exemplo podemos citar um estudo de caso, desenvolvido por três estudantes do curso de licenciatura em Geografia em duas escolas do ensino fundamental II na cidade de Montes Claros, Minas Gerais. Eles relatam:

Nem sempre o docente vai encontrar uma boa demanda, pois para muitos estudantes a escola não tem importância. Fato observado na Escola Estadual Felício Pereira de Araújo, onde existe desinteresse em aprender os conteúdos ministrados na disciplina de Geografia. Os estudantes apresentavam um comportamento inaceitável, estavam sempre dispersos, circulavam pela sala livremente, desrespeitavam as ordens do professor (QUEIROZ; NOBRE; LOPES, 2012, p. 2).

Queiroz, Nobre e Lopes (2012), ainda relatam que os alunos preferiam ouvir música em aparelhos eletrônicos, brincar com os celulares ou atirar bolas de papel nos colegas a prestar atenção na aula. E ainda acrescentam que a professora tentava, incessantemente, obter a atenção dos alunos, não sendo bem sucedida. Nos raros momentos de silêncio da turma, a professora explicava o conteúdo e passava uma atividade. Mas uma mudança de postura por parte da professora alterou completamente esse cenário:

Ao abordar o tema recursos naturais e monitoramento de bacias hidrográficas, através de imagens de satélite, os alunos ficaram curiosos com o novo assunto, se mostraram interessados e até participaram. Não obstante, ainda

houve interrupções desnecessárias na aula com piadas e brincadeiras inconvenientes. Apesar disso, ficou claro que inovar a forma de ensinar pode ser uma alternativa para melhorar o ensino/ aprendizagem (QUEIROZ; NOBRE; LOPES, 2012, p. 2).

É obvio que o comportamento dos alunos, aludido no estudo de caso acima citado, não pode ser explicado, apenas pela postura da professora e pelos recursos utilizados em sala de aula, pois o desinteresse dos alunos pode advir de diversos fatores. Culpar apenas o professor, nesse caso, seria, no mínimo, uma inconsequência, dada à fragilidade e complexidade da situação. Além disso, não podemos esquecer o fato de que “ser professor é uma atividade complexa e que se reveste de demandas variadas” (CARDOSO; REALI, 2012, p. 2).

Como já dissemos, muitos fatores podem contribuir para o desinteresse dos alunos da educação básica nas aulas de Geografia. De acordo com Oliveira e Trindade (2007), existem aspectos que desarticulam a práxis e são verdadeiros entraves ao desenvolvimento do ensino/aprendizagem da Geografia. Dentre os muitos que existem, podem ser destacados:

A questão do conteúdo e da carga horária; a lógica de que o conteúdo parece ser apenas aquele que dá conta do maior conjunto de informações; a questão do uso do livro didático; a necessidade de conhecer e absorver outros recursos didáticos; a necessidade de reaver a autoestima perdida diante de tanto desgaste e perda da dignidade sofrida pelos profissionais

da educação; resolver a questão da pobreza bibliográfica dos professores; alterar o comportamento do professor estático e copiador (OLIVEIRA; TRINDADE, 2007, p. 67, 68).

Poderíamos ainda acrescentar outros tantos fatores, mas não iremos aprofundar este assunto. No entanto, vale a pena citar algumas considerações tecidas por Oliva (1999), que discute os entraves no movimento de renovação da Geografia no ensino superior e no ensino médio, e ainda aponta alguns elementos que merecem nossa atenção. Ele assevera que

o sistema público estatal enfraquecido e sem perspectivas – caso permaneçam as políticas dominantes – tem o seu quadro de professores na prática materialmente impossibilitados de buscar aperfeiçoamento, renovação, de modo constante. Já o sistema privado de ensino, cada vez mais escravizado à lógica do mercado, burocratiza as metodologias pedagógicas, enfeitando-as com signos da modernidade, tais como a informática e o marketing e subordina a fruição do conhecimento a outros objetivos, que não a educação como um valor social. A educação assim tratada mais se aproxima das novas formas de lazer, como é possível ser constatado nas publicidades de grandes empreendimentos educacionais (OLIVA, 1999, p. 38).

Oliva (1999, p. 38) ainda acrescenta que “desse modo, as disponibilidades para lidar com uma disciplina

que se transforma são limitadas, pois o cenário não é inteiramente acolhedor ao verdadeiro conhecimento”. Daí a necessidade de transformar esse cenário, o que torna imprescindível e urgente repensar políticas públicas educacionais, a relação universidade/escola e a formação continuada de professores que atuam no contexto da educação básica. De acordo com a comissão organizadora da VIII Semana de Geografia da USP (2011),

não podemos esquecer que a formação dos professores se constitui numa questão central dentro do contexto mais amplo da educação brasileira. Por essa mesma razão, é objeto das atuais reformas educacionais e precisa ser contemplada no âmbito dos debates acadêmicos e das entidades científicas e profissionais<sup>2</sup>.

Esse movimento aponta para a necessidade de se propor projetos de formação continuada de professores. Nessa perspectiva, imagina-se não só uma universidade mais comprometida com a democratização do saber por meio de práticas concretas, mas também, mais próxima da escola e, conseqüentemente, da sociedade. O que nos coloca diante da necessidade de aprofundar a discussão em torno de um “projeto de formação continuada” como contrapartida da universidade, tendo como público alvo os alunos de licenciatura e os professores do ensino médio e do fundamental.

---

2 Geografia do trabalho e as transformações no/do mundo contemporâneo. Texto extraído do relatório final da VIII Semana de Geografia da USP, 14/2/2013.

## **O ponto de partida: projeto de formação continuada como contrapartida da universidade**

Sendo a universidade a grande responsável pela formação de professores, ela deve contemplar, por meio da política universitária, ações voltadas para as necessidades mais imediatas, perseguindo o caráter indissolúvel, entre teoria e prática, buscando como matéria-prima de pesquisa os problemas concebidos pelos licenciados. Pensar nestes termos nos remete a reavaliar os rumos da formação dos futuros professores que irão atuar no ensino fundamental e no médio. Como horizonte para a construção desse projeto faz-se necessário apontar caminhos: deve ser papel da universidade promover o intercâmbio entre professores da educação básica, graduandos e professores que atuam nas licenciaturas.

Além disso, a universidade deve buscar as escolas para conhecer os projetos pedagógicos que elas estão desenvolvendo, e socializar estes projetos com os docentes e com os futuros professores. Daí a importância do colegiado de Geografia (responsável pela coordenação didática dos cursos de graduação em Geografia), que deve articular ações capazes não só de organizar o trabalho docente, mas de avançar nas questões pedagógicas. Para tanto, é essencial o diálogo entre as áreas do conhecimento em Geografia, visto que algumas áreas se transformaram em verdadeiros “guetos”, ou seja, um grupo de professores que ministra disciplinas técnicas e/ou teóricas, que acaba se unindo e atuando de forma discriminatória em relação às disciplinas pedagógicas.

A ideia central destas considerações é estabelecer

um canal permanente de comunicação entre os sujeitos que atuam ou pretendem atuar na educação básica e os professores acadêmicos. A intenção é pensar a aproximação entre a universidade e a escola como mais um caminho possível no processo de formação continuada de professores de Geografia que atuam no contexto da educação básica, pois, entendemos que a universidade pública, como instituição comprometida com a produção do saber, especialmente aquelas que mantêm em seu quadro de cursos as licenciaturas, deve à sociedade sua contribuição com a democratização do conhecimento de uma forma mais acessível, ou seja, por meio de práticas concretas.

De acordo com Assunção (2010, p. 15), a universidade é o começo de tudo, nela se formam profissionais, e estes trabalharão, num futuro próximo, a serviço da sociedade. Nesse sentido,

Neste sentido, [...] se o ensino da universidade estiver fragmentado certamente o acadêmico não terá conhecimento suficiente para transmitir aos seus alunos [...] a universidade deve ter um compromisso com a educação em nosso país e, em especial, com [...] formação de professores [...] (ASSUNÇÃO, 2010, p. 15).

Esta mesma autora ainda acrescenta que:

A formação para a docência, [...] é essencial para o exercício de praticamente todas as atividades na área da educação, desenvolvidas ou não na escola, às quais é inerente certo caráter pedagógico, sendo, pois, sem dúvida,

atividades docentes. E tudo isso se insere no movimento mais amplo de recuperação da figura e dignidade do professor, do sentido da docência, do ofício de ensinar e da profissionalização do magistério, a ser conquistada (ASSUNÇÃO, 2010, p. 15).

As integrações/trocas das diferentes instâncias educativas, de experiências e vivências entre profissionais do ensino de Geografia, estudantes de licenciatura e professores do ensino básico são elementares na construção de parâmetros educacionais próximos às necessidades da sociedade. Sendo assim, é imprescindível a constituição de parcerias entre a universidade e as escolas, não só no campo de estágio, mas, principalmente, na formação continuada de professores. De acordo com Scheid et al. (2009, p. 65),

justifica-se esse compromisso, pois, de uma ou outra forma, esses docentes servirão de “guias” para os acadêmicos quando iniciarem suas práticas profissionais, no momento em que estarão realizando sua transição de estudantes para professores e criando sua identidade profissional.

A democratização do saber, por meio do intercâmbio permanente, entre a universidade e as escolas, poderá estimular, tanto o aluno de licenciatura em Geografia, quanto os professores já inseridos na atividade docente, a rever caminhos, pensar novos projetos, trocar experiências, repensar sua prática pedagógica, o que representará, também, contribuições para a dinamização do processo ensino-aprendizagem na escola.

A seguir, vamos, *a priori*, mostrar como o intercâmbio entre a universidade e as escolas pode significar um encontro de possibilidades de manifestação do diferente, um espaço da afirmação do conhecimento e *locus* privilegiado do exercício da crítica.

## **Intercâmbio entre a universidade e as escolas: um encontro de possibilidades por meio de práticas concretas**

Diante desse contexto, elaboramos um projeto que tem por finalidade promover o intercâmbio entre a universidade e as escolas do ensino básico, assim como este ora apresentado. O objetivo geral do projeto é a junção dessas duas realidades: a da universidade e a da escola. Intentamos auxiliar alunos do curso de licenciatura no processo de transição entre a passagem de discente para professor, e no caso dos professores que já atuam no contexto da educação básica, discutir subsídios teórico-metodológicos que possam contribuir para a melhoria da prática docente e, conseqüentemente, do ensino de uma Geografia crítica. Nossa proposta se apoia no movimento de construção coletiva do saber e sua aplicabilidade social.

A ideia é fazer com que professores não só discutam os problemas que surgem no exercício da atuação docente, mas apresentem, na universidade, projetos que já estão sendo desenvolvidos em suas escolas, cujo resultado esteja refletindo não só a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem, mas a formação de cidadãos críticos.

O propósito é não só ampliar o espaço de discussões, mas dar voz aos professores que buscam, por meio de práticas concretas, vencer os obstáculos que,

com frequência, o cotidiano escolar impõe. Mostraremos, a seguir, o detalhamento da nossa proposta que chamamos de “programa de ação continuada”. Essa proposta se diferencia pelo seu caráter permanente e pela conectividade entre a universidade e a escola, além de incluir, nesse processo, os professores em exercício nas escolas, os alunos de licenciatura e os professores acadêmicos.

### **Programa de ação continuada: um caminho possível em direção à transformação**

Para tornar esse projeto exequível e concreto, propõe-se a realização de um programa de formação contínua de professores de Geografia que chamaremos de: “programa de ação continuada”. Este programa compreende: grupos de estudos, espaços de discussão e diálogo, mesas redondas, palestras, minicursos, oficinas, colóquios e encontros anuais. Não se trata de atividades realizadas de forma esporádica, mas, sim, de congregar diversas atividades em torno do objetivo de auxiliar no processo de formação continuada de professores que atuam ou que irão atuar no contexto da educação básica, tendo como perspectiva a aproximação entre a universidade e a escola, por meio da prática extensionista.

Esta orientação torna possível a elaboração de um projeto de universidade comprometida com a democratização do saber e com o processo de formação de cidadãos críticos e conscientes da importância de sua participação efetiva na sociedade. Não vamos impor um projeto fechado, mas um programa com diretrizes delineadas no qual pretendemos construir, coletivamente, caminhos para avançar não só na

construção de um conhecimento crítico da realidade, mas no processo de aperfeiçoamento dos professores do ensino fundamental e médio no campo da ciência geográfica. Assim, é imprescindível garantirmos um espaço próprio de trabalho.

Os laboratórios ou núcleos de ensino de Geografia contemplam perfeitamente essa necessidade, pois têm a função primeira de desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão, envolvendo os discentes das licenciaturas em Geografia e os docentes da universidade e da escola. Uma atividade importante, proposta por esse projeto, é o “grupo de estudos”, pois trata-se de um meio relevante na formação contínua de professores e alunos de licenciatura, uma vez que possibilita não só a troca de experiências entre os membros participantes, mas principalmente a troca intelectual, o que é um fator significativo. Nos grupos de estudos, a proposta é trabalhar, principalmente com a produção de autores e pesquisadores da universidade que buscaram analisar o espaço regional e a realidade local.

O objetivo é, além de conhecer e divulgar essa produção nas escolas, conhecer o lugar para pensar o espaço em que vivemos e, assim, compreender as diversas manifestações socioespaciais que nos rodeiam. De acordo com Moreira (2007), o estudo a partir do lugar, sem desvinculá-lo do global, poderá ser o início da caminhada para a compreensão das diferentes dimensões presentes no espaço geográfico.

Os minicursos buscaram constituir espaços de reflexão/ação/reflexão. A ideia é estimular o diálogo e a troca de experiências educativas diversas, assim como propor novas formas de apreensão da realidade que levem o professor a trabalhar criticamente os conteúdos da Geografia em sala de aula, a partir da

vivência cotidiana com seus alunos. As palestras e as mesas de debate devem discutir os rumos do ensino de Geografia, bem como a formação dos professores da educação básica. Nosso objetivo é conduzir a discussão crítica sobre a prática e o compromisso do professor.

Nosso propósito, com essas atividades, é sobrepujar o conceito de professor detentor do conhecimento geográfico, que apenas repassa as informações ou os inúmeros conhecimentos. Caso contrário,

as relações pedagógicas continuarão ocorrendo de acordo com os preceitos do mercado, em que o conteúdo é a mercadoria, e o aluno, o cliente que adquire a mercadoria (MOREIRA, 2007, p. 87).

As oficinas de produção de materiais didáticos para o uso nas aulas de Geografia têm por objetivo aplicar os conhecimentos geográficos, sempre visando à construção de uma Geografia Crítica. A ideia é superar o conceito de que a qualidade do ensino de Geografia está atrelada, exclusivamente, ao uso de métodos e de técnicas na prática docente. É importante dizer que privilegiaremos não só a utilização, mas, também, a confecção de materiais didáticos diversos.

As atividades aqui propostas respaldam-se na compreensão de que a extensão universitária, como uma ação criativa, ativa e problematizadora das questões sociais, pressupõe o compromisso ético da universidade (que mantém, em seu quadro de cursos, a licenciatura em Geografia), não só com a escola, mas, principalmente com a sociedade como um todo.

Além disso, nosso projeto aponta para a possibilidade de construção de um espaço de diálogo, capaz de discutir o cotidiano da sala de aula, pensar instrumentos que possibilitem a melhoria da qualidade docente e do ensino/ aprendizagem, repensar o papel da Geografia e sua relação com o mundo em constante mudança, além de pensar a potência dessa ciência que se move na possibilidade de encontros, trocas de experiências e vivências, e da crítica das ideias.

## **Conclusão**

O desafio posto no horizonte sugere um processo contínuo de formação de professores. Para tanto, faz-se necessário estabelecer um fio condutor capaz de induzir à prática reflexiva, aqui entendida como a práxis, baseada na produção de conhecimento a partir de suas próprias reflexões. Para tanto, o professor deverá analisar sua ação e reconstruí-la com o intuito de transformar o contexto em que se encontra.

Posto isso, é importante sinalizar que é necessário um movimento constante de superação e busca de novos caminhos que conduzam à prática docente, o que pressupõe romper, portanto, com a ideia de que os conhecimentos veiculados pela universidade e o estágio supervisionado nas licenciaturas são suficientes para garantir uma boa e adequada formação de professores que atuarão no contexto da educação básica.

Pensando a superação da distância entre a universidade e a escola da educação básica, o “programa de ação continuada” pretende alcançar esse objetivo por meio da prática extensionista, pois enquanto processo educativo, cultural e científico, deve articular o ensino e

a pesquisa de forma indissociável e viabilizar a relação transformadora entre universidade e sociedade.

A troca de experiências entre professores e graduandos da licenciatura é condição *sine qua non* para avançarmos no processo de formação continuada de professores. Desse modo a sala de aula poderá ser o *locus* privilegiado do exercício da crítica, das trocas de experiências, do diálogo, enfim, do acesso ao conhecimento peremptório.

## REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, J. K. M. **Percepção dos acadêmicos sobre o curso de licenciatura plena em Geografia**. Trabalho de conclusão de curso (graduação em geografia) Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2010.

BEZERRA, A. F. As práticas pedagógicas do ensino de Geografia nas escolas públicas da cidade de Parnamirim – RN. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2009. **Anais...** Porto Alegre: [s.n.], 2009, não paginado.

CARDOSO, L. C.; REALI, A. M. **Interações entre a universidade e escolas – programa de formação inicial e continuada de professores online**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SIED) e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (ENPED), 2012. **Anais...** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2012, não paginado.

CARLOS, A. F. A. A “Geografia Urbana” como disciplina: uma abordagem possível. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, p. 92-111, 2012. (Volume especial 30 Anos).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximação universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio-ago. 2005.

MOREIRA, A. C. Aulas de Geografia desejando conhecer o lugar para pensar sobre o espaço. **Visão Global**, Joaçaba, v. 10, n. 1, p. 85-102, jan.-jun. 2007.

OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: um retrato desnecessário. In: \_\_\_\_\_. **Espaço e modernidade temas da Geografia mundial**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

OLIVEIRA, C. D. M. de.; PONTUSCHKA, N. N. Repensando e refazendo uma prática de estágio no ensino de Geografia. In: VESENTINI, J. W. (org.). **Geografia e ensino: textos críticos**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, C. G. S. de; TRINDADE, G. A. Ensino de Geografia e reflexões acerca da (re)construção do currículo no âmbito da licenciatura. In: TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, R. J. N. (Orgs.). **Discutindo Geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor**. Ilhéus, Bahia: Editus, 2007. p. 63-79.

QUEIROZ, C. G. T.; NOBRE; B. A.; LOPES, L. O. M. **Desinteresse dos alunos do ensino fundamental II nas escolas estaduais Eloy Pereira e Felício Pereira Araújo** – em Montes Claros – MG. Montes Claros, [20--?]. Disponível em: <[http://portal.unimontes.br/arquivos/2012/geografia\\_ixerg/eixo\\_ensino/desinteresse\\_dos\\_alunos\\_do\\_ensino\\_fundamental\\_ii\\_nas\\_escolas\\_estaduais\\_elay\\_pereira\\_e\\_felicio\\_pe.pdf](http://portal.unimontes.br/arquivos/2012/geografia_ixerg/eixo_ensino/desinteresse_dos_alunos_do_ensino_fundamental_ii_nas_escolas_estaduais_elay_pereira_e_felicio_pe.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2013.

RESENDE, M. M. S. O saber do aluno e o ensino de Geografia. In: VESENTINI, J. W. (orgs.), **Geografia e ensino: Textos críticos**. 4. ed. Campinas, Papirus, 1995.

SAIKI, K.; GODOI, F. B. de. A prática de ensino e o estágio supervisionado. In: PASSINI, E. Y. et al. (org.). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

SCHEID, N. M. J.; SOARES; B. M.; FLORES, M. L. T. Universidade e escola básica: uma importante parceria para o aprimoramento da educação científica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia (RBECT)**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 64-74, mai.-ago. 2009.



# 4

---

## SOCIEDADE, NATUREZA E GLOBALIZAÇÃO: uma proposta didática para o ensino de Geografia na educação básica

---

Igor Venceslau Freitas  
Greiziene Araújo Queiroz

---

### Introdução

Dentre as ciências modernas, talvez nenhuma tenha dado tamanha importância ao tema sociedade e natureza como a Geografia. Para Ruy Moreira (2012, p. 23), “a natureza é, pois, um plano de fundamento no repertório linguístico da Geografia. O aspecto que, com o homem, forma o par de base do seu universo real-epistêmico”. No entanto, a história do pensamento geográfico é reveladora de como sociedade e natureza foram se distanciando até que o tratamento dicotômico se traduzisse em dois ramos distintos: Geografia Física, debruçando-se sobre os estudos da natureza, e a Geografia Humana, centrada na análise da sociedade. Seguiram por caminhos os mais diversos, ancoradas nas mais variadas fontes e matrizes filosóficas, servindo-se de métodos das ciências naturais, modelos matemáticos e até teorias econômicas e sociológicas. Com o solapamento das verdades científicas ao longo do século XX e a sua reformulação epis-

temológica, primeiro na Física e, posteriormente, nas demais ciências, a Geografia foi também questionada e impulsionada a transformar-se para responder às novas questões que surgiram (CAMARGOS, GUERRA, 2007). Essa mudança, contudo, não tem origem apenas epistemológica. Com a globalização, agora que o globo passa a adquirir verdadeiramente sua significação histórica (IANNI, 2010), os problemas locais e nacionais transpuseram suas fronteiras para uma escala mais ampla, e a emergência de um sistema-mundo (DOLLFUS, 1994) suscita problemas para os quais a ciência geográfica não dispunha de ferramentas capazes de responder.

As especializações fragmentárias, tanto no ramo denominado físico (Geomorfologia, Hidrografia, Climatologia etc.) quanto no humano (Geografia Urbana, Agrária, dos Transportes etc.), serviram para o aviltamento da disciplina e a eleição da História e do tempo como eixo central da teoria social crítica (SOJA, 1993). Opondo-se a esse tratamento dual, algumas proposições tentaram avançar, principalmente a partir da década de 1970, na compreensão de natureza e sociedade não como ontologicamente dissociadas, mas como parte do movimento dialético de produção do espaço geográfico. Apresentamos, aqui, as concepções de Milton Santos, expoente do movimento de renovação da Geografia brasileira. Não pretendemos, com isso, esgotar nem apresentar todas as considerações do autor a respeito da relação sociedade-natureza, mas discutir suas ideias centrais, no diálogo com outros autores. Reconhecemos que, no estágio atual da ciência, boa parte das ideias são elaboradas num esforço conjunto por meio da leitura de outros autores; ainda assim, louvamos a tradução feita pelo autor de muitas ideias de áreas afins para a ciência

geográfica, contribuindo para uma Geografia nova. Em seguida, trazemos uma proposta didática para o ensino de Geografia na educação básica centrada na problemática da construção do Complexo Intermodal Porto Sul, no estado da Bahia.

## **Sociedade e natureza: algumas problematizações iniciais**

A Geografia tem lugar privilegiado no debate sobre as relações sociedade-natureza, e volta à tona com toda a força nos últimos anos do século XX, quando o epíteto *ambiental*, por vezes traduzido em *verde* ou *sustentável*, se impõe desde a agenda política internacional até a escola. Essa importância da ciência geográfica deve-se ao fato de que “é na forma do *espaço* que a história do *homem* e a história da *natureza* se confundem numa só história” (MOREIRA, 2012, p. 26, grifos nossos). Não há espaço sem homem/sociedade e natureza; mas também não é possível falar em homem/sociedade e natureza sem espaço. Este é o cerne da Geografia.

É preciso, no entanto, qualificar esta natureza, revelando seus atributos. Para Vitte (2008, p. 350), “discutir a natureza é, antes de tudo, organizar um debate político sobre como estamos produzindo e coproduzindo a natureza e o espaço geográfico”. A natureza é produzida socialmente, tanto pelo valor que a sociedade a ela confere em diferentes períodos históricos, quanto pelos objetos artificiais criados pelo homem e adicionados à natureza. O geógrafo Neil Smith (1988, p. 67) afirma que, quando a aparência da natureza é colocada em seu contexto histórico, “o desenvolvimento da paisagem material apresenta-se como um processo de produção da natureza”. No sistema-mundo, a natureza, em seus

componentes, está carregada de toda uma gama de valores às vezes contraditórios: valores de uso; valor produtivo; valor recreativo; valores ecológicos; valores de opção; valores de existência (DOLLFUS, 1994). Aqui se fundem valores de uso com os valores de troca, o espaço e a sociedade.

A natureza é progressivamente produzida de dentro e como parte da segunda natureza (SMITH, 1988). É Marx quem introduz a ideia de uma *segunda natureza*, aquela transformada pelo homem a partir dos objetos que este encontrou quando começou a habitar o planeta. Para Moreira (2012, p. 25-26),

o espaço é então a totalidade estruturada de relações, dialeticamente complexa e historicamente determinada, na forma do qual reside o amálgama do entrecruzamento entre a primeira e a segunda natureza, porque é por seu meio que homem e natureza em sua relação recíproca se separam e se reaglutinam, a cada momento do movimento da reprodução cíclica da sociedade.

É importante atentarmos para as particularidades do sistema social vigente. Para Porto-Gonçalves (2006, p. 288),

o fundamento da relação da sociedade com a natureza sob o capitalismo está baseado na separação, a mais radical possível, entre os homens e mulheres, de um lado, e a natureza, de outro.

O processo em tela é necessário para que, expropriados das condições naturais de sua reprodução,

homens e mulheres convertam-se em vendedores de sua força de trabalho e compradores de mercadorias. Não só o homem é tornado mercadoria, mas a natureza, em si, é objeto de compra e venda. Outras rupturas marcam esse processo de apropriação: separa-se também quem produz e quem consome; o lugar que produz não é o lugar de destino da produção.

Ora, a acessibilidade aos recursos naturais é reveladora das relações sociais e de poder. As relações técnicas, por seu turno, também são parte dessas relações de poder, intimamente ligadas com a dependência por recursos naturais suscitada pelo desenvolvimento tecnológico. Portanto,

o amplo desenvolvimento do capitalismo se expandindo por todo o mundo se deveu ao fato de ter conseguido revoluções sucessivas *nas relações sociais e de poder por meio da tecnologia* (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 290, grifo do autor).

É essa relação que dita a geopolítica mundial, na medida em que define quais são os recursos naturais estratégicos e as parcelas do território valorizadas em cada período.

## **Sociedade e natureza em Milton Santos**

A obra do geógrafo Milton Santos nos deixou um legado para a compreensão das relações sociedade-natureza. De sua vasta produção, nos interessam aqui aquelas que priorizam a discussão teórico-metodológica da Geografia. A clássica obra que marcou uma

ruptura no pensamento geográfico brasileiro, *Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica* (1978), e a culminância desse projeto em *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção* (1996), passando antes por *Metamorfozes do espaço habitado* (1988) e *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional* (1994), contém o cerne de seu pensamento quanto às relações sociedade-natureza, ainda que contemplemos aqui outros de seus escritos.

O conceito de natureza, que guiaria todas as formulações posteriores de Santos, nos é apresentado já em *Por uma Geografia Nova*. Ele a define como “o conjunto de todas as coisas existentes, ou, em outras palavras, a realidade em sua totalidade” (SANTOS, 2008a, p. 196). A natureza é continente e conteúdo do homem, o que inclui objetos, ações, desejos, crenças. Ao mesmo tempo em que o homem modifica a natureza é por ela modificado, pois ele também é natureza. Essa consideração da natureza como de *toda* a materialidade rompe com a antiga ideia de natureza como sinônimo das coisas não criadas pelo homem, apenas como uma *primeira natureza*. M. Santos, assim como outros geógrafos, sobretudo franceses, tomando as ideias de Marx, avança numa elaboração de natureza pela Geografia. Como “a história do homem sobre a Terra é a história progressiva de uma ruptura entre o homem e seu entorno” (SANTOS, 2008b, p. 17), o autor propõe uma periodização da relação sociedade-natureza que pode ser, grosso modo, dividida em três períodos ou meios geográficos. Aqui é importante salientar que, como o próprio autor assevera, “não existe meio-ambiente diferente de meio” (SANTOS, 2005, p. 141), o meio geográfico.

A uma primeira natureza ou *natureza natural* corresponderia um meio, o *meio natural* ou *pré-técnico*. Assim, o meio natural era marcado pelos tempos da natureza, e o homem se comunicava com o seu “pedaço” de natureza praticamente sem mediação. A uma segunda natureza corresponderia um *meio técnico*, fruto do trabalho realizado pelo homem, transformando os *objetos naturais* em *objetos artificiais*. De fato o homem passa a produzir, por meio da técnica, não somente objetos, mas a própria natureza e o seu espaço – o *espaço geográfico*. Em *Metamorfozes do espaço habitado* (1988), o autor propõe uma discussão da relação entre o físico e o humano, do natural ao artificial, da Geografia Física e da Geografia Humana, inferindo que, dentro da natureza, o homem é uma forma de vida que se diferencia das demais pelo trabalho, por sua capacidade de produzir. Hoje temos porções do espaço onde o trabalho vivo do homem não se dá mais sobre a natureza natural, mas sim sobre o trabalho morto da segunda natureza. É assim que podemos falar em um *meio técnico-científico-informacional*, já que hoje ciência e informação se constituem, ao lado da técnica, em pilares da produção e do funcionamento do espaço (SANTOS, 2008b).

Inicialmente propondo considerar o espaço geográfico com uma união dialética de fixos e fluxos, Santos avança ao tratar, em seguida, da configuração territorial, que seria o arranjo da materialidade do espaço. Para ele,

cria-se uma configuração territorial que é cada vez mais o resultado de uma produção histórica e tende-se a uma negação da natureza natural, substituindo-a por uma natureza inteiramente humanizada (SANTOS, 2012, p. 62).

Mais tarde, em suas últimas formulações sobre o espaço, considera-o como um “conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações” (SANTOS, 2012, p. 63). O que chamamos de natureza era inicialmente formada também por objetos, mas objetos naturais. Os objetos técnicos ou mecanizados vão substituindo os naturais na constituição do espaço geográfico, desde pequenas habitações até grandes objetos, como portos, cidades e barragens. Hoje, os objetos ganham um novo adjetivo, *cibernéticos*, e fazem com que a natureza já artificial funcione como uma máquina. Contudo, o progresso técnico não elimina a ação da natureza, uma vez que os grupos humanos têm o poder de modificar a ação das forças naturais, mas a natureza ainda obriga adaptações e impõe resultados (SANTOS, 1988).

A natureza como recurso (matéria-prima) é fonte primeira de acumulação do capital. Vivenciamos a mercantilização das paisagens e da cultura para espetacularização turística, no bojo da lógica do capital e da transformação da natureza em objetos para atender às novas “necessidades” da sociedade. Assim,

esses objetos modernos – ou pós-modernos – vão do infinitamente pequeno, como os microssistemas, ao extremamente grande, como, por exemplo, as grandes hidrelétricas e as grandes cidades, dois objetos enormes cuja presença tem um papel de aceleração das relações predatórias entre o homem e o meio, impondo mudanças radicais à natureza. Tanto as grandes hidrelétricas quanto as grandes cidades surgem como

elementos centrais na produção do que se convencionou chamar de crise ecológica, cuja interpretação não pode ser feita sem levar em conta, mais uma vez, a tipologia dos objetos técnicos e as motivações de seu uso no presente período histórico (SANTOS 2012, p.170).

No meio natural, o homem escolhia, do seu quinhão de natureza, o que interessava para a sua vida. A escala desta ação é restrita ao seu lugar, seu entorno. Para Santos (2012, p. 233), “a história das chamadas relações entre sociedade e natureza é, em todos os lugares, a da substituição de um meio natural por um meio cada vez mais artificializado”. É dessa maneira que hoje podemos considerar o homem também como fator geológico, geomorfológico e climático (SANTOS, 2008b). Por isso não podemos mais ousar compreender a chamada “natureza” (primeira?) sem considerar também as relações sociais em todas as suas contradições; tampouco o entendimento da sociedade prescinde do entendimento do que é essa natureza (segunda?). Assim, na medida em que a sociedade modifica o espaço para atingir o modelo de “modernização” desejado, Estado e mercado se unem para a construção de um *sistema de objetos* (engenharia, transportes, comunicação) e um *sistema de ações* (científicas e instrumentais) que a tornem legítima. A natureza, por sua vez, sofre os danos da exploração exacerbada e, por meio da tecnociência, esta natureza artificializada chega ao seu estágio supremo, onde homem e natureza se tornam hostis.

## Globalização e usos do território

As relações sociedade-natureza mudam qualitativamente sob o capitalismo. Agora, “o homem se afasta em definitivo da possibilidade de relações totalizantes com o seu próprio quinhão do território” (SANTOS, 2008b, p.18-19). Essa condição se agrava ainda mais na fase atual, em que a economia mundializada acarreta não somente a unicidade técnica, mas a unificação da natureza. Agora a natureza é *unificada* e suas frações colocadas a serviço dos atores hegemônicos e dos mais diversos capitais (SANTOS, 2008b; 2005). O *motor único*, a mais-valia tornada global (SANTOS, 2011), torna “a sede primeira do impulso produtivo apátrida, extraterritorial, indiferente às realidades locais ou, vamos dizer assim, às realidades ambientais” (SANTOS, 2012, p.147) A *aceleração contemporânea*, fruto dos progressos técnicos que possibilitam falarmos em globalização, também afeta as relações sociedade-natureza: os grandes objetos modernos impõem novos ritmos à capacidade de transformação da natureza, ocasionando mudanças radicais.

O geógrafo David Harvey traz à tona uma discussão sobre a pós-modernidade a partir da obra *A condição pós-moderna* (1993). Nesse clássico, o autor investiga a natureza da vida pós-moderna, marcada por uma sociedade global e pelo enfraquecimento das fronteiras, mudança na maneira como o espaço é experimentado, desencadeando uma mudança em relação ao sentido do tempo, transformando o mundo e as relações sociais. No entanto, apesar do termo *globalização* ser relativamente novo, o processo está longe de ser um fenômeno dos tempos modernos; mas é nos dias atuais que ele alcançou profundidade e

amplitude geográficas. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (2002, p.25) pontua:

Nas três últimas décadas, as interações transnacionais conheceram uma intensificação dramática, desde a globalização dos sistemas de produção e das transferências financeiras, à disseminação, a uma escala mundial, de informação e imagens através dos meios de comunicação social ou às deslocações em massa de pessoas, quer como turistas, quer como trabalhadores migrantes ou refugiados. A extraordinária amplitude e profundidade destas interações transnacionais levaram a que alguns autores as vissem como ruptura em relação às anteriores formas de interações transfronteiriças, um fenómeno novo designado por “globalização” (grifo do autor).

Os equipamentos modernos instalados no território servem ao *circuito superior* da economia (grandes empresas, bancos) que dispõe de capital e tecnologia. Esta, por sua vez, possui interesse restrito a produtos dirigidos ao mercado externo ou àqueles com grandes volumes para industrialização e mercado interno nacional. No caso do território brasileiro, Andrade (1994) denuncia sua produção orientada pelos e para os interesses internacionais, sem considerar os interesses da população, mas sim de grupos econômicos e políticos dominantes. Essas políticas de curto e médio prazo não conseguem articular um projeto futuro para a nação, “daí coincidir sempre o crescimento da produção com o crescimento da miséria” (ANDRADE,

1994, p. 32). Ao discutir sobre os usos do território brasileiro, Arroyo (2003, p. 428) ratifica que

é bastante frequente ouvir, no discurso oficial dos governantes latino-americanos, palavras sobre a importância do comércio exterior como saída para a crise econômica, como veículo para resolver os problemas nacionais (e mesmo locais).

Os usos desses territórios são acompanhados de um discurso que promove sua alienação. Esta

tem um efeito desintegrador e dificulta a construção da solidariedade orgânica local, justamente na medida em que as ações que aí se realizam correspondem a interesses estranhos à totalidade da vida que a região encerra (CHIAPETTI 2009, p. 70).

A apropriação do espaço é uma ação estratégica, uma vez que “o controle do território coloca-se como fundamental para garantir o suprimento da demanda sempre em ascensão por recursos naturais” (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 287). Esse controle e uso do território (como recurso) tende a gerar conflitos nas mais variadas escalas, podendo “aparentar defesa da natureza exclusivamente, mas são na essência conflitos de território” (SUERTEGARAY, 2008, p. 301). É, portanto, impossível enfrentar as questões ambientais contemporâneas sem considerar as suas implicações políticas:

O desafio ambiental se coloca no centro do debate geopolítico contemporâneo enquanto questão territorial,

na medida em que põe em questão a própria relação da sociedade com a natureza, a relação da humanidade, na sua diversidade, com o planeta, nas suas diferentes qualidades (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 298).

A década de 1990, apesar de colocar as questões ambientais na agenda política global, assinala a captura desse debate pela lógica empresarial, dificultando mesmo avançar na proposição de outro modelo de relação sociedade-natureza. Os grandes atores hegemônicos da geopolítica mundial, corporações transnacionais, organizações não-governamentais, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, entre outros, são apontados hoje como os grandes beneficiários da rodada de fóruns iniciados com a Rio 92. Estes são, ao lado do Estado, praticamente os mesmos apontados por Santos (2012, p. 137) como os únicos capazes de usar plenamente o território. É por isso mesmo que o debate ambiental tende a ser vulgarizado, escapando do domínio dos ambientalistas e sendo incorporado ao discurso empresarial. Esta lógica empresarial é denunciada por Harvey (2009, p. 283) como mais uma manobra perigosa do capital, tentando ocultar as lutas de classes no interior da sociedade capitalista e transferi-las para o debate ambiental despolitizado, regado por ideias como crise e colapso ecológicos.

## **O complexo intermodal Porto Sul**

Uma das maiores obras em execução no Brasil com recursos do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) é a Ferrovia de Integração Oeste-Leste (Fiol) que

integrará o centro do País (Tocantins e o oeste da Bahia, inicialmente e, posteriormente, Mato Grosso) ao litoral, integrada ao Complexo Intermodal Porto Sul. Com recursos da ordem de 4 bilhões de reais, o complexo integra a Fiol, um novo porto e retroporto (Porto Sul) e um novo aeroporto no norte do município de Ilhéus, sul da Bahia (CHIAPETTI, 2009). Depois de pronto, este será o terceiro porto a ser construído em Ilhéus. O primeiro, desativado, serviu à pequena exportação de cacau no início do século XX. O atual Porto do Malhado serviu ao grande volume das exportações de cacau durante o auge da produção brasileira nas décadas de 1970 e 1980, quando o sul da Bahia era o maior produtor mundial. Este porto, que foi o primeiro em mar aberto do País, está associado a problemas como o assoreamento de praias e a alteração do fluxo normal de circulação das massas líquidas oceânicas próximas ao litoral. Hoje o porto passou a ser importador de cacau e de produtos eletrônicos.

Com a promessa de restaurar a região afetada pela última grande crise da lavoura cacauzeira (final da década de 1980), o empreendimento deve servir à exportação de minério de ferro, explorado no município de Caetité e, depois, de soja. A política de exportação de *commodities* não se diferencia muito da tradição agrário-exportadora regional centrada no cultivo do cacau. Acontece que agora a região serve apenas de entreposto logístico para a exploração dos recursos, de um lado, e o seu consumo e realização do valor, a muitas léguas dali. O direito de exploração foi concedido à empresa Bahia Mineração Ltda., que conta com 70% de capitais estrangeiros. Um grande interessado na exploração de uma das maiores jazidas de ferro encontradas no Brasil é a China, hoje ator importante na

geopolítica internacional e na corrida pelos recursos naturais. É um uso que explora e capta os recursos do território e os aliena, pois não inclui as populações locais nem parte delas na possibilidade de participar das decisões que afetam o lugar.

Este empreendimento conta com o apoio e com o poder de sedução do Estado. Este, que é adjetivado de *mínimo*, pelo neoliberalismo, mostra-se muito ativo a favor dos interesses do capital. É assim que Estado e mercado se fundem, no sul da Bahia ou em qualquer outro lugar, para garantir que apenas uma parte da sociedade se aproprie do território, especialmente aquelas parcelas que dispõem dos recursos mais valorizados hoje. É a conjunção de poderes de diversas escalas (local, nacional, mundial) contra aqueles que, de fato, usam o território como abrigo.

A área destinada à construção do Complexo Intermodal Porto Sul localiza-se numa área de proteção ambiental, a APA da Lagoa Encantada, com 1701 hectares. Além disso, é uma área usada para o turismo de praia, com dezenas de comunidades tradicionais de pescadores e outras que vivem de atividades tradicionais. Este é um dos maiores exemplos nacionais de como sociedade, natureza e globalização são conteúdos de uma mesma problemática que envolve o cotidiano das populações, apontando para a necessidade de um debate que envolva os habitantes *do lugar*.

## **Porto Sul: uma proposta didática para o ensino de Geografia na educação básica**

Entendemos a escola como lugar privilegiado para a formação da cidadania, e ela tem, na disciplina

Geografia, uma ferramenta incontestada para o conhecimento do território e de suas contradições. Para Amélia Damiani (2004, p. 50),

a noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata da materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes. [E a autora continua:] conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, da qual é sujeito.

O professor de Geografia tem um papel importante na mediação entre os alunos e o conhecimento do lugar. Para Oliveira (2007, p. 54),

precisamos estar atentos aos compromissos que temos com a sociedade e a natureza [...] de formar cidadãos críticos, conscientes e capazes de transformar a realidade em que vivem.

Assumir este compromisso envolve desde as concepções político-ideológicas de cada um até a adoção de práticas metodológicas coerentes e a seleção de conteúdos significativos. Quanto a estes últimos,

as formas de ensiná-los, da mesma forma que a ciência, têm se transformado para estar em conexão com o tempo em que vivemos, para poder explicar as relações que se estabelecem entre a sociedade e a natureza, fonte geradora da organização espacial que se dá no território (OLIVEIRA, 2007, p. 46).

Como é o nível local que traz em si o global, o regional e o nacional (CALLAI, 2000), não podemos mais admitir um ensino de Geografia que despreze o *lugar*. O lugar é um laboratório para compreender o mundo (CALLAI, 2000). Como um método para o estudo do lugar, Callai (2000) sugere, entre outros: estudá-lo concretamente, observando-o e descrevendo-o; buscar motivos, tanto internos quanto externos, para se compreender o que acontece em cada lugar; não reduzir ao certo e ao errado o que acontece no lugar, mas aos interesses econômicos, políticos e culturais envolvidos.

A seguir, apresentamos uma sugestão didática para o ensino de Geografia na educação básica, abordando a problemática em torno da construção do Complexo Intermodal Porto Sul. É importante que o professor atente para incluir este estudo dentro de uma unidade temática, conforme orientado nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Propomos aplicar a atividade na 2ª série do ensino médio, dentro do eixo temático *Globalização e meio ambiente*, mas nada impede o professor de adaptá-la para outras séries ou mesmo para o ensino fundamental. A duração média, para que todas as atividades possam ser realizadas em tempo satisfatório, é de uma unidade escolar (dois meses), considerando uma carga horária mínima de duas aulas semanais.

O objetivo geral da atividade é compreender as dinâmicas socioambientais atuais e suas possíveis modificações a partir da implantação do Complexo Porto Sul (CPS) no município de Ilhéus-BA. Para alcançá-lo, destacamos como objetivos específicos: revisar conceitos que permeiam a pesquisa; analisar as informações disponíveis sobre o CPS; conhecer os

posicionamentos dos diversos segmentos da sociedade local sobre o CPS; comparar opiniões divergentes, elaborando argumentos próprios.

A metodologia consiste em, inicialmente, levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática. Pode ser aplicada a técnica de “tempestade de ideias”, oralmente ou por escrito, de forma que os alunos sintam-se à vontade para expor o que sabem e pensam sobre o assunto. Nesta primeira etapa é importante que o professor problematize o tema e apresente todas as etapas do trabalho a ser realizado. No encontro seguinte, faz-se necessário revisar os conceitos essenciais para a compreensão da temática, tais como território, paisagem, globalização, lugar e divisão territorial do trabalho. Esperamos que o professor tenha autonomia para eleger outros conceitos que julgar necessários.

A terceira etapa do trabalho é a realização de uma pesquisa, em fontes diversas, sobre o CPS. A consulta pode ser realizada em jornais, *internet*, vídeos, revistas, entre outras fontes, e pode ser realizada individualmente, de forma que os alunos possam ter acesso às diversas informações e posições que a mídia traz sobre o tema. Somente a pesquisa não é suficiente, daí propormos uma discussão e socialização, em sala de aula, sob mediação do professor. A quarta etapa corresponde a uma pesquisa de campo: a turma deve ser dividida em 6 grupos de trabalho, cada grupo ficando responsável por um segmento da sociedade local. Os grupos devem elaborar um questionário semiestruturado para aplicar com representantes desses segmentos, a saber: o poder legislativo, o poder executivo, a comunidade científica, a sociedade civil, os empresários e os moradores da área destinada à construção do empreendimento. A seguir, devem sair

a campo para a aplicação dos questionários e coleta de materiais diversos (registro fotográfico, material de divulgação etc.).

De volta à sala de aula, o professor deve preparar os alunos para a etapa seguinte: a turma será reorganizada em dois grandes grupos, sendo um de defesa e outro de contestação à implantação do CPS. Esses dois grupos necessitam ser constituídos de componentes de todos os seis grupos da etapa de campo, munidos dos questionários e materiais coletados. Os membros dos grupos devem socializar e discutir os resultados da etapa anterior, elaborando argumentos que serão utilizados na próxima etapa – o júri simulado. A etapa do júri simulado é a culminância da atividade. Nela os alunos terão oportunidade de se posicionar contra ou a favor do CPS, expondo seus próprios argumentos a partir da experiência vivenciada em campo. Sugerimos que a atividade seja realizada no pátio da escola, com a presença de todas as turmas e funcionários, o juiz podendo ser o próprio professor ou outro funcionário da escola. É interessante que o corpo de jurados seja composto por representantes da comunidade escolar (pais, professores, alunos e funcionários).

Por fim, propomos a criação de um *blog* pelos próprios alunos para divulgar os resultados obtidos em todas as etapas do trabalho (principalmente o de campo e o júri simulado). Sugerimos que uma enquete seja realizada no próprio *blog*, para envolver toda a escola e outros interessados. O *blog* pode ser constantemente atualizado, à medida que novas informações/pesquisas forem coletadas/realizadas. Esta atividade, embora trabalhosa, é muito proveitosa para despertar os alunos para a imbricação sociedade, natureza e globalização, além de colocar o lugar na pauta do dia nas discussões escolares.

## Conclusão

O ensino de Geografia é historicamente marcado pela memorização e pelo distanciamento da evolução do conhecimento científico. O desinteresse dos alunos e a falta de preparação dos professores também caracterizam a realidade cotidiana das aulas de Geografia em todo o Brasil, instalando, assim, uma problemática que necessita ser discutida para que o avanço aconteça – a relevância do estudo da ciência geográfica para a vida das pessoas e novas metodologias para o seu ensino. Ao professor de Geografia cabe, também, contextualizar com os alunos os diversos conteúdos estudados na realidade de seus espaços de vivência. Esta prática exige do professor um trabalho intelectual maior, uma vez que ele e seus alunos serão, agora, sujeitos da produção do conhecimento, e não da simples reprodução.

Vislumbramos no horizonte a possibilidade de transformação das aulas em oportunidades de produção de conhecimento de ambas as partes, professor e aluno, através da inserção da pesquisa na escola. Também devemos atentar para a impossibilidade da sustentação da dicotomia ensino/pesquisa, se realmente queremos uma Geografia escolar com significado para os alunos. O ensino que se faz sem pesquisa é mera reprodução, e um caminho possível para a produção geográfica na escola é inserir a escala do lugar na pesquisa. O aluno, uma vez em contato com a sua comunidade e seu espaço cotidiano, tem a oportunidade não só de entendê-lo (e assim também entender-se enquanto sujeito no mundo), mas também de transformá-lo. O aluno observador, questionador e crítico, tão clamado pela comunidade

escolar, deve estar, antes de tudo, inserido num espaço de oportunidades para o desenvolvimento dessas e de outras competências.

Acreditamos que o estudo do lugar é um caminho privilegiado para a construção da cidadania. O lugar é a janela através da qual o mundo pode ser conhecido. O entendimento da relação lugar-mundo através da pesquisa empírica, não se limitando à simples descrição da paisagem (embora a entendendo como parte integrante do espaço), é uma das chaves para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo em Geografia. A Geografia pode e tem a *missão* de contribuir nesta empreitada, revelando as relações e contradições existentes entre a sociedade e a natureza, especialmente neste período de globalização. Assumir este *compromisso* é, no mínimo, desmitificar a importância de uma disciplina há muito calejada por práticas alienantes e confundida com um conjunto de conhecimentos aleatórios. Romper com a dicotomia viciada dos programas de ensino e livros didáticos – eis um *desafio*. E mais: utilizar as ferramentas do nosso tempo e permitir que as aulas estejam em relação íntima com o que acontece fora dos muros da escola.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. M. Território nacional e mercado externo. Uma leitura do Brasil na virada do século XX. In: SOUZA, M. A. de (org.) **Território Brasileiro: usos e abusos**. Campinas: Edições Territorial, 2003.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAMARGOS, L. H. R. de; GUERRA, A. T. A Geografia da Complexidade: aplicação das teorias da auto-organização ao espaço geográfico. In: VITTE, A. C. (org.). **Contribuições à História e à epistemologia da Geografia**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CHIAPETTI, J. **O uso corporativo do território brasileiro e o processo de formação de um espaço derivado: transformações e permanências na Região Cacaueira da Bahia**. 2009. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

DAMIANI, A. L. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **A Geografia na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DOLLFUS, O. Geopolítica do sistema-mundo. In: SANTOS, M. et al (org.). **O novo mapa do mundo: fim de século e globalização**. 2. ed. São Paulo: Hucitec: Anpur, 1994.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1993.

\_\_\_\_\_. **Espaços de esperança**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MOREIRA, R. **Geografia e práxis**: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas. São Paulo: Contexto, 2012.

OLIVEIRA, C. G. S. de. A Geografia como disciplina: trajetórias nos currículos escolares do Brasil e o seu ensino como questões centrais da discussão. In: TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, R. J. N. (org.). **Discutindo Geografia**: doze razões para se (re) pensar a formação do professor. Ilhéus: Editus, 2007.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

ROSS, J. L. S. Geografia e as transformações da natureza: relações sociedade-natureza. In: LEMOS, A. I. G. de. GALVANI, E. (org.). **Geografia, tradições e perspectivas**: interdisciplinaridade, meio ambiente e representações. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SANTOS, M. A questão do meio ambiente: desafios para a construção de uma perspectiva transdisciplinar. **Geotextos**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 139-151, 2005.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008b.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SMITH, N. **Desenvolvimento desigual**: natureza, capital e a produção do espaço. Tradução Eduardo de Almeida Navarro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

SOJA, E. W. **Geografias pós-modernas**: a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Tradução [da 2 ed. Inglesa] Vera Ribeiro; revisão técnica Bertha Becker, e Lia Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

SOUSA SANTOS, B. de. Os processos da globalização. In: SOUSA SANTOS, B. de (org.). **Globalização**: fatalidade ou utopia? Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SUERTEGARAY, D. M. A. Alterações nas relações entre natureza e sociedade no mundo e no Brasil. In: OLIVERA, M. P. de. et al. (org.). **O Brasil, a América Latina e o mundo: espacialidades contemporâneas (I)**. Rio de Janeiro: Lamparina: Anpege: Faperj, 2008.

VITTE, A. C. A ciência geográfica, a estética e a (re) construção metafísica da superfície da Terra. In: OLIVEIRA, M. P. de. et al. (org.). **O Brasil, a América Latina e o mundo: espacialidades contemporâneas**. Rio de Janeiro: Lamparina: Anpege: Faperj, 2008. v. 1.



# 5

---

## O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: desafios e impasses<sup>1</sup>

---

Livanildes Pereira Santos

---

### Introdução

O período atual é marcado pelos efeitos da revolução técnico-científico-informacional, o qual se engendra na sociedade em rede caracterizado pela fluidez, simultaneidade e instantaneidade das informações, através de variados meios de comunicação, influenciando tanto a base material, quanto a imaterial da sociedade (FONSECA; O'NEILL, 2001), que, conforme Nunes e Rivas (2010), em função da velocidade das inserções das Novas Tecnologias de Informações e Comunicações (NTICs), tornou cada vez mais urgente a formação acadêmica e continuada dos profissionais de diversas áreas do conhecimento, sobretudo a educacional, a fim de haver mudanças nas práticas docentes, com revisão das metodologias e avaliação dos materiais didáticos.

---

<sup>1</sup> Artigo resultante de Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), sob a orientação do Prof. Dr. Gilmar Alves Trindade.

Neste contexto insere-se a modalidade educação a distância (EaD), incentivada pela implantação da Universidade Aberta, que a princípio objetivava apenas o ingresso de professores sem graduação e, posteriormente, expandiu-se a todos os estudantes; assim, devido às exigências do mercado, aumentou a demanda por cursos de graduação a distância, seguindo a tendência mundial.

Dessa forma, é imprescindível questionar a escola a respeito das transformações de caráter político, econômico, social e cultural resultantes do atual período da globalização, o que tem alterado as interações espaciais com o aparente “encolhimento” da distância e a complexificação das relações sociais; todas essas transformações afetam profundamente o trabalho dos professores na sua interação com os alunos.

Em face das mudanças ressaltadas acima, constata-se o desafio de mediar o ensino-aprendizagem a partir de uma nova maneira de conceber a variação espaço-temporal e, sobretudo, o modo como as tecnologias de informações e comunicações (TICs) estão sendo apropriadas, e os conteúdos codificados e decodificados, já que o modelo de ensino a distância exige inovações dos recursos didático-pedagógicos e uma nova forma de mediação. Isso tudo nos leva a questionar se o corpo discente do curso de graduação em licenciatura em Geografia vem utilizando os recursos metodológicos de modo adequado na educação a distância; se as instituições de ensino oferecem suporte aos alunos no que se refere às aulas práticas de Geografia; e como são supridas essas necessidades.

A pesquisa concluída recentemente buscou analisar os desafios e impasses do curso de licenciatura em Geografia na modalidade EaD, objetivando, especificamente: contextualizar o processo de implantação

e disseminação de tal modelo de ensino; avaliar a mediação do processo de ensino-aprendizagem; e verificar se a variação espaço-temporal constitui-se em problemática na realização de aulas práticas.

Para isso, foi utilizado o método dialético, fundamentado na pesquisa exploratório-qualitativa, por meio do levantamento bibliográfico referente à modalidade de educação a distância, da análise sobre a importância do trabalho de campo, dos usos de recursos cartográficos e do Sistema de Informações Geográficas (SIG) no curso de Geografia, dentre outros; e de dados primários, através de questionários aplicados aos estudantes e entrevistas feitas com os docentes (tutores e professores) em duas instituições no município de Salvador.

O presente artigo divide-se em dois tópicos principais: o primeiro ressalta a trajetória da implantação de cursos na modalidade de educação a distância, tanto na escala global quanto nacional, e as legislações vigentes que dão amparo a tal modalidade; e o segundo, “Caracterização do curso de licenciatura em Geografia, na modalidade EaD”, aborda a necessidade do trabalho de campo, dos usos dos recursos cartográficos e de SIG como metodologias e recursos essenciais para a articulação entre teoria e prática, além de discutir as possíveis vantagens e desvantagens de ingressar no modelo de educação a distância, sob a perspectiva dos alunos.

## **Uma breve contextualização**

O modelo de educação a distância tem sua gênese no século XVIII, com o curso por correspondência anunciado pela primeira vez em 1728, nos Estados Unidos, pela Gazeta de Boston, ministrado por Caleb

Phillips; e posteriormente na Inglaterra, onde eram enviadas lições semanais aos alunos inscritos (NUNES, 2009). Entretanto, tal modalidade passou por modificações ao longo do tempo, sendo possível identificá-la ao longo de três gerações.

Na primeira geração não havia muitos recursos tecnológicos disponíveis, o que impossibilitava uma maior interatividade entre os discentes e a instituição de ensino, restringindo-se a momentos de exames e de recebimento de materiais didáticos a serem estudados. No entanto, até meados do século XX, foram adotadas várias experiências metodológicas a fim de melhorar o curso por correspondência devido à necessidade crescente por recrutas americanos capacitados para integração social e desenvolvimento das capacidades laborais dos atingidos pela guerra, sobretudo para os migrantes que foram à Europa nessa época (NUNES, 2009).

A segunda geração, 1960 a 1990, segundo Faria e Salvadori (2010), foi marcada por transformações no modelo de produção fordista e pelo surgimento de um novo modelo de produção industrial, o toyotismo, com novas formas de organização do trabalho e intensificação da utilização dos meios de comunicação audiovisuais.

Contudo, os cursos de graduação foram introduzidos com êxito em 1970, no Reino Unido, com a Universidade Aberta, e espalharam-se por diversos países, de acordo com Costa e Aquino (2011), com princípios análogos aos da teoria de Otto Peters – industrialização da educação – que se caracteriza pelo consumo do ensino acadêmico em massa independente da distância física, pela racionalização e mercantilização do saber, atrelando-se ao sistema político

e econômico neoliberal. Este período foi marcado por novas formas de perceber a variação têmporo-espaçial, pois as comunicações desconsideraram fronteiras territoriais (HARVEY, 2007).

Todavia, as críticas referentes à teoria da industrialização da educação resultaram na adoção do modelo neofordista – devido a não correspondência das exigências locais com relação à falta de respostas referentes à educação profissional; para superação de tal impasse, a referida modalidade passou a ser considerada uma atividade do setor terciário (BELLONI, 2008) e, conseqüentemente, da divisão administrativa entre a instituição central e os escritórios regionais ou locais, na EaD, tornando-se maior a flexibilidade e a oferta dos cursos (TEACHING, 2003 apud COSTA; AQUINO, 2011).

A terceira geração, de 1990 até os dias atuais, caracteriza-se pelo modelo pós-fordista, o qual prioriza mais os estudantes que os programas, com controle de qualidade e visão humanista, além desta fase ser marcada pela acentuação da globalização na economia – revolução da tecnologia de comunicação e informação – com impactos na vida social, política e cultural, e mudanças aparentes das distâncias físicas, pois “até a distância espacial se contrai em relação ao tempo: o importante não é a distância do mercado no espaço, mas a velocidade [...] pela qual o mesmo pode ser alcançado” (MARX, 1973 apud HARVEY, 2005).

Constata-se, então, que a inserção das NTICs proporciona a percepção do aparente encolhimento do espaço, tornando possível obter informações simultâneas e instantâneas em curto intervalo de tempo e, ainda, de certa forma, “anular” o espaço pelo tempo, características estas aplicadas à modalidade

EaD, já que a distância física entre docentes e estudantes pouco importa, e o ensino dá-se pela utilização dos meios de comunicação e o contato entre os mediadores, sobretudo os tutores.

Para Belloni (2002), a organização de tal modelo de ensino voltado para a flexibilidade e as demandas dos consumidores pode representar apenas uma adaptação do sistema de EaD ao mercado globalizado, possibilitando estabelecer relações com a forma que o capitalismo e suas crises têm de renovar o sistema econômico e realizar novas formas de produção e acumulação de capital (HARVEY, 2007), sem, contudo, promover transformações sociais substantivas.

Conforme Pucci (2005), as escolas brasileiras têm passado por um “olhar instrumental de tecnólogos”, caracterizando-se por uma visão essencialmente produtivista, rentável e mensurável, que colabora com a desvalorização dos docentes, tornando-os cada vez mais dispensáveis, cabendo à docência a transmissão rápida do conhecimento com auxílio de literatura, CD-ROM, dentre outros recursos e tecnologias, sobretudo no modelo EaD.

Diante de tal impasse torna-se urgente a formação de professores capazes de utilizar com eficiência e dinamicidade as novas técnicas existentes, pois a tecnologia, por si só, não é capaz de transformar o modelo de educação tradicional (BLIKSTEIN, 2001 apud SILVA, 2003), cabendo à instituição de ensino, em conjunto com o corpo pedagógico, melhorar e modificar suas concepções pedagógicas, já que tanto o ensino presencial quanto o ensino a distância não se encontram em sintonia com a interatividade.

## A modalidade EaD no Brasil

O primeiro registro referente à profissionalização por correspondência no Brasil ocorreu em 1904, com o curso de datilografia, no anúncio da edição dos classificados do Jornal do Brasil (ALVES, 2011) e, posteriormente, iniciou-se a oferta de cursos de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia pelo rádio, no Rio de Janeiro, em 1923. Entretanto, a maior ênfase foi dada em 1930 ao ensino profissionalizante como alternativa para pessoas que moravam distantes do centro e tinham dificuldade de ingressar no ensino superior (HERMIDA; BONFIM, 2006). Em 1941 surgiu o Instituto Universal Brasileiro.

De acordo com Costa e Aquino (2011), no regime militar houve a criação das bases jurídicas e institucionais que permitiram a expansão da modalidade de EAD. Embora se verifique que antes da legalização de cursos de graduação no referido modelo, foram criados programas educativos inovadores, voltados para a utilização de técnicas, como o Projeto Televisão Escolar, o Projeto Saci (o mais desastroso dos projetos de tal iniciativa, por ser totalmente tecnocrático) e o Projeto Viva Educação que, posteriormente, expandiu-se para o Telecurso 2000, dentre outros.

Entretanto, conforme Magnavita (2003), as universidades a princípio foram bastante cuidadosas ao inserirem tal modelo de ensino, embora tenha começado a funcionar, em 1980, na Universidade de Brasília, o Centro de Educação a Distância; e em 1995 fora criado, na Universidade Federal de Mato Grosso, o Núcleo de Educação Aberta e a Distância do Instituto de Educação (NEAD); a pioneira no lançamento

de cursos de educação a distância foi a Universidade Federal do Pará (UFPA) (NISKIER 2000 apud MAGNAVITA, 2003). Contudo, só a partir do incentivo do Governo Federal através do Sistema de Universidade Aberta, em 2005, que houve a intensificação dessa modalidade de ensino.

Pode-se constatar, também, que a modalidade EaD no Brasil antecede a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96; Contudo, a partir dessa lei, verifica-se a necessidade em ampliar a quantidade de profissionais da educação básica com diploma de nível superior, sobretudo através da educação a distância, seguindo uma tendência mundial.

As diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) contemplam o estabelecimento do incentivo por parte do poder público ao ensino a distância como um meio de indiscutível eficácia, de modo a auxiliar no processo de universalização e democratização do ensino, além de reduzir os *déficits* educacionais (BRASIL, 2001).

A Lei de Diretrizes e Bases, sob a responsabilidade do Poder público, incentiva e prevê o desenvolvimento do ensino a distância, assim como a sua regulamentação. Constatando-se que tal modalidade tem amparo jurídico e oferece as mesmas garantias do ensino presencial, embora se diferencie do último por inserir recursos didáticos cada vez mais sofisticados por meio de *internet*, televisão, rádio, em conjugação com os meios da telemática e multimídia; no entanto, a adoção de instrumentos técnicos modernos nem sempre modifica a concepção pedagógica tradicional existente, tanto em um modelo quanto em outro.

Já o Decreto n. 5.622, de 19 de setembro de 2005, caracteriza o modelo educacional a distância

como modalidade que faz uso das tecnologias de informação e comunicação para mediar o processo de ensino-aprendizagem promovido pelos docentes aos estudantes, em diferentes tempos e espaços, embora seja obrigatório contemplar momentos presenciais.

Diante dos aparatos legais abordados, percebe-se que a modalidade de ensino a distância é reconhecida oficialmente e tem caráter irreversível, porém, deve-se pensar em meios de sempre fazer uma avaliação diagnóstica e formativa dos cursos, para haver melhora na qualidade, pois universalizar e democratizar o ensino somente não basta; é preciso avançar no sentido de promover uma formação universitária consistente e de qualidade.

### **Caracterização do curso de licenciatura em Geografia na modalidade educação a distância**

Segundo Pezzato (2012), a formação do professor da educação básica em nível superior tem passado por processos de reestruturação desde 1990. Para Haesbaert (1991), as crises ocorridas entre as décadas de 1970 e 1980 marcaram grandes transformações, principalmente socioespaciais, contudo, sem muitas mudanças no sentido positivo, pois a degradação ambiental e a miséria acentuaram-se, assim como as tecnologias e as informações permaneceram controladas pelos países centrais e por poucas corporações empresariais. Entretanto, conforme Santos (1991, p. 7), “o processo de transformação da sociedade industrial em informacional não se completou inteiramente em nenhum país”, embora o período atual seja marcado pela revolução da informação.

No entanto, a maneira como as instituições de ensino têm direcionado os cursos de Geografia, de modo compartimentado em especialidades e ramos, parece ter sido planejada para dificultar a ação, caracterizando-se em amontoados de informações/conteúdos sem integração entre os diversos conhecimentos geográficos (PEREIRA, 1999), sobretudo quando há tratamento demasiadamente dicotômico entre geografia física e humana.

De acordo com Nunes e Rivas (2010), o ensino da Geografia consiste em conteúdos contextualizados e na transposição didática dinâmica; contudo tanto docentes quanto discentes têm resistido ao novo, principalmente no que se refere à disseminação e apropriação das novas técnicas.

Percebe-se que a tecnologia é um elemento potencializador no processo de ensino-aprendizagem, quando associada à mediação dos professores em relação aos discentes e à construção do raciocínio espacial para apreensão do conhecimento geográfico. Entretanto, há também necessidade de estabelecer relação entre a teoria e a prática com o objetivo de formar profissionais capazes de modificar a realidade e estabelecer conexões com seu entorno, a partir de observação, percepção e análise contextualizada dos fatos (CALLAI, 2004).

Segundo Couto e Antunes (1999), os cursos de licenciatura devem se mobilizar em torno da relação ensino-pesquisa, de modo a perceber as transformações resultantes dos movimentos culturais, políticos, econômicos, naturais e históricos; e o currículo deve se apresentar como instrumento de organização necessário à investigação da realidade, a qual hoje sofre constante transformação, cabendo aos educadores,

da melhor forma possível, mediar o processo de ensino-aprendizagem, provocando os educandos para que se percebam como protagonistas de possíveis mudanças de caráter procedimental e atitudinal.

Entretanto, o questionamento feito por muitos é se a sociedade está preparada, e se o sistema de ensino brasileiro tem condições de oferecer, com qualidade, um modelo de educação tão tecnificado, que é o ensino a distância, no qual se dá maior ênfase à utilização de recursos tecnológicos, e onde os estudantes devem estar preparados para associar a teoria à prática, com apenas um contato presencial por semana com o tutor.

De acordo com o MEC/SEED (2007), há inúmeros modelos de educação a distância, e os programas dos cursos podem apresentar linguagens, metodologias, recursos tecnológicos e educacionais distintos, de modo a atender à natureza do curso e às reais condições e necessidades dos estudantes.

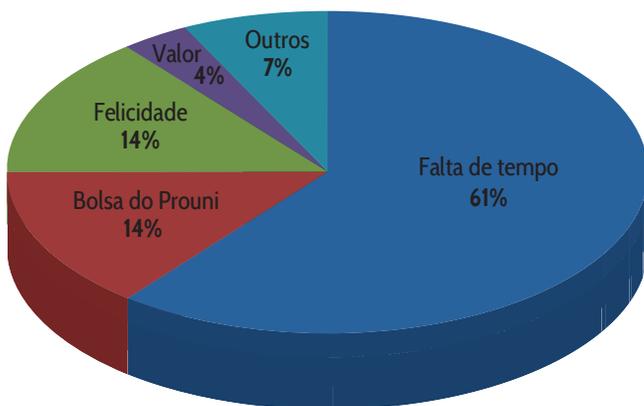
A partir dos dados coletados em duas instituições de ensino (aqui chamadas A e B), verificaram-se semelhanças e distinções referentes à condução das aulas, assim quanto à estrutura física e ao suporte dado pela coordenação do curso na modalidade EaD.

No parâmetro referente à motivação da escolha por um curso de modalidade EaD (FIGURA 1), verifica-se que 61% dos alunos consultados escolheram esse modelo por terem uma disponibilidade de tempo reduzida. No entanto, 7% dos estudantes que ingressaram receberam incentivos governamentais, através da bolsa do Programa Universidade Para Todos (PROUNI). Conforme o tutor da instituição B:

[...] o ensino a distância requer bem mais empenho do aluno, o professor está ali para mediar, fazer aquela mediação, o aluno tirar dúvida, mas você sabe que o ensino a distância requer mesmo do aluno, ele precisa correr atrás, investigar, pesquisar, ele não pode ficar preso ao módulo [...] (TUTOR DA INSTITUIÇÃO B).

Verifica-se o grau de dificuldade para se fazer um curso na modalidade EaD, em face da obrigação do discente em não ficar dependente somente das aulas presenciais realizadas apenas um dia por semana, e dos módulos das disciplinas, sendo imprescindível o autodidatismo, a investigação e a pesquisa como exigências para a apreensão do conhecimento.

FIGURA 1 - Fatores contribuintes para a escolha do curso de EaD



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

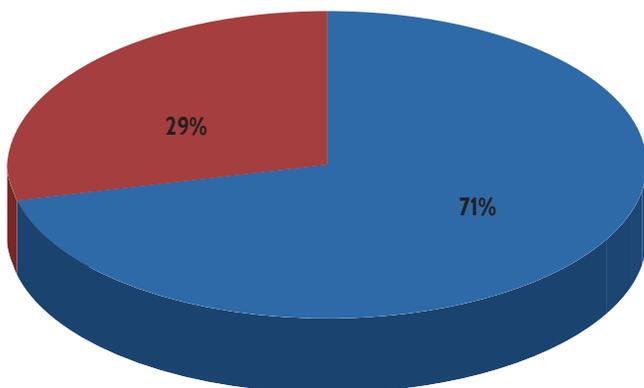
A partir do relato do professor X, da instituição A, “a flexibilidade é muito grande, a comunicação deixa muito a vontade para fazer e refazer aprendizagens. A

vontade e a responsabilidade em aprender são essenciais”; da mesma forma o tutor da referida instituição salienta que a limitação da aprendizagem depende de cada indivíduo, pois a disciplina, nessa modalidade de ensino, é essencial. Mas os docentes também salientam que a maioria dos brasileiros não tem a cultura do autodidatismo, e isso pode comprometer a aprendizagem do indivíduo.

No quesito autonomia dos discentes ao ingressarem no curso da modalidade EaD da instituição A, 71% dos estudantes disseram se sentir aptos no manuseio dos recursos tecnológicos (FIGURA 2), até mesmo porque, segundo eles, não há disponibilização de tantos recursos, as tecnologias utilizadas são práticas, de fácil aprendizagem. E outra informação relevante é que, no início do curso, foram dadas todas as orientações necessárias para acessar as ferramentas do sistema, isso de acordo com um dos estudantes.

Na instituição B verifica-se que, embora 53% dos estudantes (FIGURA 3) tenham relatado já possuírem autonomia no manuseio das NTIC ao ingressarem, a quantidade de discentes que não sabia utilizar os recursos tecnológicos foi bastante expressiva, representando 47% da amostra, apesar de a instituição facilitar os conteúdos a serem acessados na *internet* e afirmarem que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é muito limitado.

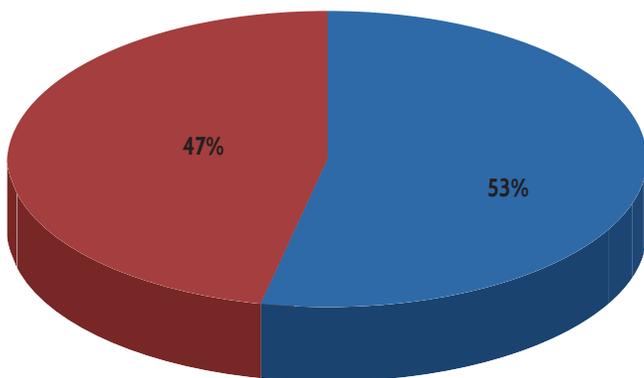
FIGURA 2 - Autonomia com os recursos tecnológicos ao ingressar no curso - Alunos da Instituição A



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Legenda: ■ Sim ■ Não

FIGURA 3 - Autonomia com os recursos tecnológicos ao ingressar no curso - Alunos da Instituição B



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Legenda: ■ Sim ■ Não

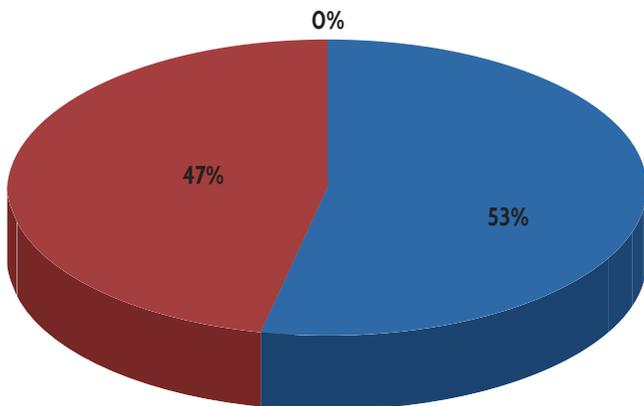
Assim, verifica-se que a utilização de novas técnicas por si só não modifica o modelo educacional usado em diversas instituições, pois as TICs, de acordo com Silva (2007), caracterizam-se como facilitadores no

processo de ensino-aprendizagem, mas é imprescindível a mediação por parte dos docentes. A partir dos dados coletados, pode-se ratificar o modo desigual de apropriação dos recursos tecnológicos, conforme ressaltado no trabalho de Nunes e Rivas (2010); entretanto, na modalidade EaD pode ser um agravante frente à necessidade dos discentes de terem autonomia na utilização das TICs, pois a todo momento é necessário fazer o uso do AVA e pesquisar em *sites* confiáveis.

Além de se verificar que a utilização da ferramenta tecnológica, por si só, não garante a interatividade, embora seja uma condição necessária (FERREIRA; BIANCHETTI, 2004), o atual período de globalização é marcado por uma sociedade em rede que, segundo Fonseca e O'Neil (2001), caracteriza-se pela fluidez, simultaneidade e instantaneidade das informações, as quais atuam como matéria-prima para as interações de todos os níveis.

Quanto ao grau de contentamento em relação ao curso na modalidade EaD, constata-se que para os estudantes da instituição A (FIGURA 4), cerca de 47% dos discentes estão insatisfeitos devido a desorganização do curso, à falta de comprometimento da coordenação, observando-se a falta de suporte, notas confusas e pendências no sistema informacional e troca constante de tutores. Por outro lado, 53% dos discentes responderam sentirem-se contentes, pois o curso oferece flexibilidade nos horários de estudo e maior possibilidade de compartilhamento do conhecimento, além de induzir ao autodidatismo.

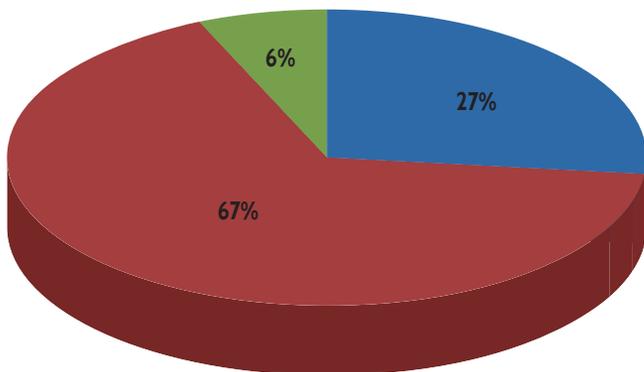
FIGURA 4 - Grau de satisfação: Alunos da instituição A



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Legenda: ■ Insatisfeito ■ Satisfeito ■ Muito satisfeito

FIGURA 5 - Grau de satisfação: Alunos da instituição B



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Legenda: ■ Insatisfeito ■ Satisfeito ■ Muito satisfeito

No estabelecimento B verifica-se que o grau de satisfação é bem expressivo, equivalente a 67% dos discentes; quanto à insatisfação é bem menor, correspondendo

a cerca de 27% dos graduandos, confirmando-se a maior internalização quanto ao autodidatismo. Entretanto, os discentes listaram alguns problemas relacionados ao curso que vão das falhas no processo avaliativo à superficialidade dos conteúdos.

## **A cartografia e o Sistema de Informações Geográficas (SIG) no curso de licenciatura em Geografia, na modalidade EaD**

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) de Geografia, a cartografia caracteriza-se como um recurso imprescindível para o ensino e a pesquisa, sobretudo na produção de conhecimento na ciência geográfica, em face da possibilidade de se estabelecer conexões entre espaços e escalas distintas, através do uso de diferentes linguagens, e de se relacionar a diferentes fenômenos naturais e sociais.

No entanto, verifica-se que poucos, ou mesmo nenhum, são os recursos associados à cartografia e ao SIG aplicados no curso de graduação em licenciatura em Geografia das referidas instituições – A e B, de acordo com os professores e tutores.

O docente X, da instituição A, salienta que pouco utiliza o SIG, mas, nas aulas (videoaulas) de cartografia, procura fazer uso dos bancos de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para a elaboração de gráficos e, conseqüentemente, a produção de mapas; entretanto, segundo o tutor e os estudantes, foram realizadas apenas aulas teóricas.

A instituição B difere apenas com relação à utilização dos exercícios existentes no módulo e nas apresentações de seminários. Mas, segundo os educandos, os recursos usados ainda são limitados e a

cartografia é aplicada em forma de vídeos da disciplina; e assim como na instituição A, não há utilização do SIG, constatando-se, assim, a falta do suporte, que deveria ser oferecido pelas instituições.

Pereira (1999) reitera que a reflexão geográfica se faz por meio da leitura do mundo, analisando a espacialidade nos seus aspectos naturais e sociais, sem perder de vista a interrelação pedagógica e geográfica, embora se constate a não utilização dos recursos cartográficos como instrumentos para a análise do espaço, nas suas diversas escalas.

## **Teoria e prática no curso de licenciatura em Geografia, na modalidade EaD**

Outra ferramenta fundamental para a formação do geógrafo é a aula de campo, por permitir uma compreensão mais detalhada do espaço geográfico e sua complexidade, constituindo-se em uma metodologia ideal para a iniciação científica, com a utilização de mapas, cartas, bússolas, dentre outros instrumentos, os quais contribuem para a construção da autonomia dos estudantes (NEVES, 2010).

O trabalho de campo representa um ganho significativo para a apreensão dos conteúdos e dos conceitos básicos da Geografia, a partir da aproximação do cotidiano e dos conhecimentos prévios dos discentes, tanto para as séries iniciais quanto de graduação e pós-graduação, a fim de favorecer a análise, reflexão e interpretação da realidade, e assim permitir a associação entre a teoria e a prática de modo mais didático; e o seu planejamento, em conjunto com os estudantes, é imprescindível, em face da necessidade

dos sujeitos sentirem-se ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Embora se conheça a importância do trabalho de campo para a produção do conhecimento geográfico, a partir da análise da questão acerca da realização de aula de campo foi possível verificar a dificuldade que as duas instituições de ensino têm em possibilitá-la no curso de licenciatura em Geografia na modalidade EaD.

Na instituição A (FIGURA 6), 71% dos estudantes afirmaram que houve a realização de tal metodologia de ensino, apesar da existência de conflitos referentes à quantidade de vezes em que as aulas de campo foram realizadas. Contudo, levando-se em consideração as informações, as aulas aconteceram: a) no Museu Geológico; b) em pesquisa no comércio de rua (feiras livres), com objetivo de aprimorar os conhecimentos referentes à Geografia Econômica; c) abordando o tema meio ambiente nos dias atuais, sob uma perspectiva interdisciplinar.

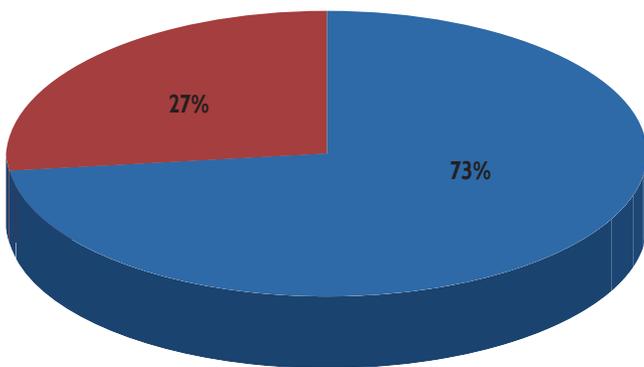
Ainda, o professor Y, da referida instituição, demonstra certa preocupação por ter, no curso de Geografia, aulas de campo em disciplinas como: Pedologia, Geomorfologia, Biogeografia e Geografia Econômica; assim como pela forma como são conduzidas pelos tutores, devido à falta de contato direto com os discentes.

Já na instituição B, a maioria dos estudantes afirmou não ter havido aula de campo, correspondendo a 80% (FIGURA 7) dos discentes, e os que disseram ter ocorrido, referiram-se ao Museu Geológico e à observação da paisagem; outra temática apresentada por eles foi a Regionalização do Brasil (não ficou explícito como foi a abordagem feita a partir de uma aula

de campo em Salvador); e de acordo com outro estudante, já teriam sido realizadas três ou mais aulas de campo a fim de aprofundar as pesquisas realizadas sobre os assuntos abordados, sem deixar claro qual foi a temática.

Segundo o tutor do referido estabelecimento de ensino, já foi realizada aula de campo, com outra turma, no Museu Geológico, mas poucos foram os discentes que compareceram, apenas dois ou três, salientando a existência de certa dificuldade em marcar aula de campo, já que são poucos os estudantes com disponibilidade para participar, tendo, muitas vezes, que juntar com turmas de outros cursos.

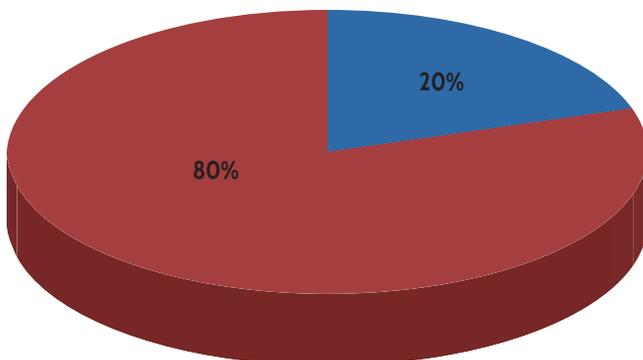
FIGURA 6 - Ocorrência de aula de campo na instituição A



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Legenda: ■ Sim ■ Não

FIGURA 7 – Ocorrência de aula de campo na instituição B



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Legenda: ■ Sim ■ Não

Constata-se, assim, que há proposta de aula de campo no curso de licenciatura em Geografia na modalidade EaD, sobretudo em disciplinas associadas à geografia física; entretanto, muitas vezes são encontradas barreiras, já que o professor não está lá para verificar o modo como está sendo conduzido o processo de ensino-aprendizagem; além disso, nem sempre o tutor é da área, estando na aula apenas para acompanhar os discentes; outro problema é o fato de muitos alunos não terem disponibilidade para se deslocar de suas cidades a fim de participar da aula de campo. No curso de Geografia, entretanto, é essencial utilizá-la como ferramenta para a formação do geógrafo, principalmente em disciplinas associadas à geografia física, mas sempre relacionando-as aos aspectos humanos, para não haver dicotomia em relação à ciência geográfica. Contudo nem todos os profissionais conseguem trabalhar a parte física associada à humana, devido ao “olhar do pesquisador, historicamente impregnado” pela referida

dicotomia (ALENTEJANO; ROCHA-LEÃO, 2006, p. 57). Ainda em consonância com a necessidade da relação da teoria à prática, Callai (2004) ressalta que tal conexão dos assuntos ministrados em sala com a *práxis* é fundamental para a formação de profissionais da educação.

## **Vantagens e desvantagens do curso de licenciatura em Geografia na modalidade EaD**

Nas abordagens acerca das vantagens e desvantagens do curso de Geografia na modalidade a distância, percebe-se que muitos estudantes, tanto da instituição A, quanto da B, sentiram-se motivados a ingressar em um curso desta natureza devido à flexibilidade de tempo. Outra vantagem identificada pelos discentes de ambas as instituições, e confirmada pelo tutor do estabelecimento B, foi a existência de materiais didáticos (videoaulas e módulos) de boa qualidade.

Quanto aos problemas da instituição A, os discentes citaram: a desorganização do curso, ressaltando a falta de comprometimento da coordenação, a falta de suporte, as mídias que não chegam em tempo hábil, as interferências existentes nas videoconferências (segundo os estudantes, só houve a utilização desse recurso no início do curso).

Contudo, os docentes, ao serem questionados acerca da produção das videoconferências, responderam ser um recurso bastante usado em suas aulas, mas a preparação e conseqüente exibição dependem de cada disciplina, devido à dificuldade em saber o perfil dos estudantes, e se um determinado assunto será complexo ou não para os discentes; além de relatarem que muitas vezes a ferramenta (o servidor de *internet*) “sai do ar”.

Os discentes abordaram também os constantes problemas com o AVA, pois muitas vezes o programa “trava”; as trocas constantes das localidades dos polos e dos tutores, deixando os discentes perdidos no processo de aprendizagem; a dificuldade em realizar aulas de campo e reunir os colegas para o desenvolvimento de atividades/trabalhos presenciais, evidenciando que, muitas vezes, a turma não se integra; recebimento de *feedback* das avaliações presenciais, o qual é importante para o diagnóstico dos erros e acertos no processo formativo do ensino-aprendizagem; as poucas aulas de algumas disciplinas, como Pedologia, Cartografia, Geomorfologia, dentre outras, que necessitariam de maior carga horária para aprofundar os assuntos.

Ainda de acordo com o docente X, da instituição A, muitas vezes há problemas de indisciplina dos tutores no que diz respeito às orientações para a realização das aulas presenciais, pois esses não se encontram “muito alinhados aos comandos dos professores”.

Já na instituição B não houve relatos dos alunos com relação a problemas com a coordenação do curso ou de suporte técnico, todavia, ficou evidenciada a abordagem superficial de alguns conteúdos programáticos, com excesso de assuntos, inexistência de debates e momentos que privilegiassem a criatividade nas aulas, pois as metodologias aplicadas não são dinâmicas, verificando-se que a educação a distância muitas vezes reproduz problemas do ensino presencial (NOVA; ALVES, 2003; OLIVEIRA, 2003), não conseguindo transformar o modelo de educação tradicional, constata-se a afirmação de Blikstein (apud SILVA, 2003), de que as inovações tecnológicas, por si sós, não propiciam mudanças qualitativas no sistema educacional.

Ainda segundo os graduandos, há necessidade de provas/avaliações que priorizem mais a criatividade do aluno, de temas mais adequados à realidade de cada região ou polo, metas já propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as quais deveriam ser contempladas também em cursos de nível superior, já que o curso de licenciatura em Geografia visa formar profissionais capacitados para lecionarem na educação básica.

Outros problemas evidenciados pelos graduandos são: a dificuldade de alguns em se adequar à modalidade EaD; em utilizar o computador; em se disciplinar, já que cada um é responsável pela sua aprendizagem; obtém êxito aquele que consegue superar a ausência de um professor que acompanhe diariamente o processo de aprendizagem. Alguns ainda abordam a ausência de laboratório para a realização de aula prática e a ausência de aula de campo, embora poucos alunos tenham afirmado participar de trabalhos de campo, além de relatarem a ausência do aprofundamento teórico-conceitual, o qual é muito importante para o curso de Geografia, em face da necessidade de conceituar, diferenciar e relacionar as categorias da análise espacial – lugar, território, região e paisagem.

## **Conclusão**

O ensino a distância, ao longo do tempo, tornou-se uma realidade, sobretudo no ensino superior, devido à necessidade de inserção de profissionais no mercado de trabalho com diploma de graduação. Mas junto com a propagação do curso na modalidade a distância, vem também uma série de questionamentos quanto às metodologias aplicadas, à formulação

da grade curricular e possíveis dificuldades em realizar aulas de caráter prático. Percebe-se, também, a partir de diversos referenciais teóricos, que essa nova tendência de ensino é irreversível, sendo necessário avaliar a condução do ensino e buscar propostas que possam ser somadas às práticas pedagógicas.

Na discussão referente à caracterização do curso de Geografia, na modalidade EaD, pode-se verificar que há proposta de trabalho de campo a ser realizado, contudo não há um planejamento participativo, dos docentes e discentes, quanto a sua preparação, e poucos graduandos se disponibilizam a participar; a existência de poucos tutores qualificados na área de Geografia – muitos são formados em outras áreas do conhecimento – é um agravante, pois muitas vezes os professores que preparam o roteiro da aula não obtêm respostas referentes ao grau de significância de tal metodologia.

Quanto à utilização dos recursos cartográficos e de SIG pode-se verificar que as duas instituições deixam a desejar, ministrando aulas muitas vezes apenas por meio de base teórica, através de *slides* e videoaulas; entretanto, sabe-se que a disciplina de Cartografia é essencial para a formação do geógrafo, de modo a estabelecer relação entre diversas escalas e aplicar as categorias de análise geográfica, seja com o uso de mapas, maquetes e/ou programas de computador voltados para a base de dados e a produção de mapas temáticos.

Constata-se que somente a utilização das técnicas não modifica o modelo educacional tradicional, pois, de acordo com os estudantes, nas aulas são utilizados como subsídios videoaulas e aulas com teor puramente teórico, não havendo, assim, nenhuma ou pouca distinção dos cursos presenciais.

A pesquisa de campo realizada nas instituições A e B ratifica a necessidade de repensar as práticas desenvolvidas pelo curso na modalidade supracitada, e o quanto esta precisa passar por ajustes; para isto, tanto o Estado, através de leis regulamentadoras, quanto as instituições de ensino com a avaliação diagnóstica, fiscalização e monitoramento das aulas, devem prezar por uma educação de qualidade que propicie mudanças atitudinais e procedimentais significativas para o corpo discente.

Neste contexto, espera-se que a presente pesquisa auxilie as instituições de ensino, principalmente as que atuam na modalidade EaD, a conduzir os graduandos em Geografia na utilização dos recursos tecnológicos, de modo que os ensinem a aprender, a estudar e a construir o conhecimento com autonomia. E que os cursos de Geografia na modalidade a distância insiram métodos e aprimorem o ensino, de modo a relacionar os recursos pedagógicos à qualidade da aprendizagem, a fim de dar suporte suficiente aos discentes; que estes se apropriem dos recursos de maneira eficiente, de modo que as dificuldades com as aulas de caráter prático venham a ser solucionadas, uma vez que os alunos que fazem o curso geralmente trabalham em tempo integral e estão separados entre si e dos professores pela distância geográfica, embora inseridos em redes, onde há aparentemente o encolhimento do mundo e a supressão do tempo.

## REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P. R. R.; ROCHA-LEÃO, O. M. Trabalho de campo: Uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 51-67, jul. 2006.

ALVES, L. Educação a distância: Conceitos e sua história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v.10, p. 1, 2011. São Paulo, 2001. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf)>. Acesso em: 1º maio 2013.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

BRASIL. Decreto n. 5622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República**, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20042006/2005/decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Presidência da República**, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 31 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Publicado em: agosto de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refeed1.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2013.

CALLAI, H. C. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In: PONTUDCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (org.). **Geografia em perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

COSTA, A. R. F. da; AQUINO, M. de A. Industrialização do ensino e política de educação a distância. **Ciência em Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 26, p. 1, 1. semestre 2011.

COUTO, M. A. C.; ANTUNES, C. da F. A formação do professor e a relação escola básica-universidade: um projeto de educação. **Terra Livre – AGB**, São Paulo, n. 14, p. 29-40, jan.-jul. 1999.

FARIA, A. A.; SALVADORI, A. A Educação a Distância e seu movimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, Curitiba, v.8, n.1, p.15-22, jan.-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.santacruz.br/v4/download/revista-academica/14/08-educacao-a-distancia-e-seu-movimento-historico-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

FERREIRA, S. de L.; BIANCHETTI, L. As tecnologias da informação e da comunicação e as possibilidades de interatividade para a educação. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 13, n. 22, p. 241-474, jul.-dez. 2004.

FESTA, R. Notas para um novo milênio: Questões de gênero e sistemas de comunicação e informação. In: PONTUSCHA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (org.). **Geografia em perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FONSECA, A. Â. M. da; O'NEILL, M. M. A revolução tecnológica e informacional e o renascimento das redes. **Revista de Geociência**. Niterói, v. 2, n. 2., p. 28-37, jan.-dez. 2001.

HAESBAERT, R. A (des)ordem mundial, os novos blocos de poder e o sentido da crise. **Terra Livre**, São Paulo, n. 9, p. 103-128, jul.-dez. 1991.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005. (Coleção Geografia e Adjacências).

\_\_\_\_\_. **Condição pós-moderna**. 16. ed. São Paulo: Loyola. 2007.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. de S. A educação à distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p.166-181, ago. 2006. (Especial). Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11_22e.pdf)>. Acesso em: 26 maio 2013.

MAGNAVITA, C. R. A. Educação a Distância: novas perspectivas para a formação de professores. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 333-341, jul.-dez, 2003.

NEVES, K. F. T. V. **Os trabalhos de campo no ensino de Geografia**: Reflexões sobre a prática docente na educação básica. Ilhéus: Editus, 2010.

NOVA, C.; ALVES, Lynn. Educação a Distância: Limites e possibilidades. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (org). **Educação à distância**: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003, p. 5-27.

NUNES, I. B. A história da EaD no mundo. LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009.

NUNES, C. X.; RIVAS, C. L. F. **Novas linguagens e práticas interativas no ensino da Geografia**. [S.l.]: 2010. Disponível em: <[http://egal2009.easyplanners.info/area03/3107\\_Figueredo\\_Razoni\\_Rivas\\_Carmen\\_Lucia.pdf](http://egal2009.easyplanners.info/area03/3107_Figueredo_Razoni_Rivas_Carmen_Lucia.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2010.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a Distância na transição paradigmática**. São Paulo: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PEREIRA, D. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. **Terra Livre**, São Paulo, n.14, p. 41-50, jan-jul. 1999.

PEZZATO, J. P. **Formação docente e a Geografia escolar**: um estudo de caso entre Brasil e Espanha. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

PUCCI, B. **Tecnologia, crise do indivíduo e formação**. [S.l.: [210-]]. Disponível em: <<http://www.unimep.br/~bpucci/tecnologia-crise-individuo.pdf>>. Acesso: 5 abr. 2013.

SANTOS, M. A revolução tecnológica e o território: realidades e perspectivas. **Terra Livre**, São Paulo, n. 9, p. 7-17, jul.-dez. 1991.

SILVA, M. Educação na cibercultura: O desafio comunicacional do professor presencial e online. **Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20. p. 261-271, jul.-dez. 2003.

SILVA, V. P. da. O raciocínio espacial na era das tecnologias informacionais. **Terra Livre**, Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n. 28, p. 67-90, jan.-jun. 2007.



# 6

---

## GEOGRAFIA E FILOSOFIA: uma abordagem fenomenológica

---

Lurdes Bertol Rocha

---

### **Introdução**

O objetivo deste texto é analisar a relação entre a Geografia e a Filosofia, em seu viés fenomenológico, incursionando pela Semiótica e pela Geografia da Percepção. O saber humano e suas atividades, durante sua caminhada, são o reflexo de sua forma de ver, de entender, de viver o mundo. A Filosofia é o embasamento deste estar-no-mundo. Os pensadores da ciência geográfica também foram influenciados pela forma de se pensar, de se olhar o mundo conforme a época em que as escolas geográficas foram se estruturando. Neste texto, tento desvendar um pouco como cada momento filosófico influenciou na forma de se fazer Geografia.

### **A filosofia na interpretação dos fenômenos geográficos**

Quem te garante que a tua verdade é verdadeira? Quem te garante que a tua verdade, se verdadeira, é a única? E se em verdade a aparência é uma verdade aparente?

Geir Campos

Os fenômenos geográficos, sejam eles naturais (relativos à natureza) ou não, precisam ser analisados a partir de sua essência, colocando-se em suspenso o que já se sabe pelo senso comum ou pelas teorias, a fim de que sua veracidade atual seja confirmada ou contestada. A realidade é conhecida apenas como fenômeno, “organizada pelo sujeito do conhecimento segundo as formas do espaço e do tempo e segundo os conceitos de entendimento” (CHAUI, 1999, p. 235). A mesma autora, numa outra oportunidade (1997, p. 12), escreve a respeito da importância da filosofia na análise dos fenômenos a partir de uma profunda investigação e compreensão, pois o embasamento filosófico

é a decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido. [...] A Filosofia começa dizendo não às crenças e aos preconceitos do senso comum e, portanto, começa dizendo que não sabemos o que imaginávamos saber.

O conceito de fenômeno tem se renovado ao longo do tempo. Desde Kant, fenômeno é aquilo que, a partir do mundo externo, se oferece ao sujeito do conhecimento sob as formas de espaço e tempo e sob os conceitos do entendimento. Hegel amplia o conceito dizendo que tudo que aparece só o pode fazer para uma consciência, e que esta, por sua vez, também se constitui no conhecimento de si mesma, sendo, portanto, um fenômeno. Husserl, de posse desses dois conceitos, conserva-os e amplia-os, dizendo que tudo o que existe é fenômeno e que só existem fenômenos,

contestando Kant, para quem o fenômeno “é algo que não se encontra no objeto em si mesmo, mas sempre na relação do objeto com o sujeito, e que é inseparável da representação do primeiro” (PASCAL, 2003, p. 59).

A humanidade sempre esteve à procura de desvendar o significado dos fenômenos através do espaço-tempo pelo qual vem caminhando milênio após milênio, século após século, dia após dia. Mas, também, procura criar signos e dar significados às coisas, aos fatos, aos pensamentos, aos sonhos, às desventuras, enfim, à vida e ao que vem com ela. E para dar sentido e explicar isso tudo é que surgiu a filosofia, ciência do saber o porquê de tudo, não como acontece, mas seu porquê, seu o que é.

No início da estruturação e sistematização do pensar humano e suas descobertas, a filosofia reinava soberana, englobando em seu seio todos os saberes. Com o tempo, ela foi gestando outras formas de pensar o mundo, nascendo, então, diversas ciências, cada uma tentando interpretar e explicar o mundo conforme sua forma de vê-lo. Entre essas ciências, no início do século XIX, foi estruturada a Geografia. Contudo, o conhecimento geográfico (Geografia não científica) era uma realidade que, até o século XVIII, trabalhava temas gerais, entre os quais a Terra, como parte do Universo, procurando desvendá-la. A partir daquele momento (início do século XIX), a nova ciência passou a criar e trilhar seu próprio método. Antes disso, porém, esta ciência percorreu um longo caminho até se firmar como tal.

Os homens, além de enfrentar os mares e desbravar continentes, sentiram a necessidade de sistematizar os conhecimentos sobre os lugares aos quais tinham acesso (LENCIONI, 2003). Até o Renascimento, as explicações acerca dos fenômenos telúricos

eram de ordem divina. A forma de analisar e interpretar a natureza e a sociedade sofreu, na Europa, uma grande revolução com o surgimento de outras formas de pensar, conduzindo ao Iluminismo, ao Idealismo Alemão e ao pensamento científico moderno.

O Iluminismo, cuja expansão se deu a partir do início do século XVIII, teve como raízes o Racionalismo, de Descartes, Leibniz, Spinoza, e o Empirismo, de Bacon, Hobbes, Locke, Berkeley e Hume. O Racionalismo considerava ser a razão o meio pelo qual se poderia conhecer o mundo. Para o Empirismo, esta realidade poderia ser conhecida pela experiência. As bases do pensamento Iluminista calcavam-se na crença na razão, no progresso e na capacidade do indivíduo pensar de forma autônoma, priorizando a autoridade do argumento à da hierarquia social. Essas ideias amadureceram juntamente com o desenvolvimento da burguesia e do comércio. Para o Iluminismo, seria possível conferir à razão um caráter universal, podendo-se alcançar uma única resposta para qualquer indagação.

O Idealismo Alemão, baseado em Kant (1724-1804), que, por sua vez, inspirou-se em Rousseau, propôs que se colocassem limites à razão. É em Kant que se encontra a ideia de que o fundamento da Geografia é o espaço, conforme afirma Lencioni (2003, p. 78). Para ele, seria impossível conhecer o homem caso se ignorasse o meio. Enquanto para o Iluminismo a valorização deveria ser para o geral, o Idealismo levava à valorização do particular.

Augusto Comte (1789-1857), sentindo a necessidade de sistematizar o volume de conhecimentos científicos propôs, em sua obra *Philosophie Positive*, de 1844, sua filosofia positivista, através da qual reafirma “a crença ilimitada na racionalidade do mundo

e no poder do método científico (...) nega a investigação de outra coisa que não sejam as relações entre os fatos” (LENCIONI, 2003, p. 80). A observação estrita como única forma do conhecimento, a radicalidade do empirismo e a explicação advinda de deduções elaboradas a partir da observação e da experimentação para a construção de leis gerais são os fundamentos do pensamento científico na visão Positivista.

Contemporâneo de Comte, Charles Darwin desenvolve a teoria do Evolucionismo, a qual terá grande influência no desenvolvimento do pensamento científico do século XX, em especial, a Geografia, como ocorreu com Ratzel, precursor do Determinismo Ambiental. Baseado na teoria do Evolucionismo, Ratzel considerava que o homem, por ser um ser vivo entre os outros seres vivos, amplia seu território na medida de sua necessidade, permitindo, assim, que se justificasse o expansionismo como condição para o progresso de um povo. “*Si la familia aumenta por multiplicación natural, aumenta entonces también el territorio que necesita para poder vivir*” (RATZEL, 1982, p. 197).

Vidal de La Blache, considerado o “pai da escola geográfica francesa”, é responsável, no final do século XIX e início do século XX, pelo lançamento das bases do chamado Possibilismo Geográfico. Na realidade, a ideia de possibilidade já se encontra em Epicuro (342 a 271 a.C.), filósofo grego que preconiza a possibilidade do homem se libertar da alienação e da necessidade não natural, contrapondo-se, assim, às ideias de fatalidade e destino. La Blache é influenciado, principalmente, por Kant. O objeto de estudo de La Blache é a região, a qual se distinguia pelo gênero de vida de seus habitantes. Esta ideia fica explícita quando escreve que

o homem criou para si modos de vida. [...] Mesmo nos modos de vida que não ultrapassam um grau assaz obscuro de civilização, a quota de invenção é bastante sensível para testemunhar a fecundidade desta iniciativa [...] porque, os modos de vida, pelo tipo de nutrição e pelos hábitos que implicam, são, por sua vez, uma causa que modifica e modela o ser humano (LA BLACHE, 1954, p. 172).

Para este autor, o método de estudo deveria ser o indutivo (observação, busca das causas, comparação e conclusão), sendo necessário incorporar, também, a História. “Os Estados são obras da História, com os seus acasos (LA BLACHE, 1954, p. 173). E continua “[...] na História das sociedades humanas os factos gerais nunca se produzem de uma só vez” (p. 286). A importância de Vidal de La Blache é que, com ele, a Geografia, na França, passa a ser um ramo independente e específico da ciência.

Após a Segunda Guerra Mundial surge o Positivismo Lógico, retomando, assim, o Racionalismo, já que as monografias descritivas, de herança lablachiana, não são mais suficientes. Esta forma de fazer Geografia repudia o subjetivismo, a vontade e a intuição do espírito, próprios do Idealismo Alemão, influenciado por Kant. Entram em cena o Pragmatismo norte-americano, a Geografia Cultural de Sauer, a crítica racionalista de Schäffer, para quem a Geografia deveria romper com os particularismos e se voltar para a formulação de leis gerais. Para Schäffer, só a geografia geral era considerada científica, por ser capaz de fornecer leis e teorias para o estudo regional.

Antecipa esse quadro Hartshorne, com seu método regional, para quem a Geografia é a ciência da natureza e da sociedade. Estas formas de pensar trouxeram mudança de paradigmas na Geografia do início do século XX.

Pode-se dizer que, desde a Segunda Guerra Mundial até os dias atuais, coexistem, no campo da Geografia, três grandes escolas: Nova Geografia (Geografia Quantitativa ou Geografia Teorética), Geografia Humanística e Geografia Crítica (GOMES, 1996). A Nova Geografia nasce da preocupação em formular leis gerais, tendo sido dominante a partir da segunda metade do século XX, principalmente nos países anglo-saxões, na Escandinávia e na Holanda (LENCIONI, 2003). Os geógrafos dessa corrente, inspirados no Positivismo Lógico, consideram que os enunciados científicos só poderiam ser aceitos se passíveis de verificação, expressos de forma clara, com uma linguagem comum a todas as ciências. Para o Positivismo Lógico, a crença na neutralidade científica é norma. Por isso, a Geografia, sob inspiração dessa corrente de pensamento, desenvolve a linguagem matemática. Como consequência, “a região se tornou um instrumento técnico-operacional, a partir do qual se procurou organizar o espaço” (LENCIONI, 2003, p. 134).

Juntamente com as várias formas de pensar o mundo, surgidas após a Segunda Guerra Mundial, há o retorno do Humanismo, fundamentando a Geografia através de suas diversas correntes. A década de 1960 é pródiga para a renovação da Geografia, principalmente, por parte de geógrafos culturais e históricos que valorizam a subjetividade das ações humanas, como é o caso de David Löwenthal e Yi-Fu Tuan, os quais criam as bases da Geografia Humanista, que

analisa as relações homem-meio e se baseia em tendências filosóficas tais como a Fenomenologia, o Existencialismo, o Idealismo e a Hermenêutica.

Desde os anos de 1970 vem sendo trabalhada a crítica radical na Geografia. A Geografia Radical ou Crítica caracteriza-se pela influência do pensamento marxista, baseado no Idealismo Alemão, principalmente na Dialética de Hegel e no Materialismo de Feuerbach, pouco presente nos trabalhos dos geógrafos antes da Segunda Guerra Mundial. Baseada no Materialismo Histórico, passa a conceber o espaço como um produto social, investigando os interesses sociais que estão envolvidos nos processos relacionados à produção do espaço. O pensamento marxista, na Geografia, mostra-se com mais força na análise urbana, em que são reveladas as perversões devidas à segregação espacial nas cidades. As referências centrais dessa análise geográfica são “o modo de produção capitalista, as relações sociais de produção, o desenvolvimento das forças produtivas e a ênfase dada à História” (LENCIONI, 2003, p. 164).

Gomes (1996) sinaliza o Materialismo Histórico e o Humanismo como complementares, visto que, tanto um quanto outro, tecem críticas e não aceitam o Positivismo Científico. Com a crítica cada vez mais acirrada ao Positivismo e a busca de novos caminhos para o conhecimento, o Marxismo e a Fenomenologia (uma das correntes da Geografia Humanista) passam a influenciar, de forma particular, a Geografia Regional. De diferentes formas, essas duas correntes têm importância na preocupação com o caráter social da Geografia, construindo novos parâmetros para o estudo regional.

## **A Fenomenologia e a Semiótica na interpretação do espaço geográfico**

Fenomenologia e Semiótica são utilizadas para se captar de forma mais humana as questões humanas. Ou seja, todas as ações humanas originam-se de algum tipo de sentimento, amor, ódio, avareza, destemor, afirmação, entre tantos outros. São estes sentimentos que determinarão a forma, o conteúdo e o fluxo dos elementos das paisagens geográficas. O espaço geográfico configura-se, assim, de acordo com a vazão dos sentimentos humanos, sendo, portanto, o retrato das culturas que vão se sucedendo e deixando sua marca indelével, o que dará a identidade específica de cada grupo que organizou determinado espaço geográfico.

No século XIX há o triunfo da ciência, com Galileu Galilei sendo considerado o pai da ciência moderna e do método experimental. A partir daí, dá-se preferência aos discursos cujas afirmações pudessem ser verificadas. Predomina o empírico, a neutralidade científica, o Racionalismo, em que o sujeito se afasta do objeto, contemplando-o de fora para explicá-lo, para entendê-lo. Portanto, dominam o Racionalismo e o Empirismo, em que o primeiro valoriza a razão no processo do conhecimento (criticismo de Kant, que propõe o “sujeito puro”), e o segundo, que enfatiza a importância da experiência advinda dos sentidos, do objeto conhecido, ou seja, o apego excessivo a esse objeto. O mundo da ciência, em muitos casos, torna-se um mundo árido, neutro, no qual o sujeito está aqui e o objeto está lá, tornando-os divididos. Até o final do século XIX, então, sujeito e objeto, nas formas do pensar filosófico, são dicotômicos, refletindo-se tal fato na Geografia.

Na tentativa de analisar os fenômenos, são criados vários métodos, todos com o intuito de dar uma resposta clara aos questionamentos que vão se acumulando. Chauí (1986) apresenta como métodos de conhecimento, o dedutivo, utilizado pelos racionalistas intelectuais, que partem das ideias para as sensações, e o indutivo, utilizado pelos racionalistas empiristas, que partem das sensações para as ideias. Spósito (2004), contudo, entende que são três os métodos: hipotético-dedutivo, dialético e fenomenológico. O método hipotético-dedutivo, cujas raízes se encontram em René Descartes (1596-1650), em que há a prevalência do sujeito em relação ao objeto. O método dialético “procede pela refunção das opiniões do senso comum, levando-as à contradição, para chegar então à verdade, fruto da razão”, de acordo com Japiassu e Marcondes (1990, p. 167). Nesse método, não há a sobreposição do sujeito sobre o objeto e vice-versa, ocorrendo “as antíteses e as teses, em constante contradição e movimento” (SPÓSITO, 2004, p. 46).

No final do século XIX tem início um movimento que busca superar a dicotomia entre sujeito e objeto, homem e mundo, linhas mestras do pensar racionalista e empirista, seguido pelo Positivismo. Surge, então, a Fenomenologia de Husserl (1859-1938), a qual influenciou, de forma significativa, a filosofia contemporânea. Ela representa uma tendência ao idealismo subjetivo. A principal crítica da Fenomenologia ao Positivismo refere-se a que o Positivismo acredita, de forma exagerada, que a realidade se reduz àquilo que é percebido pelos sentidos. Para o Positivismo, a realidade é formada de coisas concretas, só captadas pelos sentidos. Para a Fenomenologia, a consciência só é entendida a partir do sujeito-objeto fundido na realidade, como atesta Husserl (1996, p. 44):

Normalmente falamos do conhecimento e da classificação do objeto da percepção, como se o ato **se exercesse sobre o objeto**. [...] O que está na própria vivência não é nenhum objeto, e sim uma percepção, um estado de espírito determinado de tal ou tal maneira; portanto, **na vivência, o ato do conhecimento se fundamenta na percepção** (grifos do autor).

O objetivo principal da nova orientação filosófica, preconizada por Husserl em sua Fenomenologia, é conseguir a superação da dicotomia entre sujeito e objeto, consciência e mundo, objetividade e subjetividade. Essa dicotomia, introduzida pelo Racionalismo e pelo Empirismo, era comum no século XIX. Para Husserl, a consciência não está separada do mundo, pois ela sempre é consciência de alguma coisa, é “intencionalidade” (PEIXOTO, 2003, p. 5). Em resumo, Urbano (1996, p. 31), comentando que a Fenomenologia de Husserl não pretende ser um sistema filosófico definitivamente estruturado, conclui que

a Fenomenologia descreve a essência do homem como questão de sentido, como ser presente, capaz de integrar ciência e filosofia no mundo concreto da vida, sem desconhecer que a tomada de consciência crítica da realidade é pressuposto de sua transformação histórica.

A ideia fundamental da Fenomenologia é a da intencionalidade, o que significa dizer que não existe sujeito sem objeto e que a consciência está sempre dirigida a algum objeto (MERLEAU-PONTY, 1999).

Para este autor (1999, p. 1), “A Fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo,”. Este mesmo autor (1999, p. 20) declara que a Fenomenologia “tem como tarefa revelar o mistério do mundo e o mistério da razão”, entendendo-se mundo aqui como o mundo vivido, o mundo experienciado, o mundo da experiência dos indivíduos.

A vivência e a consciência são ideias básicas nessa Filosofia. O fato de que a consciência está sempre dirigida a algum objeto, Husserl denominou de “intencionalidade”. A intenção, no caso de Husserl, “é a característica que apresenta a consciência de estar orientada para um objeto. [...] a intencionalidade característica da vivência era consciência de algo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 45).

Enquanto o Positivismo reifica o conhecimento, transformando-o em um mundo objetivo, de coisas, a Fenomenologia dá ênfase à experiência pura do sujeito, desreificando o conhecimento, em nível da consciência, de forma subjetiva. A Fenomenologia baseia-se na interpretação dos fenômenos, na intencionalidade da consciência, na experiência do sujeito. Ou seja, questiona os conhecimentos do Positivismo, dando maior importância ao sujeito na construção desse conhecimento (TRIVIÑOS, 1987). Para Merleau-Ponty (1973, p. 10), a Fenomenologia é, pois,

uma vontade dupla de coligir todas as experiências concretas do homem, e não somente suas experiências de conhecimento, como ainda suas experiências de vida, de civilização, tais como se apresentam na História e

de encontro ao mesmo tempo, neste decorrer dos fatos, uma ordem espontânea, um sentido, uma verdade intrínseca, uma orientação tal, que o desenvolver-se dos acontecimentos não apareça como simples sucessão.

Na realidade, a Fenomenologia procura perceber o que é humano em sua essência, e que “tem a ver com princípios, com as origens do significado e da experiência” (RELPH, 1979, p. 1). Um fato humano é diferente de um fenômeno natural: um fato natural é essencialmente objetivo, tratado pelas ciências físico-matemáticas, enquanto um fenômeno humano, para melhor ser estudado e compreendido, deve ser tratado na linguagem da experiência vivida. “Que relação permanece entre o mundo de que fala o físico e aquele de que fala o poeta ou do qual todos falamos na linguagem da vida cotidiana?” (DARTIGUES, 1992, p. 74).

No mundo da objetividade pura, o homem está ausente. É um mundo árido, só de conceitos. Quando se trata da reflexão fenomenológica, a objetividade científica não está ausente, porém procura trazer o mundo da ciência para o mundo da vida, das experiências humanas, do seu cotidiano. Nesse sentido, diz Dartigues (1992) que o método fenomenológico, inaugurado por Husserl, foi criado para modificar nossa relação com o mundo, para assim melhor extrair dele seu sentido. Para a Fenomenologia, “não se pode separar a ciência do cientista, o sujeito do objeto, o criador da criatura” (OLIVEIRA, 1999, p. 48). Enfim, “é o humano em sua essência que a Fenomenologia procura perceber”, nas palavras de Dartigues (1992, p. 51), e é na realidade que “captamos a essência das coisas através dos fenômenos” (BOCHENSKY, 1968, p. 81).

No campo da Geografia, a Fenomenologia influencia na forma de se analisar o espaço geográfico, levando em conta as experiências cotidianas, destacando os significados e valores que o homem atribui ao espaço vivido, espaço este construído socialmente, a partir da percepção das pessoas. Esta corrente filosófica rompe com a dicotomia entre sujeito e objeto. Portanto, a vertente geográfica, embasada na Fenomenologia, procura salientar os significados e o valor que as pessoas dão ao espaço. Isto fica evidente quando Relph (1980) e Yi-Fu Tuan (1983) incorporam aspectos simbólicos e do belo, além dos valores e das intenções, na análise da construção do lugar, sinalizando, dessa forma, para aspectos negligenciados na investigação geográfica. Relph (1980, p. 4) escreve que “os fundamentos do conhecimento geográfico encontram-se nas experiências diretas e na consciência que temos do mundo em que vivemos”. Este mesmo autor (1980, p. 56) comenta que essas experiências, para cada indivíduo, constituem-se numa mistura de emoções, memória, imaginação, situação presente e intenção. Indivíduos diferentes têm experiências diferentes do mesmo fenômeno, como, por exemplo, uma rua experienciada por um pedestre e por um motorista.

Para maior compreensão do espaço, por este viés, são utilizados os mapas mentais, através dos quais é possível apreender as imagens que os indivíduos têm dos lugares, “relacionando-as às características socio-culturais desses e entender uma das dimensões das relações que os indivíduos estabelecem com o espaço” (LENCIONI, 2003, p. 152). Esta vertente da Geografia, influenciada pela Fenomenologia chama-se, inicialmente, Geografia da Percepção, a qual se volta para a análise dos significados e dos símbolos. Desta forma,

o pesquisador, ao se voltar para o estudo da realidade de um determinado espaço, estará imbuído de seus valores, de suas percepções e de seus sentimentos. Ele verá o fenômeno de dentro dele, com a carga de emoções que o acompanham, e não de fora, como se fosse um mero espectador a descrever o que está à sua volta.

Yi-Fu Tuan (1980, 1983) foi um dos primeiros geógrafos a utilizar o método fenomenológico para estudar a organização do espaço pela ótica da percepção, da vivência do cotidiano, da significação dos signos. O autor analisa as diferentes maneiras das pessoas sentirem e conhecerem o espaço e o lugar e mostra como o homem que está, ao mesmo tempo, no plano do animal, da fantasia e do cálculo, experiencia e entende o mundo. Para este autor (1980, p. 4), a percepção

é tanto a resposta dos estímulos externos, como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados. Muito do que percebemos tem valor para nós, para a sobrevivência biológica e para propiciar algumas satisfações que estão enraizadas na cultura.

A Geografia da Percepção, segundo Sendra *et al* (1992), foi responsável pela relativização de muitos pressupostos da Geografia Tradicional, tomados por ela como absolutos. Ao contrário desta linha de pensar o espaço, a Geografia da Percepção recorre, também, às imagens mentais para explicar a relação homem/meio/sociedade, pois “existem distintos esquemas cognitivos [do espaço], segundo os interesses de cada um” (SENDRA, et al., 1992, p. 11). Pode-se

dizer, também, com Ferrara (1988, p. 25), que “a percepção é a capacidade de adquirir informação”. No prestar atenção ao cotidiano, às mensagens dos signos que nos rodeiam por todos os lados, será possível ler e interpretar o ambiente material e imaterial que nos cerca. E, assim, a leitura semiótica ocorre nos tempos presente e passado, pois “o registro dos traços deixados pelo tempo, pela história e pela memória, é fator relevante na compreensão da semiose do signo ambiental” (FERRARA, 1988, p. 26).

Vivemos no espaço, em sintonia, em simbiose. Pela percepção interagimos, criamos símbolos que sejam capazes de nos reportar ao passado, ao presente ou ao futuro, permitindo cristalizações da memória espacial. É desta forma que

as emoções influenciam a percepção, permitindo que os indivíduos associem símbolos ao espaço. Estes símbolos podem ter mais de um significado psicológico, além de significados sociais, mítico-religiosos, culturais (LIMA, 1996, p. 170).

Para maior compreensão dos significados dos fatos, fenômenos e coisas, materiais ou imateriais, reais ou imaginários, a Semiótica, embasada na Fenomenologia, tem papel decisivo. A Semiótica é a ciência que estuda o mundo das representações ou da linguagem. Estuda como os significados podem ser construídos a partir de qualquer informação. A Semiótica permite que se construa o conhecimento do que é significativo para um determinado grupo social, a partir da organização dos signos disponíveis. Para que se tenha clara a importância da Semiótica, faz-se necessário dar um

mergulho, ainda que raso, na história dessa linha de interpretação dos fenômenos humanos e naturais.

A Semiótica é uma ciência recente, que teve suas bases lançadas entre o final do século XIX e início do século XX. Os princípios fundamentais desta ciência foram estabelecidos pelo americano Charles Sanders Peirce (1839-1914) e pelo suíço Ferdinand de Saussure (1859-1913). A temática desta ciência, o signo, porém, é tão antiga quanto o pensamento filosófico. Enquanto o trabalho de Peirce tem um cunho com forte tonalidade filosófica, o de Saussure aborda mais a Linguística. Peirce estabeleceu uma profunda reflexão sobre a noção de signo, podendo esta servir de base teórica para toda a exploração fenomenológica, no sentido de que o signo peirceano designa idealmente o resultado de todo fenômeno de percepção, interno ou externo (GUINARD, 2004).

Mesmo tendo sido Charles Sanders Peirce o criador e estruturador da Semiótica, os conceitos dessa ciência, porém, são bem mais antigos. De acordo com Nöth (2003), os conceitos e as teorias semióticas têm quase dois mil e quinhentos anos, estendendo-se de Platão a Peirce. A doutrina dos signos, conforme este autor, “compreende todas as investigações sobre a natureza dos signos, da significação e da comunicação na história das ciências” (2003, p. 18). Platão e Aristóteles foram teóricos do signo, e, por isso, considerados como semioticistas *avant la lettre* (NÖTH, 2003). O ancestral mais antigo da Semiótica é a história da Medicina, quando realiza o primeiro estudo dos diagnósticos dos signos das doenças.

Além do vocábulo semiótica há, também, o uso do vocábulo semiologia, que se constitui no maior rival terminológico do termo semiótica. O termo semiologia

ficou mais ligado ao quadro da linguística de Ferdinand de Saussure e, depois, continuada por Louis Hjelmslev e Roland Barthes. Enquanto Semiótica designa uma ciência geral dos signos, entre os quais se incluem os signos animais e os da natureza, a Semiologia passou a se referir unicamente à teoria dos signos humanos, culturais e textuais. Esta rivalidade entre os dois termos foi encerrada pela Associação Internacional da Semiótica em 1969, quando foi decidida a adoção de Semiótica como termo geral do território das investigações nas tradições da Semiologia e da Semiótica geral

Resumindo a história da Semiótica, desde a Antiguidade até o século XX de nossa era, de Platão a Peirce, apresentamos os principais teóricos e suas ideias a respeito do signo, objeto da Semiótica (QUADRO 1).

Períodos	Representantes	Contribuições teóricas
<p>I</p> <p>GRECO-ROMANO ANTIGO</p> <p>Semiótica <i>avant la lettre</i>: capítulos da Filosofia greco-romana que tratam da teoria dos signos verbais e não-verbais</p>	<p>Platão (427-347 a.C.)</p>	<p>Definiu signo verbal e significação.</p> <p>Modelo do signo tem estrutura triádica: nome, noção ou ideia, a coisa à qual o signo se refere.</p> <p>Ideias: são entidades objetivas que não só existem na nossa mente, mas também possuem realidade numa esfera espiritual além do indivíduo.</p>
	<p>Aristóteles (384-322 a.C.)</p>	<p>Traçou distinção entre o signo incerto e signo certo (<i>tekmerion</i>).</p> <p>Discutiu a teoria dos signos no âmbito da lógica e da retórica.</p> <p>Descreveu o signo como uma premissa que conduz a uma conclusão.</p> <p>Modelo do signo com estrutura triádica.</p>
	<p>Estóicos (a.C - 200 d. C.)</p>	<p>Base da teoria dos signos: triádico:</p> <p><i>semaion</i> – é o significante, a entidade percebida como signo;</p> <p><i>semainómeno</i> – significação ou significado;</p> <p><i>tygchánon</i> – evento ou objeto ao qual o signo se refere.</p>
	<p>Epicuristas (anos 300 a. C.)</p>	<p>Modelo diático do signo: o significante (<i>semaion</i>) e o objeto referido (<i>tygchánon</i>).</p>
	<p>Aurélio Agostinho (354 - 430 a. C.)</p>	<p>A Semiótica antiga atinge seu apogeu.</p> <p>“O signo é, portanto, uma coisa que, além da impressão que produz nos sentidos, faz com que outra coisa venha à mente como consequência de si mesma” (De Doctrina Christiana II, 1,1).</p> <p>Distinção dos signos naturais dos convencionais.</p>
<p>II</p> <p>DA IDADE MÉDIA AO RENASCIMENTO</p> <p>Desenvolvimento da Semiótica no âmbito da Teologia e da trindade das artes liberais: Gramática, Retórica e Dialética (Lógica).</p>	<p>Escolasticismo</p>	<p>“Todos os instrumentos dos quais nos servimos para a cognição e para a fala são signos” (João de São Tomás) - ideias mais tarde desenvolvidas por Peirce.</p> <p>A hermenêutica cristã medieval: a interpretação da Bíblia tinha que ser feita sob quatro níveis capazes de revelar quatro sentidos diferentes do mesmo texto:</p> <p>i. <b>Sentido literal ou histórico</b> - explicação do sentido dos personagens, localidades e eventos, tais como aparecem na superfície do texto. ii. <b>Sentido tropológico</b> - revelação do sentido que um texto bíblico devia ter para a vida individual dos homens neste mundo. iii. <b>Sentido alegórico</b> - referência direta a Cristo e à Igreja. iv. <b>Sentido analógico</b> - referência aos mistérios celestes que teriam lugar no futuro dos fiéis cristãos.</p>

Períodos	Representantes	Contribuições teóricas
III  RACIONALISMO, EMPIRISMO, ILUMINISMO –  SÉCULOS XVII e XVIII	Renée Descartes - Racionalismo (1596-1650)	Com a teoria das ideias inatas, postulou a prioridade do intelecto sobre a experiência. Consequência do ponto de vista semiótico: a teoria das ideias inatas alijou, da teoria dos signos, o aspecto referencial.  Opção pelo modelo diático: <i>“o signo compreende duas ideias – uma ideia da coisa que representa, e outra, a ideia da coisa representada – e a natureza do signo consiste em excitar a segunda pela primeira.”</i>
	Locke e o Empirismo britânico (1632 – 1704)	Principal figura da Semiótica de sua época. Distingue duas classes de signos: as ideias e as palavras. Ideias: signos que representam as coisas na mente do contemplador. Palavras: representam nada “senão as ideias na mente da pessoa que as utiliza”. São os signos das ideias do emissor.  Encontram-se ideias semióticas também nas obras de Hobbes, Berkeley e David Hume.
	Iluminismo	Os grandes temas semióticos do século XVIII foram discutidos nas áreas da Epistemologia, da Hermenêutica e de uma nova ciência, que, junto com a Semiótica, começou apenas no século XVIII a estabelecer-se explicitamente, a Estética.  Tema principal da Epistemologia Semiótica: papel dos signos no processo da percepção e a gênese dos signos.  Hermenêutica: enfatizou o papel dos signos no processo da compreensão dos textos.  Estética: papel dos signos naturais e artificiais ou arbitrários na percepção do belo.

Períodos	Representantes	Contribuições teóricas
<p>IV</p> <p>SÉCULO XIX</p> <p>Os poucos apontamentos sobre a Semiótica do século XIX começam com a idade do Romantismo (1762-1814); símbolo e imagem são noções centrais nesse período.</p>	Hegel (1780-1831)	Um dos que definiram as fronteiras semióticas introduzindo distinções entre signos e símbolos, segundo o critério da arbitrariedade.
	Wilhelm Humboldt (1767-1835)	Figura central para a Semiótica da Linguagem.
	Bernard Bolzano (1781-1848)	Elabora um grande tratado sobre a doutrina dos signos, obra de 1837.
	Lady Victoria Welby (1837-1912)	Conhecida pelas suas correspondências com Charles Sanders Peirce.
	Charles Sanders Peirce (1839-1914)	<p>Maior figura da Semiótica dessa época.</p> <p>O ponto de partida da teoria peirceana dos signos é o axioma de que as cognições, as ideias e até o homem são essencialmente entidades semióticas.</p> <p>Desenvolveu uma Fenomenologia de apenas três categorias universais, que chamou de <i>Firstness</i>, <i>Secondness</i>, <i>Thirdness</i> (Primeiridade, Secundidade, Terceiridade).</p> <p>O signo não é uma classe de objetos, mas a função de um objeto no processo da semiose. (...) tem sua existência na mente do receptor e não no mundo exterior: "Nada é signo se não é interpretado como signo" (CP, 2.308).</p> <p>Desenvolveu uma tipologia elaborada de signos com base em uma classificação do <i>representamen</i>, objeto e interpretante, cada um com três classes denominadas tricotomias .</p>
	Ferdinand de Saussure (1857-1913)	Fundador da Linguística moderna. A essência de sua contribuição para a Semiótica é seu projeto de uma teoria geral de sistemas de signos que denominou <i>Semiologia</i> (ciência geral dos signos). Na tradição saussureana do modelo diático do signo, a semiótica é um paradigma essencialmente incompatível com as suposições básicas da ciência cognitiva. Para Saussure, a estrutura dos conceitos linguísticos não é motivada por fenômenos não linguísticos. Para a tradição saussureana, as ideias não existem antes da linguagem. Para Saussure, "as leis que a Semiologia descobrir serão aplicáveis à linguística, e esta se achará vinculada a um domínio bem definido no conjunto dos fatos humanos (SAUSSURE, 1916d:24).

Fonte: NÖTH, 1996, 2003.

Elaboração: Lurdes Bertol Rocha, 2013.

De acordo com Peirce, num signo estão presentes três elementos: o objeto, que é o que é representado; o *representamen*, que é o que fica no lugar do representado; o interpretante, que vem a ser a ideia que surge ao entrar em contato com o signo.

Peirce desenvolveu uma fenomenologia de apenas três categorias universais às que deu o nome de *Firstness*, *Secondness*, *Thirdness* (Primeiridade, Secundidade, Terceiridade). Essas tricotomias são apresentadas no QUADRO 2, com sua classificação e suas categorias.

QUADRO 2 - Tricotomias peirceanas do signo

Classificação	Categoria	
1ª tricotomia - <i>Representamen</i> em si.	Primeiridade	Quali-signos
	Secundidade	Sin-signos
	Terceiridade	Legi-signos
2ª tricotomia - descreve o signo sob o ponto de vista das relações entre o <i>representamen</i> e o objeto - baseada na categoria fundamental da secundidade.	Primeiridade	Ícone
	Secundidade	Índice
	Terceiridade	Símbolo
3ª tricotomia - considera o signo do ponto de vista da relação entre o <i>representamen</i> e o interpretante.	Primeiridade	Rema
	Secundidade	Dicente
	Terceiridade	Argumento

Fonte: NÖTH, 2003, p. 76-91.

Elaboração: Lurdes Bertol Rocha, 2013.

Como se observa no quadro acima, do ponto de vista do *representamen*, o signo se divide em três categorias: o quali-signo se refere a uma qualidade que, na verdade, não pode atuar como um signo enquanto não se corporificar. Por exemplo, o vermelho na face, como sinal de vergonha. A vergonha só será detectada se a cor vermelha se fizer presente na face da pessoa. Com a corporificação, o signo passa a ser

um sin-signo, ou seja, seu *representamen* torna-se uma coisa ou evento que passa a existir. O legi-signo é fundamentado em leis gerais, como, por exemplo, cada palavra de uma língua.

A segunda tricotomia, que descreve o signo sob o ponto de vista das relações entre o *representamen* e o objeto, é considerada, por Peirce, a divisão mais importante do signo: ícone, índice, símbolo. O critério para definir o ícone é o da similaridade entre o objeto e o *representamen*, como é o caso de imagens, diagramas e metáforas. No índice, a relação entre o *representamen* e o objeto é uma relação de causalidade, espacialidade e temporalidade, como, por exemplo, um semáforo. O que caracteriza o índice é que ele não tem nenhuma semelhança com seu objeto e estabelece uma relação. A associação não é feita por semelhança ou por operações intelectuais, mas por contiguidade. Assim, no semáforo, a luz vermelha compele a parar, a amarela a prestar atenção e a verde a prosseguir. No caso de uma batida à porta, a reação é de atender, de um dedo em riste, é de olhar na direção apontada; no de fumaça, indicativo de fogo. Com os símbolos, a relação entre o *representamen* e o objeto é arbitrária, dependendo de convenções sociais. Por exemplo, um estandarte, uma bandeira, uma insígnia, uma lei.

A terceira tricotomia descreve uma relação entre o *representamen* e o interpretante. Esta tricotomia corresponde à antiga divisão da lógica entre termo (*rhéma* = palavra, em grego), proposição (dicente = signo que veicula informação) e argumento (signo de uma lei), como, por exemplo, o silogismo.

## Conclusão

A ciência geográfica não está desvinculada da filosofia. São as várias correntes filosóficas que influenciam e explicam as escolas geográficas que foram se sucedendo e convivendo lado a lado, em alguns casos, durante toda sua trajetória histórica. Cada época tem um olhar sobre o mundo que lhe é peculiar, coerente com seu tempo. Por isso, para entender cada escola geográfica, é mister conhecer o olhar filosófico que as iluminou em sua caminhada.

Nos dias atuais, quando a sensibilidade procura superar a dureza dos acontecimentos, a Fenomenologia é capaz de explicar melhor o espaço geográfico, quando considerado o lugar do cotidiano, do vir-a-ser constante, do *locus* das essências dos fenômenos.

Pela Semiótica, descobre-se que os signos são elementos importantes para se compreender o significado atribuído ao espaço geográfico. Esta compreensão se faz pela coleta de dados em diversas fontes, como a documental, mas, principalmente, junto aos sujeitos envolvidos em todo o processo de construção do espaço regional. Isto contribui para uma consciência e uma identidade dos lugares que constituem o espaço.

Fenomenologia, Semiótica e Geografia da Percepção são formas indissociáveis de se conhecer o mundo. A Fenomenologia tem a tarefa de mostrar que o ser humano vê o mundo e seus fenômenos de acordo com sua cultura, meio ambiente, formação educacional, estado emocional, entre outros fatores que formam seu entorno e seu interior. Através da Semiótica, os fenômenos se nos apresentam por meio de signos que são percebidos e interpretados pela linguagem verbal

e não verbal (imagens, gestos, sinais, entre outros). A Geografia, apoiando-se na Fenomenologia e na Semiótica, apresenta uma forma peculiar de interpretar os fenômenos humanos no espaço: é a Geografia da Percepção. Nesta forma de analisar o espaço, segundo Bachelard (2000, p. 18), a percepção pretende examinar imagens “do espaço feliz [que] mereceriam o nome de topofilia”. Este é o objetivo do autor, em sua obra “A poética do espaço”. Porém, na Geografia da Percepção, não há só os fenômenos da topofilia (amor ao lugar, espaço feliz), mas também da topofobia (repulsa, desamor ao lugar), do topocídio (destruição do lugar) e da toporreabilitação (reconstrução dos lugares), conforme preconizam Rio e Oliveira (1996).

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOCHENSKY, I. M. **A Filosofia contemporânea ocidental**. 2. ed. São Paulo: Herder, 1968.

BUENO, E. R. de A. Fenomenologia: a volta às coisas mesmas. In: PEIXOTO, A. J. (org.). **Interações entre fenomenologia e educação**. Campinas: Alínea, 2003.

CAMPOS, Geir. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Léo Chistiano Editorial, 2003.

CHAUÍ, M. et al. **Primeira filosofia**: lições introdutórias. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1997, 1999.

COUTINHO, Sônia. Cerrados e cacauais. In: MATTOS, Cyro de et al. **Itabuna, chão de minhas raízes**. Itabuna: Colorgraf, 1996.

DARTIGUES, A. **O que é a fenomenologia**. Tradução Maria José J. G. de Almeida. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

FERRARA, L. D'A. **Ver a cidade**: cidade, imagem, leitura. São Paulo: Nobel, 1988.

\_\_\_\_\_. **Olhar periférico**: informação, linguagem, percepção ambiental. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1999.

GOMES, P.C. da C. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

GOMES, P. C. da C. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GUINARD, P. **Análisis crítico de la Semiótica de Peirce**. [S.l.: A. Rocamora y P. Guinard, [2004]]. [Disponível em: <[www.cura.free.fr/esp/16peirce.html](http://www.cura.free.fr/esp/16peirce.html)>]. Acesso em: 10 fev. 2004.

HAESBAERT, R. R. Diversidade territorial e globalização. **GEOgraphia**, Niterói, v. 1, n. 1, p. 15-39, 1999. Semestral.

HUSSERL, E. **Investigações lógicas**. Sexta Investigação. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores).

JAPIASSU, H. ; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. São Paulo: Papirus, 1996.

LA BLACHE, V. de la. **Princípios de Geografia Humana**. Lisboa: Edições Cosmos, 1954.

LENCIONI, S. **Região e Geografia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

LIMA, S. T. de. Percepção ambiental e literatura: Espaço e lugar no Grande Sertão: Veredas. In: OLIVEIRA L. de.; RIO, V. del. (org.). **Percepção ambiental**. A experiência brasileira. São Paulo: Stúdio Nobel, 1996.

LUIJPEN, W. A. M. **Introdução à fenomenologia existencial**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

LYNCH, Kevin. **Managing the Sense of a Region**. Cambridge: The MIT Press, 1981.

MERLEAU-PONTY, M. **Ciências do homem e fenomenologia**. São Paulo: Saraiva, 1973.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NÖTH, W. **A Semiótica no século XX**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 1996.

\_\_\_\_\_. **Panorama da Semiótica: de Platão a Pierce**. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2003.

OLIVEIRA, L. de. Percepção e representação do espaço geográfico. In: RIO V. del; OLIVEIRA, L. de. (org.). **Percepção ambiental: a experiência brasileira**. São Paulo: Stúdio Nobel, 1996.

PASCAL, G. **O pensamento de Kant**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PEIRCE, C. S. **Semiótica e Filosofia**. (Introdução, seleção e tradução de Octaviani Silveira da Mota e Leônidas Hegenberg). São Paulo: Cultrix, 1972.

PEIXOTO, A. J. (org.). **Interações entre fenomenologia e educação**. Campinas: Alínea, 2003.

RATZEL, F. El territorio, la sociedad, y el Estado. In: MENDOZA, J. G. et al. **El Pensamiento Geográfico**. Madrid: Aliança Editorial, 1982.

RELPH, E. C. As bases fenomenológicas da Geografia. **Geografia**. Rio Claro, v. 4, n. 7, p. 1-25, abr. 1979.

\_\_\_\_\_. **Place and placelessness**. London: Pion Limited, 1980.

RIO V. del; OLIVEIRA, L. de. (org.). **Percepção ambiental: a experiência brasileira**. São Paulo: Stúdio Nobel, 1996.

RONCAYOLO, M. Região. In: VV. AA. **Enciclopédia Eunadi**. [S.l.]: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1986. v. 8.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção primeiros passos, 103.).

SENDRA, J. B. et al. **Práticas de Geografia de la Percepción y de la actividad cotidiana**. Barcelona: Oikos-Tau, 1992. (Colección Práticas de Geografía Humana).

SILVA, S. B. M. e.; SILVA, B. C. N.; LEÃO, S. de O. **O subsistema urbano-regional de Ilhéus-Itabuna**. Recife: Sudene – PSU – SRE, 1987 (Série Estudos Regionais, 16).

SILVA, S. B. M. e.; SILVA, B. C. N. Lugares e regiões em um contexto global de dinâmica global. In: 6° Encontro de Geografia de América Latina, 6., 1997, Buenos Aires. [Anais...] Buenos: [s.n.], 1997, paginação irregular.

SPÓSITO, E. S. **Geografia e Filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa em educação**: o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**. Um estudo da percepção e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

\_\_\_\_\_. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

URBANO, Z. Apresentação. In: HUSSERL, E. **A crise da humanidade européia e a filosofia**. Porto Alegre: [s.n.], 1996.

YÁZIGI, E. **A alma do lugar**. Turismo, planejamento e cotidiano em litorais e montanhas. São Paulo: Contexto, 2001.

# 7

---

## O DEBATE POLÍTICO SOBRE A RELAÇÃO SOCIEDADE/NATUREZA COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

---

Geisa Fideles dos Santos  
Luciene Rosa Santos Carvalho

---

### **Introdução**

A natureza, em outros tempos, era sacralizada, e somente a partir dos ideais iluministas, sob a lógica da razão, a natureza passa a ser vista com um novo olhar, como um objeto a ser dominado através da técnica, imprimindo, assim, uma mudança na relação do homem com a natureza, especialmente a partir do advento da Revolução Industrial em suas diversas fases e da evolução do sistema de produção capitalista.

Dessa forma, o homem passa a se apropriar e a intervir cada vez mais na natureza em função dos anseios econômicos em suas diversas escalas, ampliando, assim, a separação homem/natureza e o seu distanciamento ontológico. Assim, por passar a exercer um maior domínio sobre a natureza, desenvolve a falsa sensação de estar liberto das relações metabólicas e evolutivas da mesma. No entanto, o homem não somente faz parte das transformações da natureza como

ele próprio as promove, visto que existe uma relação de interdependência entre ambos.

Diante disso, buscou-se, com este trabalho, analisar a relação sociedade/natureza e sugerir o debate político, como proposta para o ensino de Geografia. Para tanto, como metodologia, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia.

O atual estágio do modo de produção capitalista, marcado pela competitividade na produção e pela concorrência entre as corporações internacionais, aliado à utilização de tecnologias cada vez mais avançadas e amplos investimentos de capitais, tem exercido fortes pressões sobre a natureza, tendo em vista as necessidades do consumo, bem como a acumulação do capital. Assim, as alterações pelas quais a natureza vem passando estão relacionadas à prática de atividades econômicas e sociais que definem e produzem os espaços nas suas diversas escalas geográficas.

Nesse sentido, o capitalismo, desde o princípio, tem contribuído para a segregação socioespacial, uma vez que os agentes envolvidos nesse processo são extremamente seletivos, portanto, definem e redefinem os lugares para onde pretendem direcionar os investimentos e quais os recursos estratégicos a serem utilizados. Com isso, a relação de poder criada pela tecnologia estabelece uma maior competição, configurando o território e construindo diversas territorialidades.

Nesse contexto, a ciência moderna não dá conta de explicar a nova dinâmica da contemporaneidade, pois ao fundamentar-se na coerência lógica e na objetividade, desconsidera a subjetividade humana fazendo

com que os sujeitos se tornem indiferentes às questões inerentes à natureza. Nesse novo cenário, a Geografia assume papel importante, pois enquanto ciência, busca discutir, de forma ampla, as relações entre a sociedade e a natureza.

Para tanto, o debate sobre essa relação possibilita a construção de novos caminhos no contexto socioeconômico da atual fase de produção capitalista, bem como um novo entendimento sobre as relações de poder que as grandes corporações estabelecem no espaço mundial.

Cabe aqui repensar o papel da Geografia nas discussões sobre o sentido da relação entre a sociedade e a natureza, uma vez que avaliar essa relação exige analisar como a sociedade vem construindo o espaço geográfico ao longo do tempo.

## **A relação contraditória entre sociedade/natureza na lógica do capital**

Para Santos (2006, p. 16), “a principal forma de relação entre o homem e a natureza, ou melhor, entre o homem e o meio, é dada pela técnica”. Com isso, fica evidente que a ação do homem sobre a natureza se intensifica a partir do avanço da técnica, e de forma diferenciada, em cada um dos períodos históricos, contudo, é na atual fase do capitalismo que as intervenções humanas na natureza têm se processado de modo mais intenso, impulsionadas pela evolução tecnológica.

Nesse contexto, há um processo de expansão do capitalismo por todo o globo baseado em relações espaciais de dominação e exploração. Para Porto Gonçalves (2006, p. 290), essa expansão “se deveu ao fato

de ter conseguido revoluções sucessivas nas relações sociais e de poder por meio da tecnologia”.

Contudo, vale salientar que essa relação de poder com o auxílio da tecnologia se configura de diversas formas nos diferentes lugares, de maneira desigual e dependendo dos recursos naturais estratégicos, provocando, assim, disparidades e assimetrias no uso do território. Nessa perspectiva, Suertegaray (2008, p. 298) afirma que não há como “pensar as alterações na natureza e na sociedade, senão a partir da economia que move o mundo e dos conflitos por ela gerados nos diferentes lugares/territórios onde estes se manifestam”.

Todavia, apesar do grande avanço tecnológico e dos anseios por superar limitações quanto ao poder de transformação da matéria, o que se percebe é que ocorre o aumento da dependência por esses recursos. Entretanto, conforme Porto Gonçalves (2006, p. 293),

a garantia de que os recursos naturais estarão sob controle depende da política e, em última instância, da capacidade efetiva de exercer o poder por vias militares.

Na atual conjuntura das relações de poder entre os países hegemônicos vem ocorrendo uma série de conflitos, pois estes submetem, ainda que pela força, os países que dispõem de recursos naturais estratégicos, como reservas de água potável, diversas fontes de energia, diversidade biológica, entre outros. No entanto, Porto Gonçalves (2006, p. 294) observa que

já é lugar comum entre os cientistas políticos, de Maquiavel a Gramsci, afirmar que as relações de poder não se esgotam no poder efetivo do seu

exercício pela força (exército), embora esse poder efetivo faça parte, sempre, do jogo político. Daí falar-se sempre de correlação de forças nas análises de conjunturas. O controle de territórios pela via militar implica, sempre, um gasto de energia excessivo e, exatamente por isso, não pode ser prolongado. Assim, outras estratégias do exercício do poder são, sempre, postas em marcha para garantir o controle dos territórios considerados estratégicos para que o seu exercício seja, além de legal, legítimo.

Desse modo, sob a lógica do capital, a relação do homem com a natureza torna-se cada vez mais marcada pela mercantilização, fundamentada na propriedade privada. Assim, fica evidente a contradição homem/natureza, visto que a natureza, concebida como mercadoria, deixa de ser um bem público, tornando-se um bem privado. Nesse sentido, Porto Gonçalves (2006, p. 288) afirma que “o fundamento da relação da sociedade com a natureza sob o capitalismo está baseado na separação, a mais radical possível, entre os homens e mulheres, de um lado, e a natureza, de outro”. Assim, a base da relação da sociedade com a natureza no bojo do capitalismo é a separação sociedade/natureza, pois privatiza os recursos naturais, tornando-os cada vez mais distantes e inacessíveis ao homem.

Nessa lógica, em que a natureza é concebida como uma mercadoria de grande valor monetário e comercial, a tendência é a sua privatização, e, conseqüentemente, o afastamento de uma grande parcela da sociedade do acesso aos recursos naturais. Isto porque, no processo de produção capitalista, existe

uma disputa acirrada entre as grandes corporações por esses recursos, já que os mesmos são considerados essenciais para garantir a manutenção da produção e fortalecer a economia na dinâmica mundial, e com isso a obtenção do lucro, como objetiva o sistema capitalista.

Essa situação coloca o meio ambiente em foco, constituindo-se como tema indispensável nas discussões políticas, especialmente a partir dos anos 1990, quando ocorre uma maior abertura da economia no espaço mundial e o fortalecimento do ideal neoliberal. Desta forma, à medida que o capitalismo vai se expandindo, ocorre uma maior demanda por matérias-primas e a transformação da natureza numa velocidade sem precedentes.

Nesse contexto, o debate ambiental ganha força a partir da realização da conferência mundial conhecida como Rio 92, onde são enfatizadas a questão climática e a biodiversidade. Entretanto, a falta de comprometimento dos países hegemônicos quanto às questões ambientais evidencia o caráter estratégico dessas nações, pois ao ratificarem determinados acordos, estariam indo de encontro ao crescimento econômico.

Este discurso neoliberal se fortalece com a criação da Organização Mundial do Comércio (OMC), pois passa a haver uma maior abertura das fronteiras comerciais, possibilitando a inserção do capital estrangeiro nos diversos territórios, de acordo com seus interesses.

Atrelado a isso, o discurso neoliberal difunde a ideia de que o mercado pode conciliar o desenvolvimento econômico à conservação da biodiversidade. Para tanto, acredita na eficiência das empresas e, conseqüentemente, na ineficiência do Estado para gerir as questões ambientais. Com a propagação dessa ideia, a

partir do estabelecimento de mecanismos como certificação florestal, as grandes corporações, protagonistas no âmbito da política e do poder econômico, buscam criar uma atmosfera de legalidade para justificar suas ações. Entretanto, a difusão dessas ideias não poderia ocorrer de outra maneira, já que, como observa Porto Gonçalves (2006, p. 303),

nesse jogo, [...] os diferentes protagonistas em luta dispõem de condições políticas diferentes na correlação de força extremamente desigual que vem sendo engendrada. Sem dúvida, são as grandes corporações transnacionais, as grandes organizações não-governamentais e os gestores dos organismos multilaterais – Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Organização Mundial do Comércio, sobretudo – os protagonistas que mais têm se beneficiado nesse período após Rio 92, enquanto os gestores dos estados nacionais vêm perdendo influência e os movimentos sociais vêm tentando recuperar o poder de iniciativa, em grande parte, toldados pelas organizações não-governamentais que têm conseguido se inserir como as principais instituições mediadoras, substituindo os partidos políticos e outras instituições supralocais de mediação social e política.

Assim, esse cenário de forças extremamente desiguais se compara ao modelo colonial, em que as potências europeias submetiam os povos conquistados, impondo o seu padrão cultural, e retiravam de

seus territórios os recursos naturais considerados importantes para alimentar a atividade comercial em ascensão. O atual modelo de desenvolvimento do sistema capitalista segue essa lógica, pois os países hegemônicos utilizam a dívida externa contraída pelos países pobres, localizados, em sua maioria, no hemisfério sul, para pressionar e impor seus interesses. Na avaliação de Canali (2004, p. 168),

em relação à organização do espaço mundial há uma tendência de que a atividade de produção, com todas as consequências negativas ao meio ambiente delas advindas, concentre-se nos países menos desenvolvidos, onde são mais baratos a mão de obra e o solo, e são contornadas, com menores custos, as exigências de proteção ao meio ambiente.

Outro fator que reafirma essa relação de forças desiguais é que os países hegemônicos adquirem patentes de diversos produtos a partir de investimentos em pesquisas científicas realizadas nos países pobres que dispõem de reservas de recursos naturais. Além disso, utilizam as experiências de vida de populações desses países, explorando as riquezas materiais e imateriais. Assim como afirma Porto Gonçalves (2006, p. 290),

sob o capitalismo, haverá, sempre, relações espaciais de dominação/exploração, tirando dos lugares, e, mais, tirando dos do lugar, o poder de definir o destino dos recursos com os quais vivem [...]

configurando assim uma nova forma de dominação, a etnobiopirataria.

O homem é parte da natureza, e, portanto, precisa buscar um resgate desta conexão com a mesma para que haja transformação positiva dessa relação. Segundo Mendonça (2001, p. 117),

inserir na abordagem ambiental a perspectiva humana – portanto social, econômica, política e cultural – parece ser um desafio para toda uma geração de intelectuais, cientistas e ambientalistas que se encontra vinculada a tais discussões no presente, e certamente também no futuro próximo.

Nesse contexto, Vitte (2008, p. 347) considera que “somos os responsáveis pelas práticas cotidianas e coletivas na realização de nosso ser-em-espécie e da potencialidade do ser na Terra”.

Mediante o exposto, evidencia-se cada vez mais a necessidade da manutenção de uma relação harmônica entre sociedade/natureza. Nessa perspectiva, Tricart (1975), *apud* Ross (2009, p. 126), assinala que “essa harmonia é baseada na interdependência que se estabelece entre: elementos da natureza; elementos da sociedade e, entre a sociedade e a natureza”.

Sendo assim, diante das questões ambientais, o grande desafio da Geografia é travar um debate que evidencie a relação contraditória entre sociedade e natureza, pois, como afirma Harvey (2009, p. 283), dá “a impressão de que os seres humanos se acham de algum modo apartados da natureza”, quando na realidade eles (homem/natureza) são indissociáveis; assim, a perpetuação da vida depende diretamente da conservação dos recursos naturais.

## A abordagem da questão ambiental no ensino de Geografia

A Geografia constitui uma das ciências de maior relevância para as discussões e o entendimento das questões mundiais, pois possibilita a leitura e a compreensão das produções humanas sejam elas de cunho social, político, econômico, ambiental e cultural, que se materializam no espaço geográfico. Nesse sentido, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (1998, p. 15), essa disciplina

oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos, o que o diferencia e o que o aproxima de outros lugares.

Dentre as temáticas que dizem respeito à Geografia, a questão ambiental é de grande importância, sendo assim, tem sido alvo de discussões no cenário econômico mundial, envolvendo problemas como mudanças climáticas e perda da biodiversidade. Com isso, a partir do estudo sobre as questões ambientais, a Geografia busca propiciar uma visão ampla dos problemas, utilizando diversas escalas de análise, a fim de contribuir para o entendimento, a reflexão e uma possível intervenção sobre as mesmas. Dessa forma, para Canali (2004, p. 166),

a Geografia, ao estudar as relações entre o homem e o meio, ou entre a sociedade e a natureza, na busca de explicar os relacionamentos entre esses dois domínios da realidade, sempre esteve no fulcro da questão ambiental.

No entanto, apesar de a Geografia ser uma ciência tão ampla, capaz de dar conta da análise das problemáticas ambientais, as abordagens geográficas na educação básica, no que diz respeito a essas questões, mantêm um discurso simplista e descontextualizado, distante das reais preocupações que envolvem essa temática; além disso, não associam o uso dos recursos naturais no bojo dos interesses inerentes ao modo de produção capitalista.

Vê-se que a questão ambiental é muito ampla e precisa ser percebida em toda a sua complexidade. Entretanto, muitas vezes, o ensino de Geografia tem negligenciado essa questão, quando trata a questão ambiental sob um aspecto apenas pontual; com isso, deixa de trabalhar de forma reflexiva, restringindo-se à execução de projetos de cunho ambiental. Essa prática conduz o aluno a conceber a problemática ambiental como uma questão apenas local, dependendo puramente de atitudes individuais, a partir de ações como não jogar papel no chão, não tomar banhos longos e apagar a luz ao sair do quarto.

Não queremos aqui desconsiderar o valor dessas atitudes, mas esclarecer que as discussões sobre os problemas ambientais devem ultrapassar essa visão simplista e desprovida de interrelação com as diferentes escalas na relação sociedade/natureza, pois como afirma Cavalcanti (2010, p. 11),

a Geografia é uma ciência que estuda o espaço na sua manifestação global e nas suas manifestações singulares. Sendo assim, os conteúdos geográficos precisam ser ‘apresentados’ para ser trabalhados pelos alunos nesta dupla inserção: a global e a local (grifo do autor).

Além disso, outro problema que se apresenta como um obstáculo para a análise da relação sociedade/natureza é a forma como os conteúdos são estruturados nos livros didáticos de Geografia, pois são abordados de forma estanque e dissociados do modo de produção capitalista. Deste modo, quando tratam de temas como sistema capitalista, globalização, agricultura, urbanização e indústria, não os correlacionam com a problemática ambiental e vice-versa. Conforme Cavalcanti (2010, p. 36-37),

[...] O livro didático, muitas vezes trazendo um conteúdo padronizado, define o que se vai ensinar, e os professores tratam os temas em si mesmos, sem permitir que sua abordagem sirva para transitar na escala global-local, tendo como foco o local. Assim, continua a ser um desafio trabalhar com situações-problema, buscando a formação de um pensamento conceitual para servir de instrumento da vida cotidiana, tendo em mente ao mesmo tempo a complexidade do mundo contemporâneo e o contexto local em que se encontra.

Todavia, como observa Vitte (2008, p. 355),

a Geografia, [...], calcada na relação entre o homem e a natureza e sua espacialização na superfície terrestre, pode desbravar caminhos alternativos aos atuais no contexto social e econômico.

É evidente que o estágio atual em que se encontram as relações da sociedade com a natureza acaba por exigir da Geografia um debate mais acirrado acerca das questões socioeconômicas e ambientais, uma vez que têm sido cada vez maiores as intervenções humanas na natureza. Considerando que o meio ambiente não é somente o lugar onde o processo produtivo se materializa, mas também o lugar onde homens e mulheres habitam, cuidar desse meio é garantir a perpetuação da vida.

Concordamos com Vitte (2008, p. 347) quando afirma que “somos ser-em-processo, participantes de uma totalidade. Alterar o mundo é alterar a nós mesmos, mediante nossas atividades”. Assim sendo, as abordagens, nas aulas de Geografia, no contexto da relação sociedade/natureza, precisam de um redirecionamento no sentido de contemplar as interrelações que são estabelecidas no espaço geográfico.

## **A contribuição do ensino de Geografia frente às questões ambientais**

Há muito tempo a Terra vem dando sinais de desgaste, exigindo que o homem repense a sua maneira de interagir com o meio. Nesse contexto, a Geografia, enquanto ciência, busca analisar as interrelações entre sociedade/natureza, a fim de compreender as transformações que ocorrem nas diferentes escalas geográficas. Assim, Cavalcanti (2010, p. 46) afirma que

a Geografia é um campo do conhecimento científico que desde sempre se constitui com base na multidimensionalidade, já que buscou compreender as relações que se estabelecem entre o homem e o mundo natural e como essas relações, ao longo da história, vêm constituindo diferentes espaços.

Portanto, analisar e compreender essas transformações que ocorrem constantemente no meio ambiente requer um olhar mais apurado e reflexivo, uma vez que essas intervenções ocorrem em função da manutenção do sistema econômico mundial. Assim, a questão ambiental se torna cada vez mais complexa no sentido de que envolve os interesses das grandes corporações transnacionais e dos países hegemônicos, detentores de tecnologia e capital, sendo eles, portanto, que escolhem para qual região pretendem direcionar os seus investimentos e quais os tipos de atividades econômicas que irão priorizar. Para Ross (2009, p. 119),

essas transformações da natureza são decorrentes das diferentes inserções humanas, e os arranjos locais, regionais, nacionais e globais dos espaços geográficos produzidos estão diretamente relacionados, de um lado, com os capitais, os trabalhos e as tecnologias empregados nos diferentes setores socioeconômicos, e de outro, no nível de inserção que cada lugar do planeta está em relação ao contexto da economia local, regional, nacional ou global.

Assim, essa problemática precisa estar no bojo das discussões do ensino de Geografia, pois para uma maior compreensão das relações do homem com a natureza é imprescindível que haja uma mudança no modo como a questão ambiental é tratada no âmbito do ensino da disciplina, uma vez que as abordagens são muito superficiais, portanto, despolitizam o aluno. Nesse contexto, para Mendonça (2001, p, 129),

[...] a crise ambiental contemporânea – crise de civilização, crise da razão e crise histórica –, [...], está a demandar de toda a sociedade, e da ciência em particular, uma reflexão profunda acerca de sua trajetória. Num tal contexto é preciso ser aberto, criativo e ousado o suficiente para propor alterações e criar as possibilidades para o nascimento de novas propostas [...] À Geografia se impõe, então, um papel fundamental nessa construção de um mundo novo, de uma nova vida.

Com isso, a partir de um debate mais profundo, travado em sala de aula, que contemple a problemática a partir da lógica do capital, será possível propiciar ao aluno uma reflexão mais apurada, pois ele perceberá, com mais clareza, as contradições existentes nessa relação, já que a manutenção desse modo de produção depende diretamente da conservação dos recursos naturais, caso contrário, o esgotamento destes comprometerá a manutenção do próprio capitalismo.

Mediante os problemas aqui expostos, faz-se necessário um redirecionamento no que tange à prática docente, visto que o profissional de Geografia precisa

fazer com que o ensino desta disciplina de fato ganhe sentido social. Isso, por sua vez, ocorrerá à medida que o mesmo se torne um professor pesquisador, preocupado com as questões ambientais nas diversas escalas entre o lugar e o mundo.

Além disso, é preciso que o docente compreenda o papel da Geografia no que se refere às questões socioambientais, pois, como sinalizam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2008, p.43):

a Geografia como ciência estuda as formas, os processos, as dinâmicas dos fenômenos que se desenvolvem por meio das relações entre sociedade e a natureza [...]

e assim proporcionar aos discentes um ensino de Geografia que os conduza a desenvolver uma competência crítico-reflexiva, a fim de promover meios de pensamento autônomo, condição fundamental para que as gerações, atual e futura, sintam-se parte do mundo que as cerca, e intervenham, de forma consciente, nas questões de caráter político, social, econômico e ambiental.

## **Conclusão**

A análise das questões ambientais é de suma importância para o entendimento da relação sociedade/natureza, uma vez que poderá proporcionar reflexões sobre as ações humanas e como esta relação se intensificou a partir do aprimoramento da técnica, contribuindo para a redefinição dos diferentes territórios.

Com isso, a natureza é percebida pelo homem sob uma nova ótica, a do capital, que, dessa forma, passa a se apropriar e intervir na mesma para atender aos anseios econômicos. Para tanto, se apropria dos recursos naturais considerados estratégicos, como fontes de energia e diversidade biológica. Assim, a questão ambiental ganha, cada vez mais, cunho político e econômico, pois essa exploração propicia a manutenção do sistema econômico vigente.

As questões ambientais não podem continuar sendo tratadas, na educação básica, como se as relações mundiais não atingissem o local, sendo vistas, assim, de forma simplista e alienada, pois a Geografia é uma ciência que possibilita a leitura e compreensão do mundo de forma crítica.

É urgente que haja uma mudança na forma de tratar as questões ambientais no ensino de Geografia, pois deve-se ultrapassar as abordagens superficiais e avançar para um debate mais aprofundado, evidenciando como tem sido contraditória a relação do homem com a natureza. Desse modo, é imprescindível a participação do docente no debate teórico-metodológico, pois permite pensar e planejar sua prática, criando condições para que o discente desenvolva a capacidade de analisar sua realidade. Nesse sentido, é indispensável ter clareza quanto à articulação do local com o global e as influências que um exerce sobre o outro, a fim de proporcionar, ao discente, uma formação crítico-reflexiva que o ajude a apreender a complexidade que envolve as relações socioespaciais. Assim, terá maiores possibilidades de interagir e intervir no lugar em que vive de forma mais consciente.

## REFERÊNCIAS

CANALI, N. E.. Geografia Ambiental: Desafios epistemológicos. In: MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (org.). **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. UFPR, 2004.

CAVALCANTI, L. de S. **A Geografia escolar e a cidade**: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus. 3. ed. 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Geografia. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

BRASIL. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio**. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica: Ministério da Educação, 2008. v. 3.

HARVEY, D. Responsabilidades perante a natureza e perante a natureza humana. In:\_\_\_\_\_. **Espaços de esperança**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

MENDONÇA, F. Geografia socioambiental. **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 139-158, 1. sem. 2001.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

ROSS, J. L. S. Geografia e as transformações da natureza: relação sociedade-natureza. In: LEMOS, A. I. G. de; GALVANI, E. (org.). **Geografia, tradição e perspectivas**: interdisciplinaridade, meio ambiente e representações. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

VITTE, A. C. A ciência geográfica, a estética e a (re) construção metafísica da superfície da terra. In: OLIVEIRA, M. P. de. (org.). **O Brasil, a América Latina e o mundo**: espacialidades contemporâneas (I). Rio de Janeiro: Lamparina: Anpege: Faperj, 2008.



# 8

---

## MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA: base para a formação de espaços seletivos no campo

---

Marlene Ribeiro Souza Felício

---

### Introdução

O presente texto busca discutir, a partir de um arcabouço teórico, as políticas públicas e a modernização da agricultura, analisando, empiricamente, as repercussões de tais políticas no território do Sertão do São Francisco-BA (FIGURA 1). Para o desenvolvimento do artigo foi necessário recorrer ao conceito de território, a fim de entender o processo de transformação socioespacial e ambiental no Sertão do São Francisco, enfatizando a área sob influência da irrigação.

A modernização da agricultura como processo instalado em diferentes regiões do território brasileiro caracteriza-se pela intensa penetração do capitalismo no campo e, conseqüentemente, pela materialização da industrialização da agricultura. Seu marco histórico se deu a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, e no Brasil esse fenômeno se processou com forte atuação do Estado, mas com uma face perversa, incompleta e excludente. Dentro dessa lógica capitalista, o espaço agrário nordestino, dadas suas características naturais, foi inserido

no processo modernizador com a introdução da chamada agricultura irrigada, que teve seu desenvolvimento em função da forte atuação estatal ao longo do vale do São Francisco, com uma política direcionada para algumas áreas prioritárias, dentre as quais está a região do Submédio São Francisco, polarizada pelos centros urbanos de Juazeiro, na Bahia, e Petrolina, em Pernambuco.

Nessa região, a agricultura irrigada tem se apresentado como uma atividade econômica viável e relevante, dadas as características geoambientais, o que jamais seria possível pelo sistema convencional (sequeiro). Devido a essa atividade, a região foi inserida no circuito comercial internacional, destacando-se entre as regiões nordestinas que passaram, recentemente, por um processo de modernização; constituindo, então, um “polo de desenvolvimento”, como é apresentado no discurso estatal. Mas esse crescimento econômico, via modernização da agricultura, não se deu de forma equitativa e homogênea no espaço em questão, havendo repercussões socioterritoriais e ambientais perversas e com alto custo para o conjunto de toda a sociedade, sobretudo pelas alterações decorrentes do uso intensivo dos insumos, que fazem parte dos itens que compõem o pacote tecnológico para o setor agrícola.

Vale ressaltar, que ao longo desse texto, em alguns momentos há referência à categoria pequeno irrigante ou colono, como são tradicionalmente chamados os pequenos produtores; mas trata-se de agricultores familiares que foram selecionados e contemplados com pequenos lotes de terra, que variam de 4 a 15 hectares. Contudo, no projeto inicial elaborado pela instituição gestora (Codevasf) foi dimensionado o uso parcial da propriedade para irrigação; outra parte foi destinada para reserva de vegetação nativa.

FIGURA 1 – Territórios de Identidade baianos, destacando o Sertão do São Francisco



Fonte: SEI, 2012.

Legenda:  Territórios de Identidade da Bahia  Território de Identidade do Sertão do São Francisco  
 Estados Adjacentes

Nota: Adaptação do autor.

Assim, em relação à categoria colonos, aqui são considerados aqueles que se caracterizam por explorar pequenas áreas irrigadas, e que utilizam na organização da produção agrícola, o trabalho baseado na unidade familiar, e residem nas agrovilas dos perímetros irrigados, podendo ou não estar integrados ao mercado. Quando acontece essa integração, a mesma se dá pelo processo de associativismo.

Ao longo do texto realiza-se uma discussão que visa à busca de respostas para as transformações do espaço geográfico em questão, debruçando-se na compreensão de complexidade da apropriação, uso e domínio dos recursos do mesmo. Todavia, mesmo enveredando por dimensões diversas do ramo científico, jamais foi perdida de vista a imposição da análise geográfica sustentada na tríade: território, políticas públicas e modernização da agricultura.

## **Modernização da agricultura brasileira e o uso da irrigação**

Atualmente é comum referir-se à modernização da agricultura como sinônimo de sementes selecionadas, fertilizantes, defensivos agrícolas, informações técnicas, entre outros. Sabe-se que todos esses componentes são parte integrante do processo de modernização que são agregados aos avanços das relações de produção, que têm um peso significativo no circuito modernizante da agricultura, embora existam, no meio acadêmico/científico, autores que consideram a modernização sob o ângulo das transformações técnicas, ou seja, aquelas relacionadas ao uso intensivo de máquinas, técnicas e insumos químicos, que resultam no aumento, em curto prazo, dos rendimentos da produção.

Por outro lado, há estudiosos que consideram a modernização como transformação de todo o processo produtivo, desde as modificações técnicas, mecânicas, informacionais e até avanço das relações sociais que venham superar as estruturas tradicionais de produção. O correto é que a modernização da agricultura teve sua gênese no seio das transformações que o capitalismo provocou no campo, e que tenderam a aumentar a utilização de insumos, equipamentos, maior utilização de trabalho assalariado e uso intensivo do solo. Nessas condições, a estratégia do capital é controlar e subordinar intensivamente a produção agropecuária e a reprodução ampliada do capital. O paradigma modernizador tem em sua essência uma carga ideológica composta por aspectos altamente favoráveis à expansão do processo. A esse respeito, Almeida relaciona a modernização com:

a) a noção de crescimento (ou de fim da estagnação e do atraso), ou seja, a ideia de desenvolvimento econômico e político; b) a noção de abertura (ou do fim da autonomia) técnica, econômica e cultural, com o consequente aumento da heteronomia; c) a noção de especialização (ou o fim da polivalência), associado ao triplo movimento de especialização da produção, da dependência à montante e à jusante da produção agrícola e a interrelação com a sociedade global; e d) o aparecimento de um tipo de agricultor individualista, competitivo e questionando a concepção orgânica de vida social da mentalidade tradicional (1997, p. 39).

A transformação capitalista no campo via modernização da agricultura, em geral, busca a elevação da produtividade do trabalho e a maximização dos rendimentos (físicos e monetários), demandando insumos da indústria para a agricultura que já estão subordinados à sua lógica.

Assim, dentro do quadro da modernização processada no meio rural, segue uma tendência a beneficiar, no setor agropecuário, apenas certos produtos e certas categorias de produtores, abrindo com isso mercado de consumo para as indústrias de sementes e insumos, estabelecendo um novo uso agrícola do território no período técnico-científico-informacional (SANTOS; SILVEIRA, 2005).

Com as inovações tecnológicas e organizacionais e a disponibilidade de modernos equipamentos, a agricultura passa a ter certa independência das condições ambientais, e a responder, com mais eficiência, às demandas do mercado. Então, dentro dessa lógica capitalista de subordinação cada vez maior da agricultura à indústria, emergem também as contradições inerentes a esse processo. Para Oliveira (1994, p. 13):

A industrialização da agricultura revela assim que o capitalismo está contraditoriamente unificando o que ele separou no início do seu desenvolvimento: indústria e agricultura. Esta unificação está sendo possível porque o capitalista tornou-se também proprietário das terras, latifundiário, portanto. Isto se deu igualmente também porque o capital desenvolveu liames de sujeição que funcionam como peias, como amarras ao campesinato, fazendo com que ele produza, às vezes, exclusivamente para a indústria.

As mudanças técnicas e a mecanização da agricultura têm seu lado perverso, excludente e conservador, pois a subordinação da mesma à indústria provoca uma elevação dos preços das terras agrícolas, o que favorece a concentração das terras e, conseqüentemente, intensifica o êxodo rural. Como afirma Paulino (2006, p. 62):

As mudanças técnicas na agricultura explicaram e deram novos contornos ao problema da concentração fundiária no país, pois antes era uma forma de baratear o custo da atividade, com a entrada das máquinas isso deixou de ser oportuno, daí o esvaziamento do campo. À maioria dos expulsos restou possibilidades de trabalhos precários, ou a organização em busca da reconquista da terra.

As conseqüências perversas da modernização não ocorrem apenas na esfera social, apresentando também repercussões na dimensão espacial e econômica pela forma excludente e parcial de se territorializar o meio rural. Esse caráter excludente da modernização está relacionado às disparidades regionais, isto é, não atinge todas as regiões da mesma forma; pode ser percebido, por exemplo, ao se comparar a quantidade de tratores existentes em São Paulo e nos demais estados brasileiros. Quanto ao caráter parcial da modernização, essa diz respeito ao não atendimento a todas as fases dos ciclos produtivos dos produtos agrícolas (SILVA, 1999).

Percebe-se, dessa maneira, que a modernização não se processa com uniformidade no tempo e no espaço, e nem para todas as culturas agrícolas e categorias de produtores. De acordo com Delgado:

Todo esse processo de modernização se realiza com intensa diferenciação e mesmo exclusão de grupos sociais e regiões econômicas. Não é, portanto, um processo que homogeneiza o espaço econômico e tampouco o espectro social e tecnológico da agricultura brasileira. Ao contrário, deve-se ressaltar a concentração espacial do projeto modernizante, abrangendo basicamente os estados do Centro-sul brasileiro<sup>1</sup> (SP, MG, RJ, GO, PR, SC e RS). Por seu turno, ocorre paralelamente um movimento de concentração de produção, abrangendo um número relativamente pequeno de estabelecimentos (entre 10 e 20% dos estabelecimentos rurais, conforme o indicador de modernização que se tome), que respondem por parcelas crescentes da produção. As demais regiões do país e os milhões de estabelecimentos não incorporados ao processo de modernização cumprem, nessa estratégia de organização da produção, papéis periféricos na agricultura brasileira [...] (1985, p. 42).

Dentro dessa estratégia insere-se o Nordeste brasileiro, que tem sua atividade primária rotulada de agricultura atrasada e tradicional, bem como as áreas de fronteiras agrícolas que apresentam um cenário produtivo heterogêneo e uma estrutura fundiária de domínio do latifúndio.

.....  
1 O geógrafo Pedro Geiger propôs, em 1969, a regionalização do Brasil em três complexos geoeconômicos: Amazônia, Nordeste e Centro-sul.

A modernização da agricultura teve seu marco no final da Segunda Guerra Mundial, com o declínio do processo de colonização e como estratégia de aumento da produção agrícola mundial, os países capitalistas desenvolvidos introduziram, nos países subdesenvolvidos, um pacote tecnológico que continha os elementos da modernização: novas técnicas de cultivo, sementes, fertilizantes, defensivos agrícolas e sementes selecionadas, pacote esse que foi rotulado de Revolução Verde, sendo concebido nos Estados Unidos com o objetivo de combater a fome e a miséria nos países pobres.

Por outro lado, muitas dessas tecnologias, como é o caso das sementes, foram desenvolvidas em ambientes onde as condições naturais eram bem diferentes daquelas para onde se destinavam, que na sua grande maioria foram os países de região tropical. Com isso, os adquirentes não alcançavam o desempenho e o objetivo que desejavam. A saída para o problema era a utilização de insumos (adubos, fertilizantes e defensivos e até alguns sementes) importados dos países que haviam fornecido os produtos agrícolas, elevando, com isso, a dependência dos países “subdesenvolvidos” em relação aos desenvolvidos. A esse respeito, Delgado escreve que:

Perseguiu-se na política agrícola a concepção de planejamento induzido dos mercados de produtos rurais mediante a desoneração dos riscos estruturais do processo produtivo privado (riscos de produção e de preços). Estimulou-se a adoção de pacotes tecnológicos da Revolução Verde, então considerados sinônimos

de modernidade, e incentivou-se um enorme aprofundamento das relações de crédito na agricultura mediante a adoção desses com volumosas subvenções financeiras (2001, p. 165, grifo do autor).

Assim, considera-se que a Revolução Verde ampliou, nos países mais pobres, o hiato socioeconômico entre o grande e o pequeno produtor. Esse pequeno produtor aqui considerado é aquele excluído do acesso ao “pacote tecnológico” e da forte competição de mercado diante desses novos parâmetros de produtividade oferecidos pelo paradigma agropecuário vigente. Essas novas condições mercadológicas declinaram os preços dos produtos agrícolas a valores fora da realidade dos pequenos agricultores, o que contribuiu para o abandono ou a venda da pequena propriedade, que, na maioria das vezes, é adquirida/incorporada pela grande propriedade. Isso contribuiu para a manutenção de uma estrutura agrária concentradora existente nos países em desenvolvimento, e o Brasil, sendo parte dessa realidade, mantém características desse modelo até os dias atuais.

O Brasil contou com um grande protagonista na disseminação do processo de modernização da agricultura – o Estado. Sua ação se daria através de políticas públicas, programas de incentivos fiscais, infraestrutura, e viabilização de crédito, que foi peça chave no desenvolvimento desse processo. Foi através do Sistema Nacional de Crédito Rural (SNCR), a partir de meados dos anos 1960, até o final dos anos 1970, que ocorreu o dinamismo do processo de modernização (DELGADO, 1985). Esse período promoveu, no desenvolvimento econômico brasileiro, a constituição

dos Complexos Agroindustriais do Brasil (CAIs), que para alguns autores foi a aceleração do processo de industrialização do campo, o que ampliou a dependência da agricultura com relação à indústria. Nesse sentido, Guimarães (1979, p. 114) acrescenta: “à medida que se industrializava, a agricultura passava de um nível inferior a um nível superior de desempenho, mas isso também significava uma perda progressiva de sua autonomia e de sua capacidade de decisão”. E ressalta ainda o autor que o principal efeito do CAI foi a eliminação da livre concorrência, contribuindo para a dominação monopolista da indústria no mercado. A esse respeito, Delgado acredita que:

Essa agricultura que se moderniza sob o influxo dos incentivos do Estado e induzida tecnologicamente pela indústria, transforma profundamente sua base técnica de meios de produção. Esse processo significa também que em certa medida a reprodução ampliada do capital no setor agrícola torna-se crescentemente integrada em termos de relações interindustriais para trás e para frente. [...] (1985, p. 35).

Contudo, no início da década de 1970, percebe-se uma intervenção maior do Estado no setor rural brasileiro, direcionando os rumos da produção e viabilizando o cenário favorável, principalmente no que diz respeito à fiscalização, determinação de preços, estocagem, comercialização, infraestrutura, entre outros. Nesse contexto, procurou o Estado, com seu projeto modernizador, integrar a agricultura à indústria através dos CAIs, direcionar o setor agropecuário para o desenvolvimento econômico do Brasil e agregar forças

e interesses ao processo de modernização da agricultura, como destaca Delgado (1985, p. 41):

O surgimento e consolidação do Complexo Agroindustrial articulam novos interesses sociais comprometidos com o processo de modernização. Conforma-se um novo bloco de interesses rurais em que sobressai a participação do grande capital industrial, do Estado e dos grandes e médios proprietários rurais. A soldagem desse pacto modernizador é feita pela política econômica, com primazia dos aparatos financeiros do Estado.

Observa-se que mesmo com toda essa aliança de interesses para avançar no processo de modernização, tal processo se materializa espacialmente de forma concentrada, com forte exclusão no espectro social. Sobre essa questão, afirma Graziano Neto (1985, p. 25):

[...] a chamada modernização da agricultura não é outra coisa, para ser correto, que o processo de transformação capitalista da agricultura, que vem vinculando as transformações gerais da economia brasileira recente.

A modernização da agricultura foi um processo que teve, no Estado, o seu protagonista. Essa ação se operou através de políticas públicas de incentivos governamentais, como o crédito rural, e da criação de institutos de pesquisa e de assistência técnica, como meio de difundir e utilizar as técnicas, equipamentos e insumos modernos. Martine e Garcia (1987, p. 22) observam que

o principal instrumento que viabilizou o novo modelo agrícola, calcado na tecnificação e utilização maciça de insumos industriais, no aumento das exportações de produtos agrícolas e que, conseqüentemente ocasionou a transformação da sociedade rural nos últimos anos, foi o crédito rural.

Além do crédito rural, outras políticas públicas foram criadas com subsídios para as atividades rurais, de forma indireta, com a participação dos estados da federação, viabilizando a concessão de incentivos fiscais que diferenciavam as margens de lucro dos envolvidos na agricultura.

Somadas a essas ações de incentivo do Estado através das políticas públicas destinadas ao setor agrícola, houve o incremento da infraestrutura geral (estradas, portos, eletrificação, comunicação etc.), potencializando vantagens para o capital.

Associado à gama de incentivos e investimentos do Estado para formar o cenário ideal para o desenvolvimento capitalista, são criados programas para favorecer certas regiões e atividades que, em sua essência, foram concentradoras e excludentes, como o Programa de Desenvolvimento dos Cerrados (Polocentro), o Programa de Desenvolvimento das Atividades Agropecuárias e Agrominerais da Amazônia (Poloamazônia), que resultaram no aumento assustador do desmatamento das regiões; o Programa de Desenvolvimento Integrado do Nordeste (Polonordeste), com o objetivo de aproveitamento integrado dos vales úmidos, serras e zona semiárida, com incentivos à irrigação. Desse último programa citado, derivou o Programa de Irrigação do Nordeste (Proine).

Com esses programas no Nordeste do Brasil, esperava-se resolver as condições sociais dos agricultores e a baixa produtividade agrícola da região. Mas esses objetivos não foram alcançados, muito pelo contrário, o quadro social foi agravado, como declara Delgado (1985, p. 109):

As avaliações internas do POLONORDESTE apontam para sistemáticos desvios de seus objetivos sociais em razão, principalmente, da timidez das ações de reestruturação agrária efetuadas, enquanto as ações infraestruturais promoveram intensa valorização de terras nas áreas, programadas, dificultando ainda mais o acesso dos pequenos produtores à terra.

Percebe-se que todo o aparato e os programas para modernizar o meio rural, através das ações do Estado, nada mais foram que políticas e ações alternativas para manutenção da estrutura e do quadro fundiário vigente, pois só favoreceria a grande propriedade, ou seja, buscaram a monofuncionalidade do uso da terra e da infraestrutura, desfavorecendo, assim, o uso plural do território (SANTOS; SILVEIRA, 2005). Isso mostra o caráter seletivo, excludente e conservador da modernização respaldada pelo Estado, que contribuiria para a formação de um cenário rural de disparidades socioeconômicas, canalizado pelo processo dialético do desenvolvimento das forças capitalistas do campo.

No espaço rural nordestino é visível essa “modernização em manchas”, onde se desenvolveram as áreas descontínuas e especializadas (frutas, legumes industrializáveis, soja e laranja), cuja expansão é limitada

pela posição subordinada da produção local aos circuitos espaciais de comercialização e industrialização (FERNANDES et al., apud SANTOS; SILVEIRA, 2005). Tem-se, como exemplo, o polo Juazeiro/Petrolina, que se encontra inserido na economia internacional e no seu entorno grandes áreas improdutivas, fora donexo comercial e com um tecido social assolado por miséria, tanto no meio urbano quanto no meio rural. A esse respeito, escreve Cardoso:

O processo de modernização da agricultura brasileira, conduzido de perto pelo Estado, a partir de fins da década de 60, fez-se sob uma clara conciliação de interesses entre o setor agrário (grandes e médios produtores) e o industrial nacional e internacional. Esse pacto modernizante garantiu uma intensa, mesmo que parcial, modernização na estrutura produtiva e social no campo e com uma aproximação sistêmica da agricultura com a indústria, viabilizando, a um só tempo, a internalização do setor produtor de máquinas e equipamentos e a consolidação de indústrias de processamento, a jusante, sem, contudo, atacar frontalmente interesses de setores mais arcaicos ligados ao agronegócio. Sob a vigência desse pacto, a dinâmica rural foi condicionada, em linhas gerais, pela relação Estado-Agricultura, à medida que, mediante políticas seletivas de indução à modernização, o Estado transformou e redefiniu as relações sociais de produção no meio rural brasileiro, garantindo a emergência

de segmentos modernos atrelados à indústria e delimitando, por exclusão e como resultante do impacto modernizante, segmentos marginalizados (1998, p. 7).

Assim, diante desse paradigma modernizador que se processa na agricultura brasileira, e regional, percebe-se uma nova forma de produzir e de organizar a produção. Como observam Santos e Silveira (2005, p. 118):

Inovações técnicas e organizacionais na agricultura concorrem para criar um novo uso do tempo e um novo uso da terra. O aproveitamento de momentos vagos no calendário agrícola ou encurtamento dos ciclos vegetais, a velocidade da circulação de produtos e de informações, a disponibilidade de crédito e a preeminência dada à exportação constituem, certamente, dados que vão permitir reinventar a natureza, modificando solos, criando sementes e até buscando, embora pontualmente, impor leis ao clima. Eis o novo uso agrícola do território no período técnico-científico-informacional.

O que se percebe, de todo esse quadro no território do Sertão do São Francisco-BA, é uma forte semelhança com o que acontece em escala nacional, onde se observa que não houve um verdadeiro processo de modernização nos territórios agrícolas de forma homogênea, e sim espaços estratégicos dotados de inovações científicas, tecnológicas, informacionais e políticas de incentivo à produção, denominados de “espaços

luminosos” (SANTOS; SILVEIRA, 2005, p. 264). Esses espaços, pelas suas características privilegiadas, tendem a atrair maior investimento produtivo com capital e todo o aparato organizacional que essas atividades produtivas têm em sua gênese. Pela densidade de funções produtivas que esses “espaços luminosos” concentram, as decisões estariam centralizadas e os mesmos passariam a exercer a função de “espaços que mandam” (SANTOS; SILVEIRA, 2005, p. 264).

No contraponto da situação estariam as demais áreas que estão fora do processo de inovação, que são os “espaços opacos” (SANTOS; SILVEIRA, 2005, p. 264), dos quais faz parte a grande maioria dos lugares, que se caracteriza pela sua baixa densidade técnica, científica e informacional e com baixíssima capacidade de atração de capital produtivo. Esses “espaços opacos” se configuram como os “espaços que obedecem” (SANTOS; SILVEIRA, 2005, p. 264). Esse obedecer se insere na lógica capitalista de produção das decisões dos “espaços luminosos” que “mandam”, por terem maior adensamento tecnológico e um ritmo de atividade produtiva superior.

Assim, dentro dessa linha de pensamento, as áreas de fruticultura irrigadas do território do Sertão do São Francisco se caracterizariam como os “espaços luminosos”, como também as demais áreas de produção de laranja, soja, café, cacau, silvicultura, entre outras. E as demais áreas do além-território irrigado, onde desenvolvem uma agricultura de sequeiro ou mesmo de vazante dentro de um modelo tradicional de produção, configuram-se como “espaços opacos”.

## As faces da modernização da agricultura no Nordeste

As transformações que ocorreram na base econômica das atividades primárias do Brasil em decorrência da modernização foram intensas, embora não tenham repercutido homogeneamente em todas as regiões do país. Isso é atribuído a inúmeros fatores, dentre eles a ação do Estado como precursor dos interesses capitalistas, o subordinando a sociedade à sua lógica. Como esclarece Delgado (2001, p. 165),

O caráter heterogêneo da agricultura brasileira – do ponto de vista técnico, social e regional – foi preservado e até mesmo aprofundado nesse processo de modernização. Em certo sentido, pode-se visualizar nele um pacto agrário modernizante e conservador, que, em simultâneo à integração técnica da indústria com a agricultura, trouxe ainda para o seu abrigo as oligarquias rurais ligadas à grande propriedade territorial e ao capital comercial. Regionalmente identificado com segmentos produtivos organizados a partir de 1930 nos institutos federais de fomento e defesa setoriais, ou reassimilado em programas e projetos especiais, o latifúndio obteve inúmeras linhas de apoio, além de defesa na nova estrutura fiscal e financeira do setor rural.

A maior expressividade da modernização ou penetração do capitalismo no campo se deu no Centro-Sul, com destaque para São Paulo, algumas áreas do Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul e Goiás, onde intensificaram o avanço técnico e lapidaram as relações

de produção arcaica. Já o mesmo não aconteceu com o Nordeste, pois nessa região o processo de modernização foi tímido e se restringiu a determinadas áreas onde a renda fundiária já era adquirida de forma autoritária através da acumulação primitiva, como o litoral, zona da mata (cana-de-açúcar e cacau) e alguns vales úmidos (pequena irrigação), em que as relações de produção em quase nada se alteraram (CARVALHO, 1988).

Nessas condições, observa-se que esse rápido processo de modernização ocorreu de forma incompleta e contribuiu para a manutenção da estrutura fundiária existente (baseada na grande propriedade), o aumento das disparidades sociais, econômicas, estruturais das regiões brasileiras. Assim, observa-se que:

A modernização não se deu, entretanto, de forma homogênea ao longo do território nacional, ocorrendo, porém, em algumas regiões, de forma a aperfeiçoar o caráter capitalista das relações de produção prevalecentes nas grandes empresas e a aumentar o grau de capitalização de pequenas unidades de produção, vinculadas pelo mercado às primeiras, tanto em função da produção de mercadorias como de sua realização. Onde não foi possível alterar as relações de produção, quer em decorrência do caráter extremamente conservador das classes dominantes, quer da própria mediação do estado, a quem não interessava uma mudança de estrutura, mantiveram-se baixos os níveis de produtividade e, crescentemente, marginalizados os trabalhadores rurais (CARVALHO, 1988, p. 20-21).

Percebe-se que o processo de modernização do espaço nordestino foi secundarizado, mas integrante, dentro da lógica do modelo nacional de acumulação, diferenciado apenas em algumas ações e políticas frente às peculiaridades e problemáticas de cada região brasileira.

Assim, dentro das ações do Estado que visavam à modernização da agricultura nordestina estão alguns programas, como a criação e reestruturação de algumas instituições oficiais, como SUDENE, CODEVASF, BNB e DNOCS, as quais foram suportes muito relevantes do aparelho estatal no desencadeamento do projeto modernizador. Dentre os programas, dois foram destaques nas ações do Estado, no Nordeste, como:

1 - Programa de Desenvolvimento das Áreas Integradas do Nordeste (Polonordeste), implantado no ano de 1974, com o objetivo de recuperar áreas e regiões deprimidas e integrar a economia dentro do modismo da época de “Integração Nacional”.

O Polonordeste teve a finalidade de atuar em três vertentes: Projetos de Desenvolvimento Rural Integrado (PDRI); Projetos de Colonização e Projetos de Irrigação. Contudo, suas ações se concentraram apenas no primeiro. Isso porque o programa tinha como entidade financiadora o Banco Mundial:

[...] o Banco Mundial apresenta o desenvolvimento rural como fórmula para duplicar a produção anual dos pequenos agricultores em um período de 15 anos. Com esse objetivo a estratégia que se propõe era clara: transformar os pequenos agricultores, que até então apareciam como

grupo social sujeito à desapareição, absorvido pela economia urbana – industrial, em pequenos empresários, treinando-os nas técnicas mercantis do máximo lucro e da concorrência (MONTENEGRO GOMEZ, 2006, p. 4).

Nesse sentido, essas benevolências do Bird nada mais foram que levar a modernização aos pequenos proprietários, que haviam sido excluídos do processo na sua fase embrionária devido às condições com que o mercado se apresentava para essa categoria.

2 - Programa Especial de Apoio ao Desenvolvimento da Região Semi-Árida do Nordeste (Projeto Sertanejo) (1976), que tinha como proposta tratar o problema da seca fortalecendo e consolidando as propriedades de médio porte (superiores a 500 hectares) e, dentro do possível, os pequenos proprietários. Nesse sentido, o pano de fundo do programa de reestruturação fundiária da região, ponto chave para a transformação da realidade regional, ficou no plano das intenções, e o quadro de miséria da população sertaneja não apresentou nenhuma mudança substancial.

Os dois projetos de maior evidência do Estado para transformação do espaço rural do Nordeste em pouco ou quase nada mudaram a realidade socioeconômica da grande maioria da população, pois não passaram de programas compensatórios e transitórios, e assim, contribuíram mais para a territorialização do capital monopolista no campo. A verdadeira transformação do Nordeste se processaria com medidas estruturantes no cenário fundiário da região, que desde tempos coloniais está sustentada na

grande propriedade, sustentação essa que direcionou todo o processo de modernização da agricultura na região em questão. Na avaliação de Andrade (1993, p .42):

Todos estes projetos, na prática, contrariam as aspirações por uma Reforma Agrária, uma vez que procuravam modernizar e consolidar a estrutura fundiária existente, embora no discurso se apresentasse como de orientação reformista. O fracasso destes projetos levaria à reformulação dos mesmos e ao lançamento do grande PROJETO NORDESTE (1980) que deveria receber abundantes recursos do BIRD.

Nessas condições, percebe-se que a fragilidade das ações do Estado estava na insistência em manter inalterada a estrutura fundiária, produtiva e de poder vigente na região.

## **Agricultura irrigada: a realidade da modernização do Nordeste**

No âmbito do processo de modernização da agricultura do Nordeste, a irrigação foi a ação mais concreta e duradoura promovida pelo Estado, desencadeada desde os anos 1960, e com sua maior alavancagem em meados dos anos 1970. Para o desenvolvimento da agricultura irrigada, o “braço conservador” do Estado se fez presente através de alguns programas que foram implantados com o objetivo de aumentar as áreas irrigáveis do país, e particularmente a região Nordeste,

diante das suas características geoambientais. Dentre eles merecem destaque o Provárzeas, o Proni e o Proine:

Programa Nacional para Aproveitamento Racional das Várzeas (Provárzeas): implantado em 1975, com o objetivo de irrigar permanentemente o arroz. Foi um programa pequeno e direcionado para as propriedades de até 40 hectares.

Programa Nacional de Irrigação (Proni): foi implantado em 1986, com o objetivo de desenvolver a irrigação em todo o país, exceto no Nordeste brasileiro, que já havia sido contemplado com um programa próprio – o Prone.

Programa Nacional de Irrigação do Nordeste (Proine): também implantado em 1986, com a proposta de desenvolver o potencial irrigável nordestino e de produção agrícola, bem como de inserir sua economia em nível internacional, com o foco na zona semiárida, onde as relações de produção tradicionais são marcantes.

De acordo com Souza,

embora tenham sido de grande importância em nível de política irrigacionista para o país, particularmente o Nordeste, em decorrência das instabilidades pluviométricas, esses programas tiveram pouca expressividade na expansão espacial da irrigação, dentro do que se propunha nas metas (2001, p. 29).

Assim, mesmo diante da pouca expressividade desses programas para o real desenvolvimento, há de se reconhecer que as áreas que foram eleitas para implantação dos perímetros irrigados, fruto dessas políticas, passaram por um intenso processo de reorganização dos espaços a partir dos programas, via

modernização da agricultura, principalmente onde ocorreu a territorialização das obras públicas.

Por outro lado, como o processo de territorialização é dialético, conseqüentemente ocorreu a desterritorialização dos agentes sociais e de suas antigas relações tradicionais de produção. Sendo assim, só restou a essa população migrar para a periferia dos centros urbanos da própria região e de outros estados brasileiros.

Nessas condições, é de se reconhecer que um programa público deve ser direcionado para atender às demandas sociais, e não para aumentá-las, canalizando o seu alvo para os grandes produtores, que, em sua essência, são empresários do setor agrícola e agroindustrial pertencentes a grupos econômicos de outras regiões, que ali só extraem renda, e grande parte desta renda é drenada para outros estados e/ou países, onde essas empresas costumam manter a administração geral. Dessa forma, esse processo em pouco contribui para a transformação da vida da população local.

A esse respeito, Pinto e Fonseca (1989, p. 35) salientam:

[...] se deseja dar um cunho social à política de irrigação do Nordeste, não basta criar as condições produtivas necessárias à instalação de uma agricultura moderna na região semiárida. É preciso ampliar o horizonte de intervenção do estado, incorporando as demandas sociais das populações atingidas. Para começar, não agir apenas nas áreas a serem arrendadas, mas em toda a região a ser influenciada pelos projetos, e não apenas no setor rural, mas também na saúde, na educação,

etc. Em outras palavras, transformar a política de irrigação numa política de desenvolvimento de algumas regiões do semi-árido nordestino.

Nessas condições, a execução, a gestão e o monitoramento das políticas públicas irrigacionistas no Nordeste são realizadas através de duas instituições federais:

1 - Companhia Desenvolvimento do Vale do São Francisco (Codevasf): a sua área de atuação são as bacias hidrográficas do São Francisco e do Parnaíba, sendo que a incorporação dessa última bacia na abrangência institucional foi muito recente, e a atuação da Codevasf é insignificante. A Codevasf tem sua estrutura administrativa descentralizada, com sede em Brasília e várias Superintendências Regionais (SR), localizadas em cidades dos vales ou próximas às áreas prioritárias de atuação da mesma. Na cidade de Juazeiro localiza-se a 6ª SR, onde estão situados quatro perímetros, os quais são objetos de análise desse trabalho.

2 - Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (Dnocs): tem sua área de atuação em toda a zona semiárida ou no conhecido “polígono das secas”, com exceção do vale do São Francisco, que está a cargo da Codevasf. O DNOCS está estruturado administrativamente com uma sede localizada em Fortaleza, Ceará, quatro Diretorias Regionais (DR), cinco Distritos de Engenharia Rural (Derur), localizados nos estados nordestinos; atuando na zona semiárida nordestina (incluindo também a região norte de Minas Gerais).

O modelo de interferência fundiária é baseado na colonização através de cooperativas. Cabe registrar, sobre essa instituição federal, que se encontra sem expressividade na Bahia, sem implantação de novos projetos e/ou programas de irrigação de sua responsabilidade desde os anos 1990 (quando funcionou através de Medida Provisória). Contudo, a sua existência foi e continua sendo comprometida pela falta de sentido da missão institucional para a qual foi criada, e que pode ser absorvida por outras instituições da mesma esfera.

Na Bahia, o Dnocs concentra suas ações em três áreas que integram as diferentes bacias hidrográficas: Vaza-Barris, Jacurici e Rio de Contas. Em cada bacia há apenas um projeto de irrigação implantado, desde o início dos anos 1980, que apresenta sérios problemas, de toda ordem: produção, infraestrutura, social, comercial, e o mais preocupante, o ambiental.

Em nível da esfera estadual, a Bahia desenvolve suas ações e políticas irrigacionistas através da Secretaria da Agricultura, Irrigação e Reforma Agrária (Seagri). As ações e políticas de irrigação, no estado, são tímidas e isoladas do contexto geral de um projeto estruturante de desenvolvimento para o meio rural baiano.

Assim, dentro do contexto de intervenção estatal, em suas diferentes escalas (federal e estadual), para o desenvolvimento da agricultura irrigada, esta tem apenas fornecido água, através de algumas obras de infraestrutura, favorecendo a territorialização e expansão do capitalismo no campo, através de empresas beneficiadas com terras em projetos públicos. A esse respeito, afirma Cavalcante, apud Silva (2002, p. 200):

O discurso e a política desenvolvimentista para o Nordeste acabaram

servindo de base para a concretização dos interesses expansionistas do capital e concretizando-se em grandes projetos de irrigação, agroindustriais e industriais. As consequências desses projetos, justificados quase todos pela panaceia da construção no Nordeste moderno, foram: o agravamento das desigualdades sociais, o êxodo rural e consequente inchaço das cidades que serviram de polo de atração tanto para as populações expulsas do campo como para as que foram atraídas pelos novos investimentos e promessas de emprego, bem como pelo aumento dos bolsões de miséria e a consolidação das formas tradicionais de relações de poder, além da destruição do potencial produtivo dos solos e da água.

É sabido que um projeto de irrigação pública requer, além da água, principal insumo dessa atividade, reestruturação fundiária, acompanhamento e manutenção infraestrutural, assistência técnica, extensão rural, capacitação técnica e empreendedora, critérios de seleção justa e isenta de favoritismo político.

## **Cenário socioprodutivo dos territórios irrigados no Submédio do São Francisco**

É indiscutível o papel da irrigação no crescimento econômico da região do Submédio São Francisco, particularmente no polo Juazeiro-Petrolina, áreas prioritárias para o investimento público nessa atividade. A irrigação teve um desenvolvimento intenso e

estendeu seus impactos para os setores não agrícolas, também criando relação de influência e subordinação entre os setores agrícolas e não agrícolas. Sobre essa questão, declara Galvão:

O desenvolvimento agrícola transforma mais facilmente a cidade em um pólo dinâmico de crescimento e desenvolvimento do centro urbano que, por sua vez, passa a contribuir decisivamente para viabilizar a expansão da escala da atividade agrícola e dos seus desdobramentos. Cria-se assim, quase que um processo simbiótico de influência, mediante o qual, o desenvolvimento do centro urbano é induzido pela agricultura e em que esta passa a depender cada vez mais desse centro, expandido para manter o seu próprio crescimento (1990, p. 524).

Dessa forma, o exemplo concreto desse processo de interdependência, na escala regional, entre irrigação e desenvolvimento urbano (sendo mais prudente falar em crescimento urbano) é a conurbação das cidades de Juazeiro e Petrolina. Perroux, *apud* Andrade (1997, p. 60), tem uma visão contrária à ideia do autor citado anteriormente, quando afirma que

as cidades ‘drenam’ o espaço agrário muito mais que ‘irrigam’, ao mesmo tempo em que acumulam os produtos da região, concentrando riqueza regional em prejuízo do capital camponês (grifos do autor).

Assim, no atual contexto da relação campo-cidade, a visão de menor vulnerabilidade e aceitabilidade teórica é a de complementação entre esses espaços. A territorialização da agricultura irrigada, ao longo do vale do São Francisco, se deu de forma intensiva e através de manchas. Atualmente, existem 23 perímetros distribuídos por todos os estados que o rio atravessa. Eles foram planejados e viabilizados pelo Estado por meio da Codevasf. Desses perímetros, seis estão localizados no Submédio São Francisco (Ver TABELA).

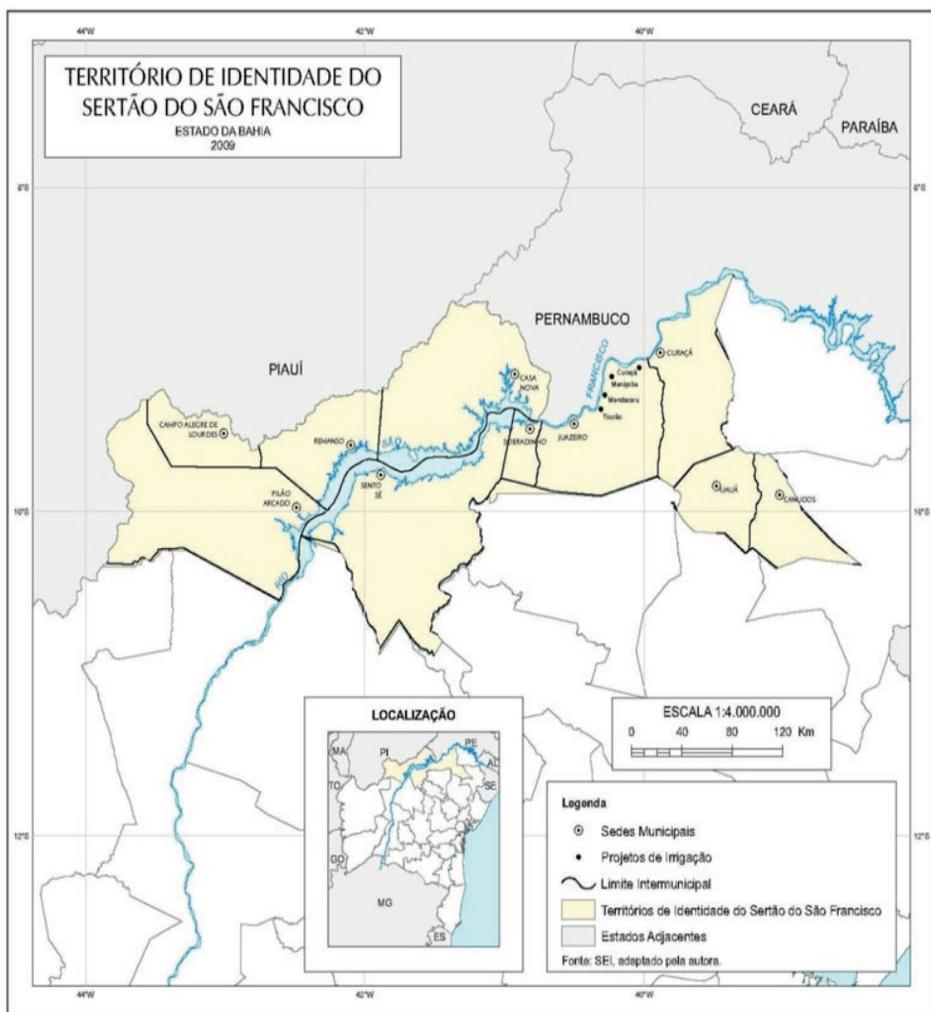
TABELA 1 - Perímetros de irrigação federal no Submédio São Francisco

Perímetros	Municípios	Data de início da operação	Superfície total (ha)
Bebedouro	Petrolina	1968	9.321
Mandacaru	Juazeiro	1968	823
Maniçoba	Juazeiro	1982	12.317
Curaçá	Juazeiro	1982	15.077
Tourão	Juazeiro	1984	11.024
Nilo Coelho	Petrolina	1984	40.763

FONTE: Codevasf - Divisão de Planejamento, 2010.

Dois desses perímetros estão localizados no lado pernambucano: Bebedouro (o mais antigo) e Nilo Coelho; e quatro estão no lado baiano: Curaçá, Maniçoba, Mandacaru e Tourão, todos localizados no município de Juazeiro, pertencentes ao território de identidade Sertão do São Francisco (FIGURA 2), divisão regional realizada pelo Estado para fins de planejamento do governo do estado da Bahia.

FIGURA 2 - Território Sertão do São Francisco, Bahia, e a localização dos perímetros de irrigação pesquisados



Fonte: SEI, 2005.

Nota: Adaptação do autor.

## Conclusão

A modernização da agricultura é um processo que foi disseminado, expandido e consolidado no espaço rural. Embora, no caso brasileiro, não tenha rompido com a perpetuação do modelo produtivista baseado sempre nos reclames do mercado externo, sem jamais atender às demandas sociais através das metas alcançadas de produção. Esse paradigma produtivo se expandiu e beneficiou a poucos, a custo da exclusão de parcela significativa da população quanto ao acesso aos resultados dessa produção.

No território brasileiro, a agricultura se modernizou de forma concentrada espacialmente, atingindo, de forma mais intensa, o Centro-Sul do país, embora parcialmente, pois não abarcou todos os produtos, e excludente, pois nem todos os produtores tiveram/têm acesso às técnicas, insumos, semoventes e informações tecnológicas. Isso acontece pelo alto custo que têm as transferências de inovações que se dão via modernização, o que trouxe transformações significativas do meio rural, tanto na dimensão produtiva, como na social.

Todo esse processo modernizador, que ocorreu no Brasil, contou com um grande agente, o Estado, através de suas políticas públicas para o meio rural, em nome do tão almejado desenvolvimento. O Estado criou projetos, programas, incentivos, implantou instituições (de pesquisa, de planejamento e de extensão rural) que contribuíram para disseminação das inovações e para agilizar o processo modernizador no campo, favorecendo, com isso, a penetração do capitalismo no campo, industrializando a agricultura e criando manchas de desenvolvimento no Nordeste brasileiro.

Na região, o processo modernizador penetrou mais tardiamente e de forma descontínua no meio rural, criando espaços seletivos. Mesmo assim, esses programas e projetos estatais de intervenção sempre foram ações isoladas do Estado para penetração da modernização nessa região, que nunca foi *locus* de um verdadeiro projeto estruturante de desenvolvimento rural, mas sim, cenário de políticas compensatórias, pontuais e transitórias.

No âmbito das políticas públicas para o meio rural no Nordeste, a irrigação se constitui como única realidade do processo de modernização, sendo introduzida na região nas áreas de vales, dentre elas a do vale do São Francisco, onde grandes projetos de irrigação pública foram implantados com o objetivo de inserir a economia da região nos mercados nacional e internacional.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural. **Revista de Economia Aplicada**, São Paulo, v.4, n.2, abr.-jun. 2000. Disponível em: < [http://www.abramovay.pro.br/artigos\\_cientificos/2000/O\\_capital\\_social.pdf](http://www.abramovay.pro.br/artigos_cientificos/2000/O_capital_social.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2009.

ALMEIDA, J. Da ideologia do progresso à ideia de desenvolvimento rural sustentável. In: ALMEIDA, J.; NAVARRO, Z. **Reconstruindo a agricultura**: ideias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável. Porto Alegre: UFRGS, 1997.

ANDRADE, M. C. de. **A terra e o homem no Nordeste**. São Paulo: Brasiliense, 1963.

\_\_\_\_\_. **O Nordeste e a questão regional**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

ANDRADE, M. C. de. **Espaço, polarização e desenvolvimento**: uma introdução à economia regional. São Paulo: Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_. Territorialidades, desterritorialidade, novas territorialidades: os limites do nacional e do poder local. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A.; SILVEIRA, M.L. (Orgs.). **Território**: globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec: Anpur, 1994.

BAHIA. Secretaria da Agricultura, Irrigação e Reforma Agrária (Seagri). **Bahia**: cenário de uma agricultura. Salvador: SPA: Seagri, 2001. (Série Estudos Agrícolas, 2.).

BAIARDI, A. **A moderna agricultura do Nordeste**. Salvador: CED: UFBA, 1992.

BAIARDI, A. As formas de agricultura familiar à luz dos imperativos de desenvolvimento sustentável e inserção no mercado internacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL, 37., 1999, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: SOBER, 1999, não paginado.

BECKER, B. K. Primeiras intervenções. In: NASCIMENTO, E. P. do; VIANNA, J. N. (org.). **Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BLOCK, D. **As frutas amargas do Velho Chico**: irrigação e desenvolvimento no vale do São Francisco. São Paulo: Livros da Terra, 1996.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional (MI) **Relatórios dos diagnósticos e planos de trabalho dos perímetros irrigados**. Brasília, DF: MI, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Integração Nacional (MI). **Projeto de integração do Rio São Francisco com bacias hidrográficas do Nordeste setentrional**: Relatório de Impacto Ambiental-RIMA. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <<http://www.mi.gov.br/saofrancisco/rima/download.asp>>. Acesso em: 18 set. 2011.

CARDOSO, A. **O novo rural brasileiro**: abordagem a partir de uma economia regional, o triângulo Mineiro. 1998. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 1998.

CARVALHO, O. de. **A economia política do Nordeste: seca, irrigação e desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Campus, 1998.

CASTRO, J. de. **Geografia da fome.** São Paulo: Brasiliense, 1963.

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

COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO DOS VALES DO SÃO FRANCISCO E DO PARNAÍBA (Codevasf) . **Programas e ações: Irrigação: histórico e vantagem.** Brasília, DF, [200-]. Disponível em:[http://www.codevasf.gov.br/programas\\_acoes/irrigacao/historico-e-vantagens-1/historico=-e-vantagens/?searchterm=combate%20a%20pragas%20e%20doencas](http://www.codevasf.gov.br/programas_acoes/irrigacao/historico-e-vantagens-1/historico=-e-vantagens/?searchterm=combate%20a%20pragas%20e%20doencas). Acesso em: 2 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Informações sobre os Perímetros Irrigados.** Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.codevasf.gov.br>>. Acesso em: 4 jan. 2012.

DELGADO, G. C. **Capital financeiro e agricultura no Brasil: 1965-1985.** Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1985.

\_\_\_\_\_. Expansão e modernização do setor agropecuário no pós-guerra: um estudo da reflexão agrária. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p.157-172, set.-dez. 2001.

FURTADO, C. **O Mito do desenvolvimento econômico.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GOMES, J. R. M. Desenvolvimento territorial rural: mudar para que nada mude. In: ENCONTRO DA REDE DE ESTUDOS RURAIS, 1., 2006. Niterói. **Anais...** Rio de Janeiro: [s.n.], 2006, não paginado.

GRAZIANO NETO, F. **Questão agrária e ecologia**: crítica da agricultura moderna. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUIMARÃES, A. Passos. **A crise agrária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo agropecuário**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 6 dez. 2011.

MARTINE, G; GARCIA, R. C. **Os impactos sociais da modernização agrícola**. São Paulo: Caetés, 1987.

OLIVEIRA, A. U. de. **Agricultura brasileira**: as transformações recentes. São Paulo: SPM: CEM, 1994.

PAULINO, E. T. Capitalismo rentista e luta pela terra: a fragilidade do parâmetro de renda monetária no estudo dos assentamentos rurais. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 9, n. 8, p. 52-73, jul.-dez. 2006.

PINTO, L. C. G.; FONSECA, R. B. (org.). **Irrigação, estrutura agrária e organização dos agricultores**. Campinas: Instituto de Economia: Fundação Ford, 1989.

SANTOS, M.; SOUZA, M. A.; SILVEIRA, M. L. (org.). **Território, globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec: Anpur, 1994.

SILVA, J. G. da. (coord.). **A irrigação e a problemática fundiária do Nordeste**. Campinas: Proni, 1988.

SILVA, J. G. da. **Tecnologia e agricultura familiar**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.

\_\_\_\_\_. **O que é questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SILVA, T. E. M. da. Desenvolvimento regional, meio ambiente e políticas públicas: o projeto irrigado de Propriá. In: LOPES, E. S. A.; MOTA, D. M. da.; SILVA T. M.; Elias, M. (org.). **Ensaio**: Desenvolvimento rural e transformações na agricultura. Aracaju: Editora da UFS: Embrapa, 2002.

SOUZA, M. R. **Agricultura irrigada x degradação ambiental**: repercussões para o desenvolvimento sustentável – o caso do projeto Maniçoba (Juazeiro/BA). 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências Agrárias/ Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA (SEI). **Indicadores socioeconômicos da Bahia**. Salvador, 2011. Disponível em: <<http://www.sei.ba.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2011.

TAVARES, E. D. **Da agricultura moderna à agroecológica**: análise da sustentabilidade de sistemas agrícolas familiares. Fortaleza: BNB: Embrapa, 2009.

